UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Centro de Ciências da Educação e Comunicação

Programa de Pós-graduação em Educação

ANTONIO MIRANDA GALLEÃO

TRABALHADOR-ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO:

Utopias e Contradições

SANTOS

2020

ANTONIO MIRANDA GALLEÃO

TRABALHADOR-ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO:

Utopias e Contradições

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profª. Drª. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

SANTOS

2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadorora.

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

G146t Galleão, Antonio Miranda
Trabalhador-estudante de graduação : utopias e contradições / Antonio Miranda Galleão ; orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2020.
509 f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020

1. Trabalhadores-estudantes. 2. Ensino superior. 3. Educação. 4. Utopias.5. Educação emancipatória. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro - Orientadora. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: GALLEÃO, Antonio Miranda

Título: Trabalhador-Estudante de Graduação: Utopias e Contradições.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 03/12/2020

_____

Profª. Drª. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Orientadora – UNISANTOS

_____

Profª. Drª. Selma Garrido Pimenta.
Membro Titular – UNISANTOS

_____

Profª Drª. Irene Jeanete Lemos Gilberto.
Membro Nato – UNISANTOS

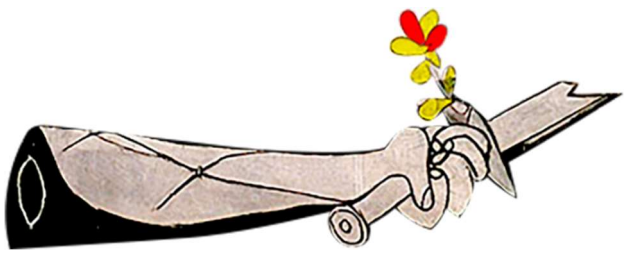
_____

Profª. Drª. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho
Membro Titular – UNICAMP e PUC-CAMPINAS

_____

Prof. Dr. Sergio Eduardo Montes Castanho
Membro Titular - UNICAMP

Ao Marcus Vinícius, meu filho.



Flor de Picasso (releitura)

Detalhe extraído de Guernica, de Pablo Picasso, 1937

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Católica de Santos, nas figuras do magnífico reitor Prof. Me. Marcos Medina Leite e da pró-reitora administrativa, Profª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho, pelo incentivo e condições que tornaram viável minha participação no curso de Doutorado em Educação.

Agradeço à Profª. Drª. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelo processo crítico-emancipatório adotado para orientar este trabalho, como também pela generosidade, disponibilidade, compreensão e carinho oferecidos no decorrer do estudo.

Agradeço à Profª. Drª. Irene Jeanete Lemos Gilberto e à Profª. Drª. Selma Garrido Pimenta, pelo incentivo, ensinamentos, pelas valorosas contribuições e sugestões oferecidas durante o curso e no exame de qualificação, bem como por terem aceitado participar da banca examinadora.

Agradeço à Profª. Drª. Maria Isabel de Almeida, à Profª. Drª. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho e ao Prof. Dr.Sergio Eduardo Montes Castanho, que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora, bem como pelas valorosas contribuições e sugestões oferecidas durante o exame de qualificação.

Agradeço aos colegas de doutorado e do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação, coordenado pela Profª. Drª. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelas colaborações e incentivos oferecidos.

Agradeço aos autores com os quais dialoguei durante esta pesquisa, pois sem seus trabalhos esta tese não teria sido possível.

Agradeço à Cláudia Gomes Fonseca, pelo cuidadoso trabalho de revisão do texto.

Agradeço à Maria Fernanda Góes do Nascimento por ter concretizado a ideia de extração/pintura da Flor do quadro Guernica de Pablo Picasso.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

GALLEÃO, Antonio Miranda. **Trabalhador-estudante de graduação**: utopias e contradições. Santos, Universidade Católica de Santos, 2020 (Tese de Doutorado em Educação).

O objeto de investigação desta tese é o estudante de graduação que concilia o estudo com mais de 20 horas semanais de trabalho, nesta pesquisa denominado trabalhador-estudante. Considerando como pressuposto teórico que a formação na educação superior requer tempo de estudo além daquele dedicado às aulas, e identificando que a motivação principal da maioria desses estudantes está relacionada com a carreira profissional, a tese procura, como objetivo principal, compreender como a restrição de tempo de dedicação aos estudos de trabalhadores-estudantes é considerada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) de instituições de ensino superior brasileiras (IES), e como essa restrição pode impactar a formação profissional desses estudantes. Para alcançar esse objetivo, duas são as questões de pesquisa: (a) como as IES consideram, em seus PDI, a restrição de tempo de dedicação ao estudo de trabalhadores-estudantes? (b) como as IES consideram, em seus PDI, a articulação entre o mundo do trabalho e a educação superior que oferecem a seus trabalhadores-estudantes? Está fundamentada epistemologicamente nos princípios da Teoria Crítica, descritos por Nobre, na perspectiva de uma educação emancipatória, conforme Freire, e de seu vínculo com a utopia. Metodologicamente, adota as categorias contradição e historicidade para elaborar um estudo teórico bibliográfico, uma análise crítica dos microdados do ENADE dos anos 2014 a 2018 para traçar um mapa representativo dos trabalhadores-estudantes, e uma pesquisa documental de 120 PDI. Os dados foram analisados segundo a Hermenêutica-Dialética (Minayo) e a Análise de Conteúdo (Bardin). Os resultados apontam para um sistema de educação superior que se deixa influenciar mais pelas diretrizes de organismos multilaterais do que com as finalidades da educação superior explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Apontam, também, para utopias que, alimentadas pelas possibilidades de acesso decorrentes de políticas públicas e de iniciativas de IES privadas, movem trabalhadores-estudantes para a educação superior. Assim, apesar das contradições e das sérias questões presentes no sistema de educação superior brasileiro, conquistas aconteceram nas últimas décadas. Trabalhadores-estudantes passaram a se reconhecerem portadores do direito de ser e de estar na educação superior, sentiram-se capazes, conseguiram e puderam alcançar melhores condições de vida. Mas, se avanços não podem ser ignorados, também não é possível ignorar o poder de convencimento da ideologia vigente que, estruturalmente, cria obstáculos a avanços emancipatórios. Fortes são os indícios de que utopias aqui identificadas não encontram respaldo nos PDI das IES da amostra considerada, fato que reforça a tese de que a conclusão de um curso de graduação alcançada por trabalhadores-estudantes tende a resultar apenas em benefícios residuais se comparados àqueles que efetivamente a educação superior poderia oferecer, mas que, por outro lado, não podem ser desconsiderados, pois trazem contribuição importante para a melhoria de suas condições de vida. Em assim sendo, faz-se necessário manter viva a chama da utopia por uma educação superior emancipatória, pública e gratuita, como direito de todos.

Palavras-chave: Trabalhador-estudante. Educação Superior. Educação emancipatória. Utopia.

ABSTRACT

GALLEÃO, Antonio Miranda. Undergraduate worker-student: utopias and contradictions. Santos, Catholic University of Santos, 2020 (Doctoral Thesis in Education).

The focus of this investigation are undergraduate students that need to manage their studies with additional twenty weekly hours of work, in this thesis these students are referred to as worker-students. Having in mind that as a theoretical assumption higher education requires study time beyond class hours and identifying that the main motivation of worker-students is related to their professional careers, the main aim of this study is to understand how the restrictions of study time of these students is considered in the Institutional Development Plans (*PDI*, Portuguese acronym) in Brazilian institutions of higher education and how this restriction may impact on the professional education of students. To this end, the following research questions were asked: (a) how do the Institutions of Higher Education (*IES*, Portuguese acronym) consider in their *PDIs* students´ study time restrictions? (b) how do the *IES* consider in their *PDIs* the articulation between work and the higher education they offer to their worker-students? The research is epistemologically based on the principles of Critical Theory by Nobre according to an emancipatory education as described by Freire and its link to utopia. The methodology adopts the categories contradiction and historicity to design the bibliographic theoretical study, a critical analysis of micro data from *ENADE* (Portuguese acronym for National Performance Exam of Students) from 2014 to 2018 to draw a representative map of worker-students and a document research of hundred and twenty *PDIs.* The data analysis was done according to Dialectic-Hermeneutic (Minayo) and Content Analysis (Bardin). The results indicate a higher educational system influenced more by the guidelines of multilateral organisms than with the ends of higher education as presented in the Law of Guidelines and Basis for Higher Education from 1996. The results also indicate utopias that supported by possibilities of access resulting from public policies and initiatives of private institutions of Higher Education motivate worker-students to pursue higher education. Therefore, despite the contradictions and the serious issues observed in the Brazilian higher educational system, there has been a number of accomplishments in the last decades. Worker-students started seeing their rights to higher education, they felt capable and managed to achieve better living conditions. But the same way as advances may not be ignored, it is impossible to ignore the power of convincement of current ideology that, structurally create restrictions to emancipatory advances. There is strong evidence that the utopias identified in the sample studied are not supported by the *PDIs* of the *IES,* which reinforces the thesis that completing an undergraduate course by these students may result only in residual benefits if compared to those that higher education could offer. Nevertheless, they may not be disregarded as they bring an important contribution to the worker-students´ lives. Thus, it is necessary to keep the flame of utopia alive for an emancipatory, public and free higher education as a right to all.

Keywords: Worker-students. Higher Education. Emancipatory Education. Utopia.

RESUMEN

GALLEÃO, Antonio Miranda. trabajador-estudiantede graduación: utopias y contradicciones. Santos, Universidad Católica de Santos, 2020 (Tesis Doctoral en Educación).

El objeto de investigación de esta tesis es el estudiante de graduación que concilia el estudio con más de 20 horas semanales de trabajo, en esta investigación denominada trabajador-estudiante. Considerando como presupuesto teórico que la formación en la educación superior requiere tiempo de estudio allá de aquel dedicado a las clases, e identificando que la razón principal de la mayoría de esos estudiantes está relacionada con la carrera profesional, busca, como objetivo principal, comprender como la restricción de tiempo de dedicación a los estudios de los trabajadores-estudiantes es considerada en los Planes de Desarrollo Institucionales (PDI) de instituciones de enseñanza superior brasileñas (IES), y como esa restricción puede impactar en la formación profesional de esos estudiantes. Para lograr ese objetivo, dos son las cuestiones de investigación: (a) ¿ cómo las IES consideran, en sus PDI, la restricción de tiempo de dedicación al estudio de trabajadores-estudiantes? (b) ¿cómo las IES consideran, en sus PDI, articulación entre el mundo del trabajo y la educación superior que ofrecen a sus trabajadores-estudiantes? Está fundamentada epistemológicamente en los principios de la Teoría Crítica, descritos por Nobre, en la perspectiva de una educación emancipadora, de acuerdo con Freire, y de su enlace con la utopía. Metodológicamente, adopta las categorías contradicción e historicidad para elaborar un estudio teórico bibliográfico, un análisis crítico de los microdatos del ENADE de los años 2014 a 2018 para trazar un mapa representativo de los trabajadores-estudiantes, y una investigación documental de 120 PDI. Los datos han sido analizados de acuerdo con la Hermenéutica-Dialéctica (Minayo) y el Análisis de Contenido (Bardin). Los resultados señalan para un sistema de educación superior que se deja influenciar más por las directrices de organismos multilaterales de lo que con las finalidades de la educación superior expuestas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996. Señalan, también, para utopías que, alimentadas por las posibilidades de acceso provenientes de políticas públicas y de iniciativas de las IES privadas, mueven trabajadores-estudiantes para la educación superior. Así, pese a las contradicciones y de las serias cuestiones presentes en el sistema de educación superior brasileño, conquistas ocurrieron en las últimas décadas. Trabajadores-estudiantes pasaron a percibirse como guardianes del derecho de ser y de estar en la educación superior, se sintieron capaces, lograron y pudieron alcanzar mejores condiciones de vida. Pero, si los avances no pueden ser ignorados, también no es posible ignorar el poder de convencimiento de la ideología vigente que, estructuralmente, crea restricciones a avances emancipadores. Fuertes son los indicios de que utopías aquí identificadas no encuentran apoyo en los PDI de las IES de la muestra considerada, hecho que refuerza la tesis de que la conclusión de un curso de graduación alcanzada por esos estudiantes tiende a resultar solamente en beneficios residuales si comparados a aquellos que efectivamente la educación superior podría ofrecer, pero que, por otro lado, no pueden ser desconsiderados, pues traen contribución importante para mejorar sus condiciones de vida. Así, se hace necesario mantener viva la llama de la utopía por una educación superior emancipadora, pública y gratuita, como derecho de todos.

Palabras-clave: Trabajador-estudiante. Educación Superior. Educación emancipadora. Utopía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Procedimento para aplicação da Lei de Cotas 145
Figura 2: Influências e tensões que, direta ou indiretamente, incidem sobre a aula 160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Simulação para o piso para a educação definido pela Constituição Federal de 1988 (regra antiga) e pela EC95/2016 106

Gráfico 2:Relação entre IES classificadas como universidades e centros universitários com IES isoladas..... 132

Gráfico 3: Porcentagem de matrículas em cursos de graduação em universidades, centros universitários e demais IES 133

Gráfico 4 : FIES: número de financiamentos concedidos (2010-2019) 137

Gráfico 5 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil (1982 – 2018) 138

Gráfico 6: Matrículas no ensino superior (em milhões) 152

Gráfico 7: Percentagem de ingressantes com diferentes modalidades de financiamento estudantil (2012-2018) 153

Gráfico 8: Distribuição percentual nos diferentes territórios: teses versus artigos .. 173

Gráfico 9: Número de matrículas em cursos de graduação por turno (1999-2018). 174

Gráfico 10: Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO (ref. = 2017) 193

Gráfico 11: Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO segregada por cor (ref. = 2017)..... 193

Gráfico 12: Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO segregada por sexo (ref. = 2017)..... 194

Gráfico 13: Renda média per capta (ref. 2018) 195

Gráfico 14: Taxa de frequência líquida ao ensino superior (ref. = 2017)..... 196

Gráfico 15: Taxa de frequência líquida ao ensino superior segregado por cor (ref. = 2017)..... 196

Gráfico 16: Taxa de frequência líquida ao ensino superior segregada por sexo (ref. = 2017)..... 197

Gráfico 17: Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo (ref. = 2017)..... 197

Gráfico 18: Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo segregado por cor (ref. = 2017)....198

Gráfico 19: Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo segregado por sexo (ref. = 2017)....198

Gráfico 20: Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade (ref. = 2017)....199

Gráfico 21: Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade segregada por cor (ref. = 2017)....199

Gráfico 22: Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade segregada por sexo (ref. = 2017)....200

Gráfico 23: Percentual de trabalhadores-estudantes por região do país....205

Gráfico 24: Carga horária de trabalho dos trabalhadores-estudantes segregada por sexo....208

Gráfico 25: Carga horária de trabalho dos trabalhadores-estudantes segregada por raça/cor....208

Gráfico 26: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por faixa etária....210

Gráfico 27: Percentual de trabalhadores-estudantes pertencentes a famílias com algum membro portador de diploma de curso superior por região....212

Gráfico 28: Escolaridade dos pais de trabalhadores-estudantes....213

Gráfico 29: Famílias de trabalhadores-estudantes com diploma de curso superior por faixa etária (%)....213

Gráfico 30: Região onde cursa a educação superior versus região onde cursou o ensino médio....215

Gráfico 31: Renda familiar do trabalhador-estudante....216

Gráfico 32: Evolução da renda familiar dos trabalhadores estudantes conforme a faixa etária....216

Gráfico 33: Renda familiar dos trabalhadores estudantes por raça/cor....217

Gráfico 34: Renda familiar dos trabalhadores-estudantes da amostra segregada por sexo....217

Gráfico 35: Distribuição percentual da população de 18 a 29 anos que não estudava, havia concluído o ensino médio, mas não havia concluído o ensino superior pelo motivo principal de não estudar, segundo o sexo - Brasil 2017 218

Gráfico 36: Situação financeira dos trabalhadores-estudantes 219

Gráfico 37: Situação financeira do trabalhador-estudantes segregada por faixa etária 220

Gráfico 38: Situação financeira do trabalhador-estudante segregada por raça/cor.220

Gráfico 39: Situação financeira do trabalhador-estudante segregada por sexo.....221

Gráfico 40: Percentual dos trabalhadores-estudantes que ingressaram na educação superior por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social.....222

Gráfico 41: Percentual de trabalhadores-estudantes que ingressaram na educação superior por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social por raça/cor..222

Gráfico 42: Percentual de trabalhadores-estudantes que ingressaram que ingressaram na educação superior por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social por renda familiar 223

Gráfico 43: Percentual de trabalhadores-estudantes que possuem bolsa de estudos ou financiamento estudantil por faixa etária 224

Gráfico 44: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de auxílio permanência segregado por renda familiar.....228

Gráfico 45: Grupo determinante para que trabalhadores-estudantes enfrentassem as dificuldades durante o curso de graduação segregado por faixa etária 231

Gráfico 46: Grupo determinante para que trabalhadores-estudantes enfrentassem as dificuldades durante o curso de graduação segregado por renda familiar 231

Gráfico 47: Horas semanais dedicadas a estudos, além das aulas, por faixa etária 233

Gráfico 48: Horas semanais dedicadas a estudos, além das aulas, por situação financeira.....233

Gráfico 49: Horas semanais dedicadas a estudos, além das aulas, por carga horária semanal de trabalho.....233

Gráfico 50: Percentual de quem mais incentivou os trabalhadores-estudantes a cursar a graduação segregado por faixa etária 234

Gráfico 51: Percentual de quem mais incentivou os trabalhadores-estudantes a cursar a graduação segregado por renda familiar 235

Gráfico 52: Principal motivo para escolha do curso por região 236

Gráfico 53: Principal motivo para escolha do curso por faixa etária 236

Gráfico 54: Principal motivo para escolha do curso por “cor ou raça” 237

Gráfico 55: Principal motivo para escolha do curso pela presença ou não de um membro na família com curso superior completo 237

Gráfico 56: Principal razão para escolha da IES por renda familiar (valores proporcionais a cada faixa de renda) 239

Gráfico 57: Principal razão para escolha da IES por situação financeira (valores proporcionais a cada situação financeira) 239

Gráfico 58: Principal razão para escolha da IES por faixa etária (valores proporcionais a cada faixa etária) 240

Gráfico 59: Principal razão para escolha da IES pela existência ou não de alguém na família com curso superior completo (valores proporcionais) 240

Gráfico 60: Número de Matrícula na educação superior (em milhões) 322

Gráfico 61: Taxas de evasão da educação superior na rede privada 323

Gráfico 62: Taxas de evasão da educação superior na rede pública 323

Gráfico 63: Taxas de evasão no primeiro ano em cursos presenciais da rede privada 324

Gráfico 64: Carga horária de trabalho de estudantes de graduação 331

Gráfico 65: Salário mensal bruto antes e depois de concluir a graduação 342

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapa da Tese 32

Quadro 2: Capítulo 1 da Parte I: questão e objetivo.....39

Quadro 3: Capítulo 2 da Parte I: questão e objetivo.....80

Quadro 4: Capítulo 3 da Parte I: questão e objetivo.....108

Quadro 5 - Principais formas de internacionalização da educação superior segundo o GATS 115

Quadro 6: Número de matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, por Cor e Raça 146

Quadro 7: Capítulo 1 da Parte II: questão e objetivo.....161

Quadro 8: Número de teses sobre educação superior por ano de defesa 166

Quadro 9: Número de teses sobre educação superior por área de conhecimento .166

Quadro 10: Mapeamento das teses do primeiro banco de estudos 169

Quadro 11: Número de artigos sobre educação superior por ano de publicação....172

Quadro 12: Visão geral do mapeamento dos artigos sobre educação superior 173

Quadro 13: Trabalhos relacionadas com o tema educação superior no período noturno 176

Quadro 14: Trabalhos sobre estudantes de graduação que trabalham 184

Quadro 15: Capítulo 2 da Parte II: questão e objetivo.....191

Quadro 16: Áreas de conhecimento e eixos tecnológicos consideradas na amostra 202

Quadro 17: Situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas) dos estudantes.....205

Quadro 18: Distribuição dos trabalhadores-estudantes da amostra por UF.....206

Quadro 19: Distribuição de trabalhadores-estudantes da amostra por organização acadêmica.....207

Quadro 20: Distribuição de trabalhadores-estudantes da amostra por categoria administrativa 207

Quadro 21: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por “cor ou raça” 209

Quadro 22: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por estado civil 210

Quadro 23: Onde e com quem moram os trabalhadores-estudantes da amostra (%) 211

Quadro 24: Situação de moradia dos trabalhadores-estudantes da amostra (%)...211

Quadro 25: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por categoria administrativa da escola onde cursou o ensino médio. 214

Quadro 26: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por modalidade do ensino médio cursado. 214

Quadro 27: Percentagem de trabalhadores-estudantes que usufruem de bolsas ou financiamento estudantil.....224

Quadro 28: Percentual de trabalhadores-estudantes que possuem bolsa de estudos ou financiamento estudantil por situação financeira.....225

Quadro 29: Percentual de trabalhadores-estudantes que ingressaram que possuem bolsa de estudos ou financiamento estudantil por renda familiar.....226

Quadro 30: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de auxílio permanência 227

Quadro 31: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de auxílio permanência por categoria administrativa das IES.....227

Quadro 32: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de auxílio permanência por organização acadêmica das IES.....227

Quadro 33: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de bolsa acadêmica 229

Quadro 34: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de bolsa acadêmica por organização acadêmica.....229

Quadro 35: Grupo determinante para que trabalhadores-estudantes enfrentassem as dificuldades durante o curso de graduação.....230

Quadro 36: Horas semanais dedicadas a estudos, além das aulas, pelos trabalhadores-estudantes.....232

Quadro 37: Percentual de quem mais incentivou os trabalhadores-estudantes a cursar a graduação 234

Quadro 38: Principal motivo para escolha do curso 236

Quadro 39: Principal razão para escolha da IES.....238

Quadro 40: Capítulo 1 da Parte III: questão e objetivo.....248

Quadro 41: Distribuição dos PDI por organização acadêmica 252

Quadro 42: Distribuição dos PDI por categoria administrativa 253

Quadro 43: Distribuição dos PDI por unidade da Federação 253

Quadro 44: Questões que guiaram a análise preliminar dos PDI.....258

Quadro 45: Codificação para identificar as IES produtoras dos PDI analisados.....259

Quadro 46: Intencionalidades pedagógicas identificadas nos PDI.....261

Quadro 47: Orientações pedagógicas identificadas no PDI 266

Quadro 48: Referências a estudantes que conciliam trabalho e estudo identificadas nos PDI analisados 295

Quadro 49: Referências à pouca disponibilidade de tempo de dedicação ao estudo identificadas nos PDI analisados.....297

Quadro 50: Referências a preocupações sobre transformações /novas exigências do mundo/mercado de trabalho identificadas nos PDI analisados.....300

Quadro 51: Estratégias voltadas à inserção de egressos no mercado de trabalho sintetizadas a partir de ideias identificadas nos PDI analisados 304

Quadro 52: Ações relacionadas com o desaparecimento / surgimento de profissões identificadas nos PDI analisados.....308

Quadro 53: Capítulo 2 da Parte III: questão e objetivo.....310

Quadro 54: Citações extraídas de PDI analisados.....313

Quadro 55: Salário mensal bruto antes e depois de concluir a graduação 343

Quadro 56:Teses com foco em “Acesso à informação” 403

Quadro 57: Teses com foco em “Acesso à informação” na área da Educação.....403
Quadro 58: Teses com foco em “Avaliação” 404
Quadro 59: Teses com foco em “Avaliação” na área da Educação 404
Quadro 60: Teses com foco em “Corpo Discente” 405
Quadro 61: Teses com foco em “Corpo Discente” da área da Educação 405
Quadro 62: Teses com foco em “Currículo” 406
Quadro 63: Teses com foco em “Currículo” da área da Educação 407
Quadro 64: Teses com foco em “Docência no ensino superior”.....408
Quadro 65: Teses com foco em “Docência no ensino superior” da área da Educação 408
Quadro 66: Teses com foco em “Educação a distância”.....409
Quadro 67: Teses com foco em “Educação a distância” da área da Educação.....410
Quadro 68: Teses com foco em “Expansão, privatização, internacionalização” 411
Quadro 69: Teses com foco em “Expansão, privatização, internacionalização” da área da Educação 411
Quadro 70: Teses com foco em “Extensão universitária”.....412
Quadro 71: Teses com foco em “Extensão universitária”.....413
Quadro 72: Teses com foco em “Formação de professores” 413
Quadro 73: Teses com foco em “Formação de professores” da Educação 414
Quadro 74: Teses com foco em “Gestão universitária” 415
Quadro 75: Teses com foco em “Gestão universitária” da Educação 415
Quadro 76: Teses com foco em “Inclusão, permanência e democratização”.....416
Quadro 77: Teses com foco em “Inclusão, permanência e democratização”.....417
Quadro 78: Teses com foco em “Pesquisa, pós-graduação” 418
Quadro 79: Teses com foco em “Pesquisa, pós-graduação da área da Educação”418
Quadro 80: Teses com foco em “Universidade, função, responsabilidade social” ..420
Quadro 81: Teses com foco em “Universidade, função, responsabilidade social” ..421

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ---------- 27

PARTE I: ---------- 36

FUNDAMENTOS E ORIENTAÇÕES GERAIS ---------- 36

APRESENTAÇÃO DA PARTE I---------- 37

1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS ---------- 39

1.1 O pensamento mítico---------- 41

1.1.1 A desmistificação do mito---------- 43

1.2 O nascedouro do pensamento filosófico-científico ---------- 45

1.3 O pensamento sob o manto da fé---------- 53

1.4 O pensamento no alvorecer da Era Moderna---------- 59

1.5 O pensamento sob o capitalismo---------- 65

1.6 Fundamentos e orientações ---------- 74

1.7 Considerações---------- 79

2 EDUCAÇÃO E UTOPIA---------- 80

2.1 Utopia: força propulsora para um futuro desejado---------- 88

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR ---------- 108

3.1 A instituição universidade e a educação superior---------- 108

3.2 A universidade e a educação superior brasileira---------- 118

3.2.1 Do descobrimento à Proclamação da República---------- 119

3.2.2 A educação superior durante a Primeira República ---------- 120

3.2.3 A educação superior durante a Era Vargas ---------- 122

3.2.4 A educação superior durante a República Populista ---------- 124

3.2.5 A educação superior durante a ditadura militar---------- 126

3.2.6 A educação superior após a retomada da democracia ---------- 128

3.3 A educação superior brasileira no cenário contemporâneo: avanços e contradições---------- 151

3.4 Considerações---------- 155

PARTE II: ---------- 157

GÊNESE DA PESQUISA---------- 157

APRESENTAÇÃO DA PARTE II---------- 158

1 DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS AO OBJETO DE ESTUDO ---------- 160

1.1 Explorando o legado de conhecimento sobre educação superior -------- 163

1.1.1 Banco de estudo com teses sobre educação superior ---------- 163

1.1.2 Banco de estudos com artigos científicos sobre educação superior --- 171

1.1.3 Considerações após o mapeamento de teses e artigos científicos ----- 174

1.2 Revisão seletiva de trabalhos sobre a educação superior oferecida no período noturno ---------- 175

1.2.1 Procedimento adotado para compor a amostra da revisão seletiva ---- 175

1.2.2 Considerações ---------- 179

1.3 Revisão seletiva de trabalhos sobre estudantes que conciliam trabalho e estudo ---------- 183

1.3.1 Procedimento adotado ---------- 183

1.3.2 Considerações ---------- 185

1.4 Definição do objeto de estudo ---------- 188

2 O TRABALHADOR-ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO: DO OBJETO À QUESTÃO DE PESQUISA ---------- 191

2.1 Contrastes brasileiros: alguns indicadores ---------- 192

2.1.1 Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO ---------- 192

2.1.2 Renda per capta ---------- 194

2.1.3 Taxa de frequência líquida ao ensino superior ---------- 195

2.1.4 Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo 197

2.1.5 Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade - 198

2.2 Mapeamento do trabalhador-estudante: fonte de dados ---------- 200

2.3 Mapeamento do trabalhador-estudante: procedimento utilizado --------- 203

2.4 Mapa do trabalhador-estudante: informações gerais da amostra considerada ---------- 204

2.5 Mapa do trabalhador-estudante ---------- 207

2.5.1 O trabalhador-estudante: perfil básico ---------- 208

2.5.2 O trabalhador-estudante: aspectos sobre o ensino médio cursado ----- 214

2.5.3 O trabalhador-estudante: renda familiar ---------- 215

2.5.4 O trabalhador-estudante: situação financeira ---------- 218

2.5.5 O trabalhador-estudante na educação superior: ações afirmativas e políticas públicas ---------- 221

2.5.6 O trabalhador-estudante na educação superior: bolsas, financiamentos e auxílios financeiros ---------- 223

2.5.7 O trabalhador-estudante: bolsas acadêmicas ---------- 228

2.5.8 O trabalhador-estudante: apoio recebido ao longo do curso ---------- 230

2.5.9 O trabalhador-estudante: horas semanais dedicadas ao estudo além das aulas ---------- 232
2.5.10 O trabalhador-estudante: incentivo para ingressar na educação superior ---------- 234
2.5.11 O trabalhador-estudante: motivos para escolha do curso---------- 235
2.5.12 O trabalhador-estudante: razões para escolha da IES ---------- 237
2.6 Definição da questão e do objetivo principal da pesquisa---------- 241

PARTE III ---------- 246

EPÍLOGO ---------- 246

APRESENTAÇÃO DA PARTE III---------- 247

1 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: DA COLETA À ANÁLISE PRELIMINAR ---------- 248

1.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional no contexto do processo de regulação da educação superior ---------- 248
1.2 Composição da amostra---------- 251
1.3 Aspectos metodológicos orientadores da análise dos PDI: a Hermenêutica-Dialética e a Análise de Conteúdo ---------- 254
1.4 Análise preliminar dos PDI: primeiro movimento---------- 260
1.5 Análise preliminar dos PDI: segundo movimento ---------- 265
1.5.1 Orientação: *Articular ensino e extensão*---------- 266
1.5.2 Orientação: *Estimular o interesse pela pesquisa e/ou adotá-la como princípio educativo*---------- 269
1.5.3 Orientação: *Valorizar e promover o conhecimento interdisciplinar e/ou adotar a interdisciplinaridade como princípio didático*---------- 271
1.5.4 Orientação: *Considerar e promover a autonomia e o protagonismo discente* ---------- 275
1.5.5 Orientação: *Articular teoria e prática* ---------- 279
1.5.6 Orientação: *Adotar a flexibilização curricular*---------- 281
1.5.7 Orientação: *Adotar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem; acompanhar os avanços científicos e tecnológicos* ---- 283
1.5.8 Orientação: *Desenvolver a postura crítica-reflexiva do estudante* ------ 286
1.5.9 Orientação: *Reconhecer e respeitar a diversidade em todas suas dimensões* ---------- 287
1.5.10 Orientação: *Abrir-se a novas metodologias e práticas de ensino* ------- 289
1.5.11 Orientação: *Adotar metodologias ativas*---------- 291
1.5.12 Considerações---------- 294
1.6 Análise preliminar dos PDI: terceiro movimento---------- 294
1.7 Análise preliminar dos PDI: quarto movimento ---------- 297

1.8 Análise preliminar dos PDI: quinto movimento ---------- 298
1.9 Análise preliminar dos PDI: sexto movimento ---------- 304
1.10 Considerações---------- 309

2 UTOPIAS E CONTRADIÇÕES---------- 310
2.1 Considerações primeiras ---------- 311
2.2 Utopia: educação superior emancipatória como via para a construção de uma outra sociedade ---------- 312
2.3 Contradição: educação superior emancipatória e o processo de commodificação---------- 318
2.4 Utopia: educação superior acessível a todos ---------- 320
2.5 Contradição: ingresso facilitado, permanência dificultosa ---------- 322
2.6 Contradição: a educação superior passa por um processo de massificação, mas permanece elitizada ---------- 327
2.7 Contradição: presença majoritária de trabalhadores-estudantes na população universitária, porém suas especificidades são pouco consideradas---------- 330
2.8 Contradição: formação profissional para uma sociedade em contínua transformação, mas com tímida visão do futuro do trabalho---------- 334
2.9 Conclusão ---------- 338

CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 346

REFERÊNCIAS ---------- 348

APÊNDICE A: AS TRÊS UTOPIAS DA RENASCENÇA---------- 393
A.1. Considerações sobre *Utopia*, de Thomas More ---------- 393
A.2. Considerações sobre *A Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella ------ 395
A.3. Considerações sobre *Nova Atlântida*, de Francis Bacon ---------- 399
A.4. Considerações---------- 401

APÊNDICE B: DETALHES DO MAPEAMENTO DE TESES DE DOUTORADO - 402
B.1. Território 1: Acesso à informação ---------- 402
B.2. Território 2: Avaliação ---------- 403
B.3. Território 3: Corpo discente ---------- 405
B.4. Território 4: Currículo ---------- 406
B.5. Território 5: Docência universitária---------- 407
B.6. Território 6: Educação a distância---------- 409
B.7. Território 7: Expansão, privatização, internacionalização ---------- 410
B.8. Território 8: Extensão universitária---------- 412

B.9. Território 9: Formação de professores ---------- 413
B.10. Território 10: Gestão universitária ---------- 414
B.11. Território 11: Inclusão, permanência e democratização ---------- 416
B.12. Território 12: Pesquisa, pós-graduação ---------- 417
B.13. Território 13: Universidade, função, responsabilidade social ---------- 419

APÊNDICE C: ANÁLISES DOS TRABALHOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR OFERECIDA NO PERÍODO NOTURNO ---------- 422

C.1 Análise de “O curso superior noturno: nada de novo na nova república” ---------- 422
C.2 Análise de “O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso” --- 424
C.3 Análise de “Universidade a noite: fim ou começo de jornada?” ---------- 427
C.4 Análise de “Curso noturno de administração: um esforço de democratização do acesso ao ensino superior” ---------- 431
C.5 Análise de “A prática docente no ensino superior particular noturno – um estudo de caso” ---------- 433
C.6 Análise de “A Claridade da Noite: Os Alunos do Ensino Superior Noturno” ---------- 437
C.7 Análise de “Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG”---------- 440
C.8 Análise de “A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de Química da UFMG” ---------- 442
C.9 Análise de “O aluno do ensino superior noturno frente à era do conhecimento” ---------- 444
C.10 Análise de “Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional”---------- 445
C.11 Análise de “Qualidade de ensino para os licenciandos do ensino superior privado noturno: concepções multidimensionais” ---------- 448
C.12 Análise de “O Cenário Urbano Para o Estudante do Ensino Superior Noturno na Cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis?” 450
C.13 Análise de “Fatores de atrasos e faltas do estudante do ensino superior noturno: a perda de aulas, de provas e o impacto no seu aproveitamento e em avaliações” ---------- 452
C.14 Análise de “Trabalhadores-estudantes: um olhar para o contexto da relação entre trabalho e ensino superior noturno” ---------- 454
C.15 Análise de “Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões”---------- 456
C.16 Análise de “Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante” ---------- 458

C.17 Análise de “Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador” ---------- 461

C.18 Análise de “Ensino superior noturno: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?” ---------- 462

C.19 Análise de “Acesso e expansão do ensino superior noturno em Goiás: perspectivas de democratização” ---------- 464

C.20 Análise de “Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas” ---------- 465

C.21 Análise de “O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação” ----- 467

C.22 Análise de “Expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul e ampliação do acesso ao ensino noturno 1990 a 2006.”---------- 470

C.23 Análise de “Ensino superior noturno no brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade” ---------- 472

C.24 Análise de “O ensino superior noturno no Brasil: história, crescimento e políticas públicas no início do século XXI” ---------- 474

C.25 Análise de “Expansão da educação superior no Brasil a partir do Reuni: o curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul” ---------- 476

C.26 Análise de “Ensino superior noturno: percepções de estudantes da graduação da Universidade Federal Da Bahia” ---------- 478

APÊNDICE D: ANÁLISES DOS TRABALHOS SOBRE A ESTUDANTES QUE CONCILIAM TRABALHO E ESTUDO ---------- 481

D.1 Análise de “O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino”---------- 481

D.2 Análise de “Alunos-Trabalhadores em Enfermagem: qualidade de vida e desempenho acadêmico”---------- 483

D.3 Análise de “Qualidade de vida e sintomas psicopatológicos do estudante universitário trabalhador” ---------- 485

D.4 Análise de “Ser enfermeiro tendo sido estudante-trabalhador de enfermagem: um enfoque da fenomenologia social” ---------- 487

D.5 Análise de “Características demográficas e ocupacionais do estudante-trabalhador de enfermagem e o risco de acidentes de trabalho” --------- 489

D.6 Análise de “Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: políticas de educação superior para trabalhadores estudantes”---------- 491

D. 7 Análise de “Perfil do trabalhador-estudante no contexto da universalização da educação superior”---------- 493

D.8 Análise de “Estágio em serviço social e políticas educacionais: oportunidades do estudante trabalhador em grupos de extensão” ------ 494

D.9 Análise de “O Percurso acadêmico do trabalhador-estudante na graduação em enfermagem: entre plantões noturnos e o ensino diurno” ---------- 496
D.10 Análise de “Reflexões acerca de ser um estudante trabalhador em uma universidade pública brasileira” ---------- 499
D.11 Análise de “A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado”----- 500
D.12 Análise de “O trabalhador estudante: especificidades no regime da prestação da atividade laboral” ---------- 503
D.13 Análise de “Formação profissional em Serviço Social: estágio supervisionado e a realidade do trabalhador estudante” ---------- 505
D.14 Análise de “O trabalhador-estudante de enfermagem: um estudo bibliográfico”---------- 507

INTRODUÇÃO

Questionar, não temer, enfrentar o desconhecido que se esconde por detrás do espesso nevoeiro que limita a visão e desbota cores; sair da zona de conforto e trilhar o caminho tortuoso e desafiador, repleto de incertezas, de abismos e pontes, em busca de respostas, de luzes, de um espaço no mundo: esse é o movimento utópico da Educação. Em qualquer perspectiva de análise, considero sempre a educação como um processo de formação humana.

La Boétie, em seu Discurso sobre a servidão voluntária, afirma que

> Les hommes nés sous le joug, puis nourris et élevés dans la servitude, sans regarder plus avant, se contentent de vivre comme ils sont nés et ne pensent point avoir d'autres biens ni d'autres droits que ceux qu'ils ont trouvés ; ils prennent pour leur état de nature l'état de leur naissance (LA BOÉTIE, s. d., p. 8)[1].

Educar-se é libertar-se desse vício, desse "pecado original". Educar-se, e deixar-se educar, é um buscar constante por um espaço íntimo, mas não isolado; um espaço que acolhe, mas que instiga um recomeço, um novo caminhar; um espaço que possibilita sonhar, ver e viver o belo. Educar-se é fazer da existência um poema sem esquecer-se do que passou, da realidade e da atitude questionadora que alimentou o caminhar, um caminhar que carrega consigo sua própria história. Educar-se é construir o próprio futuro, um futuro desejado, não um futuro imposto. Educar-se é humanizar-se, fortalecer raízes para que caule e copa possam verticalizarem-se rumo ao sol, gerar flores e frutos. Nas palavras de Bachelard (1970, p. 178), "L'homme est une plante qui peut se transplanter, mais il faut toujours qu'il s'enracine"[2].

Aí reside o risco implícito do processo educativo: permitir que as raízes se agreguem a um terreno rígido e poluído, satisfazendo-se com o alimento que o terreno fornece, seduzindo-se pelo conforto encontrado, apassivando-se e desistindo do "ir adiante". Para enfrentar esse risco, é preciso integrar-se a um coletivo; é preciso ler, compreender e interpretar o entorno; é preciso cavoucar, fuçar, sujar-se de terra para,

---

[1] "Os homens nascem sob o jugo, são nutridos e educados na servidão, sem olhar para além dela, contentam-se em viver como nasceram, e não pensam em ter qualquer outra propriedade ou outros direitos além daqueles que encontraram; eles tomam por seu estado de natureza a condição em que nasceram" (tradução livre).

[2] "O homem é uma planta que pode ser transplantada, mas deve sempre estar enraizada" (tradução livre).

assim, quebrar a rigidez do terreno e permitir-se transplantar para novos terrenos, experimentando, interagindo, construindo e transformando novos cenários.

Para manter continuamente essa caminhada, empreender esse movimento, é preciso ousadia e coragem. O terreno remexido pode provocar quedas, feridas; impõe imprevisibilidade no caminhar. Em contrapartida, o frescor do vento produzido pelo movimento e a agradável sensação por ele trazida traduzem-se na alegria do pódio, no combustível necessário para continuar a caminhada. Caminhar, fuçar, cavoucar são ações que exigem questionamento e reflexão, chaves fundamentais do processo educativo.

Diversos e ardilosos são os processos através dos quais nos educamos.

Educamo-nos no convívio familiar, ambiente repleto de resquícios de processos educativos de antecessores e antecessores de antecessores.

Educamo-nos no convívio social, na interação que mantemos com o mundo que nos rodeia, um mundo, hoje, afetado por uma tecnologia capaz de encurtar nossa noção de tempo e de espaço, que expande os limites de nosso alcance, que escancara nossa intimidade; uma tecnologia que, ao mesmo tempo, nos integra ao mundo e dele nos distancia. Hoje,

> En nuestro pequeño e inmediato mundo está el Mundo, seamos o no conocedores de ello, querámoslo o no, nos beneficie o nos perjudique. Esta interdependencia es una condición de la realidad que muestra su evidencia en lo que ocurre y en lo que nos pasa [...]. De repente, se nos ha metido en casa un mundo que sabíamos que existía pero que se mantenía a la distancia que marca la actualidad de los medios de información. Ahora no sólo sabemos que existe, sino que nos golpea su presencia, la de sus aberraciones, y también la de sus sufrimientos y problemas (SACRISTÁN, 2005, p. 17)[3].

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) eliminam o obstáculo da distância e ampliam nossas possibilidades de interação com aqueles que estão distantes; facilitam o acesso a novas culturas, a novas visões de mundo e a uma diversidade de informações nunca imaginadas. Ao mesmo tempo, abrem brechas para conteúdos sedutores e com alto poder de alienação e padronização. Com maior

[3] “Em nosso pequeno e imediato mundo, está o Mundo, sejamos ou não conhecedores dele, querendo ou não, ele nos beneficia ou nos prejudica. Esta interdependência é uma condição da realidade que mostra sua evidência naquilo que ocorre e que nos acontece [...]. De repente, invade nossa casa um mundo que sabíamos que existia, mas que se mantinha à distância através de notícias providas pelos meios de comunicação. Agora, não apenas sabemos de sua existência, mas ele nos atinge com sua presença, com a presença de suas aberrações e de seus sofrimentos e problemas” (tradução livre).

ou menor intensidade, direta ou indiretamente, as possibilidades oferecidas pelas TIC exercem enorme influência sobre nosso processo educativo.

Educamo-nos também nas instituições de ensino. É nesse processo educativo, na educação escolarizada, mais especificamente na educação superior de graduação, que localizo os questionamentos e decisões que motivaram e influenciaram a elaboração deste trabalho.

Tenho desenvolvido praticamente toda minha carreira profissional no meio universitário. Nele, tenho assumindo o papel de aluno, de docente, e de técnico administrativo habitante dos bastidores de universidades. Assim, não poderia escolher um tema outro que não a educação superior no contexto brasileiro, o mesmo adotado na pesquisa que realizei para obtenção do título de Mestre em Educação quando, refletindo sobre meu desempenho como docente e sobre o processo de aprendizagem dos alunos, procurei respostas para a questão: “Quais as possibilidades pedagógicas da aula no atual contexto brasileiro do ensino superior de graduação no Brasil?” Ao final dessa pesquisa, conclui que

> a aula **pode** sim ser um *espaçotempo* de formação humana com possibilidades pedagógicas múltiplas que superam o “desengano”. Possibilidades construídas com criatividade pelos atores que ocupam esse *espaçotempo* – professor e alunos – no exercício constante de partilhar experiências (GALLEÃO, 2014, p. 217-2018, grifo meu).

Há, nessa conclusão, um tom de esperança, mas não de certeza!

Ao concluir que a aula[4] “pode ser”, e não que a “aula é”, pretendi indicar um longo caminho de transformações pelo qual a educação superior, hoje tão hipocritamente divulgada, mas não verdadeiramente tratada, como fundamental para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da nação, contribua de fato para a formação de sujeitos aptos a participarem de forma ativa na sociedade contemporânea.

O uso das expressões “educação superior” e “ensino superior” como sinônimos, fato comum na literatura, indica, mesmo que de forma subliminar, um

[4] Importante explicitar que o conceito que utilizo de aula não é o tradicional evento, geralmente de duração de 50 minutos, onde acontece o encontro em ambiente físico ou, mais recentemente, também em ambiente virtual, destinado à transmissão de conhecimento do professor aos alunos. Conceituo aula como um “*Espaçotempo* em que se produz, consome e experimenta o educar, o ensinar, o aprender, o formar, o transformar. *Espaçotempo* em que se percebe, experimenta e transforma o real”. (GALLEAO, 2014, p. 88).

estreitamento de visão, um apequenamento[5] do significado deste nível de escolaridade. Hoje, mesmo o “ensino superior” está apequenado. Conforme aponta Charlot e Silva (2010), o ensino superior está perdendo o caráter de um “bem público” e se transformando em uma mercadoria sujeita às leis de mercado, um serviço lucrativo.

Ciente de que pesquisas são necessárias para resistir e indicar caminhos de mudança para esse cenário, motivei-me a continuar meus estudos como pesquisador na área da Educação, mantendo o foco na educação superior de graduação.

Além das inquietações que permaneceram após o término de minha pesquisa de mestrado[6], uma provocação alimentou meus primeiros passos nesta nova caminhada: um dos questionamentos feitos por Charlot e Silva (2010, p. 40): ‘Quando a educação “superior” se torna a norma, como aconteceu na Coreia do Sul (mais de 85% dos jovens) ou nos Estados Unidos (81%), o que significa o adjetivo “superior”?’.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) define como meta número 12, para o período 2011 -2020,

> elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior 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 (BRASIL, 2014a, não paginado).

Ora, se é preciso elevar a taxa de matrícula, a educação superior no Brasil ainda não é norma. Mesmo assim, diante de um cenário de precarização das instituições públicas e de uma expansão desenfreada baseada principalmente em um modelo de privatização que gera uma concorrência desleal entre as instituições de ensino superior (IES), fiz eco à questão levantada por Charlot e Silva (2010), reformulando-a: qual o sentido, o significado e as possibilidades pedagógicas da educação superior de graduação na atualidade brasileira?

---

[5] Não pretendo, com essa expressão, diminuir a importância do ensino, mas sim indicar que a palavra “educação” possui uma abrangência maior, uma abrangência que traz dentro dela o “ensino”, mas que a ele não se restringe. Ensinar, para mim, significa contribuir para a construção de conhecimentos. Educar engloba, além do ensinar, um processo através do qual o homem conscientiza-se de que cabe a ele, em interação com seus pares, a construção de sua história e da história da realidade na qual está inserido.

[6] Minha pesquisa para obtenção do título de Mestre em Educação está descrita em Galleão (2014).

Tomando-a como a questão primordial desta pesquisa, iniciei meu trabalho buscando os fundamentos, construindo um alicerce de sustentação, pontos de referência que foram constantemente revisitados durante a elaboração desta tese.

Após os primeiros passos, optei, como forma de reforçar o rigor científico da pesquisa, por explicitar os caminhos que me levaram a cada decisão tomada. Assim agindo, cada um dos capítulos ganhou vida própria, tomaram a forma de pequenas pesquisas direcionadas por questões e objetivos próprios (objetivos intermediários), como células que, integradas, deram vida a esta tese que está dividida em 3 partes, além de uma introdução e considerações finais, conforme mostrado sinteticamente no Quadro 1. Antes de descrevê-las, é importante observar que, inspirado em Castanho, S. (1996)[7], a lógica utilizada para organização das partes e de seus respectivos capítulos não representa a mesma lógica da investigação – assim, algumas informações presentes em alguns capítulos resultaram de opções descritas em capítulos posteriores.

Na Parte I, apresento os fundamentos, o alicerce, os pilares de sustentação que orientaram meu pensamento ao longo da pesquisa. Ela é composta por uma Apresentação e 3 capítulos.

No Capítulo 1, explicito o caminho que me levou a optar pelos princípios fundamentais da teoria crítica compreendidos por Nobre (2004) como fundamentação epistemológica, e por inspirações provenientes da bricolagem científica e da cartografia para elaborar os procedimentos operacionais durante a investigação.

No Capítulo 2, considerando ser esta uma tese na área da Educação, e considerando também que a educação, em seu sentido pleno, é uma prática social multideterminada, apresento os pressupostos por mim assumidos sobre educação como um processo de emancipação do ser humano, e sobre o vínculo que essa concepção de educação mantém com utopia. Educação emancipatória e utopia perpassaram transversalmente todo o trabalho realizado durante esta pesquisa.

[7] O autor, ao argumentar em favor da atualidade do método dialético, deixa claro que o caminho do pensamento que leva à conclusão do trabalho científico não é necessariamente a lógica com que essa conclusão é apresentada, pois, no momento dessa apresentação, a conclusão (ou a totalidade alcançada) já foi conquistada.

Quadro 1: Mapa da Tese

<table>
<tr><td colspan="3">Introdução</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Parte I:
Fundamentos e orientações gerais</td><td colspan="2">Apresentação da Parte I</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Capítulo 1:
Fundamentos epistemológicos e orientações metodológicas</td><td>questão: Considerando o contexto histórico atual, quais os primeiros pilares de sustentação para execução desta pesquisa na área da Educação?</td></tr>
<tr><td>objetivo: Definir os fundamentos epistemológicos, as diretrizes gerais e as orientações básicas para a adoção dos procedimentos metodológicos necessários para a operacionalização da pesquisa.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Capítulo 2:
Educação e Utopia</td><td>questão: Sendo educação, em seu sentido pleno, uma prática social multideterminada, qual a concepção de educação adotada nesta pesquisa?</td></tr>
<tr><td>objetivo: Explicitar a concepção de educação adotada nesta pesquisa.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Capítulo 3:
Educação superior</td><td>questão: Como se configura o cenário da educação superior atualmente oferecida no Brasil?</td></tr>
<tr><td>objetivo: Compreender o cenário da educação superior na atualidade brasileira.</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Parte II:
Gênese da pesquisa</td><td colspan="2">Apresentação da Parte II</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Capítulo 1:
Das inquietações iniciais ao objeto de estudo</td><td>questão: Considerando o legado de conhecimento já construído sobre a educação superior no contexto brasileiro, como definir o objeto de estudo para esta pesquisa?</td></tr>
<tr><td>objetivo: Definir o objeto de estudo para esta pesquisa.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Capítulo 2:
O trabalhador-estudante de graduação: do objeto à questão de pesquisa</td><td>questão: Quem é o trabalhador-estudante de graduação brasileiro nesse final da segunda década do século XXI?</td></tr>
<tr><td>objetivo: Conhecendo quem é o trabalhador-estudante brasileiro, definir a questão e o objetivo principal desta pesquisa.</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Parte III:
Epílogo</td><td colspan="2">Apresentação da Parte III</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Capítulo 6:
Planos de Desenvolvimento Institucional: da coleta à análise preliminar</td><td>questão: Qual o procedimento adequado para coletar e selecionar os PDI? Qual a metodologia que pode ser utilizada para analisar os PDI coletados? Quais os primeiros resultados obtidos a partir da análise realizada?</td></tr>
<tr><td>objetivo: Coletar, selecionar e realizar uma análise preliminar dos PDI, conforme procedimento e metodologia definidos neste Capítulo.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Capítulo 7:
Utopias e Contradições</td><td>questão: Quais indícios identificados no trajeto até então percorrido que contribuem para alcançar o objetivo proposto para esta pesquisa?</td></tr>
<tr><td>objetivo: Compor a tessitura dos indícios identificados no trajeto até então percorrido, tendo como referência o objetivo definido para esta pesquisa.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Considerações finais</td></tr>
</table>

Fonte: Elaboração própria

No Capítulo 3 da Parte I, apresento o caminho percorrido para tecer um cenário sobre a educação superior de graduação oferecida no Brasil nesta segunda década do século XXI, temática desta tese. Diante do cenário construído, conscientizei-me da inviabilidade, com os recursos existentes, de adotar a questão de pesquisa inicialmente pensada[8]. Iniciei, então, uma pesquisa exploratória para localizar-me no legado de conhecimento já construído sobre a educação superior brasileira para, depois, definir com mais fundamento o objeto, a questão e o objetivo principal da tese. A pesquisa exploratória está apresentada na Parte II – ela é composta por uma apresentação e 2 capítulos.

No Capítulo 1 da segunda parte, apresento o procedimento e o resultado de uma pesquisa que me conduziu à definição do objeto de estudo: o estudante de graduação que concilia o estudo com uma carga horária de trabalho[9] superior a 20 horas semanais, aqui denominado trabalhador-estudante.

Conhecer mais de perto as características e motivações desse trabalhador-estudante de graduação no contexto da segunda década do século XXI foi o objetivo do Capítulo 2 da Parte II, onde apresento, com base nos microdados do ENADE dos anos de 2014 a 2018, um mapa do trabalhador-estudante de graduação. A partir dele, e do diálogo com alguns autores, pude definir como fonte de dados para a continuidade da pesquisa os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) de instituições de ensino superior, e a questão de pesquisa propriamente dita, que foi subdividida em duas: (1) Como as IES consideram, em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais, a restrição de tempo de dedicação ao estudo de trabalhadores-estudantes? (2) Como as IES consideram, em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais, a articulação entre o mundo do trabalho e a educação superior que oferecem a seus trabalhadores-estudantes?

Na Parte III, apresento o trabalho realizado para buscar respostas às questões de pesquisa acima descritas para, então, alcançar o objetivo principal da tese, também definido na Parte II: compreender como a restrição de tempo de dedicação aos estudos dos trabalhadores-estudantes é considerada nos Planos de Desenvolvimento

---

[8] Conforme citado anteriormente, a questão de pesquisa inicialmente pensada era: “qual o sentido, o significado e as possibilidades pedagógicas da educação superior de graduação na atualidade brasileira?”

[9] Refiro-me aqui à carga horária de trabalho que o estudante exerce no contexto do mercado de trabalho em troca de uma remuneração, não aquela relacionada com o trabalho intelectual decorrente do curso de graduação no qual está matriculado.

Institucionais (PDI) de instituições de ensino superior brasileiras (IES), e como essa restrição pode impactar a formação profissional dos estudantes.

A Parte III, além da apresentação, está organizada em 2 capítulos. No primeiro, apresento o procedimento adotado para coletar e selecionar os PDI, a metodologia adotada para analisá-los e o resultado da análise preliminar realizada.

No segundo capítulo da Parte III, ao mesmo tempo que complemento a análise preliminar dos PDI, apresento, no contexto da educação superior, utopias e contradições que emergiram ao longo de trajetória percorrida durante a pesquisa, identificando indício de que a conclusão de um curso de graduação alcançada por trabalhadores-estudantes tende a resultar apenas em benefícios residuais se comparados àqueles que efetivamente a educação superior poderia oferecer, mas que não podem ser desconsiderados, pois trazem contribuição importante para a melhoria de suas condições de vida.

Para concluir essa introdução, julgo importante tecer algumas considerações sobre questões que, entre outras, impactaram a tentativa de localizar-me no mar de trabalhos que constituem o legado de conhecimento sobre a educação superior oferecida no Brasil: a pobreza metódica presente em vários dos resumos de teses analisados. Vários foram aqueles que não deixavam claro o objeto pesquisado, os objetivos da pesquisa, o referencial teórico utilizado e/ou conclusões etc. O efeito da constante tensão para publicar tem resultado em uma “marcha-ré intelectual e teórica.” (MORAES, 2001, p. 10). Hoje, “Produzimos, cada vez mais, muito do mesmo: artigos que poucos chegarão a ler, quanto muito praticarão aquele esporte tão atual, leitura em diagonal.” (MENA-BARRETO, 2012, p. 48).

Mas, além desse produtivismo, o

> deslocamento do eixo de gravidade em matéria de C&T para uma chamada “inovação” transformou os afazeres dos investigadores e criadores em uma área submetida aos critérios do bom negócio e ao lucro capitalista, opostos a uma atividade livre e genuína em favor do progresso humano e social (RIEZNIK, 2012, p. 24).

Tensionado por esse contexto, faço eco às perguntas feitas por Nóvoa (2015, p. 266): “Por que é que aceitamos? [...] Por que é que consentimos? Por que é que colaboramos? Por quê? [...]”.

Concordo com a resposta por ele fornecida: “trata-se de uma luta pela sobrevivência na selva acadêmica.” (NÓVOA, 2015, p. 266). Entretanto, entendo que essa “luta pela sobrevivência” não significa resignação. Trata-se de uma estratégia

pessoal para não ser alijado da academia, uma estratégia em que, mesmo submetendo-nos, mantemos uma postura de enfrentamento às condições impostas, uma postura que não se dá apenas através da problematização, como recomenda Nóvoa (2015), mas também através de uma reação consciente e positiva diante do sofrimento decorrente da alienação que esse processo acarreta: “um desgaste mental, o qual, por sua vez, pode ter como consequência o sofrimento psíquico e o adoecimento.” (BERNARDO, 2014, p. 129).

Explico assim a releitura da flor de Picasso, extraída de Guernica, como epígrafe desta tese.

PARTE I:

FUNDAMENTOS E ORIENTAÇÕES GERAIS

APRESENTAÇÃO DA PARTE I

Uma tese sempre é feita a partir de escolhas: com base no conhecimento que já possui e/ou em suas inquietações, o pesquisador escolhe um tema, uma questão a ser investigada, um objetivo a ser alcançado, o método e os procedimentos metodológicos que pretende utilizar, e os autores com os quais vai dialogar. Em geral, algumas escolhas alteram-se ao longo do trabalho, mas elas já estão presentes nos primeiros passos do estudo. Optei por um caminho um pouco diferente: a partir de um embrião, conceber a pesquisa ao longo da própria pesquisa.

Como embrião, adotei uma temática, a educação superior de graduação e uma provocação inicial: Qual o sentido, o significado e as possibilidades pedagógicas da educação superior de graduação na atualidade brasileira? A partir dele, percorri um caminho que não seguiu uma ordem lógica nem linear, mas foi repleto de idas e vindas, de construção e desconstrução, de voos e quedas, através do qual pude encontrar subsídios necessários para compor, aos poucos, o trabalho.

Para evitar que eu me perdesse nesse caminhar, logo nos primeiros passos senti a necessidade de estabelecer um alicerce, pilares de sustentação sobre os quais eu pudesse me apoiar. Apresentar tais pilares é o objetivo desta primeira parte, que é composta por três capítulos.

No primeiro, apresento o percurso que me levou a definir os fundamentos epistemológicos, a estabelecer diretrizes gerais e as orientações básicas para a adoção dos procedimentos metodológicos necessários para a operacionalização da tese.

Considerando tratar-se de uma pesquisa na área da educação, e sendo educação, em seu sentido pleno, uma prática social multideterminada, no Capítulo 2 explicito a concepção, por mim adotada, de educação como um processo emancipatório do ser humano e de seu vínculo irrevogável com a utopia.

No terceiro Capítulo, apresento um cenário sobre a educação superior de graduação. Diante dele, conscientizei-me da inviabilidade, principalmente em função do tempo disponível, de adotar a questão de pesquisa inicialmente pensada[10]. Iniciei,

[10] Conforme citado anteriormente, a questão de pesquisa inicialmente pensada era: “qual o sentido, o significado e as possibilidades pedagógicas da educação superior de graduação na atualidade brasileira?”

então, uma pesquisa exploratória para localizar-me no legado de conhecimento já construído sobre a educação superior brasileira para, depois, definir com mais fundamento o objeto, a questão e o objetivos da tese.

1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

> La historia es lo que nosotros hacemos. Nosotros: los vivos y los muertos. Pero ¿somos acaso responsables de lo que hicieron los muertos? En cierta medida, sí lo somos: ellos nos hicieron y nosotros continuamos sus obras, las buenas y las malas (PAZ, 1994, p. [77])[11].

Neste primeiro capítulo, apresento o percurso que me levou a definir os fundamentos epistemológicos, a estabelecer diretrizes gerais, e as orientações básicas para a adoção dos procedimentos metodológicos necessários para a operacionalização desta pesquisa. Para elaborá-lo, guiei-me pela questão e o objetivo apresentados no Quadro 2.

Quadro 2: Capítulo 1 da Parte I: questão e objetivo

Fundamentos epistemológicos, diretrizes e orientações metodológicas	**questão**: Considerando o contexto histórico atual, quais os primeiros pilares de sustentação para execução desta pesquisa na área da Educação?
	objetivo: Definir os fundamentos epistemológicos, as diretrizes gerais e as orientações básicas para a adoção dos procedimentos metodológicos necessários para a operacionalização da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

Apresentar o caminho de pensamento que me levou à definição dos alicerces desta pesquisa é um esforço aparentemente desconexo do objetivo central deste trabalho. Entretanto, ele mostrou-se para mim fundamental e necessário desde a decisão inicial de elaborar uma tese em educação, um "field of study" (DALE, 2015, p. 147)[12] que se debruça sobre aspectos relacionados com a formação intencional dos homens, sob perspectivas diversas.

Esta pesquisa foca a educação superior de graduação oferecida ao trabalhador-estudante, um ser humano que, como tal, tem sonhos, expectativas e nunca age de forma isolada ou independente de seus pares, pois, emprestando palavras de Arendt (2016, p. 27), "nenhuma vida humana, nem mesmo um eremita

[11] "A história é aquilo que nós fazemos. Nós: os vivos e os mortos. mas somos responsáveis pelo que os mortos fizeram? De certa forma, sim, somos: eles nos fizeram e nós continuamos suas obras, as boas e as ruins" (tradução livre).

[12] "campo de estudo" (tradução livre). O autor complementa informando diversas subdisciplinas que fazem parte do campo de estudo Educação: "(sociology of education, philosophy of education, educational psychology, history of education etc.)" (DALE, 2015, p. 147). Incluo ainda a Pedagogia, não como uma subdisciplina, mas, conforme conceituada por Franco (2012b), como ciência da educação.

em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos". Para elaborá-la, parti então da concepção de que o ser humano, como ser social, interage com seus pares e com a natureza para produzir coisas materiais necessárias à sua sobrevivência. Nesse processo, ele passa a produzir também "ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades" (SAVIANI, 2013a, p.12), passa a produzir e transmitir conhecimento sobre a natureza e sobre tudo aquilo que produz. Assim agindo, influencia não apenas o seu tempo, mas também tempos futuros: o ser humano, conforme apresentado poeticamente na epígrafe deste capítulo, constrói sua história e a história do seu mundo; age não apenas por instintos biológicos para suprir suas necessidades materiais, como nos explicam Andery *et al* (2014), mas também, e principalmente, pela interação ou interferência recíproca de fatores tais como:

a) a herança histórica que seu contexto social carrega, pois, como nos mostra Castanho, S. (2010), apoiado em Marx, cada sociedade, além de características próprias, guarda resquícios das sociedades anteriores;
b) a postura assumida frente aos diferentes antagonismos sócio-político-econômicos-culturais presentes na sociedade em que vive;
c) a forma como vê e interpreta o mundo;
d) os pressupostos assumidos ao produzir, reelaborar ou transmitir intencionalmente o conhecimento já produzido sobre a natureza e sobre o próprio ser humano.

O ser humano, portanto, é um "ser situado" (SAVIANI, 2013b, p. 44): é influenciado e condicionado pelo seu entorno, mas não o é de forma irreparável. Ele pode, dependendo dos caminhos percorridos durante seu processo educativo, alterar rotas, condicionar seu entorno, reorientar os rumos da história.

A história é então resultado da ação contínua do ser humano sobre seu mundo, o que me leva a considerar que, para melhor compreender o presente, é preciso conhecer a história. Bréhier (1977), apoiado nas ideias de Augusto Comte, ao discorrer sobre a história intelectual, afirma que não há possibilidade de "separar o presente do passado, de considerar a situação atual da inteligência de outra maneira senão inclusa no progresso dinâmico, no qual se originou dos estados passados [...]" (BRÉHIER, 1977, p.22). Para o autor, a história do pensamento científico-filosófico e a história geral da humanidade estão intrinsecamente conectadas. Complemento, considerando que também a educação, sendo uma prática social, está intrinsecamente conectada com a história. Falar sobre a educação hoje, sob qualquer

perspectiva, requer conhecer nosso momento histórico, e nosso momento histórico é resultado das ações dos homens em momentos passados. A educação escolarizada e, em particular, a educação superior que temos hoje resulta de uma construção histórica.

Justifico assim minha necessidade de conhecer, mesmo que brevemente, momentos do percurso humano para, então, adotar de forma mais consciente fundamentos epistemológicos, concepções e pressupostos para compor o alicerce desta pesquisa.

Nesse caminhar, duas foram as orientações básicas assumidas:

a) Procurei evitar "paroquialismos" de tempo e espaço que, segundo Burke (2016), me conduziria a uma mera descrição de contrastes entre o momento atual e momentos históricos anteriores.
b) Para alimentar-me e guiar-me pelo labirinto característico de um processo de criação, assumi o pressuposto de que diferentes campos do conhecimento, apesar de suas especificidades, podem comunicar-se entre si, contribuindo para meu processo de criação de conhecimento. Assim, busquei auxílio e dialoguei com autores de diferentes áreas, o que, para muitos, mas não para mim, pode ser considerado ecletismo[13].

Iniciei o percurso nas sociedades primitivas.

1.1 O pensamento mítico

Em sociedades ditas primitivas, o mundo é repleto de significado; com seu comportamento cíclico, seus diferentes ritmos, suas diferentes formas, seus diferentes eventos, ele orienta as ações humana e dá significação à vida. Nelas, através de símbolos, o ser humano dialoga com seu mundo. Assim,

> Se o Mundo [fala ao homem] através de suas estrêlas, suas plantas e seus animais, seus rios e suas pedras, suas estações e suas noites, o homem lhe responde por meio de seus sonhos e de sua vida imaginativa, de seus Ancestrais ou de seus totens [...], de sua

[13] Frigotto (2008), ao discutir a questão da interdisciplinaridade com base na "concepção marxista de história, de realidade humana e de conhecimento" (FRIGOTTO, 2008, p. 55), faz duras críticas a processos de geração de conhecimento a partir de fundamentos de autores que assumem correntes epistemológica e ontologicamente divergentes – considera que isso leva a pseudo intelectuais construírem conhecimento que não ultrapassam o "senso comum do ecletismo" (FRIGOTTO, 2008, p. 57). Entretanto, mais adiante, concordando com Leandro Konder, afirma que "sem abandonar a radicalidade teórica e mesmo política, e sem concessões ao ecletismo, [podemos] dialogar criticamente com análises que se fundam em outras concepções da realidade" (FRIGOTTO, 2008, p. 58).

> capacidade de morrer e ressuscitar ritualmente nas cerimônias de iniciação [...], de seu poder de encarar um espírito ao cobrir-se com uma máscara etc. Se o Mundo é transparente para o homem arcaico, êste sente que também é "olhado" e compreendido pelo Mundo (ELIADE, 1972, p. 126).

Nessas sociedades, nada é arbitrário: cada astro, animal, planta tem uma história, tem origem em ações ou façanhas de Entes sobrenaturais, ou de ancestrais, que aconteceram em épocas primevas, e "é em razão das intervenções e da postura criativa de Entes Sobrenaturais que o ser humano é o que é [...], um ser mortal, sexuado e cultural" (ELIADE, 1972, p. 11). E as narrativas dessas ações ou façanhas compõem os mitos.

Os mitos são, no contexto dessas sociedades, histórias verdadeiras e sagradas; têm relação com a realidade e com o sobrenatural (ELIADE, 1972); expressam um saber unificado[14] que surgiu "quando a consciência humana emergiu da natureza" (TRINDADE, 2008, p. 73); fornecem "os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso, significação e valor à existência" (ELIADE, 1972, p. 8). Eles constituem a base dessas sociedades (SOUZA E ROCHA, 2009), e são os elementos fundamentais do processo educativo, que são incorporados aos homens através de rituais, ou cerimônias de caráter religioso, por meio dos quais abandona-se o tempo cronológico, transporta-se para um tempo sagrado, defronta-se com personagens míticas e com suas obras exemplares, revive-se a história. E revivendo o que aconteceu no tempo sagrado, o ser humano se coloca diante plenitude da existência, compreende o mundo do seu tempo e tudo o que envolve sua vida atual (ELIADE, 1972). Vivendo o que aconteceu no tempo sagrado, o ser humano humaniza-se, educa-se. A mitologia, portanto, "proporciona ao mundo humano uma armadura ontológica, uma garantia na transcendência, na amizade confiante com as potências que regem o curso das coisas desse mundo" (JAPIASSU, 1976, p. 16).

Mas, para suprir suas necessidades materiais e de sobrevivência, também um conhecimento prático foi sendo desenvolvido ao longo de gerações, e o processo educativo completava-se com outra dimensão, uma dimensão prática, e de forma

[14] Segundo Trindade (2008), o homem procurou, ao longo da história, mesmo com diferentes formas de ler o mundo, manter esse saber unificado que nasceu "com o humano, como característica do humano" (TRINDADE, 2008, p. 73). Julgo importante esta citação porque, após a extrema fragmentação e compartimentalização do conhecimento que ocorreu ao longo da modernidade, muitos passam a discutir e anunciar quebra de fronteiras entre áreas de conhecimento, a travar diálogos entre disciplinas, e a conscientizar-se "sobre o sentido da presença do homem no mundo" (TRINDADE, 2008, p. 81).

intencional, ensinava-se como contar, caçar, pescar, medir distâncias; identificar ervas medicinais; orientar-se pelos astros; desenvolver tecnologias para construir e utilizar utensílios, ferramentas, armas e instrumentos musicais; produzir tintas etc. Assim, conservando, produzindo, experimentando e compartilhando conhecimentos, os homens das sociedades ditas primitivas criaram e transmitiram para as gerações futuras os germes de nossa civilização: fundamentos da moral, formas de organização político-social, noções de liberdade e de ordem etc. (DURANT, 1963); plantaram as sementes de uma concepção de educação que, para ser humanizadora, não exclui, mas não pode limitar-se a ensinamentos de *como fazer* – ela principalmente deve permitir o aprendizado de *como ser e estar* neste mundo.

1.1.1 A desmistificação do mito

Do contato íntimo com o sagrado, surgiram embriões de abstrações humanas sobre a realidade e o mundo que, em um momento não bem definido da História, impulsionaram gregos, egípcios e outros povos a transporem o interesse pela história dos Deuses, sem deixar de neles acreditar, para se debruçarem em desvendar os mistérios da criação, do mundo e do ser humano, iniciando um processo de "desmistificação" dos mitos e de nascimento do pensamento filosófico (ELIADE, 1972; BRÉHIER, 1977; CHAUI, 2000).

No mundo grego, berço de nosso pensamento ocidental, onde o mito se fez presente em praticamente todas as criações humanas, essa desmistificação se deu não apenas através do pensamento sistemático que destituiu o caráter sagrado do mito; deu-se também nas artes em geral que se inspiraram fortemente no mito, mas que, por razões estéticas e formais[15], o fizeram de forma reducionista, isentas do contexto cultual que transformava a narrativa mítica em uma ação sagrada (ELIADE, 1972; BRANDÃO, 1986).

O pensamento racional que a partir de então se desenvolve, entretanto, não eliminou totalmente o pensamento ou o comportamento mítico (ELIADE, 1972). Ele sobrevive e continua presente na contemporaneidade, no mundo dito "civilizado", não

[15] Reforço a afirmação a partir também de Aristóteles (1979). Ele afirma que "Os mitos tradicionais não devem ser alterados [...]. Contudo o poeta deve achar e usar artisticamente os dados da tradição" (ARISTOTELES, 1979, p. 253). O autor também descreve com detalhes os formalismos e, de certa forma, as leis de formação das tragédias, e a importância da presença do belo mesmo nas ações e nos personagens violentos.

mais necessariamente com o caráter sagrado, mas também a partir de “analogias superficiais com comportamentos arcaicos [...]” (FIKER, 1984, p. 10), assumindo muitas vezes caráter dogmático, ideológico ou manipulador. Para o autor, no mito ideológico “não há uma tentativa de conciliar as contradições culturais e sociais, mas de disfarçá-las, varrendo para baixo do tapete da falsa consciência” (FIKER, 1984, p. 16). Como exemplos dessas categorias de mitos, Oyaneder Jara (2003) cita a democracia no âmbito político, e o mercado no contexto econômico, como mitos oriundos da globalização; Dupas (2007) cita o mito do progresso fundado no desenvolvimento técnico-científico presente no mundo globalizado contemporâneo. De Freire (2012) cito, entre outros, o da “absolutização da ignorância” (FREIRE, 2012, p. 180), através do qual uma classe considerada superior impõe sua verdade sobre outras consideradas inferiores, os mitos de liberdade de escolhas e o de igualdade de direito à educação escolarizada[16]. Jesi (2014) também aponta os mitos modernos originários da psique humana como forma de contornar as agruras da realidade presente. Para o autor,

> Não podendo ser um “herói”, o homem cria heróis exemplares nas pessoas que gozam de particular riqueza, sucesso, notoriedade, etc. Não podendo possuir “tesouros” reais, o homem cria tesouros supremos em bens de consumo dos quais ele ressalta sua importância e seu prestígio artificial. Não podendo viver numa comunidade efetivamente solidária, o homem cria comunidades míticas (das “sociedades secretas” das crianças àquelas dos adultos, dos grupos de torcedores esportivos às “comunidades” hippies, etc.) (JESI, 2014, p. 87-88)

Assim, tanto sagrados como profanos, mitos continuam presentes no mundo contemporâneo, e

> It would not be too much to say that myth is the secret opening through which the inexhaustible energies of the cosmos pour into human cultural manifestation. Religions, philosophies, arts, the social forms of primitive and historic man, prime discoveries in science and technology, the very dreams that blister sleep, boil up from the basic, magic ring of myth (CAMPBELL, 2004, p.3)[17].

[16] Utilizo, neste trabalho, a expressão “educação escolarizada” significando o processo educativo que acontece através das instituições de ensino formais, em seus diferentes níveis.

[17] “Não seria exagero dizer que o mito é a abertura secreta através da qual as energias inesgotáveis do cosmos penetram na manifestação cultural humana. Religiões, filosofias, artes, as formas sociais do homem primitivo e histórico, descobertas importantes na ciência e tecnologia, os próprios sonhos que empolam o sono, emergem do círculo básico e mágico do mito” (tradução livre).

A análise dos mitos em cada época serve como diagnóstico de "potencialidades latentes [... e de] necessidades ainda ocultas" (JESI, 2014, p. 88) de determinados grupos sociais; quando dogmáticos ou ideológicos alienam e servem como instrumentos de manipulação e opressão velada; quando mantêm vínculo com o sagrado, eles dão ao ser humano embasamento para ser, estar e ler o mundo; mas ao mesmo tempo, segundo Jesi (2014), impõem à sociedade uma característica fortemente conservadora, onde tudo aquilo que fere, ou vai contra a tradição, representa um risco e deve ser evitado. Mitos podem, portanto, fornecer dados relevantes para pesquisas na área da educação.

Retomando e dando continuidade ao percurso iniciado nas sociedades ditas primitivas, onde se dá o início de um processo contínuo através do qual o ser humano elabora e reelabora seus conhecimentos e a forma como lê, interage e interfere na realidade que o cerca: aos poucos, o pensamento mítico vai dando espaço para o pensamento filosófico-científico.

1.2 O nascedouro do pensamento filosófico-científico

Os gregos, bebendo da cultura daqueles que habitavam regiões que posteriormente constituíram a Grécia, e de outros povos, também criam seus mitos e rituais. Com base neles, fundamentam suas formas de ser, estar e agir no mundo. Viveram a fase mística e, assim como povos de outras regiões, diante de certas condições históricas[18], passam a buscar respostas que não mais encontravam nos mitos. Nesse processo, segundo Chaui (2000, p. 30-31), foram mais originais que seus contemporâneos e fizeram germinar a ciência ao sistematizar conhecimentos

[18] Chaui (2000, p. 35-36) cita como condições histórias: a) "as viagens marítimas, que permitiram aos gregos descobrir que os locais que os mitos diziam habitados por deuses, titãs e heróis eram, na verdade, habitados por outros seres humanos; e que as regiões dos mares que os mitos diziam habitados por monstros e seres fabulosos não possuíam nem monstros nem seres fabulosos" – a constatação de que a narrativa dos mitos continha fatos irreais incentivou a busca por outras narrativas; b) invenções que exigiram/desenvolveram a capacidade de abstração e generalização, tais como a da moeda, que permitiu a troca de coisas concretas por outras coisas não concretas, mas por algo que representava um valor virtualmente calculado; o calendário, que retirou dos deuses o poder sobre o tempo que, então, podia ser calculado e medido; e o alfabeto, que permitiu uma escrita baseada em palavras que simbolizam ideias; c) o surgimento das cidades, que fomentou o comércio e o artesanato e deu origem a uma nova classe de ricos, os comerciantes, que, para contrapor o poder da então classe dominante formada por proprietários de terras e por linhagem familiar e ganhar prestígio, deram fomento a atividades que exigiam capacidade de raciocínio sistemático e abstrato; d) a invenção de uma forma de governo baseado na argumentação, na discussão de ideias em assembleias públicas e no diálogo, o que também exigia o desenvolvimento do pensamento racional abstrato.

que estavam presentes no cotidiano de suas vidas. Sistematizando, abstraindo e utilizando raciocínio lógico, formularam metodicamente “regras, normas e leis de valor universal” (CHAUI, 2000, p. 31). Introduziram ainda a ideia de democracia, uma forma de governo baseado em leis, instituições públicas e em decisões baseadas na vontade coletiva dos cidadãos[19]. A partir de então, “O mito deixa de ser uma explicação para as coisas do cotidiano e o cotidiano passa, então, a explicar as construções míticas” (SOUZA; ROCHA, 2009, p. 199).

Ao valorarem[20] o pensamento racional em detrimento daquele baseado na crença cega de relatos divinos, e ao aperfeiçoarem a arte da abstração, os gregos antigos provocaram rupturas que impactaram o processo educativo e a própria história humana. Esse processo, entretanto, não se deu de forma abrupta. Com concepções concordantes ou discordantes, com maior ou menor embasamento em mitos, muitos foram os pensadores gregos que buscaram compreender a natureza das coisas que existem. Outros, como Sócrates, Aristóteles e Platão, elegeram como foco o ser humano, um ser humano dotado de pensamento racional, que é capaz de refletir não somente sobre as coisas que o rodeia, mas também sobre si mesmo, sobre as coisas que influenciam sua forma de ser e estar no mundo, sobre sua capacidade de conhecer; um ser humano capaz de buscar a essência, ou o conceito, daquilo sobre o que reflete. Para buscar essa essência, reconhecem que é preciso investigar, não de qualquer forma, mas investigar a partir de um processo metódico, que exige critérios para distinguir aquilo que é verdadeiro (BRÉHIER, 1977; CHAUI, 2000; ANDERY; MICHELETO; SÉRIO, 2014).

De Sócrates, sabe-se somente o que dele se escreveu.

Portador de um temperamento difícil e paixões avassaladoras, mas capaz de dominar seus instintos coléricos, sentia-se com a missão divina de estar entre os homens e com eles compartilhar a capacidade de controlar seus próprios limites para se conhecer. Para ele, reconhecer-se ignorante de si mesmo é o requisito primeiro

---

[19] Importante ressaltar que a democracia grega considerava como cidadão apenas o homem adulto: “estavam excluídos da cidadania o que os gregos chamavam de dependentes: mulheres, escravos, crianças e velhos. Também estavam excluídos os estrangeiros” (CHAUI, 2000, p. 42). Cuchet (2015), entretanto, informa que alguns estudos apontam a existência de mulheres livres que, em determinadas condições, participavam da vida política da polis.

[20] Reforço que o pensamento mítico não desapareceu com o pensamento sistematizado, abstrato e racional – ele continua presente, mesmo com características diversas, nas diferentes sociedades contemporâneas. Essa concepção encontra-se também presente em vários trabalhos, como, por exemplo, Eliade (1972), Fiker (1984), Souza e Rocha (2009), Jesi (2014), e Freire (2012).

para conhecer-se – esse era seu método. E então o aplica, utilizando-se de um diálogo baseado em perguntas sobre coisas que o interlocutor aparentemente sabia, mas que descobria não saber. Pergunta sobre conceitos, não sobre opiniões[21]. Com isso, por não encontrarem suas próprias respostas, por descobrirem que nunca tinham pensado sobre aquilo, e por não obterem repostas de Sócrates, os interlocutores eram levados a situações desafiadoras que os faziam refletir sobre si próprios e sobre a sociedade em que viviam (BRÉHIER, 1977; CHAUI, 2000). Seu processo de ensino-aprendizagem, conforme sintetiza Franco (2012a), é a base estruturante adotada por muitos educadores: “o saber se faz em diálogo com o sujeito e requer um sujeito com capacidade para ouvir, falar e argumentar” (FRANCO, 2012a, p. 46).

Por fazer cidadãos pensarem, torna-se um perigo para os poderosos – é condenado e obrigado a suicidar-se (CHAUI, 2000).

O exemplo de resistência de Sócrates evidencia que uma educação crítica e reflexiva, desde há muitos séculos, é uma ameaça aos poderosos. Ele nos fornece um exemplo radical de resistência a forças que procuram anular convicções e exercer o poder a partir da catequização, da doutrinação e da valorização do óbvio, em detrimento do profundo e essencial. Com ele, aprendo a formular questões que propiciem mergulhos no desconhecido, em detrimento de outras que só oferecem a segurança da superfície.

Sócrates tem como um de seus maiores discípulos Platão (CHAUI, 2000), que também se utiliza do diálogo, da discussão e da argumentação como método para alcançar o conhecimento.

Platão distingue a opinião da ideia. Para ele, a opinião, proveniente do mundo sensível, é aquilo que é, mas que, em seguida, pode deixar de ser; a ideia é o critério para a coisa ser, sem o qual ela não é – a ideia é a essência de cada coisa. Com base nesse dualismo, elabora um método rigoroso baseado em princípios da análise matemática, através do qual, partindo-se de hipóteses originadas no mundo das coisas sensíveis, da opinião, através de uma construção lógica de argumentos, do diálogo e da participação do outro, poder-se-ia chegar ao mundo inteligível, ao mundo das ideias, ao conhecimento verdadeiro. Ressalta a importância da reflexão, do “impulso de pensamento”, da “disciplina do espírito”, de um método que não esteja deslocado da realidade social. Para Platão, segundo Bréhier (1977), o espírito crítico

[21] Transcrevo, de Chaui (2000, p. 44), um dos exemplos por ela apresentado: “Você diz que ama as coisas e as pessoas belas, mas o que é a beleza?”

conduz a conhecimentos e é fundamental para a criação da cidade justa. Nesse sentido, funda a Academia, uma instituição de ensino,

> voltada para a pesquisa original e concebida como conjugação de esforços de um grupo que vê no conhecimento algo vivo e dinâmico e não um corpo de doutrinas a serem simplesmente resguardadas e transmitidas (PESSANHA, 1983).

Ao pesquisar sobre Platão, vem-me a triste imagem de um retrocesso intelectual, de uma perda do sentido mais profundo e "humano" da educação – vem-me a imagem de uma política educacional que permite que grande parte das instituições de ensino superior brasileiras se preocupem mais com seus lucros do que com a responsabilidade social de gerar conhecimento e formar cidadãos para a sociedade contemporânea, como nos mostram Alves e Gonçalves (2019)[22]. Por outro lado, encontro nesse estudo uma nova contribuição para estabelecer pressupostos epistemológicas para a presente tese, bem como para enriquecer o próprio sentido do esforço de construção de conhecimento: somente uma educação escolarizada que contribua para o desenvolvimento do espírito crítico e da consciência da responsabilidade social do ser humano poderá contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. A educação superior faz parte desse processo. Deve, portanto, não apenas ser acessível a todos, mas viável de ser efetivamente vivida por todos.

Retomando, Platão foi, como raros, além de "filósofo e político", também "sábio e místico" (BRÉHIER, 1977, p. 95) – não ignorou o mito em prol da razão. Para ele, o ser humano possui um corpo físico, que é perecível, e uma alma imortal portadora do conhecimento verdadeiro[23] e que, através de um processo metódico, é possível fazer com que a alma relembre conhecimentos que ela já possui desde sempre.

Considero que o ser humano não pode construir seu mundo apenas com a razão e com as coisas do mundo material – há, em seu íntimo, desde quando o mito

---

[22] Alves e Gonçalves (2019, p. 3) afirmam que "com o advento e expansão do capitalismo, muitos dos bens naturalmente humanos foram pervertidos em lucro para o capital, não deixando a educação de ser uma delas, tendo valor estabelecido e possibilidade de lucro crescente no mercado de valores. Tal fato faz com que a educação passe a ser um dos investimentos mais rentáveis, não pelo seu potencial de reprodução humana, mas pela sua alta capacidade de reprodução do capital, perdendo, pois, o seu fim principal".

[23] O contraste entre corpo e alma, dando à alma uma situação privilegiada em relação ao corpo físico, pois é ela a possuidora de conhecimento, levou membros da Igreja Católica a identificarem tal contraste com a divisão entre espírito e carne presente nas escrituras, fato que afetou dramaticamente a forma como o cristianismo ocidental passou a ver o corpo (ANNAS, 2003).

direcionava seu pensamento, algo maior – um vínculo com o divino – que não pode ser ignorado: o sentido da vida não parece caber apenas no mundo material. O ser humano tem sonhos, tem utopias. O ser humano é capaz de expressar-se através da arte.

Aristóteles é discípulo de Platão. Concorda com ele ao considerar que a causa de tudo não está na matéria em si, como também na separação corpo-alma, mas elabora um corpo de conhecimento que lhe é próprio e que influenciou o pensamento humano durante vários séculos.

Ele nos deixou um modelo de universo, único, finito, eterno, organizado em dois mundos, tendo a Terra como centro. No mundo supralunar, encontram-se a lua e os demais astros e estrelas, todos sustentados por esferas concêntricas, e com exceção daquela que sustenta as estrelas, todas as demais possuem um movimento circular e eterno (PORTO; PORTO, 2008). No mundo sublunar, ou no mundo terreno, imperfeito e perecível, estão os seres animados e inanimados, cada um possuidor de: a) uma causa material, ou seja, da matéria que o constitui; b) um causa formal que molda a forma que o distingue dos demais seres; c) uma causa final, ou seja, uma finalidade, um propósito; e d) uma causa eficiente que permite transformar sua potência em ato, ou seja, que permite que seu potencial se realize. Mas há também uma causa maior, que é a causa de todas as causas, que tudo organiza, que não tem início nem fim, que não tem movimento, e não é causada por nada – é o princípio absoluto de tudo o que existe.

Segundo Aristóteles, para conhecer algo é preciso conhecer suas causas e isso só é possível através do raciocínio humano. Para ele, o ser humano possui um corpo (matéria) e uma alma (forma) que lhe proporcionam a vida, que não é eterna nem portadora de conhecimento, como era em Platão, mas uma alma que nasce e morre com ele. Por ser o ser humano o ser vivo que está mais próximo do princípio motor, foi dado à sua alma a capacidade do raciocínio através da qual ele é capaz de, partindo de observações de particulares presentes no mundo sensível (ou mundo físico), fazer abstrações, utilizar a memória e a análise lógica para classificar e reconhecer aquilo que há de comum entre os particulares observados e, por indução, chegar a um conhecimento válido também aos particulares do mesmo grupamento que não foram inicialmente observados. Entretanto, para que o conhecimento seja considerado científico, é preciso demonstrar a validade do raciocínio utilizado utilizando-se de critérios claros e de verdades anteriormente demonstradas. Isso

implica que, para conhecer, é preciso partir de algo conhecido – no limite, é preciso estabelecer axiomas, ou seja, verdades indemonstráveis, aquilo que é comum a todas as coisas (BRÉHIER, 1977; PESSANHA, 1978; ANDERY; MICHELETO; SÉRIO, 2014).

Aristóteles nos deixa ainda a formulação de uma lógica formal, uma Filosofia Primeira conhecida por metafísica, ou seja, "o estudo de alguma coisa que está acima e além das coisas físicas ou naturais e que é a condição da existência e do conhecimento delas" (CHAUI, 2000, p. 267).

Vivendo em um período conturbado, no qual a preocupação com a ordem e a sobrevivência da sociedade era vital, Aristóteles defende uma sociedade desigual: considera que somente aqueles que dispunham de tempo para entregar-se ao ócio, do tempo necessário para praticar a virtude, ou seja, para refletir, investigar e conhecer, seriam considerados cidadãos e poderiam participar da política[24].

Com o estabelecimento da democracia, a arte da argumentação tornou-se uma habilidade importante para a participação ativa na vida política. Nesse contexto, encontram-se a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles e o movimento dos sofistas. Entretanto, enquanto a Academia e o Liceu, segundo Bréhier (1977), tinham como objetivo a busca da verdade, os sofistas, professores que se deslocavam entre cidades, "vendiam" lições sobre como alcançar o êxito pelo convencimento de seus pares, sem preocupação com o conhecimento em si.

Assim, princípios de educação para uma elite e de educação como mercadoria que possui valor de troca encontram-se, há muito, presentes na história humana.

Retomando o percurso histórico, relembro que a forma como o ser humano lê e interage com o mundo influencia e é fortemente influenciada pelo contexto sócio-político-econômico da sociedade em que se encontra.

A quebra da coesão social resultante do declínio da polis e a expansão do império Macedônico criam condições para um intercâmbio maior com conhecimentos desenvolvidos por outros povos, principalmente egípcios e babilônios, resultando em

[24] Principalmente em nosso tempo presente, quando reconhecemos a importância do protagonismo ou da participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem, encontro aqui outra contribuição para esta pesquisa: a importância da disponibilidade de tempo para pensar, refletir, pesquisar... enfim, para aprender, para construir conhecimentos. Para que a sociedade não seja desigual, a todos esse tempo deve ser concedido.

inúmeros avanços científicos (CARDONA, 2015) não somente no campo da filosofia, mas também em várias outras áreas do conhecimento, que começam a se desenvolver de forma independente da filosofia[25]. Segundo o autor, nesse período, chamado período helenístico, nascem quatro escolas filosóficas, das quais destacam-se o estoicismo e o epicurismo, que, movidas pelo desejo de um saber existencial prático e não apenas teórico, enfatizam o estudo da ética e de um conhecimento da natureza humana que proporcionasse ao ser humano uma vida livre e feliz. Veem o ser humano como um ser singular e subjetivo, um ser humano "que se preocupa sabiamente por su dicha personal y desea llegar a sus propias conclusiones en los asuntos que le conciernen a él y a nadie más" (CARDONA, 2015, p. 26)[26].

Por conceberem o ser humano como um ser integrado com a natureza, voltam-se também para compreender o mundo físico, mas não introduzem grandes novidades em relação ao conhecimento já desenvolvido anteriormente: os estoicos buscaram ideias de Heráclito e os epicuristas de Demócrito. Para fundamentar suas certezas, desenvolveram uma epistemologia e uma gnoseologia baseadas em estudos da lógica. Contudo, apesar de pontos semelhantes, essas correntes possuem características próprias.

O Estoicismo nasce na Grécia com Zenon de Cício, que funda uma escola não elitista. Inicialmente, como Sócrates, leva o conhecimento às praças públicas. Com isso, suas ideias se expandem e ganham força nos primórdios da Roma imperial.

---

[25] Cardona (2015, p. 19) afirma que "al amparo de la Universidad de Alejandría, en el siglo ni a.C. surgieron el geómetra Euclides y el físico e ingeniero Arquímedes; el astrónomo Aristarco de Samos (también siglo m a.C.) fue el primero en sostener que la Tierra giraba alrededor del Sol. aunque le obligaron a retractarse de ello (como a Galileo en el siglo XVII); Hiparco de Nicea (siglo n a.C.) compuso el primer catálogo de estrellas, descubrió la precesión de los equinoccios y calculó el año solar basado en ellos. Se equivocó en solo 6 minutos respecto a los cálculos actuales, y gracias a ello, dotó a la humanidad de un calendario racional. También la medicina y las ciencias naturales vivieron un gran auge en este período. En el apartado de las letras, es de rigor recordar que en esta época nació la filología (gramática, etimología, semántica, crítica literaria)" / "sob a tutela da Universidade de Alexandria, no século III AC, destacaram-se o geômetra Euclides e o físico e engenheiro Arquimedes; o astrônomo Aristarco de Samos (também no século III a.C.), que foi o primeiro a argumentar que a Terra girava em torno do Sol, embora tivesse sido forçado a retratar-se (como Galileu fez no século XVII); Hiparco de Nicéia (século II a.C.), que elaborou o primeiro catálogo de estrelas e calculou o ano solar baseado na precessão dos equinócios, por ele descoberta. Errou em apenas 6 minutos relativamente aos cálculos atuais e, graças a isso, deu à humanidade um calendário racional. Também a medicina e as ciências naturais tiveram grande desenvolvimento neste período. Com relação a documentos escritos, é preciso lembrar que a filologia nasceu nesse período (gramática, etimologia, semântica, crítica literária)" (tradução livre). Observação: a precessão dos equinócios diz respeito ao movimento do eixo em relação do qual o movimento de rotação da Terra acontece.

[26] "que sabiamente se preocupa com sua felicidade pessoal e deseja ter suas próprias conclusões nos assuntos que dizem respeito a ele e a mais ninguém" (tradução livre).

Centrando-se nos tratados sobre moral e ética, o estoicismo conquista os nobres e passa a ser o modelo de comportamento; difunde-se também pela população e, mais tarde, vai influenciar as origens do cristianismo (CARDONA, 2015).

Para os estoicos, Deus não é algo externo à natureza – ele é a própria natureza e, portanto, encontra-se presente em tudo e em todas as coisas. O destino de tudo e de todos é por Ele definido – Ele compõe a ordem universal. Para viver em harmonia com a natureza, portanto, a esse destino o ser humano deve resignar-se (CARDONA, 2015), o que, no entanto, não significa um impedimento para a busca do conhecimento do mundo (FLANTRMSKY, 2016). Para eles, o conhecimento verdadeiro dá sentido a essa harmonia almejada e à finalidade das coisas. Assim, no estoicismo, a física e a lógica, segundo o autor, desempenham um papel importante: tudo tem matéria, tudo o que ocorre (ou é), ocorre (ou é) em função de uma causa, e o fio que liga a causa ao efeito se dá a partir da lógica.

Os estoicos são empiristas e racionalistas. Tudo o que existe, existe porque há seu contraponto: o mal é necessário para que o bem aconteça, a mentira é necessária para que a verdade exista, a injustiça é necessária para que a justiça seja feita etc. O conhecimento parte de dados obtidos a partir dos órgãos do sentido e de uma análise baseada em uma razão lógica (ANDERY; MICHELETO; SÉRIO, 2014; CARDONA, 2015). Também os epicuristas, segundo os autores, adotam o empirismo como meio para elaborar conhecimento. Tudo, inclusive a alma, pensamentos, sonhos etc., toma forma ou se desfaz a partir da interação e combinação de átomos. E é através da interação dos átomos, do corpo humano, com fluidos emitidos por objetos do mundo real, que o ser humano tem sensações, percepções, e cria imagens que, acumuladas, vão constituir a experiência e o conhecimento. O conhecimento, portanto, não é inato – ele é construído; e toda explicação do mundo se faz a partir dos fenômenos que ocorrem no mundo sem a influência de entidades divinas. No campo da ética, pregam a felicidade como estado de harmonia entre o ser humano e a natureza; atribuem ao prazer que satisfaz às necessidades do ser humano, não à luxúria como foram erroneamente interpretados (CARDONA, 2015).

Principalmente com a ascensão do catolicismo, a filosofia epicurista é relegada ao esquecimento, sendo retomada apenas séculos mais tarde, com a decadência do feudalismo (CARDONA, 2015), modo de organização político-econômico-social que se solidificou na Europa Ocidental fundamentado por um modo de produção gestado a partir de um lento processo de fusão entre dois outros: a) o

modo de produção escravagista que, embora tenha sustentado o esplendor da Grécia Antiga e do Império Romano, degrada-se sincronicamente com a própria decadência do Império Romano; b) o modo de produção rudimentar dos povos germânicos que se adequam às condições das regiões do Império Romano por eles conquistadas.

Durante todo esse processo, a Igreja Católica não somente se consolida, mas representa papel fundamental nos mais diversos aspectos sócio-político-culturais: a) no enfraquecimento do Império Romano; b) na promoção do status degradante que o trabalho tinha na antiguidade greco-romana para uma visão do trabalho como doador de dignidade do ser humano perante Deus, fato que incentivou o desenvolvimento de tecnologias que resultaram no aumento da produção, do comércio, do transporte etc.; c) na difusão do latim a partir das ações de conversão de fiéis; d) na assimilação da cultura clássica, embora transformada e/ou corrompida pelas massas etc.

Tendo sido moldada nas complexas superestruturas do Império Romano, a Igreja Católica é a guardiã do legado deixado pelas civilizações greco-romana até o advento do Renascimento (ANDERSON, 1974); é "the main, frail aqueduct across which the cultural reservoirs of the Classical World now passed to the new universe of feudal Europe, where literacy had become clerical" (ANDERSON, 1974, p.131)[27]; mantém-se no topo da estrutura social de então, e durante séculos mantém sob sua tutela todos os processos relacionados com a produção e difusão do conhecimento na Europa Ocidental (RUBANO; MOROZ, 2014a), séculos onde o pensamento esteve sob o manto da fé.

1.3 O pensamento sob o manto da fé

Conforme mostra a rápida síntese até agora apresentada, a conexão do ser humano com a natureza e com o divino que tudo rege esteve presente desde as sociedades ditas primitivas e, em cada época, com mais ou menos intensidade, influenciou a maneira de ser, de estar, de pensar e de conhecer dos homens.

No conturbado contexto sociopolítico do Império Romano, que passava por um complexo processo de deterioração, a doutrina de um Deus que pregava o desapego ao mundo material, a igualdade dos homens justificada pelo fato de eles,

[27] "o principal e frágil aqueduto através do qual os reservatórios culturais do Mundo Clássico passavam agora para o novo universo da Europa feudal, onde toda a leitura e escrita se tornara clerical" (tradução livre).

independentemente dos bens materiais que possuíam, eram criados à imagem e semelhança desse Deus, ganha adeptos inicialmente entre os humildes e, posteriormente, em todas as camadas da hierarquia social do império. Movidos pela fé nesse Deus, funda-se a Igreja Católica, que, oferecendo segurança, proteção e esperanças, conquistou, com o passar do tempo, um grande poderio econômico e político, tornando-se a única instituição que conseguiu se impor por toda a Europa Ocidental durante a Idade Média, período de transição entre os períodos denominados pelos historiadores de Antiguidade e Renascimento (ANDERSON, 1974).

Envolta, ao longo do tempo, segundo explica Franco Júnior (2001), mesmo que em diferentes níveis, com: a) um imaginário coletivo intimamente conectado com forças sobrenaturais; b) com uma religiosidade aflorada, que mantinha sempre presente a dualidade entre forças divinas e forças demoníacas; c) com um imaginário portador de forte crença em magias milagrosas (provenientes das forças do bem) e em feitiçarias (provenientes de forças do mal); e d) com um pessimismo no presente, e consequente esperança em uma nova era; passou a influenciar e controlar a vida íntima de plebeus, nobres e pensadores (FRANCO JÚNIOR, 2001), em todos os seus aspectos:

> a consciência através da confissão; a vida sexual através do casamento; o tempo através do calendário litúrgico; o conhecimento através do controle sobre as artes, as festas, o pensamento; a própria vida e a própria morte através dos sacramentos (só se nascia verdadeiramente com o batismo, só se tinha o descanso eterno no solo sagrado do cemitério). Foi ela a legitimadora das relações horizontais sacralizando o contrato feudo-vassálico, e das relações verticais justificando a dependência servil (FRANCO JÚNIOR, 2001, n. p.).

Assim, a Igreja Cristã manteve sob seu controle toda a produção e difusão do conhecimento, reprimiu metodologias baseadas na observação e na experimentação, pois poderiam contradizer teses por ela defendidas, e restringiu às autoridades o poder para validar o conhecimento: explicações de qualquer natureza eram fundamentadas em princípios e teses defendidos pela igreja. Santo Agostinho, por exemplo, defende que “Sendo representantes de Deus na Terra, os chefes da Igreja não cometeriam erros, ao contrário dos governantes” (RUBANO; MOROZ, 2014a, p. 150). Segundo as autoras, sob essas bases, o pensamento do período medieval voltou-se para o ser humano espiritual e para os princípios que fundamentavam a própria igreja.

Santo Agostinho é um dos pensadores marcantes do início desse período. Influenciado principalmente por Platão, defende o livre arbítrio do ser humano, mas que, enquanto dádiva que foi recebida de Deus, esse livre arbítrio deve voltar-se à busca do bem através do domínio da alma imortal sobre o corpo físico. Para ele, deixar as vontades da matéria impor-se sobre a alma é voltar-se para o mal. Entretanto, defende que o corpo material fornece os sentidos que, juntamente com a capacidade de raciocínio, são fundamentais para o ser humano apreender as verdades eternas e imutáveis provindas de Deus. Para Santo Agostinho, Deus é o criador e o maestro de tudo e de todos; Ele é bom, misericordioso e infalível, e, portanto, os homens devem sempre aceitar os desígnios que lhes foram por Ele atribuídos (RUBANO; MOROZ, 2014a).

Implícito está, nesse pensamento, a justificativa para a aceitação e conivência, por parte de uma igreja que prega a igualdade de todos perante Deus, com as profundas desigualdades e guerras travadas no mundo terreno. Explícita está a convivência da razão e da fé em busca da verdade.

E com intensidades diferentes, a fé e a razão conviveram no período de transição que se reconfigura continuamente ao longo das décadas: migrações populacionais, invasões e ocupações introduzem avanços técnicos que alteraram e reconfiguraram as sociedades de então; o uso mais racional da terra, juntamente com novas formas de aragem, traz melhora na qualidade, na quantidade e na variedade de alimentos, proporcionando queda da mortalidade e o consequente aumento populacional; a expansão marítima e as Cruzadas intensificam o comércio, fazendo nascer, pela variedade de moedas de então, a atividade bancária com as operações de câmbio; cresce a indústria têxtil. Expulsos das terras que cultivavam e desprovidos de capital, camponeses passam a vender a força de trabalho para produzir mercadorias aos donos do capital[28], introduzindo elementos de um “pré-capitalismo”; artesãos organizam-se nas corporações de ofício; Estados nacionais e monarquias absolutistas são instituídas; a nobreza perde terreno para a classe burguesa etc. (FRANCO JÚNIOR, 2001; PEREIRA; GIOIA, 2014).

Dentro desse contexto histórico, o ensino também sofre transformações. O aumento populacional das cidades e o consequente aumento de sua complexidade

[28] Conforme apontam Pereira e Gioia (2014, p.163), um dos marcos da transição do regime feudal para o capitalismo foi a “substituição da terra pelo dinheiro, como símbolo de riqueza [...]”.

passam a exigir maior número de pessoas com preparo intelectual: além de mais sacerdotes voltados à manutenção e divulgação da fé cristã, cresce a necessidade de burocratas capazes de gerenciar a riqueza gerada pelas atividades econômicas e de formular e administrar contratos e comunicações escritas entre as partes; cresce também a necessidade de juízes para um número maior de tribunais etc. Surgem, assim, as escolas urbanas, inicialmente geridas pela igreja, e depois, mesmo que sob o controle do clero, pois para funcionarem precisavam da licença da igreja, surgem as escolas privadas e as corporações de professores que, mais tarde, darão origem às universidades[29] (FRANCO JÚNIOR, 2001; PEREIRA; GIOIA, 2014).

Ganha relevância no processo de transformação, principalmente durante a ocupação de territórios europeus pelos árabes, a tolerância religiosa entre cristãos, mulçumanos e judeus, a qual dá origem a um "sincretismo filosófico e cultural [...]" (BITTAR, 2009, p. 67), que, além de contribuir com o desenvolvimento de tecnologias, influenciou as ciências e áreas como, por exemplo, a arquitetura e as artes em geral, e propiciou a difusão do pensamento de Aristóteles na Europa Ocidental, através principalmente dos trabalhos de Averróis, um dos mais influentes filósofos árabes desse período. Aristóteles, mesmo com os expurgos feitos pela Igreja Católica, torna-se a grande referência para o pensamento medieval: o legado do racionalismo grego torna-se o alimento para a aurora e o "apogeu da modernidade" (BITTAR, 2009, p. 100), e exerce forte influência na obra de São Tomás de Aquino que, tendo o respeito de teólogos de então, contribui não apenas para a filosofia e ciências em geral, mas para mudanças do pensamento da própria igreja cristã (FRANCO JÚNIOR, 2001).

São Tomás de Aquino defende a independência não conflituosa entre fé e razão. Para ele, há verdades, as chamadas verdades reveladas, que têm origem exclusiva em revelações divinas e, por isso, só podem ser alcançadas através da fé. Outras, entretanto, chamadas por ele de conhecimentos conceituais, são provenientes do intelecto, da capacidade de abstração humana, da atividade racional do ser humano agindo sobre dados coletados da natureza através dos sentidos: a verdade encontra-se na natureza e, a partir dela, chega-se a verdades pelo empirismo e a argumentação (RUBANO; MOROZ, 2014a). A confiabilidade de verdades assim alcançadas, entretanto, não é uniforme para todas as ciências (CROMBIE, 1996). No âmbito restrito da matemática abstrata, da racionalidade pura, as conclusões obtidas

[29] Mais detalhes sobre a origem das universidades são apresentados no Capítulo 3 deste trabalho.

através de demonstrações que partem de princípios autoevidentes são absolutamente certas; nas demais ciências e nos assuntos humanos, os procedimentos racionais fundamentam-se em princípios não autoevidentes, sendo, portanto, falíveis. Não obstante, o conhecimento gerado a partir desses procedimentos, se aceito por um certo número de testemunhas, pode ser aceito como genuíno. As possibilidades abertas por tal fundamentação contribuíram para a utilização de um

> […] highly sophisticated control of argument and evidence to decide a question, including decision in the sciences of nature by observation, experiment and calculation. The different intellectual disciplines acquired specific identities defined by their subject-matters and forms of argument. The occasions were distinguished on which it was appropriate to use demonstration or persuasion, and to appeal to the senses, reason, faith, authority, tradition, usage and so on (CROMBIE, 1996, p. 371-372)[30]

Assim, a disputa argumentativa como forma de expor e defender ideias, uma das características da Escolástica (CHAUI, 2000), ganha força com as contribuições de Tomás de Aquino. Originária nas escolas desde os primeiros tempos da Idade Média, e mesclada com a própria filosofia medieval, e fortemente influenciada pela obra de Tomás de Aquino, a Escolástica foi o método de ensino presente nas universidades medievais (OLIVEIRA, T, 2013). Ao defender que a alma, responsável pelas atividades intelectuais, depende do corpo físico, do concreto; que verdades também provêm da ação do intelecto humano sobre dados obtidos a partir dos sentidos; e de atribuir à memória uma dimensão vinculada também ao mundo sensível, o filósofo e mestre escolástico Tomás de Aquino contraria a corrente cristã que não creditava importância ao corpo material, introduz um certo materialismo no pensamento filosófico e influencia a pedagogia de então (LAUAND, 2012). Essa influência também é defendida por Oliveira, T. (2013) ao afirmar que o princípio da interdependência obrigatória entre corpo humano e intelecto também se aplicou ao ensino e a aprendizagem. Segundo a autora, como mestre escolástico, Tomás de Aquino apresenta “um modus de ensino no qual a teoria, a prática e a finalidade do

[30] “[…] controle altamente sofisticado de argumentos e evidências para decidir sobre uma questão, incluindo a decisão por utilizar a observação, experimento e cálculo nas ciências da natureza. As diferentes disciplinas intelectuais adquiriram identidades específicas definidas segundo seus respectivos escopos e processos de argumentação. Foram diferenciadas as ocasiões em que era apropriado usar demonstração ou persuasão, e apelar aos sentidos, à razão, à fé, à autoridade, à tradição, ao uso etc.” (tradução livre).

saber estavam completamente amalgamadas entre si" (OLIVEIRA, T., 2013, p. 49). Mesmo assim, em sua obra, a fé sempre esteve presente.

À medida que o processo de transformação que ocorre na Europa medieval, sinteticamente descrito em parágrafos anteriores, avança, a centralidade do poder desejada pelos monarcas, e a ânsia de burgueses e nobres por manutenção e/ou aumento de suas riquezas, encontram na ingerência da igreja e na própria estrutura social de então, obstáculos a serem transpostos. Mudanças são inevitáveis, e o regime feudal, aos poucos, desagrega-se.

Nesse contexto, também o pensamento adota novas perspectivas: o foco até então direcionado para o ser humano espiritual dirige-se ao ser humano que vive e interage com a natureza, um ser humano com capacidade para conhecer e transformar a realidade. Ganha ênfase o conhecimento prático em detrimento do conhecimento contemplativo (PEREIRA; GIOIA, 2014). A relação sujeito-objeto de conhecimento se altera. Segundo Mancebo (2002), surgem os primeiros indícios da distinção entre o "sujeito epistêmico" e "o sujeito ético-passional" (MANCEBO, 2002, n. p.). Inicia-se uma guinada na história humana que, se não radical por não ter sido instantânea, foi e tem sido intensa e acelerada: a ciência, a técnica, a ousadia, e a ganância ampliam os limites de ocupação da terra que, de um habitat de convivência ser humano-natureza predominantemente harmônica, passa a ser um habitat de convivência predatória. O universo deixa de ser finito e imutável - mais que isso, passa a ser acessível ao ser humano. Uma nova era desponta no horizonte.

A harmonia que unia o ser humano, o mundo e Deus em uma "aliança íntima na unidade de um sistema de mitos e ritos, de representações e valores, que [garantia] o equilíbrio do espaço mental e [prometia] que o curso da história individual e coletiva [chegasse] a bom termo" (GUSDORF, 1976, p. 18) rompe-se, e as forças divinas dão lugar a uma racionalidade científica. Se até então a espiritualidade foi o meio através do qual o ser humano buscou a verdade, a partir de então esse caminho passa a ser o conhecimento, o qual só pode ser alcançado pelo estudo (FERNANDES, 2011); ao longo da trajetória humana na Era Moderna, a educação passa por profundas transformações.

1.4 O pensamento no alvorecer da Era Moderna

Ptolomeu, no século II d.C., flexibiliza o modelo aristotélico de universo, dotando os corpos celestes de movimentos de revolução em torno de algum ponto que não a Terra (PORTO; PORTO, 2008, p. 4601-3). Séculos mais tarde, na Europa Ocidental, durante o período de transição entre o feudalismo e o mundo moderno, assuntos a respeito do modelo aristotélico de universo passam a ser questionados com as ideias defendidas pelo Cardeal Nicolau de Cusa, segundo o qual, a Terra, como os demais corpos celestes, também está em movimento, e que a percepção de que um corpo está ou não em movimento depende da localização do observador. Por exemplo, se um observador está na lua, sua percepção é de que tudo gira ao redor da lua e que ela é, então, o centro do universo (PORTO; PORTO, 2008). Nicolau Copérnico, ao colocar o Sol como centro do universo e atribuir à Terra o mesmo status dos demais corpos celestes, rompe com a estrutura de dois mundos do modelo aristotélico; Giordano Bruno, inspirado no atomismo dos gregos Demócrito e Leucipo, defende a concepção poética de um universo infinito, desprovido de um centro, composto por corpos celestes que se movimentam em um espaço neutro. Mas são os trabalhos de Kepler e Galileu que, defendendo o empirismo e adotando a matemática como a ciência capaz de fornecer os meios para compreender o universo, abrem caminho para a grande transformação da astrofísica e demais áreas de conhecimento. Kepler, um empirista, defende a necessidade da confrontação de hipóteses com dados colhidos a partir da observação da natureza – para ele, a astronomia deveria seguir as leis da ótica, não deveria transcender o visível. Galileu, com seu telescópio, vai além (KOYRÉ, 2006; PORTO, PORTO, 2008), ele cria o telescópio e, segundo Arendt (2016), provoca a gênese da ciência moderna.

O telescópio é o “primeiro instrumento científico [... pois permitiu] transcender a limitação imposta pela natureza – ou por Deus – aos sentidos e ao conhecimento humanos” (KOYRÉ, 2006, p. 81). Ao permitir ver o que ainda não havia sido visto, o telescópio vem mostrar que aquilo que é captado pelos sentidos e elaborado através da mente pode induzir a erros – para conhecer é, portanto, necessário transpor as aparências imediatas.

Nessa linha, Bacon também defende a concepção de que os sentidos e o intelecto, quando não confrontados e corrigidos por experiências práticas, direcionam o estudioso a erros. Além desse, três outros erros, chamados por ele de ídolos, devem

ser evitados ao fazer ciência: a) permitir que a bagagem adquirida ao longo da vida direcione a perspectiva pela qual o estudioso se aproxima de seu objeto de estudo; b) deixar que a imprecisão das palavras gere sentidos controversos – ele afirma que o significado das palavras também deve nascer a partir experiências; c) deixar-se envolver com teorias falsas que tiveram origem a partir de elaborações puramente mentais (PEREIRA, 2014). Bacon busca traçar um caminho para alcançar verdades permanentes e escapar do contexto de incertezas e de armadilhas construídas através de artifícios puramente mentais. Nesse sentido, propõe um método, a indução cujo sustentáculo é a experiência: para conhecer, é preciso intervir na natureza, isolar o objeto de estudo de seu contexto e realizar uma sequência de experiências que permita concluir verdades (ANDRADE, J. A. R., 1979)[31].

Pertencente a um "tempo de inovações e incertezas" (PESSANHA, 1979, p. VII) que vê sedimentar uma nova concepção física de mundo, agora não apoiada apenas na razão ou nos sentidos, mas na amplitude que o telescópio – artefato construído pelo ser humano – descortinou, Descartes introduz, segundo Arendt (2016), a dúvida metódica como cerne do pensamento e da Filosofia moderna, destituindo, assim, a centralidade que as articulações em torno da "admiração diante de tudo o que é como é" (ARENDT, 2016, p. 339) ocupavam na filosofia desde a Antiguidade. Com Descartes, a "antiga oposição entre a verdade sensorial e a verdade racional, entre a capacidade inferior dos sentidos para a verdade e a capacidade superior da razão para a verdade, perdeu sua importância [...]" (ARENDT, 2016, p. 340).

Para Descartes, o ser pode criar aparências que o levem a conclusões equivocadas, de modo que só é possível encontrar a verdade se as aparências e os elementos autoevidentes forem ignorados, se a relação estática entre o ser e a aparência for rompida (ARENDT, 2016). Para evitar erros dessa natureza, propôs um método racional através do qual a alma, principal responsável por produzir conhecimento, pode alcançar a essência das coisas materiais e dos sentimentos do ser humano (RUBANO; MOROZ, 2014b), um método analítico que se desenvolve a partir de uma dúvida inicial. Ele

[31] Importante observar, já em Bacon, a crença registrada de forma explícita em *A Nova Atlântida* (BACON, 1979), de que está na ciência o motor do progresso e a fonte de bem-estar do ser humano.

> consists in breaking up thoughts and problems into pieces and in arranging these in their logical order. This analytic method of reasoning is probably Descartes' greatest contribution to science. It has become an essential characteristic of modem scientific thought and has proved extremely useful in the development of scientific theories and the realization of complex technological projects (CAPRA, 1983, p. 59)[32]

Amante da Matemática, Descartes faz uso da geometria para formular uma visão mecanicista do mundo físico: tudo o que ocorre no mundo pode ser visto como produto de máquinas – assim sendo, tudo o que compõe o mundo físico, inclusive o corpo humano físico e suas paixões, emoções, sensações etc., está sujeito às leis da mecânica. Para ele, tudo é divisível, exceto a alma – a alma é a parte espiritual do corpo, ela dá ao ser humano o caráter humano, é ela que permite que ele pense, que ele duvide, que ele negue; a alma possibilita ao ser humano a geração de conhecimento. Não sendo divisível, a alma, para Descartes, não está sujeita às leis da mecânica (GRANGER, 1979; RUBANO, MOROZ, 2014b).

Hobbes também defende um modelo mecanicista do mundo, mas discorda de Descartes sobre a alma, apontando que os domínios do espírito também estão sujeitos a leis mecânicas. Hobbes "universaliza o mecanicismo" (MONTEIRO, 1979, p. XII), mas é com Newton que o modelo mecanicista de mundo passa a ser matematicamente fundamentado (GIANFALDONI, 2014). Para Newton, o mundo é uma máquina, está sujeito a leis universais, e pode ser explicado a partir de métodos quantitativos. Seu fazer científico considera

> hipóteses deduzidas dos fenômenos; a observação como critério para produção e aceitação do conhecimento; a possibilidade da quantificação dos fenômenos; a utilização da análise e síntese, por meio da indução, para explicar os eventos naturais (GIANFALDONI, 2014, p. 247).

Fundamentado na razão, o fazer científico de Newton torna-se o modelo do fazer científico na modernidade.

Além do fazer científico newtoniano, consonante com a ideia do átomo como elemento menor que compõe a matéria, surge nesse período o termo indivíduo como o elemento menor que compõe a humanidade (BAUMAN, 2007). Tal noção impactará de forma contundente as sociedades posteriores e a própria educação escolarizada.

---

[32] "consiste em dividir pensamentos e problemas em partes, e organizá-las em sua ordem lógica. Esse método analítico de raciocínio é provavelmente a maior contribuição de Descartes para a ciência. Tornou-se uma característica essencial do pensamento científico moderno e provou ser extremamente útil no desenvolvimento de teorias científicas e na realização de complexos projetos tecnológicos" (tradução livre).

O autor, referindo-se a escritos do jovem Karl Marx, escreve: “O emergir da individualidade assinalou um progressivo enfraquecimento, a desintegração ou destruição da densa rede de vínculos sociais que amarrava com força a totalidade das atividades da vida” (BAUMAN, 2007, p. 31).

Mas também outros eventos colaboraram para o alvorecer da modernidade. Um deles envolve a instituição universidade.

Mesmo sem a aprovação de doutos senhores da Universidade de Salamanca, a rainha Isabel de Espanha decide correr o risco e autorizar Cristóvão Colombo a realizar sua aventura em busca de uma nova rota comercial com a Índia navegando em direção ao Ocidente (BUARQUE, 2000)[33]. Essa ousadia, além de confirmar a possibilidade de novas rotas comerciais, conforme aponta Nascimento Júnior (2003), traz à luz a existência de territórios até então desconhecidos que representaram não apenas novas fontes de riqueza, mas também alimentaram ideais humanistas, contribuíram para mudanças no modo de produção e incentivaram o desenvolvimento de conhecimentos técnico-científicos voltados à solução de problemas práticos do empreendimento marítimo como, entre outros, o aperfeiçoamento de instrumentos para medir distâncias e ângulos. Segundo Arendt (2016), o movimento em busca de conhecer cada vez mais a superfície do globo terrestre, mapeá-lo, medi-lo, que ganha corpo mas não se completa nesse período, conduziu o ser humano, nos períodos posteriores, a desenvolver tecnologias que encurtaram distâncias e tornaram o globo cada vez menor. No limite, o encurtamento definitivo é alcançado quando o ser humano se aliena de “seu ambiente terrestre imediato” (ARENDT, 2016, p. 311)[34]. Para a autora, à medida que o ser humano vai se apropriando de seu mundo terreno, dele vai se alienando.

---

[33] Buarque (2000) relata o parecer contrário à viagem proposta por Colombo, feito pela Comissão de Talavera, coordenada por Hernando de Talavera, com base, além de motivos teológicos, no erro do cálculo do diâmetro da Terra apontado pelo astrônomo da Universidade de Salamanca Abrão Zacuto. Cito essa passagem pois, segundo o autor, a Síndrome de Salamanca, definida como o “[..] pavor ao erro, o medo da aventura e apego a seus próprios dogmas” (BUARQUE, 2000, p. 14), volta a estar presente na universidade contemporânea, parte integrante da temática desta tese.

[34] A autora justifica essa afirmação com base na invenção do avião, aparelho que proporciona ao ser humano um movimento de alta velocidade por eliminar o contato com o solo – ou seja, com o avião, as distâncias, segundo a autora, foram definitivamente encurtadas. Hoje podemos reelaborar tal argumento com a internet, que, inclusive, aliena o ser humano do seu mundo real e que influencia, de forma expressiva, a educação superior, temática desta tese.

Contribui também para o alvorecer da modernidade o processo de organização dos Estados Nacionais como Estados Absolutistas, os quais reforçam a "dominação sobre a massa camponesa e mantém a burguesia, em formação, ainda numa posição de não-centralidade" (MANCEBO, 2002, n. p.). Essa forma de autoritarismo e de um pacto social "estabelecido unicamente entre os membros do grupo que, entre si, concordam em renunciar seu direito a tudo para entregá-lo a um soberano encarregado de promover a paz" (MONTEIRO, 1979, p. XVIII) é defendida por Hobbes. No entanto encontra oposição em Locke.

Locke defende a ideia de um estado natural onde todos os homens são iguais e livres; defende ainda o direito à propriedade, inclusive a propriedade que o ser humano possui de sua força de trabalho. Argumenta que, para garantir a liberdade e a propriedade privada, os homens fazem um pacto social no qual tudo deve aprovado por consentimento mútuo, em que o poder dos governantes é outorgado, não inato e, portanto, pode ser revogado diante de abusos; defende a necessidade de leis que possibilitem a imparcialidade no julgamento feito por juízes (MARTINS; MONTEIRO, 1983). Segundo os autores, as ideias liberais de Locke influenciaram e continuam influenciando o pensamento ocidental: elas estão presentes nos ideários da Revolução Francesa, na declaração de independência americana e nas bases da teoria de Montesquieu da separação e independência entre os poderes legislativo, executivo e judiciário, base das democracias contemporâneas.

Outros fatores que fizeram o alvorecer da modernidade aconteceram no campo socioeconômico. A intensificação do comércio resultante principalmente em função da expansão marítima e das cruzadas faz crescer o poder de uma burguesia formada por banqueiros e comerciantes, dando origem ao mercantilismo, conjunto de medidas para regulamentar as transações comerciais, através das quais o poder dominante passa a intervir na economia (FRANCO JUNIOR, 2001). A igreja perde terreno, tem suas terras expropriadas, fato que, aliado às novas formas de uso da terra, contribuem para a expulsão do campesinato das terras que cultivavam[35]. Grandes são os conflitos sociais e políticos. Muitos campesinos migram para as cidades e passam a trabalhar no comércio, ou ingressam na manufatura, ou na

[35] Pereira e Gioia (2014) expõem os diferentes fatores que contribuíram para a saída do campesinato das terras que cultivavam. Entre eles: utilização das terras para criação de ovelhas, aumento das taxas cobradas pelo arrendamento das terras etc.

produção fabril. Nascem as comunas, cidades emancipadas, surgem as corporações de artes e ofícios, e uma nova burguesia urbana. O sistema de produção feudal é lentamente substituído pelo sistema de produção capitalista (PEREIRA; GIOIA, 2014).

Todos esses fatores provocam mudanças profundas no processo histórico ocidental – além das transformações econômicas, ocorrem também transformações "políticas, artísticas, jurídicas, sociais, ideológicas, filosóficas, científicas etc." (TONET, 2018, p. 31). O trabalho mercantil, desprezado na Antiguidade, aos poucos vai ganhando relevância social; a apropriação privada passa a ser o objetivo primeiro daqueles que empreendem; a antiga estrutura social é lentamente substituída por uma sociedade de classes; todas as coisas tendem a se transformarem em mercadoria, inclusive as horas de trabalho que os homens despojados de bens passam a usar como moeda de troca (COMPARATO, 2011). Além da alienação da terra observada anteriormente, outra forma floresce nesse período: a alienação do ser humano pelo ser humano (ARENDT, 2016).

Também a educação, conforme citado anteriormente, passa por profundas transformações.

Os novos modos de produção, que passam a utilizar mais intensamente novas tecnologias, começam a exigir pessoas com formação mais especializada. Para atender à demanda, corporações passam a desenvolver processos de aprendizagem que aproximaram educação escolarizada com o trabalho e a ciência. O vínculo escola-trabalho-ciência vai ganhando centralidade na educação (MANACORDA, 1996) e se mantém até a contemporaneidade, inclusive na educação superior[36].

E, aos poucos, a tecnologia vai empoderando-se e embrenhando-se no sistema produtivo. A revolução da indústria têxtil que ocorre inicialmente na Inglaterra, e depois se expande para outros países da Europa, América e Ásia é, sem dúvida, um marco desse processo. Com a demanda provocada pela revolução da indústria têxtil, também a infraestrutura para distribuição dos bens produzidos, agora em maior escala, cresce com o uso da tecnologia: surgem as ferrovias e novas opções de

[36] Conforme será apresentado no Capítulo 3, desde o início de sua existência, a universidade, apesar das diferentes transformações que sofreu ao longo da história, bem como as demais instituições de ensino superior, sempre foram o caminho para obter autorização para o exercício profissional em algumas áreas da atividade humana. Entretanto, desde a supremacia do neoliberalismo, o caráter profissionalizante da educação superior ganhou, por parte do sistema político-econômico, relevância perante as demais finalidades da educação superior.

transporte marítimo. A classe operária se amplia, vive sob condições precárias - emergem os conflitos sociais. O capitalismo amadurece.

1.5 O pensamento sob o capitalismo

Com o rompimento de visões de mundo geridas por divindades, as concepções que mantinham o mundo sob o manto da fé perdem forças; o ser humano passa a ver um mundo além dos limites impostos pela visão humana e a explicá-lo a partir da observação e da razão, e muitas são as correntes de pensamentos que florescem desde o alvorecer da Era Moderna; enorme é o desenvolvimento científico que se dá a partir de um modelo de mundo objetivo, regido por leis universais.

> O sujeito cognoscente torna-se consciente de si mesmo como um ser independente diante de um mundo "objetivo", que pode ser racionalmente compreendido graças a métodos sistemáticos de observação. [...] como um meio de dominação do mundo exterior, a ciência tornou-se uma força de produção que facilmente se integra aos interesses das relações capitalistas de produção (VOIROL, 2012, p.83).

O modelo mecanicista que concebe o mundo como um conjunto de componentes que interagem entre si estende-se não apenas às demais ciências naturais, mas também às ciências humanas, que adotam como 'método científico" procedimentos que buscavam compreender fenômenos complexos a partir do estudo de suas partes (CAPRA, 1983). Pesquisadores vão, aos poucos se fechando em compartimentos correspondentes a inúmeras especialidades, e especialidades de especialidades (LEIS, 2005). A partir de então, inegavelmente, grande e acelerado passa a ser o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Mas, se inquestionáveis foram e têm sido os impactos positivos que o conhecimento e a tecnologia gerados a partir dessa visão de mundo produziram para, e na, humanidade, também são inquestionáveis os impactos negativos para o ser humano e para a natureza. Nas palavras de Capra (1975, p. 23),

> This inner fragmentation of man mirrors his view of the world 'outside' which is seen as a multitude of separate objects and events. The natural environment is treated as if it consisted of separate parts to be exploited by different interest groups. The fragmented view is further extended to society which is split into different nations, races, religious and political groups. The belief that all these fragments-in ourselves, in our environment and in our society-are really separate can be seen as the essential reason for the present series of social, ecological and cultural crises. It has alienated us from nature and from our fellow

> human beings. It has brought a grossly unjust distribution of natural resources creating economic and political disorder; an ever rising wave of violence, both spontaneous and institutionalized, and an ugly, polluted environment in which life has often become physically and mentally unhealthy.[37]

O cenário fez-me voltar os olhos para uma outra concepção de mundo, cujos fundamentos se concretizam no materialismo histórico dialético (MHD).

O MHD, segundo Frigotto (2010), parte da concepção de que a realidade da qual fazemos parte se constitui nos diferentes, mas não desconexos, contextos sócio-político-econômico-culturais de cada período histórico que foram sendo bordados pela humanidade a partir de relações e leis, e que, apesar de seus conflitos e contradições, se entrelaçam. Essa realidade não é estanque nem composta por componentes independentes – ela existe e vem sendo produzida independentemente da consciência que o ser humano tem dela ou dos processos que a produzem.

Entretanto, isso não impede que a realidade seja compreendida e explicada pelo ser humano, e este tem sido o esforço contínuo que tem produzido o arcabouço do conhecimento científico humano existente, o qual, como visto brevemente ao longo do capítulo, toma novas feições à medida que ele próprio – o conhecimento já produzido – contribui, tanto para o aperfeiçoamento de lentes e mecanismos de leitura do mundo pelo ser humano, como para o desenvolvimento de formas de organização e práticas sociais mais complexas.

No materialismo histórico dialético, o processo de construção de conhecimento tem início quando o pesquisador coleta dados empíricos, criando com eles uma “manifestação das aparências” (SANFELICE, 2005, p. 149), um “reflexo” (FRIGOTTO, 2010, p. 81), uma “pseudoconcreticidade” (KOSIK, 2002, p. 15) de um objeto, ou um fenômeno da realidade concreta. Diferente de uma fotografia, essa pseudoconcreticidade não é estática pois reflete o movimento aparente do real (MARTINS; LAVOURA, 2018) sem, entretanto, revelar de fato o real (KOSIK, 2002).

---

[37] “Essa fragmentação interna do homem reflete sua visão do mundo "de fora", que é visto como uma multiplicidade de objetos e eventos separados. O ambiente natural é tratado como se fosse constituído de partes separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesse. A visão fragmentada é estendida ainda à sociedade, que é dividida em diferentes nações, raças, grupos religiosos e políticos. A crença de que todos esses fragmentos - em nós mesmos, em nosso meio e em nossa sociedade - são realmente separados, pode ser vista como a razão essencial para a atual série de crises sociais, ecológicas e culturais. Ela nos alienou da natureza e de nossos semelhantes. Trouxe uma distribuição grosseiramente injusta de recursos naturais, criando desordem de ordem econômica e política; uma onda de violência sempre crescente, espontânea e institucionalizada, e um ambiente feio e poluído em que a vida muitas vezes se tornou física e mentalmente insalubre” (tradução livre).

Fruto da relação do ser humano com o real, a pseudoconcreticidade representa “um primeiro grau do conhecimento” (CASTANHO, S., 1996, p. 15) e traz consigo as marcas da subjetividade do pesquisador; ela é fruto de uma intuição, seja ela sensível ou racional, a partir de um interesse ou curiosidade. É falsa porque, como parte de um todo, dele foi descontextualizada (CASTANHO, S., 1996). Para revelar e compreender o real é preciso ir além da “impressão primeira” (FRIGOTTO, 2010, p. 87), do senso comum, da consciência ingênua que vê o objeto como algo estático, ou seja, que vê “o que é” como sendo “o que é”, independentemente de suas condições históricas e sociais (ZAGO, 2013).

Portanto, é necessário buscar uma visão de conjunto realizando mergulhos sucessivos, cada vez mais profundos, em uma trajetória em espiral para, com mediação de categorias[38], identificar, analisar[39] e descortinar a complexidade, as contradições e as leis que regem o movimento e as inter-relações dos elementos, também complexos, que constituem o objeto ou o fenômeno, aproximando-se cada vez mais da concretude desse objeto ou fenômeno, para então retornar, elaborar uma síntese, recuperar o movimento original e compreender a totalidade histórico-social do objeto ou fenômeno (CASTANHO, S., 1996; FRIGOTTO, 2010; KOSIK, 2002; MARTINS, LAVOURA, 2018; SANFELICE, 2005).

A compreensão da totalidade histórico-social do objeto ou fenômeno estudado resulta, portanto, da elaboração da síntese de visões de conjunto de totalidades menos complexas que coexistem e interagem em meio a contradições e mediações. Isso, entretanto, não significa esgotar o conhecimento sobre os infinitos “aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade” (KOSIK, 2002, p. 44); significa conhecê-lo a partir de uma visão de conjunto do contexto no qual o objeto ou o fenômeno estudado se encontra, e não como algo isolado desse contexto. Nas palavras de Konder (2008, p. 36-37),

---

[38] Castanho, S. (1996, p. 16) explica que “As categorias, a começar da contradição, são instrumentos, saídos da realidade objetiva, apropriados pelo pensamento para explicar a mesma realidade. Elas não têm força própria, não são transcendentes à realidade objetiva [...]; são-lhe imanentes, podendo-se dizer que vêm e voltam da e para a realidade e o pensamento, servindo para expressar, no movimento do pensamento, o movimento do real.”.

[39] Importante a observação feita por Zago (2013) de que a análise para o materialismo histórico dialético não pode ser confundida com a análise cartesiano que se baseia na “descrição do imediatamente visível [... que, depois, se juntam] sem se considerar que juntas elas são mais que a sua simples soma” (ZAGO, 2013, p. 121). Para o autor, analisar, na postura do materialismo histórico e dialético, é tentar “desvelar a relação entre o fenômeno e a essência” (ZAGO, 2013, p. 121).

> A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses, isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*. [...] Há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes: as menos abrangentes, é claro, fazem parte das outras.

O que determina a abrangência da totalidade é o objeto de investigação e seu contexto. Importante considerar que, qualquer que seja a abrangência considerada, a síntese totalidade nunca poderá ser considerada como pronta e acabada (KONDER, 2008), pois a realidade, e/ou a forma como o ser humano a percebe, altera-se com o desenrolar da história. E isso é possível perceber mesmo com o sintético percurso histórico apresentado neste capítulo.

Assumir tal postura no processo de construção de conhecimento é assumir uma postura materialista, em que o conhecimento resulta da produção material e intelectual humana que se processa nas relações sociais; é reconhecer que o conhecimento gerado está intimamente relacionado com o contexto histórico sob o qual foi gerado[40], e que ele se transforma ao longo da história[41]; é uma postura dialética porque assume que a contradição e os conflitos coexistem na totalidade a partir de mediações que, segundo Konder(2008), acontecem por diferentes fatores, inclusive por ações humanas.

Mas o materialismo histórico e dialético não é somente uma postura – é também um método e uma práxis (FRIGOTTO, 2010): uma postura, um método e uma práxis como perspectivas que se mesclam, indicando aquela adotada pelo pesquisador diante da tarefa de relacionar-se com um objeto e reconhecer nele “suas múltiplas determinações” (PAULO NETTO, 2011, p. 53). Assim, conforme explica Frigotto (2010), o materialismo histórico dialético não pode ser confundido com “doutrina”; também não indica um caminho único, um conjunto de regras ou um conjunto de ferramentas a serem utilizadas pelo pesquisador; tampouco deve ser

---

[40] Konder (2008, p. 43) explica que, para Marx, “o conhecimento não é um ato e sim um processo”.

[41] Castanho, S. (2010, p. 4) nos explica o que é histórica: “É a trama da existência humana, o que aconteceu, acontece e está por acontecer com os homens em sociedade. Mas é simultaneamente, o conhecimento, com maior ou menor grau de certeza, como maior ou menor rigor analítico, do que sucedeu ou está sucedendo na sociedade humana.”

entendido como um engessamento do pesquisador em referencial teórico e categorias de análise apriorísticos, que desconsiderem a historicidade do objeto (FRIGOTTO, 2010; PAULO NETTO, 2011). Pelo contrário, deve ser entendido como um processo através do qual o pesquisador, contando com o auxílio de instrumentos e técnicas de pesquisa utilizados para captação, organização e análise de dados empíricos, estabelece uma relação íntima com seu objeto de estudo para, então, refletir sobre a existência histórica dele e identificar categorias ou unidades de análise que o conduzam das aparências à sua essência. Isso permite a elaboração de uma teoria que reproduza "o movimento real do objeto" (PAULO NETTO, 2011, p. 25) e não mais a reprodução superficial que o reflexo das impressões primeiras, ou a pseudoconcreticidade, apresentava[42].

O êxito completo do processo, segundo explica Frigotto (2010), encontra-se na práxis, ou seja, acontece quando o conhecimento produzido avança para além do campo teórico, provocando a transformação tanto do conhecimento quanto da realidade histórico-social na qual o objeto está inserido. Importante lembrar que o referido êxito, dentro do materialismo histórico e dialético, não significa o encontro de um conhecimento definitivo, pois este está em contínuo movimento, conforme já citado anteriormente. Nesse sentido, a verdade é sempre provisória.

O materialismo histórico dialético como método é originário do legado de Karl Marx, que, entretanto, segundo Paulo Neto (2011), nunca o explicitou, mas permitiu que ele fosse reconhecido e sintetizado a partir da "Introdução" por ele escrita em 1857. Segundo o autor, nessa obra ficou evidente o caminho percorrido por Marx para "encontrar a articulação específica que a organização burguesa, organização da produção, confere às (suas) categorias econômicas" (PAULO NETTO, 2011, p. 50). A partir da delimitação de seu objeto de pesquisa, a produção industrial como atividade social, Marx analisou a realidade social de então sob uma perspectiva crítica. "Todo o pensamento de Marx está posto na perspectiva crítica, isto é, crítica no sentido de que a realidade social não é aceita como ela é dada, ela é questionada, interrogada de modo impiedoso" (IANNI, 2011, p. 399).

[42] Paulo Neto (1977), entretanto, nos adverte de que o êxito desse processo depende fortemente da "riqueza cultural do sujeito que pesquisa. Investigador ignorante, pesquisa estreita. Investigador rico, resultados fecundos e instigantes" (PAULO NETTO, 1997, p. 75).

Apesar da área de origem, a proposta reconhecida na obra de Marx de como construir conhecimento, segundo Ianni (2011), não se restringe ao campo da economia ou da política. Ela abre horizontes para compreender o mundo sobre outras dimensões.

E o mundo, desde o tempo de Marx, tem passado por profundas transformações, tornando-se mais complexo: surgem novas formas de gestão; as pesquisas científicas ganham impulso; empresas passam a utilizar tecnologias mais avançadas; a concorrência torna-se mais acirrada, gerando fusões e/ou associações de empresas, entre outras. Utilizando-se da atividade bancária, que ganha destaque em alguns países, e de legislações protecionistas, surgem grandes corporações e cartéis. Países passam a competir em um mercado que se amplia, abrangendo quase todo o globo. Uma nova espécie de imperialismo se instaura: os países industrializados e ricos passam a “ocupar” e “proteger” regiões da parte pobre do mundo (HOBSBAWM, 2015). A nítida separação das esferas do público e do privado existente passa a esvanecer-se, sobressaindo a esfera do privado.

O indivíduo passa assumir papel central na sociedade – conceitualmente ele passa a ser reconhecido como único, tanto no plano psicológico individual como no plano social. Indivíduos passam a ter uma identidade, direitos próprios, que, sob ideais românticos, priorizam

> o auto crescimento, consideram suas interioridades como sendo o tesouro que possuem e tentam permanentemente preservá-lo da vida competitiva, “superficial” e turbulenta das grandes cidades que então emergem. A valorização do autodesenvolvimento individual (do privado) assume tal proporção que os procedimentos da privacidade passam a se constituir nos próprios organizadores e juízes da vida pública (MANCEBO, 2002, n. p.).

Ainda segundo a autora, nesse período ganha força o “individualismo administrativo, tecnocrático e disciplinar” (MANCEBO, 2002, n. p.), que, de certo modo, se propaga até os dias atuais – o comportamento individual passa a ser disciplinado e vigiado por vários tipos de organizações, inclusive as escolares e aquelas ligadas ao lazer, que passam a fazer diagnósticos e empreender ações disciplinares. A subjetividade moderna torna-se mais complexa.

O capitalismo, então já amadurecido, passa a oferecer melhores condições de vida para a classe operária, mas apresenta sérias contradições tanto nas relações trabalhistas, razão pela qual diversas foram as lutas por direitos dos operários, como nas políticas internacionais, o que acabou resultando na Primeira Guerra Mundial. O

pós-guerra não conseguiu equilibrar as forças e a economia sofre um grande impacto, gerando um enorme desemprego, inúmeras lutas sociais, e o fechamento das economias dos países capitalistas (HOBSBAWM, 2015).

Principalmente a partir da segunda grande guerra, as ideias de John Maynard Keynes, contrárias ao livre mercado, passam a ser adotadas por vários países, e o Estado passa a intervir no sistema econômico com o objetivo de evitar as flutuações antes vivenciadas na economia, o que resultou tanto na recuperação dos países europeus como em um grande crescimento da economia mundial. Trata-se de um movimento que deu origem, juntamente com lutas populares, à chamada "cidadania social" que ampliou direitos de parcelas da classe trabalhadora[43], de forma mais efetiva nos países capitalistas mais desenvolvidos, e de forma mais modesta nos demais países (MANCEBO, 2002).

Nesse período histórico, que traz marcas profundas do stalinismo, do nazismo e dos horrores da Segunda Guerra Mundial, surge em um texto de Max Horkheimer[44] a expressão "teoria crítica", também vinculada a um Instituto que reuniu "pesquisadores de diferentes especialidades, trabalhando em regime interdisciplinar [, que tinham] como referência comum a tradição marxista" (NOBRE, 2004, p. 15). No entanto, eles também dela divergiam ao focar o poder da ideologia propagada "por meio da mídia, da psicologia social e da arte; do surgimento da razão instrumental e da eficiência técnica e de seu potencial de autossolapamento [...]" (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 37). Posteriormente, o grupo passou a ser conhecido como Escola de Frankfurt, expressão que "designa antes de mais nada uma forma de intervenção político-cultural (mas não partidária) no debate público alemão de pós-guerra, [... e que] diz respeito [apenas] a um determinado momento e a uma determinada constelação da Teoria Crítica" (NOBRE, 2004, p. 20-21).

A teoria crítica, em "sentido amplo" (NOBRE, 2004, p. 22), portanto, não se restringe aos estudos dos pensadores da Escola de Frankfurt. Segundo o autor, ela demarca "um campo teórico que valoriza e estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior" (NOBRE, 2004, p. 21), e que se propõem a um processo constante

[43] Exemplo brasileiro de direitos atribuídos à classe trabalhadora é a sanção da Lei que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) durante o Estado Novo, instaurado por Getúlio Vargas.

[44] Segundo Nobre (2004), o texto tem o título de "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", publicado em 1937, na Revista de Pesquisa Social.

de renovação. Nesse sentido, não há uma teoria crítica, mas, sim, teorias críticas (DEMIROVIČ, 2010; DOMINGUES, 2011; NOBRE, 2004; PERLATTO, 2016; RAKOWSKI, 2019) elaboradas por autores que, a partir de caminhos próprios, explicitam, questionam e refletem sobre as formas de opressão do tempo presente e sobre os desafios de construção de uma nova ordem social (PERLATTO, 2016). Segundo Nobre (2004), dois são seus princípios fundamentais: a) "orientação para a emancipação" (NOBRE, 2004, p. 41); b) adoção de um comportamento crítico[45] em relação não somente à realidade social vigente, aquela que está sendo estudada, mas também ao conhecimento já produzido a respeito dessa realidade.

E nossa realidade tem sofrido rupturas em todas as áreas.

A partir da segunda metade do século XX, o capitalismo entra novamente em crise e renasce sob o modelo neoliberal a partir de ideias concebidas décadas antes por Friedrich Hayek. Aplicado inicialmente na Inglaterra, difunde-se pelo mundo, impondo aos Estados: a) uma contenção de gastos voltados a ações sociais; b) pouca interferência nas atividades econômicas; c) a diminuição de impostos para altos salários e rendimentos financeiros; e) o enfraquecimento dos sindicatos; f) a privatização; g) a desregulamentação financeira; e h) a manutenção de um grau de desigualdade social e desemprego considerado saudável para a manutenção de um mercado eficiente (ANDERSON, 1995). Antigas críticas que adjetivavam o Estado como ineficiente, tanto na gestão dos recursos públicos como na má qualidade dos serviços prestados à população, contribuíram fortemente para que essa ideologia neoliberal avançasse rapidamente (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse período, há um grande avanço tecnológico que, apropriado pela iniciativa privada, resultou em um "crescente processo de monopolização pelos megagrupos detentores do capital [que ampliou] a desigualdade entre nações e [permitiu] uma avassaladora vingança do capital sobre as conquistas e direitos da classe trabalhadora" (FRIGOTTO, 2015, p. 218). Crescem as oportunidades para o trabalho precário (FUCHS, 2015); a economia torna-se mais globalizada, passa a ser regulada pelo mercado, que, por sua vez, regula-se em grande parte pelo capital financeiro (DOMINGUES, 2011). Nesse cenário, as relações mercantis passam a fazer parte da forma de vida dos indivíduos (MANCEBO, 2002), que são estimulados a tornarem-se empreendedores e buscarem o sucesso a partir de esforços individuais

[45] Comportamento crítico concebido como aquele que procura "dizer o que é em vista do que ainda não é mas pode ser" (NOBRE, 2004, p. 9-10).

– houve, assim, uma “capitalização da vida individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201), ou seja,

> Cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões de sua vida, como um capital que devia valorizar-se: estudos universitários pagos, constituição de uma poupança individual para a aposentadoria, compra da casa própria e investimentos de longo prazo em títulos da bolsa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201).

Paira na sociedade uma certa indiferença por aquilo que é da esfera pública; conquistas sociais obtidas em décadas anteriores são aos poucos corroídas (MANCEBO, 2002). A indústria 4.0, amparada pelo desenvolvimento tecnológico que traz poderosas e abrangentes possibilidades de automação com a inteligência artificial, e com robôs que substituem cada vez mais os homens no sistema produtivo material e na área de serviços (RAKOWSKI, 2019), faz crescer o temor pela perda de emprego mesmo pela classe que recebe altos salários (DEMIROVIČ, 2010). Ganha ênfase a “valorização da psique e da interioridade, o investimento no próprio self [...] a busca pela felicidade individual” (MANCEBO, 2002, n. p.) e, conforme realça Domingues (2011), emerge a inconformidade com os privilégios das “elites”, com a hierarquização da sociedade, com os mecanismos que geram desigualdades e injustiças etc., que, quando radicalizada, põe em xeque a governabilidade e abre caminhos para a violência e criminalidade exacerbada.[46]

Na área da educação, uma formação humana é ofuscada pelo praticismo imediatista e lucrativo, o conhecimento torna-se um produto vendável, a educação passa a ser um serviço lucrativo (SEVERINO, 2010).

Também nesse cenário, virtualmente fronteiras são quebradas pela revolução das formas de comunicação, criando uma certa interdependência e cedendo lugar a uma globalização que “altera la identidade de las naciones [... y] está contribuyendo a transformar muchos aspectos de nuestras vidas individuales, de nuestras vidas cotidianas y estructuras familiares” (GIDDENS, 2001, p 66-67)[47].

---

[46] Importante ressaltar que relativizo as palavras do autor quando afirma que, talvez por se basear em um texto de sua autoria escrito em 2009, na América Latina há um movimento em sentido contrário, onde “movimentos sociais têm sido fundamentais para mudanças democratizantes, inclusive das instituições públicas nas últimas décadas” (DOMINGUES, 2011, p. 79).

[47] “altera a identidade das nações [... e] está contribuindo para transformar muitos dos aspectos de nossas vidas individuais, de nossas vidas diárias e de nossas estruturas familiares” (tradução livre).

No campo científico, as descobertas, principalmente na física, na matemática, na cibernética e na biologia, têm influenciado pensadores contemporâneos. Surge o debate entre modernidade e pós-modernidade, marcado, segundo Shinn (2008), pela falta de consenso e por uma "pitada de ceticismo" (SHINN, 2008, p. 62). Apesar de a ciência ter sempre lidado com o conceito de verdades provisórias, prega-se o fim das certezas; no campo político-social, apresenta-se o desencanto com o projeto de modernidade, que prometeu, mas mostrou-se incapaz de consolidar valores como a emancipação e a libertação do ser humano; no campo político, vigora o desencanto com as grandes metanarrativas (FREITAS, 2005; SEVERINO, 2010).

1.6 Fundamentos e orientações

Como pesquisador, diante do cenário acima descrito, elaborado com aspectos apontados por diferentes autores, feitos a partir de perspectivas diversas, concordo com Freitas (2005) ao afirmar que é necessário manter a chama da esperança. Para tanto, é "necessário recuperar valores universais de libertação e emancipação humana que nos unam e nos deem horizontes e forças para lutar por uma outra força social" (FREITAS, 2005, p. 106-107).

Percebo, na teoria crítica apresentada por Nobre (2004), princípios que se aproximam desse posicionamento e encontro exemplo em trabalhos de diferentes autores que reforçam tal percepção: Demirovič (2010) aponta que ela tem fundamentado estudos sobre movimentos "feministas e anti-racistas"; Kincheloe *et al* (2018) citam a presença da teoria crítica em trabalhos que tratam de outros tipos de opressões, como as questões de gênero, homofobia, heteronormatividade[48], intolerância religiosa; Rakowski (2019) cita a crise migratória e a questão dos refugiados. Acrescento, ainda, os movimentos ligados à sustentabilidade do Planeta.

Importante observar, no entanto, que "teoria crítica" não pode ser confundida com "teoria da solução de problemas", como explicam Robertson e Dale (2011)[49]: a)

[48] "A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade" (MISKOLCI, 2007, p. 5).

[49] Robertson e Dale (2011) baseiam-se nos seguintes trabalhos para apresentar a diferença entre teoria crítica e teoria de solução de problemas: COX. R. Social Forces states and world orders. **Millennium Journal of International Studies,** v.20, n. 2, p. 126-155, 1981, e COX, R. **The political economy of plural world**. London and New York: Routledge, 2002.

a teoria da solução de problemas não considera o movimento histórico, preocupa-se em encontrar soluções para que a situação presente se mantenha de forma mais "lubrificada"; b) a teoria crítica é reflexiva, considera o caráter dinâmico não apenas do contexto onde as relações sociais ocorrem, mas também do suporte teórico sob o qual ela própria se sustenta.

Assim, o caminho de pensamento acima descrito levou-me a assumir serem os princípios fundamentais da teoria crítica, elencados por Nobre (2004), a fundação epistemológica mais adequada para desenvolver esta tese na área da Educação: orientação para a emancipação e a adoção de uma postura crítica para compreender a realidade social estudada, identificar nela contradição do presente e possibilidades futuras. E, para guiar-me a partir desses princípios, adotei as seguintes diretrizes:

- considerando o contexto da pesquisa, não ignorar a historicidade ao elaborar o diagnóstico do tempo presente;
- utilizar o raciocínio dialético no processo de análise, identificando as contradições presentes na realidade estudada;
- adotar uma postura crítica, ou seja, não se limitar a conhecer a realidade social como ela é, mas também tentar nela identificar e analisar as possibilidades de emancipação existentes[50];
- refletir e continuamente rever o próprio processo de pesquisa que está sendo utilizado.

Essas diretrizes deixam claro que, ao longo da pesquisa, não objetivei encontrar relações de causa-efeito, e sim adotar uma visão holística e interpretativa em relação ao contexto estudado, o que permite afirmar, com apoio de Stake (2011), que se trata de uma pesquisa qualitativa. Isso não significa, entretanto, que dados quantitativos não foram considerados, pelo contrário, várias estatísticas foram usadas para subsidiar e fundamentar análises feitas em capítulos seguintes[51].

[50] Nobre (2004, p. 10) aponta dois sentidos fundamentais da crítica: o primeiro é aquele que identifica o que de novo há que ainda não se concretizou; o segundo é identificar e analisar os desafios a serem enfrentados para que esse novo se concretize (deixo claro que não identifico o segundo sentido com a teoria de "solução de problemas").

[51] Stake (2011) deixa evidente que a utilização de dados quantitativos não necessariamente caracteriza a pesquisa como quantitativa. Para ele, "Todo o pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo" (STAKE, 2011, p. 23), e complementa: "a diferença entre os métodos quantitativo e qualitativo é mais uma questão de ênfase do que de limites" (STAKE, 2011, p. 29).

A partir desse ponto senti a necessidade de estabelecer as bases para os procedimentos metodológicos, ou seja, as orientações metodológicas no grande, controverso[52] e dinâmico universo de possibilidades de pesquisas qualitativas[53]. Nessa busca, chamou minha atenção a bricolagem metodológica apresentada por Kincheloe *et al* (2018).

Considerando que, na contemporaneidade, análises críticas da sociedade exigem um processo híbrido (multi, inter e/ou transdisciplinar), os autores apresentam a bricolagem científica como "an emancipatory research construct" (KINCHELOE *et al*., 2018, p. 431)[54]. Segundo os autores, o pesquisador que adota a bricolagem pode, de forma consciente e bem fundamentada, utilizar, em momentos específicos da pesquisa, a

> ethnography, textual analysis, semiotics, hermeneutics, psychoanalysis, phenomenology, historiography, and discourse analysis combined with philosophical analysis, literary analysis, aesthetic criticism, and theatrical and dramatic ways of observing and making meaning (KINCHELOE *et al*., 2018, p. 431)[55].

Em outras palavras, a bricolagem metodológica desafia o pesquisador, retira-o da zona de conforto, oferece-lhe um caminho farto de encruzilhadas, obriga-o a constantes escolhas e a uma constante revisão de seu arcabouço teórico. Ela admite o entrelaçamento dinâmico e criativo de diferentes dimensões teóricas e filosóficas, e de sínteses criadas a partir da integração de "ways of knowing profoundly separated temporally and spatially [...]"[56] (KINCHELOE; BERRY, 2004, p. 17). A bricolagem científica representa uma forma própria de conhecer.

---

[52] Controverso porque, segundo Denzin e Lincoln (2006, 2018), os embates típicos de décadas atrás sobre a legitimidade científica de pesquisas qualitativas continuam vivos nestas duas primeiras décadas do século XXI.

[53] Denzin e Lincoln (2018) afirmam que, "The field of qualitative research is on the move and moving in several different directions at the same time" (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 29) / "O campo da pesquisa qualitativa está em movimento e se movendo em várias direções diferentes ao mesmo tempo" (tradução livre).

[54] "um construto de pesquisa emancipatório" (tradução livre).

[55] "etnografia, análise textual, semiótica, hermenêutica, psicanálise, fenomenologia, historiografia e análise de discurso combinadas com análise filosófica, análise literária, crítica estética e formas teatrais e dramáticas de observar e dar sentido" (tradução livre).

[56] "maneiras de conhecer profundamente separados no espaço e no tempo [...]" (tradução livre).

Para tanto, conforme deixa claro Kincheloe (2001), a bricolagem científica exige do pesquisador um conhecimento profundo de diferentes metodologias, pois só assim ele pode romper com a "ordem estabelecida" e desenhar, de forma dinâmica, uma trajetória que não seja aleatória nem inconsequente. Ela, portanto, não desconsidera e não isenta o pesquisador do compromisso ético com o rigor exigido em pesquisas científicas; ela não se reduz a um mero ecletismo. A bricolagem científica tem uma "natureza subversiva", mas não imprudente, nem superficial, nem desestruturada (KINCHELOE; BERRY, 2004). Ela é multirreferencial, mas não desfocada, nem desestruturada. Exige rigor. E esse rigor se dá pela exigência da autorreflexão contínua do pesquisador, da explicitação e justificativas não apenas do conhecimento gerado, como também das tomadas de decisão e dos pressupostos epistemológicos e ontológicos assumidos durante a pesquisa. O rigor na bricolagem se dá pelo compromisso ético do pesquisador diante da liberdade por ele assumida.

Apesar de considerar esse um caminho adequado para pesquisa, e de ter o entendimento reforçado com a apresentação feita por Denzin e Lincoln (2006) das diversas perspectivas que o *bricoleur* pode adotar [57], e com a pesquisa feita com doutorandas em educação descrita por Rodrigues *et al* (2016)[58], a bricolagem exige tempo para um amadurecimento (KINCHELOE; BERRY, 2004) que ainda não possuo. Em função disso, permiti-me apenas dela tomar emprestado alguns elementos que serviram de orientações gerais para operacionalização da pesquisa:

- não partir de uma pesquisa predefinida – a definição se deu ao longo da própria pesquisa, conforme apresentado na Parte II deste trabalho;
- justificar cada opção tomada procurando, com isso, deixar explícito o rigor metodológico da pesquisa;

[57] As autoras apresentam diferentes possibilidades de abordagem que podem ser assumidas por um *bricoleur*, considerando-os, como *bricoleur* metodológico, *bricoleur* teórico, *bricoleur* político, *bricoleur* narrativa e *bricoleur* interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

[58] A pesquisa colheu concepções sobre a bricolagem científica de seis doutorandas em Educação de uma universidade pública do Estado do Ceará. Utilizou entrevistas semiestruturadas através das quais "procurou evidenciar as concepções das pós-graduandas sobre o assunto bricolagem científica, buscando compreender o que representou o encontro delas com essa abordagem investigativa e de que forma tal perspectiva reflete no modo de cada uma pensar e fazer pesquisa em educação" (RODRIGUES *et a*l., 2016, p. 969).

- adotar o questionamento sobre o significado e as possibilidades pedagógicas da educação superior de graduação na atualidade brasileira [59] como ponto de partida, como fonte inspiradora, como meu "POET"[60] (KINCHELOE; BERRY, 2004).

Além da bricolagem, outra fonte de inspiração foi a cartografia.

A cartografia é a arte de produzir mapas, e "tem suas origens intimamente ligadas às inquietações que sempre se manifestaram no ser humano, no tocante a conhecer o mundo que ele habita" (MAGALHÃES, 1999, p.11). Inicialmente, para sobreviver, o ser humano primitivo, guerreiro e caçador, sentiu necessidade de registrar percursos e distâncias para orientar-se e comunicar-se com seus pares. Pelo fato de a linguagem gráfica ser mais intuitiva que a linguagem escrita, os registros tomaram forma de desenhos ou croquis, dando origem ao que hoje chamamos de mapa. De simples traços esboçados pelo ser humano primitivo, os mapas passaram, ao longo da história, a representar não apenas acidentes geográficos naturais ou artificiais[61] de um território, mas também características sócio-econômico-político-culturais (REYES, 1991).

Mapas, portanto, são "modelos", "representações" e, assim sendo, incorporam sempre algum nível de distorção da realidade. Nas palavras de Santos (1988),

> o mapa não pode coincidir ponto por ponto com a realidade. No entanto, a distorção da realidade que isso implica não significa automaticamente distorção da verdade, se os mecanismos de distorção da realidade forem conhecidos e puderem ser controlados (SANTOS, 1988, p. 143).

As palavras de Santos (1988) aproximaram-me da cartografia, pois, na segunda parte deste trabalho, onde apresento o caminho percorrido desde a opção feita pelo tema "educação superior de graduação" até a definição do objeto, questão e objetivos da pesquisa, utilizo dados para construir "modelos de realidades". Nesse processo, senti a necessidade de fazer uma determinada organização dos dados coletados, tanto para apresentá-los, como para analisá-los. Inicialmente, pensei em utilizar os conceitos de classificação ou agrupamento. Entretanto, julguei que a rigidez

---

[59] Importante relembrar que esse questionamento foi instigado pela pesquisa descrita em Galleão (2014) sobre o significado e as possibilidades pedagógicas da aula no cenário brasileiro do ensino superior de graduação, que concluiu que a aula pode ser um *espaçotempo* de formação humana.

[60] POET é a sigla da expressão "Point of Entry Text", mas também a utilizo como fonte de inspiração.

[61] Acidentes geográficos naturais são características do relevo terrestre, tais como rios, lagos, montanhas, vales etc.; acidentes artificiais são fronteiras, cidades, construções etc.

que esses conceitos carregam era incompatível com as orientações que eu já havia assumido, pois, implicitamente, os “modelos de realidade” que estavam sendo elaborados traziam consigo uma distorção imposta pela minha subjetividade, assim como aquela do cartógrafo ao elaborar um mapa. Diante disso, optei por localizar, não agrupar; por adotar conceitos de territórios e fronteiras, não de caixas herméticas. Enfim, mesmo não fundamentando-me nas concepções de Deleuze e Guattari (1980), inspirei-me na metáfora da cartografia tradicional[62] por eles introduzida, ou seja, não tracei mapas no sentido literal, apenas inspirei-me na ideia da cartografia ao organizar os dados/informações coletados com a intenção de possibilitar visões sob diferentes perspectivas da realidade estudada.

1.7 Considerações

Neste capítulo, apresentei um percurso que, apesar de panorâmico, permitiu que eu me alimentasse de subsídios para elaborar este trabalho. Iniciei nas sociedades ditas primitivas; passei por momentos em que o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento era natural, mesmo porque as fronteiras entre elas eram pouco nítidas; caminhei rapidamente no período em que a especialização tornou-se norma e, com ela, a construção de conhecimento passou a submeter-se a um radicalismo teórico quase que dogmático; cheguei, finalmente, ao tempo em que o radicalismo e a especialização passam a ser um limitador do avanço do conhecimento, e reconheci que é esse o contexto em que a elaboração da tese se encerra.

Nele, considerei pertinente tanto a adoção dos princípios fundamentais das teorias críticas como fundamento epistemológico para a pesquisa como também de orientações procedimentais inspiradas na bricolagem e na metáfora da cartografia. Com isso, considero alcançado o objetivo traçado para este capítulo e, a partir das decisões aqui tomadas, no capítulo seguinte, considerando que educação é uma prática social multideterminada, apresento os pressupostos por mim assumidos de uma educação emancipatória e do vínculo irrevogável que ela mantém com utopia.

[62] A metáfora da cartografia tradicional é introduzida em pesquisas na área das Ciências Humanas por Deleuze e Guattari (1980) e está em consonância com concepções filosóficas que questionam o determinismo, a neutralidade, a relação de causa-efeito, o desprezo pela qualidade, o engessamento tecnicista, o conhecimento pronto, preciso e definitivo sobre a realidade, que são construídos a partir de caminhos tradicionalmente consagrados pela ciência.

2 EDUCAÇÃO e UTOPIA

> O que é o homem, qual a sua a sua posição no mundo – são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica as referidas indagações [...], a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não (FREIRE, 1969, p.123-124).

> Precisamos de uma educação que estimule nossas crianças, nossos jovens e adultos a buscar soluções criativas [...]. É preciso que não ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas (CASTANHO, M. E. L. M., 2002, p. 77).

> Uma sociedade que não se articula para refletir sobre suas reais condições de educação está fadada a promover a barbárie, enquanto o que precisamos é de mais civilização (LIMA; HORN, 2019, p. 735).

Sendo esta tese da área de Educação, e considerando que educação, em seu sentido pleno, é uma prática social multideterminada, apresento neste capítulo, elaborado a partir da questão e do objetivo indicados no Quadro 3, os pressupostos por mim assumidos sobre educação e sobre o vínculo que ela mantém com utopia. Esses pressupostos, juntamente com o olhar conduzido pelos princípios fundamentais da teoria crítica, conforme apresentado no Capítulo 1, e inspirado pelas palavras de Freire (1969), Castanho, M. E. L. M., (2002), e Lima e Horn (2019) acima citadas, orientaram todo o processo de pesquisa e elaboração deste trabalho com o qual, como educador, busco contribuir para que a finalidade humanizadora da educação esteja incorporada à educação superior de graduação oferecida no Brasil.

Quadro 3: Capítulo 2 da Parte I: questão e objetivo

Educação e Utopia	**questão**: sendo educação, em seu sentido pleno, uma prática social multideterminada, qual a concepção de educação adotada nesta pesquisa?
	objetivo: Explicitar a concepção de educação adotada nesta pesquisa

Fonte: Elaboração própria

Entendo a educação como um processo complexo e multifacetado através do qual o ser humano se faz humano. Em outras palavras, o ser humano, ao educar-se, trilha um caminho repleto de encruzilhadas, obstáculos, armadilhas, derrotas e vitórias, abismos e pontes. Esse caminhar tem início porque o ser humano biológico precisa sobreviver e, para isso, interage com a natureza que o cerca; adapta-a às suas

necessidades; aperfeiçoa métodos para nela conviver e intervir; relaciona-se com outros homens, criando, juntamente com eles, um mundo humano, um mundo que existe no coletivo. Somente no conviver com o coletivo é que o ser humano integra à sua dimensão biológica uma outra dimensão, uma dimensão humana (FREIRE, 1967). O entendimento é exposto de forma mais poética por Campbell (2004):

> In his life-form the individual is necessarily only a fraction and distortion of the total image of man. He is limited either as male or as female; at any given period of his life he is again limited as child, youth, mature adult, or ancient; furthermore, in his life role he is necessarily specialized as craftsman, tradesman, servant, or thief, priest, leader, wife, nun, or harlot; he cannot be all. Hence, the totality—the fullness of man—is not in the separate member, but in the body of the society as a whole; the individual can be only an organ. From his group he has derived his techniques of life, the language in which he thinks, the ideas on which he thrives; through the past of that society descended the genes that built his body. If he presumes to cut himself off, either in deed or in thought and feeling, he only breaks connection with the sources of his existence (CAMPBELL, 2004, p.354)[63].

Conectado com as fontes de sua existência, interagindo com seus semelhantes e com a natureza, o ser humano produz tudo aquilo de que necessita (como também tudo aquilo de que não necessita, mas que, dentro de suas possibilidades, curiosidade, criatividade, fome de poder, ou ganância, lhe instiga) e que não é oferecido de forma acabada pela natureza. O ser humano vai "dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos" (FREIRE, 1967, p. 43). Nesse movimento, o ser humano produz cultura. O mundo humano é um mundo cultural (SAVIANI, 2013a), e a cultura, por sua vez, "a começar pela linguagem, só é possível em sociedade" (CASTANHO, S., 2010, p.28).

O ser humano, portanto, é um ser social, uma "aventura singular e coletiva, [...um] extraordinário organismo biopsicocultural e histórico" (CHARLOT, 2019, p. 178). Na medida em que ele "cria, recria e decide, vão se conformando as épocas

[63] "Em sua forma-vida, o indivíduo é necessariamente apenas uma fração e distorção da imagem total do homem. Ele é limitado como homem ou mulher; em qualquer período de sua vida, ele é novamente limitado como criança, jovem, adulto maduro ou idoso; além disso, em seu papel na vida ele é necessariamente especializado como artesão, comerciante, servo ou ladrão, sacerdote, líder, esposa, freira ou prostituta; ele não pode ser tudo. Portanto, a totalidade - a plenitude do homem - não está no membro separado, mas no corpo da sociedade como um todo [...]. De seu grupo, ele derivou suas técnicas de vida, a linguagem com a qual ele pensa, as ideias com as quais ele prospera; do passado dessa sociedade descendem os genes que formam seu corpo. Se ele ousar dela se apartar, seja por meio de ação, pensamento ou sentimento, ele apenas romperá a conexão com as fontes de sua existência" (tradução livre).

históricas" (FREIRE, 1967, p. 43), vão-se configurando os cenários sócio-político-econômico-cultural-ambientais com os quais, inicialmente de forma ingênua, ele interage espontaneamente para experimentá-los e para neles se adaptar. Nas palavras de Freire (2003),

> O mundo é o primeiro não eu. [...] a presença do mundo natural como não eu atuará como estímulo para o desenvolvimento do eu. Nesse sentido, é a consciência do mundo que cria minha consciência. Conheço o diferente de mim, e neste ato me reconheço (FREIRE, 2003, p. 21)[64].

E é somente quando se reconhece, quando se conscientiza[65] de sua realidade e da realidade que o cerca, quando passa a perceber-se responsável pelo seu futuro e pelo futuro de seus pares, que o ser humano consegue transformar o mundo e transformar-se: toda transformação, portanto, só acontece a partir da "*práxis* humana"[66]. É a partir da práxis humana que o ser humano passa a perceber a natureza como "objeto cognoscível" e, diante dela, assumir um "posicionamento epistemológico" (FREIRE, 2016, p. 56), ou seja, é na relação agir-refletir que ele se engaja na história, cria sua realidade em comunhão com outros seres humanos, realidade que, sendo por ele criada, só por ele pode ser transformada; realidade que o condiciona, que condiciona sua práxis, que o transforma[67] (FREIRE, 2002).

---

[64] Tradução livre do original "El mundo es el primer no yo. [...] la presencia del mundo natural como no yo, va a actuar como un estímulo para desarrollar el yo. En ese sentido, es la conciencia del mundo la que crea mi conciencia. Conozco lo diferente de mí y em ese acto me reconozco".

[65] Importante observar a explicação dada por Darder (2015, p. 82): "Freire's concept of conscientizaçao points to an understanding of critical awareness and the formation of social consciousness as both a historical phenomenon and a human social process connected to our communal capacities to become authors and social actors of our destinies" / "O conceito de conscientização de Freire aponta para uma compreensão da consciência crítica e a formação da consciência social como um fenômeno histórico e um processo social humano ligado às nossas capacidades comunitárias para se tornar autores e atores sociais de nossos destinos" (tradução livre).

[66] A praxis humana é conceituada por Freire (2016) como uma unidade dialética que se realiza por ação e reflexão sobre o mundo, que é exclusiva do ser humano, fora da qual ele não existe como ser humano. Freire, nesse sentido, segue a tradição marxista que considera a práxis como um processo social, não um processo individual.

[67] Importante observar aqui que, conforme nos esclarece Au (2011, p.258): "a hipótese de Freire sobre o desenvolvimento progressivo dos humanos e da consciência humana é uma questão substancial com que temos que lidar, mesmo que não seja uma crítica explícita da pedagogia libertadora de Freire em si. Os sujeitos que adquirem poder podem agir para transformar o mundo de maneira opressiva, especialmente se estiverem aprendendo no âmbito de um contexto geral de ideologias opressivas, hegemônicas [...]. Sem dúvida, é absolutamente verdadeiro que Freire era favorável a professores libertários que lutassem contra as ideologias hegemônicas de desigualdade em suas salas de aula, mas, como o próprio Freire reconheceu, a realidade da implementação em qualquer contexto significa que as forças opressivas também estão em jogo nas batalhas pelas ideologias."

Transformado, o ser humano recria sua realidade (FREIRE, 2002) e empenha-se em mantê-la viva e dinâmica, não apenas catalogando ou transmitindo, mas colaborando para a formação[68] de seus pares, atividade que é intrínseca à sua capacidade de "discernir e transcender" (FREIRE, 2008, p. 139). Esse é o movimento interminável da roda de civilização humana.

Educação, portanto, não é apenas o processo pelo qual o ser humano se humaniza, é também o processo pelo qual ele contribui para a humanização de seu mundo (FREIRE, 2002), um processo não puramente intelectual, pois só acontece plenamente pela e na práxis humana, um processo que se faz com o corpo todo[69], requer a utilização de múltiplas linguagens, suportes diversos, e a presença ativa de outros sujeitos. Exige o desenvolvimento da capacidade do ser humano em objetivar sua realidade, questioná-la, senti-la, e de assumir um compromisso ético-crítico para transformar essa realidade e, ao transformá-la, transformar-se a si próprio. Educação exige do ser humano a capacidade de perceber-se inacabado, mutável em um mundo mutável e, com tal convicção, iniciar uma busca esperançosa para conhecer e compreender suas origens e seu mundo, conhecer-se e compreender seu propósito de ser e estar no mundo ao qual pertence (FREIRE, 2011, 2012).

A educação tem, portanto, natureza político-ética-moral[70]. Através dela, interagindo com seus pares, o ser humano constitui-se como sujeito. Assim, o ser humano

> deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. [Porém] ninguém pode buscar sozinho, individualmente. Essa busca solitária poderia traduzir-se em ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, porque senão, faria de umas consciências

[68] Apesar de não fazer parte do escopo desta pesquisa, julgo relevante mencionar a ênfase dada por Freire (2008) da essência comunicativa da atividade docente. Nas palavras dele: "Toda vez que a atividade docente se tem perdido em formalismo, tem comprometido a essência mesma da comunicação humana. Na verdade, a atividade docente há de ser, sob pena de trair a «abertura» ontológica do homem, eminentemente comunicativa" (FREIRE, 2008, p. 140).

[69] Bannell *et al*. (2016) apresentam um estudo que indica que a cognição humana não prescinde do corpo e do ambiente físico e cultural.

[70] Adoto aqui as palavras ética e moral conforme uma das conceituações dadas por Japiassú e Marcondes (2001), no verbete "Moral". Para eles, em "um sentido mais estrito, a moral diz respeito aos costumes, valores e normas de conduta específicos de uma sociedade ou cultura, enquanto a ética considera a ação humana do seu ponto de vista valorativo e normativo, em um sentido mais genérico e abstrato" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, n. p.).

> objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências” (FREIRE, 2002, p. 8)[71].

Nessa busca, muitos encontram obstáculos e interdições impostos por mecanismos sócio-políticos-econômicos-culturais-ambientais que resultam em pressões e opressões que podem (ou almejam) aliená-los, torná-los seres dependentes; seres que se ajustam às situações impostas; seres que simplesmente são úteis para objetivos e interesses alheios; seres que estão em uma comunidade, mas que por ela não são reconhecidos como membros. Impotentes diante dos obstáculos e interdições, como que por mecanismos de autodefesa, tornam-se apáticos, passivos, acomodam-se; não agem para transformar a realidade, contentam-se em ajustarem-se a ela; tornam-se objetos de ordens e decisões alheias – coisificam-se (FREIRE, 1967). Por conseguinte, põem-se na condição de seres inferiores, tornam-se emocionalmente dependentes daqueles que os oprimem.

Por sua vez, na mesma busca, muitos outros encontram condições sócio-políticos-econômicos-culturais-ambientais que os conduzem, de forma consciente ou não, por trilhas mais suaves, que os fazem opressores de seus pares. Em tal condição, tornam-se possessivos, sentem-se superiores, têm necessidade de possuir cada vez mais, não apenas coisas materiais, mas outros homens que, sob seus domínios, contribuam para a manutenção e ampliação de suas posses e da maneira de serem e estarem no mundo. Para eles, “Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio desumano e inautêntico [...], mas um direito intocável [conquistado] com seu esforço, com sua coragem de correr risco [...]” (FREIRE, 2012, p. 64). Assim, para possuir, precisam dominar e controlar e, para isso, utilizam-se de todos os recursos disponíveis: econômicos, científicos, técnicos, religiosos, informacionais etc. Em sua concepção, a humanização do outro é subversão (FREIRE, 2016). Entretanto, sem o perceber, ao constituírem-se como opressores, tornam-se também dependentes dos oprimidos (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2012, p.50)[72].

---

[71] Tradução livre do original “El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. [porém] nadie puede buscar en la exclusividad individualmente. Este buscar solitario se podría traducir en un tener más que es una forma de ser menos. Esta búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias, porque si no haría a unas conciencias objeto de otras. Sería "cosificar" las conciencias”.

[72] Os autores exprimem essa ideia ao analisarem a influência da Fenomenologia do espírito de Hegel na obra de Adorno.

Essa relação oprimido-opressor é envolta em contradições.

Quando alienado, oprimido, o ser humano, de forma ingênua, toma o opressor como modelo de ser e estar no mundo; introjeta uma consciência opressora, que é exterior à sua natureza, adere-se a uma subjetividade que não é sua, aliena-se de si próprio (FREIRE, 2011, 2012). E sempre que as condições sócio-política-ambiental-econômica lhes são favoráveis, ele, o oprimido, mesmo ciente da situação de opressão em que se encontra, age como opressor de seus pares, pois "O ideal deles é serem homens, mas, para eles, ser ser humano é ser opressor. Seu modelo de humanidade é esse" (FREIRE, 2016, p. 102). Mas, segundo Freire (2012), ao tomar consciência da dependência que possui daqueles que o oprime, o oprimido reconhece que só conseguirá a plenitude humana libertando-se, lutando para recuperar sua humanidade, não simplesmente se subordinando à generosidade dos opressores, nem assumindo idealisticamente o papel daqueles que o oprime, mas objetivando também a libertação de seus opressores (FREIRE, 2012).

Há, entretanto, um grande obstáculo interior nessa luta: o temor da responsabilidade que a libertação acarreta. Nas palavras de Freire (2012),

> Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão com outro "conteúdo" – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem o faz (FREIRE, 2012, p.46).

Abrir caminhos, potencializar essa busca, é a função principal de uma educação escolarizada[73] que seja, em todos os seus níveis, libertadora para todos: oprimidos e opressores.

Entretanto, presenciamos na atualidade outro cenário, caracterizado por um "silêncio antropológico" (CHARLOT, 2019, p. 167). Ainda que diante das possibilidades que as novas tecnologias da informação e comunicação fornecem para práticas pedagógicas inovadoras, há uma tendência para "reduzir a educação à aprendizagem" (CHARLOT, 2019, p. 172), onde movimentos que tendem a anular as conquistas no campo dos direitos humanos ganham força (CHARLOT, 2019); onde

[73] Utilizo a expressão "educação escolarizada" para caracterizar o processo educativo que acontece por intermédio das instituições de ensino.

“In the midst of groundbreaking historical changes on the technological level, the material oppression of the largest portion of the world’s population persist” (DARDER, 2015, p. 171)[74]; onde a racionalidade neoliberal embrenha-se em todos os ramos de atividade humana, inclusive na educação escolarizada, que vem perdendo em ritmo acelerado sua posição social como espaço público e tem sido privatizada e submetida às regras do mercado (DARLER, 2015). Nesse cenário, apoio-me na concepção de educação de Paulo Freire, pois ele, refletindo sobre o ser humano e sobre o processo de humanização do ser humano, nos deixa seu grande legado - uma pedagogia que parte de uma

> concepção antropológica [que] pensa o humano em sua complexidade: razão, emoção, afetividade, sensibilidade, ética, estética, relação com o mundo, com os outros e com Deus; ser cultural, histórico, inacabado e consciente de seu inacabamento; ser condicionado, mas não determinado; um ser aberto para o ser mais; infinitas possibilidades de aperfeiçoamento” (ZITKOSKI; TROMBETA, 2014, p. 153-154).

A pedagogia proposta por Paulo Freire objetiva criar as condições para que o oprimido resgate sua humanidade.

Na pedagogia freireana, a dissolução da relação oprimido-opressor não se dá através de doações ou de um fazer por eles – segundo Freire, isso seriam dádivas de quem tem ou sabe para quem não tem ou não sabe, seria considerar o outro como inferior, como incapaz. Nela, toda doação, de caráter material ou intelectual, é uma forma disfarçada de opressão, pois inibe o poder criativo do receptor. Para Freire (2012), a educação implica uma construção conjunta, um fazer coletivo; implica na crença da contribuição que o outro pode oferecer; implica reconhecer, de forma autêntica, o outro como partícipe da construção de sua história e da história da comunidade na qual está inserido; implica reconhecer o ser humano como um ser em processo de formação e, por isso, incompleto e consciente dessa incompletude. Essa é a concepção de uma educação emancipatória adotada nesta tese.

Devo reconhecer, entretanto, conforme deixa claro Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2012), ao analisarem a obra de Adorno, que a educação, por mais “crítico-reflexiva que seja”, não consegue sozinha romper com os condicionantes opressores ou mesmo apassivadores presentes na sociedade. Não obstante, contribui, enquanto

[74] “Em meio a mudanças históricas inovadoras em nível tecnológico, a opressão material sobre a maior parte da população mundial persiste” (tradução livre).

potencializadora de conscientização, para que tais condicionantes não se perpetuem ou se concretizem, o que reforça minha convicção, ancorada pelos princípios fundamentais da teoria crítica descritos no Capítulo 1, pela pedagogia freireana.

A pedagogia freireana não se restringe à sala de aula. Ela orienta uma postura política e moral do educador (DARDER, 2015), pois o educador, para sê-lo, nunca pode se colocar simplesmente como um mero ator ou como "uma ruela residual da máquina educativa" (GADOTTI, 2012, p. 29), perdendo-se no formalismo tecnicista. A pedagogia freireana exige humildade e amor ao próximo; exige a simplicidade, não a simplificação; exige a participação e o reconhecimento do outro – ela é dialógica, não exclui a subjetividade; não é mecânica nem linear – é dialética (GADOTTI, 2006, p.29). A pedagogia freireana exige negação do individualismo e do utilitarismo que o sistema capitalista, regido pelo neoliberalismo, potencializa (DARDER, 2015); exige autocrítica, esforço para superação da consciência opressora que cada um traz dentro de si; exige disposição para ações transformadoras de si mesmo e do mundo. Exige uma práxis, a práxis humana.

> É por isso que a educação, para o ser, não pode entender-se apenas na transmissão social de saberes e regras ou como acompanhamento (ou autopromoção) do desenvolvimento de potencialidades – de competências – naturais, enquanto elas interessam à realização de projectos individuais ou mesmo grupais. A educação é igualmente estímulo sistemático à atividade de questionamento o e de reorganização antropológica do sentido complexo da evolução (CARVALHO, 1994, p. 34).

A educação é, portanto, um processo, "tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos" (FREIRE, 2002, p. 8)[75], e os diferentes níveis somente podem ser apreendidos diante da compreensão do período histórico-cultural correspondente (FREIRE, 2002). Esse processo, entretanto, não segue uma trajetória linear – é um processo em espiral: o ser humano reflete, age e interage; nesse interagir, reflete e apreende, ensina outros seres humanos; ao ensinar, reflete, apreende e reconstrói conhecimentos anteriormente construídos; conscientiza-se. Ao conscientizar-se, ele é convidado a "assumir uma posição utópica diante do mundo [...]" (FREIRE, 2002, p. 22)[76].

---

[75] Tradução livre do original: "La educación tiene carácter permanente. No hay seres educados y no educados. Todos estamos educándonos. Hay grados de educación, pero éstos no son absolutos".

[76] Tradução livre do original: "assumer une position utopique em face du monde".

Reconheço, nas palavras de Paulo Freire, o vínculo irrevogável entre educação emancipatória e utopia, o qual é reforçado nas palavras de Carvalho (1994): “A educação não é, de forma alguma, apenas utopia, mas não deixa nunca de o ser também” (CARVALHO, 1994, p. 35). Ambas, educação e utopia, possibilitam desafiar as aparentes impossibilidades do presente, transcendê-las e vislumbrá-las como possibilidades. Todavia, não posso ignorar que a palavra utopia é polissêmica. Necessário, então, explicitar que quando assumo seu vínculo irrevogável com uma educação emancipatória, conceituo-a como uma força propulsora para um futuro desejado.

2.1 Utopia: força propulsora para um futuro desejado

Ao assumir minha orientação pela pedagogia freireana, assumi que o ser humano pode ser o autor principal de seu futuro ou, em outras palavras, ele pode, ao longo de sua vida, manter viva sua natureza humana não se deixando subjugar por um destino predeterminado ou ter sua caminhada definida por um “*deus ex machina*”. E para manter viva a chama de sua natureza humana, sabe que o tempo que ele está “*com* o mundo” (FREIRE, 1967, p. 39) é “um tempo de possibilidades, e não de determinismo” (FREIRE, 2011, p. 52). Ele tem a capacidade de compreender seu entorno, detectar as amarras que o impedem de seguir adiante, perceber aquilo que distorce suas possibilidades e de seus pares, e então reagir. E reage porque vislumbra aquilo que ele poderia ser, que gostaria de ser e, diante de tais perspectivas, passa a ter esperança de um futuro melhor, que para ele pode vir a ser.

Ter esperança, ou expectativa por um futuro melhor, é dar o primeiro passo para a libertação. Sem esperança, sem o vislumbrar do que poderia ser, o ser humano inibe seu impulso criador, deixa de ser agente ativo da construção de sua própria história. Entretanto, quando elabora/reelabora suas esperanças, reflete e arquiteta aquilo que gostaria que fosse, mas que não é, conscientiza-se das antíteses presentes na sua história, faz despertar em si mesmo um desejo, constrói um mundo onírico, cria um sonho, o sonho de ser o que reconhece que poderia ser. Porém, não basta sonhar. O sonho é um estado solitário, tem seu próprio tempo, dissipa-se. Ao despertar do sonho e confrontar-se com a realidade concreta, o sonhado pode tornar-se lamúrias, imobilidade, desesperança. Quando, entretanto, uma força íntima alimenta a coragem de entrelaçar o mundo onírico com o real, de assumir sua vocação

ontológica de “Ser Mais” (FREIRE, 2015, p. 137), vocação que afasta o comodismo de aceitar *o pronto* para dar lugar ao movimento contínuo de construção da história, o ser humano é capaz de imaginar uma nova e possível realidade, de criar utopias. Nas palavras de Coelho Netto (1985, p. 8-9), a “imaginação utópica [é] o ponto de contato entre a vida e o sonho, sem o qual o sonho é uma droga narcotizante como outra qualquer e a vida, uma sequência de banalidades insípidas”.

Não é sem razão que o conceito de utopia nasce no Renascimento[77], no bojo do humanismo[78], quando o foco se volta para o ser humano, e floresce a confiança na razão e na capacidade humana de objetivar a natureza, transformá-la e transformar-se.

> Daí à noção de que pode ser *inventada* – não só a vida individual, mas igualmente *a vida associada* – foi um passo. Assim nasceu a utopia, como uma criação de sociedades geradas pela imaginação do indivíduo burguês, auto-referente e interessado nos problemas coletivos de seu tempo (BERRIEL, 2005, p. 6).

Utopia é uma palavra criada por Thomas More, nobre inglês, intelectual e político que ocupou cargos importantes na corte e, mesmo não sendo opositor explícito do sistema então vigente, foi decapitado por não aceitar Henrique VIII como chefe da Igreja da Inglaterra, ordem religiosa nascida do rompimento do rei com o papa e, consequentemente, com a Igreja Católica (WATSON, 1994). Segundo Coelho Netto (1985), Thomas More, inspirado pela República de Platão, movido pela euforia das descobertas de novas terras e de novas culturas feitas pelos grandes navegadores da época, e pelo contexto sócio-político-econômico vigente na Inglaterra de então, que se caracterizava por profundas desigualdades sociais, por um cenário de fome, miséria e agitação social, escreve, em 1516, uma obra literária com o título *Utopia* (MORE, 2004), através da qual transmite um sentimento de desejo de uma

[77] O Renascimento é o movimento intelectual que “exalta a razão humana, a lógica e a experiência no plano do conhecimento, e a vontade no plano da ação, isto é, o poder para dominar, controlar e governar os apetites e as paixões. O homem é, pois, capaz de guiar-se a si mesmo, desde que, por meio da razão e da vontade, estabeleça normas de conduta e códigos para todos os aspectos da vida prática” (CHAUI, 2008, p. 9).

[78] O humanismo é um “Movimento intelectual que surgiu no Renascimento. Lutando contra a esclerose da filosofia escolástica e aproveitando-se de um melhor conhecimento da civilização greco-latina, os humanistas (Erasmo, Tomás Morus etc.) se esforçaram por mostrar a dignidade do espírito humano e inauguraram um movimento de confiança na razão e no espírito crítico” (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, n. p.).

sociedade socialmente mais justa sem, entretanto, incitar um movimento revolucionário.

A *Utopia*, de Thomas More (2004), é a denominação de uma ilha que tem como capital Amaroute (a não visível), banhada pelo rio Anidra (o rio sem água), habitada por um povo sob condições estáticas de vida, situação que, apesar de não coerente com a natureza humana, o faz feliz. Ao descrever uma realidade oposta àquela por ele vivenciada, apresentou ao mundo uma outra realidade, repleta de aparentes incoerências, que forneceu subsídios para uma multiplicidade de conceitos para a palavra utopia que, aos poucos, "vai alargando e vulgarizando o seu sentido" (COLOMBO, 2006, p. 59), e deixa de ser empregada apenas em seu sentido literal, passando a ser utilizada para caracterizar narrativas e discursos anteriores[79] ou posteriores à sua publicação (CHAUI, 2008).

No sentido literal, utopia pode ser associada a uma ficção fantasiosa, algo irrealizável. O próprio Thomas More, segundo Chaui (2008), em carta enviada a Erasmo, atribuiu a ela uma conotação negativa. A autora, entretanto, destaca que a obra é repleta de palavras que, em sentido literal, expressam negativas, mas se analisadas sob outra perspectiva, no contexto da obra, o conceito de negatividade pode ser questionado.

Por exemplo: Utopia significa *um não lugar*, mas apesar de isolada artificialmente do continente, recebe visitantes e mantém uma relação comercial predominantemente de exportação com o exterior. A capital de Utopia é banhada pelo rio Anidra, sem água, mas que é invadido pelas águas salgadas do mar. Utopia é governada por Ademus, palavra que significa príncipe *sem povo*, no entanto, a ilha é habitada. Assim, diante de aparentes incoerências, o autor dá subsídios, de acordo com Chaui (2008), para admitirmos que o "não lugar" pode ser "um outro lugar", uma possibilidade de ruptura com a ordem estabelecida, mas que dela não se descola. Para a autora, "*utopia* significa, simultaneamente, lugar nenhum e lugar feliz, eutópos. Ou seja, o absolutamente outro é perfeito" (CHAUI, 2008, p. 7).

Coelho Netto (1985) também exalta o aspecto positivo ao considerar que utopia "não é o dado, o existente, o fornecido, mas um projeto humano resultante de

[79] Chaui (2008, p.7) cita, como exemplo de obras anteriores "a cidade ideal na *República* de Platão, ou o projeto arquitetônico da cidade perfeita traçada pelo geômetra e astrônomo grego Hipodamos de Mileto, [...] ou ainda a descrição da Idade de Ouro nos poemas dos latinos Virgílio e Ovídio".

relações humanas" (COELHO NETTO, 1985, p. 72). Não é um projeto tecnicista, planejado, com objetivos e tempo determinados para ser concluído. É uma criação humana que vislumbra, no futuro, um futuro desejado, um futuro com possibilidades de realizar-se. Assim considerando, concordo com Collins (2013) quando afirma que utopia faz emergir alternativas, orienta a ação.

É com esse sentido positivo que utilizo a palavra utopia nesta pesquisa.

Importante observar que, além da obra de Thomas More, duas outras obras escritas durante a Renascença são constantemente citadas como utopias: *A cidade do sol*, de Tommaso Campanella (CAMPANELLA, 2001) e *Nova Atlântida*, de Francis Bacon (BACON, 2013). No Apêndice A, destaco de forma breve alguns aspectos das referidas obras, observando que, em todas as sociedades ideais descritas por esses autores, a educação tem papel de destaque, como também observam Araújo e Araújo (2006) ao analisarem as três obras: "a utopia educativa vem a ser essencial e é pressuposta pela utopia social, precisamente enquanto meio de formação do homem novo da cidade nova" (ARAÚJO; ARAÚJO, 2006, p. 106).

Vejo esse homem novo como o ser humano emancipado, consciente de sua posição na sociedade, capaz de analisar criticamente o contexto em que vive, de desafiar obstáculos, e assim construir, juntamente com seus pares, sua história. Retomo, então, a relação indissolúvel educação-utopia que reconheço estar presente na pedagogia freiriana, e assumo o pressuposto de que a educação é a via através da qual um futuro melhor pode ser construído. Encontro em Carvalho (1994) argumentos que reforçam tal pressuposto:

> a utopia, contra todas as teses que advogam o seu fim e defendem, portanto, o seu carácter adventício e até nocivo, é constitutiva do homem e, portanto, o cerne de uma antropologia filosófica e de uma educação que, visando-o, nele se inspire" (CARVALHO, 1994, p. 19).

Sendo a educação superior de graduação parte integrante da educação escolarizada, justifico o uso de utopia em seu sentido positivo nesta tese, pois, reforçando, considero utopia como o impulso que dá cor ao enredo da história. Todavia, não posso ignorar que a palavra utopia tem sido utilizada para expressar conceitos negativos ou fantasias irrealizáveis, e que esta pode ser a concepção feita por eventuais leitores ao se depararem com a palavra já no título da tese. Afinal, além de ser esse o sentido no senso comum, o conceito também é defendido por vários autores.

Berlin (2013), por exemplo, considerando logicamente incoerente a simples possiblidade de uma única sociedade ideal para todos, na qual, entre outras características, reine a harmonia e o amor entre todos os homens; onde não haja injustiça nem violência, e exista tudo aquilo que todos podem desejar, considera utopia como algo irrealizável. Seu entendimento é de que as utopias partem do pressuposto de que há uniformidade na natureza humana, objetivos universais que independem do tempo e do espaço e que, quando alcançados, trazem a sensação da realização completa. O autor argumenta que a natureza humana não admite a uniformidade, é complexa, que os homens nascem diferentes e, sem perder a individualidade, desenvolvem-se no coletivo, formam diferentes culturas, cada uma com suas características próprias. Para ele, os

> Men congregate in groups because they are conscious of what unites them – bonds of common descent, language, soil, collective experience; these bonds are unique, impalpable and ultimate. Cultural frontiers are natural to men, spring from the interplay of their inner essence and environment and historical experience. [...] cultures are incommensurable; each is as it is, each of infinite value [...]. To eliminate one in favour of another, to subjugate a society and destroy a civilisation, as the great conquerors have done, is a monstrous crime against the right to be oneself, to live in the light of one's own ideal values. [...] There are many things which men do have in common, but that is not what matters most. What individualises them, makes them what they are, makes communication possible, is what they do not have in common with all the others. Differences, peculiarities, nuances, individual character are all in all (BERLIN, 2013, p. 39-41).[80]

Daí, para o autor, a impossibilidade de alcançar o absolutamente perfeito para todos – daí a noção de utopia como algo irrealizável.

Não há como discordar de seus argumentos. É fundamental reconhecer e aceitar a riqueza existente nas diferenças culturais, a individualidade do ser humano, o caráter complexo e heterogêneo das sociedades. Nesse sentido, concordo também com Freitas (2005) ao afirmar que

---

[80] "homens reúnem-se em grupos porque têm consciência daquilo os une - laços de descendência comum, língua, solo, experiência coletiva; esses laços são únicos, intangíveis e definitivos. Para os homens, as fronteiras culturais são naturais, nascem da interação de sua essência íntima, do meio ambiente e da experiência histórica. [...] as culturas são incomensuráveis; cada uma é como é, cada uma possui valor infinito [...]. Eliminar uma delas em função de outra, subjugar uma sociedade e destruir uma civilização, como fizeram os grandes conquistadores, é um crime monstruoso contra o direito de ser o que se é, de viver à luz dos próprios valores ideais. [...] Há muitas coisas que os homens têm em comum, mas isso não é o que mais importa. O que os individualiza, o que faz deles o que eles são, e torna a comunicação possível, é o que eles não têm em comum com todos os outros. Diferenças, peculiaridades, as nuances, e o caráter individual é o que importa" (tradução livre).

> O indivíduo constrói-se na relação da particularidade com a genericidade. Sem reconhecer que somos particulares, no interior dessas diferenças e identidades, em unidade com a genericidade humana, não conseguiremos ter força para influir na construção de uma nova ordem mais solidária; não construiremos uma saída que nos leve a recuperar uma tese muito cara: a da libertação do ser humano (FREITAS, 2005, p. 114).

No entanto, conforme já enfatizado anteriormente, não considero utopia como a busca por uma sociedade perfeita ou como algo que engessa e padroniza a sociedade. Avalio, concordando com Gadotti (1979), que apesar de não haver sociedades perfeitas, há sociedades socialmente mais justas que outras, e que a utopia é o combustível necessário para caminharmos em direção a elas.

Ao incluir utopia no cerne desta tese em Educação, assumi que a educação superior de graduação pode colaborar para a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e a diversidade humana, e não de uma sociedade padronizada, que engesse e automatize os indivíduos em prol de uma suposta harmonia e felicidade coletiva. Afinal, a "utopia também implica recusa: recusa em aceitar que o que se tem é suficiente; recusa em aceitar que viver para além do presente é insensato; recusa em aceitar sem questionar o conceito de bem ou a ideia de que não há alternativa" (LEVITAS, 2008, p. 14-15).

Berlin (2013) não é o único a associar utopias com impossibilidades. A título de exemplo, cito Wallerstein (1998). Ele, a partir de uma leitura da palavra utopia como um processo político em busca por um mundo ideal, também a relaciona com fantasias irrealizáveis, e enfatiza o seu lado patológico[81], ou seja, a possiblidade que ela oferece para a manipulação política ou para a justificativa de grandes abusos. Para ele, não necessitamos de utopias, pois "[…] utopias are breeders of illusions and therefore, inevitably, of disillusions. And utopias can be used, have been used, as justifications for terrible wrongs. The last thing we really need is still more utopian visions" (WALLERSTEIN, 1998, p. 1)[82].

---

[81] No Apêndice A, apresento brevemente alguns aspectos das três mais conhecidas utopias da Renascença, que, de certa forma, alimentam o lado patológico da palavra utopia.

[82] "utopias são criadoras de ilusões e, portanto, inevitavelmente, de desilusões. Utopias podem ser usadas, e foram usadas, como justificativas para terríveis enganos. A última coisa que realmente precisamos é de visões utópicas" (tradução livre).

Não faz parte do escopo do presente estudo aprofundar os argumentos que o levaram a essa conclusão. Importante, porém, é observar que ele cria, como alternativa à utopia, a palavra utopística, conceituando-a como

> […] the serious assessment of historical alternatives, the exercise of our judgment as to the substantive rationality of alternative possible historical systems. It is the sober, rational, and realistic evaluation of human social systems, the constraints on what they can be, and the zones open to human creativity. Not the face of the perfect (and inevitable) future, but the face of an alternative, credibly better, and historically possible (but far from certain) future. It is thus an exercise simultaneously in science, in politics, and in morality (WALLERSTEIN, 1998, p. 1-2).[83]

Utopística, portanto, é, de certa forma, a crença na possibilidade de um futuro melhor, historicamente possível, mesmo que não ideal. Assim, mesmo reconhecendo diferenças conceituais importantes, entendo que utopística está em sintonia com a concepção de utopia por mim adotada neste trabalho. Importante ressaltar que, em trabalho anterior, ao discorrer sobre o marxismo como utopia, Wallerstein também utiliza a palavra como "um agente de transformação racional e eficaz" (WALLERSTEIN, 2006, p. 215)[84], e declara:

> A contradição é a condição humana. Devemos buscar nossa utopia não na eliminação de toda contradição, mas na erradicação dos vulgares, brutais e desnecessárias conseqüências da desigualdade material. Este me parece ser um objetivo intrinsecamente bem viável. É nesse sentido que a utopia se configura como um processo, sempre definindo o melhor de uma maneira que constitui uma crítica à realidade existente.

Vários outros autores falam sobre utopia, com concepções nem sempre convergentes. Ribeiro, F. (2011, p. 55) afirma que utopia "pode ser definida como lugar do desafio, sendo também a imaginação em ação e a invenção de desejos". Por sua vez, Chaui (2008), interpretando uma definição feita por Baczko[85], apresenta uma concepção de utopia como a ruptura mais radical da realidade presente: a

---

[83] "a avaliação séria de alternativas históricas, o exercício de nosso julgamento quanto à racionalidade substantiva de possíveis sistemas históricos alternativos. É a avaliação sóbria, racional e realista dos sistemas sociais humanos, as restrições sobre o que podem ser, zonas abertas à criatividade humana. Não a face de um futuro perfeito (e inevitável), mas a face de um futuro alternativo, que se acredita como melhor e que seja historicamente possível (mas não inevitável). É, portanto, um exercício simultâneo da ciência, da política e da moralidade" (tradução livre).

[84] O texto de Wallerstein é de 1991.

[85] BACZKO, Branislaw. **Lumières de l'utopie**. Paris: Payot, 1978.

> utopia, ao afirmar a perfeição do que é outro, propõe uma ruptura com a totalidade da sociedade existente (outra organização, outras instituições, outras relações, outro cotidiano). Em certos casos, a sociedade imaginada pode ser vista como negação completa da realmente existente — como é o caso mais freqüente das utopias —, mas em outros, como visão de uma sociedade futura a partir da supressão dos elementos negativos da sociedade existente (opressão, exploração, dominação, desigualdade, injustiça) e do desenvolvimento de seus elementos positivos (conhecimentos científicos e técnicos, artes) numa direção inteiramente nova (CHAUI, 2008, p. 7-8).

Entretanto, em trabalho mais recente, Chaui (2019) adota a concepção de utopia como uma ruptura radical que nega o presente:

> A utopia é a busca de uma sociedade totalmente outra que negue todos os aspectos da sociedade existente. É a visão do presente sob o modo da angústia, da crise, da injustiça, do mal, da corrupção e da rapina, do pauperismo e da fome, da força dos privilégios e das carências, ou seja, o presente como violência nua. Por isso mesmo é radical, buscando a liberdade, a fraternidade, a igualdade, a justiça e a felicidade individual e coletiva graças à reconciliação entre homem e natureza, indivíduo e sociedade, sociedade e poder, cultura e humanidade (CHAUI, 2019, n. p.).

Não considero esse vínculo necessário entre utopia e rupturas radicais, mas que, ao vislumbrar um futuro diferente do presente, a imaginação utópica é uma postura de não conformismo que reage à realidade do presente, reação que pode acontecer em diferentes níveis. Ela contribui para desfazer os nós que enfeiam a tessitura do presente, conforme Mannheim (1954), mas não necessariamente todos os nós, de forma radical.

Todos os autores, contudo, concordam que utopias nunca estão descoladas da realidade de cada época. Nas palavras de Mannheim (1954),

> every age allows to arise (in differently located social groups) those ideas and values in which are contained in condensed form the unrealized and the unfulfilled tendencies which represent the needs of each age. These intellectual elements then become the explosive material for bursting the limits of the existing order. The existing order gives birth lo utopias which in turn break the bonds of the existing order, leaving it free to develop in the direction of the next order of existence (MANNHEIM, 1954, p. 179)[86].

[86] “cada época permite surgir (em grupos sociais diversamente localizados) aquelas ideias e valores nos quais estão contidas, de forma condensada, as tendências não realizadas que representam as necessidades dessa época. Esses elementos intelectuais tornam-se então no material explosivo para romper os limites da ordem existente. A ordem existente dá origem a utopias que, por sua vez, desfazem os laços da ordem existente, deixando-a livre para se desenvolver em direção da próxima ordem de existência” (tradução livre).

Foram condicionantes históricas que impulsionaram movimentos sociais na tentativa de dar concretude a utopias, ou seja, transformar o futuro desejado em um presente concreto, transformar utopias em topias.

As descrições que Coelho Netto (1985) faz de vários desses movimentos[87] mostram que as ideias que os impulsionaram não foram concretizadas em sua totalidade, mas é impossível negar que muitos deles impactaram de forma contundente os rumos da história, foram e ainda são objetos de estudo de vários teóricos. Como exemplo, a Revolução Francesa, que, ao lado de conflitos sangrentos e momentos de autoritarismo, deixou como legado, segundo Wallerstein (1998), a hegemonia burguesa e ideais de liberdade e cidadania, entre outros. Como exemplos mais recentes, cito o movimento Kibutziano e os movimentos da juventude da década de 1960. O movimento Kibutziano, embora tenha impactado de forma negativa a sociedade já presente na região onde se estabeleceu, esteve presente nos sonhos de toda uma geração de jovens e contribuiu para a consolidação de um país (KIPERSZMID, 2016). Os movimentos de revolta dos jovens de praticamente todo o mundo, na década de 1960, através de atos políticos ou eventos de contracultura, promoveram exageros, mas deixaram como legado profundas mudanças culturais (CARDOSO, I., 2005)[88].

Não é possível negar, portanto, que há formas contraditórias de atribuir sentido à palavra utopia, e que algumas utopias carregam consigo apenas aspectos patológicos, como exemplifica Beuchot Puente (2017), ao citar: a) *Admirável Mundo Novo*, onde Aldous Huxley descreve um futuro sombrio que utiliza o autoritarismo e o condicionamento psicológico dos indivíduos para manter uma sociedade rígida organizada; e b) *Walden II - uma sociedade do futuro*, onde Burrhus Frederic Skinner

---

[87] Coelho Netto (1985) descreve experiências utópicas que aconteceram nos Estados Unidos que, segundo o autor, "foi o país de eleição dos utopistas europeus em busca de um mundo duplamente novo" (COELHO NETTO, 1985, p. 73): A Comunidade dos Santos Últimos Dias, Brook Farm, Wisconsin Phalanx, North American, Icaria e Oneida. No Brasil, o autor cita Quilombo dos Palmares; Belo Monte, no interior da Bahia, de Antônio Conselheiro; Muker no Rio Grande do Sul; Colônia Vapa no Estado de São Paulo; Colônia Cecília no Paraná etc.

[88] Cardoso, I. (2005, p. 93) cita algumas dessas mudanças que, segundo ela, está presente nas publicações sobre os anos de 1960: "as transformações da imagem da mulher, com o feminismo; a liberação sexual; as modificações na estrutura da família; a entronização do modo jovem de ser como estilo de vida; a flexibilização das hierarquias e da autoridade; a construção de novas relações entre o adulto e o jovem e o adulto e a criança; a criação de um novo imaginário da fraternidade; a introdução do "novo" na política; a emergência das questões ecológicas como se fossem também políticas, para ficar com algumas das referências mais destacadas"

descreve a vida em uma selva de pedra onde os indivíduos também são psicologicamente condicionados a fazer aquilo que deles é demandado para, assim, serem felizes.

Esses poucos exemplos, dentre muitos outros existentes, e o intrincado contexto histórico-social em que vivemos desde, principalmente, os anos finais do século XIX, deram vazão para que a palavra utopia acabasse sendo "confundida com a ideologia e condenada, por isso, quanto às funções de ocultação, de alienação e de autolegitimação que desempenharia" (CARVALHO, 1994, p. 15).

Compreender a relação utopia-ideologia é relevante neste trabalho, porque também Freire (2011) indica que, além da utopia, a ideologia também mantém relação com educação. Segundo o autor, a ideologia pode ofuscar nossa visão de mundo e nos apassivar diante da realidade presente, como, por exemplo, gerar apatia diante do discurso neoliberal e nos fazer aceitar o apequenamento da educação, transformando-a em um mero "treinamento técnico-científico" (FREIRE, 2011, p. 123).[89]

Mannheim (1954) discute a relação utopia-ideologia. Para compreendê-la melhor, empresto as palavras de Mazucato (2013), que, analisando a obra de Mannheim (1954) explica:

> Os indivíduos não agem isoladamente, e sim em grupos (por maiores ou menores que sejam), e a produção do pensamento se dá de forma semelhante. Ao agirem e pensarem em grupos, a percepção da realidade não é mais a mesma para todos os indivíduos. Cada grupo produz conhecimentos sobre a sua própria realidade e sobre a forma que deve agir em relação aos demais grupos. Mannheim verificou que os interesses do grupo acabam por produzir certos conhecimentos sociais que, forçosamente, terão reconhecimento social e serão elementos importantes para a compreensão do agir, pensar e sentir dos indivíduos que fazem parte deste grupo (MAZUCATO, 2013, p. 188).

Para Mannheim (1954), então, o pensar e o agir social de um indivíduo são influenciados, inconscientemente, por uma percepção de realidade que emerge de uma mentalidade coletiva, que pode ser utilizada para distorcer aspectos da realidade social na qual o indivíduo está inserido. Quando essa mentalidade coletiva procura transcender a realidade percebida no sentido de conservá-la, ela induz um pensar e

[89] Questiono se o agir pela sobrevivência que pesquisadores adotam diante da "política do produtivismo", citada na introdução deste trabalho, não está permitindo que a ideologia vigente sufoque as utopias em relação à educação superior ou, de forma mais abrangente, à educação escolarizada.

um agir ideológicos; quando procura transcendê-la, objetivando mudá-la, ela induz um pensar e um agir utópicos. Assim, em direções opostas, tanto ideologia como utopia procuram transcender a realidade do tempo histórico em que ocorrem. Nas palavras de Mannheim (1954, p. 175)[90], ideologias são [...] the situationally transcendent ideas which never succeed de facto in the realization of their projected contents", enquanto que utopias

> too transcend the social situation, for they too orient conduct towards elements which the situation, in so far as it is realizes at the time, does not contain. But they are not ideologies, i. e., they are not ideologies in the measure and in so far as they succeed through counteractivity in transforming the existing historical reality into on more in accord with their own conceptions (MANNHEIM, 1954, p. 176)[91].

A ideologia é hegemônica; a utopia é contra hegemônica. Para o autor, entretanto, há relativismo e simultaneidade entre esses conceitos: o grupo dominante, por defender a ordem vigente, caracteriza o que é utópico; o grupo que está em desacordo com a ordem vigente caracteriza o que é ideológico.

Ricoeur (1976) também aponta uma relação biunívoca e indissolúvel entre ideologia e utopia, que ambas possuem um lado positivo e um lado patológico, sendo que "the positive side of the one and the positive side of the other are in the same complementary relation as the negative and pathological side of the one is to the negative and pathological side of the other" (RICOEUR, 1976, p. 17)[92]:

- A ideologia tem o papel de proteger e manter a ordem social, a utopia de subverter a ordem social. Para cumprir seu papel, a ideologia pode dissimular, ocultar; a utopia, por sua vez, pode produzir ilusões ao induzir ações para transformar, de forma imediata e radical, sonhos em realidade.
- A ideologia legitima o sistema de autoridade vigente; a utopia, buscando formas alternativas, contesta o poder. Se a ideologia, para legitimar o poder, dissimula ou

[90] "são as ideias situacionalmente transcendentes que nunca conseguem de fato realizar aquilo que havia projetado" (tradução livre). Como exemplo, Mannheim (1954) cita a fraternidade cristã, constatando a impossibilidade de ela ser, de fato, praticada em uma sociedade fundada sob o princípio da servidão.

[91] "também transcendem a situação social, pois também orientam a conduta em direção a elementos que a situação, da maneira como se apresenta na época, não contém. Mas não são ideologias, isto é, não são ideologias na medida em que conseguem, através de contra atividade, transformar a realidade histórica existente em uma outra mais coerente com suas próprias concepções" (tradução livre).

[92] "o lado positivo de uma e o lado positivo da outra estão na mesma relação complementar que o lado negativo e patológico de uma está para o lado negativo e patológico do outra" (tradução livre).

oculta, a utopia pode, ao buscar formas alternativas de poder, radicalizar, exacerbar o poder, justificar o totalitarismo.

- A ideologia promove a integração social, a utopia repensa a ordem social vigente. Se a ideologia pode criar identidades fictícias; a utopia, ao buscar a alteridade em suas reivindicações, pode criar ambiguidades, perda de identidade.

Entretanto, o autor também considera que o antagonismo presente na compreensão de utopia e ideologia é positivo porque chama nossa atenção para melhor compreendermos um aspecto característico da imaginação social. Para ele,

> We only take possession of the creative power of imagination through a relation to such figures of false consciousness as ideology and utopia. It is as though we have to call upon the "healthy" function of ideology to cure the madness of utopia and as though the critique of ideologies can only be carried out by a conscience capable of regarding itself from the point of view of "nowhere" (RICOEUR, 1976, p. 28).[93]

Diante desse antagonismo, sem desconsiderar o aspecto patológico, alinho-me, como Paulo Freire (FREIRE, 2011), com o lado positivo da utopia e, consequentemente, o lado patológico da ideologia, e, a partir de Mannheim (1954), considero que utopias coletivas, que surgem diante de determinados contextos históricos, são incorporadas por indivíduos a partir da noção inconsciente que possuem das concepções latentes do estrato social ao qual pertencem, dando origem ao que considero utopias individuais, que os movem através dos obstáculos existentes em direção a um futuro melhor, um futuro possível, um futuro que nunca será o ideal, pois o ideal nunca existirá.

Considero ainda que as conquistas individuais obtidas nesse caminhar, mesmo que pequenas diante do contexto social como um todo, contribuem para a configuração de uma outra sociedade que, mesmo em escala microscópica, seja menos injusta que a anterior. Todavia, reconheço que é preciso ficar atendo ao poder de convencimento e envolvimento da ideologia vigente: ela pode habilmente utilizar-se das pequenas conquistas, obtidas a partir do impulso da utopia individual, como

[93] “Só tomamos posse do poder criativo da imaginação através de uma relação com figuras de falsa consciência como ideologia e utopia. É como se tivéssemos que invocar a função "saudável" da ideologia para curar a loucura da utopia, e como se a crítica das ideologias só pudesse ser levada a cabo por uma consciência capaz considerar ela mesma a partir do ponto de vista do ‘lugar nenhum’ " (tradução livre).

argumento para convencer os indivíduos a aceitarem passivamente ou até serem gratos à ordem vigente.

Assim, é fundamental reconhecer que ideologias e utopias mantêm entre si uma constante relação dialética, a qual se faz presente ao refletirmos sobre as possibilidades do ato de educar. Ou seja, a educação pode libertar ou oprimir, libertar ou domesticar, emancipar ou alienar. Nas palavras de Gadotti (2012, p.25),

> educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa.

Considero que educar é transformar, não apenas reproduzir ou catequizar, e concordo com Freire quando afirma que “Educação neutra não pode, de fato, existir” (FREIRE, 1971, p. 2)[94].

Meszáros (2008) defende que uma “alternativa educacional significativamente diferente”, coerente com os objetivos de uma “transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27), só é possível com o rompimento da “lógica do capital”.

Não vislumbro no momento condicionantes históricos que viabilizem uma ruptura da lógica do capital. E se não há, mas eles são necessários para que utopias floresçam, conforme expresso anteriormente, há atualmente condicionantes para dar vida a utopias?

Concordando com Ribeiro, F. (2011, p. 70) que “Um mundo sem utopia é um mundo sem o humano”, e a partir de Wallerstein (1998), Bauman (2017) e Chaui (2019), encontrei o *sim* como resposta.

Wallerstein (1998), mesmo descrevendo um quadro preocupante nos argumentos que o levaram a definir *utopística*, afirma que “[…] the fact that most people are no longer optimistic about the future and therefore essentially patient about the present does not mean that these same people have abandoned their aspirations for the good society, for a better world than they know” (WALLERSTEIN, 1998, p. 33)[95].

---

[94] Tradução livre do original: “Neutral education cannot, in fact, exist”.

[95] “O fato de que a maioria das pessoas não mais está otimista sobre o futuro e, portanto, essencialmente paciente com o presente, não significa que essas mesmas pessoas tenham abandonado suas aspirações pela sociedade boa, por um mundo melhor do que aquele que elas conhecem” (tradução livre).

Chaui (2019), ao conceituar utopia como a busca pelo rompimento radical com as condições do presente, como já exposto em citação anterior, afirma:

> Se a utopia é a visão do presente sob o modo da angústia, da crise, da injustiça, do mal, da corrupção e da rapina, do pauperismo e da fome, da força dos privilégios e das carências, do presente como violência intolerável, não podemos abrir mão da perspectiva utópica nas condições de nosso presente (CHAUI, 2019, n. p.)

As palavras de Bauman (2017), de forma mais esperançosa, também corroboram o pressuposto de que utopias são possíveis no nosso presente. Segundo ele, a crença no potencial humano de transformar o mundo é uma das condições para que a utopia nasça.

Acreditando no potencial humano, defendo que é a partir de uma postura de resistência dos educadores em prol de educação emancipatória, que a utopia manter-se-á viva. Lembro, por outro lado, que a imaginação utópica não é estática: nasce sob determinadas condições históricas, conforme já referido, e sempre que alcança parte do imaginado reelabora-se, porque o ser humano, um "ser inconcluso" (FREIRE, 2012, p. 101), ao transformar o mundo e, juntamente com seus pares, construir a história, também se transforma; ao suprir algumas de suas necessidades, elabora outras; quando suas aspirações se tornam realidade, outras são despertadas. Nesse processo, a utopia impulsiona um movimento eterno, ela nunca se esgota – sempre se reelabora. Esse movimento eterno que caracteriza a utopia também se fez presente nas palavras de poetas. Para Galeano (2001, p. 230), a utopia "está en el horizonte [...]. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar"[96].

A outra condição descrita por Bauman (2017) para que utopias floresçam – e com a qual concordo – é a "forte sensação (ainda que difusa e inarticulada) de que o mundo não está funcionando adequadamente e deve ter seus fundamentos revistos para que se reajuste" (BAUMAN, 2017, n. p.).

Muitas foram, e estão sendo, as transformações que o grande desenvolvimento científico-tecnológico alcançado pelo ser humano têm provocado no

[96] "está no horizonte. [...]. Eu me aproximo com dois passos, ela se afasta dois passos. Ando dez passos e o horizonte corre dez passos adiante. Por mais que eu ande, nunca vou alcançá-lo. Para que serve a utopia? Para isso serve: para caminhar" (tradução livre).

mundo. Esse desenvolvimento, entretanto, não impediu, segundo Darder (2015), que parte da população mundial tivesse pelo menos as necessidades básicas de sobrevivência satisfeitas.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) que, a partir principalmente de meados do século XX, vêm se desenvolvendo com uma velocidade cada vez maior, transformaram completamente o contexto sócio-político-econômico-cultural e, consequentemente, nossa forma de ver e estar no mundo. Estamos atualmente conectados, indubitavelmente, a uma rede que cobre todo o planeta. As TIC alteraram as noções de tempo-espaço, fazendo com que acontecimentos em uma parte do mundo sejam conhecidos e impactem, de maneira quase instantânea, a vida cotidiana de pessoas de praticamente todo o globo terrestre (SACRISTÁN, 2005). Alteram também diferentes aspectos de "la cultura, las comunicaciones, la economia, el comercio, las relaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana" (SACRISTÁN, 2005, p. 20-21)[97].

Nesse viés, vivemos em um contexto de sociedade global conceitualmente imprecisa (SACRISTÁN, 2005), que "se constitui desde o início como uma totalidade problemática, complexa e contraditória, aberta em movimento [... Ela] é o cenário mais amplo do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório [...]" (IANNI, 1994, p. 158 - 159).

Ao longo de décadas, a globalização tem proporcionado benefícios para alguns e malefícios para muitos outros. As tecnologias sob as quais ela se apoia oportunizaram a união e solidariedade entre pessoas e povos, mas concretizaram, de fato, um mundo sócio-econômico-tecnológico desigual (CASTELLS, 2010).

Apesar de considerar que a tecnologia não é o único fator determinante dessa patologia, concordo com Selwyn (2017, p. 103) quando afirma que "The 'digital age' is the age where youth unemployment is rocketing and 'precarious' forms of low-paid, insecure work is becoming the norm for many people"[98]. Pela forma como são utilizadas, as tecnologias digitais produzem um efeito ao mesmo tempo libertador e

[97] "da cultura, as comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo do trabalho, as formas de compreender o mundo e a vida cotidiana [...]" (tradução livre).

[98] "A 'era digital' é a era em que o desemprego entre os jovens está aumentando rapidamente e as formas 'precárias' de trabalho mal remunerado e inseguro estão se tornando a norma para muitas pessoas" (tradução livre).

opressor: para alguns é fonte de emancipação, criatividade e expansão de seus intelectos; para outros, fonte de alienação e dominação (BAUMAN, 1999).

O mundo se globalizou e o neoliberalismo se afirmou, conforme já citado anteriormente, impondo a "cultura da empresa" como modelo de sociedade. Nela, o indivíduo não é mais "membro de uma classe social [mas sim] empresário de si mesmo, [...] dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia" (CHAUI, 2019, n. p.). Nela, os indivíduos não são sujeitos, eles são "sujeitos empreendedores" ou "sujeitos empresariais"[99] (DARDOT; LAVAL, 2016). Os impactos na educação são desastrosos:

> desaparece do vocabulário social e pedagógico o termo *qualificação*. Esta estava ligada a emprego e ao um conjunto de direitos dos trabalhadores os quais contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses. O empregável forma-se por *competências* e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser *empreendedor* (FRIGOTTO, 2015, p. 221).

Como empresário de si mesmo, o indivíduo passa a buscar não uma formação humana, mas a obtenção de competências e habilidades para que, quase que de forma egoística, alcance o sucesso pessoal em um mundo dominado pelas regras do mercado. Assim, o mercado – esse ser virtual, sem identidade, sem uma face – tornou-se o todo poderoso que agora nos governa e, amalgamado a ele, a racionalidade neoliberal impregnou-se em todos os ramos de atividade humana, "até mesmo em nossos sonhos e desejos" (APPLE, 2005, p. 35).

Ao não mais ver o Estado como um obstáculo para o livre comércio, perspectiva adotada pelo liberalismo clássico, o neoliberalismo, sem abandonar a concepção de um Estado miniaturizado, passa a vislumbrá-lo como um potencial parceiro, ou seja, como aquele capaz de fornecer um ambiente que favoreça a "livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras" (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1136). Com o neoliberalismo, o Estado perde sua soberania na definição de políticas com base nas necessidades locais, pois passa a

[99] A expressão "sujeitos empreendedores" foi retirada de Dardot e Laval (2016, p. 329) e a "sujeito empresarial" de Dardot e Laval (2016, p. 135)

se submeter às influências, pressões e prioridades de organismos multilaterais (ROBERTSON; DALE, 2011). Na área educacional não é diferente. Como nos lembra Robertson e Verger (2012), principalmente a partir dos anos 1990, o Banco Mundial, OECD, Banco Asiático de Desenvolvimento, Internacional Finance Corporation, entre outros, e grandes empresas de nível global, passaram a incentivar as parcerias público-privado educacionais (PPPE) como via para liberalização do setor educacional.

> Tal liberalização se destina a gerar um ambiente favorável ao surgimento de um setor privado mais ativo no campo educacional e estimular o surgimento de empresários no setor. [...] No entanto, os especialistas não defendem a mercantilização pura ou a privatização da educação, mas consideram que o Estado deve continuar regulando e financiando a educação, embora – de preferência – por meio de fórmulas de financiamento à demanda. [...] Além disso, no quadro de parcerias, os Estados devem avaliar e controlar o desempenho das escolas e premiar ou punir de acordo com seus resultados; alguns também sugerem que o Estado deva publicar as avaliações escolares para permitir que as famílias façam escolhas conscientes. Dessa forma, o fornecimento de informações (isto é, o desenvolvimento de estratégias eficazes de comunicação para informar os pais sobre a qualidade das escolas) se tornaria uma espécie de nova função do Estado (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1144-1145).

Importante observar ainda que a abrangência das PPPE não se restringe a questões técnicas ou mercadológicas; como relações sociais e econômicas, contribuem para desviar a perspectiva do sujeito como um ser social e político para aquela que visualiza o sujeito como um consumidor (ROBERTSON; VERGER, 2012), ou um cliente. De tal maneira, segundo Leis (2005), educar passa a ser entendido como o processo de preparação para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, ao submeter-se ao mercado, o sistema educacional moderno, segundo Mirumyan (2018), tem provocado uma “intellectual degradation of mankind and deepening of the anthropological crisis” (MIRUMYAN, 2018, p. 62-63)[100], pois desenvolve habilidades, não capacidade de raciocínio; foca conteúdo, não conscientização; preocupa-se em formar especialistas, não com o desenvolvimento espiritual, moral e civil dos estudantes. E, como aponta Hirtt (2009, p. 244), “It is

[100] “degradação intelectual da humanidade e um aprofundamento da crise antropológica” (tradução livre).

precisely those who are most exploited who are being deprived of the intellectual weapons they need to fight for their collective emancipation”[101].

No Brasil, o conceito de Estado mínimo intensificou-se com a emenda constitucional EC95/2016 (BRASIL, 2016a), que estipula regras para as despesas primárias do governo federal, e que, “muito além de uma medida de ajuste fiscal, é um projeto de desconstrução do pacto social de 1988 naquilo que ele tem de melhor: a cidadania social” (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018, p. 7). Ao limitar o crescimento das despesas totais ao valor executado em 2017 reajustado pela inflação, ou seja, sem crescimento real, e desconsiderar o aumento populacional e o crescimento da renda, a EC95/2016 causará redução dos recursos voltados para os gastos sociais, entre eles o valor mínimo destinado à educação, previsto no artigo 212 da Constituição Federal de 1988[102] (BRASIL, 2019a).

Na simulação que compara o percentual da receita líquida destinado ao piso para a educação, conforme previsto na Constituição (regra antiga) e o definido pela EC95, mostrada no Gráfico 1, a redução do piso para educação fica bem visível: ela decresce ano a ano. Como os gastos do governo federal com a educação ultrapassam o mínimo definido na Constituição[103], a perspectiva de redução dos investimentos em educação é ainda mais dramática e confirma a adoção de um novo pacto social para o Brasil. “Nesse novo pacto social, transfere-se a responsabilidade para o mercado no fornecimento de bens sociais [...]. Trata-se de um processo que transforma direitos sociais em mercadorias” (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018, p. 25).

Entretanto, como o sistema capitalista e, mais especificamente, o neoliberalismo, apoia-se em grande parte no desenvolvimento técnico-científico, e como o desenvolvimento técnico-científico depende do potencial criativo do ser humano, de sua capacidade de questionar, de ir além das aparências, ao lado de um

---

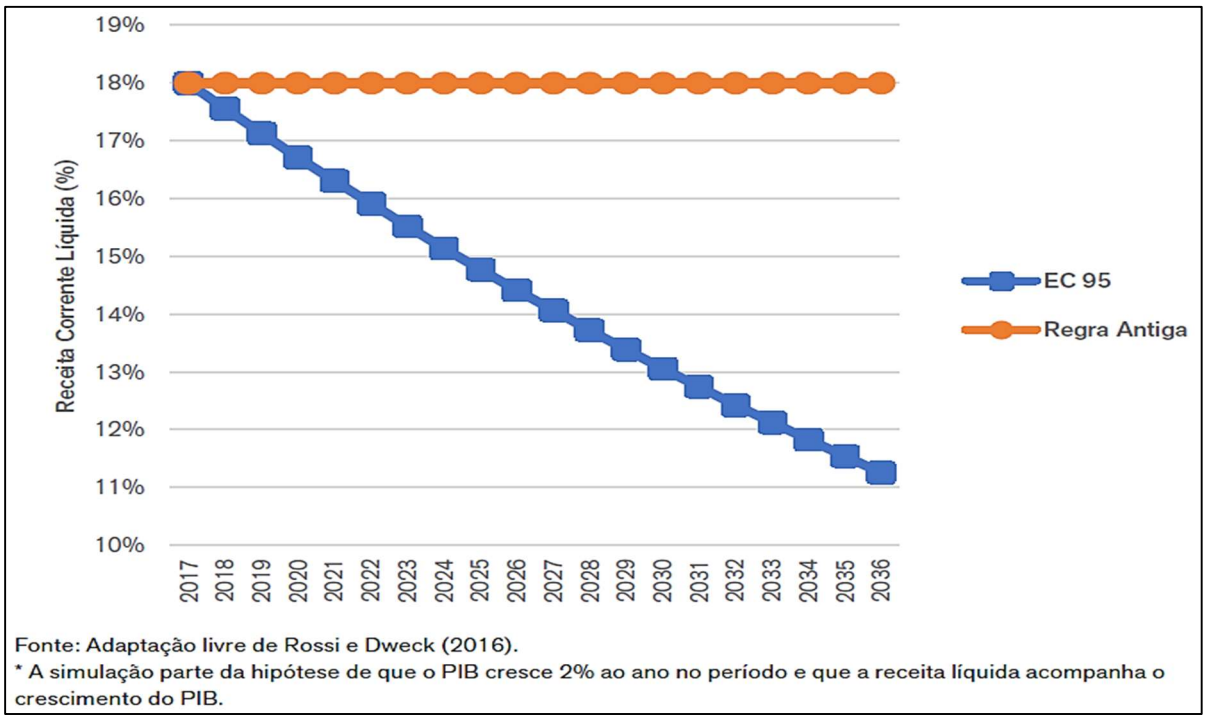
[101] “São precisamente os mais explorados que estão sendo privados das armas intelectuais de que precisam para lutar por sua emancipação coletiva” (tradução livre).

[102] O artigo 212 determina que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 2019a, n. p.).

[103] “Em 2017, a referência para o novo piso da educação (manutenção e desenvolvimento do ensino) foi de R$ 49 bilhões enquanto o total de despesas empenhada na área foi de R$ 76 bilhões. Ou seja, gastou-se mais do que o mínimo, o que não implica que isso eleve o piso para 2018 que será o piso de 2017 atualizado pelo IPCA” (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018, p. 32).

sistema educacional “moderno”, acessível a muitos, convive um outro voltado a uma elite que supre as necessidades de inovação para o sistema vigente.

Gráfico 1: Simulação para o piso para a educação definido pela Constituição Federal de 1988 (regra antiga) e pela EC95/2016



Fonte: Dweck; Oliveira; Rossi (2018, p. 33)

Mas, de acordo com Wallerstein (1998), vivemos em uma época de transição e o que surgirá depois dela depende da postura e da ação de cada um.

Acredito que a utopia, concebida como força propulsora para um futuro desejado, não somente está viva, ela é necessária para uma humanização da humanidade.

E a educação escolarizada não pode estar apartada de uma visão utópica, pois, mesmo reconhecendo que ela, em qualquer de seus níveis, não representa a única fonte de influência sobre nosso futuro, a nossa passagem pelas instituições de ensino, conforme expõe Gadotti (2006), influencia profundamente nossa maneira de ser e estar no mundo. E o mundo é, em grande parte, resultado de nossa maneira de nele ser e estar. Nesse sentido, considero que a educação, mesmo mantendo vínculos com contexto sócio-político e com o sistema produtivo vigente, pode alcançar horizontes mais largos. Em sua essência, há sempre um “espaço livre” para que a educação escolarizada possa plantar as sementes para um mundo melhor e mais

justo (GODOTTI, 2012). Esse posicionamento também é defendido por Severino (2010), ao afirmar que, em contraposição ao contexto atual, “a educação é interpelada pela utopia, ou seja, por um telos que acena para uma responsabilidade histórica de construção de uma nova sociedade também mediante a construção de uma nova sociabilidade” (SEVERINO, 2010, p. 156).

Foi esse olhar sobre educação, uma educação que se dá em *espaçostempos* onde “se produz, consome e experimenta o educar, o ensinar, o aprender, o formar, o transformar [...] em que se percebe, experimenta e transforma o real” (GALLEAO, 2014, p. 88); esse olhar que compreende a educação, em especial a educação escolarizada, como um processo ético-político-cultural-econômico-social de formação de cidadãos emancipados, que me orientou durante todo o processo de elaboração da tese.

Isto posto, argumentando em favor de uma educação emancipatória, uma “educação para o pensar” (LIMA; HORM, 2019, p. 732), uma educação que colabore para que o que indivíduos se tornem agentes ativos na construção de suas histórias, sem que para isso tenham que impedir que seus pares também o sejam, e da relação irrevogável que a educação possui com a utopia, alcanço o objetivo deste capítulo.

No capítulo seguinte, foco a educação superior, um dos níveis da educação escolarizada, temática da pesquisa.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tendo como suporte os dois princípios fundamentais da teoria crítica descritos por Nobre (2004), conforme apresentado no Capítulo 1, e colocando-me em uma perspectiva que vê a educação como um processo político-cultural-econômico-social de formação de sujeitos emancipados, conforme exposto no Capítulo 2, neste capítulo, elaborado a partir da questão e do objetivo indicados no Quadro 4, foco a educação superior de graduação, temática dentro da qual esta tese se insere.

Quadro 4: Capítulo 3 da Parte I: questão e objetivo

Educação Superior	**questão**: Como se configura o cenário da educação superior atualmente oferecida no Brasil?
	objetivo: Compreender o cenário da educação superior na atualidade brasileira.

Fonte: Elaboração própria

Inicio apresentando um breve estudo sobre universidade, pois, apesar de não ser o objeto de estudo da presente tese, a instituição universidade ainda se mantém como uma espécie de marco de referência para as demais organizações acadêmicas[104] de educação superior (MENDONÇA, 2000) e, portanto, para a própria educação superior[105]. Em seguida, apresento uma breve retrospectiva histórica que julguei necessária para compor um cenário da educação superior de graduação atualmente oferecida no Brasil.

3.1 A instituição universidade e a educação superior

Conforme o exposto brevemente no Capítulo 1 da Parte I da tese, à medida que acontece o crescimento demográfico e econômico nos aglomerados urbanos da Europa Ocidental de então, aumenta não somente a demanda por mais sacerdotes para atender o crescente número de fiéis, mas também a demanda por pessoas preparadas para atender o crescente número de problemas jurídicos, econômicos

[104] "organizações acadêmicas" é a expressão utilizada pelo INEP para diferenciar as instituições que ofertam a educação superior no Brasil: Universidade; Centro Universitário; Faculdade; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; e Centro Federal de Educação Tecnológica.

[105] Nunes (2012, p. 248) observa que, inclusive na Constituição Brasileira de 1988, em função da mobilização de formadores de opinião, a educação superior é tratada sinteticamente como sinônimo de ensino universitário.

etc., atividades que exigem melhor formação intelectual. Nesse cenário, crescem as escolas urbanas, eclesiásticas e privadas[106] que, contando com o renome de seus mestres, passam a atrair estudantes de diferentes regiões da Europa. Esse movimento enfraquece o anterior isolamento das escolas locais, dando origem a centros de estudos "internacionais", corporações formadas por estudiosos que buscavam um conhecimento além daqueles desenvolvidos nos conventos e escolas de então, que passam a ser conhecidos inicialmente como *studium generale* e, mais tarde, como universidades[107]. Assim foram as origens "espontâneas" de universidades, como, por exemplo, a de Paris e a de Bolonha (FRANCO JÚNIOR, 2001; CASTANHO, S., 2002). Outras, como Cambridge e Pádua, nascem da ruptura de alguns mestres e alunos com universidades já existentes (FRANCO JÚNIOR, 2001); outras, ainda, nascem por intermédio do papa, como a de Roma, Pisa e Montpellier, ou do rei, como a de Salamanca e Nápoles (CASTANHO, S., 2002). Todas, entretanto, apresentavam, segundo os autores, características comuns.

A forma como se organizavam é uma dessas características: as universidades eram compostas por faculdades: a faculdade de Artes, obrigatória para todos os estudantes, oferecia o nível preparatório com estudos de gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música, as chamadas sete artes liberais, herança das escolas eclesiásticas dos primeiros séculos da idade média; as faculdades de Medicina, de Direito, ou de Teologia, eram opções para continuidade dos estudos após a conclusão do nível preparatório oferecido pela faculdade de Artes (BUARQUE, 2000; FRANCO JÚNIOR, 2001; CASTANHO, S., 2002).

Outra característica comum é a importância que davam à cultura do espírito, um dos marcos das universidades medievais que, no auge da Idade Média, tornaram-se verdadeiros centros cosmopolitas de cultura (CORREIA, 1950), e tiveram papel fundamental na introdução de pensadores gregos (BUARQUE, 2000; FRANCO JÚNIOR, 2001) e islâmicos, que influenciaram profundamente não apenas o pensamento filosófico ocidental, mas também os estudos em matemática, química,

[106] A igreja, diante das demandas sociais de então, apesar de continuar tendo o controle do ensino, cede e permite a abertura de escolas privadas, desde que por ela autorizadas (FRANCO JÚNIOR, 2001).

[107] Conforme argumenta Castanho, S. (2002), a denominação universidade não se origina pelo fato de nesses centros de estudos ensinarem ensino enciclopédico. Para o autor, "a palavra *universitas* era muito usada na linguagem jurídica para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade" (CASTANHO, S., 2002, p. 32).

medicina e astronomia (FRANCO JÚNIOR, 2001). Assim, durante os séculos, segundo Charlot e Silva (2010), as universidades assumem o papel de transmitir e conservar o patrimônio cultural e científico até então gerado, papel que atribui a elas uma natureza conservadora. No entanto, segundo Buarque (2000), sendo uma organização multifacetada, também apresentam natureza crítica e inovadora: foram, por exemplo, pilares fundamentais para a Renascença.

A adoção da escolástica como método de estudo é outra das características comuns às universidades medievais. Originadas nas escolas urbanas, adotaram a escolástica,

> um conjunto de leis sobre como pensar determinado assunto. Inicialmente, leis da linguagem, buscando-se o exato sentido das palavras, já que por meio delas é que se desenvolve o raciocínio, são elas o instrumental que constrói o pensamento. Depois, leis da demonstração, por meio da dialética, isto é, forma de provar certa posição recorrendo-se a argumentos contrários. A seguir, leis da autoridade, ou seja, o recurso às fontes cristãs (Bíblia, Pais da Igreja) e do pensamento clássico (Platão, Aristóteles) para fundamentar as idéias defendidas. Por fim, leis da razão, utilizáveis para uma compreensão mais profunda de tudo, mesmo de assuntos da fé. A aplicação do método escolástico ao ensino fazia com que este se desenrolasse em dois momentos básicos, a *lectio* ou leitura, comentário e análise de texto, e a *disputatio* ou debate sobre tudo aquilo (FRANCO JÚNIOR, 2001, n. p.).

Aos poucos, e arduamente, as universidades medievais vão rompendo os vínculos hierárquicos com os poderes eclesiástico e civil, conquistam autonomia e passam a ser dirigidas por um reitor. Tornam-se centros do livre pensar, onde são desenvolvidos trabalhos coletivos de mestres e alunos que a eles se agrupam (CORREIA, 1950; CASTANHO, S., 2002).

Assim, a infância da universidade marcou de forma profunda a concepção que temos da instituição universidade: “uma instituição onde é possível desenvolver o livre pensar e onde estudantes e mestres desenvolvem trabalhos coletivos” (BUARQUE, 2000, p. 20).

Outras marcas nelas ficaram cunhadas:

> a pedagogia (aulas expositivas e debate de textos), a concessão de título (tese submetida a uma banca examinadora), a concessão do direito de exercício profissional *(licentia docendi),* a estrutura administrativa (reitor, divisão em faculdades), o auxílio aos membros necessitados (concessão de bolsas aos estudantes carentes) (FRANCO JÚNIOR, 2001, n. p.).

Ao longo da história, contudo, muitas foram as transformações pelas quais elas têm passado.

Poucos séculos após seu nascimento, a universidade adoece, torna-se egocêntrica, acomoda-se, elitiza-se (RIBEIRO, D., 1978; BUARQUE, 2000; FRANCO JÚNIOR, 2001). O primeiro sintoma de acomodação e elitização deu-se no final da Idade Média, quando já não era acessível aos estudantes pobres; a "função de mestre tendeu à hereditariedade, buscava-se na universidade um meio de ascensão social"[108] (FRANCO JÚNIOR, 2001).

A partir de então, segue uma trajetória irregular. Há períodos em que se comportou como o *locus* potencializador do novo, alternados com períodos de acomodação, monopolização e conivência com ações contrárias ao avanço do saber (RIBEIRO, D., 1978; BUARQUE, 2000; ALMEIDA, 2012). Torna-se incapaz de acompanhar as mudanças históricas e, apesar de exercer papel fundamental na consolidação do liberalismo e do capitalismo, de formar pensadores e cientistas que marcaram a história, muitas vezes não conseguiu ser o berço do legado que eles deixaram para a humanidade (BUARQUE, 2000)[109]. Isso não quer dizer que o papel que ela exerceu nas diferentes sociedades ao longo dos séculos foi ofuscado. Se foi incapaz de acompanhar as transformações socioeconômicas e históricas, a elas não ficou isenta, e deu sua contribuição para as grandes mudanças ocorridas no mundo durante a modernidade. Nas palavras de Almeida-Filho e Souza (2020), "muitas das melhorias nas condições de vida das pessoas, seja no plano material, seja no plano dos valores éticos, têm sido frutos do trabalho de pesquisadores, docentes e estudantes universitários em sintonia com os anseios da sociedade". A universidade também foi, e tem sido, a fonte de produção de um grande volume de conhecimentos "altamente especializados e fragmentados" (ALMEIDA, 2012, p. 42).

Desde sua infância, diferentes foram (e são) os modelos[110] e formatos assumidos pelas universidades, em diferentes países e em diferentes períodos, ao

---

[108] O autor cita, como exemplo, o título de cavalaria que era dado aos doutores de universidades na França de 1533.

[109] O autor cita vários exemplos de grandes nomes que desenvolveram seus trabalhos fora da universidade, entre eles: Bell, Edson, Einstein, Freud, Keynes, Leibniz, Marx, Watt.

[110] Alguns modelos serviram como referência para a instalação de universidades em vários países. Como exemplo, estão os modelos clássicos: o modelo francês concebe a universidade fortemente vinculado ao Estado, estruturada a partir de uma agregação de instituições voltadas ao ensino profissionalizante necessário à sociedade; o modelo alemão concebe a universidade como uma instituição autônoma, voltada à pesquisa desinteressada e a um ensino vinculado à pesquisa; o modelo

longo da história (RIBEIRO, D., 1978; CASTANHO, S., 2002). Dentre os modelos, importante citar o proposto na Alemanha por Wilhelm von Humboldt, que, nascido em um século que viu florescer o sistema capitalista industrial (ALMEIDA-FILHO; SOUZA, 2020), tornou-se "paradigma de instituição moderna de educação superior" (ALMEIDA-FILHO; SOUZA, 2020, p.4). Ele prioriza a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, funda-se na autonomia tanto em nível de gestão como de liberdade de como e do que pesquisar/ensinar, autonomia essa que contribuiu fortemente para potencializar o enclausuramento da universidade e aumentar seu caráter elitista. Nas palavras de Almeida-Filho e Souza (2020, p. 4),

> O elitismo estrutural desse novo modelo de universidade, que torna utópica a ideia de uma autonomia garantidora da produção da verdade científica, foi crucial ao projeto de educação superior para formação controlada de elites econômicas e sociais por meio de tradição, erudição, refinamento cultural e conhecimento tecnológico estratégico.

Também, desde sua infância, muitas foram as crises vividas pela universidade, e as reformas delas decorrentes.

O movimento ocorrido em Córdoba, Argentina, no início do século XX, é um exemplo de crise que transformou a instituição *universidade*.

Inconformados contra o modelo de universidade que vivenciavam, estudantes universitários lançam um manifesto "a los hombre libres de Sud América" (BARROS *et al*., 1918, n. p.)[111], exprimindo de forma contundente a sua revolta, como pode ser observado no recorte abaixo transcrito:

> Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático [...] Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. [...] . El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la

inglês concebe a universidade como uma instituição voltada unicamente ao ensino e formação da aristocracia (CASTANHO, S., 2002).

[111] "aos homens livres da América do Sul" (tradução livre).

> substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden *(*(BARROS *et al*., 1918, n. p.*)*[112]

Esse manifesto é parte integrante do chamado “movimento de Córdoba”, que busca redefinir “para que e para quem deve servir a universidade” (MAZZILLI, 2011, p. 208), desencadeando não apenas uma reforma universitária, mas uma superação do paradigma de universidade até então concebido. A partir dele, vários são os avanços observados, como, entre outros: o princípio de autonomia universitária; a defesa de um ensino gratuito como forma de democratização da educação superior; a concepção da extensão como forma de integração da universidade com a sociedade, não apenas no sentido de transferir o conhecimento que produz, mas como forma de envolver-se na busca de solução dos problemas sociais (MAZZILLI, 2011; DIAS, 2017).

Mas as crises e impasses tornam-se mais intensos e frequentes principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando um processo contínuo de transformações tem resultado em modelos diferenciados de instituições de ensino superior, muitos deles voltados a interesses de contextos sócio-político-econômicos específicos (ALMEIDA, 2012). Um desses modelos emerge como uma metamorfose da concepção de universidade: ele afasta-se do modelo de instituição com uma missão civilizatória, um espaço de formação humana, de reflexão, de desenvolvimento da arte e do pensamento crítico etc., para aproximar-se de um modelo de organização instrumental voltada às necessidades do mercado de trabalho, onde ensino (ou treinamento) separa-se da pesquisa (PELLETIER, 2006). Trata-se do

---

[112] “Até agora, as universidades têm sido o refúgio secular dos medíocres, o rendimento dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e - o que é ainda pior - o lugar onde todas as formas de tiranizar e dessensibilizar encontraram a cátedra que as ditasses. As universidades tornaram-se assim o reflexo fiel dessas sociedades decadentes que se empenham em oferecer o triste espetáculo da imobilidade senil. É por isso que a Ciência, frente a essas casas mudas e fechadas, passa silenciosamente ou entra mutilada e grotesca no serviço burocrático [...]. Nosso regime universitário - mesmo o mais recente - é anacrônico. Está fundado sobre uma espécie de direito divino: o direito divino dos professores universitários. Acredita em si mesmo. Nele ele nasce e nele morre. Mantém uma distância olímpica. [...]. O conceito de autoridade que corresponde e acompanha um diretor ou um professor em uma casa de estudantes universitários não pode ser amparado apenas pela força de disciplinas alheias à própria substância dos estudos. A autoridade na casa de um aluno não é exercida mandando, mas sugerindo e amando: Ensinando. Se não houver uma vinculação espiritual entre quem ensina e quem aprende, todo ensino é hostil e, portanto, infértil. Toda educação é uma longa obra de amor para aqueles que aprendem” (tradução própria).

modelo de universidade-negócio, que, segundo Almeida (2012), representa a negação do modelo clássico de universidade.

Esse modelo de universidade-negócio nasce no bojo de uma economia que se sustenta fortemente no conhecimento e nas tecnologias originadas, de forma direta ou indireta, nas próprias universidades, fato que fortalece o vínculo "instituição universidade – sistema econômico" ou simplesmente "universidade – mercado" (SLAUGHTER; ROADES, 2009). Essa relação tem sido uma das prioridades do Banco Mundial para a educação superior, conforme explicitado no documento *World Bank Education Overview: Higher Education*:

> Teaching and research activities at public and private higher education institutions need to be aligned with labor market imperatives. The World Bank supports countries to develop public- private partnerships and collaborate by, for example, establishing curriculum advisory and review boards with stakeholders from the private sector, developing incentives to set up and strengthen industry university links, and providing learning opportunities that link educational institutions with firm (WORLD BANK, 2018, n. p.)[113]

Procurando explicar o processo de aproximação/integração entre a universidade e o mercado, surge a Teoria do Capitalismo Acadêmico. Slaughter e Roades (2004), por exemplo, em seu livro *Academic Capitalism and the New Economy*, apresentam uma visão sobre essa aproximação: a) assim como as empresas apropriam-se do conhecimento para desenvolver e comercializar serviços e/ou produtos, as universidades (não todas) passam a tratar o conhecimento como matéria-prima para a obtenção de receitas (patentes, contratos de serviços, pesquisas direcionadas etc.); b) assim como as empresas mudam suas formas de produção/gestão, as universidades adotam novas formas de cumprir suas finalidades (a educação a distância é um exemplo: nela, há uma desagregação do trabalho docente - o conteúdo é composto por autores, mas disponibilizados aos alunos por outros atores). Sob o capitalismo acadêmico, o aluno é tratado como um cliente que consome produtos e/ou serviços educacionais atraído através de campanhas de

[113] "As atividades de ensino e pesquisa em instituições de ensino superior públicas e privadas precisam estar alinhadas com os imperativos do mercado de trabalho. O Banco Mundial apoia os países a desenvolverem parcerias público-privadas e a colaborarem, por exemplo, estabelecendo conselhos consultivos e de revisão curricular com as partes interessadas do setor privado, desenvolvendo incentivos para estabelecer e fortalecer os vínculos entre a indústria e a universidade e oferecendo oportunidades de aprendizado que vinculam instituições educacionais a empresa." – tradução livre.

marketing promovidas pelas IES, as quais concorrem entre si para aumentar suas fatias de mercado (SLAUGHTER; ROADES, 2009).

Completando o cenário, a redução de investimento nas universidades públicas e o incentivo para a criação de IES privadas com fins lucrativos dão vida a uma conjuntura onde as IES públicas são incentivadas a buscar receitas próprias, e as universidades privadas sem fins lucrativos, que assumiam funções semelhantes às públicas, são pressionadas, pela concorrência, a também adotarem uma gestão orientada pela lógica do mercado, um mercado que, com forte apoio de diferentes organismos como, entre outros o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), passa a ser transnacional. Logo, a educação superior passa a ser vista como uma mercadoria a ser comercializada não apenas no mercado interno, mas no mercado internacional (SANTOS, 2011), em diferentes formatos, conforme mostra o Quadro 5, criando condições para que os países centrais aproveitem a capacidade ociosa existente em suas IES ao mesmo tempo em que desincentiva os países periféricos[114] a desenvolverem sistemas educacionais próprios, fortalecendo o processo migratório de talentos para os países centrais e desequilibrando ainda mais a geopolítica de produção do conhecimento (LIMA; CONTEL, 2011).

Quadro 5 - Principais formas de internacionalização da educação superior segundo o GATS[115]

Classificação segundo GATS	Tipo de mobilidade geográfica	Exemplos
Consumo do serviço no exterior	Migração de estudantes	Curso de línguas fora do país de origem. Cursos de graduação e pós-graduação.
Prestação de serviço no exterior	Migração de acadêmicos (professores, pesquisadores e técnicos)	Presença de pessoas físicas de um país para a execução de serviço em outro território.
Oferta transfronteiriça de serviços (*cross-border supply*)	Mobilidade de programas de ensino	Educação a distância. Aplicação de testes e sistemas de avaliação.
Presença comercial	Mobilidade da instituição prestadora	Instalação de campi (*branch-campus*). *Joint-ventures* com instituições locais.

Fonte: (LIMA; CONTEL, 2011, p.121)

[114] Lima e Contel (2011) consideram países periféricos aqueles que utilizam mão de obra mal remunerada para produzir bens para consumo diário, e como semiperiféricos aqueles que desenvolvem também atividades envolvendo alta tecnologia como, por exemplo, o Brasil.

[115] GATS = General Agreement on Trade and Services (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços).

O Processo de Bolonha[116] é um exemplo explícito desse movimento. Buscando recuperar seu poder e sua influência em nível global (CATANI; GILIOLI, 2011; WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010), e preparando-se para competir em condições lucrativas no cenário de transnacionalização da educação superior, a Europa (SANTOS, 2011), com o Processo de Bolonha, promove uma ruptura com o diversificado modelo nacional e tradicional de suas instituições de educação superior através da adoção de políticas padronizadoras e liberalizantes que derrubam as barreiras tradicionais com o objetivo de facilitar o intercâmbio e potencializar a competitividade (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; ROBERTSON, 2009)[117]. Nascido na Europa, esse modelo já influencia, segundo Robertson (2009), e Crosier e Parveva (2013), sistemas de educação superior em países da América Latina, Ásia e África. É um exemplo de que o mercado educacional é promissor e tornar-se-á mais promissor quanto maior for sua abrangência.

Nesse sentido, para ampliar o número de clientes, emerge em nível mundial o discurso de democratização da educação superior, ou seja, a necessidade de políticas e estratégias para a inclusão de uma população que, historicamente, não tinha acesso a esse nível de ensino. O Banco Mundial, por exemplo, é um dos organismos internacionais interessado nessa ampliação de mercado e não esconde sua preocupação com a questão financeira:

> Despite significant growth in student enrolment, higher education still is out of reach for many poor and socially disadvantaged students. Higher education must compete for public funding with other equally important priorities. The World Bank supports policies to expand access through new financing approaches (WORLD BANK, 2018, n. p.)[118].

---

[116] "O Processo de Bolonha é um acordo internacional voluntário, situado fora do quadro de governança da União Europeia, apesar de ser em grande parte impulsionado por interesses dela [...]" (ROBERTOSON, 2009, p. 410).

[117] Catani e Gilioli (2011, p. 211) apresentam algumas dimensões do Processo de Bolonha: "a organização do ciclo de estudos de modo padronizado [...] (graduação e pós-graduação, a segunda dividida em mestrado e doutorado), a homogeneização do sistema de créditos, a mobilidade, a cooperação nas práticas de avaliação entre agências nacionais e internacionais, a diferenciação e competição interinstitucional destinada a responder a demandas de mercado, a perda de protagonismo dos estados nacionais na regulação da educação superior, a preponderância de uma agenda transnacional, o baixo grau de participação dos atores institucionais no processo de tomada de decisões e o uso cada vez mais intenso de tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem. [...] a diversificação das fontes de financiamento (Estado, sociedade civil, famílias, estudantes) [...]."

[118] "Apesar do crescimento significativo das matrículas, a educação superior ainda está fora do alcance de muitos estudantes pobres e socialmente discriminados. O ensino superior deve competir pelo

Muitos têm sido os eventos e manifestações internacionais defendendo o acesso da educação, em todos os níveis, para todos[119].

Não faz parte do escopo da pesquisa discutir se o que impulsiona esse discurso são somente interesses financeiros ou se há outros de natureza humanitária. O fato é que, seja considerando a educação superior como "um 'motor crítico' para a competitividade nacional e regional na economia global, e uma batalha global por mentes e mercados [...]" (ROBERTSON, 2009, p. 415), seja considerando a educação como um direito social, políticas e ações têm possibilitado o ingresso de um amplo espectro de perfis de estudantes, resultando em um processo de massificação que, segundo Zabalza (2004), marca de forma profunda as transformações sofridas pela universidade nas últimas décadas.

Para suportar o complexo sistema que então se configura, o Banco Mundial defende um ecossistema composto por diferentes tipos de IES, do qual a universidade seria um dos componentes (World Bank, 2018). Esse ecossistema é referenciado em documentos da OECD pela expressão sistema de educação terciária[120] que, segundo

financiamento público com outras prioridades igualmente importantes. O Banco Mundial apoia políticas para expandir o acesso através de novas abordagens de financiamento" (tradução livre).

[119] Como exemplo, cito: Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras (UNESCO, 1997); Educação de Adultos – Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro (UNESCO, 1998a); Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998b); Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1998c); Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998d); Conferência Mundial sobre a Educação Superior: a educação superior no século XXI – visão e ação (UNESCO, 1998e); Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO, 2003); Educação para Todos (EPT) na América Latina e Caribe: balanço e desafios (UNESCO, 2014); Declaração de Incheon (UNESCO *et al.*, 2015).

[120] Segundo OECD (1998), a substituição da palavra "superior" pela palavra "terciária" explica-se pela necessidade de considerar uma educação que é oferecida por uma variedade de instituições de ensino que não são universidades, e a palavra "superior" está intimamente relacionada com universidades. Além disso, para a OECD (1998), "educação terciária" reflete melhor a etapa que vem após a etapa da educação secundária do sistema educacional nas instituições de ensino. A expressão "educação terciária" também é utilizada pelo Banco Mundial, que publicou, em 2002, o documento *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, no qual apresenta as três funções básicas de instituições de educação terciária, incluindo, entre elas, a universidade: "Apoiar a inovação através da geração de novos conhecimentos, o acesso a lojas globais de conhecimento e adaptação do conhecimento para uso local; Contribuir para a formação de capital humano através do treinamento de uma força de trabalho qualificada e adaptável, incluindo cientistas de alto nível, profissionais, técnicos, professores do ensino básico e secundário, futuros governantes, serviço civil, e líderes empresariais; fornecer as bases para a democracia, a construção da nação e a coesão social" / tradução livre de "Supporting innovation by generating new knowledge, accessing global stores of knowledge, and adapting knowledge to local use" / "Contributing to human capital formation by training a qualified and adaptable labor force, including high-level scientists, professionals, technicians, basic and secondary education teachers, and future government, civil service, and business leaders";/ "Providing the foundation for democracy, nation building, and social cohesion." (WORLD BANK, 2002, p. 24).

Neves (2003), contempla a existência de um sistema educacional segmentado vertical e horizontalmente: a) no plano vertical, por uma hierarquização de IES que se dá pela qualidade da formação que oferece, pela densidade e foco das pesquisas que realiza (ou não), pela categoria administrativa[121], pela organização acadêmica[122] etc.; b) no plano horizontal, pelos objetivos institucionais, política pedagógica etc.

O Brasil não assume formalmente o conceito de educação terciária, mas, inserido no contexto global, tem adotado um sistema de educação superior que, implicitamente, nele se baseia.

3.2 A universidade e a educação superior brasileira

Assim como a cultura, o sistema educacional e o processo de desenvolvimento científico brasileiro guardam, ainda hoje, resquícios da doutrina mercantilista adotada por Portugal em suas colônias, que se caracteriza por uma política centralizadora, restritiva, extrativista e elitizada. Nas palavras de Paulo Freire,

> A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra (FREIRE, 1967, p. 67).

Essa herança colonial traduz-se em uma tradição prático-imediatista que ofuscou, em terras brasileiras, o espírito científico característico da modernidade (MOTOYAMA, 1985), e em uma "concepção do ensino superior estritamente dedicado às aplicações profissionais, profundamente entranhada em nossas consciências e cristalizada nas estruturas de nossas instituições" (CUNHA, L. A. 2007a, p. 12). E se, conforme aponta Lima e Contel (2011), apenas recentemente o Brasil despertou para a importância estratégica da educação formal no fortalecimento da identidade, do desenvolvimento e da soberania nacional, só encontro evidências para considerar que o despertar ainda é tênue e está sujeito a políticas de governo e não de Estado.

Assim, com base nessas constatações, assumi que, para compreender o sistema de educação superior na atualidade, é preciso uma viagem, mesmo que

---

[121] Categoria administrativa é a expressão utilizada pelo INEP para diferenciar instituições públicas e privadas, com e sem fins lucrativos.

[122] Organização acadêmica é a expressão utilizada pelo INEP para diferenciar, no Brasil, Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Instituto Federal de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica.

breve, por nossa história. Ao voltar o olhar para o passado, é possível reconhecer ideias e intenções passadas que, aos poucos, apesar da significativa mudança do contexto sócio-político-econômico e cultural, estão ressurgindo no cenário da nossa educação superior. Cito, como exemplo, o controle ideológico que hoje se tenta impor – ele já foi tema de discussão e esteve presente na reforma do ensino de 1925 que, além de outras medidas, “procurava impedir a entrada da política e da ideologia não oficial no ensino superior” (CUNHA, L. A., 2007a, p. 174).

3.2.1 Do descobrimento à Proclamação da República

Nos primeiros séculos da exploração portuguesa, a formação em educação superior, restrita a um pequeno número de estudantes, é feita sobretudo em Portugal, na Universidade de Coimbra, inclusive com bolsas de estudo concedidas pela coroa portuguesa, fato que, explica Cunha, L. A. (2007a), resultou em uma homogeneidade ideológica da elite brasileira.

Com a chegada da família real, são criados estabelecimentos estatais isolados de ensino superior de cunho profissionalizante para atender, principalmente, mas não só, as necessidades da marinha, do exército e da burocracia do estado. Muitos dos cursos oferecidos tiveram origem no deslocamento dos cursos de Filosofia oferecidos pela igreja em conventos ou seminários. Com isso, aos poucos, a formação filosófica-religiosa controlada pela igreja vai dando lugar a uma formação profissionalizante, com forte influência francesa, tanto na organização curricular como na adoção de livros-texto importados da França. Essa influência, juntamente com a volta de jovens formados na Escola Politécnica de Paris, instituição de ensino onde Augusto Comte lecionava, contribui para a propagação do positivismo principalmente entre profissionais e professores de áreas técnicas e oficiais do exército, que passam a ser “os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão.” (CUNHA, L. A., 2007a, p. 64).

Considerando a universidade como uma instituição obsoleta e dispendiosa, e temendo a volta do predomínio das doutrinas católicas no ensino superior que, até então, era controlado pelo estado, os positivistas brasileiros contribuíram fortemente para tornar tardia a criação de universidades no país. Ao findar o período imperial,

havia no Brasil alguns poucos estabelecimentos de ensino superior e uma Estação Experimental Agronômica, situada em Campinas, que, tendo sido criada para contribuir com o desenvolvimento da agricultura, especialmente a cafeeira, marca o início da pesquisa aplicada no Brasil (CUNHA, L. A., 2007a).

Assim nasce o sistema de ensino superior brasileiro: como parte de um sistema educacional gerado a partir da perspectiva do estrangeiro, não da nação brasileira, com o objetivo primeiro de formar uma elite dominante, portadora de grandes privilégios (TEIXEIRA, A. S., 2011), mas alienada do Brasil - total era o desprezo pela educação popular (FREIRE, 1967).

Mesmo após a independência, quando o Brasil deixa de ser colônia portuguesa, mas continua dependente política e economicamente da Inglaterra, e culturalmente da França, não há mudanças substanciais no sistema educacional. O ensino superior continua, durante todo o império, mesmo com movimentos de luta por um ensino superior livre, sendo exclusivamente estatal e voltado aos interesses da classe dominante (CUNHA, L. A., 2007a).

3.2.2 A educação superior durante a Primeira República

O rearranjo jurídico-político que se dá com a Proclamação da República e a instauração do regime federalista cria condições para o crescimento da cafeicultura, a implantação de indústrias manufatureiras, o fortalecimento da influência liberal americana e um consequente aumento da camada média da sociedade brasileira. Esse rearranjo impacta o sistema educacional existente com o aumento considerável da demanda por uma educação profissionalizante que abrisse caminhos para ingresso na burocracia estatal ou para ocupação de vagas que exigiam melhor qualificação profissional. Na educação superior, o aumento da demanda ocorre não apenas em função da busca por prestígio social, por melhores oportunidades de trabalho ou por melhor desempenho profissional ou político, mas também porque o diploma de um curso superior era visto como um seguro que minimizava as possibilidades de perdas econômica-sociais-profissionais alcançadas ou herdadas decorrentes de eventuais crises sócio-política-econômicas do país (CUNHA, L. A., 2007a).

Esse cenário, aliado à influência de adeptos do positivismo, de maçons, e de liberais que defendiam um ensino superior livre, favorece a criação, mediante autorização federal, de várias escolas superiores particulares e estaduais, algumas

trazendo novas influências estrangeiras. Em São Paulo, por exemplo, a missão presbiteriana cria a Escola de Engenharia Mackenzie e adota o modelo didático da Universidade de Nova York; em Porto Alegre, seguindo o modelo das escolas de engenharia alemãs, é criada a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Também são criados estabelecimentos com nome de universidade, todos com vida curta. A riqueza e as oportunidades de trabalho e negócios ocorridas no ciclo da borracha incentivam a criação, em 1909, da Universidade de Manaus, dissolvida 15 anos mais tarde em função da decadência econômica resultante do fim do mesmo ciclo da borracha que favoreceu seu nascimento. Em 1912, é inaugurada, em São Paulo, a Universidade de São Paulo, que, crítica em relação à qualidade de ensino da época, adota práticas pedagógicas que incluíam, além da tradicional aula expositiva utilizada por todas as demais IES da época, atividades práticas, apresentações, atividades de extensão etc. A instituição inova, oferecendo conferências livres e gratuitas a todos os interessados; entretanto, sendo particular, mas sofre a desconfiança de que os diplomas por ela emitidos não teriam valor e, dessa forma, sobrevive apenas por cerca de 5 anos. Em Curitiba, em 1912, é inaugurada a Universidade do Paraná, fechada pela reforma Carlos Maximiano de 1915. A reforma ditava que apenas em cidades com mais de 100 mil habitantes poderia haver escolas superiores com possibilidade de equiparar-se aos estabelecimentos federais. Como esta era a pretensão da Universidade do Paraná e a cidade não atingia o número de habitantes indicado, a universidade é extinta (CUNHA, L. A., 2007a).

Com o início da Primeira Guerra Mundial, a onda de nacionalismo que por aqui se instalou contribui, principalmente nas regiões onde a burguesia industrial impunha-se sobre a oligarquia rural, para o surgimento de um movimento entusiástico pela educação. Mais tarde, esse movimento passa a preocupar-se com a qualidade do ensino oferecido, dando origem a reformas do ensino em diversos estados, introduzindo o tecnicismo no campo pedagógico. Nesse período, cresce a influência norte-americana no campo educacional, inclusive com o auxílio da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada por intelectuais como, entre outros, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, com o objetivo difundir ideias sobre educação. Não obstante os vários movimentos de intelectuais, nenhum fato significativo ocorre durante a República Velha (CUNHA, L. A., 2007a).

Curioso notar que, no final desse período, surge a primeira iniciativa brasileira de Assistência Estudantil: como a educação superior no Brasil ainda era restrita e as

famílias da elite nacional enviavam seus filhos para estudar na Europa, é criada a Casa do Estudante Brasileiro em Paris, mantida pelo governo brasileiro, para auxiliar a moradia dos jovens que para lá iam estudar (DUTRA; SANTOS, 2017).

3.2.3 A educação superior durante a Era Vargas

No início da Era Vargas, nasce o Estatuto das Universidades Brasileiras que reflete o caráter autoritário da política educacional historicamente vigente: a) prevê um modelo único de universidade com eventuais pequenas adaptações regionais; b) admite a existência de universidades estatais, federais e estaduais, e universidades livres mantidas por fundações ou associações particulares; c) concebe a universidade, seja pelas atividades de extensão, seja pelas pesquisas sociais realizadas, um órgão para difundir a ideologia aceita pela classe governante; d) mantém como requisitos de ingresso a aprovação no exame vestibular, a apresentação do certificado do ensino secundário e uma prova de idoneidade moral; e) define a forma de composição do corpo docente e a forma de gestão das universidades federais e de seus respectivos institutos; f) define a forma de escolha do reitor; g) define a forma de organização acadêmica de professores e de alunos, entre outros (CUNHA, L. A., 2007a).

O Estatuto não tem boa aceitação. No ano seguinte à sua publicação é lançado o “Manifesto ao Povo e ao Governo” pelo grupo de intelectuais conhecidos como Pioneiros da Educação Nova que, mesclando ideias liberais elitista e igualitarista, criticam as instituições de ensino superior da época e defendem uma universidade focada prioritariamente na pesquisa, mas que não desconsidere o ensino e a extensão (MENDONÇA, 2000).

Apesar de ficar praticamente esquecido por vários anos, o Estatuto serve de referência a Gustavo Capanema para a criação da Universidade do Brasil (UB), em 1937, concebida para se tornar um modelo padrão de universidade para o Brasil: uma federação de escolas profissionalizantes, com um farto cardápio de cursos, e sem preocupação com a pesquisa (MENDONÇA, 2000).

Além da UB, outras IES têm origem na Era Vargas. Entre elas, cito três.

Em São Paulo, influenciados pelo liberalismo elitista de Fernando de Azevedo, líderes da revolução constitucionalista de 1932, insurreição das oligarquias paulistas contra o governo central que tiveram seus objetivos frustrados política e militarmente, criam a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, fundação de direito privado

mantida através de doações particulares, que passa a oferecer cursos livres, sem pretensão de serem reconhecidos pelo Estado, destinados àqueles que desejavam aprofundar seus estudos ou que tinham interesse em assumir altos cargos administrativos em empresas ou no governo (CUNHA, L. A., 2007a). Segundo o autor, há indícios de que a escola foi instituída com a intenção de preparar a elite intelectual existente “para novas arremetidas na tomada do poder público do qual se achavam destituídos” (CUNHA, L. A., 2007a, p. 238).

Também em São Paulo e sob influência do projeto liberal elitista de Fernando de Azevedo, contando com o apoio de intelectuais ligados ao *Jornal O Estado de São Paulo* e da oligarquia paulista, é criada, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP), uma universidade pública estadual que consegue sobreviver às políticas de desagregação impostas pelo governo federal que, historicamente, procurou manter o monopólio da formação da elite intelectual brasileira. Além da agregação de várias escolas superiores que ofereciam cursos profissionalizantes e institutos de pesquisa existentes, sua formação conta com a criação de duas novas faculdades. Uma delas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), que tinha como missão o desenvolvimento de pesquisas desinteressadas e a integração das diferentes instituições que compunham a universidade, oferecendo um curso básico onde, por meio do estudo de matérias fundamentais para todos os demais cursos, preparava os estudantes para o posterior estudo nas faculdades profissionalizantes. A outra é a Faculdade de Educação, destinada à formação de professores para a escola básica. Entretanto, jogos de poder resultam na incorporação da Faculdade de Educação pela FFCL que, assim, torna-se profissionalizante, pois passa a ser um centro de formação de professores (CUNHA, L. A., 2007a). Para Berger (1980, p. 173), no entanto, a criação dessas faculdades é um fato relevante para o sistema educacional brasileiro, pois, através delas “surge pela primeira vez a possibilidade de formação sistemática de professores para a escola secundária” (BERGER, 1980, p. 173).

Resistindo às barreiras impostas pelo governo federal, em 1935, Anísio Teixeira, intelectual fortemente influenciado pelas ideias liberais igualitarista de John Dewey, cria a Universidade do Distrito Federal, com o objetivo de transformá-la em um “centro de resistência democrática” e do livre pensar (CUNHA, L. A., 2007a). Sofrendo ataques de setores conservadores e da igreja, é então fechada por Capanema, em 1939, com base na Constituição de 1937 e no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 (GALVÃO, 2017).

3.2.4 A educação superior durante a República Populista

Após a Era Vargas, a República Populista[123] se instala.

Nesse período, alguns aspectos relacionados com a educação superior, apontados por Cunha, L. A. (2007b), merecem ser destacados:

- o ensino superior público que desde o início do século XIX era pago, torna-se, aos poucos, gratuito;
- as exigências para criação de universidades previstas no Estatuto das Universidades Brasileiras são flexibilizadas através do Decreto lei 8.245 de 26 de dezembro de 1945, e, através de aglutinação de escolas superiores isoladas, já existentes, dá-se a criação de várias universidades;
- seja pela busca de ascensão social, seja pelas políticas de equivalência de cursos que permitiam o acesso ao ensino superior por aqueles que concluíam cursos técnicos, há, nesse período, um considerável aumento do número de matrículas, grande parte delas (61,3% em 1964) em escolas e universidades públicas;
- com inspiração das universidades americanas, surgem as primeiras cidades universitárias, trazendo características de fragmentação e distanciamento entre os institutos e faculdades que compunham as universidades.

Outros ares chegam ao ensino superior brasileiro (MENDONÇA, 2000): a) o modelo de universidade americano sobressai-se em relação ao modelo europeu, que até então era tido como referência para nossas universidades; b) iniciativas de modernização da educação superior brasileira, aceitas por correntes de direita e de esquerda, são impulsionadas pela colaboração técnico-financeira e pela influência ideológica do governo americano como parte de sua estratégia de angariar aliados contra a propagação do comunismo.

Diante do clima global instalado no pós Segunda Guerra, e com a ideologia desenvolvimentista que via no ensino superior e na tecnologia o caminho para o desenvolvimento do país, os militares criam, em 1947, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), uma escola de engenharia que, na época, se torna fonte de inspirações de reformas para outras instituições já existentes que, por muitos, eram consideradas arcaicas. Baseando-se no modelo norte-americano, a concepção do ITA deixa de lado as cátedras e adota uma estrutura de departamentos, cada um voltado

[123] Período da história do Brasil compreendido entre a queda de Getúlio Vargas, no final de 1945, e o golpe militar de março de 1964.

ao ensino e pesquisa em um campo específico; abandona concursos e nomeações para compor o corpo docente, que passa a ser selecionado pela própria comunidade acadêmica com base no currículo dos candidatos, e contratado com base na legislação trabalhista; implanta um plano de carreira para os docentes que prevê promoções por mérito; adota regime integral para docentes e alunos que contavam com residência dentro do campus; adota currículos flexíveis para os cursos; implanta programa de pós-graduação etc. (CUNHA, L. A., 2007b).

Com forte influência no modelo americano, um grupo de intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, criam a Universidade de Brasília (UNB), uma instituição federal inaugurada em 1961, que passa por forte intervenção durante a ditadura militar (CUNHA, L. A., 2007b). O espírito presente nos diferentes intelectuais que participaram do projeto da UNB pode ser percebido nas palavras proferidas por Darcy Ribeiro, em 1985, no discurso de posse do primeiro reitor após a redemocratização do país:

> O Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, mantada nesse saber, pensar o Brasil como problema. Esta é a tarefa da Universidade de Brasília. Para isso ela foi concebida e criada (RIBEIRO, D., 1986, p. 5)

Outra iniciativa que visava oxigenar a educação superior brasileira é a criação da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (Cosupi), que, segundo Cunha L. A. (2007b), promove convênios com diversas universidades e escolas de engenharia para instalação de institutos como forma de vencer a resistência de mudança da estrutura de cátedras das universidades brasileiras e de modernizar a educação superior, principalmente aquela voltada às áreas tecnológicas e, em especial, às engenharias. Recebendo várias críticas e promovendo discórdias dentro das instituições que aderiram ao programa de criação de institutos, a Cosupi é então incorporada à Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1964.

A área da pesquisa também ganha relevância durante a República Populista. Por iniciativa de vários cientistas, surge, em 1948, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que se transforma em um centro de articulação política da comunidade científica (MENDONÇA, 2000). Em 1949, por iniciativa de cientistas que buscavam condições de pesquisa não encontradas nas instituições públicas, é

criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), uma instituição privada que, pela relevância de suas pesquisas, mesmo sem ser uma instituição de ensino, recebe autorização para conceder títulos de pós-graduação. Por iniciativa de um militar, em 1949 é criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) que, após uma tentativa frustrada por obstáculos impostos pelo governo americano de desenvolver pesquisas no campo da energia nuclear, passa a patrocinar pesquisa nas áreas das Ciências Exatas e Biológicas (CUNHA, L. A., 2007b).

3.2.5 A educação superior durante a ditadura militar

Envolvendo todas essas iniciativas, principalmente nos últimos anos da República Populista, há o agravamento da crise sócio-política-econômica, fato que contribui para a radicalização política dos movimentos sociais e para a grande mobilização estudantil em torno do debate sobre reformas na universidade (CUNHA, L. A., 2007b) cujo modelo, segundo Sguissardi (1995, p. 554), é "incapaz de responder às exigências de seu tempo".

Nesse conturbado cenário, com o apoio de parte da população que temia o comunismo, acontece o golpe militar de 1964, e o Brasil entra em um longo período de regime ditatorial e repressor, período no qual as universidades passam a ser rigidamente controladas pelo Ministério da Educação e pelo Serviço Nacional de Informações (CUNHA, L. A., 2007c). Na verdade, todo o sistema educacional sofre o impacto do golpe, e transformações também ocorrem na sociedade brasileira.

Com a intensificação do processo de urbanização, há um expressivo aumento da demanda pelo ensino superior (NUNES, 2012), especialmente por jovens provenientes da classe média que, vendo "reduzidas suas possibilidades de ascensão social diante das mudanças na economia e na base científico-tecnológica, invadiram as instituições de ensino superior" (SGUISSARDI, 1995, p. 556).

Para atender à demanda não suprida em virtude do lento crescimento de vagas nas instituições públicas, abre-se caminho para uma expansão fragmentada que permite, principalmente com incentivo financeiro do Fundo Nacional do Ensino Superior[124], a criação de faculdades privadas, que passam a oferecer vagas em

[124] O Fundo Nacional do Ensino Superior foi criado pela Lei no 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei, no artigo 92 parágrafo 1, estabelecia que "Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional

cursos que eram abertos segundo critérios de lucratividade e não segundo necessidades dos setores produtivos, fato que contribui para aumento do desemprego de partes dos diplomados (CUNHA, L. A., 2007c).

Sincronicamente, nesse cenário, o debate sobre a universidade faz-se intenso por parte dos estudantes, de intelectuais e de grupos de trabalho constituídos com essa finalidade (CUNHA, L. A., 2007c; MARTINS, 2009). Ações são tomadas pelo então Ministério da Educação e Cultura, algumas com a colaboração da *United States Agency for International Development (Usaid).* Desse movimento resulta a Reforma de 1968, através da Lei nº 5.540, sancionada em 28 de novembro de 1968 (CUNHA, L. A., 2007c). Dessa lei vale destacar alguns pontos: a) explicita a formação profissional como um dos objetivos do ensino superior; b) vincula de forma indissociável o ensino superior à pesquisa; c) estabelece que o ensino superior será ministrado em universidades e, apenas excepcionalmente, em estabelecimentos isolados; d) explicita a exigência de racionalidade no uso de recursos materiais e humanos; e) define objetivos para as atividades de extensão, entre elas, a formação cívica; f) mantém o controle sobre as instituições, seja pela exigência de aprovação de seus regimentos e estatutos, seja pelas penalidades e verificações periódicas previstas; g) define o departamento como unidade menor na estrutura universitária (BRASIL, 1968).

Apesar de considerar que a Reforma de 1968 facilitava a ingerência da ditadura sobre as instituições de ensino superior, Cunha L. A. (2007c) afirma que ela "continha dispositivo absolutamente inovador [...se considerada] a gênese e o subdesenvolvimento do ensino superior brasileiro, em termos institucionais" (CUNHA, L. A., 2007c, p. 290). Também Mendonça (2000) e Martins (2009) concordam que a reforma representou uma mudança, de fato, em nossa educação superior, como, por exemplo, a consolidação da pós-graduação que, recebendo apoio de agências de fomento, contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa e para melhor qualificar o docente universitário em todas as áreas do conhecimento.

Mas ao lado dos pontos positivos, vários são os desajustes resultantes da reforma. Um deles, origem dos demais, se deu pela incapacidade do cumprimento dos dispositivos que definiam uma organização universitária homogênea, estruturada

---

do Ensino Superior" (BRASIL, 1961, n. p.). Segundo Cunha L. A. (2007c, p. 291), "A revisão do Plano Nacional da Educação, em 1965, destinou 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para subvencionar os estabelecimentos particulares do ensino superior".

em departamentos e não em instituições isoladas, ou seja, que dava exclusividade do oferecimento de ensino superior às universidades e, apenas excepcionalmente, a instituições de ensino isoladas. Diante dessa incapacidade, o Conselho Federal de Educação (CFE), em um contexto que reprimia qualquer contestação, permite um amplo processo de privatização do ensino superior, que se dá principalmente com abertura de instituições isoladas que, mais tarde, formam aglomerados, que passam a ser chamados de universidades (MENDONÇA, 2000; NEVES, 2003; MARTINS, 2009). Para Martins (2009), após a reforma de 1968, surge um ensino superior privado que se diferencia qualitativamente daquele oferecido pelas instituições confessionais.

> Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (MARTINS, 2009, p. 17).

Paula (2017) reforça esse efeito negativo da Reforma de 1968, afirmando que, após ela, a educação superior sofre “um esmagamento de sua principal atribuição, que é a de oferecer o ensino superior de modo democrático e igualitário, com qualidade” (PAULA, 2017, p. 304).

3.2.6 A educação superior após a retomada da democracia

Na década de 1980, o número de IES privadas já era maior que as públicas (SAMPAIO, 2011) mas, segundo Martins (2009), o movimento de privatização desacelera em função da estagnação econômica brasileira.

Na segunda metade dessa década, com o esgotamento do regime militar, o país caminha em direção à redemocratização, intensifica-se o debate a respeito de questões relacionadas à educação. A Carta de Goiânia elaborada pelos participantes da IV Conferência Brasileira de Educação (PINO *et al*., 2018, p. 811-814)[125], por exemplo, apresenta entre outras, proposta a favor do acesso à educação escolar de igual qualidade, em todos os níveis, como direito de todos os brasileiros; defende

[125] O trabalho desses autores, além de apresentar uma transcrição da Carta de Goiânia, fazem uma análise das conquistas e retrocessos na área da educação no período pós Constituição de 1988.

também uma governança transparente e democrática das políticas educacionais e das iniciativas correlatas.

Além da Conferência, muitos são os debates de docentes que se organizaram em entidades representativas e em uma associação nacional - a Associação dos Docentes do Ensino Superior - e de outros atores da vida universitária, principalmente aqueles ligados às instituições federais (MENDONÇA, 2000; MAZZILLI, 2011; NUNES, 2012), que defendiam, segundo Nunes (2012), a universidade multifuncional como um modelo padrão de instituição de ensino superior. Esse movimento teve reflexos na Assembleia Constituinte (MAZZILLI, 2011) que inclui, na Constituição Brasileira de 1988, o artigo 207 com a seguinte redação: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1919a, p. 160). Segundo Nunes (2012), essa única alusão à educação superior não reflete todo o debate feito durante e no período que antecedeu a constituinte.

Mais uma vez, gera-se a ficção de que um modelo único de instituição de educação superior, a universidade, caracterizada como instituição voltada ao ensino, à pesquisa e à extensão, poderia atender a diversidade brasileira dentro do contexto no qual a constituição foi promulgada (MARTINS, 2000). Importante lembrar que, ao lado do cenário de uma sociedade civil fortalecida na defesa da democracia, a Assembleia Constituinte acontece em meio a um cenário marcado por uma “crise da dívida externa, [...pela] incapacidade do Estado brasileiro em manter os investimentos necessários à expansão da infraestrutura do país, [...por uma] hiperinflação e [...uma] estagnação econômica” (PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 16).

Sob o ponto de vista econômico, o cenário melhora, segundo o autor, nos anos 1990, com os ajustes na economia brasileira promovidos pelo Plano Real e outras medidas conservadoras, mas, em contrapartida, as políticas adotadas não favorecem o desenvolvimento econômico e “os compromissos do poder público na efetivação de diversos dispositivos constitucionais passaram a ser revisados por parte das autoridades econômicas” (PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 16).

Nesse contexto, as influências das organizações financeiras internacionais[126], defensoras das grandes corporações transnacionais, ganham força na política

[126] Leher (2009) aponta as influências do Consenso de Washington nas medidas econômicas adotadas pelo Brasil e outros países da América Latina e que impactaram, entre outras áreas, a educação. O

brasileira, que passa então a promover uma migração de direitos sociais públicos para o âmbito privado. Aliado a esse fenômeno, o desenvolvimento tecnológico que dá sustentação à mundialização do capital provoca alterações nas formas de produção do capital e das relações e exigências no mercado de trabalho (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005). “A um só tempo, a educação assume a centralidade nos discursos de gestores políticos e empresariais e de educadores, tendo a mídia em geral, com raras exceções, a lhes fazer entusiástico coro” (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2005, p. 12). Ganha força e destaque na sociedade a concepção presente historicamente na sociedade brasileira de que a educação superior é a ponte para a empregabilidade – as outras finalidades ficam ofuscadas.

A demanda por vagas aumenta e, alguns anos após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, através do artigo 8º. do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997), são definidas, além das universidades, outras organizações para o oferecimento do ensino superior dentro do Sistema Federal de Ensino: centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

A mesma lei, através artigo 1º., estabelece que “mantenedoras de instituições de ensino superior [...] poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro” (BRASIL, 1997, n. p.)[127]. Essa autorização, depois reforçada através do artigo 9º. da Lei 9.870 de 23 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999)[128], permite, segundo Sampaio (2011), que as Mantenedoras

---

Consenso de Washington refere-se a um conjunto de recomendações que foram depois tornadas exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) para fornecer ajuda financeira aos países em crise. Em resumo, ele incluía “disciplina fiscal; redirecionamento das prioridades do gasto público para campos que oferecem alto retorno econômico e o potencial de melhorar a distribuição de renda (como atenção primária à saúde, educação primária e infraestrutura); reforma tributária; taxas de câmbio competitivas; liberalização para o ingresso de investimento estrangeiro direto; privatização; desregulamentação (abolir as barreiras de entrada e saída); e direitos de propriedade seguros” – tradução livre de “fiscal discipline; redirection of public expenditure priorities toward fi elds offering both high economic returns and the potential to improve income distribution (such as primary health care, primary education, and infrastructure); tax reform; competitive exchange rates; liberalization of infl ows of foreign direct investment; privatization; deregulation (to abolish entry and exit barriers); and secure property rights” (LEHER, 2009, p. 127).

[127] O artigo 24 do Código Civil Brasileiro, válido em 1999, define que “Art. 24**.** Para criar uma fundação, far-lhe-á o seu instituidor, por escritura pública ou testamento, dotação especial de bens livres, especificando o fim a que se destina, e declarando, se quiser, a maneira de administrá-la.” (BRASIL, 1916, n. p.).

[128] O artigo 9º. da Lei 9.870 de 23 de novembro de 1999 explicita que: “A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: Art. 7º-A. As pessoas jurídicas de

de IES com fins lucrativos passem a ser tratadas como entidades comerciais, o que possibilita o surgimento de grandes negócios no setor privado da educação e, conforme relatam Cruz e Paula (2018), dos oligopólios com capital aberto na bolsa de valores[129] que, portanto, preocupam-se em maximizar seus lucros e não garantir a qualidade da formação oferecida aos milhões de seus estudantes.

Mas o crescimento das universidades e demais IES privadas não se dá somente em função da legislação. Segundo informam Sécca, Souza e Menezes (2010), em 1997, uma parceria entre o Ministério da Educação e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) permite a implementação do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior que, depois de três termos aditivos, destinou R$ 650 milhões para as IES privadas e somente R$ 250 milhões para as públicas.

Além da privatização, outros aspectos são relevantes para compreender o contexto da educação superior brasileira na atualidade.

Em 1997, o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto (BRASIL, 1997), que definiu as diferentes possibilidade de organizações acadêmicas para as IES, é revogado pelo Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a) que, por sua vez, é revogado pelo Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), este revogado pelo Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que, no artigo 15, altera a classificação das IES, estabelecendo que cursos superiores de graduação poderão ser oferecidos por faculdades, centros universitários e universidades e, no parágrafo 1º. do mesmo artigo, explicita que “As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades” (BRASIL, 2017a, n. p.). Nos dois artigos seguintes, apresenta os requisitos mínimos para caracterizar os Centros Universitários e Universidades[130], mas não impõe requisito referente ao corpo docente ou à pesquisa

---

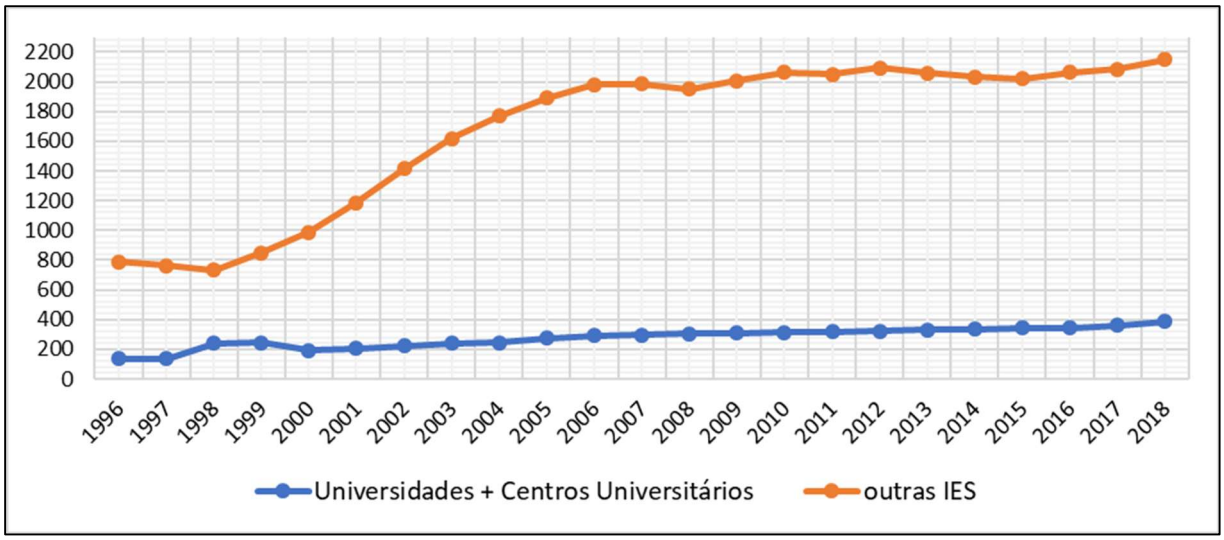
direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro [...]” (BRASIL, 1999, n. p.).

[129] Oliveira, R. P. (2009) lista uma série de transações comerciais envolvendo IES que mostra o grande mercado que se formou em torno da educação superior brasileira. Segundo o autor, o enfraquecimento de barreiras regulatórias, em nível mundial, está permitindo uma “liberdade de trânsito do capital financeiro que permite sua avassaladora penetração no setor educacional brasileiro, fazendo com que sua ação seja o pólo dinamizador do setor, tornando-se, assim, hegemônico face aos capitais tradicionais da área” (OLIVEIRA, R. P. 2009, p. 754).

[130] O Decreto 9. 235 de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), através do artigo 16, exige que os Centros Universitários tenham, entre outros requisitos, um terço de seus docentes titulados como mestres ou doutores, um quinto em regime integral, e programas de iniciação científica; através do

para as faculdades. Formaliza-se, assim, a proliferação já existente de faculdades, instituições de ensino isoladas que não classificadas como universidades ou centros universitários, como pode ser visto no Gráfico 2.

Gráfico 2:Relação entre IES classificadas como universidades e centros universitários com IES isoladas



Elaboração própria. Fonte de dados: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2018 (INEP, 2019)

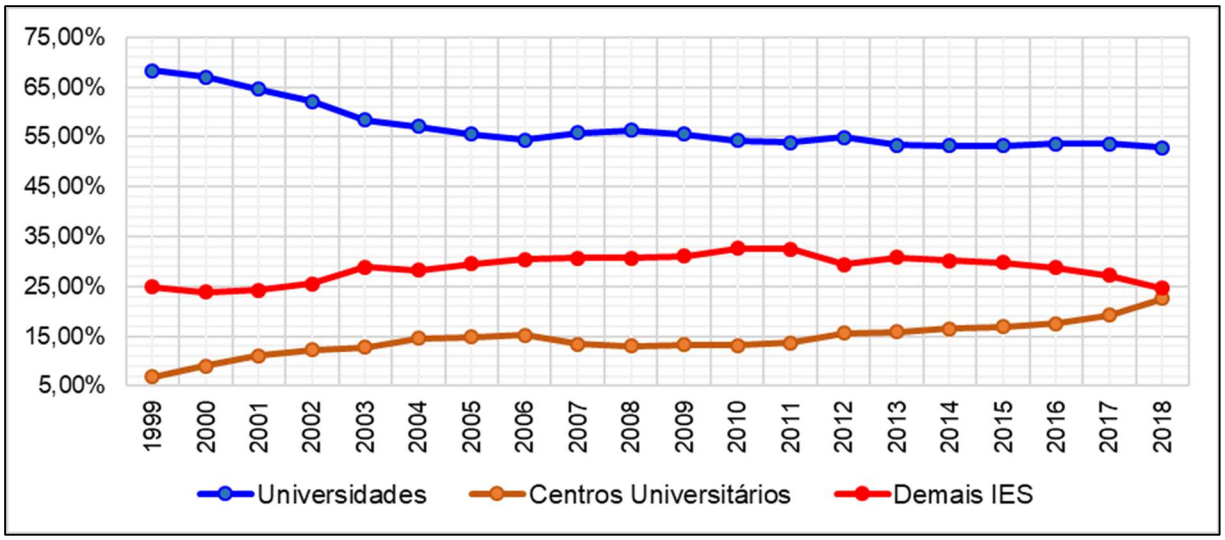
Lembrando que, apesar de seu viés neoliberal (PAULA, 2017), resultante de pressões de organismos multilaterais (MAZZILLI, 2011), a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2019b)[131], que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, mesmo com as diversas alterações que recebeu até 2019, mantém explícito, em seu artigo 43, que uma das finalidades da educação superior é "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]" (BRASIL, 2019b). É de se questionar, mesmo reconhecendo que alguns dos instrumentos de avaliação para credenciamento (INEP, 2017a) e recredenciamento de IES (INEP, 2017b) contêm indicadores relacionados com pesquisa, se todas as faculdades que, conforme mostra o Gráfico 2, são em número muito maior que universidades e centros universitários, possuem infraestrutura e docentes voltados ao desenvolvimento de pesquisas científicas. A esse questionamento soma-se o fato de que muitas universidades continuaram sendo "federações de escolas profissionalizantes"

artigo 17, exige que as universidades tenham, entre outros requisitos, um terço de seus docentes em período integral, um terço dos docentes com mestrado ou doutorado, programas de iniciação científica e pelo menos quatro cursos de mestrado e dois de doutorado.

[131] Esse documento traz as atualizações da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 atualizada até 2019.

(NUNES, 2012, p.33), ou “universidades apenas de ensino” (SGUISSARDI, 2006, p. 1051) que, sem tradição em pesquisa científica, acabam criando “uma série de artificialismos acadêmicos para atender às exigências da prática da pesquisa e da pós-graduação determinadas pela legislação” (MARTINS, 2000, p. 47). Assim, mesmo considerando que o maior número de matrículas se dá em universidades, conforme mostra o Gráfico 3, há fortes indícios de que é grande o número de estudantes que não têm acesso a uma educação superior que possibilite uma formação que incentive o trabalho de pesquisa e a investigação científica.

Gráfico 3: Porcentagem de matrículas em cursos de graduação em universidades, centros universitários e demais IES



Elaboração própria - fonte dos dados: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2018 (INEP, 2019)

Outro questionamento que julgo pertinente diz respeito à extensão universitária, que também é definida como uma das finalidades da educação superior através do artigo 43 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2019b). Ela faz parte de alguns indicadores do processo de credenciamento e recredenciamento de IES, e passou a ser explicitamente exigida com a Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estipula, em seu artigo 4º, que “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018a, n. p.), concedendo um prazo de 3 anos para que a decisão seja implantada. Aqui cabe a dúvida de como essa determinação será cumprida, segundo as diretrizes e objetivos descritos nessa

Resolução[132], por estudantes que conciliam o estudo com muitas horas semanais de trabalho.

Diante de todo o quadro traçado, vejo como atuais as palavras de Anísio Teixeira, proferidas em 1953, durante palestra sobre a crise educacional brasileira: “Continuamos a ser [...] uma nação de dupla personalidade, a oficial e a real” (TEIXEIRA, A. S., 2011, p. 47). Reelaboro-as afirmando que a educação superior no Brasil está imersa em um mar de contradições e desvios de finalidades. A Constituição de 1988, por exemplo, confere autonomia para as universidades, mas, como apontam Martins (2009) e Sampaio (2011), essa autonomia foi convenientemente utilizada pelo setor privado como incentivo para a transformação de suas instituições em universidades, visto que, assim, ficariam menos dependentes da burocracia do Conselho Federal de Educação.

Entretanto, é necessário reconhecer que a multiplicação de IES, que se deu principalmente em função da privatização juntamente com políticas públicas, a seguir brevemente analisadas, resultaram na ampliação do número de matrículas de estudantes oriundos de estratos sociais para os quais, até então, o acesso era praticamente impossível.

---

[132] A Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018 apresenta, em seu artigo 5º, as seguintes diretrizes para a extensão universitária:
“I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico” (BRASIL, 2018a, n. p.).
Ainda em seu Artigo 6º. Essa Resolução explicita os objetivos que devem nortear a extensão universitária:
“I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;
VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;
VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira” (BRASIL, 2018a, n. p.).

3.2.6.1 Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)

Em 2001, como forma de contribuir para a meta do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 de “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001b, n. p.), sem investir na educação superior pública, é criado, através da Lei nº 10.260, de 121 de julho de 2001 (BRASIL, 2001c), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)[133], com o objetivo de conceder financiamento a estudantes matriculados em IES privadas. De certa forma, ele substitui investimentos em educação superior pública por transferência de recursos para as IES privadas.

O FIES teve suas regras profundamente alteradas por diversas leis, entre sua criação e o ano de 2018, no que se refere a requisitos, regras e prazos de financiamento, taxas de juros, governança, vinculação FIES - Programa Universidade para Todos (PROUNI)[134] etc. Em sua maioria, essas alterações visavam a sustentabilidade do programa, conforme mostra o Relatório de Gestão do Programa no exercício de 2017 (BRASIL, 2018b):

> O Fies teve sucesso no que tange à viabilização de um programa com maior número de matrículas, tendo alcançado um estoque expressivo de contratos ativos. Contudo, a eficácia e sustentabilidade fiscal de seu modelo atual são passíveis de ponderações, vez que estudos demonstraram que grande parte dos contratos do Fies foram celebrados com estudantes que já cursavam ou já cursariam o ensino superior, e poderiam ter condições financeiras para arcar com as mensalidades do curso (BRASIL, 2018b, p. 30).

O problema de sustentabilidade, segundo se pode concluir desse relatório, decorre do fato de que, além de a União assumir grande parte dos riscos de inadimplência, que foi inicialmente subestimada, houve o “risco moral do estudante”.

> O risco moral do estudante, decorria da pouca clareza do estudante financiado pelo Fies sobre a natureza do crédito que está recebendo, o qual acaba tratando financiamento como uma bolsa. Soma-se a isso, a dificuldade do estudante em saber quanto está seu saldo devedor e como este evolui. Este fato, atrelado à menor importância desta dívida frente a outras, como a imobiliária, a conta de luz ou a do cartão de

[133] O financiamento estudantil existia desde 1975 com o nome de Programa de Crédito Educativo (Creduc) operacionalizado através da Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil e outros bancos comerciais. A partir de 1985, com verbas provenientes do MEC e de loterias, passou a ser administrado pela Caixa Econômica Federal. É institucionalizado em 1992 e permitiu novos contratos até 1997. Para as IES, a diferença desse financiamento com o atual FIES é que nele as IES recebiam em espécie e, no FIES, recebem em Certificados Financeiros do Tesouro. Em termos de número de contratos firmados, o Creduc é quase que insignificante diante do atual FIES (GILIOLI, 2017).

[134] O PROUNI será discutido posteriormente, ainda neste capítulo.

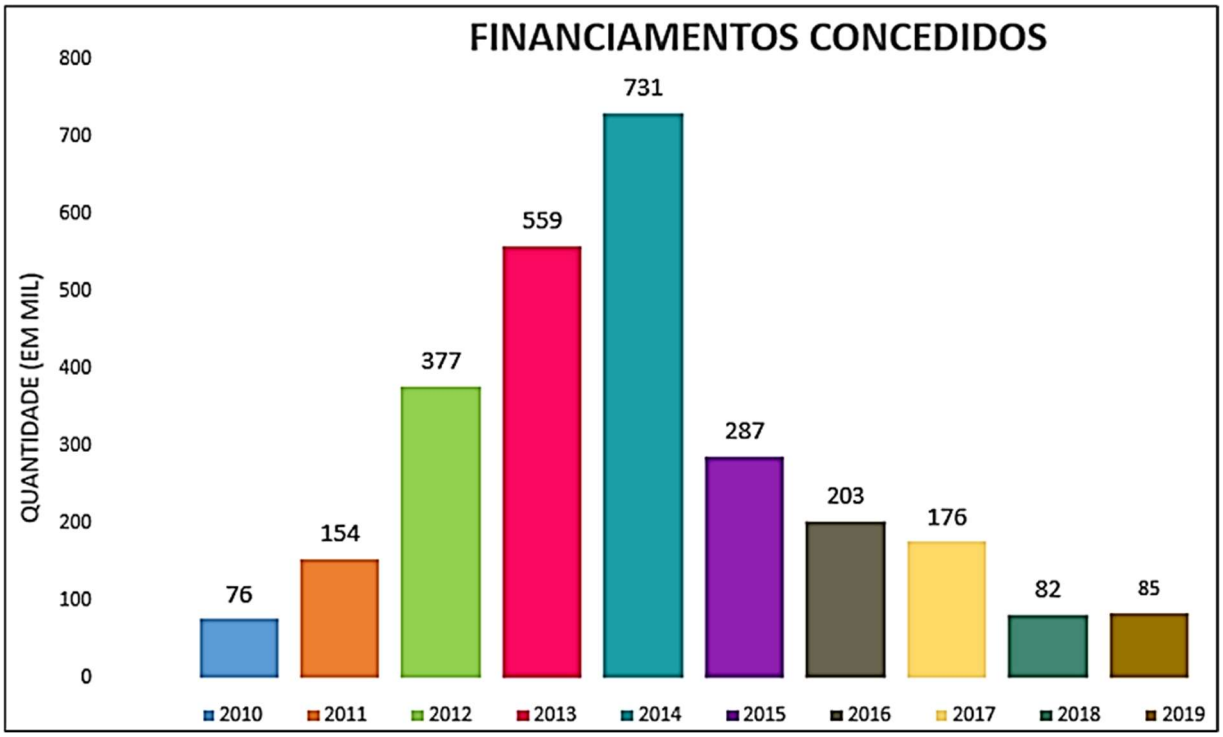
> crédito, devido às consequências do não pagamento sobre sua vida, tende a elevar a inadimplência do financiamento educacional, impactando relevantemente sobre o risco de crédito da operação. Adicionalmente, a falta de informação do estudante quanto ao financiamento permite que haja um menor controle sobre os reajustes de mensalidades e sobre o desconto a que teria direito na universidade. O estudante que seria o maior interessado neste controle acaba não o fazendo, por muitas vezes considerar o Fies como um empréstimo a fundo perdido. O resultado é que, em algumas instituições, o ticket médio do estudante Fies ficava acima do ticket médio do estudante não Fies, o que pode ter gerado uma pressão sobre a inflação do setor educacional superior no período (BRASIL, 2018b, p. 31).

Ao indicar que, em algumas IES, a média das mensalidades pagas por estudantes FIES ficava acima da média das mensalidades dos estudantes não FIES, o relatório fornece indícios de que algumas IES utilizavam artifícios para aumentar a receita com base no endividamento que o estudante assumia ao celebrar o financiamento para seus estudos. Assim sendo, considero que o "risco moral" não pode ser atribuído apenas a estudantes, mas também às IES.

Mas, independentemente do aspecto de sustentabilidade, há dados que mostram que muitos estudantes, assim como as IES, se beneficiaram com o programa: "as matrículas Fies passaram de aproximadamente 5% do total das matrículas na rede privada em 2009, para 39%, em 2015" (BRASIL, 2017b, p. 5) e 2,735 milhões de contratos foram concedidos entre 2010 e 2019 (BRASIL, 2020a). Esses dados, aliados ao fato de que o FIES não financia apenas ingressantes, mas também grande parte daqueles já matriculados em cursos de graduação, permite-nos reconhecer que ele tem contribuído para o acesso e a permanência de muitos estudantes, mas não pode ser considerado como "plenamente eficaz" (BRASIL, 2018b, p. 1) como estratégia para atingir a meta 12 do PNE 2014-2020[135]. Além disso, em especial a partir de 2014, há uma queda abrupta do número de estudantes que adotaram o FIES como forma de financiamento estudantil, o que pode ser visto no Gráfico 4.

[135] A meta 12 do PNE 2014-2020 é: "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior 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" – estratégia 12.6: "expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de12 de julho de 2001" (BRASIL, 2014a, n. p.).

Gráfico 4 : FIES: número de financiamentos concedidos (2010-2019)



Fonte: Brasil (2020a)

Isso porque a taxa elevada de financiamentos concedidos entre 2010 e 2014 leva o governo a adotar medidas para evitar que o programa se inviabilizasse, conforme apontado anteriormente. Assim, no final de 2014, são estabelecidos limites para os repasses feitos às mantenedoras, limitação essa revogada em 2016 (TOKARNIA, 2016). Em 2015, regras mais rígidas para aquisição do financiamento são definidas, fazendo cair consideravelmente o número de novos financiamentos. Dentre as regras impostas, estão: o aumento da taxa de juros, o desempenho mínimo no ENEM, um limite de renda familiar por pessoa, a definição de prazos para inscrição no programa; a limitação do número de contratos em função da nota do curso nas avaliações e/ou da região onde o curso é ofertado (GILIOLI, 2017).

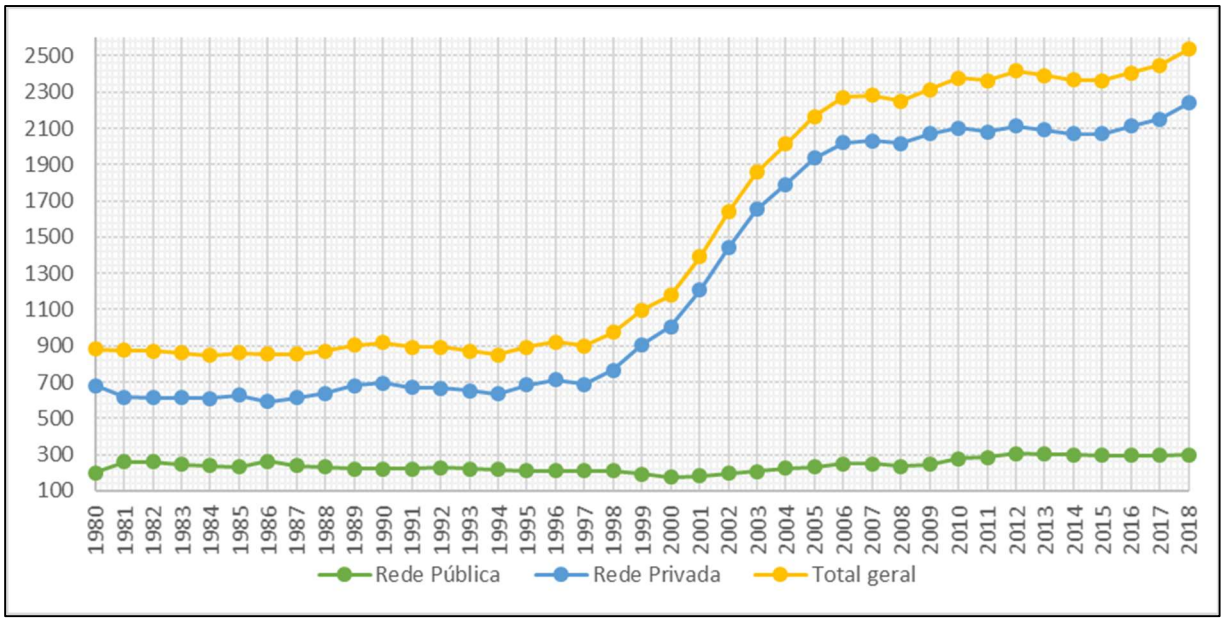
A partir de então, muitas outras são as alterações sofridas pelo FIES, mas nenhuma delas interrompe a tendência de queda do interesse por essa forma de financiamento.

Outra informação importante que pode ser observada ao analisar conjuntamente os dados dos Gráficos 4 e 5 é que o Fies nasce, em 2001, quando já está ocorrendo uma forte aumento do número de IES privadas (Gráfico 5), mas, curiosamente, entre 2010 e 2014, quando o número de contratos está em plena curva

ascendente (Gráfico 4), o crescimento do número de IES privadas, quando houve, não foi significativo.

Isso não significa que o volume de recursos públicos destinados ao FIES não tenha contribuído para a expansão e sustentabilidade de IES privadas. Significa, entretanto, que não é ele o único contribuinte: a legislação brasileira, os incentivos financeiros governamentais, a demanda por vagas pela sociedade e a perspectiva de ganhos com o mercado educacional geraram uma verdadeira "corrida do ouro" da educação mercadoria e do mercado educacional' (SGUISSARDI, 2008, p. 1015). Este fato pode explicar a diferença crescente entre o número de instituições privadas e públicas a partir de 1997 (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil (1982 – 2018)



Elaboração própria - fonte dos dados: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (INEP,1995-2018) e Semesp (2020)

Assim, o FIES é uma das facetas que marca a falta de investimento na esfera pública e a priorização dada à iniciativa privada no campo da educação superior, fato esse que resulta em uma diferenciação baseada não apenas na categoria administrativa das IES, mas na qualidade do ensino ofertado. Nas palavras de (CUNHA, L. A., 2003, p.58), "a linha principal de demarcação interna do ensino superior deixou de passar pela divisa entre o estatal e o privado para delimitar a diferença específica entre a excelência e a mediocridade".

Essas tendências neoliberais, introduzidas a partir da década de 1990, não são interrompidas em 2003, quando vemos nascer um novo cenário sociopolítico que, contudo, parece, segundo Silva Júnior e Sguissardi (2005), não se afastar de teses

> como a de que, na contraposição estatal/privado, este segundo pólo seria mais condizente com os novos tempos e com a busca da justiça social, escamoteando-se a verdadeira contraposição a ser considerada, isto é, o interesse ou bem público versus interesse ou bem privado/mercantil, e impondo-se, portanto, a necessidade de diluição das fronteiras público/privado; de que o retorno individual e social dos gastos públicos com educação superior seria muito menor do que o dos gastos com a educação básica; de que a educação superior seria antes um bem privado e que os gastos públicos na educação superior beneficiariam fundamentalmente as elites, não se prestando à melhor distribuição de renda, à equidade e à justiça social; de que haveria maior eficiência gerencial dos recursos públicos se entregues ao gerenciamento de empresas privadas; de que o ensino superior deveria ser, cada dia mais, um espaço da iniciativa privada, e não do Estado, devendo este preocupar-se menos com a criação e manutenção de instituições de ensino superior do que com a regulação, controle e prestação de contas das instituições de ensino superior públicas e privadas, com e sem fins lucrativos; de que, em lugar do paradigma científico-acadêmico clássico, da associação ensino e pesquisa ou da prioridade da ciência básica versus ciência aplicada, deve hoje prevalecer a ciência dirigida pela economia, além da neoprofissionalização do sistema com base no imediatismo pragmático e eficientista (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 9-10).

Há, porém, autores como Bittar e Maciel (2016), que analisam esse período sob outra perspectiva ao afirmarem que surgem nos planos de governo a '[...] necessidade de minimizar as desigualdades sociais por meio da inclusão social, em especial na educação, como estratégia ou "instrumento" de promoção da cidadania' (BITTAR; MACIEL, 2016, p. 83). Nesse sentido, no campo da educação superior, além da continuidade do FIES, implementam-se políticas públicas visando ampliação de vagas, democratização do acesso e permanência como forma de combate às desigualdades sociais e regionais (BITTAR; MACIEL, 2016; DUTRA; SANTOS, 2017).

Todavia, a ponderação presente no Diagnóstico do FIES 2017, elaborado pela Secretaria de Acompanhamento Econômico do Ministério da Fazenda, reconhecendo que "nos últimos anos, [...] a política educacional, adotada pelo Governo Federal para o ensino superior, nem sempre teve um direcionamento uniforme: ora incentivou a participação do setor privado, ora privilegiou o aumento das IES públicas" (BRASIL, 2017b, p. 3), juntamente com um rápido estudo feito sobre algumas políticas públicas

adotadas na área da educação superior a partir de 2003, que descrevo a seguir, fornecem indícios de que a divergência de posições não se restringe a acima citada.

3.2.6.2 Ações de Expansão da Rede Federal de Educação Superior

No novo cenário sociopolítico que tem início em 2003, o governo federal promove uma série de iniciativas visando atender a meta de "Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País" (BRASIL, 2001b, n. p.) prevista no Plano Nacional de Educação (PNE)[136]. Novas universidades federais são criadas, há uma ampliação de vagas nos institutos federais de educação superior (IF), e tem início um processo de "interiorização dos campi das universidades federais" (BRASIL, 2010a, n. p.), aumentando o número de municípios atendidos por essas universidades (BRASIL, 2010a).

> Concomitantemente ao período da interiorização e reestruturação, ocorreu a fase da integração regional e internacional com a criação de quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia (BRASIL, 2012a, p. 11).

A seguir, detalho algumas das ações empreendidas.

Em 2005, é lançado o Plano de Expansão da Rede Federal, destinado a "ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional" (BRASIL, 2019c, n. p.). Em 2018, após três etapas desse plano, a Rede Federal contava com "38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet), [...e] o Colégio Pedro II" (BRASIL, 2019c, n. p.).

Em 2006, através do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b), é criada a Universidade Aberta do Brasil UAB) com os objetivos de: oferecer, na modalidade a distância, cursos de formação inicial e continuada a professores e demais atores da educação básica, contribuir para o desenvolvimento do sistema de

[136] O Plano Nacional de Educação foi institucionalizado através da Lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b).

educação a distância, desenvolver pesquisas de “metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2006b, n. p.) etc.

Sete anos após a aprovação do PNE, em 2007, é instituído, através do Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a, n. p.). Nas diretrizes gerais desse programa, é previsto um investimento na ordem de 2 bilhões de reais no período 2008 a 2011, e são definidos indicadores que deveriam ser usados para aferição das metas do programa (BRASIL, 2007b).

O relatório apresentado pelo Ministério da Educação sobre o primeiro ano do REUNI apresenta aspectos quantitativos positivos como expansão das vagas oferecidas, investimento realizado, aumento do número de docentes e técnicos administrativos, e novos espaços acadêmicos. Apresenta também dificuldades, tais como, entre outras, “Dificuldades nos processos de contratação de docentes; [...] dificuldades para oferta de cursos noturnos; [...] atrasos na disponibilização de espaços físicos [...]” (BRASIL, 2009a, p. 15).

Análises feitas por Favato e Ruiz (2018) também apontam avanços quantitativos do programa, mas ressaltam desafios a serem superados, como as condições necessárias para a permanência (diminuição da evasão), o desperdício causado por descontinuidade de investimentos, e a preocupação com a qualidade. Nas palavras das autoras, é

> Certo que o REUNI trouxe avanços quantitativos na expansão de IES públicas federais, o que propiciou acesso à educação superior pública por parte da classe menos favorecida e em regiões nas quais antes não existia a oportunidade de ingressar na rede federal de educação profissional e tecnológica. Porém, isso ocorreu de forma negligenciada, se for considerado todo o território nacional, pois, muitas destas instituições caminham em caráter bastante precário, com deficiências em sua infraestrutura, falta de laboratório, falta de bibliotecas, falta de professores e técnicos (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 461-462).

Benefícios do REUNI, como a expansão e interiorização do ensino superior público também são apontados por Paula (2017), que, entretanto, faz referências a

críticas que o programa tem recebido do meio acadêmico e estudantil, que o vê priorizando o aumento de vagas em detrimento da qualidade.

3.2.6.3 Sistema de Seleção Unificada (SISU)

O SISU é um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação[137], que foi criado visando o preenchimento de vagas ociosas oferecidas em IES públicas gratuitas, "a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados, [...] a democratização do acesso à educação superior pública e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil" (VARGAS, 2019, p. 3). Através dele, estudantes podem utilizar a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para concorrer a uma vaga em IES públicas e gratuitas, que aderirem ao programa, sem necessidade de vestibular. Em 2018, havia aderido a esse sistema 130 instituições de ensino superior (VARGAS, 2019) que passaram a utilizá-lo para substituir, integral ou parcialmente, seus processos seletivos (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018)[138].

Vários são os trabalhos que analisam esse sistema desde a sua criação, e muitas são as críticas apresentadas – entre elas a de que, por desconsiderar as imensas desigualdades regionais existentes no Brasil, ele caminha em direção oposta à diminuição dessas desigualdades, não contribuindo para a efetiva democratização da educação superior (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018). Vargas (2019) lembra ainda que ele desconsidera as diferentes realidades da educação básica brasileira, mas aponta que, para o estudante, o SISU traz vantagens, se comparado com vestibulares tradicionais, pois, além da possibilidade de utilizar a nota em mais de um ano, o estudante pode optar por diferentes cursos durante a fase de inscrição, aumentando, assim, suas chances de ingresso. Outra vantagem para os estudantes é apontada por Silva, P. N. (2013): pelo fato de a seleção ser centralizada, o estudante não precisa deslocar-se geograficamente para prestar vestibulares distintos em locais próximos ou distantes do local onde moram, ampliando assim suas possibilidades de escolha da IES. A autora aponta também vantagens para as IES: pelo fato de possibilitar que o candidato escolha mais de um curso, colocando como segunda ou terceira opção

[137] Ele foi instituído pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010b), posteriormente regido pela Portaria Normativa no. 21, de 5 e novembro de 2012 (BRASIL, 2012b).

[138] Vale lembrar que, apesar de não se utilizarem do SISU, muitas IES privadas também utilizam a nota do ENEM como forma de seleção de candidatos para as vagas que oferecem em cursos de graduação.

aqueles menos concorridos para aumentar sua probabilidade de ingresso, há uma provável diminuição do número de vagas ociosas nos cursos menos procurados. Entretanto, segundo a autora, essas aparentes vantagens podem contribuir para o aumento das estatísticas de evasão, visto que o estudante pode ficar insatisfeito com o curso que não era originalmente o seu preferido, ou não ter condições de se manter em uma localidade geograficamente distante da cidade onde mora.

Assim, por ser um programa recente e estar em permanente revisão nas formas como é aplicado, estudos são necessários para avaliar mais profundamente seu impacto no sistema brasileiro de educação superior (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018).

3.2.6.4 Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)

O Pnaes foi criado através da Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007c), a qual explicita, no seu artigo segundo, que o Programa se efetivará através de “ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior” (BRASIL, 2007c, n. p.). Dentre elas, estão auxílio para moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio psicológico. Em 2010, o programa torna-se lei através do Decreto nº 7.234 de 19 de junho de 2010 (BRASIL, 2010c), oficializando o apoio federal para “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010c, n. p.).

Apesar do número de benefícios concedidos ultrapassar a marca de R$ 1 milhão em 2011 (BRASIL, 2012a), um relatório da Diretoria de Auditoria de Políticas Sociais do Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União, que apresenta o resultado de auditorias feitas sobre o programa em 58 universidades federais entre 2015 e 2016 (BRASIL, 2016b), aponta que em 61% das universidades analisadas houve fragilidades de gestão e não incorporação de demandas dos discentes, fatores que acarretaram riscos de “menor participação dos alunos e, consequentemente, menor acompanhamento, monitoramento, transparência do programa, maior risco de ocorrer irregularidades e dos recursos não terem sua melhor utilização” (BRASIL, 2016b, p. 24).

Ainda sobre o Pnaes, uma análise sobre a expansão das universidades federais no período 2003-2012 (BRASIL, 2012a)[139] aponta ainda que

> Com a adoção do Enem/Sisu pela maioria das universidades, o Pnaes constituiu-se apoio fundamental aos estudantes que se deslocam de outras regiões e cidades e que não possuem condições financeiras para permanecer nas [Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes)] (BRASIL, 2012a, p. 30).

Paula (2017) concorda que o Pnaes contribuiu para que estudantes de baixa renda ingressassem na educação superior, mas enfatiza que aspectos relacionados com as "necessidades de ordem acadêmica, simbólica e existencial, relacionadas a sentimentos de não pertencimento a um ambiente ainda elitista e pouco propício à inclusão" (PAULA, 2017, p. 312) têm sido pouco observados nas políticas com foco no suporte financeiro adotadas nas IES federais.

3.2.6.5 Lei das Cotas

Envolta em amplos debates e de forma não inovadora, pois iniciativas semelhantes já tinham sido implantadas em algumas universidades públicas[140] (HAAS; LINHARES, 2012), outra política visando possibilitar o acesso a estudantes de baixa renda, e a grupos discriminados em função da condição étnico-racial, nas universidades federais, e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, é implantada através da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012c), a chamada Lei das Cotas. Ela reserva vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, para estudantes pertencentes a famílias com renda mensal inferior a 1,5 salário mínimo, e para estudantes que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas. Com a alteração sofrida com a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016c), manteve a percentagem de vagas, mas passou a

---

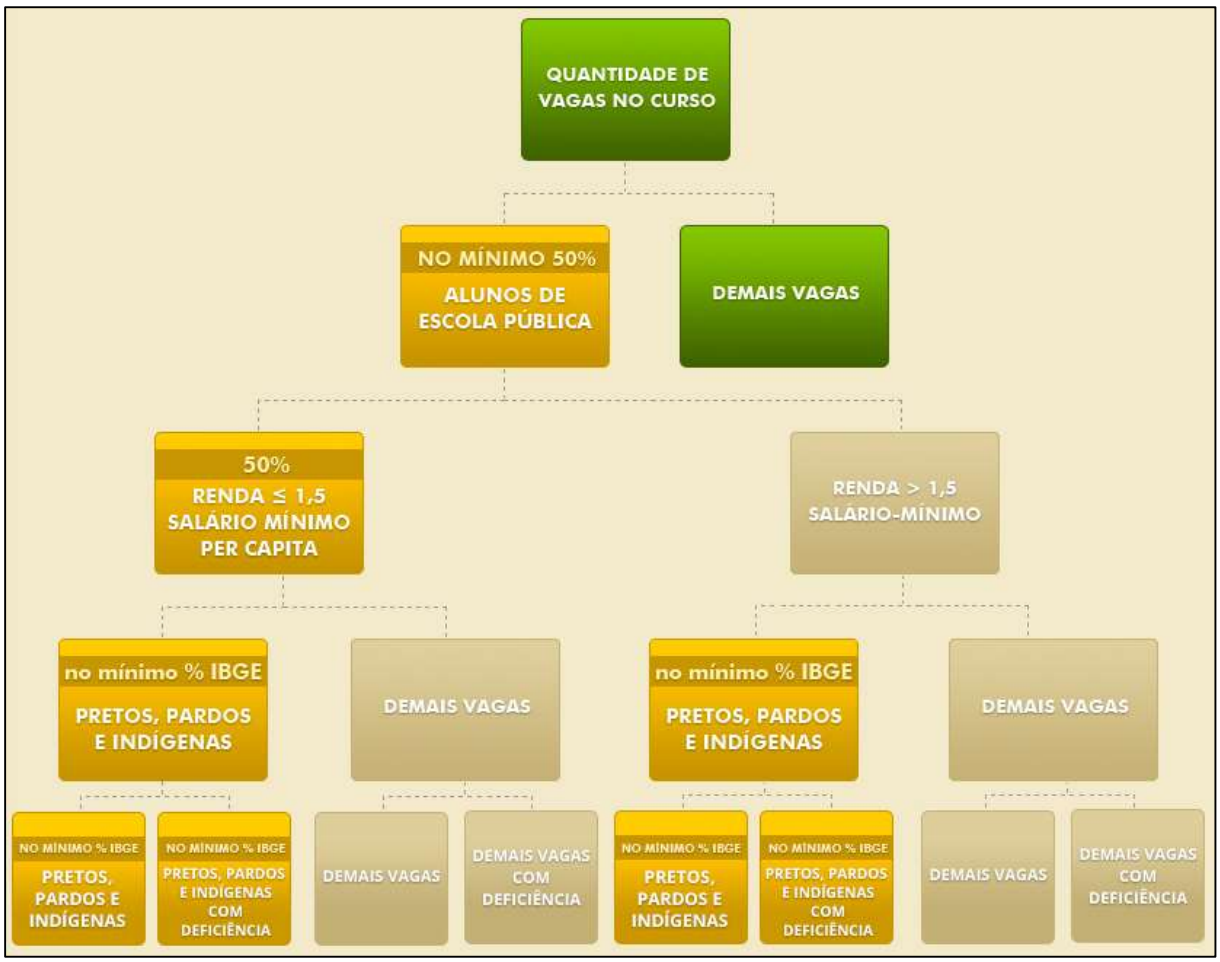
[139] Essa comissão foi composta por "dois representantes da Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), dois representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), dois representantes da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e dois representantes da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu)" (BRASIL, 2012a, p. 6).

[140] Os autores citam a Universidade de Brasília, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual Norte Fluminense. Também a Universidade de São Paulo, conforme aponta o Relatório de Gestão da Pró-reitoria de Graduação, adotou, a partir de 2007, o Programa de Inclusão Social, o INCLUSP, com o "objetivo incentivar a maior participação de estudantes egressos do ensino médio público no vestibular e ampliar o ingresso e o apoio à permanência desses estudantes na USP a partir de ações antes, durante e depois do vestibular" (PIMENTA, 2009, p. 31).

,

considerar também pessoas com deficiência. A Figura 1 ajuda-nos a compreender como deve ser feito o cálculo mínimo das vagas reservadas.

Figura 1: Procedimento para aplicação da Lei de Cotas



Fonte: Portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2020b)

Há dificuldade em obter dados que ajudem a fazer uma análise precisa do efeito da Lei de Cotas. Essa dificuldade pode ser claramente percebida, por exemplo, ao analisar as sinopses estatísticas do Censo do Ensino Superior disponibilizadas do INEP. A partir de 2001, elas passam a informar o número de matrículas nos cursos de graduação, presenciais e a distância, por “cor/raça” mas, conforme mostra o Quadro 6, além da falta de informação sobre muitos estudantes, um grande número deles não se autodeclarou como pertencente a uma determinada “cor/raça”.

Quadro 6: Número de matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, por Cor e Raça

Ano	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indigena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
2011	1.435.494	161.185	646.014	67.006	9.756	2.255.937	2.164.297
2012	1.642.559	187.576	746.109	62.029	10.282	2.469.647	1.919.486
2013	1.829.692	222.338	908.683	77.337	13.687	2.364.798	1.889.442
2014	2.431.006	338.537	1.395.529	101.664	22.009	958.619	2.580.649
2015	2.903.256	429.632	1.743.002	116.036	32.147	390.775	2.412.449
2016	3.079.779	485.793	1.928.238	123.601	49.026	176.521	2.205.743
2017	3.292.585	532.607	2.157.189	133.920	56.750	65.432	2.048.180
2018	3.533.562	591.161	2.436.411	140.730	57.706	30.393	1.660.792

Elaboração própria. Fonte de dados: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2018 (INEP, 2019)

A dificuldade de obter dados étnicos-raciais no meio acadêmico pode ser explicada pelas práticas discriminatórias que são alimentadas pela tradição histórica de que há, no Brasil, uma “convivência harmônica entre raças”. Essa tradição cria uma névoa que ofusca o racismo existente, dificultando inclusive uma discussão aberta sobre ele (SENKEVICS, 2018). Haas e Linhares (2012) reforçam essa concepção ao afirmarem que o racismo no Brasil é silencioso e que uma solução democrática para resolver os problemas de desigualdades históricas está longe de ser encontrada. Entretanto, esses e outros autores, como Heringer (2018) e Martins e Santos (2019), por exemplo, não deixam de destacar a importância da Lei de Cotas como estratégia para reduzir injustiças sociais de acesso à educação superior. Tal percepção também é visível na análise feita por Medeiros, Mello Neto e Gomes (2016). ao afirmarem que a lei,

> além de ser uma digna e legítima construção política e materialização de anseios e lutas históricas de grupos e movimentos sociais atuantes no nosso país, é, inegavelmente, um marco positivo na reestruturação do sistema de ingresso da educação superior pública (MEDEIROS; MELLO NETO; GOMES, 2016, p. 5).

Os autores, contudo, apontam problemas relacionados com os critérios que a lei estabelece para o cálculo das vagas e com a adoção da autodeclaração pois consideram se tratar de um critério de identificação suscetível a vários fatores. Segundo eles, “o preconceito, a expectativa de reação dos pares e as condições de acesso a bens são determinantes não só para a forma como as pessoas se percebem

racialmente, mas como declaram a si e aos outros" (MEDEIROS; MELLO NETO; GOMES, 2016, p. 10).

Ao preconceito, quando a reflexão se volta para o ingresso e permanência de estudantes indígenas na educação superior, é preciso acrescentar a profunda diferença cultural existente, ampliando os desafios tanto para as instituições como para os docentes e para os próprios estudantes indígenas e não indígenas. Mesmo assim, avanços têm sido obtidos, como apontam Santos, Meneses e Braga (2019)[141], Oliveira, L. A. A. (2016)[142] e Bergamaschi, Boebber e Brito (2018)[143]. O projeto não governamental "Trilhas do Conhecimento: o ensino superior indígena no Brasil"[144], por exemplo, realizado entre 2004 e 2009, fomentou a capacitação de agentes universitários para que pudessem contribuir para o acolhimento de estudantes indígenas em IES; contratou a "elaboração de livros paradidáticos destinados especialmente à formação superior de indígenas" (LIMA, 2012, p. 181), e patrocinou o seminário "Desafios para a educação superior dos povos indígenas no Brasil"[145], que estimulou o lançamento, pelo governo federal, em 2005, do primeiro edital do Programa de Apoio à formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) visando a formação de professores para o ensino fundamental oferecido em escolas das comunidades indígenas[146]. Apesar do avanço, esse programa ainda

[141] Várias são as iniciativas sobre a educação indígena que vêm sendo desenvolvidas no Brasil, conforme o site Ensino Superior Indígena: mapeamento e controvérsias, mantido atualmente por pesquisadores da Universidade de São Paulo.

[142] Oliveira, L. A. A. (2016) é uma publicação composta por estudos de diferentes autores sobre experiências e análises relacionadas com a educação superior para indígenas.

[143] As autoras, a partir de uma pesquisa, concluem que "Há fortes motivos para dizer que a política de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior, de modo especial as políticas para os povos indígenas, vem se consolidando enquanto política de estado" (BERGAMASCHI; BOEBBER; BRITO, 2018, p. 51). Entretanto, afirmam que "ainda é imprescindível dispensar esforços no aprimoramento das ações de permanência nas instituições de ensino superior, tanto materiais quanto pedagógicas, que podem ser construídas com os estudantes, e das que precisam ser implementadas com técnicos e docentes, carentes de uma reflexão aprofundada sobre o tema" (BERGAMASCHI; BOEBBER; BRITO, 2018, p. 51).

[144] Esse projeto contou com recursos da Fundação Ford e do Fundo de Inclusão Social/Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

[145] O seminário aconteceu em Brasília, entre 30 e 31 de agosto de 2004 (LIMA, 2012).

[146] Importante lembrar que a atual Constituição Federal do Brasil estabelece, através do artigo 210, parágrafo 2º, que "ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 2019a. p. 161).

não é uma política de Estado, pois foi implementado, até agora, por apenas três editais (LIMA, 2012).

3.2.6.6 Programa Universidade para Todos (Prouni)

Ao lado das políticas públicas acima descritos, outras iniciativas têm sido implementadas pelo Governo Federal a partir de 2003[147], visando ampliar o acesso à educação superior e, ao mesmo tempo, promover o mercado educacional privado (SILVA, R. M., 2014).

O Prouni foi criado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). Ele prevê isenção de tributos federais às IES privadas, com ou sem fins lucrativos, que aderirem ao Programa, oferendo bolsas de 100% ou de 50% a estudantes de baixa renda[148] que tenham cursado ensino médio completo em escolas públicas, ou em escolas particulares com bolsa integral, e que não possuem diploma de curso superior. Como incentivo à permanência do estudante na IES, o estudante com bolsa PROUNI de 50% pode, por exemplo, financiar a outra parte do curso com o FIES.

O programa já beneficiou muitos estudantes pertentes a camadas com renda familiar baixa (MELLO NETO; MEDEIROS; CATANI, 2019) incluindo, conforme mostram Pires, Romão e Varollo (2019), alguns pertencentes a camadas pobres que recebem recursos do programa Bolsa Família[149]. Por outro lado, Carvalho e Lopreato (2005) argumentam que o discurso de promover a inclusão de pessoas de baixa renda na educação superior, utilizado para justificar o lançamento do PROUNI, na verdade, mascara a pressão dos empresários da educação por ações para preencher as vagas ociosas em suas instituições.

Além deles, outros autores, como, por exemplo, Mancebo (2004), Sguissardi (2006), e Costa e Ferreira (2017) concordam com o efeito incentivador e fortalecedor

---

[147] É preciso lembrar que ações afirmativas têm sido promovidas por instituições e outros níveis de governo, mas que, por restrições impostas para a execução desta tese, não são aqui tratadas.

[148] "Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa" (BRASIL, 2020c, n. p.).

[149] "O Programa Bolsa Família atende às famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza. Foi utilizado um limite de renda para definir esses dois patamares. Assim, podem fazer parte do Programa: - Todas as famílias com renda por pessoa de até R$ 89,00 mensais; - Famílias com renda por pessoa entre R$ 89,01 e R$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos." Essas e outras informações podem ser vistas em Brasil (2020d, n. p.).

da privatização e a comercialização de serviços educacionais trazidos pelo PROUNI. Essa percepção encontra fundamento em dados de uma pesquisa sobre o impacto da adesão ao PROUNI por uma IES privada com fins lucrativos, realizada por Haas e Pardo (2017) em 2013. Segundo as autoras, no período de 2008 a 2010, a referida IES deixou de recolher tributos na ordem de R$ 1.214.323,00; em contrapartida, forneceu bolsas de estudo integrais e parciais com um valor total de R$ 286.462,00, ou seja, teve um lucro de R$ 927.862,00. Diante dos dados, conclui-se que o PROUNI "se consolida na sua dimensão privada ao promover a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada na forma de isenções tributárias e proporciona ganhos financeiros para este setor, contribuindo para sua expansão" (HAAS; PARDO, 2017, p. 737). E o setor que mais se beneficia com essa transferência, conforme apontam Costa e Ferreira (2017), é o setor privado com fins lucrativos.

Além desse ganho direto, segundo Mello Neto, Medeiros e Catani (2019), o Prouni também proporciona às IES uma garantia de financiamento a longo prazo, pois os bolsistas 'ingressam no ensino superior com cauções de custeio de mensalidades até o final do curso, o que, dada a situação econômica do Brasil, terminam funcionando como um "suspiro" nas economias das instituições' (MELLO NETO; MEDEIROS; CATANI, 2019, p. 16).

Outro benefício que o programa pode trazer às IES privadas é a melhoria da avaliação dos cursos (MELLO NETO; MEDEIROS; CATANI, 2019). Os autores, analisando resultados do ENEM de 2015 de alunos do curso de Direito, constatam que "quanto maior o número de bolsistas integrais do ProUni, maior tende a ser o desempenho do curso no Enade" (MELLO NETO; MEDEIROS; CATANI, 2019, p. 14). Ressaltam, entretanto, que outras pesquisas são necessárias para explorar melhor essa questão.

Para concluir, apresento alguns aspectos preocupantes em relação ao Prouni que são apontados por Costa e Ferreira (2017):

- a constatação de que grande parte das bolsas são para cursos com resultados insatisfatórios no ENADE e/ou oferecidos por instituições mal avaliadas pelo MEC;
- o fato de que a maioria das bolsas são ofertadas em cursos com pouca procura pela camada com maior poder aquisitivo em função da baixa remuneração que egressos desses cursos alcançam no mercado de trabalho, fato que contribui "para a reprodução de acentuadas assimetrias sociais" (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 156);

- o alto número de bolsistas que não conseguem concluir o curso.

3.2.6.7 Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)

O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) é um programa que explicitamente traz benefícios para o setor privado.

Ele é criado pela Lei nº 12.688 de 18 de julho de 2012, "com o objetivo de assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições integrantes [...] do sistema federal de ensino" (BRASIL, 2012d, n. p.)[150] que possuem dívidas tributárias com a União e que passavam por grave situação econômica. Através dele, por adesão voluntária, as IES podem renegociar e parcelar as dívidas em até 15 anos com a oportunidade de obter, nas parcelas mensais, descontos de até 90% do valor original como contrapartida a bolsas integrais fornecidas a alunos que atendem aos critérios definidos para o PROUNI.

Dois anos depois de seu lançamento, a Lei nº 121.989 de 6 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b) amplia o prazo de adesão ao programa e passa a incluir no programa as IES criadas por lei estadual ou municipal que são mantidas prioritariamente com recursos privados[151], para as quais fornece também anistia de multas e juros sobre os encargos legais.

Assim como os demais programas, o Proies permite acesso de muitos estudantes da camada pobre da população a cursos de graduação. Como exemplo, cito informação presente em Silva (2014) de que, em 2013, "a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), no Paraná, confirmou sua adesão ao Proies e divulgou a estimativa de ofertar 49 mil bolsas de estudos ao longo dos próximos 15 anos" (SILVA, R. M., 2014, p. 470). A autora ressalta ainda que, além de beneficiar os estudantes, o programa beneficia as instituições privadas, pois além de permitir a geração de lucros,

[150] O Sistema Federal de Ensino foi definido pelo artigo 16 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2019b) como sendo o conjunto formado pelas instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.

[151] São instituições públicas que existiam quando da promulgação da Constituição de 1988 e que não são totalmente mantidas com recursos públicos.

ele socorre, com recursos públicos, as IES privadas que “não conseguem administrar suas finanças” (SILVA, R. M., 2014, p. 473).

3.2.6.8 Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS)

Outra iniciativa do governo federal visando a inclusão social é voltada para entidades privadas que apresentam os requisitos necessários para obtenção da Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS). Na área da Educação, segundo o disposto na Lei nº 12.101 de 27 de novembro de 2009[152] (BRASIL, 2009b), esse certificado é fornecido pelo MEC.

Ao obter a certificação, as IES passam a se beneficiar com a isenção das contribuições para a seguridade social como contrapartida à concessão de bolsas integrais para estudantes com renda familiar mensal per capita de até 1,5 salário mínimo, e bolsas parciais para alunos com renda familiar mensal per capita de até 3 salários mínimos. Como exigência para manutenção do certificado, é necessário que:

- as IES participantes do PROUNI ofereçam bolsas integrais na proporção de 1 bolsa integral para cada 5 alunos pagantes ou, no mínimo, 1 bolsa integral a cada 9 alunos pagantes, e bolsas de 50% para alcançar o número mínimo exigido;
- as IES que não participam do PROUNI ofereçam 1 bolsa integral a cada 4 alunos pagantes ou, no mínimo, 1 bolsa integral a cada 9 alunos pagantes e bolsas de 50% para alcançar o número mínimo exigido;

Nas pesquisas exploratórias que realizei, não encontrei artigos científicos com análises sobre os impactos dessa política de filantropia para a educação superior brasileira.

3.3 A educação superior brasileira no cenário contemporâneo: avanços e contradições

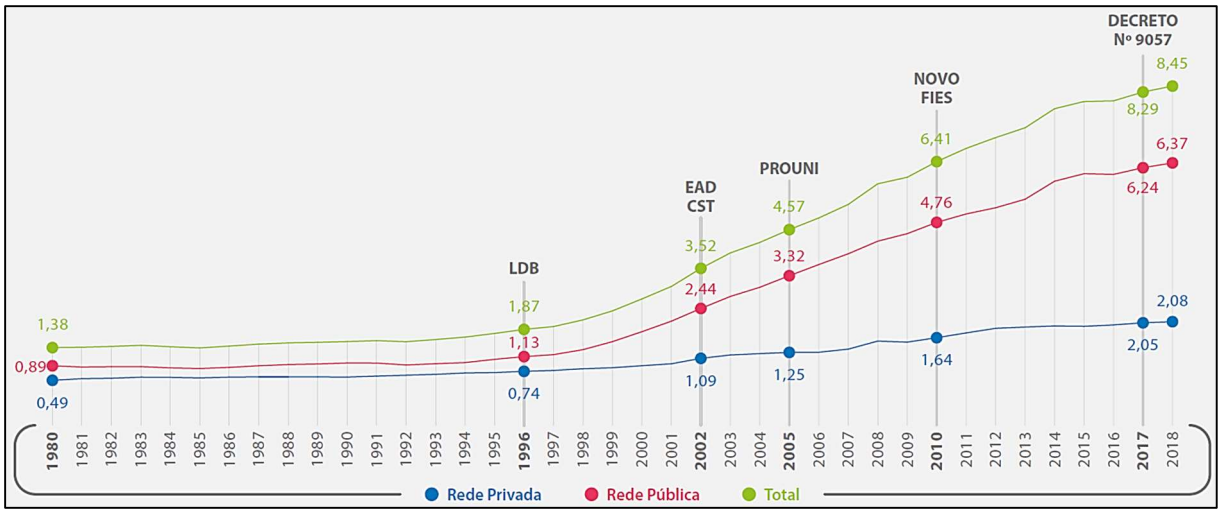
A partir dos apontamentos históricos e do breve estudo apresentado neste capítulo, pude perceber fortes indícios de que continuamos, pelo menos quando nos referimos à educação superior, com um cenário que, apesar dos avanços, ainda é elitista. Se esse cenário possibilita que camadas menos privilegiadas ou discriminadas da sociedade tenham acesso à educação superior, o que caracterizaria um avanço

[152] Essa lei foi alterada pela Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013 (BRASIL, 2013a).

civilizatório, contraditoriamente, esse avanço carrega o ranço da massificação: o acesso ampliou-se, mas não necessariamente como um direito social, conforme estabelecido no artigo 6º. da Constituição de 1988[153].

Pude constatar também que há indícios de as políticas públicas, aqui brevemente estudadas, contribuíram para o ingresso de um número maior de brasileiros na educação superior. Essa contribuição não pode ser ignorada. O Gráfico 6 mostra possível colaboração de algumas delas, como PROUNI e Novo FIES.

Gráfico 6: Matrículas no ensino superior (em milhões)



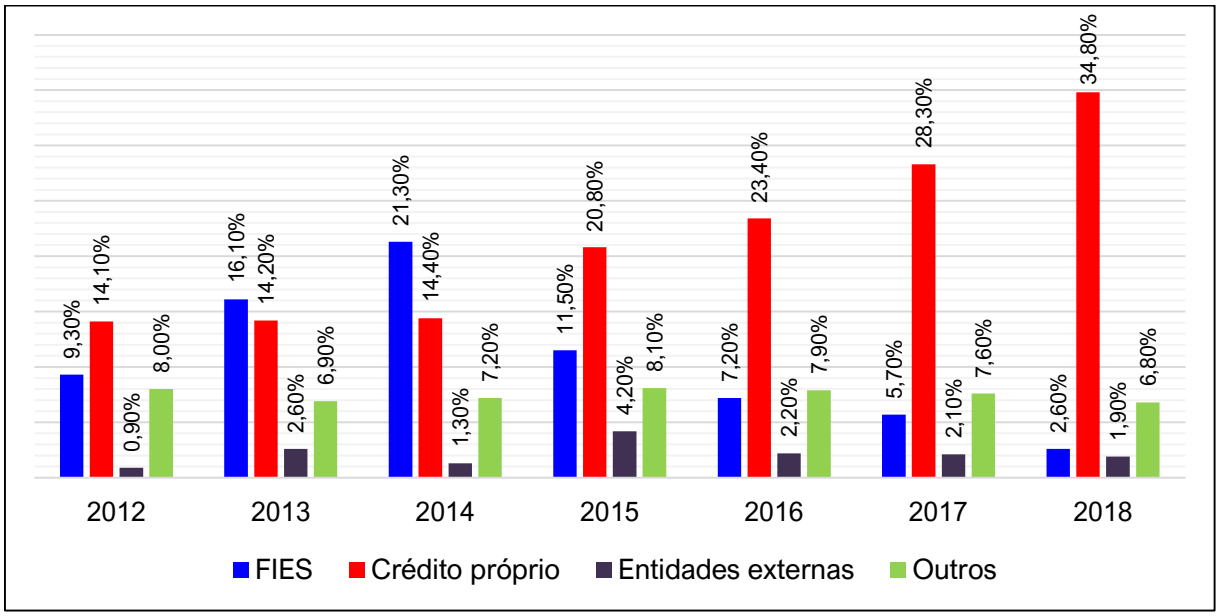
Fonte: Semesp (2020, p. 11)

Entretanto, mesmo considerando o avanço decorrente políticas públicas aqui brevemente estudadas, considero fortes os indícios de que parte do protagonismo pelo aumento expressivo de matrículas nas últimas décadas tem sido da privatização exacerbada. Isso porque, por necessitar preencher suas vagas, e sobreviver no cenário de forte concorrência que então se estabeleceu, as IES privadas têm utilizado criativas campanhas de marketing[154] e formas de financiamento próprio, reembolsáveis e não reembolsáveis, que superam, desde 2015, o próprio FIES, conforme pode ser visto Gráfico 7.

[153] "Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela EC n. 90/2015)" (BRASIL, 2019a, p.23).

[154] Vídeos sobre campanhas para vestibular são facilmente encontrados em youtube.com – basta fazer uma busca com a frase "Campanha vestibular", seguida do nome da IES.

Gráfico 7: Percentagem de ingressantes com diferentes modalidades de financiamento estudantil (2012-2018)



Fonte: Adaptado de Semesp (2020, p. 25)

Diante desse cenário, passei a questionar: Há indicativos de novos ventos com força suficiente para alterar os rumos da educação superior brasileira?

Deparei-me então com o projeto do programa Future-se, apresentado em 17 de julho de 2019, que "busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais [...através de ações que] serão desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais" (BRASIL, 2019d, n. p.). Nas palavras de Almeida-Filho e Souza (2020), trata-se de "um programa mal esboçado que promete a redenção da Universidade por meio da entrega de sua gestão a organizações sociais de natureza privada e da busca de recursos para sua manutenção no mercado de capitais".

É um projeto com um futuro incerto, mas que tem alimentado muita polêmica, com manifestações contrárias de várias universidades federais e outras organizações[155] que, em geral, demonstram uma grande preocupação com o risco que ele traz de transformar universidades públicas em negócios que gerem lucros e, com isso, redirecionem suas prioridades para a produtividade e para a busca por

[155] No site da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em página atualizada em 11 de novembro de 2019, há links para manifestações da SBPC, FURG, UFABC, UFAL, UFBA, UFC, UFCA, UFCG, UFCSOA, UFES, UFG, UFJF, UFOP, UFPA, UFPE, UFPel, UFPI, UFPR, UFRA, UFRGS, UFRJ, UFRN, UFRRJ, UFRPE, UFSB, UFSC, UFSM, UFSJ, UFT, UFU, UFV, UFVJM UNB, UNIFAL-MG, UNIFAP, UNIFEI, UNIFESSPA, UNIFESP, UNILA, UNIPAMPA, UNIRIO, UNIVASF, e outros órgãos colegiados (ANDIFES, 2019).

recursos financeiros, além de ceifar a liberdade acadêmica, elemento fundamental para as finalidades expostas para a educação superior elencadas na LDB/1996. Nesse sentido, é importante lembrar do alerta feito por Almeida (2012, p. 52) anos antes do projeto Future-se: “A ideia de universidade-negócio é destruidora da ideia de universidade” (ALMEIDA, 2012, p. 52).

Infelizmente, de acordo com Santos (2011), há uma tendência global de transformar a universidade em uma empresa, tanto com a defesa de redução dos gastos públicos destinados às universidades como de “eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e privada” (SANTOS, 2011, p. 21). O Future-se, pelo menos no modelo atual do projeto, está em sintonia com essa tendência. Está em sintonia também com, pelo menos, uma das duas linhas[156] de reforma sugeridas no documento “Um ajuste justo: análise de eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, publicado pelo Grupo Banco Mundial:

> Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho (WORLD BANK, 2017, p. 137).

Ainda não há subsídios para fazer afirmações a respeito do futuro desse projeto. Entretanto, a forma como foi lançado reafirma os indícios percebidos quando olhamos mais de perto as políticas que aqui foram brevemente apresentadas: elas são adotadas sem um estudo aprofundado e, mesmo admitindo o dinamismo do mundo, é incompreensível notar as inúmeras alterações sofridas por alguns deles em curtos espaços de tempo. Assim, concordo com Nunes (2012) quando afirma que

> A educação superior no Brasil é regulada e definida por leis, seguidas por muitos decretos e por infindável, porque incessante, número de atos ministeriais e portarias, exaradas pela burocracia do MEC. Configura-se um desarmônico, por vezes contraditório, e voraz micro ou nanorregulatório capaz de tirar do sério os mais circunspectos especialistas da área (NUNES, 2012, p. 161).

O número de leis, resoluções etc. utilizadas neste trabalho é um sinal explícito disso.

[156] A segunda linha que previa cobrança de taxas, já foi retirada do projeto Future-se.

3.4 Considerações

Com este capítulo, busquei compreender o cenário da educação superior na atualidade brasileira. Para tanto, apresentei reflexões sobre a instituição universidade com a justificativa de que ela ainda é uma referência para as IES em geral. Em seguida, apresentei alguns apontamentos históricos que ajudam a entender as macro características da educação superior brasileira na atualidade: altamente elitista, majoritariamente privatizada e focada na profissionalização. Apresentei ainda, políticas públicas que provocaram fissuras no paradigma elitista que colocava a educação superior em um espaço para poucos, contribuindo para que a ela tivessem acesso aqueles que, historicamente, viam esse nível de ensino como inatingível.

Entretanto, embora importantes, não encontrei argumentos para afirmar que os referidos programas, ações e políticas têm sido suficientes para eliminar da educação superior seu caráter elitizante. Muitas são as evidências de que elas não têm contribuído para uma verdadeira democratização desse nível de ensino. Assim, concordo com Dias Sobrinho (2010, p. 1239) quando afirma que

> A implementação de políticas públicas focadas e emergenciais não extingue o caráter desigual da sociedade classista. As relações de seleção e diferenciação social se preservam, até mesmo se aprofundam, no interior do sistema educativo. A distribuição e a qualidade dos conhecimentos são muito variáveis e cumprem funções distintas na sociedade de classes. Não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Mesmo entre os formados em cursos superiores se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formados em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular.

Políticas públicas são indispensáveis, mas não suficientes. Nesse sentido, justifico mais uma vez a necessidade e a importância social de pesquisas voltadas para a educação superior, e encontrei nessa justificativa mais um incentivo para dar continuidade ao presente trabalho.

Retomei, então, minha questão inicial: “qual o sentido, o significado e as possibilidades pedagógicas da educação superior de graduação na atualidade brasileira?” e, perante a complexidade do cenário descrito neste capítulo, e dos recursos e tempo disponíveis para uma pesquisa de doutorado em Educação, notei a impossibilidade de tomá-la como minha questão de pesquisa. Diante disso, senti a necessidade de uma pesquisa exploratória para localizar-me no legado de conhecimento já construído sobre a educação superior oferecida no Brasil para,

depois, definir com mais fundamento o objeto, questão e objetivos da pesquisa. Mostrar o caminho percorrido durante essa busca é o propósito da Parte II desta tese.

PARTE II:

GÊNESE DA PESQUISA

APRESENTAÇÃO DA PARTE II

> Dans l'ordre de l'esprit, commencer, c'est avoir la conscience du droit de recommencer (BACHELARD, 1970, p. 187)[157].

Fiz do meu processo de pesquisa uma parte de minha pesquisa: dei-me o direito de recomeçar várias vezes. O objeto, a problemática e os objetivos desta pesquisa não surgiram de forma espontânea.

Conforme citado na introdução, as inquietações que em mim permaneceram após a pesquisa realizada durante meu mestrado em Educação[158], e um dos questionamentos feitos por Charlot e Silva (2010), fizeram-me questionar: qual o sentido, o significado e as possibilidades pedagógicas da educação superior de graduação no Brasil contemporâneo?

Essa questão foi somente o gatilho, o POET[159] que fez nascer este trabalho. A partir dela e das reflexões desencadeadas durante a elaboração dos fundamentos apresentados na Parte I, percorri um longo caminho exploratório, cheio de idas e vindas, com o objetivo de delimitar um território[160], dentro do legado do conhecimento já construído sobre a temática da educação superior, para nela definir com mais clareza e fundamentos o objeto, a questão e o objetivo principal da pesquisa. Apresentar esse percurso é o objetivo da segunda parte, que é composta por dois capítulos.

No Capítulo 1, apresento as pesquisas realizadas com o objetivo de definir meu objeto de estudo. Ao explorar o corpo de conhecimento sobre a educação superior construído nos últimos anos para elaborá-lo, deparei-me com um primeiro

---

[157] "Na ordem do espírito, começar é estar consciente do direito de recomeçar" (tradução livre).

[158] Várias foram as inquietações que, por estarem no escopo da pesquisa realizada durante o mestrado, ficaram, de forma explícita ou não, como provocações para novas pesquisas. Entre outras, cito: como lidar com a incoerência entre o volume do conteúdo ensinado com o tempo que os alunos podem disponibilizar para o estudo, impossibilitando-os de um mergulho mais profundo e restando-lhes a opção de permanecerem na superfície? Por que, apesar das transformações sociais e do arsenal teórico existente sobre Pedagogia universitária e processos de ensino-aprendizagem, grande parte dos professores universitários continuam praticando o modelo de *aulas reprodutivas*? (GALLEAO, 2014, p. 216-218).

[159] Conforme explicado anteriormente, POET é a sigla da expressão "Point of Entry Text", mas também a utilizo como fonte de inspiração na elaboração deste trabalho.

[160] Conforme citado no Capítulo 1, neste trabalho apropriei-me da metáfora da cartografia tradicional ao organizar os dados/informações coletados com a intenção de possibilitar visões sob diferentes perspectivas da realidade estudada. Nesse sentido, na tese utilizo algumas expressões derivadas da cartografia.

obstáculo que, de certo modo, contribuiu para complementar a compreensão do atual cenário da educação superior: a priorização da quantidade em detrimento da qualidade. É interminável a lista de publicações sobre o tema escolhido. Diante disso, assumi a impossibilidade de analisar o todo e procurei delimitar um espaço possível de análise. Constatei, nesse processo, que a educação superior, sob os mais diferentes focos, tem sido estudada por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Poucos, no entanto, dentre aqueles que compõem as amostras consideradas, tratavam da educação superior oferecida especificamente no período noturno, período no qual se encontra a maior parte das matrículas nesse nível de ensino. Diante disso, reorientei meu tema, definindo-o, ainda no contexto brasileiro, como educação superior de graduação oferecida no período noturno. Parti, então, para uma nova pesquisa. Durante as novas análises então realizadas, constatei a recorrência de aspectos relacionados com as condições e expectativas de estudantes que trabalham durante o dia e estudam no período noturno. Reconhecendo a importância social de um estudo a respeito desse grupo de estudantes, elaborei outra amostra com trabalhos que focavam estudantes de graduação que conciliam trabalho e estudo. Analisando tais trabalhos, obtive subsídios para definir o estudante de graduação que concilia o estudo com mais de 20 horas semanais de trabalho, aqui denominado pela expressão *trabalhador-estudante de graduação* como meu objeto de pesquisa, um objeto que, de certa forma, já estava latente desde o término da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação.

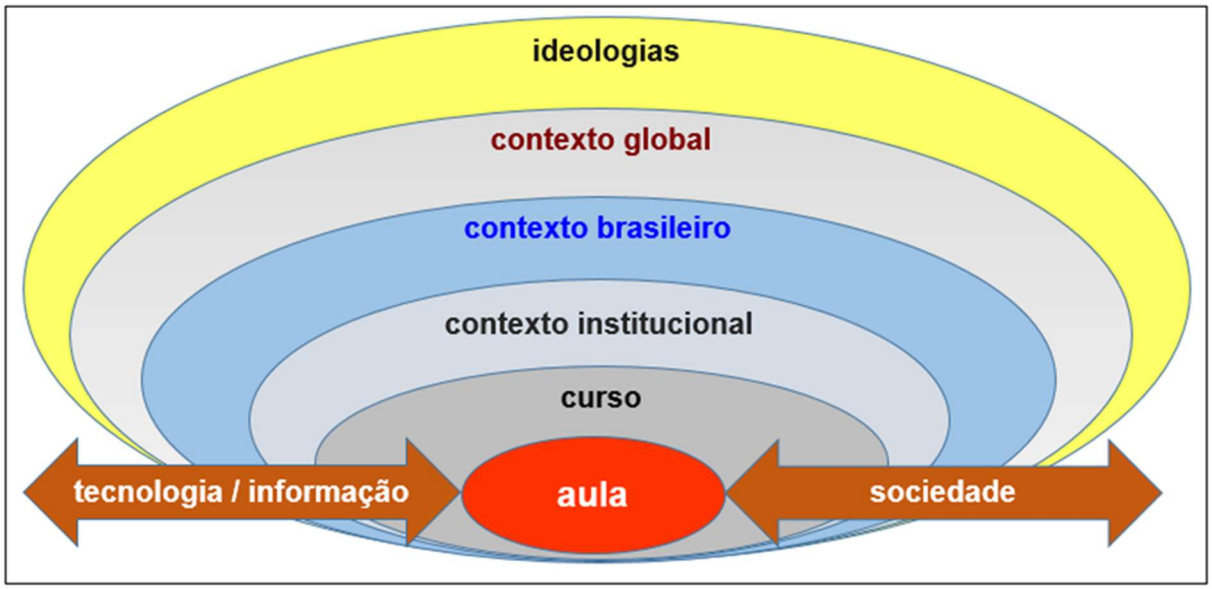
No capítulo seguinte, o Capítulo 2, busquei conhecer quem é o trabalhador-estudante de graduação. A partir desse estudo, e considerando que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento obrigatório[161] exigido pelo órgão regulador da educação superior no Brasil, e que ele deve explicitar, entre outras informações, o projeto pedagógico da instituição, optei por os PDI como fonte de dados para a continuidade do trabalho cujo escopo foi completado com a definição da questão e do objetivo principal da pesquisa.

[161] Segundo o inciso I do artigo terceiro da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Plano de Desenvolvimento Institucional é uma das dimensões obrigatórias no processo de avaliação das instituições de ensino superior (BRASIL, 2004a).

1 DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS AO OBJETO DE ESTUDO

Ao buscar compreender as possibilidades pedagógicas da aula universitária no contexto brasileiro do ensino superior de graduação, fiquei ciente da necessidade de mudanças significativas no sistema brasileiro de educação superior de graduação. Conclui que a aula pode sim ser um *espaçotempo* de formação humana, mas que isso não depende apenas de seus protagonistas, visto que ela, a aula, é tensionada por vários outros contextos, conforme mostrado na Figura 2.

Figura 2: Influências e tensões que, direta ou indiretamente, incidem sobre a aula



Fonte: Galleão (2014, p. 37)

Naquele momento, finalizei a pesquisa considerando que, pelo complexo contexto que envolve a aula universitária, uma mudança radical e profunda não seria possível a curto prazo; além disso, ela exigiria a participação de toda a sociedade. Entretanto, alimentado por Freire (2011, p. 100), procurei alternativas para que o desengano não ficasse como mensagem final e conclui afirmando que

> um professor sozinho não pode transformar toda uma cultura que não valoriza a especificidade do trabalho docente. Mesmo assim [...] concluo que a aula pode sim ser um *espaçotempo* de formação humana com possibilidades pedagógicas múltiplas que superam o "desengano". Possibilidades construídas com criatividade pelos atores que ocupam esse *espaçotempo* – professor e alunos – no exercício constante de partilhar experiências.
> Ao explorar e criar diferentes pedagogias para e na aula universitária, os docentes podem contribuir para a concretização desse conceito de aula renovado. Pequenas sementes plantadas por um professor, mesmo que individualmente, podem resultar em mudanças ínfimas.

> Entretanto, se alimentadas e incorporadas por outros professores e por uma cultura institucional que valorize o ensino e contribua para os processos de profissionalização do docente podem resultar em mudanças significativas. (GALLEAO, 2014, p. 217-218)

Mas as inquietações ficaram pendentes e, conforme explicitado na Introdução desta tese, provocado por um dos questionamentos presentes em Charlot e Silva (2010), iniciei esta nova pesquisa questionando o sentido, o significado e as possibilidades da educação superior de graduação na atualidade brasileira.

A partir dessa questão, percorri um longo caminho para, de forma adaptativa, tendo sempre presente os fundamentos e orientações gerais apresentados na Parte I, definir o escopo[162] do trabalho. Neste capítulo, elaborado a partir da questão e do objetivo para ele traçado (Quadro 7), apresento os procedimentos utilizados e as sínteses realizadas durante o trajeto que me conduziu à definição do meu objeto de estudo.

Quadro 7: Capítulo 1 da Parte II: questão e objetivo

Das inquietações iniciais ao objeto de estudo	**questão**: Considerando o legado de conhecimento já construído sobre a educação superior no contexto brasileiro, como definir o objeto de estudo para esta pesquisa?
	objetivo: Definir o objeto de estudo para esta pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

Considerando as observações de Minayo (1999)[163] e Yin (2016)[164] sobre a importância de, em uma pesquisa qualitativa, conhecer resultados de pesquisas já realizadas sobre o tema escolhido, iniciei o estudo adotando, sob indicação do Grupo de Pesquisa, as orientações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) sobre o processo de elaboração do estado da questão que, segundo os autores, tem o objetivo de "registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance" (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 7).

---

[162] Considero como escopo do trabalha o objeto de estudo, a questão e o objetivo da pesquisa.

[163] Minayo (1999, p. 89) afirma que "o conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida".

[164] Yin (2016) defende que, ao conhecer e aprender com trabalhos científicos já realizados a respeito do tema estudado: a) evita-se repetições de pesquisas já realizadas; b) permite encontrar "algum procedimento de pesquisa que vale a pena imitar em seu próprio estudo" (YIN, 2016, n. p.); c) possibilita entrar em contato com "revelações de estudos anteriores também ajudarão a reduzir a possibilidade de você interpretar erroneamente seus próprios dados" (YIN, 2016, n. p.).

Deparei-me, então, com um primeiro grande obstáculo.

Hoje, a internet dá acesso a um número incontável de trabalhos científicos sobre educação superior de graduação e, se por um lado as Tecnologias da Comunicação de Informação (TIC) facilitam o acesso e dão visibilidade a um mar de produções científicas e não científicas, por outro lado nos deixam como náufragos sem destino e sem instrumentos para nele nos localizarmos. Isso porque, na *web*, ainda não foram disponibilizados recursos para filtrar de forma eficaz as produções que nos interessam. Sem esse recurso da tecnologia, como selecionar o que é relevante? Como filtrar sem ler, pois,

> além da impossibilidade de se ler tudo, inclusive nas áreas mais de ponta [...] torna-se cada vez mais difícil identificar a publicação ou a comunicação que verdadeiramente tem valor (como aquela a que o colega ou a colega dedicou todo o seu tempo durante meses, às vezes durante anos) dentre os milhares de artigos duplicados, publicados a retalho, requentados, quando eles não são mais ou menos "tomados de empréstimo" (CANDAU, 2012, p. 8).

Em razão disso, é inevitável a escolha de um conjunto de publicações e, para isso, faz-se necessário selecionar aquelas mais relevantes para o estudo pretendido. Entretanto, conforme dito anteriormente, as facilidades oferecidas pelas ferramentas de busca disponíveis não possibilitam um trabalho de seleção criterioso que resulte em um conjunto passível de ser analisado no tempo previsto por um curso de doutorado. Como essas ferramentas de busca baseiam-se em expressões formuladas a partir de indicadores predefinidos, elas oferecem resultados que dependem muito dos dados e metadados definidos para as publicações. As palavras-chave que, em tese, deveriam possibilitar buscas mais objetivas, não se mostraram úteis: cada autor define-as de acordo com seu entendimento, não há uma exigência de padronização baseada em um thesaurus como, por exemplo, o Thesaurus Brasileiro da Educação (INEP, 2015a).[165]

Restou-me, assim, a opção de escolher algumas publicações em um conjunto aleatório de periódicos. Deparei-me então com várias questões: Quantos periódicos considerar? Quais os critérios para selecioná-los? Quantos trabalhos selecionar para uma análise mais detalhada? Ao optar por buscar apenas em periódicos classificados

[165] Esse problema não está restrito à área da Educação: o estudo de Aquino e Aquino (2013), por exemplo, apresenta os problemas encontrados com a falta de padronização de palavras-chave em artigos científicos da área das Ciências Agrárias. A importância das palavras-chave para buscas realizadas em meio eletrônico também é citada em Miguéis *et al*. (2013).

nos níveis mais altos do indicador Qualis, eu não deixaria de fora trabalhos importantes? A análise de um número pequeno de trabalhos, escolhidos aleatoriamente, a partir de uma amostra, selecionada também de forma aleatória, atenderia o rigor indicado por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004)?

Pela incapacidade de obter respostas convincentes para essas questões, optei por abandonar o procedimento descrito por Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) e adotar um percurso próprio, não linear, que foi se configurando à medida que nele eu caminhava. Entretanto, para melhor entendimento do caminho de pensamento que, ao final, se consolidou, apresento-o se ele tivesse sido percorrido linearmente.

1.1 Explorando o legado de conhecimento sobre educação superior

Buscando localizar-me dentro do legado de conhecimento sobre a educação superior construído por pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, inspirei-me na ideia apresentada por Yin (2016) a respeito de desenvolvimento de "bancos de estudos" (YIN, 2016,n. p.)[166], mas não para identificar temas, métodos de coleta de dados e fonte de dados, como estabelece o autor, mas sim para identificar as diferentes perspectivas a partir das quais o tema por mim escolhido – a educação superior no contexto brasileiro – tem sido estudado.

Decidi, então, elaborar dois bancos de estudo: o primeiro com teses de doutoramento; o segundo com trabalhos publicados em periódicos científicos.

1.1.1 Banco de estudo com teses sobre educação superior

Para desenvolver o banco de estudos com teses de doutoramento, utilizei como fonte de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dessa base de dados deu-se em função de sua abrangência[167], característica essa que me permitiu pressupor que a amostra gerada, apesar de não totalmente abrangente, apresentava muitas das perspectivas e/ou tendências com as

[166] Importante lembrar, conforme observa Yin (2016), que o desenvolvimento de um banco de estudos "difere de uma análise mais formal da literatura [...]" (YIN, 2016, n. p.).

[167] A BDTD, disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Segundo informações do site, obtidas em 09 de jan. de 2018, faz parte desta base de dados teses e dissertações de 105 IES (BDTD, 2018).

quais o tema “educação superior” vinha sendo tratado, até então, por alunos de doutorado, de IES brasileiras, de diferentes áreas de conhecimento.

1.1.1.1 Procedimento adotado para compor o primeiro banco de estudos

Para compor o primeiro banco de estudos, baseei-me na percepção de que as expressões “ensino superior”, “educação superior” e “universidade” têm sido utilizadas muitas vezes com significados semelhantes. Assim, utilizei-as como critério de busca em todos os campos permitidos na ferramenta de busca avançada disponibilizada pela BDTD, obtendo como resultado uma relação com 160.554 teses[168].

Na impossibilidade de analisar essa quantidade de dados, realizei outra busca. Baseando-me na orientação de Severino (2007, p. 129) de que o título “deve expressar, o mais fielmente possível, o conteúdo temático do trabalho [e que poderá], eventualmente, ser metafórico, mas, nesses casos, dever-se-á acrescentar um subtítulo tematicamente expressivo”, busquei teses que apresentassem no título uma das expressões acima utilizadas. Com isso, obtive como resultado uma amostra com 1.579 trabalhos, quantidade que, em função do tempo, ainda era difícil de ser analisada.

Tendo observado, nas pesquisas realizadas, o grande número de teses defendidas sobre educação superior nos últimos anos, optei por considerar apenas aquelas defendidas entre 2012 e 2017[169]. Com essa decisão, a amostra ficou reduzida a 999 teses que, após a exclusão de registros repetidos e de duas dissertações de mestrado[170], resultou em um conjunto composto por 794 teses, 50,28% das 1.579 obtidas anteriormente, que constituiu meu primeiro banco de estudos.

Antes de iniciar a exploração da amostra, foi necessário fazer um tratamento parcial para facilitar a leitura dos dados obtidos: a BDTD alimenta sua base de dados a partir de informações provenientes de diferentes instituições, que, aparentemente,

---

[168] A busca foi realizada em 9 de janeiro de 2018.

[169] Na época em que a busca foi realizada, não havia ainda um número representativo de trabalhos defendidos em 2018.

[170] O resultado da busca realizada trouxe, como tese de doutorado, dois registros que correspondiam a dissertações de mestrados. Aquelas por mim identificadas foram excluídas da amostra. Entretanto, não descarto a existência de outras, visto que, como o resultado da busca trouxe os campos que utilizei para a análise realizada (título e resumo, entre outros), não abri todas as publicações da amostra.

utilizam codificações diferentes para caracteres acentuados[171]. Esse tratamento foi feito utilizando recursos de busca e substituição de caracteres do Microsoft Excel.

Pronta a amostra, considerei algumas orientações[172] da Análise de Conteúdo presentes em Bardin (2011), tomando como unidade de contexto os títulos e os resumos para elaborar o mapeamento das teses da amostra. Durante a análise, dei, sempre que possível[173], ênfase ao(s) objetivo(s) explicitados nos resumos e/ou às principais conclusões e/ou resultados obtidos.

Para finalizar a descrição desse procedimento, é importante enfatizar que:

a) O objetivo desse primeiro movimento não foi o de elaborar uma análise detalhada das teses selecionadas, nem buscar explicações para as tendências observadas; o objetivo foi obter uma visão geral das pesquisas realizadas por doutorandos sobre educação superior a partir de teses defendidas nos últimos anos.
b) O mapeamento resultante não representa uma verdade única ou inquestionável: outros pesquisadores poderiam, a partir da mesma amostra, elaborar mapas com territórios e/ou fronteiras diferentes daqueles por mim identificados. Isso porque, além de ser resultado de um trabalho interpretativo[174], utilizei apenas o título e o resumo das teses como fonte de análise, o que, muitas vezes, fez-me deparar com mais de uma opção possível para localizar determinada tese – nestes casos, escolhi aquela que me pareceu mais relevante. Reconheço, portanto, que há uma margem de erro quantitativamente indefinida no mapeamento realizado. Essa constatação, no entanto, não minimiza a importância que o processo teve no direcionamento do caminho por mim percorrido para a definição de meu objeto de estudo.

---

[171] Como exemplo do impacto da utilização de codificações diferentes para caracteres acentuados, apresento um dos títulos da lista de teses da amostra original: “Ã‰tica em pesquisa no ServiÃ§o Social: um estudo a partir do Programa de PÃ³s-graduaÃ§Ã£o em ServiÃ§o Social e PolÃ-tica Social da Universidade Estadual de Londrina.”

[172] De forma mais específica, considerei as orientações descritas nas etapas de codificação e categorização, além da orientação relacionada com a leitura flutuante do material utilizado.

[173] Alguns resumos apresentam informações bastante genéricas, não explicitando objetivo, metodologia ou resultados e conclusões feitas a partir da pesquisa realizada.

[174] Stake (2011) e Yin (2016) discorrem sobre o caráter interpretativo das pesquisas qualitativas.

1.1.1.2 Primeiro banco de estudos: estatísticas gerais

Em uma primeira varredura da amostra, foi possível verificar que o número anual de teses sobre educação superior, nas diferentes Áreas de Conhecimento, inclusive na Área da Educação, apresenta variações pequenas, conforme mostrado no Quadro 8. Esse dado indica que o nível de preocupação com a educação superior nas pesquisas de cursos de doutorado tem sofrido apenas pequenas alterações entre 2012 e 2017.

Quadro 8: Número de teses sobre educação superior por ano de defesa

Teses de doutorado sobre educação superior				
Ano de defesa	**Nas diversas áreas do conhecimento (incluindo Área da Educação)**		**Na Área da Educação**	
	Contagem	**Percentual**	**Contagem**	**Percentual**
2012	107	13,48%	55	14,40%
2013	148	18,64%	66	17,28%
2014	154	19,39%	77	20,16%
2015	130	16,37%	62	16,23%
2016	146	18,39%	70	18,32%
2017	109	13,73%	52	13,61%
TOTAL	**794**	**100,00%**	**382**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria com base em dados extraídos da BDTD

Também foi possível constatar que o interesse, ou a necessidade, de compreender melhor esse nível de ensino tem se mantido presente na agenda da academia em várias Áreas de Conhecimento. No entanto, vale ressaltar que, dentre as teses que compõem a amostra considerada, 48,11% nasceram na Área da Educação, como destacado na Quadro 9.

Quadro 9: Número de teses sobre educação superior por área de conhecimento

Doutorado em	Número de teses	Percentual
Administração	44	5,54%
Antropologia	2	0,25%
Arquitetura e Urbanismo	6	0,76%
Arquitetura, Tecnologia e Cidade	1	0,13%
Artes	3	0,38%
Astrofísica	1	0,13%
Biotecnologia	3	0,38%

Doutorado em	Número de teses	Percentual
Ciência Ambiental	1	0,13%
Ciência da Informação	22	2,77%
Ciência e Tecnologia - Química	1	0,13%
Ciência Política	2	0,25%
Ciências	66	8,31%
Ciências Biológicas	1	0,13%
Ciências Contábeis	1	0,13%
Ciências Contábeis e Administração	2	0,25%
Ciências da Comunicação	2	0,25%
Ciências da Informação	2	0,25%
Ciências da Saúde	11	1,39%
Ciências Médicas	3	0,38%
Ciências sociais	25	3,15%
Comunicação	1	0,13%
Comunicação e Informação	1	0,13%
Comunicação Social	2	0,25%
Dentística	1	0,13%
Desenvolvimento e Meio Ambiente	1	0,13%
Desenvolvimento Econômico	1	0,13%
Desenvolvimento Regional e Urbano	1	0,13%
Desenvolvimento Rural	1	0,13%
Desenvolvimento Sustentável	1	0,13%
Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional	1	0,13%
Design	3	0,38%
Direito	5	0,63%
Direito do Estado	1	0,13%
Distúrbios da Comunicação	1	0,13%
Economia	5	0,63%
Educação	382	48,11%
Educação ambiental	1	0,13%
Enfermagem	4	0,50%
Engenharia	8	1,01%
Engenharia de Produção	9	1,13%
Engenharia e Gestão do Conhecimento	7	0,88%
Engenharia Elétrica	2	0,25%
Engenharia Mecânica	1	0,13%
Engenharia Química	1	0,13%
Ensino de Ciências	1	0,13%
Ensino de Física	1	0,13%
Ensino, Filosofia e História das Ciências	1	0,13%
Estudos de Linguagem	1	0,13%
Estudos Estratégicos Internacionais	1	0,13%

Doutorado em	Número de teses	Percentual
Estudos Literários	1	0,13%
Filosofia e História da Educação	1	0,13%
Física	4	0,50%
Geografia	10	1,26%
História	10	1,26%
História das Ciências	1	0,13%
Informação e Comunicação	1	0,13%
Integração da América Latina	1	0,13%
Letras	11	1,39%
Língua Portuguesa	1	0,13%
Linguística	8	1,01%
Literatura	1	0,13%
Literatura e Interculturalidade	1	0,13%
Medicina	5	0,63%
Medicina Interna	2	0,25%
Multimeios	1	0,13%
Música	4	0,50%
Nutrição	1	0,13%
Nutrição e Saúde	2	0,25%
Odontologia	2	0,25%
Planejamento Urbano e Regional	2	0,25%
Política Científica e Tecnológica.	7	0,88%
Política e Gestão da Sustentabilidade	1	0,13%
Política Social	1	0,13%
Políticas Públicas	4	0,50%
Políticas Públicas e Formação Humana	3	0,38%
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	1	0,13%
Psicologia	18	2,27%
Psicologia Clínica	1	0,13%
Psicologia Social	1	0,13%
Psiquiatria	1	0,13%
Química	3	0,38%
Saúde Coletiva	4	0,50%
Saúde Pública	1	0,13%
Serviço Social	7	0,88%
Sociologia	19	2,39%
Tecnologia	4	0,50%
Tecnologias da Inteligência e Design Digital	2	0,25%
Teologia	1	0,13%
TOTAL	**794**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria com base em dados extraídos da BDTD

1.1.1.3 Primeiro banco de estudos: mapeamento

Várias foram os ciclos de leitura e análise dos registros do primeiro banco de estudos utilizados para realizar um mapeamento das teses que compunham a amostra obtida. A cada um dos ciclos, novos territórios surgiam, territórios já identificados eram integrados a outros existentes, fronteiras eram redesenhadas. Entretanto, o objetivo perseguido em cada um deles foi sempre o de mapear, em um conjunto mínimo, porém coerente, de territórios onde pudessem ser localizadas as teses da amostra segundo as diferentes perspectivas sob as quais a educação superior foi pesquisada.

No final, ficaram delineados os 14 territórios apresentados no Quadro 10.

Quadro 10: Mapeamento das teses do primeiro banco de estudos

Territórios	Teses de doutorado em diferentes Áreas de Conhecimento (incluindo a Área da Educação)		Teses de doutorado em Educação	
	Contagem	Percentual	Contagem	Percentual
Acesso à informação	18	2,27%	2	0,52%
Avaliação	29	3,65%	15	3,93%
Corpo discente	16	2,02%	4	1,05%
Currículo	71	8,94%	42	10,99%
Docência Universitária	135	17,00%	92	24,08%
Educação a distância	49	6,17%	36	9,42%
Expansão / privatização / internacionalização do ensino superior	50	6,30%	31	8,12%
Extensão	31	3,90%	15	3,93%
Formação de professores	47	5,92%	41	10,73%
Gestão universitária	52	6,55%	2	0,52%
Inclusão / permanência democratização	89	11,21%	56	14,66%
Pesquisa / pós-graduação	41	5,16%	19	4,97%
Universidade / função / responsabilidade social	84	10,58%	22	5,76%
Excluídas[175]	82	10,33%	5	1,31%
TOTAL	**794**	**100,00%**	**382**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria com base em dados extraídos da BDTD

A partir do mapeamento, lembrando que ele resulta de uma amostra de teses de doutorado defendidas entre 2012 e 2017, e que há uma margem de erro

[175] Essas teses foram mapeadas como excluídas porque seus títulos continuam palavras semelhantes àquelas utilizadas como critério de seleção e, assim, foram incorretamente consideradas pela ferramenta de busca. Como exemplo, cito: o título continha a palavra universal, semelhante à universidade.

quantitativamente indefinida em função da subjetividade envolvida no processo que o gerou, foi possível constatar, considerando apenas as teses defendidas na Área da Educação, que:

a) A maioria das teses foram localizadas em “Docência universitária”, território onde foram localizadas as teses que trataram de questões relacionadas à profissionalização (formação, desenvolvimento profissional); à profissão docente (carreira, impacto de políticas públicas, condições de trabalho, precarização da profissão, representação da classe, história da profissão); à identidade docente; a questões de gênero, raça, nacionalidade do docente universitário; à pedagogia universitária (prática docente, prática pedagógica, metodologias ativas, uso das tecnologias da informação e comunicação, processos de ensino e aprendizagem) e tutoria.
b) Outro território com um grande número de teses foi “Inclusão/permanência/democratização” – nele foram localizadas a teses que voltaram o olhar para aspectos relacionados com: financiamento estudantil (PROUNI); ações afirmativas e seus impactos na docência e na gestão; política de cotas e demais políticas e processos relacionadas com o acesso ao ensino superior; ENEM; questões relacionadas com a permanência; e aspectos que envolvem a heterogeneidade dos estudantes (diversidade, questões de raça, gênero, cor, nacionalidade, diversidade cultural, e estudantes com necessidades especiais).
c) Também relevante é o número de teses localizadas no território “Currículo” – nele encontram-se as teses que focaram: questões ambientais nos currículos; reforma curricular; impactos causados pela legislação; projetos; estudos sobre cursos específicos e/ou componentes curriculares específicos; tratamento de questões relacionadas com diversidade/sexualidade nos currículos; concepções político-pedagógicas; interdisciplinaridade; formação universitária; questões das áreas de humanidades no ensino superior; bioética; construção de competências/competências digitais.
d) Vale destacar ainda que o território “Universidade/função/responsabilidade social”, que considero mais próximo da temática que motivou o início desta pesquisa, não se destaca na contagem de teses da Área da Educação nele localizadas.

1.1.2 Banco de estudos com artigos científicos sobre educação superior

Finalizado o mapeamento das teses, elaborei um segundo banco de estudos, agora com artigos publicados em periódicos científicos.

1.1.2.1 Procedimento adotado para compor o segundo banco de estudos

Para compor esse segundo banco de estudos, evitando uma seleção de periódicos segundo critérios próprios, minimizando assim a influência de minha subjetividade, considerei adequados os objetivos e os critérios adotados pelo Programa Scielo para inclusão e permanência de periódicos[176] em sua base de dados, optando por realizar buscas nessa base de dados.

Assim, recorrendo aos mesmos argumentos descritos na etapa anterior, busquei, através da ferramenta de busca do Scielo, artigos que possuíam no título as mesmas expressões utilizadas para elaborar o primeiro banco de estudos, incluindo agora versões para o idioma inglês, espanhol e francês[177]. Como filtros adicionais, defini: tipo de publicações "artigo"; áreas temáticas "Ciências Humanas", "Multidisciplinar" e "Ciências Sociais Aplicadas". Por meio do número de registro resultante na primeira busca, considerei um período de publicação maior que o utilizado no primeiro banco de estudos: 2007 a 2017. Com isso, obtive 932 trabalhos[178].

---

[176] Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO podem ser vistos em Scielo (2017).

[177] Considerei a expressão em outras línguas porque há artigos publicados em língua estrangeira em periódicos nacionais, assim como há artigos de pesquisadores brasileiros, indexados na base Scielo, publicados em outro idioma. Assim, mesmo localizando esta pesquisa no contexto brasileiro, não eliminei, para efeito desse estudo exploratório, as publicações em outras línguas.

[178] A busca foi realizada em 20 de janeiro de 2018 e utilizou a seguinte expressão. **Expressão:** (ti:(univers$)) OR (ti:(ensino superior)) OR (ti:(educação superior)) OR (ti:(enseignement supérieur)) OR (ti:(higher education)) OR (ti:(college education)) OR (ti:(enseñanza superior)) OR (ti:(educación universitaria))
Filtros aplicados: (Idioma: **Espanhol**) (Idioma: **Português**) (Idioma: **Inglês**) (Idioma: **Francês**) (Ano de publicação: **2015**) (Ano de publicação: **2016**) (Ano de publicação: **2014**) (Ano de publicação: **2013**) (Ano de publicação: **2017**) (Ano de publicação: **2012**) (Ano de publicação: **2011**) (Ano de publicação: **2010**) (Ano de publicação: **2009**) (Ano de publicação: **2008**) (Ano de publicação: **2007**) (SciELO Áreas Temáticas: **Ciências Humanas**) (SciELO Áreas Temáticas: **Ciências Sociais Aplicadas**) (SciELO Áreas Temáticas: **Multidisciplinar**) (Citáveis e não citáveis: **Citável**) (Tipo de literatura: **Artigo**)

1.1.2.2 Segundo banco de estudos: estatísticas gerais

Em uma primeira varredura das publicações que compõem o segundo banco de estudos, foi possível observar um número maior de artigos nos anos 2014, 2015 e 2016 (vide Quadro 11)[179].

Quadro 11: Número de artigos sobre educação superior por ano de publicação

Ano	Contagem	Percentual
2007	65	6,97%
2008	64	6,87%
2009	60	6,44%
2010	64	6,87%
2011	63	6,76%
2012	86	9,23%
2013	88	9,44%
2014	111	11,91%
2015	130	13,95%
2016	103	11,05%
2017	98	10,52%
TOTAL	**932**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria com base em dados extraídos da Scielo

1.1.2.3 Segundo banco de estudos: mapeamento

Para realizar o mapeamento do segundo banco de estudos, foram considerados os mesmos territórios definidos no mapeamento das teses de doutorado apresentado anteriormente; também foram mesmos os critérios para localizar um artigo em cada um dos territórios, agora predefinidos. O procedimento de análise foi, do mesmo modo, semelhante. Entretanto, pelo fato de a ferramenta de busca não fornecer resumos, e por considerar inviável a leitura de todos os trabalhos, utilizei como unidade de contexto apenas o título. Isso tornou o mapeamento mais sensível a erros, mas considerei o esforço válido porque o objetivo foi apenas complementar a visão sobre as produções científicas que focam a educação superior publicadas nos últimos anos. O Quadro 12 apresenta o resultado do mapeamento realizado.

[179] Conforme explicado anteriormente, não faz parte dos objetivos da exploração do segundo banco de estudos a investigação das as causas desse comportamento.

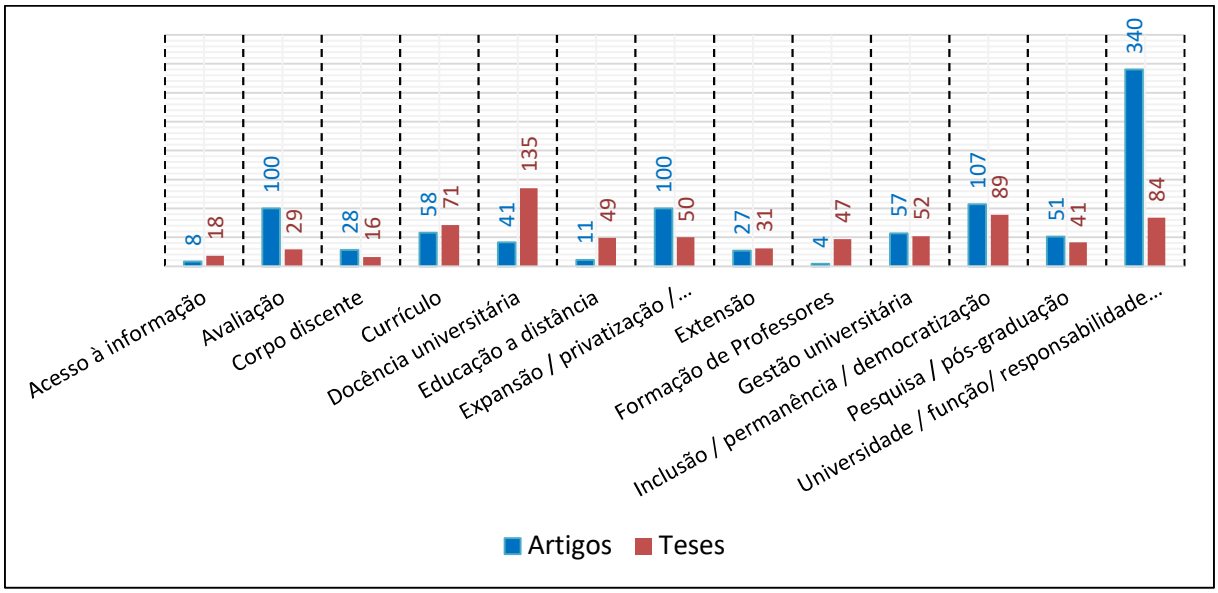
Quadro 12: Visão geral do mapeamento dos artigos sobre educação superior

Territórios	Contagem	Percentual
Acesso à informação	8	0,86%
Avaliação	100	10,73%
Corpo discente	28	3,00%
Currículo	58	6,22%
Docência universitária	41	4,40%
Educação a distância	11	1,18%
Expansão / privatização / internacionalização do ensino superior	100	10,73%
Extensão	27	2,90%
Formação de Professores	4	0,43%
Gestão universitária	57	6,12%
Inclusão / permanência / democratização	107	11,48%
Pesquisa / pós-graduação	51	5,47%
Universidade / função/ responsabilidade Social	340	36,48%
TOTAL	**932**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria com base em dados extraídos da base Scielo

Interessante observar que, considerando o escopo das duas amostras, as tendências identificadas nas pesquisas de doutorado provenientes das diferentes áreas de conhecimento não coincidem com aquelas identificadas nas publicações de artigos (Gráfico 8).

Gráfico 8: Distribuição percentual nos diferentes territórios: teses versus artigos



Fonte: elaboração própria com base nos mapeamentos realizados

Apesar de não ser objetivo desta pesquisa exploratória estudar os fatores que impactam as estatísticas obtidas neste e no mapeamento anterior, é interessante notar discrepâncias, duas bem significativas, como mostra o Gráfico 8:

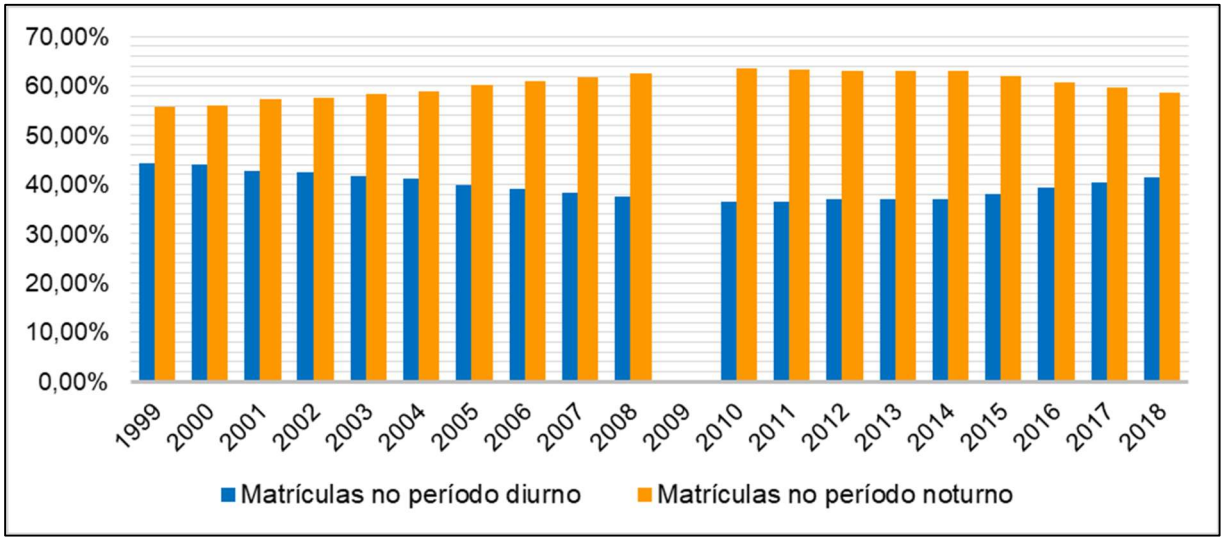
a) o número de artigos localizados em “Universidade / função / responsabilidade social” é expressivamente maior que as teses localizadas no mesmo território;
b) o número de teses localizadas em “Docência universitária” é bem superior ao número de artigos localizados no mesmo território.

1.1.3 Considerações após o mapeamento de teses e artigos científicos

Conforme citado anteriormente, o mapeamento de teses de doutorado e de artigos científicos teve por objetivo identificar as perspectivas com as quais a temática “educação superior” vem sendo tratada, no contexto brasileiro, nos últimos anos.

Após analisar os dois bancos de estudos, pude constatar que, sob as mais diferentes perspectivas, a educação superior foi estudada por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Porém, chamou a minha atenção o fato de que, embora o número de matrículas em cursos de graduação tenha sido expressivamente maior no período noturno, conforme pode ser visto no Gráfico 9, poucos foram os trabalhos presentes nos dois bancos de estudo aqui considerados que focaram essa questão. Tal constatação se deu quando constatei a ausência da palavra “noturno” nos títulos dos artigos científicos, e nos títulos e resumos das teses - localizei-a em apenas dois artigos, localizados em “Universidade, função, responsabilidade social”.

Gráfico 9: Número de matrículas em cursos de graduação por turno (1999-2018)



Fonte: elaboração própria. Fonte de Dados: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2018 (INEP, 2019)

Diante dessa constatação, e considerando, pelo número de estudantes envolvidos, a importância social que cursos de graduação oferecidos no período noturno possuem na contemporaneidade brasileira, redirecionei a trajetória e iniciei uma "revisão seletiva" (YIN, 2016, n. p.)[180] de trabalhos científicos sobre educação superior de graduação oferecida no período noturno.

1.2 Revisão seletiva de trabalhos sobre a educação superior oferecida no período noturno

Para acessar trabalhos sobre a educação superior oferecida no período noturno, utilizei como fonte de dados o Google Acadêmico, visto que ele indexa produções de vários tipos e origens.[181]

1.2.1 Procedimento adotado para compor a amostra da revisão seletiva

Com o objetivo de compor uma amostra de publicações e realizar a revisão seletiva sobre a educação superior oferecida no período noturno, utilizei a ferramenta de busca avançada disponibilizada pelo Google Acadêmico, indicando como filtro a busca por títulos[182] que contivessem uma das seguintes expressões[183]: "ensino superior noturno", "educação superior noturno", "ensino superior oferecido no período noturno", "educação superior oferecida no período noturno", "ensino superior no período noturno", "educação superior no período noturno", "graduação no período noturno", "graduação noturno", "curso superior noturno" e "universidade à noite",

[180] Segundo Yin (2016, n. p.), "O principal propósito da revisão seletiva é aguçar suas considerações preliminares sobre o seu tema de estudo, método e fonte de dados. Em vez de assumir uma perspectiva mais ampla e relatar o que se sabe sobre um tema (o que seria o objeto de uma revisão abrangente), seu objetivo é revisar e relatar em maior detalhe um leque específico de estudos anteriores, diretamente dirigidos a seu provável tema de estudo, método e fonte de dados".

[181] Informações sobre o Google Acadêmico podem ser obtidas em Google (2018).

[182] Assim como nas etapas anteriores, apoie-me em Severino (2007) para considerar apenas o título na busca realizada.

[183] A expressão utilizada para definir a busca foi: "ensino superior noturno" OR "educação superior noturno" OR "ensino superior oferecido no período noturno" OR "educação superior oferecida no período noturno" OR "ensino superior no período noturno" OR "educação superior no período noturno" OR "graduação no período noturno" OR "graduação noturno" OR "universidade a noite" OR "curso superior noturno" OR "ensino superior privado noturno" OR "ensino superior público noturno".

“curso superior noturno”, “ensino superior privado noturno”, “ensino superior público noturno”.

Como resultado[184], após descartar artigos de periódicos sem classificação Qualis e trabalhos apresentados em Congressos de outras áreas, a amostra obtida ficou composta pelos 26 trabalhos listados no Quadro 13.

Quadro 13: Trabalhos relacionadas com o tema educação superior no período noturno

Ano	Título	Autor(es) / Autora(s)	tipo[185]
1986	O curso superior noturno: nada de novo na nova república	Marilia Pontes Sposito.	Artigo em periódico Qualis B1
1986	O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso	Cleide Lugarini de Andrade; Marília Pontes Sposito.	Artigo em periódico Qualis A1
1989	Universidade a noite: fim ou começo de jornada?	Maria Eugenia de Lima e Montes Castanho.	Tese de Doutorado em Educação
1990	Curso Noturno de Administração - Um esforço de democratização do acesso ao ensino superior	Adelaide Maria Coelho Baeta.	Artigo em periódico Qualis B2
1994	A prática docente no ensino particular noturno: um estudo de caso	Sonia Maria Vicente Cardoso.	Tese de Doutorado em Educação
1999	A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno	Lúcia Maria Teixeira Furlani.	Artigo em periódico Qualis A2
2001	Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMF	Mauro Mendes Braga; Maria do Carmo L. Peixoto; Tânia F. Bogutchi.	Artigo em periódico Qualis A1
2002	A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de Química da UFMG.	Mauro Mendes Braga; Maria do Carmo L. Peixoto; Lisangela Fonseca Diniz; Tânia F. Bogutchi.	Artigo em periódico Qualis A1
2002	O aluno do ensino superior noturno frente à era do conhecimento.	Josélia Schwanka Salomé.	Artigo em periódico Qualis B5
2004	Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional	Armando Terribili Filho.	Artigo em periódico Qualis A1
2005	Qualidade de ensino para os licenciandos do ensino superior privado noturno: Concepções Multidimensionais	Patrícia Rodrigues Miziara Papa; Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.	Trabalho apresentado na 28ª. Reunião anual da ANPED
2005	Cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis?	Armando Terribili Filho; Paschoal Quaglio.	Artigo em periódico Qualis C

[184] A busca foi realizada em 03 de março de 2018. Utilizando a mesma expressão, uma outra busca, para complementar a primeira realizada, foi feita em 11 de agosto de 2019.

[185] A classificação Qualis indicada refere-se à classificação do periódico no triênio 2013-2016, na área de Educação.

Ano	Título	Autor(es) / Autora(s)	tipo[185]
2005	Fatores de atrasos e faltas do estudante do ensino superior noturno: a perda de aulas, de provas e o impacto no seu aproveitamento e em avaliações	Armando Terribili Filho; Hélia Sônia Raphael.	Artigo em periódico Qualis A1
2006	Trabalhadores-estudantes: um olhar para o contexto da relação entre trabalho e ensino superior noturno	Maria Gertrudes Gonçalves Guimarães.	Dissertação de Mestrado
2007	Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões	Iraíde Marques de Freitas Barreiro; Armando Terribili Filho.	Artigo em periódico Qualis A1
2007	Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante	Armando Terribili Filho.	Tese de Doutorado em Educação
2008	Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador	Mariluce Bittar; Carina Elisabeth Maciel de Almeida; Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso.	Artigo em periódico Qualis A2
2008	Ensino Superior Noturno no Brasil: Estudar para Trabalhar ou Trabalhar para Estudar?	Armando Terribili Filho.	Artigo em periódico Qualis C
2009	Acesso e expansão do ensino superior noturno em Goiás: perspectivas de democratização	João Ferreira de Oliveira; Jandernaide Resende Lemos.	Artigo em periódico Qualis B1
2009	Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas	Armando Terribili Filho; Ana Clara Bortoleto Nery.	Artigo em periódico Qualis A2
2010	O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação	Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.	Tese de Doutorado em Educação
2010	Expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul e a ampliação do acesso ao ensino superior noturno 1990 a 2006	Valquiria Allis Nantes.	Dissertação de Mestrado em Educação
2010	Ensino superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade	João Ferreira de Oliveira; Mariluce Bittar; Jandernaide Resende Lemos.	Artigo em periódico Qualis A2
2013	O ensino superior noturno no Brasil: história, crescimento e políticas públicas no início do século XXI	Iraide Marques de Freitas Barreiro; Armando Terribili Filho.	Artigo em periódico Qualis A2
2014	Expansão da educação superior no Brasil a partir do REUNI: o curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Juliana Maciel de Souza; Helena Corrêa Weschenfelder; Ramona Fernanda Ceriotti Toassi.	Artigo em periódico Qualis C
2015	Ensino superior noturno: percepções de estudantes de graduação da Universidade Federal da Bahia	Jucilene Dias Maranhão.	Dissertação de Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade

Fonte: elaboração própria

Com o objetivo de fazer uma análise metódica que trouxesse contribuições para a definição do objeto de estudo, inspirei-me em Gamboa (2015). O autor, para

realizar análises que buscavam “recuperar a lógica essencial da pesquisa científica [...]” (GAMBOA, 2015, p. 77-78), elaborou um instrumento de análise, denominado “matriz paradigmática” (GAMBOA, 2015, p. 79), com uma estrutura em níveis que fornece ao pesquisador indicações dos aspectos a serem considerados durante a análise.

Considerando que o objetivo das análises aqui realizadas não são os mesmos que levaram Gamboa (2015) a elaborar esse instrumento, e que tampouco seria viável, dentro das limitações e contexto desta pesquisa, a realização de análises com a mesma profundidade que a utilização da matriz paradigmática exige, optei por não a utilizar, mas inspirei-me na ideia de sua concepção e elaborei um procedimento que permitiu orientar-me e dar uma forma padronizada de apresentação das análises realizadas. Esse procedimento considera que o resultado da análise de cada publicação deve indicar:

- a referência do trabalho analisado;
- o tipo de publicação: artigo, tese etc.;
- o ano da publicação / defesa;
- a classificação Qualis relativa ao triênio 2013-2016, na área da Educação, quando se tratar de trabalhos publicados em periódicos;
- as palavras-chave, considerando apenas aquelas explicitadas pelo(s) autor(es);
- o objeto de estudo explicitado pelo(s) autor(es) e, quando não explicitado, sugerir um a partir da leitura realizada;
- a questão de pesquisa explicitada pelo(s) autor(es) e, quando não explicitada, indicar uma possível questão a partir da leitura realizada;
- o objetivo geral da pesquisa explicitado pelo(s) autor(es) e, quando não explicitado, indicar um possível objetivo com base na leitura realizada;
- o suporte teórico, ou seja, autores que fundamentaram o trabalho e que são citados no resumo; quando não citados no resumo, apontar alguns com base nas referências; incluir, quando explicitada, a corrente epistemológica adotada;
- os aspectos metodológicos, ou seja, as características da pesquisa, quando explicitadas ou quando claramente identificável;
- a técnica de coleta de dados utilizada, quando for o caso;
- o período da coleta de dados;
- os participantes da pesquisa;

- as principais contribuições para esta pesquisa obtidas a partir da leitura realizada.

Também devem constar no resultado da análise considerações tidas como importantes no âmbito desta pesquisa. Enfatizo, entretanto, que essas considerações não podem ser consideradas como uma síntese ou análise crítica do trabalho.

1.2.2 Considerações

A exposição das análises realizadas segundo o procedimento acima descrito está apresentada no Apêndice C. Dela, destaco os seguintes aspectos formais:

- Muitos trabalhos não explicitam a questão e/ou o objetivo da pesquisa;
- Raros foram os trabalhos que explicitaram os fundamentos epistemológicos adotados – dois citaram o materialismo histórico dialético (MHD), um conciliou MHD e a teoria crítica da educação.
- Mesmo sem necessariamente explicitar de forma direta, a quase totalidade dos trabalhos priorizaram análises qualitativas.
- Das pesquisas que envolveram participantes, questionário e entrevistas foram as técnicas de coleta de dados mais usadas.
- Vários foram os trabalhos que utilizaram legislação, estatísticas e/ou documentos oficiais para fundamentar a argumentação desenvolvida.
- Praticamente nenhum trabalho explicitou no resumo os autores que fundamentaram o trabalho.
- As referências mostram um espectro muito amplo de autores – pela recorrência, os que mais chamaram minha atenção foram: Afrânio Catani; Andre Gorz; Armando Mendes; Boaventura de Souza Santos; Dermeval Saviani; Gaudêncio Frigotto; Helena Sampaio; José Carlos Libâneo; Karl Marx; Lúcia Furlani; Luiz Antonio Cunha; Maria Eugênia Castanho; Marilena Chaui; Miguel Arroyo; Otaiza Romanelli; Paulo Freire; Valdemar Sguissardi.

Mas, significativas para a fundamentação e continuidade deste trabalho foram as contribuições que a análise das publicações proporcionou:

- Sposito (1986) fez-me reconhecer que questões relacionadas com as particularidades da educação superior oferecida no período noturno não são recentes e, juntamente com o conjunto dos demais trabalhos que compõem essa

terceira amostra, reforçou minha convicção da importância social de pesquisas que abordem esse tema.

- Andrade e Sposito (1986), além do rico estudo sobre o estudante que partilha estudo superior e trabalho, trouxe ideias inspiradoras para a presente pesquisa:
  a) ao mapear o perfil dos participantes de uma pesquisa, é importante que ele seja feito sob várias perspectivas;
  b) a relação trabalho-graduação presente no imaginário dos estudantes de curso noturno é um aspecto importante de ser analisado em um estudo sobre a educação superior.
- Apesar de a tese de Castanho, M. E. L. M. (1989) ter sido defendida há algumas décadas, e de reconhecer que, nesse lapso de tempo, o mundo passou por transformações radicais promovidas em grande parte pela tecnologia e pela preponderância do capital financeiro, a tese de Castanho M. E. L. M. (1989) teve grande importância na definição desta pesquisa. A autora:
  a) Reforçou a inspiração trazida pelo trabalho de Andrade e Spósito (1986) de que o mapeamento do perfil dos participantes deve ser feito sob várias perspectivas, inspiração que ficou reforçada após a análise de Braga *et al*. (2002), Salomé (2002), Furlani (1999), e Braga, Peixoto e Bogutchi (2001).
  b) Ao apontar que a condição de grande parte dos docentes de cursos oferecidos no período noturno assemelha-se às condições dos alunos desses cursos, pois muitos trabalham o dia todo em profissão diferente da docência que exercem à noite, a autora fez-me considerar ser esse um outro possível direcionamento para a pesquisa, mas que, em função das limitações dos recursos disponíveis, acabei deixando para outra pesquisa.
  c) Assim como Sposito (1986), a autora defende a existência de cursos noturnos, os vê como parte da estrutura social contemporânea e os considera importantes para a democratização da educação superior. A mesma posição é assumida por Baêta (1990), Braga, Peixoto e Bogutchi (2001), e Cardoso, S. M. V. (1994).
- Cardoso, S. M. V. (1994) fez-me ver que não se pode estudar o ensino superior noturno apenas sob a perspectiva pedagógica, mas que aspectos político-sociais devem ser considerados, fazendo brotar a ideia de que documentos institucionais poderiam ser fontes de dados para pesquisas nessa direção. Essa ideia foi

reforçada com as reflexões apresentadas por Salomé (2002) a respeito das influências do mercado de trabalho sobre as instituições de ensino superior (IES), fato que me ajudou fundamentar, juntamente com os aspectos sobre planejamento e o Projeto Político Pedagógico apresentados por Terribili Filho (2007), a escolha dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) como fonte de dados para esta pesquisa.

- De Cardoso S. M. V. (1994) destaco ainda que o histórico do ensino superior noturno apresentado pela autora trouxe indicações para enriquecer, juntamente com as referências e análises apresentadas por Barreiro e Terribili Filho (2007; 2008); Bittar, Almeida e Veloso (2008); Terribili Filho e Nery (2009); Mesquita (2010); Nantes (2010); Oliveira, Bittar, Lemos (2010); Terribili Filho e Barreiro (2013); Maranhão (2015); e Oliveira e Lemos (2009), o estudo apresentado no Capítulo 3.
- Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) ressaltaram a importância da inclusão da renda familiar na análise das motivações que levam o estudante a escolher um curso de graduação. Reforçaram, também, a concepção de que os cursos noturnos contribuem para a democratização da educação superior.
- Terribili Filho (2004) e Terribili Filho e Quaglio (2005) trouxeram aspectos relacionados com o entorno educacional (transporte; segurança; infraestrutura interna, como ambiente acolhedor, acesso à alimentação a preços acessíveis etc.) que, se não considerados pelas IES, podem trazer condições desfavoráveis aos estudantes, indicando perspectivas para pesquisas futuras.
- Castanho, M. E. L. M. (1989) não apenas reforçou a concepção de que a relação trabalho-graduação motiva o ingresso na educação superior de muitos dos participantes da pesquisa que realizou, mas também forneceu um rico material teórico para refletir/analisar essa relação.
- Na mesma direção, Terribili Filho (2004) trouxe a informação de que a expectativa da contribuição que a posse de um diploma de graduação traz para uma carreira profissional mais exitosa encoraja os indivíduos para enfrentar o desafio de frequentar um curso universitário após uma jornada de trabalho, informação essa que me fez incluir, no Capítulo 3 da Parte I, aspectos sobre políticas públicas de inclusão.

- Guimarães (2006) mostra que há universitários que conciliam trabalho e estudo, que procuram nos cursos noturnos de graduação um caminho para ascensão social e financeira, mas há também aqueles que se motivaram para cursar a graduação por “realização pessoal”, ou como forma de aperfeiçoar os mecanismos de leitura do mundo.
- Mesmo que de forma indireta, Furlani (1999), ao considerar a universidade como um lugar possível, juntamente com as reflexões provocadas por Guimarães (2006), Mesquita (2010), Oliveira, Bittar, Lemos (2010), e Souza, Weschenfelder e Toassi (2014), reforçaram minha convicção da relação, já explicitada no Capítulo 2 (Educação e Utopia) da Parte I, entre utopia e a educação.
- A afirmação feita por Nantes (2010) de que o “desafio de construir um sistema educacional mais democrático se fortalece à medida que os intelectuais ao indignar-se diante da realidade contribuam criticamente e teoricamente para que haja melhoria e transformação” (NANTES, 2010, p. 105) trouxe um novo incentivo para a continuidade desta pesquisa.

Foi significativa a constatação de que aspectos relacionados com estudantes de cursos noturnos que trabalham durante o dia foram foco ou estiveram presentes em praticamente em todos os trabalhos aqui analisados[186]. Também foi essa a condição de muitos dos participantes da pesquisa[187] que realizei entre 2012 e 2013, descrita em Galleão (2014), envolvendo 51 estudantes de três cursos noturnos de Engenharia em uma instituição de ensino privada da Baixada Santista, com o objetivo principal de compreender o significado e as possibilidades pedagógicas da aula universitária.

Importante, também, foi a contribuição trazida por Oliveira, Bittar e Lemos (2010), ao fazerem referência a estudantes que trabalham, mas que estudam no período diurno, e não no noturno. Diante dessa contribuição, conscientizei-me que questões relacionadas com estudantes de cursos de graduação que conciliam o estudo com trabalho não estão restritas a cursos noturnos, e reorientei minha

[186] De forma mais específica, cito Andrade e Sposito (1986); Braga *et al*. (2002); Salomé (2002); Terribili Filho (2004), Mesquita (2010); Oliveira, Bittar, Lemos (2010).

[187] Essa pesquisa foi realizada com alunos de três cursos noturnos de Engenharia de uma instituição de ensino superior da Baixada Santista. Foi uma pesquisa quantitativa que utilizou a pesquisa-ação para coleta de dados, e a hermenêutica-dialética com o apoio operacional da Análise de Conteúdo para análise dos dados. Dos 51 participantes da pesquisa, 25 informaram que tinham uma jornada diária de trabalho de 7 horas ou mais, 8 informaram trabalhar entre 4 e 6 horas por dia e 12 afirmaram que não trabalhavam (GALLEÃO, 2014).

trajetória: iniciei uma nova revisão seletiva, agora sobre trabalhos cujo foco são estudantes que conciliam trabalho e estudo.

1.3 Revisão seletiva de trabalhos sobre estudantes que conciliam trabalho e estudo

As opções tomadas para realizar essa segunda revisão seletiva espelharam aquelas definidas na revisão anterior: o Google acadêmico foi escolhido como fonte de dados, e a amostra foi composta por trabalhos que continham, em seus títulos, expressões pré-selecionadas, conforme procedimento descrito a seguir.

1.3.1 Procedimento adotado

Para compor a amostra para essa a nova revisão seletiva, realizei uma busca[188], sem considerar patentes e citações, dos trabalhos que continham no título as expressões “trabalhador-estudante”, “trabalhador estudante”, “estudante-trabalhador”, “estudante trabalhador”, “aluno trabalhador” e “universitário trabalhador”.

Eliminando do resultado obtido trabalhos já analisados na etapa anterior, trabalhos relacionados com a educação de jovens e adultos (EJA), trabalhos relacionados com o ensino médio, resenha de livros, trabalhos de conclusão de curso de graduação ou especialização, trabalhos com focos muito específicos[189], publicações de resumos apresentados em congresso, e trabalhos publicados sem referência do ISSN, restaram 13 trabalhos. Incluindo a esse conjunto um capítulo de livro, a amostra resultante ficou constituída por 14 trabalhos cuja relação é apresentada no Quadro 14.

[188] A busca foi feita em março de 2019.

[189] Na relação obtida, havia trabalhos específicos da Medicina e da Enfermagem e outro relacionado com as forças armadas de Portugal.

Quadro 14: Trabalhos sobre estudantes de graduação que trabalham

Ano	Título	Autor(es) / Autora(s)	tipo[190]
1994	Alunos-Trabalhadores em Enfermagem: qualidade de vida e desempenho acadêmico	Ana Shirley de França Moraes (coordenadora); Renato Ferreira Carr; Lúcia Helena Martins Gouvêa.	Artigo em periódico Qualis A2
2004	Alunos-Trabalhadores em Enfermagem: qualidade de vida e desempenho acadêmico	Guadalupe Scarparo Haag.	Dissertação de Mestrado em Educação
2005	Qualidade de vida e sintomas psicopatológicos do estudante universitário trabalhador	Maria Cláudia Roberta Tambolato.	Dissertação de Mestrado
2008	Ser enfermeiro tendo sido estudante-trabalhador de enfermagem: um enfoque da fenomenologia social	Maria Lucia Alves de Sousa Costa; Miriam Aparecida Barbosa Merighi; Maria Cristina Pinto de Jesus.	Artigo em periódico Qualis A1
2011	Características demográficas e ocupacionais do estudante-trabalhador de enfermagem e o risco de acidentes de trabalho	Everton Fernando Alves.	Artigo em periódico Qualis B1
2012	Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: políticas de educação superior para trabalhadores estudantes	Carina Elisabeth Maciel; Andréa Ferreira Marques.	Artigo em periódico Qualis B2
2012	Perfil do trabalhador-estudante no contexto da universalização da educação superior	Márcia Cristine Araldi Walter.	Capítulo de livro
2013	Estágio em serviço social e políticas educacionais: oportunidades do estudante trabalhador em grupos de extensão	Ana Flávia Luca de Castro.	Artigo em periódico Qualis B3
2013	O percurso acadêmico do trabalhador-estudante na graduação em Enfermagem: entre plantões noturnos e o ensino diurno	Suellen Rodrigues de Oliveira.	Dissertação de Mestrado em Educação
2013	Reflexões acerca de ser um estudante trabalhador em uma universidade pública brasileira	Marianna Luiza Alves Soares; Sônia Maria Rocha Sampaio.	Artigo em periódico Qualis B5
2013	A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado	Hustana Maria Vargas; Maria de Fátima Costa de Paula.	Artigo em periódico Qualis A1
2014	O trabalhador estudante: especificidades no regime da prestação da atividade laboral	Filipa Isabel Soares Vieira.	Dissertação de Mestrado em Solicitadoria de Empresa
2015	Formação profissional em Serviço Social: estágio supervisionado e a realidade do trabalhador estudante	Ana Flávia Luca Castro.	Dissertação de Mestrado em Serviço Social
2018	O trabalhador-estudante de enfermagem: um estudo bibliográfico	Gabriela Maria Prebill; Adriana Katia Corrêa.	Artigo em periódico Qualis B2

Fonte: elaboração própria

[190] A classificação Qualis indicada nos artigos publicados em periódicos refere-se à classificação no triênio 2013-2016, na área de Educação.

O procedimento utilizado para essa segunda revisão seletiva foi o mesmo adotado na revisão seletiva anterior, e o resultado da análise realizada encontra-se descrito no Apêndice D.

1.3.2 Considerações

Das análises dos 14 trabalhos dessa amostra, destaco os seguintes aspectos formais:

- Apesar de estudantes que conciliam trabalho e estudo estarem presentes em cursos de diferentes áreas do conhecimento, chamou minha atenção o número de trabalhos que focam estudantes de cursos da área da saúde – na amostra com 14 trabalhos, 5 eram da área de Enfermagem, 2 da área de Serviço Social e 1 da área de Psicologia.
- Sob o enfoque metodológico, a maioria dos trabalhos priorizou aspectos qualitativos.
- Três trabalhos indicaram de forma explícita o método utilizado: 2 indicaram o uso da fenomenologia; 1 a perspectiva histórica dialética.
- Apenas 2 trabalhos fizeram referência a autores nos resumos – os autores referenciados foram: Alfred Schutz (sociologia fenomenológica) e Maria Cecília de Sousa Minayo (metodologia – O desafio do conhecimento).
- Os trabalhos analisados mostram um espectro muito amplo de autores – pela recorrência, os que mais me chamaram a atenção foram: Antonio Gramsci; Dilvo Ristoff; Gaudêncio Frigotto; István Mészáros; Laurence Bardin; Lúcia Furlani; Luiz Antônio Cunha; Marilena Chaui; Paulo Freire; Ricardo Antunes; Selma Pimenta.
- A entrevista foi a ferramenta de coleta de dados mais utilizada, seguida do questionário; alguns trabalhos utilizaram estatísticas e/ou documentos oficiais.

Significativas, entretanto, foram as contribuições que a análise das publicações proporcionou. Resumidamente, destaco:

- Moraes, Carr e Gouvêa (1994) apontam que não apenas políticas públicas e/ou ações afirmativas, mas também as expectativas criadas pelo contexto econômico-social relacionadas com o mercado de trabalho, trouxeram para a educação superior um número crescente de trabalhadores de classe média, que passaram a conciliar trabalho e estudo, ingressando em cursos noturnos, geralmente de IES

particulares que oferecem uma “formação voltada para o mercado” (MORAES; CARR; GOUVÊA, 1994, p. 369).

- Haag (2004) descreve a relação que a carreira de Enfermagem possui com concepções de “vocação” e “ajuda”, e que estudantes, movidos por essa visão de mundo, enfrentam os obstáculos de trabalhar e estudar em busca de um futuro melhor, o que reforça a concepção do vínculo entre educação e utopia apresentado no Capítulo 2 da Parte I.
- Tambolato (2005), ao apresentar estatísticas resultantes de formulários de “acompanhamento e avaliação de treinamento” preenchidos por estudantes que conciliam trabalho e estudo durante uma disciplina por ela ministrada, mostra um cenário predominantemente “não saudável” vivenciado por esses estudantes. Nas palavras da autora:

> Nas respostas de conteúdo psicológico/emocional [...] as categorias mais freqüentes foram: cansaço (13%), ansiedade (11%), alegria (10%) e estresse/nervosismo (10%). No aspecto físico, [...] as categorias mais contempladas foram cansaço (31%), dor (13%), sono (11%) e tensão corporal (6%) (TAMBOLATO, 2005, p. 4).

  Esses e outros elementos apresentados pela autora fizeram-me questionar qual a preocupação das IES com a realidade vivida por estudantes que também trabalham.
- Costa, Merighi e Jesus (2008), ao apresentarem o caso dos enfermeiros, reforçam a importância de pesquisas sobre estudantes que também trabalham, e abrem uma perspectiva de estudo sobre a realidade por eles enfrentada após o término do curso, principalmente em função da maturidade, autoestima e condição sócio-econômica-cultural que possuem.
- Alves (2011), discutindo elementos que contribuem para riscos de acidente de trabalho por estudantes de Enfermagem que conciliam trabalho e estudo, reforçou a importância de estudos sobre universitários que também trabalham. A mesma contribuição trouxeram Maciel e Marques (2012) ao apresentarem o estudo sobre trabalhadores que buscam melhorar suas condições de vida a partir da educação superior oferecida pela UAB; Castro (2015), ao estudar a questão do estágio exigido aos estudantes de Serviço Social que também trabalham; e Prebill e Corrêa (2018), ao pesquisarem os trabalhos sobre esses estudantes na Área da Enfermagem.

- Walter (2012), apresenta as condições precárias a que são submetidos os estudantes que compartilham trabalho e estudo, mostrando que esses alunos, além de terem a saúde impactada pela excessiva carga diária à qual se submetem, são tratados de forma discriminatória ou injusta por parte dos docentes, que, ora são condescendentes, aceitando o baixo rendimento que os estudantes apresentam, ora os tratam como iguais àqueles que possuem tempo livre para estudar, caracterizando-os como “alunos fracos”. Isso reforçou mais uma vez a minha convicção sobre a importância de estudos focando esse perfil de estudantes e, juntamente com o trabalho de Tambolato (2005) e o de Soares e Sampaio (2013), indicou a possibilidade de estudar como (e se) as IES consideram (ou não) a realidade do estudante que também trabalha em suas propostas pedagógicas. Essa possiblidade foi reforçada com afirmações presentes em dois trabalhos: a) o “Pensar nas políticas educacionais na atualidade requer que pensemos que tipo de educação queremos, que escola nós queremos construir e que cidadãos nós queremos formar” (CASTRO, 2013, p. 141); e b) “parece que as instituições públicas de educação superior não reconhecem a existência [de] trabalhadores-estudantes, pois, embora essa modalidade de ensino lhes seja permitida, a qualidade de sua permanência tende a ser negada” (OLIVEIRA, S., R., 2013, p. 104).
- Vargas e Paula (2013), além de mais uma vez reforçarem a importância social e a relevância atual de um trabalho focando o universitário que concilia trabalho e estudo, apresentaram exemplos de soluções reais adotadas em Portugal e Cuba para que esses estudantes tenham condições mais justas e mais humanas para ingressar, permanecer e concluir com êxito cursos de graduação. Vieira (2014) analisa mais detalhadamente o modelo português, apresentando aspectos positivos, e outros questionáveis, da legislação lá adotada, deixando explícito a complexidade da questão.

Além dessas contribuições, cito, de forma resumida, alguns aspectos da pesquisa que realizei durante o curso de Mestrado em Educação (GALLEÃO, 2014), da qual participaram, conforme citado anteriormente, vários estudantes que conciliavam o estudo com trabalho. Nela recolhi fortes indícios de que participantes reconheciam que a construção de conhecimento é mais bem sustentada com aulas que proporcionam a participação ativa de todos, que incentivam o espírito crítico, a pesquisa, a reflexão e o diálogo, que permitem ir além do conteúdo nela estudado –

entretanto, convivem e não questionam de forma ativa as aulas reprodutivas[191] que recebem. Entre os motivos citados, está a falta de tempo para estudar o grande volume de conteúdo presente nas ementas das disciplinas (GALLEÃO, 2014).

1.4 Definição do objeto de estudo

As contribuições trazidas pelas revisões seletivas em conjunção com o suporte fornecido pelos fundamentos apresentados na Parte I – os princípios fundamentais da teoria crítica, a defesa de uma educação emancipatória e o contexto da educação superior oferecida atualmente no Brasil – bem como as inquietações presentes desde o início da pesquisa, provocaram reflexões que me fizeram reconhecer não apenas a existência de um largo horizonte de possibilidades de pesquisas focando estudantes universitários que conciliam trabalho e estudo[192], mas, também, e principalmente, a importância social de pesquisas sobre a temática. Tais reflexões levaram-me a considerar essa população de estudantes como meu objeto de estudo na pesquisa.

Diante dessa definição, e provocado pelo trabalho de Vieira (2014)[193], procurei, no contexto brasileiro, um suporte legal que, a exemplo de Portugal, proporcionasse ao estudante que também trabalha, alguns direitos que lhes garantissem condições adequadas para ingressar, permanecer e concluir com êxito cursos de graduação

Encontrei o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013b), que apresenta alguns direitos, como por exemplo, condições especiais de jornada para compatibilizar estudo e trabalho, mas considero que são necessárias pesquisas para verificar sua real aplicação. Deparei-me, outrossim, com questões relacionadas ao direito de descanso do trabalhador descritas por Nascimento e Nascimento (2014):

> Outro direito fundamental do trabalhador é o direito ao descanso. O tempo livre permite ao homem o desenvolvimento integral da sua personalidade quando se dedica a outras atividades diferentes do

[191] Nessa pesquisa, conceituei aula reprodutiva como aquela que foca no ensinar e não no aprender, onde o professor simplesmente repassa aos alunos informações que eles poderiam obter em outros locais.

[192] Faço aqui a distinção entre trabalho que o estudante realiza em troca de uma remuneração e o trabalho intelectual exigido pelo curso de graduação no qual está matriculado.

[193] Conforme citato anteriormente, Vieira (2014) analisa a legislação portuguesa que trata dos direitos do estudante que também trabalha.

> trabalho profissional e que lhe facilitem o convívio familiar, com amigos, horas de entretenimento, estudos, convivência religiosa, prática desportiva, leitura de jornais e revistas, passeios, férias e tudo o que possa contribuir para a melhoria da sua condição social (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2014, p. 578).

Considerando que as horas dedicadas ao estudo intra e extraclasse restringem o tempo que pode ser dedicado às atividades acima descritas por Nascimento e Nascimento (2014), e considerando que o lazer é fundamental para a formação humana, pois ele

> atende à necessidade de libertação, de compensação às tensões da vida contemporânea, e é uma resposta à violência que se instaurou na sociedade, ao isolamento, à necessidade do ser humano de encontrar-se consigo e com o próximo [...] (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2014, p. 578),

assumi que o estudante de graduação que concilia trabalho e estudo, para complementar sua formação humana através de uma educação superior que seja emancipatória, não pode se abster de horas de lazer.

Para reforçar essa posição assumida, recorri a Carelli e Santos (1998), que, analisando estudos de vários autores, indicam que, apesar de serem muitos os fatores que influenciam o desempenho acadêmico, a questão do tempo disponível para atividades que ampliem o "universo cultural dos estudantes", como "leitura de textos, resoluções de problemas, envolvimento com pesquisa, entre outras atividades complementares" (CARELLI; SANTOS,1998, p. 267) está presente na maioria dos estudos. Não há, entretanto, segundo as autoras, consenso sobre o dimensionamento desse tempo.

Diante das considerações aqui arrazoadas, assumindo o pressuposto de que uma carga horária semanal de trabalho acima de 20 horas[194] restringe em demasia o tempo disponível para o lazer e pode impactar de forma mais contundente o desempenho acadêmico do estudante, optei por considerar como meu objeto de

[194] O racional, para chegar a esse valor, considerou que cursos presenciais exigem, em geral, 1 período por dia durante, pelo menos, 5 dias por semana, e que além desse tempo, é necessário tempo para dedicar-se a estudos e outras atividades acadêmicas extraclasse; que uma vida saudável exige 8 horas diárias de sono; que deslocamento, alimentação e outras atividades rotineiras exigem um tempo, mas que esse tempo é difícil de dimensionar, visto que depende de uma série de fatores específicos de cada sujeito. Assim, considerei válida a hipótese de que, a partir de 20 horas semanais, o tempo disponível para as atividades descritas por Nascimento e Nascimento (2014) e Carelli e Santos (1998) torna-se cada vez menor, diminuindo a possibilidade de que o estudante obtenha da educação superior aquilo que ela, em tese, pode oferecer.

estudo o estudante de graduação que trabalha mais que 20 horas semanais, e passei a referenciá-lo pela expressão “trabalhador-estudante”[195].

Uma vez definido o objeto de estudo para esta pesquisa, objetivo do presente capítulo, busquei dados sobre o trabalhador-estudante no contexto brasileiro desse início de século XXI, para, então, definir com mais fundamento a questão e o objetivo principal da pesquisa.

[195] Essa expressão é utilizada por outros autores, como, por exemplo, Arroyo (1991) e Romanelli (1995), mas com outro significado. Para Arroyo (1991), o trabalhador-estudante é “aquele que, iniciado precocemente no trabalho, tenta desde o 1º grau estudar sem poder deixar de trabalhar para sobreviver e continuar estudando” (ARROYO, 1991, p. 23). Já para Romanelli (1995), o trabalhador-estudante é “a pessoa que já tem como atividade primária o trabalho, mas que busca através de um curso de graduação, a complementação de conhecimentos, ou mesmo, um diploma para aprimorar sua qualificação profissional ou para ascender na empresa em que trabalha [...]” (ROMANELLI, 1995, p. 61), sem especificar a carga horária semanal de trabalho.

2 O TRABALHADOR-ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO: DO OBJETO À QUESTÃO DE PESQUISA

Neste capítulo, elaborado a partir da questão e do objetivo apresentados no Quadro 15, apresento um mapa panorâmico do trabalhador-estudante de graduação, objeto de estudo desta pesquisa.

Quadro 15: Capítulo 2 da Parte II: questão e objetivo

O trabalhador-estudante de graduação: do objeto à questão de pesquisa	**questão**: Quem é o trabalhador-estudante de graduação brasileiro nesse final da segunda década do século XXI?
	objetivo: Conhecendo quem é o trabalhador-estudante brasileiro, definir a questão e o objetivo principal desta pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

Logo nas primeiras reflexões sobre qual procedimento deveria adotar para elaborar o mapa do trabalhador-estudante de graduação, deparei-me com a seguinte questão: é possível elaborar uma síntese que caracterize o trabalhador-estudante brasileiro diante do fato de que o Brasil, seja pelos contrastes naturais de seu território de dimensões continentais, seja por razões históricas, apresenta grandes diferenças sócio-econômico-culturais ao longo de seu território?

Ciente de que descrever e/ou analisar tais diferenças encontra-se além das fronteiras deste trabalho, considerei que essa realidade desigual não poderia ser ignorada e selecionei do portal "Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil"[196] alguns indicadores do Radar IDHM PNAD Contínua[197] relativos ao ano de 2017 que,

[196] "O Atlas Brasil é produto da parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP). Concebido com a finalidade de apresentar o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o Atlas hoje disponibiliza, além do índice, mais de 330 indicadores que percorrem temas como saúde, educação, renda e trabalho, habitação, vulnerabilidade social, meio ambiente e participação política, para os 5.570 municípios, cinco macrorregiões, 27 Unidades da Federação (UFs), 21 regiões metropolitanas (RMs), três regiões integradas de desenvolvimento (RIDEs) e aproximadamente 17.000 unidades de desenvolvimento humano (UDHs) ou "bairros", sendo o último as menores territorialidades brasileiras que dialogam diretamente com a realidade do cidadão" (PNUD; IPEA; FJP, 2020, n. p.).

[197] "Com o propósito de fornecer subsídios e informações atualizadas para análises e proposições de políticas públicas, o Atlas organizou o Radar IDHM: estudo baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do IBGE, que permite atualizar as informações disponibilizadas pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Além do IDHM e das suas desagregações por sexo e cor, o Radar também disponibiliza os resultados dos três subíndices - IDHM Educação, IDHM Longevidade e IDHM Renda – é um conjunto de 60 indicadores socioeconômicos. Essas informações permitem ampliar a

mesmo não suficientes para descrever de forma totalmente abrangente os contrastes brasileiros, contribuíram para assumir, fundamentado em dados e não no senso comum, o pressuposto de que não há uma única realidade vivida pelos trabalhadores-estudantes de cursos de graduação oferecidos no Brasil.

2.1 Contrastes brasileiros: alguns indicadores

Ao selecionar os indicadores, limitei-me a considerar, em função da restrição de tempo existente, e por julgar suficiente para o objetivo aqui traçado, as diferenças entre unidades da Federação (UF) e não entre municípios. Em alguns casos, para verificar eventuais diferenças, dentro de uma mesma unidade da Federação (UF), que pudessem indicar elementos que alimentam discriminações e preconceitos, utilizei a segregação dos indicadores escolhidos por cor e sexo[198], que a base de dados utilizada disponibilizava.

2.1.1 Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO

Considerando que a conclusão do ensino médio é requisito obrigatório para ingresso na educação superior de graduação, e que, segundo artigo 4º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino médio deveria ser oferecido gratuitamente a todos os jovens de idade inferior a 18 anos (BRASIL, 2019b), selecionei o indicador "Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO"[199] cujos valores para 2017 estão apresentados no Gráfico 10. Nele é possível perceber diferenças gritantes entre as unidades da Federação, como, por exemplo, aquela entre a taxa relativa ao Estado de São Paulo e a taxa do Estado de Sergipe. Tais diferenças fornecem indícios de que as condições e oportunidades para que o jovem com idade entre 15 e 17 anos frequente o ensino médio e, consequentemente, para

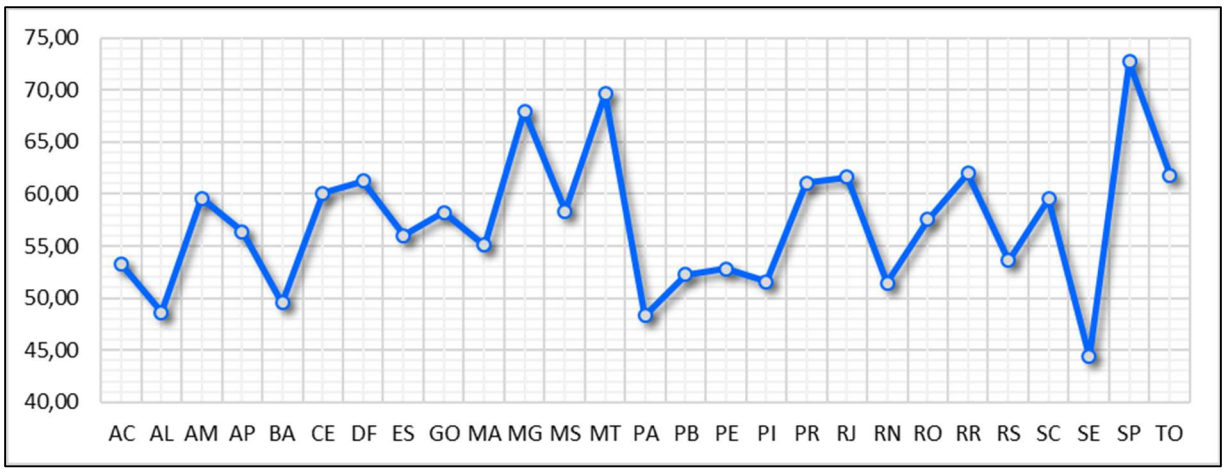
análise do desenvolvimento humano para os anos intercensitários no Brasil, nas Unidades da Federação e nas regiões metropolitanas (PNUD; IPEA; FJP, 2020, n. p.).

[198] Mantive a terminologia "cor" (Negros e Brancos) e "sexo" (Homem e Mulher) utilizada pelo Radar IDHM.

[199] A Taxa de frequência líquida ao ensino médio REGULAR SERIADO é a "Razão entre o número de pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio REGULAR SERIADO e a população total dessa mesma faixa etária, multiplicada por 100. As pessoas de 15 a 17 anos frequentando a 4ª série do ensino médio foram consideradas como já tendo concluído esse nível de ensino" (PNHD, IPEA, FJP, 2019, n. p.).

que esse jovem futuramente ingresse na educação superior, variam segundo a UF em que residem.

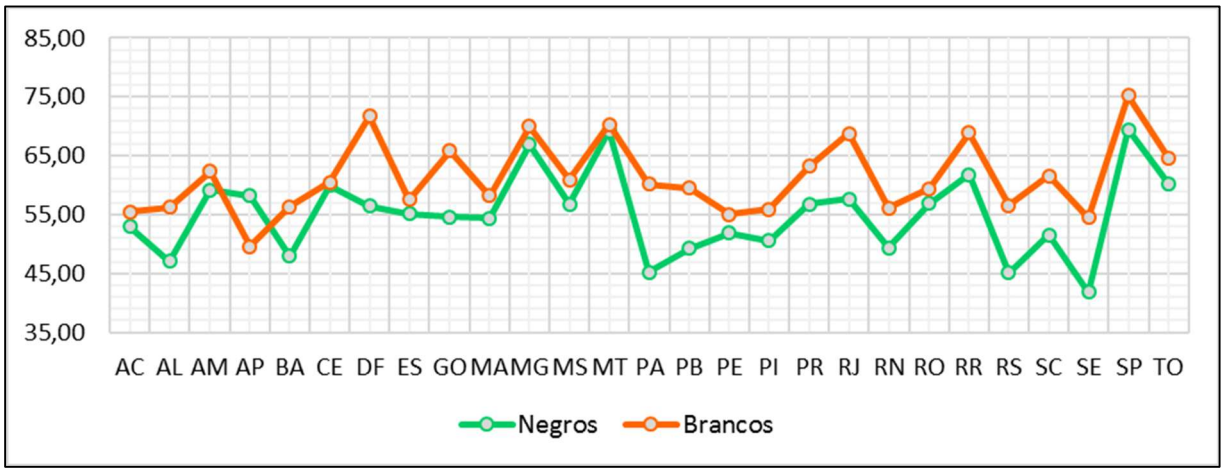
Gráfico 10: Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO (ref. = 2017)



Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

Mas há diferenças dentro da mesma UF: os dados fornecem indícios de que o jovem branco, com raras exceções, como por exemplo no Estado do Amapá, tem melhores condições e oportunidades para cursar o ensino médio do que o jovem negro, conforme mostra o Gráfico 11.

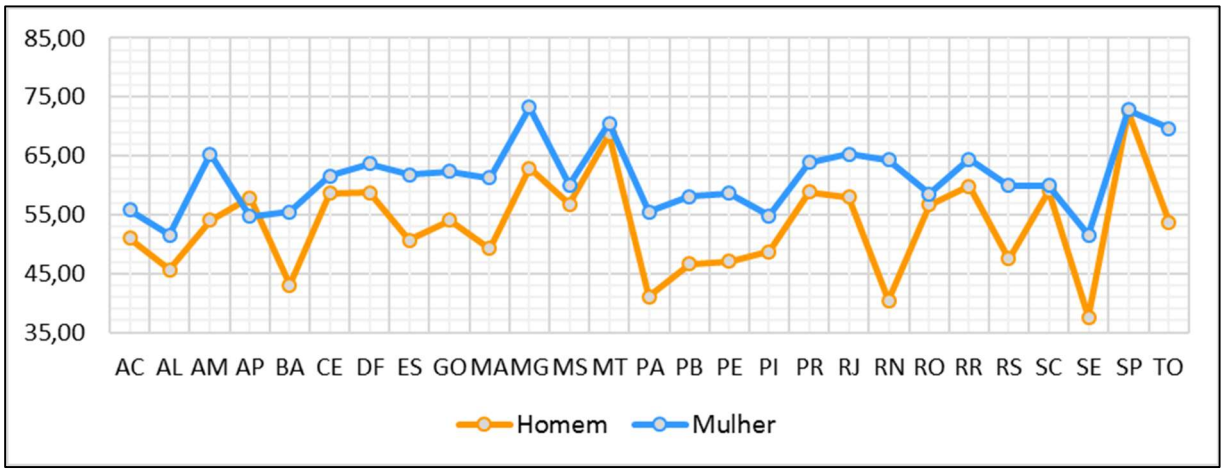
Gráfico 11: Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO segregada por cor (ref. = 2017)



Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

Também há indícios de que as condições presentes para os jovens do sexo feminino, com exceção do Estado do Amapá, são melhores do que aquelas presentes para os jovens do sexo masculino, conforme os dados apresentados no Gráfico 12.

Gráfico 12: Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO segregada por sexo (ref. = 2017)



Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

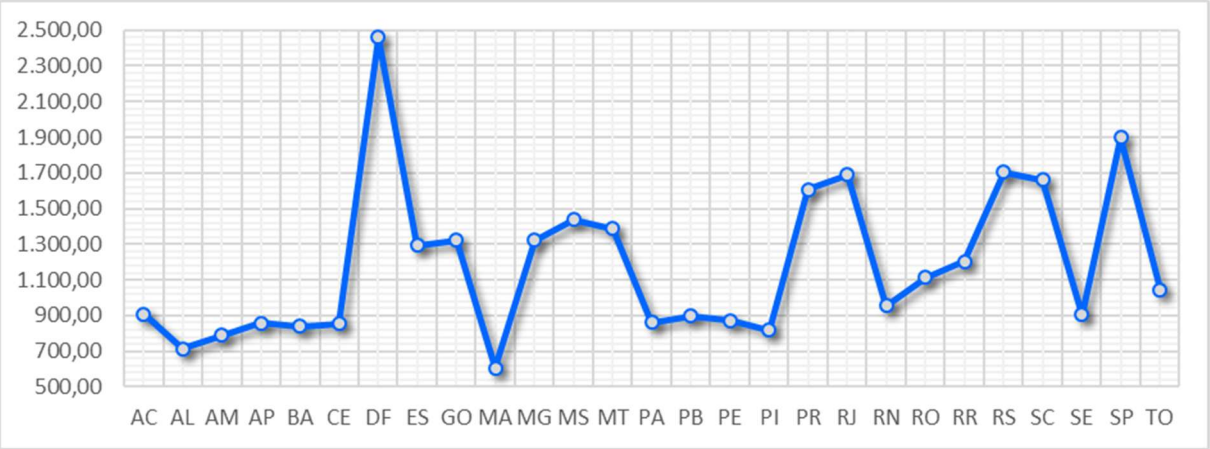
A partir do indicador Taxa de frequência líquida ao médio regular seriado, assumi o pressuposto de que as condições de ingresso na educação superior de graduação de jovens que terminam o ensino médio sofrem influência não só da unidade da Federação em que o jovem habita, mas também de características pessoais como sexo e cor.

2.1.2 Renda per capta

Visto que grande parte das matrículas na educação superior se dá em IES privadas, outro indicador que mostra as diferenças de condições de ingresso, permanência e conclusão exitosa da educação superior para grande parte de brasileiros é a renda média per capta por região[200]. Os dados para esse indicador referentes ao ano de 2018 são apresentados no Gráfico 13. Nele, é possível notar a grande diferença entre a renda per capta no Distrito Federal e da maioria das demais unidades da Federação: a do Distrito Federal chega a ser 4 vezes maior que a do Maranhão, 3,5 vezes maior que a de Alagoas, por exemplo.

[200] "O rendimento domiciliar per capita é calculado como a razão entre o total dos rendimentos domiciliares (em termos nominais) e o total dos moradores. São considerados os rendimentos de trabalho e de outras fontes de todos os moradores, inclusive os classificados como pensionistas, empregados domésticos e parentes dos empregados domésticos" (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2019, n. p.).

Gráfico 13: Renda média per capta (ref. 2018)



Fonte: elaboração própria – fonte de dados: Agência IBGE Notícias (2019)

Esse indicador mostra, ainda, indício de que a população do Distrito Federal tem maiores condições financeiras para ingressar e concluir um curso de graduação.

2.1.3 Taxa de frequência líquida ao ensino superior

Mesmo considerando haver muitos outros fatores que influenciam o ingresso, a permanência e a conclusão exitosa de um curso de graduação, os dois indicadores apresentados anteriormente afetam o comportamento da curva da "Taxa de frequência líquida ao ensino superior"[201], mostrada no Gráfico 14, curva essa que também explicita diferenças expressivas entre as unidades da Federação: a taxa do Distrito Federal, por exemplo, é bem superior à dos Estados da Bahia, Maranhão e Paraíba.

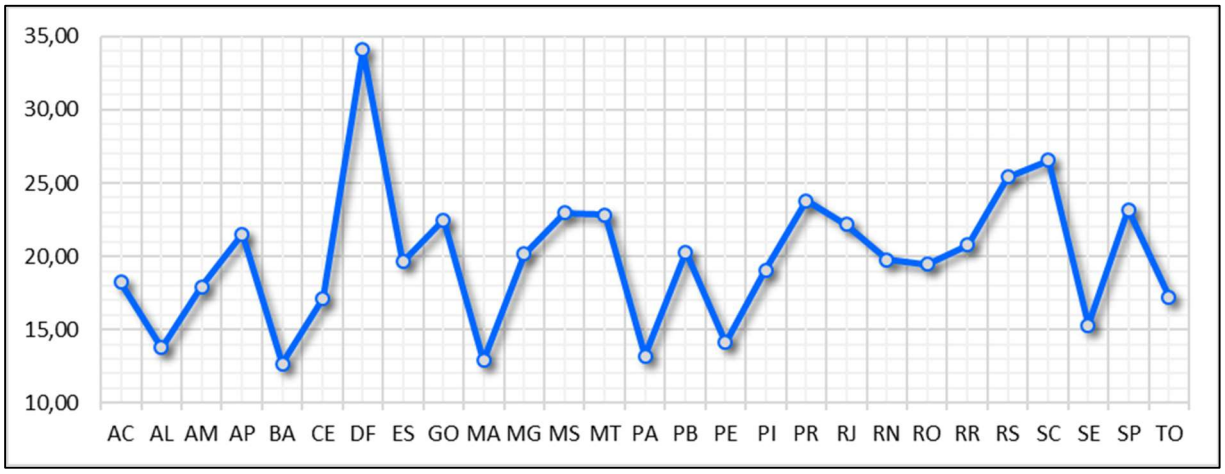
Outra consideração importante que pode ser extraída desse indicador diz respeito ao desafio existente para que a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE)[202] (BRASIL, 2014a) seja alcançada: com exceção do Distrito Federal, a taxa de jovens com idade entre 18 e 24 anos, que em 2017 cursavam o ensino superior nas demais unidades da Federação estava abaixo dos 26%, ou seja, distante da meta dos 33% prevista no PNE.

---

[201] A taxa de frequência líquida ao ensino superior é a "Razão entre o número de pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos frequentando o ensino superior (graduação, especialização, mestrado ou doutorado) e a população total dessa mesma faixa etária, multiplicada por 100" (PNHD, IPEA, FJP, 2019, n. p.).

[202] A meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) é "Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior 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" (BRASIL, 2014a, p. 13).

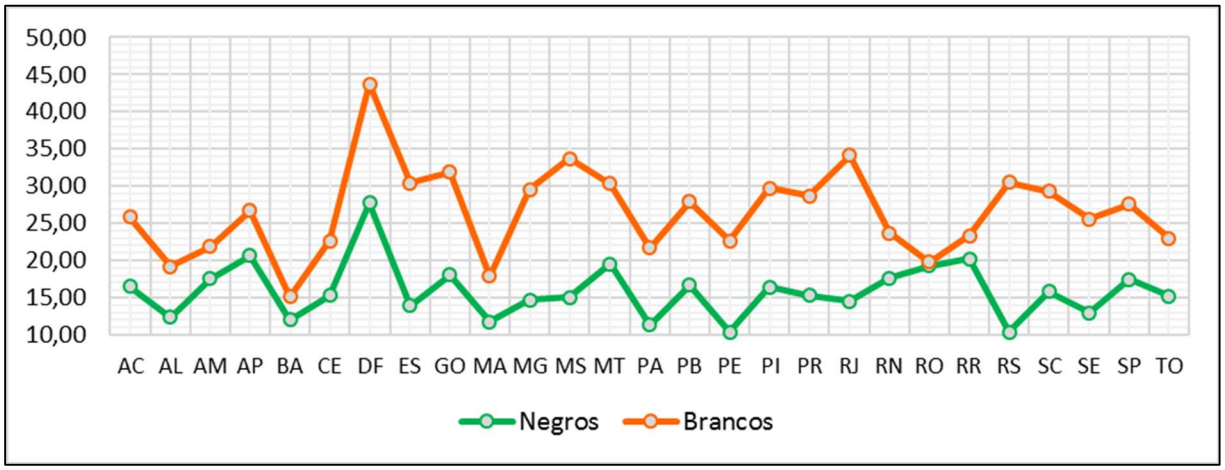
Gráfico 14: Taxa de frequência líquida ao ensino superior (ref. = 2017)



Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

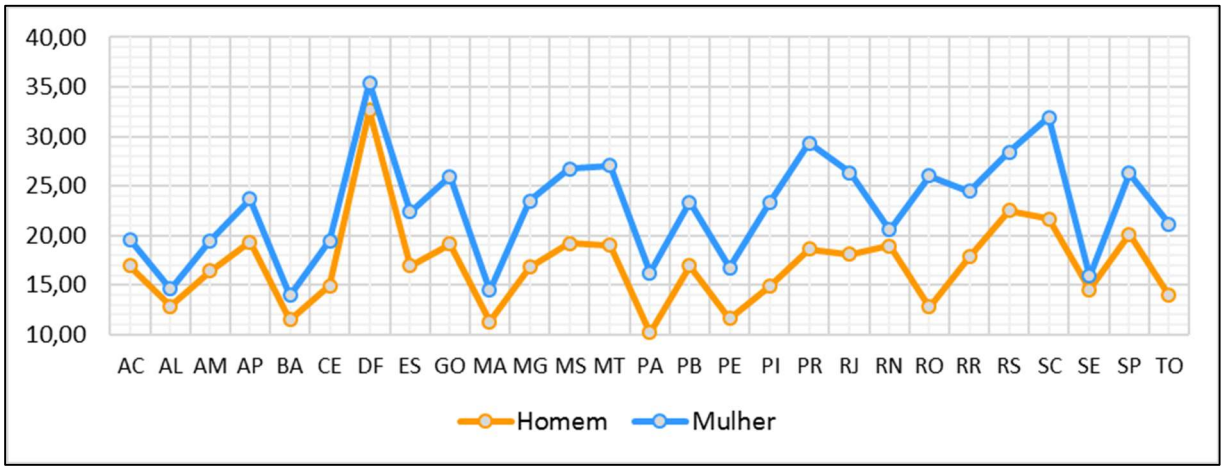
Para esse indicador, as diferenças não se encontram apenas entre as UF, mas também dentro de cada uma delas. Isso pode ser observado quando, por exemplo, o indicador é segregado por sexo e cor: a taxa relativa aos brancos é, com exceção o Estado de Rondônia, sempre maior que a relativa aos negros (Gráfico 15); e a taxa relativa ao sexo feminino é maior que a relativa ao sexo masculino (Gráfico 16).

Gráfico 15: Taxa de frequência líquida ao ensino superior segregado por cor (ref. = 2017)



Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

Gráfico 16: Taxa de frequência líquida ao ensino superior segregada por sexo (ref. = 2017)

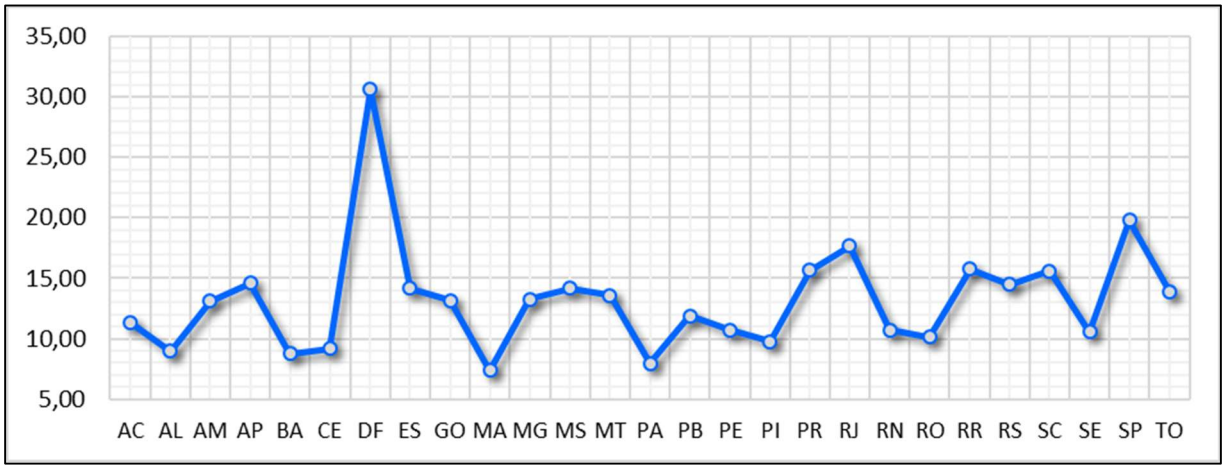


Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

2.1.4 Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo

Com relação ao percentual da população com 25 anos ou mais que completou pelo menos um curso de graduação[203], as diferenças entre as UF continuam visíveis. Chama atenção, no entanto, a grande discrepância existente entre o Distrito Federal e as demais UF que pode ser observada no Gráfico 17.

Gráfico 17: Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo (ref. = 2017)



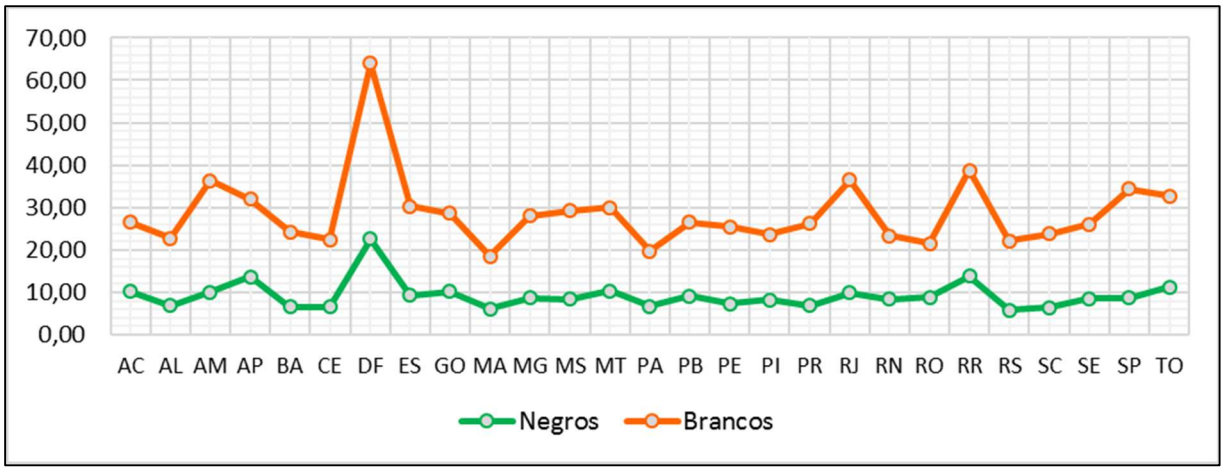
Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

Mas, assim como os indicadores observados anteriormente, também o indicador "Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo" apresenta diferenças significativas dentro da mesma UF: o percentual dos brancos

[203] O "Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo" é a "Razão entre a população de 25 anos ou mais de idade que concluiu pelo menos a graduação do ensino superior e o total de pessoas nesta faixa etária, multiplicada por 100" (PNHD, IPEA, FJP, 2019, n. p.).

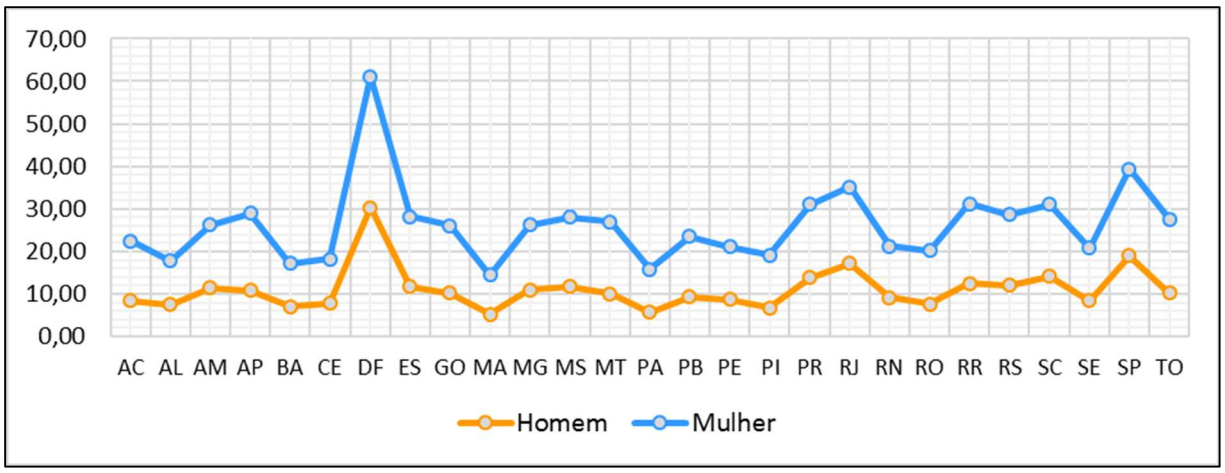
com 25 anos ou mais com superior completo é significativamente maior que o dos negros (Gráfico 18), e o percentual entre a população do sexo feminino é maior que o percentual entre a população do sexo masculino (Gráfico 19).

Gráfico 18: Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo segregado por cor (ref. = 2017)



Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

Gráfico 19: Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo segregado por sexo (ref. = 2017)



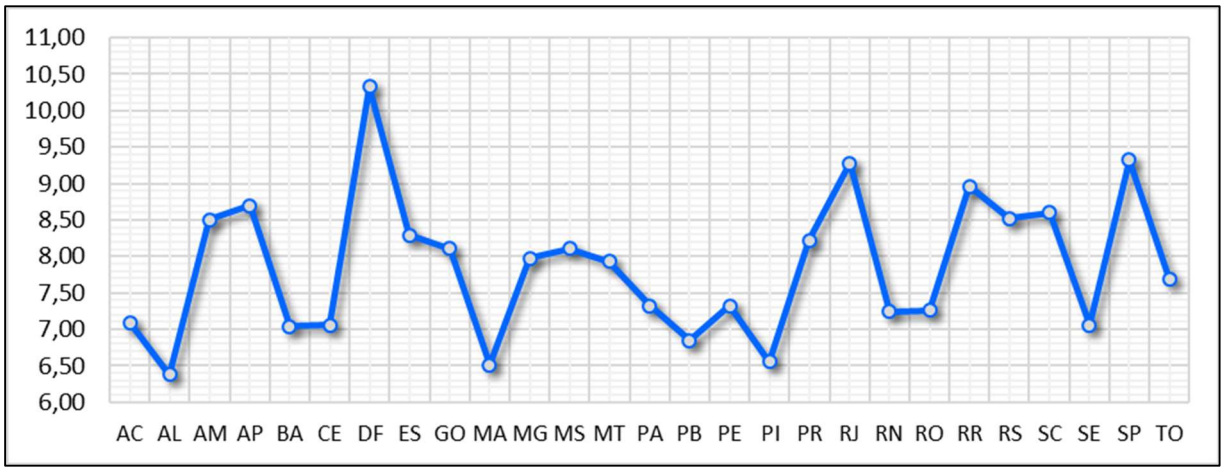
Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

2.1.5 Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade

Para finalizar esta breve apresentação de indicadores que permitiram constatar as diferentes realidades brasileiras relacionadas à educação superior, apresento, no Gráfico 20, o comportamento da “Média de anos de estudo das pessoas

de 25 anos ou mais de idade"[204] entre as diferentes UF. Ele explicita diferenças regionais significativas: a média relativa ao Distrito Federal, por exemplo, aproxima-se do dobro da média do Estado de Alagoas.

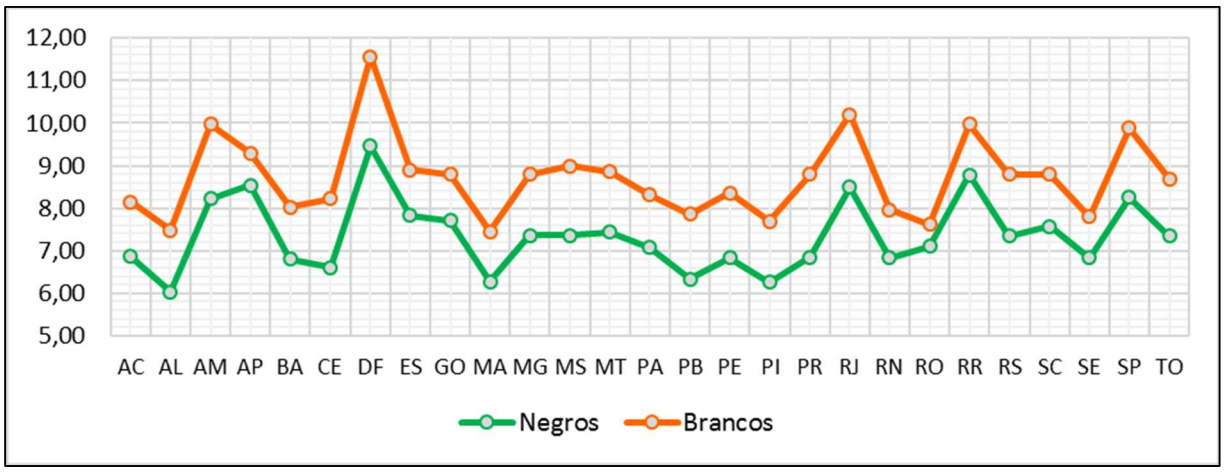
Gráfico 20: Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade (ref. = 2017)



Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

Considerando o indicador segregado por cor e por sexo, foi possível constatar que a média de anos de estudo entre brancos com 25 anos ou mais é um pouco maior que a dos negros (Gráfico 21), assim como o percentual entre as pessoas do sexo feminino é um pouco maior que aquele entre as pessoas do sexo masculino (Gráfico 22).

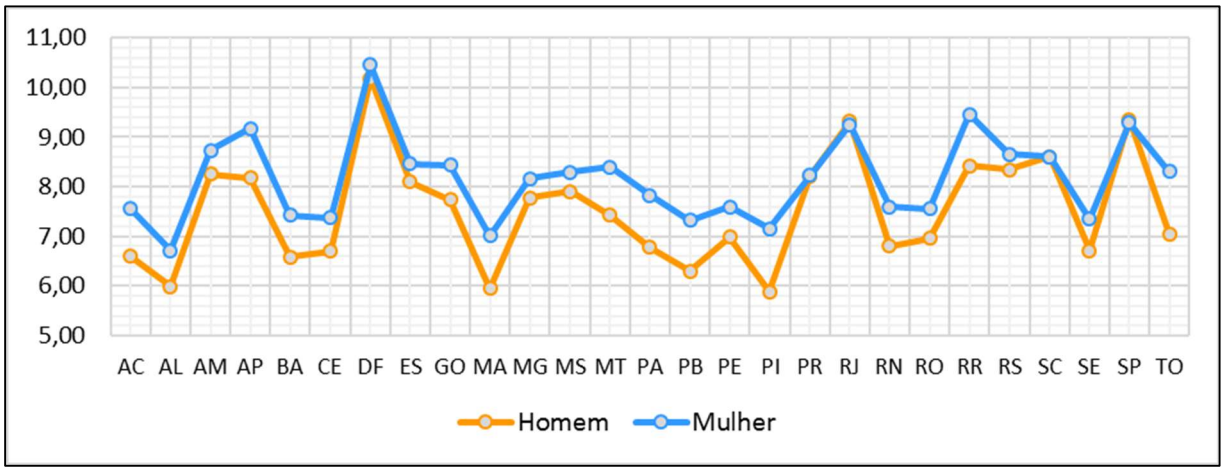
Gráfico 21: Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade segregada por cor (ref. = 2017)



Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

[204] A "média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade" é a "Razão entre o somatório do número de anos de estudo completos das pessoas nessa faixa etária e o total dessas pessoas" (PNHD, IPEA, FJP, 2019, n. p.).

Gráfico 22: Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade segregada por sexo (ref. = 2017)



Elaboração própria. Fonte de dados: PNUD, IPEA, FJP (2019)

Considerando que, para completar apenas o ensino fundamental e o ensino médio são necessários pelo menos 12 anos de estudo (BRASIL, 2019b), os dados desse indicador fornecem indícios de que a média da população com 25 anos de idade, ou mais, não concluiu sequer a escola básica completa. Assim, o trabalhador-estudante de cursos de graduação, mesmo enfrentando dificuldades, faz parte de uma elite sob o ponto de vista da escolarização.

2.2 Mapeamento do trabalhador-estudante: fonte de dados

Os indicadores acima apresentados confirmam a existência de enormes diferenças entre as diferentes unidades da Federação, diferenças essas que impactam o acesso e permanência dos brasileiros à educação escolarizada. Diante de tal complexidade, considerei questionável a caracterização de um trabalhador-estudante brasileiro típico, e optei por utilizar a metáfora da cartografia[205] como forma de apresentar um cenário composto por características dessa população de estudantes sob diferentes perspectivas; em outras palavras, optei por elaborar um mapa do trabalhador-estudante de cursos de graduação oferecidos no Brasil. Além disso, assumi que o mapa não poderia ser elaborado a partir de dados coletados somente em um ou mais locais por mim selecionados, pois assim fazendo eu correria o risco de distorcer demais a realidade da referida população. Na impossibilidade de

[205] Algumas observações sobre a cartografia estão presentes no Capítulo 1 da Parte I.

realizar uma coleta que abrangesse todo o território nacional, encontrei nos microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma fonte de informações viável.

O ENADE faz parte dos instrumentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Foi criado pelo artigo 5º. da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a), e integra o cálculo dos atuais indicadores de qualidade da educação superior do INEP. É um componente curricular obrigatório para estudantes da maioria dos cursos de graduação de todas as IES pertencentes ao sistema federal de ensino superior[206]. Sua aplicação contempla o preenchimento, também obrigatório, de um questionário destinado a coletar informações relativas ao perfil socioeconômico dos estudantes.

Analisando esses questionários, reconheci perguntas que poderiam oferecer indicadores para a construção do mapa desejado e, com isso, atingir o objetivo traçado para este capítulo: o de conhecer um pouco mais de perto o trabalhador-estudante de cursos de graduação oferecidos no Brasil para, com isso, definir com mais fundamentos a questão e o objetivo principal da pesquisa. Assim, como as respostas de tais questionários são disponibilizadas pelo INEP em forma de microdados, optei por adotá-los como fonte de dados.

Compreendi, entretanto, que para que o mapa fosse elaborado com dados de estudantes de todos os cursos considerados pelo ENADE, era preciso constituir uma amostra com microdados relativos a diferentes anos, pois, embora o ENADE seja realizado anualmente, somente estudantes de alguns cursos podem dele participar em um determinado ano[207]. Assim, assumindo, com base no estudo apresentado no Capítulo 3 da Parte I, não ter havido alterações substantivas no contexto da educação superior nos últimos anos, constitui uma amostra com respostas do Questionário do

[206] Segundo o Decreto n. 5773 de 9 de maio de 2006, o "O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior" (BRASIL, 2006a, n. p.). Apesar da não obrigatoriedade, algumas IES estaduais também aderiram a esse processo de avaliação.

[207] A Portaria Normativa n. 40 de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2007d), estabelece que a avaliação dos cursos é periódica, e define três ciclos de avaliação através da Nota Técnica nº 1188/ 2014/DIREG/SERES-MEC (BRASIL, 2014c), identificados através de cores. A Nota técnica nº 13/2017/CGARCES/DIREG/SERES/SERES (BRASIL, 2017c) introduz alterações, mas mantém as cores para identificar os ciclos avaliativos. A Portaria Normativa n. 19 de 13 de dezembro de 2017 altera os ciclos, que passam a ser denominados por Ano I, Ano II e Ano III (BRASIL, 2017d).

Estudante do ENADE dos últimos 5 anos, ou seja, 2014 a 2018, que estavam disponíveis no site do INEP, em janeiro de 2020.

Com isso, apesar de não conter dados censitários, a amostra utilizada para elaborar o mapa do trabalhador-estudante de graduação ficou composta por dados de concluintes[208] de cursos de graduação de todas as UF (Quadro 18), da maioria dos cursos de graduação oferecidos no Brasil[209], e das diferentes áreas de conhecimento e eixos tecnológicos (Quadro 16).

Quadro 16: Áreas de conhecimento e eixos tecnológicos consideradas na amostra

Ciclo Avaliativo	Ano	Áreas de conhecimento (bacharelados e licenciaturas) / Eixos tecnológicos (cursos superiores de tecnologia)
Azul	2014	• Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins; • Licenciaturas; • Cursos superiores de tecnologia dos eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial
Vermelho	2015	• Áreas de Conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; • Eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, e Produção Cultural e Design.
Verde	2016	• Bacharelados nas áreas de Saúde, Agrárias e áreas afins; • Cursos superiores de tecnologia dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.
Azul	2017	• Bacharelados em Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Computação; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Florestal; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Engenharia; e Sistema de Informação. • Bacharel ou Licenciatura nas áreas de: Ciência da Computação; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras - Português; Matemática; e Química. • Licenciaturas nas áreas de: Artes Visuais; Educação Física; Letras - Português e Espanhol; Letras - Português e Inglês; Letras - Inglês; Música; e Pedagogia. • Tecnólogo nas áreas de: Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Gestão da Produção Industrial; Redes de Computadores; e Gestão da Tecnologia da Informação.

[208] [208] Nos 5 anos considerados, apesar da obrigatoriedade de inscrição de todos os alunos ingressantes e concluintes dos cursos a serem avaliados, os ingressantes foram dispensados do exame. São considerados alunos concluintes não apenas aqueles com possibilidade de concluir o curso até o final do ano correspondente, mas também aqueles que, até o término da inscrição de cada ano tenham completado, mais de 80% da carga horária mínima de cursos de bacharelado ou licenciatura, ou 75% no caso de cursos superiores de tecnologia (INEP, 2014a; INEP, 2015b; INEP, 2016a; INEP, 2017d; INEP, 2018a).

[209] Alunos de cursos que não dispõem de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) não são convocados para o ENADE.

Ano III	2018	• Bacharelados nas áreas de Administração; Administração Pública; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social - Jornalismo; Comunicação Social - Publicidade e Propaganda; Design; Direito; Psicologia; Relações Internacionais; Secretariado Executivo; l) Serviço Social; Teologia; e Turismo. • Áreas relativas ao grau de tecnólogo: Tecnologia em Comércio Exterior; Tecnologia em Design de Interiores; Tecnologia em Design de Moda; Tecnologia em Design Gráfico; Tecnologia em Gastronomia; Tecnologia em Gestão Comercial; Tecnologia em Gestão da Qualidade; Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos; Tecnologia em Gestão Financeira; Tecnologia em Gestão Pública; Tecnologia em Logística; Tecnologia em Marketing; e Tecnologia em Processos Gerenciais.

Elaboração própria. Fonte dos dados: INEP (2014a; 2015b; 2016a; 2017d; 2018a)

Após essas decisões, os dados foram coletados e tratados segundo procedimento descrito a seguir.

2.3 Mapeamento do trabalhador-estudante: procedimento utilizado

Os microdados disponibilizados pelo INEP sobre o ENADE de cada ano contêm vários arquivos. Neste trabalho, utilizei:

a) os arquivos de dados em formato txt;
b) o dicionário de variáveis dos microdados de cada ano, apresentados em planilhas MS Excel – elas informam o significado de cada um dos dados presentes no arquivo de dados;
c) o questionário aplicado a cada ano, disponibilizado em arquivo no formato pdf.

Após analisar os questionários dos anos selecionados, escolhi as questões que considerei relevantes para atingir o objetivo traçado para este capítulo[210], verifiquei a compatibilidade das perguntas e respectivas opções de resposta entre os questionários dos diferentes anos considerados, e realizei a carga dos dados selecionados em um banco de dados Oracle. A partir dessa carga, foi possível, através

[210] Embora os questionários contenham questões relacionadas aos cursos, que poderiam fornecer dados importantes para esta pesquisa, optei por não as considerar pois, sendo o ENADE utilizado também para avaliação dos cursos, ponderei que essas respostas podem ter sido influenciadas pelas próprias IES, distorcendo assim eventuais análises feitas a partir delas. Assim, considerei apenas as questões relacionadas com o perfil do estudante e dados básicos como UF, região onde o curso é oferecido etc.

de comandos SQL[211], fazer as consultas que permitiram elaborar o mapa apresentado a seguir. Antes, porém, é importante esclarecer que:

- Cada questão por mim selecionada foi tratada como um indicador que apontava para alguma característica considerada importante para conhecer mais de perto o trabalhador-estudante.
- Sempre que julguei importante, procurei explorar melhor o indicador, segregando-o, em alguns momentos, por alguns aspectos, tais como sexo, cor ou raça[212], faixa etária etc.
- Os microdados contêm, também, dados aqui utilizados que não são provenientes do questionário aplicado aos alunos, mas sim da própria IES: modalidade de ensino, UF e região de funcionamento do curso, idade do inscrito (no ano em que respondeu o questionário), e sexo do inscrito.
- Todas as percentagens apresentadas nos gráficos ou quadros dos indicadores segregados por algum aspecto foram calculadas dentro desse aspecto. Exemplo: quando segregado por faixa etária, as percentagens são calculadas dentro de cada faixa etária; quando segregado por sexo, as percentagens são calculadas para cada sexo etc.
- Como a elaboração do mapa do trabalhador-estudante foi feita com o objetivo de fundamentar a definição da questão e objetivo da pesquisa, ative-me em apresentar a realidade descrita por cada indicador, sem procurar causas ou explicações para essa realidade.
- O mapa elaborado é apenas um modelo de realidade feito a partir da amostra considerada; assim, ele fornece indícios de uma realidade.

2.4 Mapa do trabalhador-estudante: informações gerais da amostra considerada

A amostra resultante da união dos dados de questionários dos anos de 2014 a 2018 continha 2.332.814 registros. Como o meu objetivo era conhecer melhor os trabalhadores-estudantes, eliminei da amostra os registros que não responderam à

[211] SQL é a sigla da expressão “Structured Query Language”, uma linguagem de programação utilizada em bancos de dados relacionais.

[212] Utilizo a expressão “Cor ou raça” apesar de não concordar com essa denominação porque é a expressão utilizada no questionário aplicado aos estudantes.

questão sobre a situação de trabalho[213]. Com isso, a amostra ficou com respostas de 2.043.016 estudantes com a situação de trabalho mostrada no Quadro 17. Nele, é possível observar que 51,18% são trabalhadores-estudantes, ou seja, conciliam o estudo com mais de 20 horas semanais de trabalho.

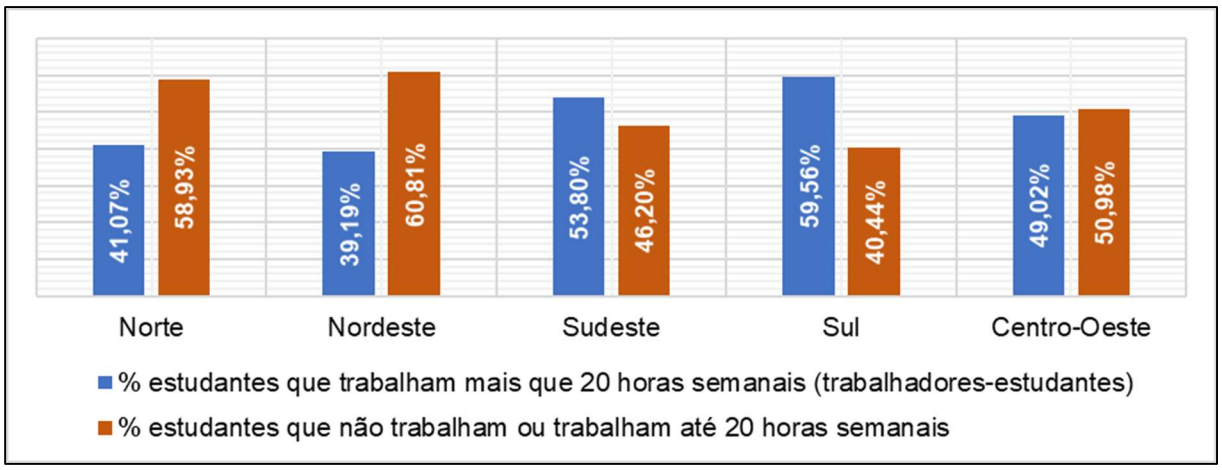
Quadro 17: Situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas) dos estudantes

Situação de trabalho	Número de estudantes	%	Σ
Não trabalha	709.746	34,74%	48,82%
Trabalha eventualmente	135.373	6,63%	
Trabalha até 20 horas semanais	152.228	7,45%	
Trabalha de 21 a 39 horas semanais	240.904	11,79%	51,18%
Trabalha 40 horas semanais ou mais	804.765	39,39%	
Total	**2.043.016**	**100,00%**	**100,00%**

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Essa distribuição, no entanto, não é uniforme entre as diferentes regiões do Brasil, conforme pode ser observado no Gráfico 23. Nele, é possível ver que, considerando separadamente os estudantes de cada região, o percentual de trabalhadores-estudantes nas regiões Norte e Nordeste é menor que o de estudantes que não trabalham ou trabalham até 20 horas semanais. Essa situação se inverte nas regiões Sul e Sudeste; no Centro-Oeste a diferença não é significativa.

Gráfico 23: Percentual de trabalhadores-estudantes por região do país



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

[213] A questão apresentada no questionário foi: "Qual a melhor alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?"

Sendo o trabalhador-estudante objeto de estuda da pesquisa em pauta, eliminei da amostra os demais estudantes, ficando com respostas de 1.045.669 estudantes, provenientes de todas as UF, conforme apresentado no Quadro 18.

Quadro 18: Distribuição dos trabalhadores-estudantes da amostra por UF

Unidade da Federação	**Número de estudantes**		**Unidade da Federação**	**Número de estudantes**
Acre	2.590		Paraíba	11.289
Alagoas	9.988		Paraná	140.601
Amapá	3.055		Pernambuco	28.934
Amazonas	13.538		Piauí	10.171
Bahia	34.647		Rio de Janeiro	85.456
Ceará	22.009		Rio Grande do Norte	10.827
Distrito Federal	18.222		Rio Grande do Sul	62.180
Espírito Santo	13.323		Rondônia	6.430
Goiás	25.807		Roraima	2.353
Maranhão	11.815		Santa Catarina	63.577
Mato Grosso	13.450		São Paulo	300.099
Mato Grosso do Sul	29.308		Sergipe	8.389
Minas Gerais	95.184		Tocantins	7.428
Pará	14.999		**Total**	**1.045.669**

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Além de conter representantes de todas as UF, há na amostra respostas de trabalhadores-estudantes de IES de diferentes categorias administrativos e organizações acadêmicas, conforme mostram o Quadro 19 e o Quadro 20. Com isso, assumo o pressuposto de que a amostra incorpora, apesar de não ser censitária, indícios das diferentes realidades e características do universo de trabalhadores-estudantes brasileiros.

Quadro 19: Distribuição de trabalhadores-estudantes da amostra por organização acadêmica

Organização Acadêmica	Número de trabalhadores-estudantes	% de trabalhadores-estudantes
Centro Federal de Educação Tecnológica	1.146	0,11%
Centro Universitário	222.275	21,26%
Faculdade	294.820	28,19%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	15.282	1,46%
Universidade	512.146	48,98%
Total	**1.045.669**	**100,00%**

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Quadro 20: Distribuição de trabalhadores-estudantes da amostra por categoria administrativa

Categoria Administrativa	Número de trabalhadores-estudantes	% de trabalhadores-estudantes
IES Pública	194.350	18,59%
IES Privada com fins lucrativos	475.803	45,50%
IES Privada sem fins lucrativos	373.295	35,70%
IES Especial[214]	2.221	0,21%
Total	**1.045.669**	**100,00%**

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Com base nos dados da amostra, foi elaborado o mapa do trabalhador-estudante brasileiro.

2.5 Mapa do trabalhador-estudante

A partir dos dados presentes na amostra considerada e nos procedimentos acima descritos, os itens a seguir apresentam o mapa do trabalhador-estudante, que foi elaborado com o objetivo de fornecer subsídios para a definição da questão e do objetivo principal da pesquisa.

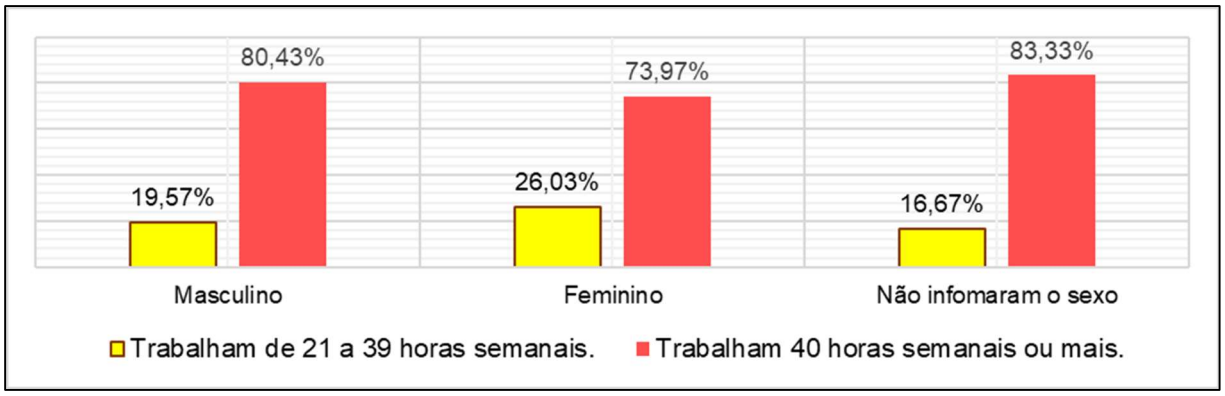
[214] Instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita.

2.5.1 O trabalhador-estudante: perfil básico

Dos trabalhadores-estudantes que compõem a amostra aqui considerada, 53,66% são do sexo feminino e 46,34% do sexo masculino[215], diferença coerente com os indícios citados anteriormente, quando foram apresentados indicadores sobre os contrastes brasileiros, de que a população feminina tem condições mais favoráveis para alcançar níveis de escolarização maiores que os homens.

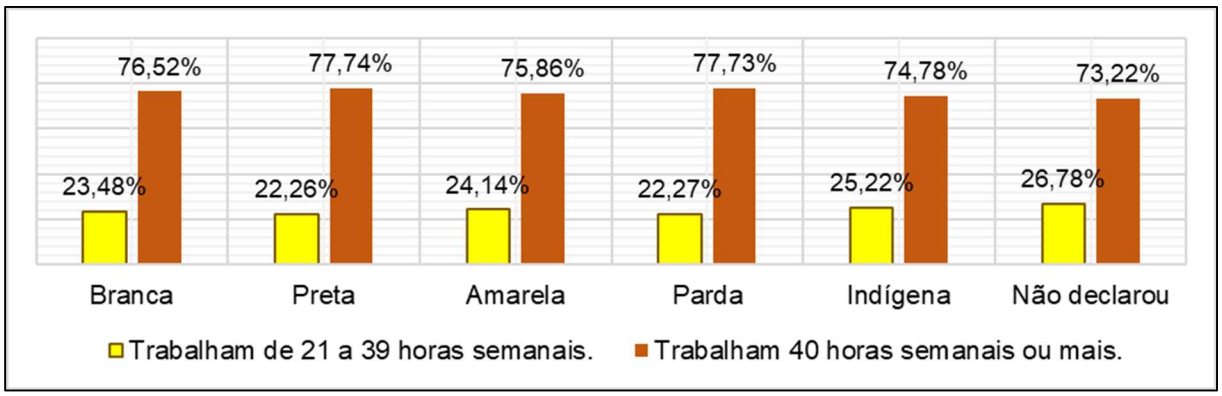
Quando verificamos a carga horária semanal, constatamos que, independentemente do sexo ou da "cor ou raça", a percentagem de trabalhadores-estudantes que trabalham 40 horas semanais ou mais, é substancialmente maior que aquela referente aos que trabalham de 21 a 39 horas semanais, conforme pode ser observado no Gráfico 24 e no Gráfico 25 respectivamente.

Gráfico 24: Carga horária de trabalho dos trabalhadores-estudantes segregada por sexo



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 25: Carga horária de trabalho dos trabalhadores-estudantes segregada por raça/cor



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

[215] Trinta estudantes da amostra não informaram o sexo, o que, percentualmente, é um valor insignificante.

Ao observar a distribuição dos trabalhadores-estudantes em função da “cor ou raça”, foi possível identificar outra coerência com os indícios citados anteriormente, quando foram apresentados indicadores sobre os contrastes brasileiros: a maioria dos trabalhadores-estudantes da amostra informou ser brancos[216], conforme pode ser visto no Quadro 21.

Nesse Quadro, é interessante observar que o número daqueles que não declararam a “cor ou raça” não é significativo, o que conflita com as informações apresentadas ao estudar a Lei de Cotas, no Capítulo 3 da Parte I. Esse fato fornece indício, que mereceria um estudo mais aprofundado, de que o estudante não se sente confortável em se autodeclarar no momento da matrícula[217], mas se sente menos constrangido ao fazê-lo após a experiência que teve ao longo do curso, e de forma mais privativa, ao responder o questionário.

Quadro 21: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por “cor ou raça”

Cor ou raça	**Número de trabalhadores-estudantes**	**% de trabalhadores-estudantes**
Branca	579.701	55,44%
Preta	92.791	8,87%
Amarela	20.605	1,97%
Parda	336.884	32,22%
Indígena	4.973	0,48%
Não quero declarar	10.715	1,02%
Total	**1.045.669**	**100,00%**

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Com relação à faixa etária, o Gráfico 26 mostra que a maioria dos trabalhadores-estudantes da amostra possuía, no ano em que responderam o questionário, idade inferior ou igual a 24 anos, ou seja, dentro da faixa etária considerada na definição de uma das metas do Plano Nacional de Educação[218]. Importante observar, entretanto, a amplitude do espectro de idades dos trabalhadores-

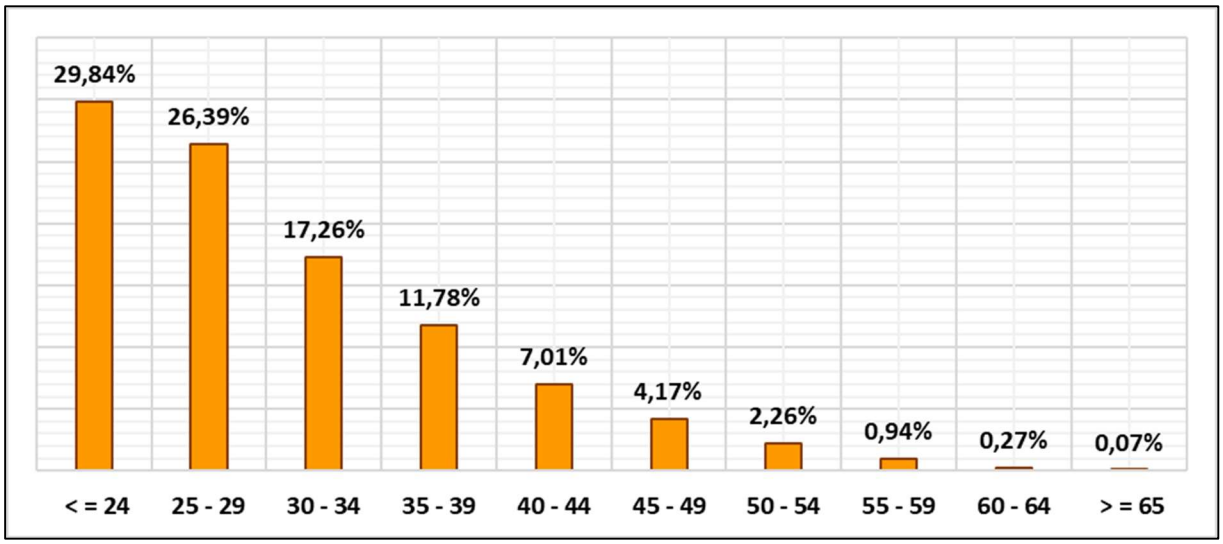
[216] A questão apresentada no questionário foi: “Qual sua cor ou raça?”

[217] Como esse faz parte do levantamento do Censo do Ensino Superior, as IES, no momento da matrícula, solicitam que o estudante autodeclare sua cor ou raça.

[218] A Meta 12 do Plano Nacional de Educação é definida como “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior 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” (BRASIL, 2014a, n. p.).

estudantes que fazem parte da amostra, como também a presença, embora pequena, de estudantes com mais de 60 anos que encaram os desafios de conciliar as exigências de um curso de graduação com mais de 20 horas semanais de trabalho.

Gráfico 26: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por faixa etária



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Em função do amplo espectro de faixa etária, considerei importante incluir no perfil básico outras características que podem influenciar as condições de estudo dos trabalhadores estudantes da amostra. Uma delas foi o estado civil: o Quadro 22 mostra que aproximadamente 60% são solteiros[219], mas que há um contingente considerável de casados (30,94%).

Quadro 22: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por estado civil

Estado civil	**Número de trabalhadores-estudantes**	**% de trabalhadores-estudantes**
Solteiro(a)	627.287	59,99%
Casado(a)	323.516	30,94%
Separado(a) judicialmente/divorciado(a)	45.006	4,30%
Viúvo(a)	3.768	0,36%
Outro	46.091	4,41%
Total	**1.045.668**	**100,00%**

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Outra característica que pode influenciar as condições de estudo dos trabalhadores-estudantes da amostra diz respeito às condições de moradia: a maioria

[219] Sobre esse aspecto, a questão apresentada no questionário foi “Qual o seu estado civil?”

mora com a família[220] (Quadro 23), as quais, em sua maioria, são pequenas, com quatro pessoas ou menos[221] (Quadro 24). Importante observar que são pouquíssimos os trabalhadores-estudantes que moram em alojamento universitário da própria instituição, condição de moradia que, em tese, fornece condições para uma vivência mais intensa da vida universitária, ampliando as possibilidades de uma formação que vai além daquela obtida através das atividades diretamente ligadas ao curso.

Quadro 23: Onde e com quem moram os trabalhadores-estudantes da amostra (%)

Onde e com quem mora	**Trabalhadores-estudantes (%)**
Em casa ou apartamento, sozinho	8,31%
Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes	47,11%
Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos	40,79%
Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república)	3,26%
Em alojamento universitário da própria instituição	0,05%
Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, pensão ou outro)	0,48%

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Quadro 24: Situação de moradia dos trabalhadores-estudantes da amostra (%)

Mora com	**Trabalhadores-estudantes (%)**
Nenhuma pessoa	9,55%
Uma pessoa	18,31%
Duas pessoas	24,13%
Três pessoas	24,48%
Quatro pessoas	13,93%
Cinco pessoas	5,89%
Seis pessoas	2,19%
Sete pessoas ou mais	1,53%

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014-2018

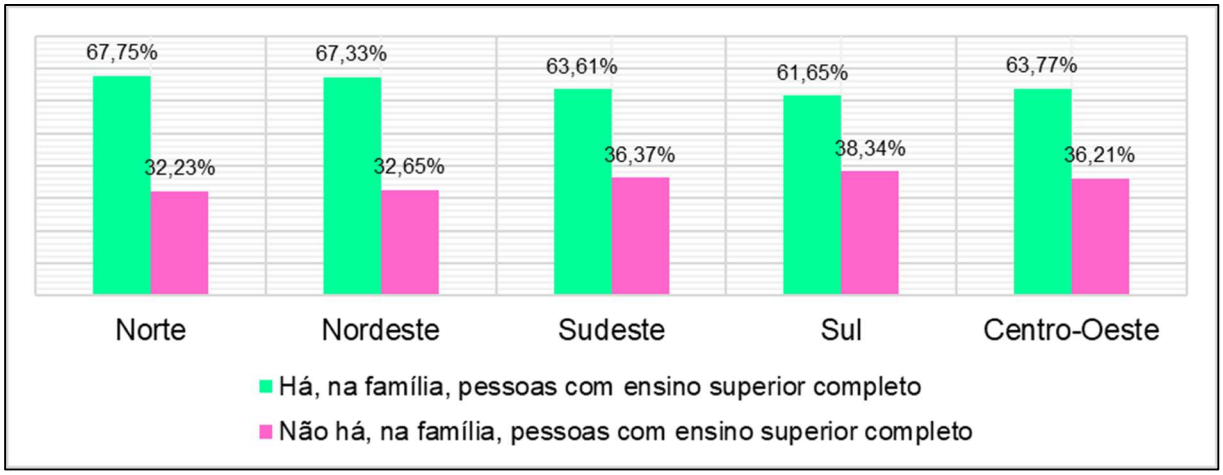
[220] A questão apresentada no questionário foi: “Onde e com quem você mora atualmente?”

[221] Sobre esse aspecto, a questão do questionário foi: “Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.”

Visto que a família tem presença importante na vida de grande parte dos trabalhadores-estudantes da amostra, considerei importante verificar os dados sobre o nível de escolarização dos pais[222] e também a presença de alguém na família com curso superior completo[223]. Os dados mostram que grande parte dos trabalhadores-estudantes, independentemente da região onde estudam, pertence a famílias que possuem pelo menos um membro com diploma de curso superior (Gráfico 27), mas na maioria dessas famílias, esse não é o pai ou a mãe (Gráfico 28). Sobre esse aspecto, é importante observar que muitos pais e/ou mães não possuem sequer o ensino médio, o que representa indício do esforço que eles fizeram para que seus filhos conseguissem ingressar na educação superior. O indício fica mais evidente porque, quanto menor a idade do trabalhador-estudante, condição que, em tese, indica maior dependência da família, menor é o número que possui, na família, alguém com curso superior completo (Gráfico 29).

Esses dados sobre escolaridade fornecem o indicativo de que a posse de um diploma de curso superior carrega um significado de empoderamento do sujeito em sua própria família e de pertencimento social, da própria família, a uma elite[224].

Gráfico 27: Percentual de trabalhadores-estudantes pertencentes a famílias com algum membro portador de diploma de curso superior por região



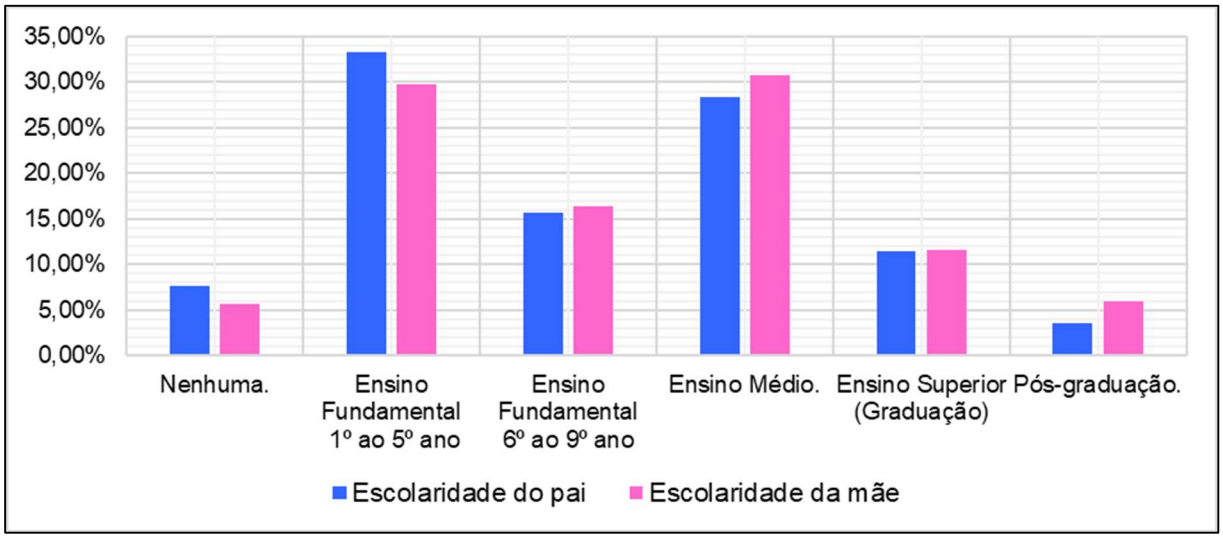
Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

[222] Sobre esse aspecto, são duas as respostas do questionário: “Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?” e “Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu”?

[223] A pergunta presente no questionário respondido pelo estudante foi: “Alguém em sua família concluiu um curso superior?”

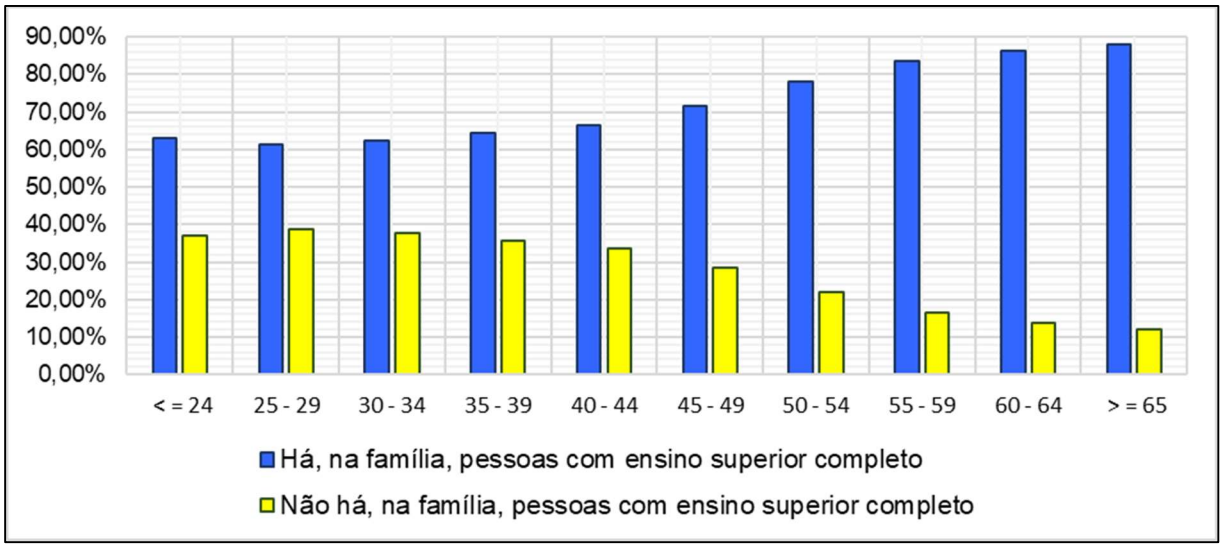
[224] Esse indício também indica possibilidades para uma nova pesquisa.

Gráfico 28: Escolaridade dos pais de trabalhadores-estudantes



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 29: Famílias de trabalhadores-estudantes com diploma de curso superior por faixa etária (%)



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Além dos dados que fornecem aspectos do perfil básico, considerei que informações sobre o ensino médio cursado pelos trabalhadores-estudantes nos ajudam compreender melhor o contexto da educação superior oferecida atualmente no Brasil, contexto apresentado no Capítulo 3 da Parte I.

2.5.2 O trabalhador-estudante: aspectos sobre o ensino médio cursado

A maioria dos trabalhadores-estudantes que compõem a amostra considerada cursou todo o ensino médio em escolas públicas, conforme mostra o Quadro 25[225]. Isso reforça indícios que, embora óbvios, nem sempre são considerados, de que não podemos pensar em uma educação superior que contribua para a emancipação dos estudantes sem considerar que os fundamentos para essa educação estão, para grande parte dos estudantes, na escola pública e no ensino médio tradicional[226] (Quadros 25 e 26).

Quadro 25: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por categoria administrativa da escola onde cursou o ensino médio.

Onde cursou o ensino médio	**Trabalhadores-estudantes (%)**
Todo em escola pública	71,66%
Todo em escola privada	18,39%
Todo no exterior	0,08%
A maior parte em escola pública	5,75%
A maior parte em escola privada	3,88%
Parte no Brasil e parte no exterior	0,22%

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Quadro 26: Percentual dos trabalhadores-estudantes da amostra por modalidade do ensino médio cursado.

Modalidade de ensino médio concluído	**Trabalhadores-estudantes (%)**
Ensino médio tradicional	76,18%
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)	10,93%
Profissionalizante magistério (Curso Normal)	5,44%
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo	6,44%
Outra modalidade	0,99%

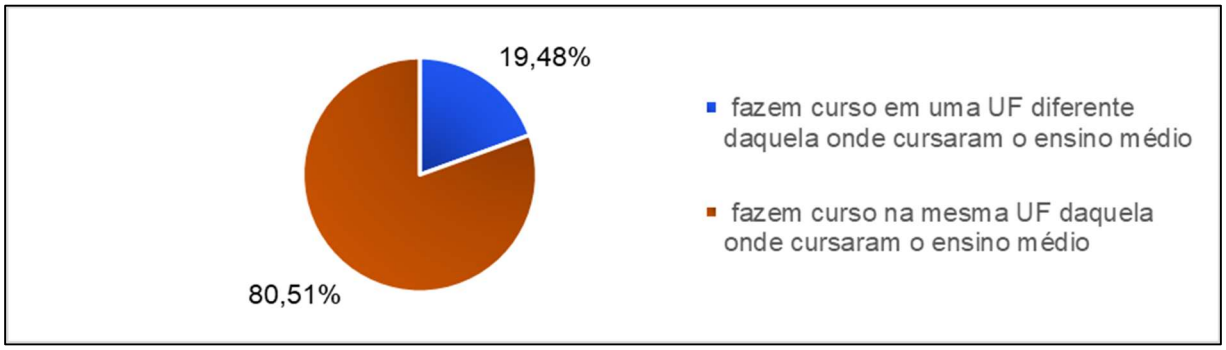
Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

[225] A pergunta presente no questionário respondido pelo estudante foi: “Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?”

[226] A pergunta presente no questionário respondido pelo estudante foi: “Qual modalidade de ensino médio você concluiu?”

Relevante observar ainda que a maioria dos trabalhadores-estudantes estava matriculada em IES da mesma região onde cursou o ensino médio (Gráfico 30), o que fornece indício da importante contribuição da descentralização geográfica das IES para o acesso à educação superior de estudantes que conciliam trabalho e estudo.

Gráfico 30: Região onde cursa a educação superior versus região onde cursou o ensino médio



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

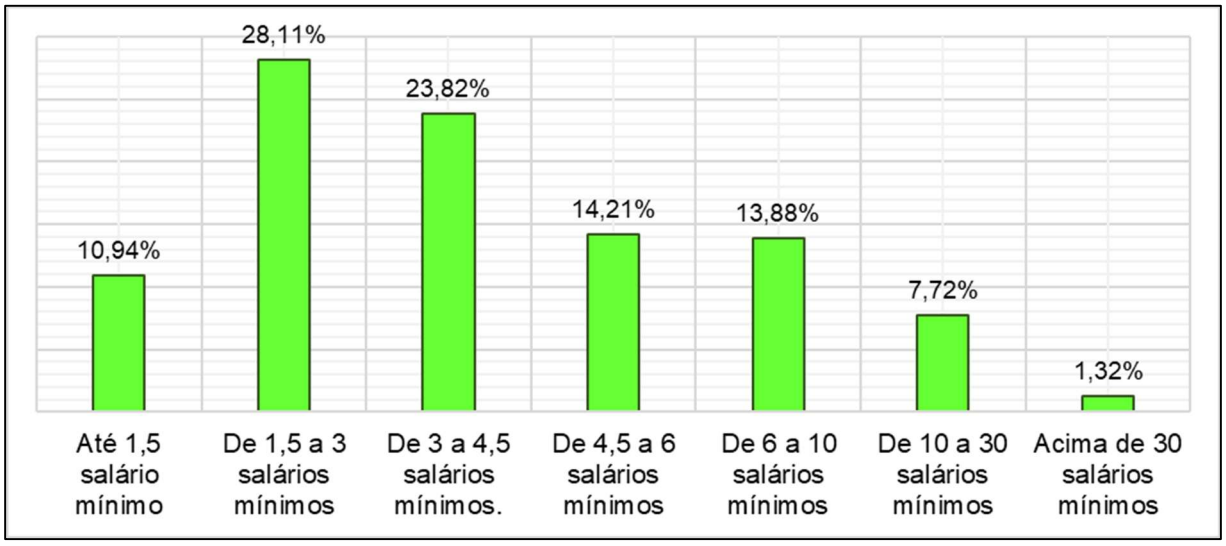
2.5.3 O trabalhador-estudante: renda familiar

Ao adotar o trabalhador-estudante como meu objeto de estudo, com base nas pesquisas realizadas no Capítulo 1 da Parte II, concebia esse estudante como pertencente a uma camada da população de baixa renda. Com os dados da amostra utilizada, pude verificar, conforme mostra o Gráfico 31, que há nesse universo de estudantes, embora em proporção pequena, estudantes pertencentes a famílias cuja renda familiar supera 10 salários mínimos[227], o que, para os padrões brasileiros, são valores bastante consideráveis[228].

[227] A questão apresentada foi: “Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?”. Como as opções apresentadas estavam indexadas pelo salário mínimo, julguei que poderia considerar as respostas mesmo sendo originadas em anos diferentes.

[228] Embora os dados da amostra digam respeito à renda familiar, essa afirmação tem como base a renda média per capta, um dos indicadores utilizados anteriormente como um dos contrastes brasileiros.

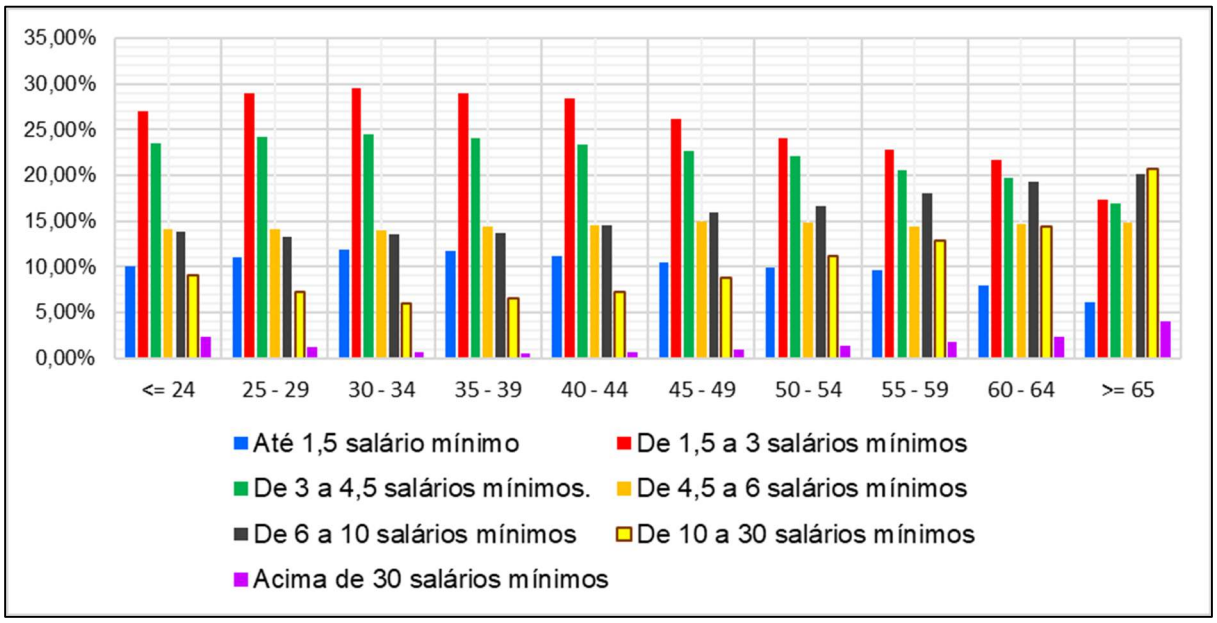
Gráfico 31: Renda familiar do trabalhador-estudante



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

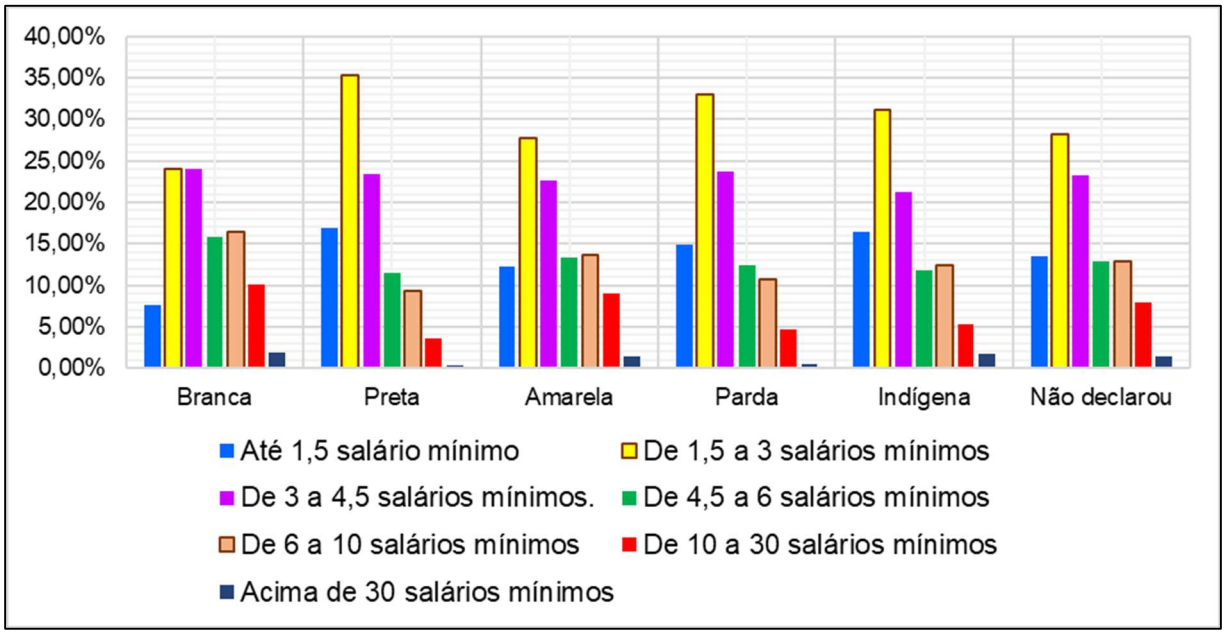
Esse dado mostra que é incorreto pensar o trabalhador-estudante exclusivamente como aquele que pertence a camadas sociais de baixa renda: embora em proporção bem menor, independentemente de faixa etária (Gráfico 32), "cor ou raça" (Gráfico 33) ou sexo (Gráfico 34), os indícios são de que há trabalhadores-estudantes que conciliam trabalho e estudo não necessariamente por necessidade financeira, mas por alguma outra razão, ou por opção pessoal.

Gráfico 32: Evolução da renda familiar dos trabalhadores estudantes conforme a faixa etária



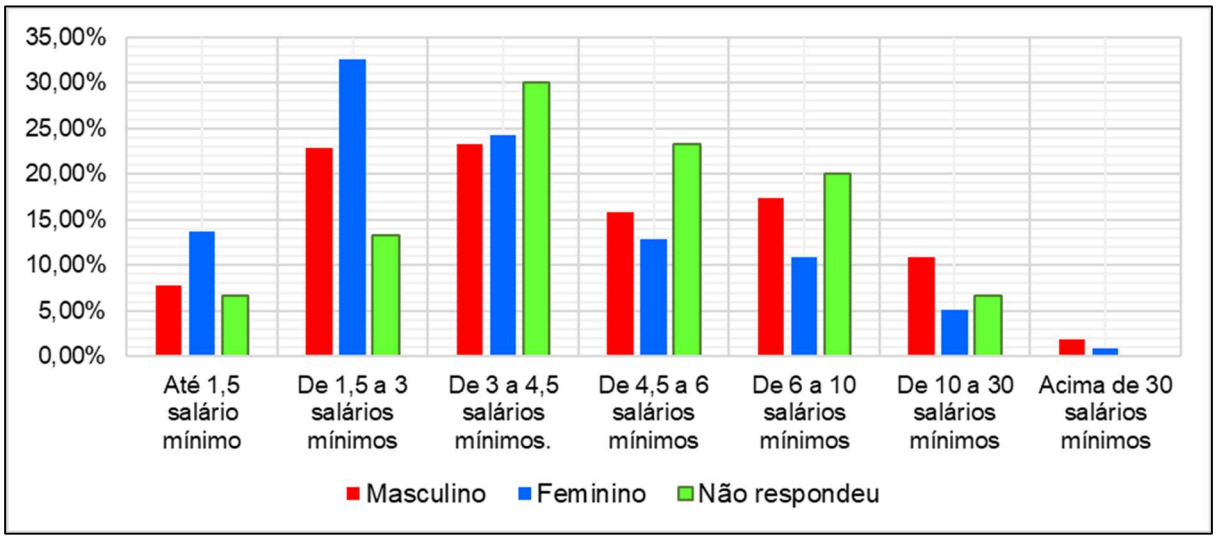
Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 33: Renda familiar dos trabalhadores estudantes por raça/cor



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 34: Renda familiar dos trabalhadores-estudantes da amostra segregada por sexo

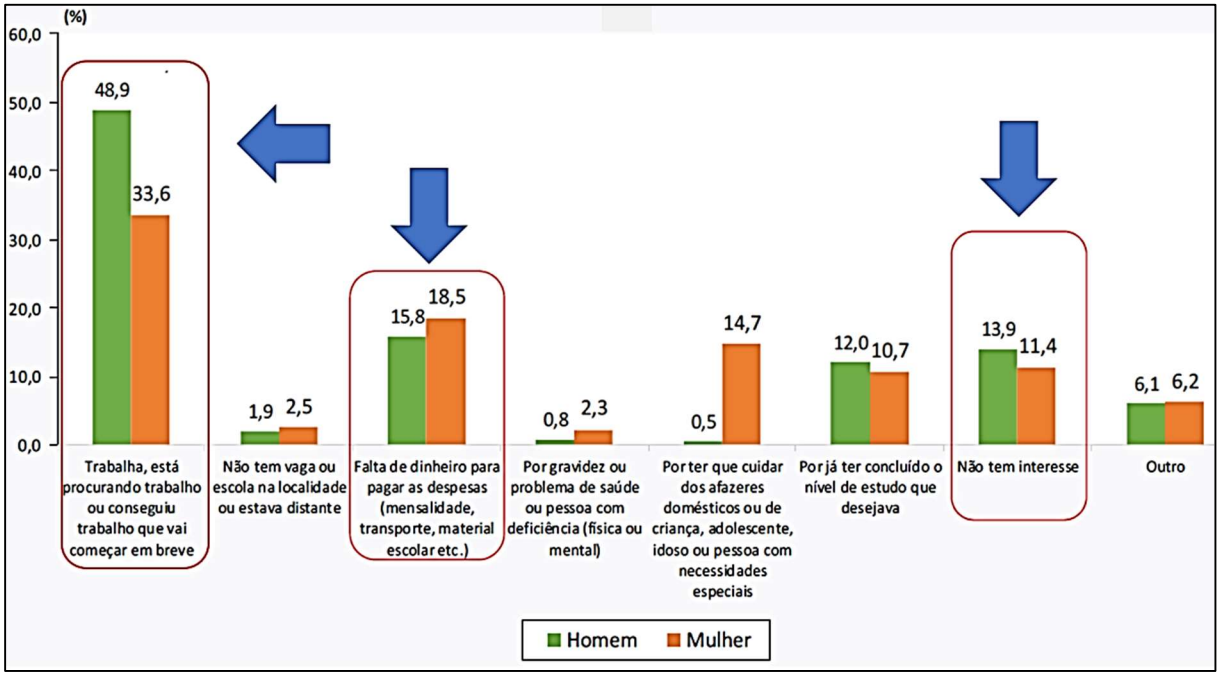


Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Não podemos esquecer, no entanto, que a necessidade de trabalhar e/ou a falta de recursos financeiros são fatores que contribuem para que muitos desistam da continuidade dos estudos após o ensino médio, como mostram dados da pesquisa realizada pelo IBGE no segundo trimestre de 2017. Segundo a pesquisa, mais da metade da população entre 18 e 29 anos, que havia concluído o ensino médio, não havia concluído o ensino superior – entre as razões, as duas mais significativas são as acima citadas: trabalho e carência de recursos financeiros; poucos não o fazem

por falta de interesse - essas percentagens estão indicadas com seta azul, no Gráfico 35.

Gráfico 35: Distribuição percentual da população de 18 a 29 anos que não estudava, havia concluído o ensino médio, mas não havia concluído o ensino superior pelo motivo principal de não estudar, segundo o sexo - Brasil 2017



Fonte: adaptado de IBGE (2018, n. p.)

2.5.4 O trabalhador-estudante: situação financeira

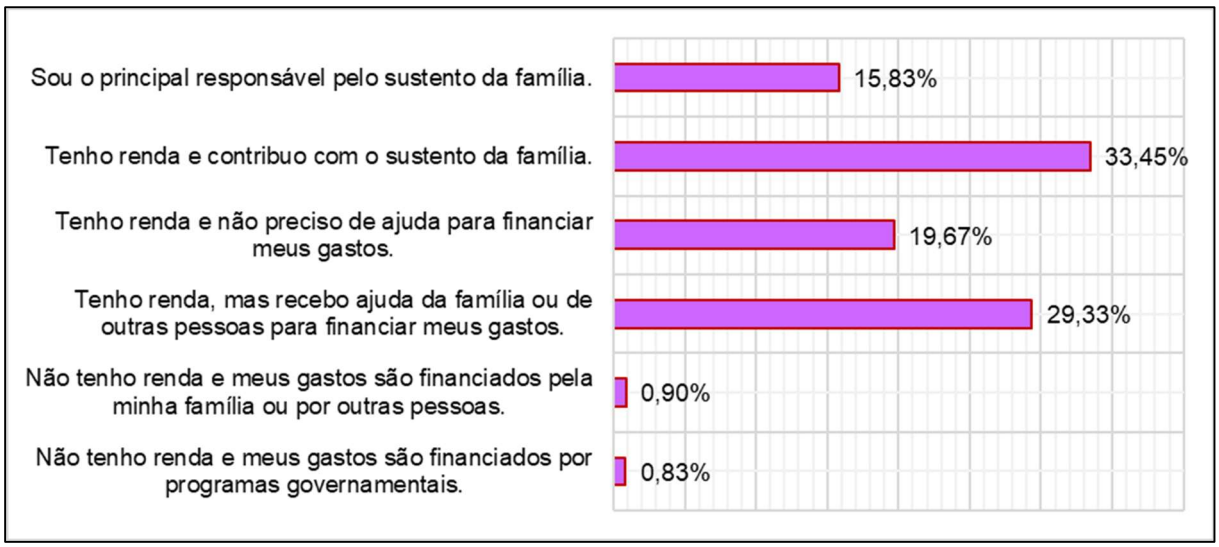
Além de conciliar o estudo com mais de 20 horas de trabalho semanais, 15,83% de trabalhadores-estudantes da amostra carregam a preocupação de serem os principais responsáveis pelo sustento da família, e 33,45% contribuem para o sustento da família, conforme pode ser observado no Gráfico 36[229] . Esses dados fornecem indícios de que a prioridade para esses trabalhadores-estudantes é o trabalho, não o estudo.

Há também aqueles que possuem renda, mas necessitam de auxílio financeiro (29,33%); aqui, os indícios são de que esses trabalhadores-estudantes exercem funções de baixa remuneração mensal, mas não abandonam o trabalho porque necessitam dele para compor seus orçamentos mensais. Há, ainda, uma

[229] A questão, no questionário que responderam, é formulada da seguinte forma: “Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?”

parcela razoável (19,67%) que é financeiramente independente, mas não há dados para verificar se poderiam prescindir do trabalhado para estudar.

Gráfico 36: Situação financeira dos trabalhadores-estudantes



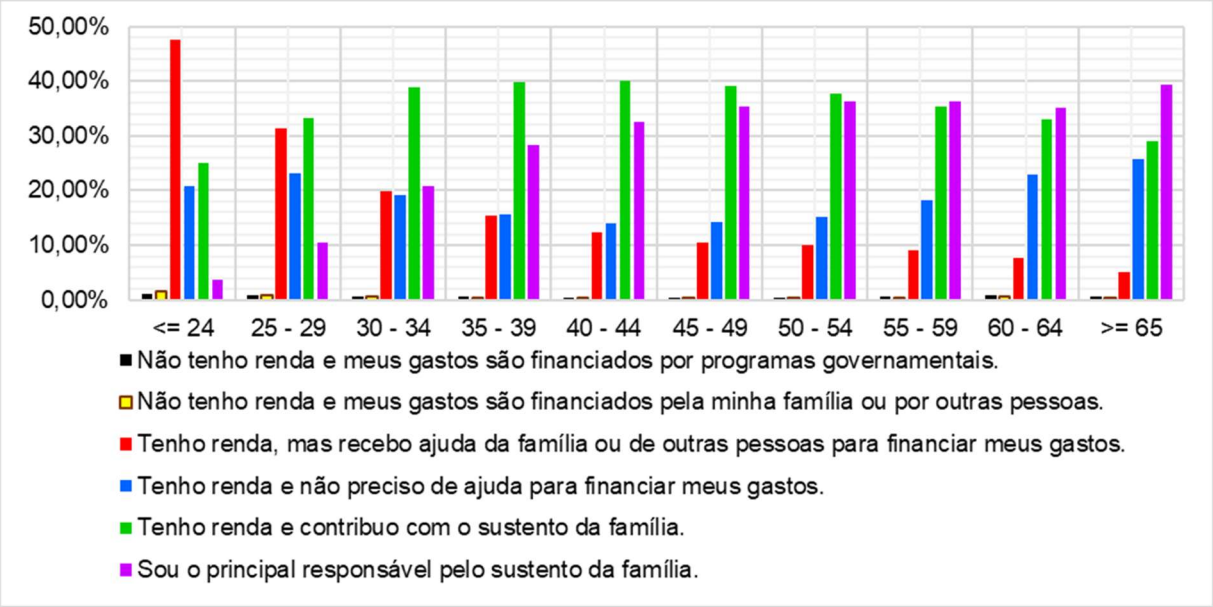
Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Um dado chama a atenção: apesar de considerar somente respostas daqueles que informaram trabalhar mais que 20 horas semanais, 1,73% (0,9% + 0,83%) deles, independentemente da faixa etária (Gráfico 37), "cor ou raça" (Gráfico 38) ou "sexo" (Gráfico 39), ao indicar sua situação financeira, afirmaram não ter renda, o que mostra uma contradição. Não é possível saber se eles não entenderam a questão apresentada[230], se não entendem o significado da palavra renda, se responderam sem a seriedade necessária ou outro fator determinante. O fato é que tal contradição fez-me colocar sob suspeita a veracidade desses e dos demais dados que foram utilizados para traçar o mapa do trabalhador-estudante. Todavia, considerando que: a) respostas oferecidas em qualquer questionário resultam de uma elaboração racional do respondente e, portanto, contêm implicitamente um certo nível de distorção da realidade; b) que a amostra considerada contém estudantes das diferentes regiões do país, de diferentes cursos, de diferentes faixas etárias, de diferentes extratos sociais etc., sendo significativa para os objetivos traçados para este capítulo; c) Que a amostra foi obtida de forma imparcial, ou seja, minha subjetividade não influenciou a escolha dos participantes; não descartei os dados da amostra. Ao tomar essa decisão, assumi o pressuposto de que poderia utilizar o

[230] A questão, no questionário que responderam, é formulada da seguinte forma: "Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?"

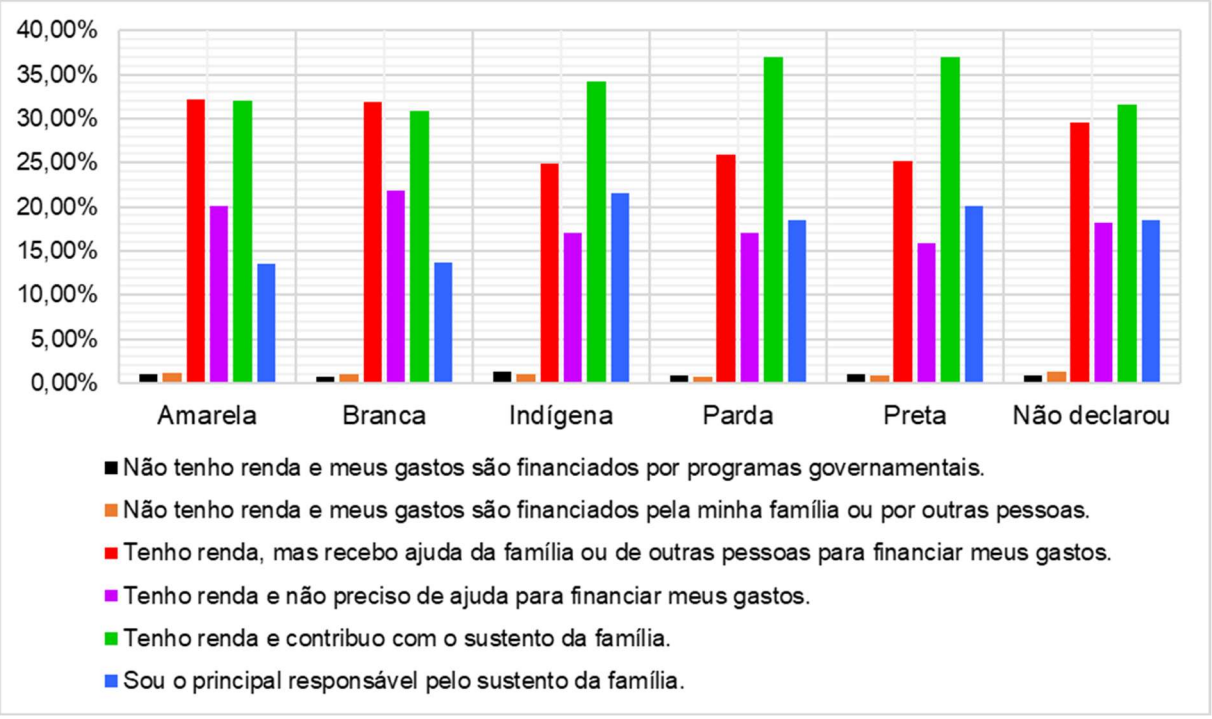
mapeamento aqui apresentado, mesmo contendo algumas distorções, para compreender melhor quem é o trabalhador-estudante de cursos de graduação oferecidos no Brasil nas primeiras décadas do século XXI, para, a partir dessa compreensão, definir a questão e o objetivo principal da pesquisa.

Gráfico 37: Situação financeira do trabalhador-estudantes segregada por faixa etária



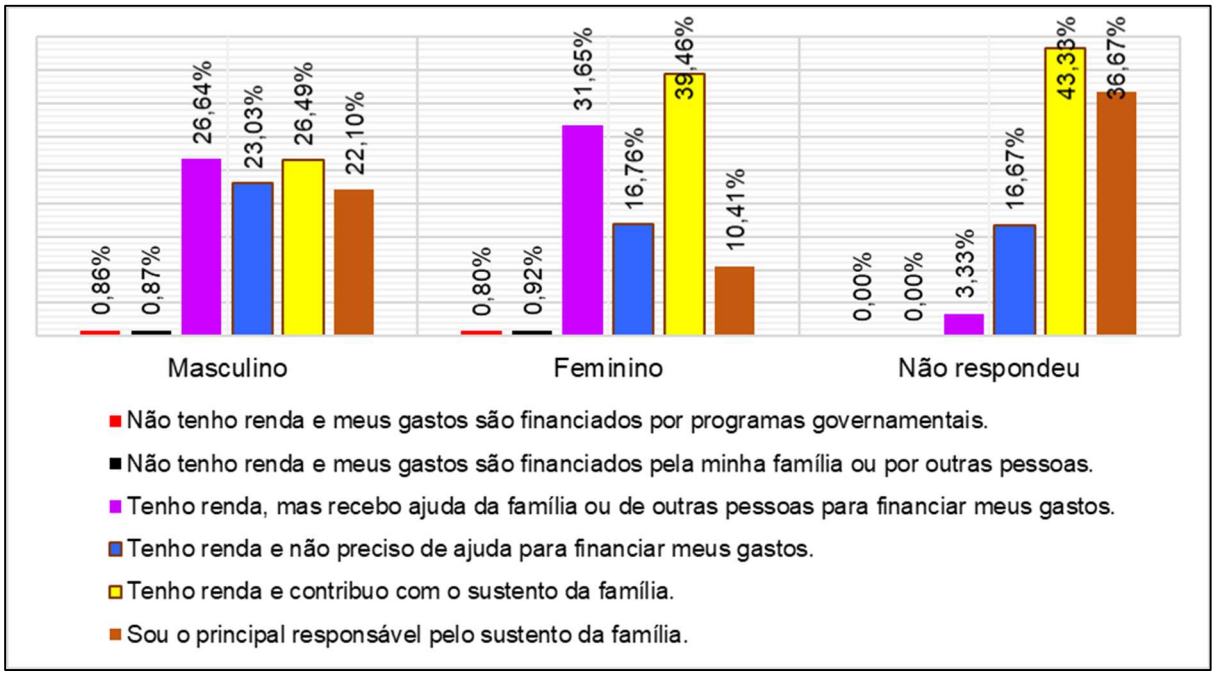
Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 38: Situação financeira do trabalhador-estudante segregada por raça/cor



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 39: Situação financeira do trabalhador-estudante segregada por sexo



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

2.5.5 O trabalhador-estudante na educação superior: ações afirmativas e políticas públicas

No Capítulo 3 da Parte I, foram apresentadas políticas públicas que têm como objetivo facilitar o acesso à educação superior. Na amostra obtida a partir dos microdados do ENADE aqui utilizada, há dados que permitem obter indícios do efeito de algumas dessas iniciativas para os trabalhadores-estudantes que compõem a amostra aqui considerada.

Quando questionados se o ingresso no curso de graduação tinha se dado por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social[231], 80,82% dos trabalhadores-estudantes responderam que não[232].

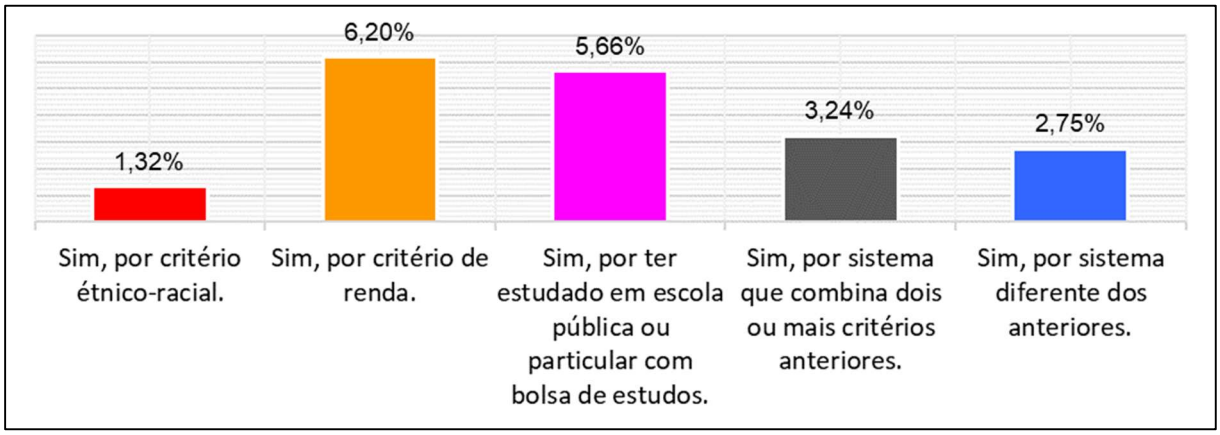
Daqueles que responderam que sim (Gráfico 40), 6,2º% indicam que o critério foi “renda”, e 5,66% por “ter estudado em escola pública ou em particular com bolsa

[231] A questão apresentada foi: “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?”

[232] É preciso olhar com cuidado esse dado para não concluir de forma precipitada que programas, ações afirmativas e políticas públicas possuem efeito insignificante no contexto da educação superior. Ele, como alguns outros que compõem o mapa que está sendo traçado, merecem um estudo mais aprofundado, estudo esse que foge ao objetivo traçado para esse mapeamento.

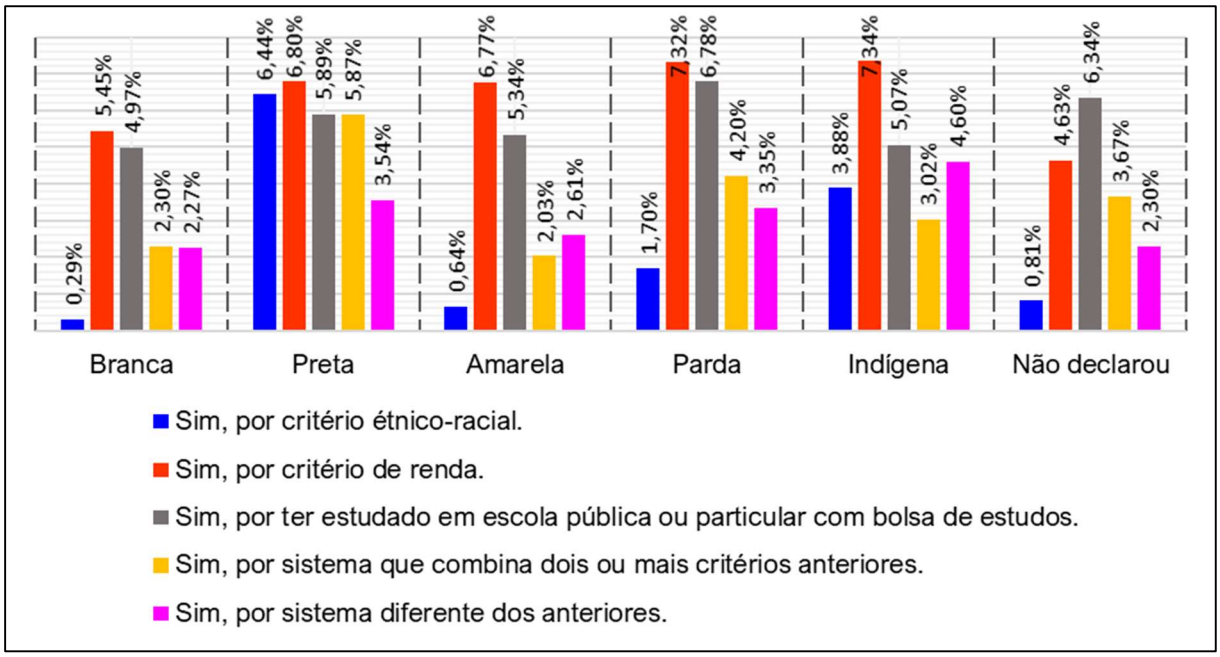
de estudos"; 3,24% indicaram uma combinação de critérios, e 2,75% informaram que foram outros critérios que não os oferecidos como opção de resposta. Importante observar que, apesar de 41,57% dos trabalhadores-estudantes da amostra terem informado serem pretos, pardos ou indígenas[233], apenas 1,32% informaram ter ingressado na educação superior por critério étnico-racial. Desses, a maioria indicou pertencer à "cor ou raça" preta (Gráfico 41).

Gráfico 40: Percentual dos trabalhadores-estudantes que ingressaram na educação superior por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 41: Percentual de trabalhadores-estudantes que ingressaram na educação superior por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social por raça/cor

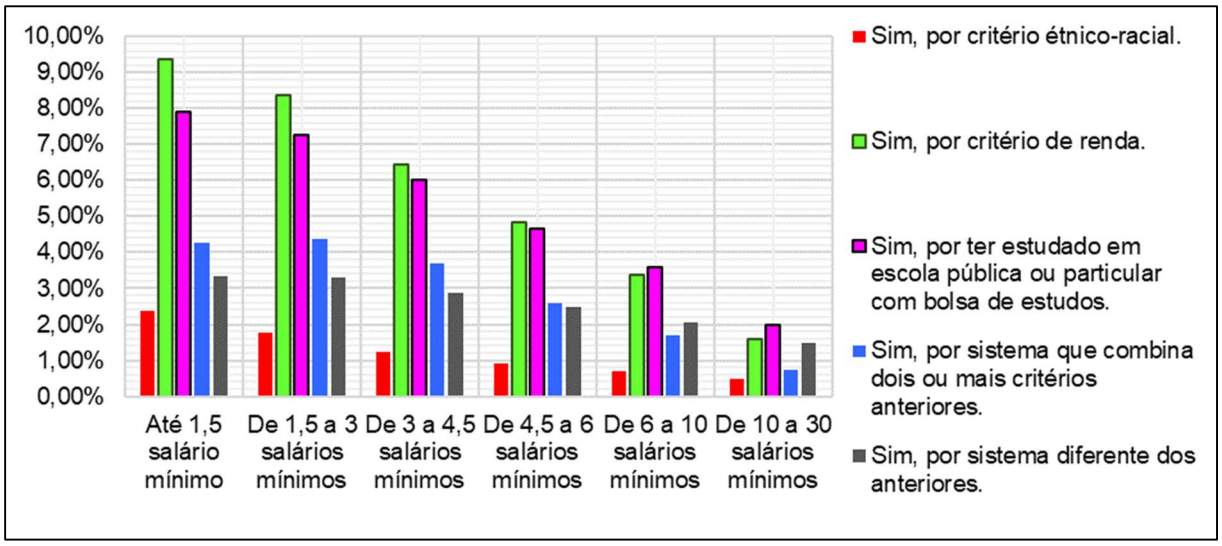


Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

[233] Esses dados estão apresentados no Quadro 21.

Outra informação importante que pode ser tanto uma inconsistência nas respostas como não compreensão da questão apresentada, pode ser observada no Gráfico 42. Nele, é possível ver que, entre os que responderam que ingressaram na educação superior por “critério de renda”, há trabalhadores-estudantes com renda familiar incompatível com esse critério.

Gráfico 42: Percentual de trabalhadores-estudantes que ingressaram que ingressaram na educação superior por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social por renda familiar



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

2.5.6 O trabalhador-estudante na educação superior: bolsas, financiamentos e auxílios financeiros

Bolsas e/ou financiamentos possibilitam o ingresso, mas são fundamentais para a permanência de estudantes na educação superior. Entretanto, dentre os trabalhadores-estudantes da amostra considerada, poucos foram os que informaram[234] que usufruíram desse tipo de benefício, conforme pode ser observado no Quadro 27. Nesse quadro, é possível observar que, dentre os benefícios mais citados, destacam-se o FIES e o Prouni (integral ou parcial).

[234] A questão sobre bolsas e financiamentos estudantis presente nos questionários é: “Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração”.

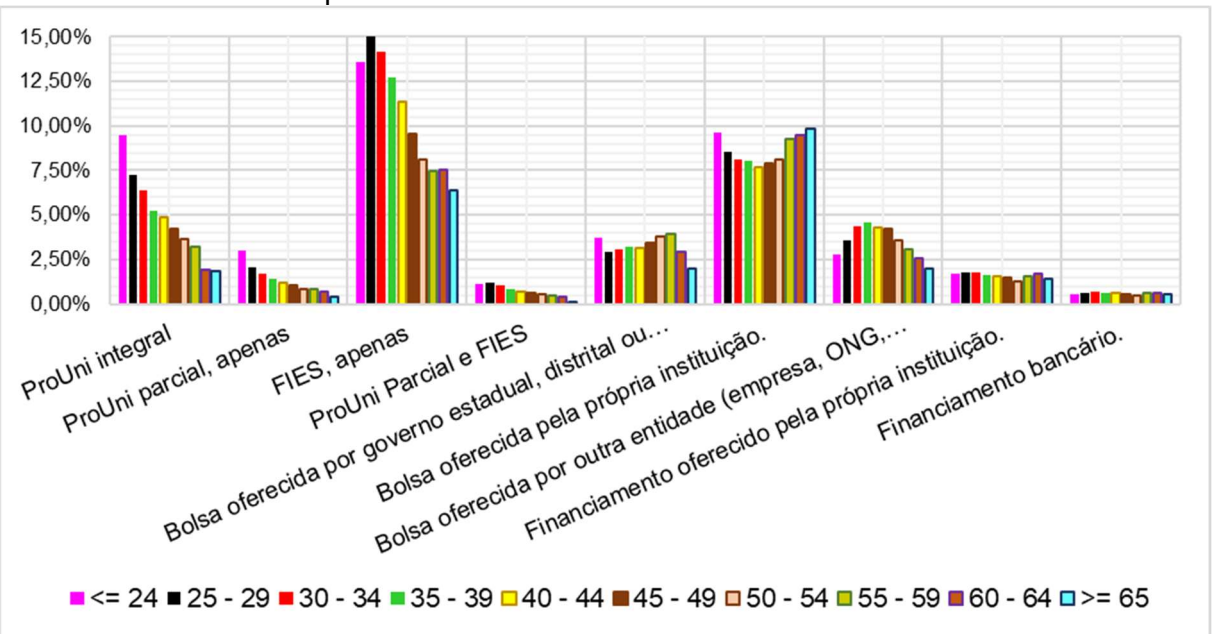
Quadro 27: Percentagem de trabalhadores-estudantes que usufruem de bolsas ou financiamento estudantil

Bolsa ou Financiamento	Trabalhadores-estudantes (%)
Nenhum, pois meu curso é gratuito	16,93%
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	41,54%
ProUni integral	7,09%
ProUni parcial, apenas	2,06%
FIES, apenas	13,46%
ProUni Parcial e FIES	1,03%
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	3,29%
Bolsa oferecida pela própria instituição	8,65%
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra)	3,65%
Financiamento oferecido pela própria instituição	1,69%
Financiamento bancário	0,60%

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Analisando um pouco mais os dados, foi possível identificar que, quanto maior a faixa etária, menor é a percentagem daqueles que utilizam o Prouni; se agregarmos as duas primeiras faixas etárias, esse comportamento também acontece com o FIES (Gráfico 43).

Gráfico 43: Percentual de trabalhadores-estudantes que possuem bolsa de estudos ou financiamento estudantil por faixa etária



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 20b; 2017d; 2018b)

Observando esse mesmo indicador, agora sob a perspectiva da situação financeira do trabalhador-estudante, é possível notar que, entre os que indicaram ter recebido bolsa ou utilizado financiamento, as maiores percentagens encontram-se entre aqueles que responderam não possuir renda ou que seus gastos são financiados por programas governamentais, com grande destaque para o FIES, conforme mostra o Quadro 28.

Quadro 28: Percentual de trabalhadores-estudantes que possuem bolsa de estudos ou financiamento estudantil por situação financeira

Bolsa ou Financiamento	Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	Tenho renda e contribuo com o sustento da família	Sou o principal responsável pelo sustento da família
Nenhum, pois meu curso é gratuito	6,50%	14,15%	14,56%	19,20%	17,50%	18,00%
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	6,24%	51,36%	41,60%	47,36%	40,02%	38,74%
ProUni integral	15,62%	2,84%	6,57%	4,87%	7,88%	8,97%
ProUni parcial, apenas	2,34%	1,11%	2,39%	1,77%	2,14%	1,71%
FIES, apenas	55,79%	12,18%	14,97%	9,75%	13,08%	13,91%
ProUni Parcial e FIES	3,57%	0,64%	1,11%	0,80%	1,03%	1,09%
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	4,90%	2,76%	3,51%	2,48%	3,68%	2,98%
Bolsa oferecida pela própria instituição.	2,78%	9,82%	9,86%	8,18%	8,41%	7,74%
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	1,03%	2,14%	3,09%	3,46%	3,84%	4,72%
Financiamento oferecido pela própria instituição.	0,66%	1,75%	1,69%	1,62%	1,84%	1,52%
Financiamento bancário.	0,58%	1,25%	0,65%	0,51%	0,58%	0,60%
Total	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Intrigante notar, nesse quadro, que a maioria daqueles que informaram contribuir ou serem os principais responsáveis pelo sustento da família declararam que não possuíam bolsa e nem utilizaram financiamento, apesar de estarem matriculados em cursos não gratuitos. Intrigante perceber que esse comportamento

acontece também entre aqueles que apontaram pertencer a famílias com baixa renda (Quadro 29). Esses dados fortalecem o indício de que para esses estudantes, a prioridade está no trabalho e não no estudo - mesmo assim, encaram o desafio de cursar uma graduação.

Quadro 29: Percentual de trabalhadores-estudantes que ingressaram que possuem bolsa de estudos ou financiamento estudantil por renda familiar

Bolsa ou Financiamento	Até 1,5 salário mínimo	De 1,5 a 3 salários mínimos	De 3 a 4,5 salários mínimos	De 4,5 a 6 salários mínimos	De 6 a 10 salários mínimos	De 10 a 30 salários mínimos	Acima de 30 salários mínimos
Nenhum, pois meu curso é gratuito	19,30%	16,35%	15,46%	16,15%	17,75%	20,15%	17,02%
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	30,75%	33,73%	39,61%	45,53%	51,77%	60,13%	73,38%
ProUni integral	10,77%	10,57%	7,98%	4,85%	2,30%	0,48%	0,15%
ProUni parcial, apenas	1,98%	2,54%	2,49%	2,12%	1,45%	0,48%	0,04%
FIES, apenas	19,12%	16,99%	14,08%	11,68%	8,65%	4,63%	1,37%
ProUni Parcial e FIES	1,24%	1,34%	1,18%	0,99%	0,60%	0,22%	0,03%
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	4,38%	4,37%	3,56%	2,70%	1,93%	0,97%	0,33%
Bolsa oferecida pela própria instituição.	7,71%	8,53%	9,20%	9,23%	8,94%	7,74%	4,89%
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	2,33%	3,17%	4,02%	4,43%	4,56%	3,43%	1,23%
Financiamento oferecido pela própria instituição.	1,71%	1,80%	1,81%	1,74%	1,53%	1,30%	0,74%
Financiamento bancário.	0,72%	0,62%	0,60%	0,58%	0,52%	0,47%	0,82%
Total	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Além das bolsas e financiamentos descritos anteriormente, os auxílios permanência contribuem para que estudantes continuem o curso de graduação ao qual tiveram acesso. Entretanto, somente 4,17% dos trabalhadores-estudantes da amostra considerada receberam tais auxílios, conforme mostra o Quadro 30[235]; dos que receberam, a maioria estudava em IES públicas (Quadro 31), principalmente nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), e Centros Federais de Educação Tecnológica (CFET) (Quadro 32).

[235] A questão apresentada foi: “Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.”

Quadro 30: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de auxílio permanência

Auxílio permanência.	Trabalhadores-estudantes (%)	Σ
Nenhum	95,83%	95,83%
Auxílio moradia	0,20%	4,17%
Auxílio alimentação	0,66%	
Auxílio moradia e alimentação	0,21%	
Auxílio permanência	0,85%	
Outro tipo de auxílio	2,25%	

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Quadro 31: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de auxílio permanência por categoria administrativa das IES

Auxílio permanência.	Especial	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Pública
Nenhum	96,71%	97,84%	96,98%	88,70%
Auxílio moradia	0,05%	0,07%	0,06%	0,76%
Auxílio alimentação	0,14%	0,11%	0,23%	2,81%
Auxílio moradia e alimentação	0,23%	0,04%	0,08%	0,90%
Auxílio permanência	2,88%	0,31%	0,41%	3,03%
Outro tipo de auxílio	0,00%	1,63%	2,24%	3,79%

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

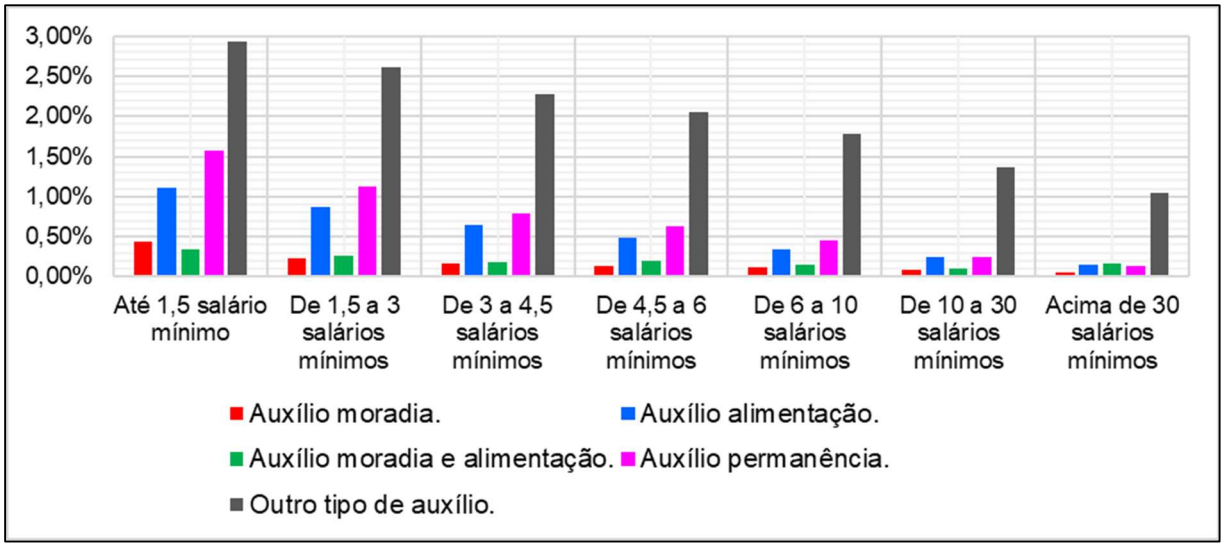
Quadro 32: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de auxílio permanência por organização acadêmica das IES

Auxílio permanência	CFET	Centro Universitário	Faculdade	IF	Universidade
Nenhum	89,79%	97,61%	96,77%	73,73%	95,19%
Auxílio moradia	0,09%	0,08%	0,07%	1,99%	0,26%
Auxílio alimentação	4,80%	0,13%	0,12%	7,77%	0,97%
Auxílio moradia e alimentação	0,26%	0,08%	0,07%	1,28%	0,32%
Auxílio permanência	3,58%	0,30%	0,47%	5,31%	1,17%
Outro tipo de auxílio	1,48%	1,79%	2,50%	9,92%	2,09%

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Com relação a auxílio permanência, intrigante observar, considerando as respostas de trabalhadores-estudantes da amostra, o fato de que, entre a pequena percentagem daqueles que receberam auxílio permanência, estão estudantes pertencentes a famílias com faixa de renda elevada (Gráfico 44).

Gráfico 44: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de auxílio permanência segregado por renda familiar



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

2.5.7 O trabalhador-estudante: bolsas acadêmicas

A percentagem de trabalhadores-estudantes que recebeu algum tipo de bolsa acadêmica[236] configura um indicador importante porque, além de sinalizar a participação mais efetiva do bolsista em atividades que, em tese, ampliam as possibilidades de sua formação, tais bolsas podem contribuir para a permanência no curso pois envolvem, direta ou indiretamente, ganhos financeiros. Os dados, porém, mostram que apenas 11,33% dos trabalhadores-estudantes que constituem a amostra analisada receberam alguma bolsa, conforme pode ser observado no Quadro 33. Importante observar nesse Quadro a pequena percentagem daqueles que indicaram ter recebido bolsa de iniciação científica, bolsa de extensão e/ou bolsa PET[237].

[236] A questão relativa a bolsas acadêmicas foi: “Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.”

237 “O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País, orientados pelo

Quadro 33: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de bolsa acadêmica

Bolsa acadêmica	Trabalhadores-estudantes (%)	Σ
Nenhuma	88,65%	88,65%
Bolsa de iniciação científica	2,32%	11,33%
Bolsa de extensão	1,14%	
Bolsa de monitoria/tutoria	1,25%	
Bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET)	0,19%	
Outro tipo de bolsa acadêmica	6,42%	

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Mas, além do pequeno número de bolsas, chama a atenção o fato de que não são as universidades, que em tese têm mais condições de oferecer um ensino articulado com pesquisa e extensão, e sim os Centros Federais de Educação Tecnológica e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia os que mais oferecem, em termos percentuais relativos ao número de trabalhadores-estudantes da amostra que neles estudam, maior número de bolsas de iniciação científica, de extensão, e de bolsas PET (Quadro 34).

Quadro 34: Percentual de trabalhadores-estudantes que receberam algum tipo de bolsa acadêmica por organização acadêmica

Bolsa Acadêmica	CFET	Centro Universitário	Faculdade	IF	Universidade
Nenhuma	65,27%	91,50%	90,90%	73,18%	86,64%
Bolsa de iniciação científica	17,10%	1,16%	0,98%	9,13%	3,37%
Bolsa de extensão	3,75%	0,47%	0,38%	3,77%	1,79%
Bolsa de monitoria/tutoria	7,94%	0,71%	0,72%	3,84%	1,71%
Bolsa PET	1,05%	0,05%	0,06%	0,35%	0,32%
Outro tipo de bolsa acadêmica	4,89%	6,10%	6,96%	9,70%	6,16%
Total	**100,00%**	**99,99%**	**99,99%**	**99,97%**	**99,98%**

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial" (BRASIL, 2020e).

2.5.8 O trabalhador-estudante: apoio recebido ao longo do curso

O apoio que um estudante recebe para superar dificuldades encontradas ao longo do curso pode representar um fator importante para que ele consiga colar grau.

Quando questionados sobre isso[238], 36,45% dos trabalhadores-estudantes da amostra considerada indicaram ter sido a família o grupo determinante para enfrentar as dificuldades durante o curso superior e concluí-lo (Quadro 35), fortalecendo indícios já identificados anteriormente da importância que famílias atribuem à educação superior. Contudo, pelo fato de conciliarem o estudo com mais de 20 horas semanais de trabalho, chama a atenção a alta percentagem (29,69%) daqueles que indicaram não terem tido dificuldades. Chama mais atenção ainda a baixa percentagem daqueles que responderam terem sido os professores do curso (4,32%), ou ainda os profissionais de serviço de apoio ao estudante da IES (0,42%), o grupo determinante para que enfrentassem as dificuldades que tiveram durante o curso – esses dados instigam-me a questionar o tipo e/ou o nível de acolhimento que as IES oferecem a seus trabalhadores-estudantes.

Quadro 35: Grupo determinante para que trabalhadores-estudantes enfrentassem as dificuldades durante o curso de graduação

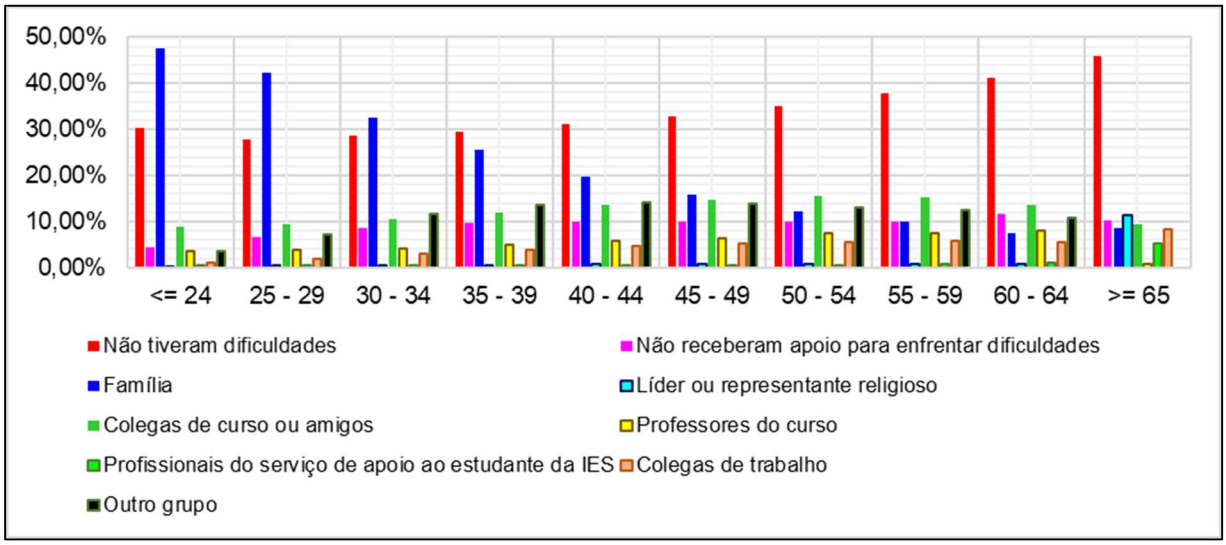
Grupo determinante	Trabalhadores-estudantes (%)	Σ
Não tiveram dificuldades	29,69%	36,81%
Não receberam apoio para enfrentar dificuldades	7,11%	
Família	36,45%	63,19%
Líder ou representante religioso	0,45%	
Colegas de curso ou amigos	10,47%	
Professores do curso	4,32%	
Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES	0,42%	
Colegas de trabalho	2,51%	
Outro grupo	8,57%	
Não responderam	0,02%	

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

[238] A questão apresentada foi: “Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?” No Quadro 35, estão os grupos apresentados como alternativa, exceto pelos grupos Pais, Avós, Irmãos, primos ou tios que, aqui, para manter coerência com opções presentes em outras questões, foram substituídos por um único grupo chamado Família.

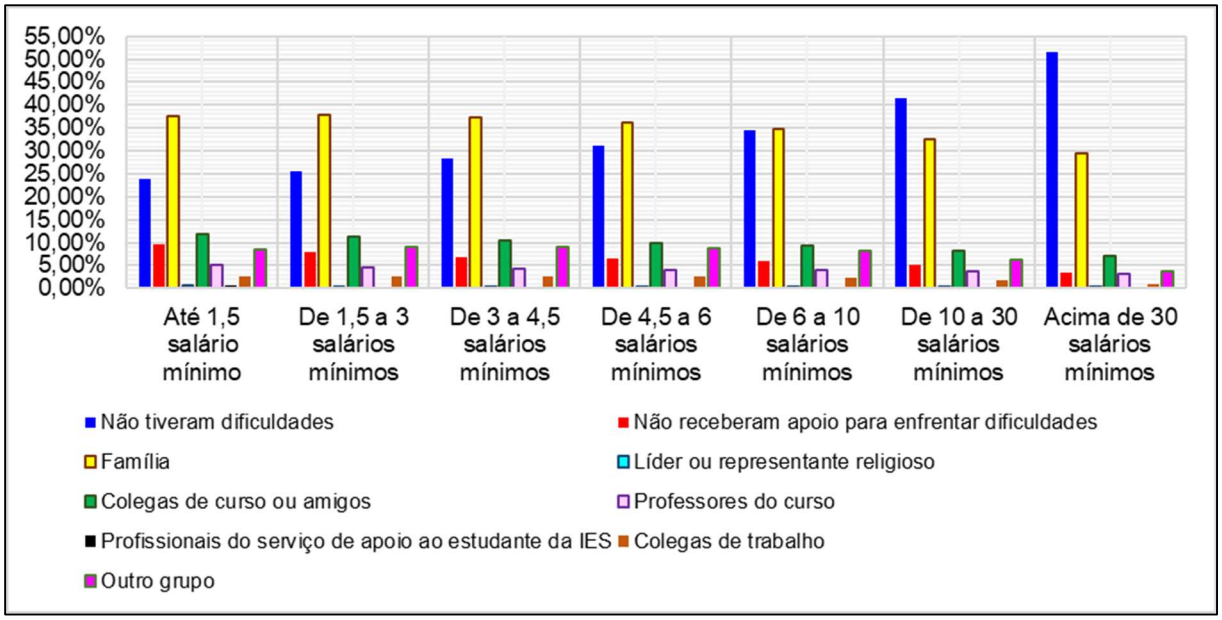
Explorando um pouco mais as respostas a essa questão, foi possível observar que as percentagens, dentro de uma mesma faixa etária, relacionadas com o grupo determinante “Família” decrescem conforme a idade do trabalhador-estudante aumenta; já a percentagem daqueles que, dentro de cada faixa etária, informam que não tiveram dificuldades aumenta com a idade (Gráfico 45) ou com a renda familiar aumenta (Gráfico 46).

Gráfico 45: Grupo determinante para que trabalhadores-estudantes enfrentassem as dificuldades durante o curso de graduação segregado por faixa etária



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 46: Grupo determinante para que trabalhadores-estudantes enfrentassem as dificuldades durante o curso de graduação segregado por renda familiar



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

2.5.9 O trabalhador-estudante: horas semanais dedicadas ao estudo além das aulas

O tempo que o estudante pode disponibilizar para seus estudos é um fator importante para que ele assuma um papel ativo em seu processo de aprendizagem (GALLEÃO, 2014). Trata-se de um aspecto muito importante quando focamos a educação superior para trabalhadores-estudantes que, como aqui foi definido, conciliam o estudo com mais de 20 horas semanais de trabalho e que, por isso, não podem dispor de muitas horas semanais para estudo. Assim, não causa surpresa que quase a metade dos trabalhadores-estudantes da amostra (48,91%) informam ter dedicado aproximadamente de uma a três horas semanais de estudos além daquelas dedicadas às aulas[239], segundo mostra o Quadro 36.

Quadro 36: Horas semanais dedicadas a estudos, além das aulas, pelos trabalhadores-estudantes

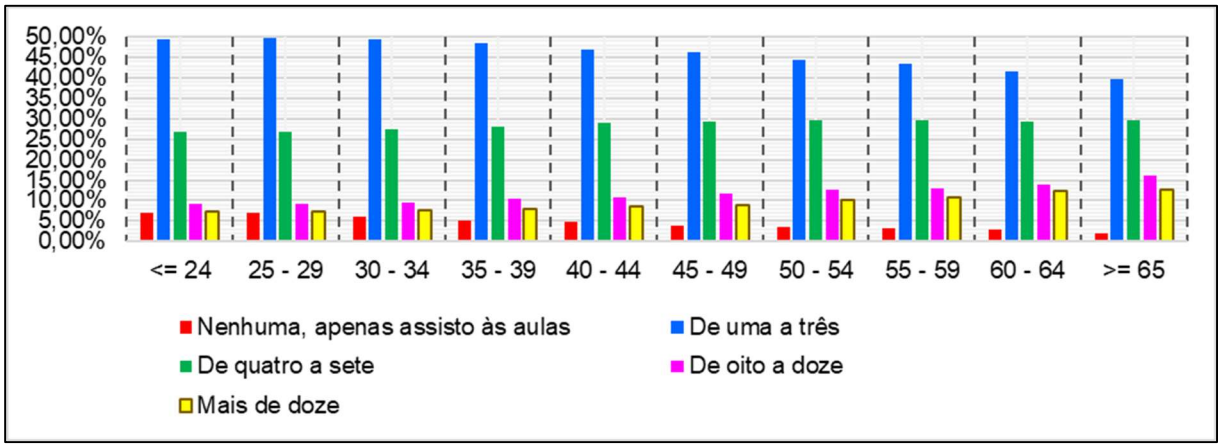
Horas semanais de estudos exceto aulas	Trabalhadores-estudantes (%)
Nenhuma, apenas assisto às aulas	6,28%
De uma a três	48,91%
De quatro a sete	27,40%
De oito a doze	9,73%
Mais de doze	7,66%

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Essa restrição de tempo é igualmente observada quando esse indicador foi segregado por faixa etária (Gráfico 47), por situação financeira (Gráfico 48), ou por carga semanal de trabalho (Gráfico 49).

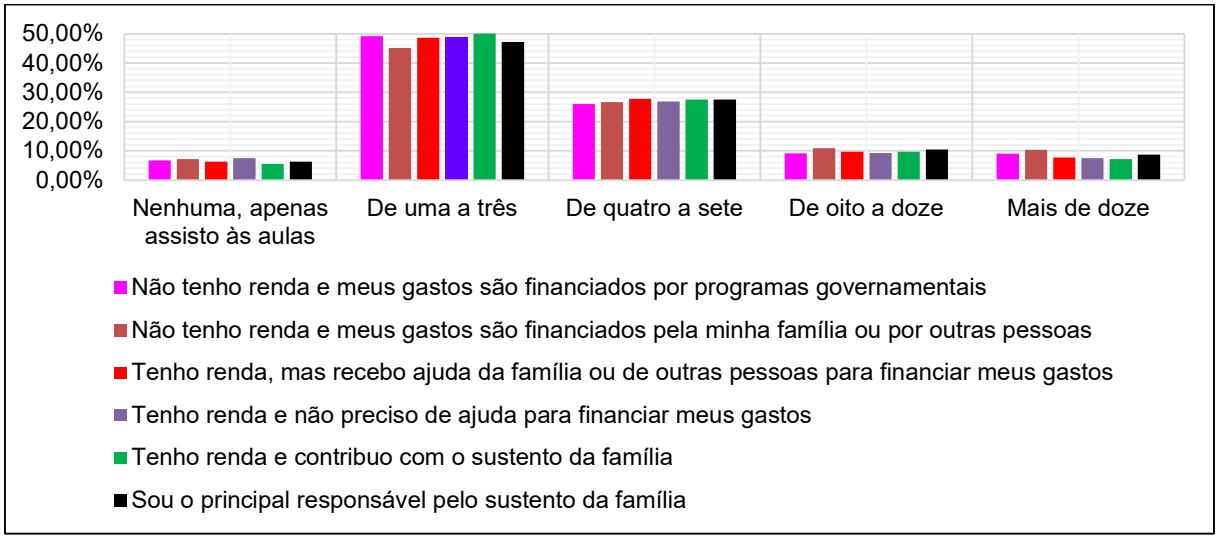
[239] Sobre horas de estudo, a questão presente no questionário é: “Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?”

Gráfico 47: Horas semanais dedicadas a estudos, além das aulas, por faixa etária



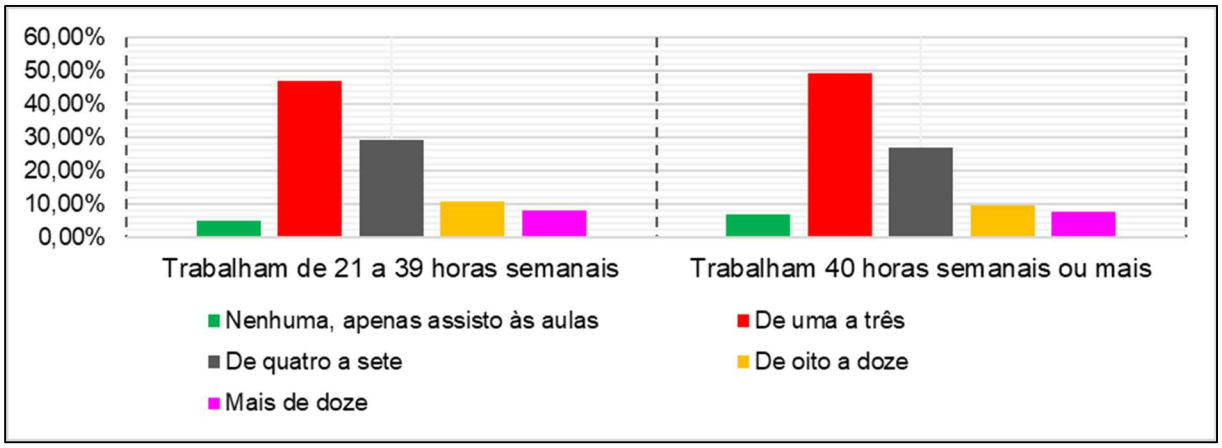
Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 48: Horas semanais dedicadas a estudos, além das aulas, por situação financeira



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 49: Horas semanais dedicadas a estudos, além das aulas, por carga horária semanal de trabalho



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

2.5.10 O trabalhador-estudante: incentivo para ingressar na educação superior

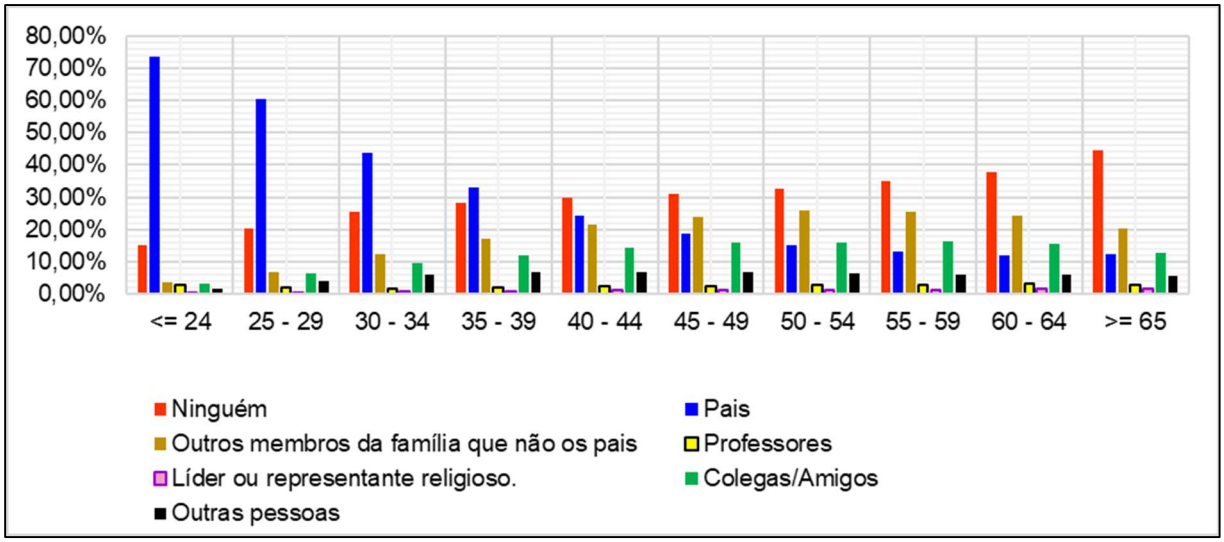
Questionados sobre quem mais os incentivou para ingressar em um curso de graduação[240], a maioria dos trabalhadores-estudantes da amostra considerada informou terem sido os pais (Quadro 37), e esse incentivo dos pais é mais intenso quanto menor é a faixa etária do trabalhador-estudante (Gráfico 50) ou quanto maior é a renda familiar (Gráfico 51)

Quadro 37: Percentual de quem mais incentivou os trabalhadores-estudantes a cursar a graduação

O maior incentivo para cursar a graduação foi dado por:	Trabalhadores-estudantes (%)
Ninguém	22,12%
Pais	52,31%
Outros membros da família que não os pais	10,51%
Professores	2,20%
Líder ou representante religioso.	0,54%
Colegas/Amigos	7,83%
Outras pessoas	4,47%
Não respondeu	0,02%

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

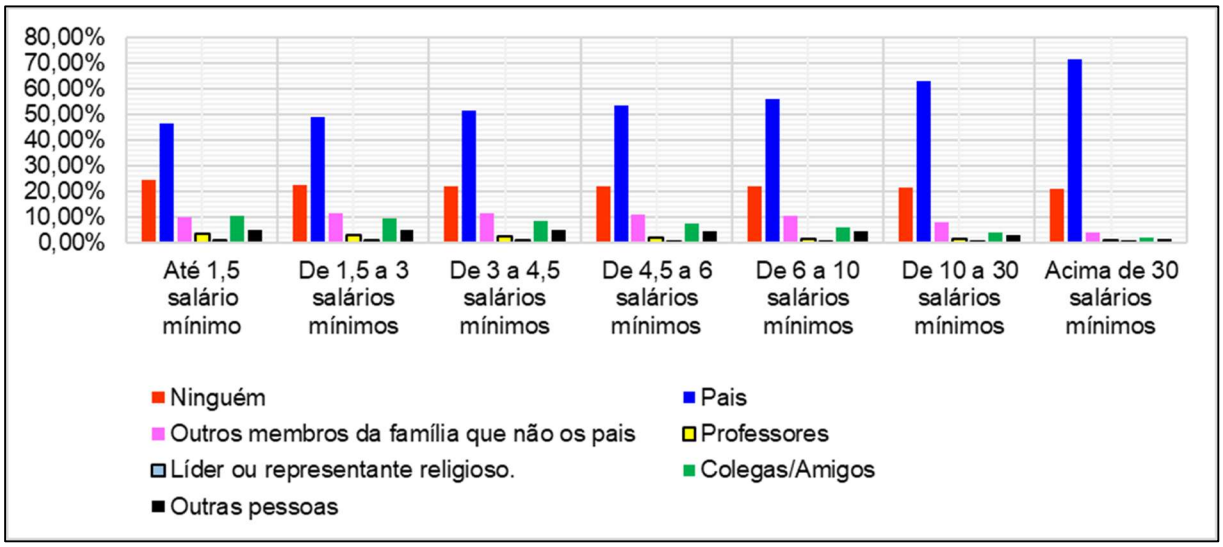
Gráfico 50: Percentual de quem mais incentivou os trabalhadores-estudantes a cursar a graduação segregado por faixa etária



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

[240] A questão apresentada foi: “Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?”

Gráfico 51: Percentual de quem mais incentivou os trabalhadores-estudantes a cursar a graduação segregado por renda familiar



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

2.5.11 O trabalhador-estudante: motivos para escolha do curso

Apesar de os pais terem sido os que incentivaram grande parte dos trabalhadores-estudantes da amostra a cursar a graduação, não foram eles que motivaram a escolha do curso[241], mas sim aspectos relacionados com a carreira profissional: 76,06% dos trabalhadores-estudantes da amostra indicaram como principal motivo a inserção no mercado de trabalho, a valorização profissional e a vocação (Quadro 38), e esses foram os motivos mais indicados pelos respondentes, independentemente da região onde estudam (Gráfico 52), da faixa etária (Gráfico 53), da "cor ou raça" (Gráfico 54) ou da presença de algum membro da família com curso superior completo (Gráfico 55).

Interessante observar, entretanto, que quanto maior a faixa etária, maior a percentagem daqueles que informaram ter sido a valorização profissional o principal motivo para escolha do curso, e menor é a aquela dos que informaram que o principal motivo foi a inserção no mercado de trabalho (Gráfico 53).

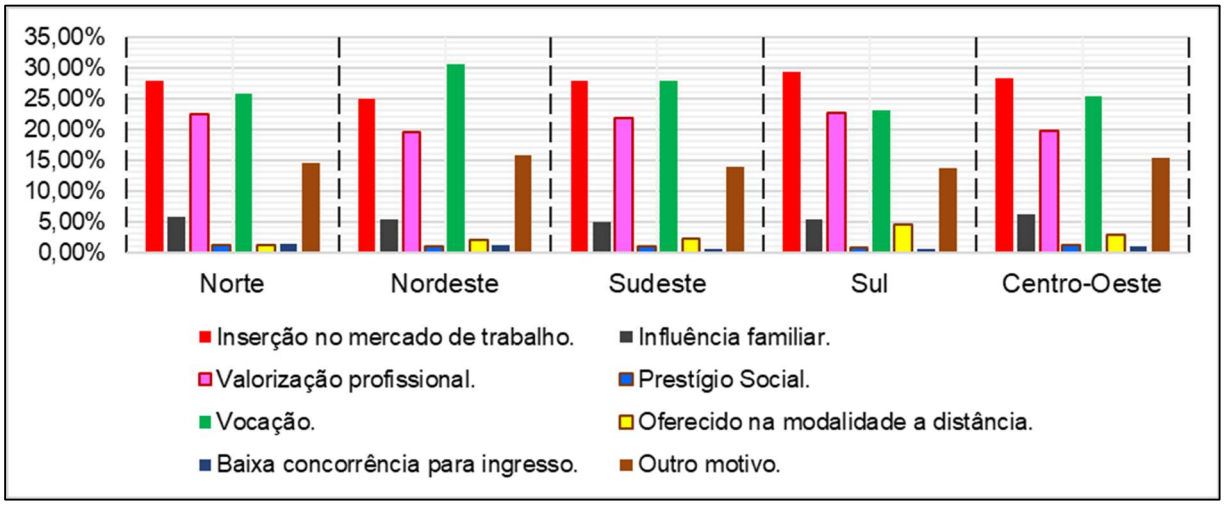
[241] A questão que deu origem a esse indicador foi: "Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?"

Quadro 38: Principal motivo para escolha do curso

Motivo de escolha do curso	Trabalhadores-estudantes (%)	Σ
Inserção no mercado de trabalho.	27,81%	76,06%
Valorização profissional.	21,54%	
Vocação.	26,70%	
Influência familiar.	5,20%	23,91%
Prestígio Social.	0,95%	
Oferecido na modalidade a distância.	2,79%	
Baixa concorrência para ingresso.	0,71%	
Outro motivo.	14,26%	

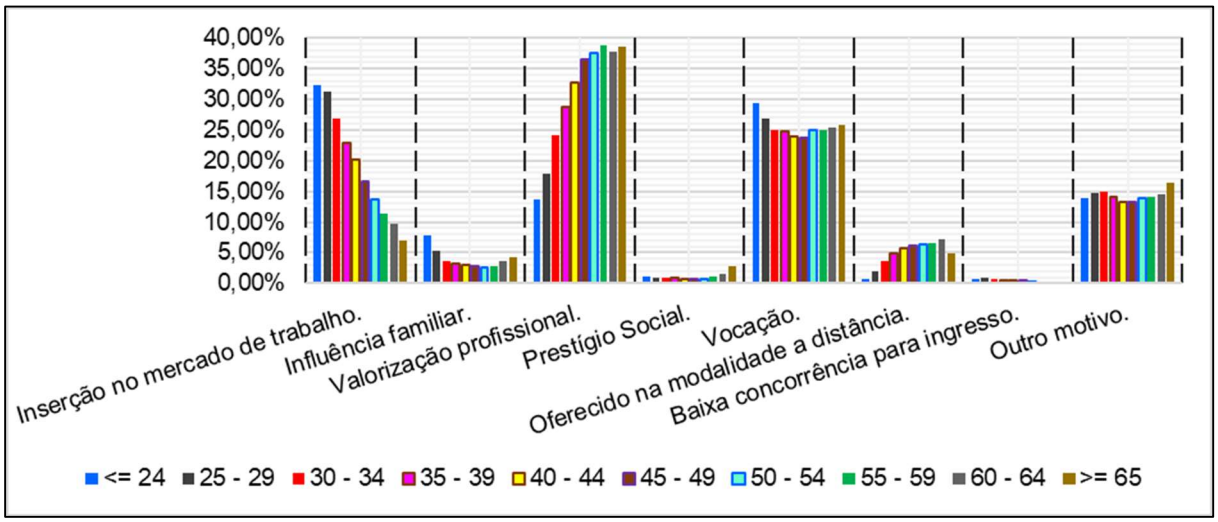
Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 52: Principal motivo para escolha do curso por região



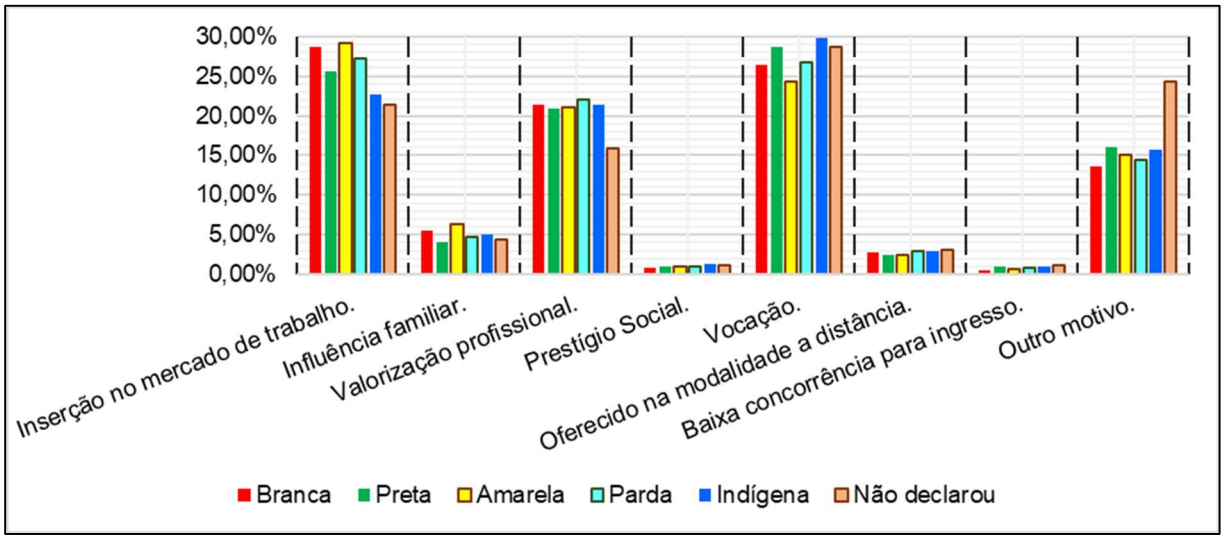
Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 53: Principal motivo para escolha do curso por faixa etária



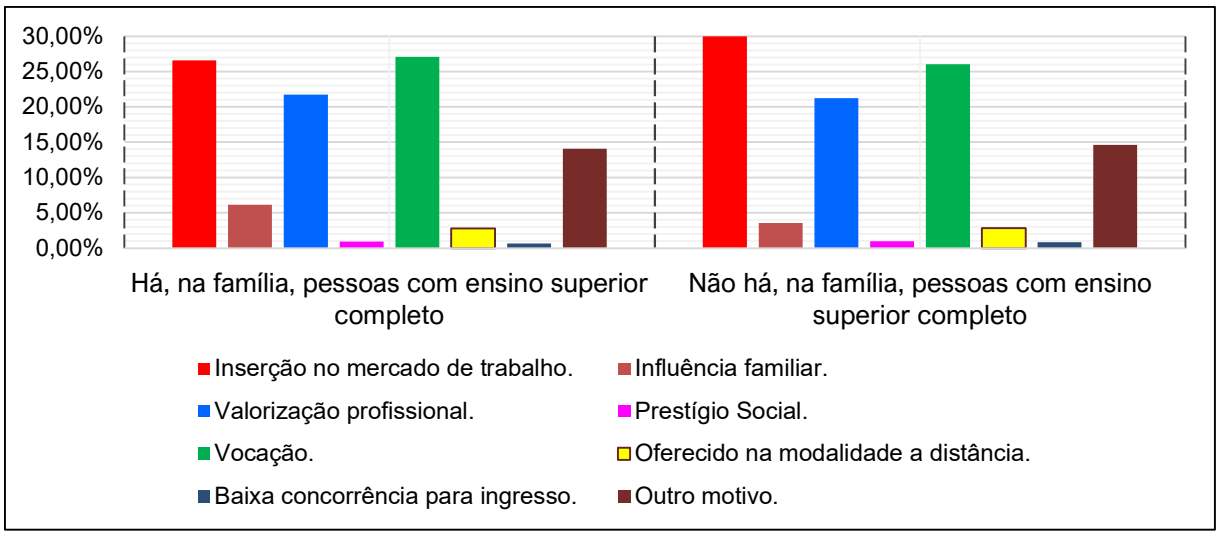
Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 54: Principal motivo para escolha do curso por “cor ou raça”



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Gráfico 55: Principal motivo para escolha do curso pela presença ou não de um membro na família com curso superior completo



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

2.5.12 O trabalhador-estudante: razões para escolha da IES

Quando questionados sobre as razões que os fizeram escolher a instituição de ensino[242], é possível observar uma complexidade maior ainda do contexto do atual sistema educacional brasileiro (Quadro 39). Aproximadamente um terço (29,47%) dos

[242] A questão apresentada foi: “Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?”

trabalhadores-estudantes que compõem a amostra analisada forneceram respostas que alimentam indício de que o interesse na educação superior é puramente instrumental: proximidade da residência ou do trabalho, facilidade de acesso ou a única IES onde teve aprovação; uma percentagem um pouco inferior (26,66%) indicou motivos relacionados com aspectos de viabilidade financeira (gratuidade, preço da mensalidade ou possibilidade de obtenção de bolsa de estudos); menor ainda foi o número de trabalhadores-estudantes (24,26%) que indicou uma preocupação mais explícita com sua formação ao responder ter sido a qualidade ou a reputação da IES o motivo por escolhê-la; os demais (19,61%) não indicaram um motivo.

Quadro 39: Principal razão para escolha da IES

Motivo de escolha da IES	**Trabalhadores-estudantes (%)**	**Σ**
Qualidade/reputação	24,26%	24,26%
Gratuidade	10,20%	26,66%
Preço da mensalidade	12,38%	
Possibilidade de ter bolsa de estudo	4,08%	
Proximidade da minha residência	17,62%	29,47%
Proximidade do meu trabalho	3,09%	
Facilidade de acesso	8,10%	
Foi a única onde tive aprovação	0,66%	
Outro motivo	7,11%	19,61%
Não respondeu	12,51%	

Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

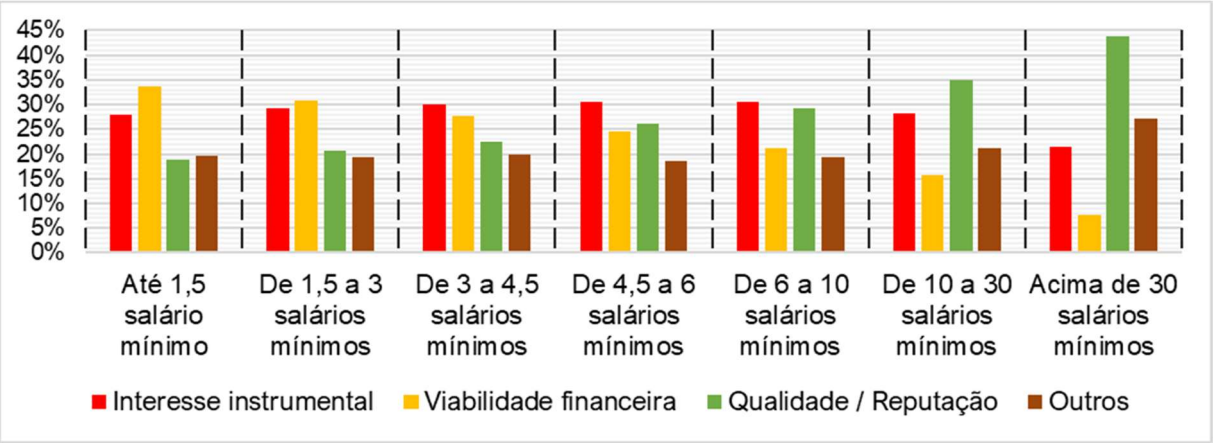
Para compreender um pouco mais essa questão, que considero importante no contexto da pesquisa, esse indicador foi segregado por renda familiar, por situação financeira, por faixa etária, e pela existência ou não de algum membro na família com ensino superior completo.

Assim, considerando as proporções dos motivos dentro de cada faixa de renda[243], é possível verificar que, quanto maior a renda familiar, maior é a preocupação com a qualidade/reputação da IES e, de forma compreensível, menor a

[243] Importante enfatizar que aqui, como nos demais gráficos sobre o indicador “motivo de escolha da IES”, apresentados a seguir, as percentagens foram calculadas dentro de uma mesma faixa de renda, ou seja: (número de respondentes de uma faixa de renda que indicaram um motivo)/(número total de respondentes dentro daquela faixa de renda)

preocupação com a viabilidade financeira. Já o interesse instrumental encontra-se presente em proporções semelhantes em praticamente todas as faixas de renda (Gráfico 56).

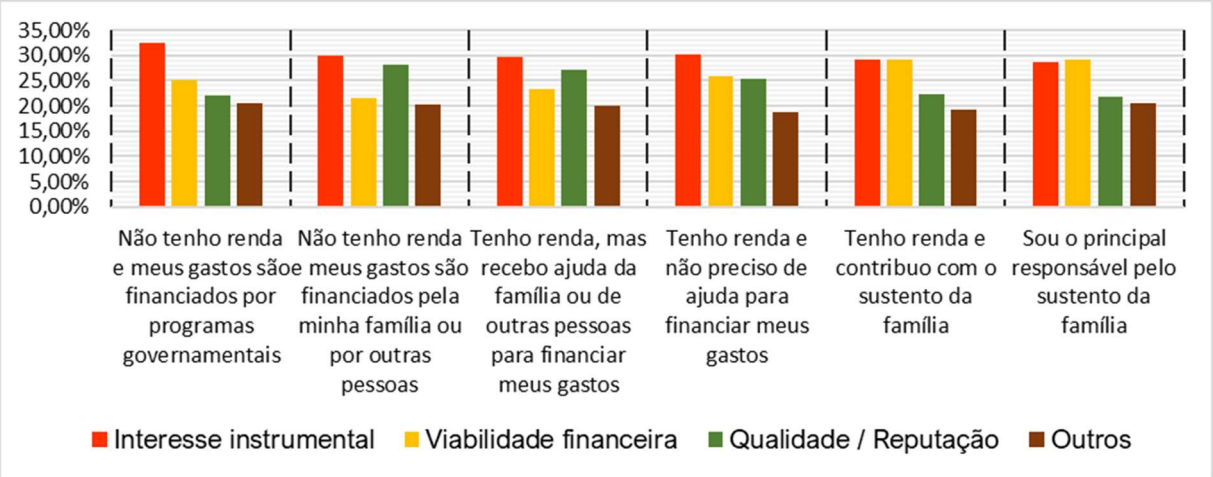
Gráfico 56: Principal razão para escolha da IES por renda familiar (valores proporcionais a cada faixa de renda)



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Sob a ótica da situação financeira, as diferenças são proporcionalmente pequenas. É possível observar que os responsáveis ou que contribuem para o sustento da família são os que mais indicaram como motivo a viabilidade financeira; o interesse instrumental é maior entre aqueles que não tem renda e tem seus gastos financiados por programas governamentais! Já a qualidade/reputação é o maior motivo entre aqueles que, tendo ou não renda, contam com apoio financeiro da família ou de outras pessoas (Gráfico 57).

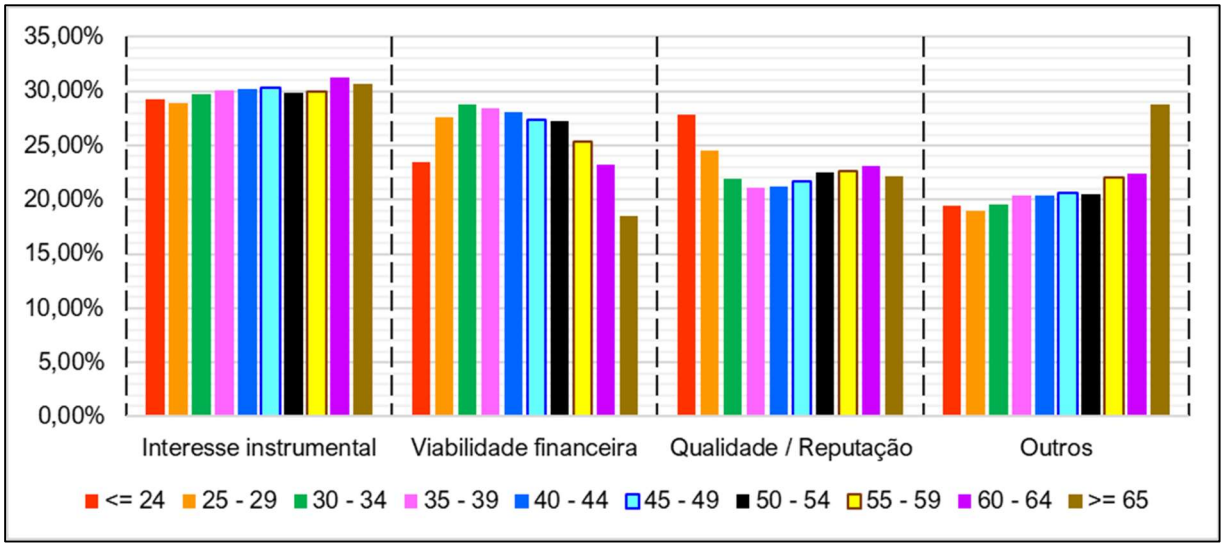
Gráfico 57: Principal razão para escolha da IES por situação financeira (valores proporcionais a cada situação financeira)



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Sob a ótica da faixa etária, o Gráfico 58 mostra que o interesse instrumental está presente em todas as faixas etárias, é proporcionalmente maior que os demais motivos e que, embora com percentagem menor, a qualidade/reputação foi o motivo mais indicado entre os menores que 24 anos.

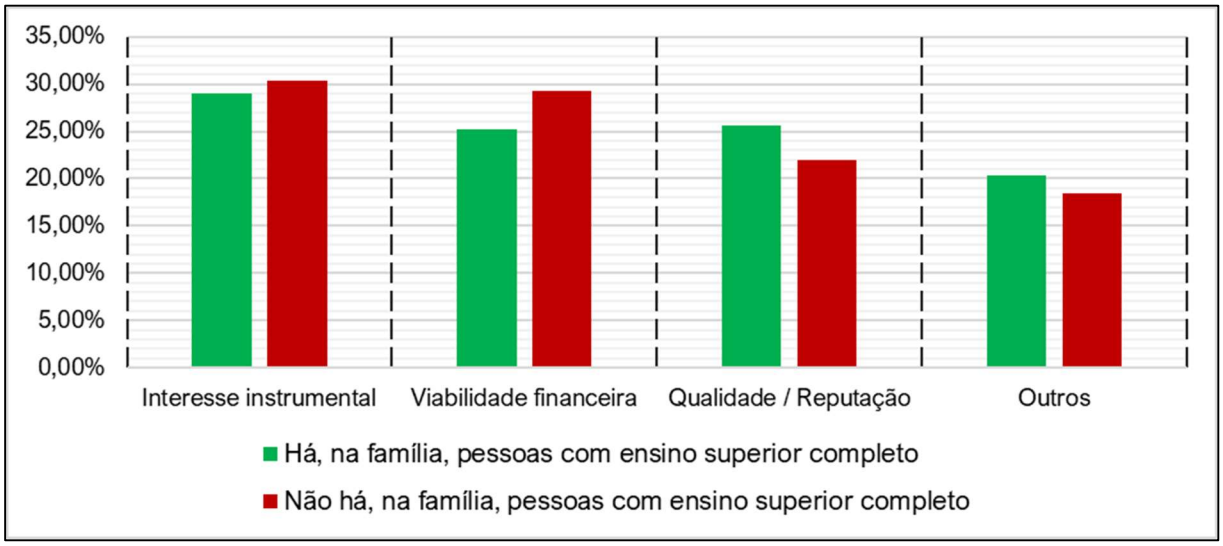
Gráfico 58: Principal razão para escolha da IES por faixa etária (valores proporcionais a cada faixa etária)



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

Em termos proporcionais, a presença de algum membro da família com curso superior completo não contribui significativamente para que os principais motivos sejam relacionados com interesse instrumental e viabilidade econômica (Gráfico 59)

Gráfico 59: Principal razão para escolha da IES pela existência ou não de alguém na família com curso superior completo (valores proporcionais)



Elaboração própria. Fonte de dados: INEP (2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b)

2.6 Definição da questão e do objetivo principal da pesquisa

Durante o processo de elaboração do mapa acima apresentado, pude vislumbrar uma multiplicidade de possíveis caminhos que o objeto de estudo "trabalhador-estudante de graduação" oferece: muitas são as questões e os objetivos de pesquisa possíveis. Pautei-me, então, nos fundamentos, orientações e reflexões provocadas pelo caminho até aqui percorrido para escolher qual das possibilidades adotar. Assim, considerando:

a) que assumi e defendo uma educação escolarizada como um processo ético-político-cultural-econômico-social de formação de sujeitos emancipados, conforme apresentado no Capítulo 2 da Parte I;
b) que uma educação emancipatória[244] requer a participação ativa de seus protagonistas; requer um diálogo (FREIRE, 2011, 2012) pois, segundo aponta Nóvoa (2019, p. 64), "Sem diálogo não há pedagogia, nem educação, nem universidade";
c) que não existe participação efetiva, diálogo crítico ou reflexão profunda sobre algum conteúdo sem um aporte teórico, sob o risco de quedar-se no senso comum, e que esse aporte teórico requer um estudo prévio por parte dos estudantes, o que, por sua vez, exige tempo;
d) que, segundo aponta Pimenta e Anastasiou (2002, p. 239):

> A questão do tempo disponível é algo que não pode ser ignorado: há a atividades que podem e devem ser desenvolvidas na sala de aula, sob a supervisão do professor, principalmente aquelas de maior complexidade e que exigem supervisão. Há outras que o aluno pode e deve fazer por si e independentemente da supervisão docente, pois é preciso construir a autonomia com o aluno, em processos paulatinos de soltura.

e) que, em pesquisa que realizei durante o mestrado (GALLEAO, 2014), a questão do pouco tempo disponível para estudo extraclasse foi um dos obstáculos apontados pelos participantes para que eles assumissem papel ativo em aulas que não tinham caráter puramente reprodutivo de conteúdos, mas que instigavam a refletir, o experimentar, o compreender etc.;

[244] No Capítulo 2 da Parte I, explicitei, com base na pedagogia freireana, a concepção de educação emancipatória como uma educação que implica uma construção conjunta, um fazer coletivo; implica na crença da contribuição que o outro pode oferecer; implica reconhecer, de forma autêntica, o outro como partícipe da construção de sua história e da história da comunidade na qual está inserido; implica reconhecer o ser humano como um ser em processo de formação e, por isso, incompleto e consciente dessa incompletude.

f) que, embora não seja a maioria, quase um quarto (24,26%) dos trabalhadores-estudantes que compõem a amostra utilizada para traçar o mapa acima descrito, indicaram que a "qualidade/reputação" foi o motivo principal para escolha da IES que iriam estudar, fornecendo indício de que se preocupam com a qualidade da educação superior que iriam receber;
g) que o trabalhador-estudante foi aqui definido como aquele que concilia os estudos com mais de 20 horas semanais de trabalho;
h) que quase a metade (48,91%) dos trabalhadores-estudantes que compõem a amostra utilizada para traçar o mapa acima descrito indicaram que dedicam apenas de uma a três horas semanais de estudo além das aulas;

reconheci a relevância da restrição de tempo de estudo de trabalhadores-estudantes na elaboração de propostas pedagógicas voltadas a uma educação emancipatória, e optei por pesquisar se, e como, esta questão tem sido tratada pelas IES.

Considerando, ainda, o fato de que, independentemente da região onde estudam, da faixa etária, da "cor ou raça", ou da presença de algum membro na família com curso superior completo, 76,06% dos trabalhadores-estudantes da amostra analisada indicaram preocupação com aspectos relacionados à carreira profissional ("ingresso no mercado de trabalho", "valorização profissional", ou "vocação"[245]) como sendo o principal motivo para escolha do curso de graduação, assumi ser importante pesquisar aspectos da formação profissional que decorre da educação superior oferecida a esses estudantes. Esse pressuposto é fortalecido pelas seguintes considerações resultantes do trabalho até aqui realizado:

a) A presença histórica da relação "educação superior – trabalho" apontada no estudo apresentado no Capítulo 3 da Parte I.
b) A recorrência dessa relação nas revisões seletivas descritas no Capítulo 1 da Parte II. O trabalho de Castanho, M. E. L. M. (1989), por exemplo, que apresenta uma pesquisa envolvendo alunos matriculados no último ano de 26 cursos noturnos da PUC Campinas, apontou que grande parte dos participantes se mostravam insatisfeitos ou decepcionados com o ensino que receberam, principalmente no que dizia respeito a questões relacionadas com o mercado de trabalho; também

[245] Para Aguiar (2006), a concepção de vocação também está relacionada com o exercício de uma profissão. Segundo a autora, ao eximir-se de fazer uma escolha, escondendo-se sob a concepção de vocação, o ser humano anula sua condição de escritor ativo de sua história e adota uma posição submissa diante de seu contexto social.

os trabalhos de Cardoso, S. M. V. (1994), Moraes, Carr e Gouvêa (1994), Furlani (1999), Terribili Filho (2004), Braga *et al.* (2002), Haag (2004), Guimarães (2006), e Oliveira, Bittar e Lemos (2010) reforçaram os indícios de que a relação entre educação superior e trabalho está presente no imaginário de universitários que compartilham trabalho e estudo.

c) A preocupação com o futuro profissional explicitada por alguns dos participantes de uma pesquisa, que envolveu 462 estudantes de 22 cursos de graduação de uma universidade pública da Paraíba, diante da pergunta “Que expectativas você tem quanto ao seu futuro?” (IRELAND, 2011, p. 178)[246].

d) A concepção de que a educação superior não pode estar alienada de seu contexto social (UNESCO, 1998a), e o mundo do trabalho é parte integrante desse contexto.

e) Minha concordância com António Nóvoa e Lúcia Amante ao mostrarem a importância de uma

> permanente interacção entre a formação e a profissão [...] não no sentido de um estreitamento ou profissionalização dos estudos, mas na perspectiva de uma associação entre o mundo universitário e o mundo do trabalho, fundamental para a formação dos estudantes, mas também para a evolução das profissões (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 31).

f) Minha concordância com Nóvoa (2019) de que a educação superior não pode mirar, de forma estreita, apenas a empregabilidade, mas que

> O futuro do ensino superior passa pelo enriquecimento em comum do pensamento e do trabalho na educação e na ciência. Na educação, através de uma pedagogia que se abre ao exterior, que se liga, capilarmente, ao mundo do trabalho e da cultura. Na ciência, através do reforço da ciência aberta, ao serviço do público, e da cultura científica, elementos centrais da democracia e da liberdade (NÓVOA, 2019, p. 64).

g) Minha concordância com Pedro Demo ao afirmar que

> Diante da pressão neoliberal da educação como indústria primordial de competências funcionais, cumpre lembrar que, sem perder o mercado de vista nunca, a vida é um desafio maior, requerendo habilidades autorais para que seja viável uma qualidade de vida com sentido próprio e social (DEMO, 2020, p. 438).

[246] O texto não informa a data de realização da pesquisa, mas faz parte de um livro publicado em 2011.

Perante essas ponderações, defini como foco de pesquisa a restrição de tempo dos trabalhadores-estudantes e a relação “educação superior-trabalho”. Retomei então as revisões seletivas feitas anteriormente e, principalmente provocado pelos trabalhos de Salomé (2002), Terribili Filho (2004, 2007), Terribili Filho e Quaglio (2005), Terribili Filho e Raphael (2005), Tambolato (2005), Bittar, Almeida e Veloso (2008), Walter (2012), Castro (2013), Oliveira, S. R. (2013), e Soares e Sampaio (2013), passei a refletir sobre a relação das IES com as especificidades dos trabalhadores-estudantes e, diante das possibilidades existentes, considerei que planos das instituições de ensino superior poderiam ser utilizados como fonte de dados para a continuidade da pesquisa.

Ao considerar essa possibilidade, tinha ciência da provável existência, em qualquer plano, de descompassos entre aquilo que é planejado/proposto e aquilo que é de fato realizado. Não obstante, considero que planejar/propor é o primeiro passo para realizar. Assim, assumi que poderia coletar dados empíricos em planos institucionais.

Tendo em vista que Planos de Desenvolvimento Institucionais são documentos exigidos para o credenciamento (INEP, 2017a) e recredenciamento (INEP, 2017b) de Instituições de Ensino Superior, que são documentos exigidos nos processos de autorização (INEP, 2017e), reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, presenciais e à distância (INEP, 2017f); e que devem explicitar, conforme Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), o direcionamento e as estratégias institucionais relacionadas não apenas aos aspectos de gestão ou operacionalização de suas atividades, mas também ao projeto e organização pedagógicos, passei a reconhecê-los não apenas como documentos formais e estratégicos das IES mas, principalmente quando tornados públicos, como compromisso das IES perante a sociedade. Decidi, então, adotá-los como fonte de dados.

Assim, após o percurso descrito nesta segunda parte do trabalho, tendo sempre presente a concepção de uma educação emancipatória que, assim sendo, não desconsidera o mundo do trabalho, pude completar de forma fundamentada o contexto da pesquisa**:**

- Objeto de pesquisa (já definido anteriormente) – “o trabalhador-estudante de graduação”.
- Questões de pesquisa:
  - Como as IES consideram, em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais, a restrição de tempo de dedicação ao estudo de trabalhadores-estudantes?
  - Como as IES consideram, em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais, a articulação entre o mundo do trabalho e a educação superior que oferecem a seus trabalhadores-estudantes?
- Objetivo principal da pesquisa – Compreender como a restrição de tempo de dedicação aos estudos dos trabalhadores-estudantes é considerada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais de instituições de ensino superior brasileiras, e como essa restrição pode impactar a formação profissional desse s estudantes.

Os objetivos intermediários, definidos para elaboração de cada capítulo das três partes que compõem o trabalho, foram reunidos e apresentados no Quadro 1 da Introdução.

Tendo atingido o objetivo proposto para este capítulo, iniciei uma nova caminhada, agora em direção ao objetivo principal acima descrito.

PARTE III

EPÍLOGO

APRESENTAÇÃO DA PARTE III

Nesta terceira e última parte da tese, apresento os passos que permitiram compreender como a restrição de tempo de dedicação aos estudos dos trabalhadores-estudantes é considerada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais de instituições de ensino superior brasileiras, e como essa restrição pode impactar a formação profissional desses estudantes. Para guiar esses passos, duas questões foram anteriormente definidas no Capítulo 2 da Parte II: (a) como as IES consideram, em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais, a restrição de tempo de dedicação ao estudo de trabalhadores-estudantes? (b) como as IES consideram, em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais, a articulação entre o mundo do trabalho e a educação superior que oferecem a seus trabalhadores-estudantes?

Dois capítulos compõem essa terceira parte.

No primeiro, tendo os planos de desenvolvimento institucionais definidos como fonte de dados para a continuidade da pesquisa, traço um breve histórico do papel que os PDI têm desempenhado nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, bem como naqueles de credenciamento e recredenciamento de IES. Em seguida, descrevo o procedimento utilizado para coletar e selecionar esses planos e compor uma amostra, a metodologia utilizada para analisá-la, e a análise preliminar realizada.

No segundo Capítulo, ao mesmo tempo que completo a análise preliminar dos PDI, apresento, no contexto da educação superior, utopias e contradições que emergiram ao longo de trajetória percorrida durante a pesquisa.

1 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: DA COLETA À ANÁLISE PRELIMINAR

Tendo na Parte II definido o objetivo, as questões de pesquisa e os Planos de Desenvolvimento Institucional como fonte de dados, neste capítulo, elaborado a partir da questão e do objetivo apresentados no Quadro 40, apresento os procedimentos utilizados para coletar e selecionar os PDI, a metodologia adotada para analisá-los e o resultado da análise preliminar realizada.

Quadro 40: Capítulo 1 da Parte III: questão e objetivo

Plano de Desenvolvimento Institucional: da coleta à análise preliminar	**questão**: Qual o procedimento adequado para coletar e selecionar os PDI? Qual a metodologia que pode ser utilizada para os planos de desenvolvimento institucional de instituições de ensino superior brasileiras coletados? Quais os primeiros resultados obtidos a partir da análise realizada?
	objetivo: Coletar e realizar uma análise preliminar dos PDI conforme procedimento e metodologia definidos neste capítulo.

Fonte: Elaboração própria

Inicio traçando considerações acerca dos Planos de Desenvolvimento Institucional no contexto do sistema federal de educação superior brasileiro[247].

1.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional no contexto do processo de regulação da educação superior

O Plano de Desenvolvimento Institucional surge como um dos itens de avaliação de IES através do Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001, que "Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições [...]" (BRASIL, 2001a, n. p.). O decreto, entretanto, não explicita o escopo que os PDI deveriam abordar, lacuna essa que foi preenchida posteriormente através da Resolução CNE/CES nº 10 de 11 de março de 2002 (BRASIL, 2002) que, além de detalhar o conteúdo mínimo e indicar que esses planos deveriam ser elaborados para um período de 5 anos, deixou claro, em seu artigo 7º que o PDI representa um

[247] O Sistema Federal de Ensino foi definido pelo artigo 16 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2019b) como sendo o conjunto formado pelas instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.

> **compromisso da instituição com o MEC**, é requisito aos atos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior e poderá ser exigido também no âmbito das ações de supervisão realizadas pela SESu/MEC, devendo sofrer aditamento no caso de sua modificação [...] (BRASIL, 2002, n. p., grifo meu).

Há, portanto, desde 2002, uma declaração explícita de que tais planos representam um compromisso da IES com o MEC.

Mais tarde, em 2004, Cristovam Buarque, então ministro da educação, nomeia uma comissão composta por professores de várias universidades, estudantes representando a União Nacional dos Estudantes (UNE), e representantes de órgãos oficiais, com o objetivo de

> analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (INEP, 2004, p. 7).

Os trabalhos dessa comissão conta, entre outras, com a participação[248] de várias entidades ligadas ou não à educação superior, e se pauta, conforme afirma o documento final elaborado, não apenas na necessidade de regulação do sistema de educação superior pelo Estado, mas também "[....] no princípio de que a educação é um direito e um bem público, [...e] que a missão pública da Educação Superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País" (INEP, 2004, p. 8). A proposta elaborada como resultado do trabalho reafirma a importância do PDI nos processos de avaliação (INEP, 2004) e fornece as bases para a criação, através da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Ainda em 2004, com o objetivo de operacionalizar a protocolização dos documentos exigidos pelos processos avaliativos conduzidos pelo Sinaes, é criado, através da Portaria nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS). Também no mesmo ano é publicado um documento explicitando as diretrizes para elaboração dos PDI. Apesar de afirmar que "A construção do PDI deverá se fazer de forma livre, para que a Instituição exercite sua criatividade e liberdade no processo de sua elaboração" (BRASIL, 2004c, p. 2), o documento apresenta uma espécie de

[248] Essas participações se deram através de audiências públicas.

sumário contendo os “eixos temáticos essenciais”, e os aspectos que cada um dos eixos deveriam tratar, que constituiriam as dimensões que seriam consideradas nos processos avaliativos conduzidos pela Secretaria da Educação Superior (SESu) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (BRASIL, 2004), o que, de certa forma, passa a condicionar a elaboração desses planos.

Em 2006, o Decreto nº 5.773 de 9 de maio, que dispôs “sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006a, n. p.), explicita novamente, em seu artigo 16, os elementos mínimos exigidos em um PDI.

No início de 2017, através da Nota Técnica no 12 de 26 de janeiro de 2017 (BRASIL, 2017e), o Ministério da Educação arquiva todos os processos que estavam tramitando através do Sistema SAPIEnS, substituindo-o por um outro sistema, o Sistema e-MEC[249]. No final desse mesmo ano, o Decreto no. 9.235 de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a) revoga o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), mas mantém basicamente, em seu artigo 21, os mesmos elementos mínimos para os PDI, detalhando melhor alguns elementos e incorporando um novo: o projeto de acervo acadêmico em meio digital. Atualmente, há referências ao Plano de Desenvolvimento Institucional nos instrumentos de avaliação para credenciamento (INEP, 2017a) e recredenciamento (INEP, 2017b) de IES, bem como naqueles de autorização (INEP, 2017e) e reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP, 2017f) de cursos de graduação. Todos esses documentos contêm um glossário – nele o PDI é definido como

> Instrumento de planejamento e gestão, que considera a identidade da IES no âmbito da sua filosofia de trabalho, da missão a que se propõe, das estratégias para atingir suas metas e objetivos, da sua estrutura organizacional, do Projeto Pedagógico Institucional, observando as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou visa a desenvolver [...] (INEP, 2017a, p 39; INEP, 2017b, p. 40; INEP, 2017e, p. 52; INEP, 2017f, p. 48).

[249] O Sistema e-Mec é um “sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições” (BRASIL, 2007d, n. p.).

Há ainda, nesses documentos, a recomendação de que o PDI deve ser mantido atualizado, informações que reforçam as considerações que fiz ao adotar o PDI como fonte de dados para a continuidade da pesquisa[250].

1.2 Composição da amostra

Tendo optado por utilizar documentos como fonte de dados, segui as orientações de Flick (2007) de que, primeiro, é necessário coletar o material existente, realizar uma seleção com o objetivo de constituir um "*corpus*" (FLICK, 2007, p. 32) de documentos a serem analisados para, somente então, escolher uma ferramenta de análise adequada. Ainda segundo o autor, uma vez iniciada a análise, caso se perceba que o "*corpus*" elaborado não contém os dados necessários para responder adequadamente à questão de pesquisa, deve-se reiniciar o processo, remodelando o "corpus" previamente considerado.

Seguindo essas orientações, iniciei a busca por planos de desenvolvimento institucional de IES brasileiras e constatei que, pela não obrigatoriedade legal explícita de disponibilizá-los ao público em geral, nem todas as IES o fazem. Mesmo assim, fazendo buscas na internet entre 06/04/2019 e 08/04/2020, tive acesso a vários deles, muitos já fora do período de vigência[251]. Em seguida, com base na recomendação de que o PDI deve ser constantemente atualizado, conforme exposto no artigo 6º. da Resolução. CNE/SES 10, de 11 de março de 2002 (BRASIIL, 2002), e considerando o rápido avanço do desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas, os impactos que ele tem causado nas relações sociais, e as consequentes tensões sofridas pelas instituições de ensino, para fazer a seleção dos documentos coletados assumi o pressuposto de que as políticas institucionais são revistas a cada processo de elaboração dos PDI, e que documentos vencidos poderiam não trazer informações pertinentes com o momento em que a pesquisa estava sendo realizada. Em função disso, e pensando constituir uma amostra mais abrangente possível, descartei

[250] No final do Capítulo 2 da Parte II, indiquei que, ao adotar o PDI como fonte de dados para continuidade da pesquisa, estava ciente de que sempre há descompassos entre os planos e suas respectivas realizações, mas considerei que a presença de intenções explicitadas nos PDI, principalmente se tornados públicos, indicavam um compromisso social e sinalizam um primeiro passo para que essas intenções fossem colocadas em prática.

[251] Lembro que os PDI contêm o planejamento elaborado para um determinado período, em geral 5 anos.

aqueles cujos períodos de vigência terminavam em anos anteriores a 2019, ano em que iniciei esse processo de busca e análise[252]. Com isso, restou uma amostra com 395 PDI.

Refletindo sobre o tempo disponível para analisar esse conjunto de documentos, realizei uma nova filtragem com o objetivo de obter uma amostra com um número de documentos viável de ser analisado com os recursos que dispunha. Os critérios utilizados na nova filtragem foram:

a) Por considerar que os conteúdos dos planos em período final de vigência conteriam informações desatualizadas que poderiam influenciar o resultado da análise, descartei os planos com final de vigência anterior a 2021.
b) Considerando que o número de estudantes matriculados em faculdades é menor que aqueles matriculados em centros universitários ou universidades, descartei os planos de faculdades que possuíam vigência anterior a 2022.
c) Por contar com uma grande representatividade de planos de Institutos Federais obtidos, descartei aqueles cujas vigências terminavam em anos anteriores a 2023.

Após a filtragem, a amostra ficou composta com 120 PDI de IES de diferentes organizações acadêmicas (Quadro 41), diferentes categorias administrativas (Quadro 42), e, com exceção do Espírito Santo, de todas as demais unidades Federativas do Brasil (Quadro 43). Por estarem disponibilizados de forma pública na web, assumi o pressuposto de que não seria necessário solicitar autorização para utilizá-los nesta pesquisa.

Quadro 41: Distribuição dos PDI por organização acadêmica

Organização acadêmica	**Número de PDI´s**
Universidade	55
Centro Universitário	32
Faculdade	12
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	21
Total	**120**

Fonte: Elaboração própria

[252] Apesar de o Decreto 9325 de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) ter alterado as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, os elementos mínimos exigidos para os PDI não sofreram alterações significativas em relação às diretrizes para elaboração dos mesmos apresentadas no ano de 2004 (BRASIL, 2004). Esse fato fez-me pressupor que eu poderia considerar os PDI gerados antes de 2017 cujas vigências atendiam os critérios por mim estabelecidos.

Quadro 42: Distribuição dos PDI por categoria administrativa

Categoria administrativa	Número de PDI´s
Pública Federal	45
Pública Estadual	13
Pública Municipal	1
Privada com fins lucrativos	33
Privada sem fins lucrativos	28
Total	**120**

Fonte: Elaboração própria

Quadro 43: Distribuição dos PDI por unidade da Federação

Unidade da federação	Número de PDI		Unidade da federação	Número de PDI
Acre	1		Paraíba	1
Alagoas	3		Paraná	10
Amapá	1		Pernambuco	4
Amazonas	2		Piauí	1
Bahia	6		Rio de Janeiro	7
Ceará	3		Rio Grande do Norte	2
Distrito Federal	3		Rio Grande do Sul	8
Espírito Santo	0		Rondônia	2
Goiás	5		Roraima	2
Maranhão	1		Santa Catarina	7
Mato Grosso	3		São Paulo	23
Mato Grosso do Sul	2		Sergipe	2
Minas Gerais	18		Tocantins	2
Pará	1		**Total**	**120**

Fonte: Elaboração própria

Antes de prosseguir para a fase de análise, passei a verificar os critérios citados por Flick (2009, p. 257-258) para certificar-me de que todos os documentos obtidos poderiam ser utilizados:

- Critério de Autenticidade: considerando que na web é possível encontrar documentos de origem duvidosa se publicados em sites não oficiais, verifiquei que os documentos que restaram tinham sido obtidos de um endereço web derivado do endereço do site da IES, ou se ele era acessado via link presente no site daquela IES.

- Critérios de Credibilidade, Representatividade e Significado: considerei que esses aspectos já tinham sido considerados quando explicitei, no Capítulo 2, Parte II os argumentos para a escolha de PDI como fonte de dados.

Por considerar que os critérios estavam satisfeitos, iniciei os trabalhos de seleção da metodologia para analisar os dados coletados, pois, conforme esclarece Bardin (2011) e Minayo (1999), a adoção de um procedimento rigoroso de análise é fundamental para que o pesquisador rompa com a intuição primeira, saia do subjetivismo e não elabore leituras simplórias e superficiais do conteúdo que está sendo analisado. Deve cuidar, entretanto, para não se deixar embebedar com o próprio processo metodológico, esquecendo-se de que ele é apenas um elemento orientador no caminhar consciente, ético e rigoroso do pesquisador rumo ao objetivo da pesquisa, e não um fim em si mesmo.

Foram essas as orientações que segui ao definir os aspectos metodológicos descritos a seguir.

1.3 Aspectos metodológicos orientadores da análise dos PDI: a Hermenêutica-Dialética e a Análise de Conteúdo

Sendo os PDI documentos textuais, procurei, como citado anteriormente, uma metodologia adequada que me auxiliasse a neles encontrar elementos que contribuíssem na busca por respostas para as questões de pesquisa.

Visto que vários são os métodos possíveis de análises qualitativas (FLICK, 2009) e que "não existe concordância [entre os pesquisadores] nem quanto a pressupostos teóricos e nem quanto a métodos e técnicas a serem empregados" (MINAYO, 1999, p. 198) para analisar o material coletado, pensei inicialmente em orientar-me pela Análise de Conteúdo, assim como fiz no Capítulo 1 da Parte II.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), não é um método pronto, mas constitui-se em um "conjunto de técnicas de análise" (BARDIN, 2011, p. 37) que embasam a elaboração de um procedimento adaptável às características do material a ser analisado e às questões que o pesquisador procura responder. Uma vez elaborado o procedimento, o pesquisador pode utilizá-lo para obter indicadores, quantitativos[253] ou não, e fazer inferências com o objetivo de "conhecer aquilo que

[253] Concordando com Bardin (2011), não considero que a utilização de indicadores quantitativos, por si só, descaracteriza a pesquisa como qualitativa. Nas palavras do autor: "pode dizer-se que o que

está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (BARDIN, 2011, p. 50), ou seja, buscar o significado do texto no próprio texto.

Essa visão formalista, centrada unicamente no texto, que desconsidera o contexto sócio-político-econômico e cultural no qual o texto está inserido, é um dos aspectos controversos da Análise de Conteúdo apontados por Minayo (1999), fazendo-me ver que, caso adotasse integralmente a Análise de Conteúdo como abordagem de análise dos PDI, estaria indo de encontro aos fundamentos e às diretrizes que foram por mim estabelecidos, no Capítulo 1 da Parte I, para esta pesquisa. Encontrei, então, na hermenêutica-dialética apresentada por Minayo (1999), não uma técnica de interpretação de textos, mas "um caminho do pensamento" (MINAYO, 1999, p. 218), a postura mais coerente para analisar os 120 PDI selecionados para compor minha amostra.

A hermenêutica, ou "a arte da compreensão" (MINAYO, 2008, p. [69]), busca compreender o sentido de mensagens utilizadas para comunicação humana (textos presentes em documentos oficiais, transcrição de entrevistas, biografias etc.); ela não se restringe a um arcabouço técnico – considera que toda compreensão é condicionada pelo contexto sócio-político-econômico-cultural no qual pesquisador está inserido, como também por aquele no qual a mensagem foi produzida e que, portanto, nunca é definitiva (MINAYO, 1999, 2008). Segundo a autora, ao considerar a hermenêutica, é preciso ter em mente que, para compreender, é preciso reconhecer relações na tessitura simbólica que compõe o conteúdo analisado, tirar conclusões, interpretar; é preciso ter em mente que compreender

> significa também e sempre estar exposto a erros e a antecipações de juízo. A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais se inicia não são arbitrárias. Existe realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza e nela se baseia a tarefa da hermenêutica, buscando esclarecer as condições sob as quais surge a fala (MINAYO, 2008, p. [76]).

A dialética, ou "a arte do estranhamento e da crítica" (MINAYO, 2008, p. [76]), considera que nada é fixo ou estático – cada coisa está sempre em um movimento contínuo de transformação daquilo que ela é para o contrário do que ela é, e esse movimento se dá através de um encadeamento de processos que nunca se repete. O

---

caracteriza a análise qualitativa é o fato de a 'inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual" (BARDIN, 2011, p. 146).

método dialético procura captar esse movimento, que é contínuo e contraditório (MINAYO, 2008); ele exige uma atitude crítica, pela qual a mesma racionalidade que leva à compreensão do significado presente no material analisado também é utilizada para nele identificar contradições, criticar, contestar (MINAYO, 1999).

A partir das concepções sobre hermenêutica e dialética, a autora, apoiada em vários autores[254], argumenta em favor da contribuição que a proposta de complementariedade entre elas pode trazer para o processo de análise de dados empíricos em pesquisas que focam processos sociais:

> Enquanto a hermenêutica penetra no seu tempo e através da compreensão procura atingir o sentido do texto, a crítica dialética se dirige contra seu tempo. Ela enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido. A hermenêutica destaca a mediação, o acordo e a unidade de sentido.
> Assim, a hermenêutica e a dialética apresentam-se como momentos necessários na produção da racionalidade. O método dialético opera tendo como pressuposto o método hermenêutico, embora essas duas concepções tenham sido desenvolvidas através de movimentos filosóficos diferentes (MINAYO, 1999, p. 227).

Ainda segundo a autora, sob o ponto de vista operacional, esse "caminho do pensamento" se dá a partir de dois movimentos: o hermenêutico e o dialético. A partir do movimento hermenêutico o pesquisador isola de forma provisória o material empírico coletado e o analisa cuidadosamente, a partir de algum ferramental apropriado, com o objetivo de identificar categorias que expressem similaridades e contradições presentes no material (MINAYO, 1999). Para tanto, a autora apresenta como alternativas a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso, ressaltando a necessidade de submeter tais técnicas a uma "superação dialética, isto é, ao conjunto das relações envolvidas" (MINAYO, 1999, p. 234); indica também que, para realizar o movimento dialético, o pesquisador parte da análise empírica realizada, revisita de forma crítica sua fundamentação teórica, retorna ao empírico e, utilizando uma trajetória espiralada, vai refazendo esse processo – assim, vai concretizando sua compreensão, que nunca é definitiva, pois é sempre impregnada pelo momento sócio-histórico-cultural vivido pelo pesquisador: o pesquisador influencia e é influenciado tanto pelo processo como o resultado dele obtido (MINAYO, 1999).

---

[254] Ao apresentar a Hermenêutica-Dialética como "um caminho de pensamento", Minayo (1999, 2008) conta com o apoio, entre outros, de Gadamer, Habermas e Stein, e considera a concepção marxista da dialética.

A partir do entendimento da proposta apresentada por Minayo (1999, 2008), reconheci a hermenêutica-dialética como um “caminho do pensamento” coerente com os fundamentos expostos no Capítulo 1 da Parte I, e passei a considerá-la para a realização das análises dos PDI coletados com o objetivo de encontrar possíveis respostas para a questão de pesquisa. Conforme citado anteriormente, considero que os planos de desenvolvimento institucional representam compromissos sociais que impactam, sob vários aspectos, um amplo e heterogêneo universo de trabalhadores-estudantes, meu objeto de estudo. Além disso, PDI são documentos, e documentos ‘should be seen as communicative devices produced, used, and reused for specific practical purposes, rather than as "unobtrusive" data in the sense of bias-free data’ (FLICK, 2009, p. 262)[255]. E, portanto, devem ser analisados a partir de uma postura crítica e dialética.

Tendo reconhecido a hermenêutica-dialética como o “caminho do pensamento” para a continuidade do presente trabalho, retomei a Análise de Conteúdo, uma das alternativas apresentadas por Minayo (1999) para operacionalizar o movimento hermenêutico.

Buscando novamente apoio em Bardin (2011), considerei dois dos três polos cronológicos propostos pela autora, a “pré-análise” e a “exploração do material”, adaptando-os[256] em função do trabalho até então realizado, das questões e do objetivo principal da pesquisa.

Visto que a coleta e seleção dos PDI já tinham sido realizadas, das ações descritas pela autora como necessárias na “pré-análise” foi necessário apenas verificar se todas as regras por ela indicadas tinham sido atendidas. Nesse sentido:

- Regras da exaustividade e da representatividade: considerei atendidas, pois, apesar de não utilizar toda a amostra obtida em função dos recursos e tempo disponíveis, na amostra final constam PDI de IES de diferentes organizações acadêmicas, de diferentes categorias administrativas e de praticamente todas as unidades da Federação.

[255] “devem ser vistos como dispositivos de comunicação produzidos, usados e reutilizados para fins práticos específicos, e não como dados "discretos" no sentido de dados livres de viés”’ (tradução livre).

[256] Lembro que a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011) não é um método pronto, mas constitui-se em um “conjunto de técnicas de análise” (BARDIN, 2011, p. 37) que embasam a elaboração de um procedimento, adaptável às características do material a ser analisado e às questões que o pesquisador procura responder.

- Regra da homogeneidade: considerei atendida, pois os PDI são elaborados a partir das exigências de uma legislação que explicita os elementos mínimos que os planos devem considerar, e foi com base em alguns desses elementos mínimos, o projeto pedagógico institucional, por exemplo, que a análise foi realizada.
- Regra da pertinência: considerei atendida, pois a justificativa para escolha dos PDI como fonte de informação para continuidade da pesquisa foi explicitada no Capítulo 2 da Parte II deste documento e, foi a partir dessa escolha que foram definidos a questão e o objetivo principal da pesquisa.

Outra ação descrita por Bardin (2011) como pertencente ao polo "pré-análise" é a "formulação das hipóteses e dos objetivos" (BARDIN, 2011, p. 128-130), mas, pelas características da pesquisa, considerei mais adequado adotar a alternativa, também apresentada pela autora, de realizar análises sem ideias preconcebidas, ou seja, sem hipóteses definidas a priori. Entretanto, para não realizar uma análise "às cegas", defini *perguntas-guia,* listadas no Quadro 44.

Quadro 44: Questões que guiaram a análise preliminar dos PDI

Movimento	***Perguntas-guia***
1	Quais as intenções pedagógicas expressas pelas IES através seus PDI?
2	Quais as orientações pedagógicas expressas pelas IES em seus PDI?
3	Há, nos PDI, referências a estudantes que conciliam trabalho e estudo? Se sim, quais?
4	Há, nos PDI, alguma preocupação/estratégia relacionada com a pouca disponibilidade de tempo de dedicação ao estudo que eventualmente seus estudantes podem ter? Se sim, quais?
5	Há, nos PDI, referências a ações adotadas pelas IES em função de transformações / novas exigências do mundo do trabalho, ou preocupação explícita sobre a articulação da educação oferecida com o mundo do trabalho? Se sim, quais?
6	Há, nos PDI, considerações e/ou preocupações explícitas acerca do processo de obsolescência de algumas profissões e do surgimento de outras? Se sim, quais?

Fonte: Elaboração própria

Além disso, para organizar melhor a descrição do resultado da análise, considerei a busca de respostas para cada pergunta-guia como um movimento da análise preliminar dos PDI. Motivações e considerações sobre a definição de cada uma das perguntas-guia são apresentadas nos itens que detalha cada um dos movimentos desta análise preliminar.

Esclareço também que:

a) Considerando que a legislação explicita os elementos[257] mínimos que um PDI deve conter, adotei como “unidades de contexto” (BARDIN, 2011, p. 137) apenas trechos dos PDIs com informações pertinentes às *perguntas-guia* formuladas, descritas no Quadro 44, acima. De forma sintética, esses trechos correspondem principalmente aos seguintes elementos: missão e objetivos da IES, projeto pedagógico institucional e/ou a organização didático-pedagógica institucional.
b) Como forma de contribuir para a análise, em alguns dos movimentos foi atribuída a cada resposta obtida uma frequência calculada a partir de uma contagem simples dos documentos onde essa resposta foi identificada. Como, muitas vezes, mais de uma resposta pode ter sido encontrada em um mesmo documento, a soma das frequências de todas as respostas não necessariamente corresponde ao número de documentos analisados.
c) Para preservar a identidade das IES presentes na amostra considerada, elas foram identificadas com uma codificação padronizada, mostrada no Quadro 45 – os códigos foram utilizados quando um pequeno trecho do PDI foi transcrito neste trabalho para auxiliar alguma argumentação ou explicação.

Quadro 45: Codificação para identificar as IES produtoras dos PDI analisados

Organização acadêmica	Categoria administrativa	Código
Universidade	Pública Federal	UPF<nn>
	Pública Estadual	UPE<nn>
	Pública Municipal	UPM<nn>
	Privada com fins lucrativos	UPC<nn>
	Privada sem fins lucrativos	UPS<nn>
Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	CPC<nn>
	Privada sem fins lucrativos	CPS<nn>
Faculdade	Pública Estadual	FPE<nn>
	Privada com fins lucrativos	FPC<nn>
	Privada sem fins lucrativos	FPS<nn>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Pública Federal	IPF<nn>

Fonte: Elaboração própria

[257] “Elemento” é o termo utilizado na legislação para explicitar os conteúdos mínimos que um PDI deve conter.

Nos itens seguintes, apresento os movimentos que constituíram a análise preliminar dos PDI. Como já explicado, cada movimento foi orientado por uma das *perguntas-guia* definidas.

1.4 Análise preliminar dos PDI: primeiro movimento

A educação, “numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível” (FRANCO, 2016, p. 536). Esse conjunto de práticas sociais, que podem ser chamadas de práticas educativas, quando reflexivas, quando imbuídas de intencionalidade ética de formação, quando respondem às expectativas presentes em determinado contexto histórico-social, quando consideradas a partir de uma racionalidade crítica-emancipatória, constituem a práxis educativa, objeto de estudo da Pedagogia concebida como ciência da educação (FRANCO, 2012b). Essa epistemologia crítica da Pedagogia, segundo Franco (2016), está sendo ofuscada por uma outra racionalidade, uma racionalidade econômica, que prioriza a eficácia e eficiência do processo formativo, o desenvolvimento de habilidades e competências que se pressupõem necessárias para o sucesso profissional do estudante, e não o desenvolvimento crítico e reflexivo do ser humano, em suas diferentes dimensões.

É importante considerar, entretanto, que qualquer que seja a racionalidade predominante em uma instituição de ensino, o processo formativo dela resultante deixa marcas profundas na maneira de ser e estar no mundo dos estudantes que dele participa. Assim, entendo que às instituições de ensino recai uma relevante responsabilidade social, e que cabe a elas explicitarem as intenções formativas presentes em seus projetos pedagógicos, aqui denominadas *intencionalidades pedagógicas*.

Partindo do pressuposto de que esses projetos pedagógicos, conforme já citado anteriormente, quando expostos em documentos de acesso público, representam compromissos assumidos com a sociedade, considerei que, para encontrar respostas para minhas questões de pesquisa e atingir o objetivo principal definido para o trabalho, era preciso identificar as intenções pedagógicas das IES cujos PDI compõem a amostra aqui considerada. Formulei, então, a *pergunta-guia* que orientou meu primeiro movimento da análise preliminar dos PDI: quais as intencionalidades pedagógicas expressas pelas IES através seus PDI?

A partir dela, pude identificar as intencionalidades, apresentadas no Quadro 46[258]. Analisando-as, identifiquei características que mostravam sintonia entre algumas delas e, com base nessa percepção, localizei-as em 3 territórios.

Quadro 46: Intencionalidades pedagógicas identificadas nos PDI

Formar	**Intencionalidade pedagógica**	**Frequência**	**T[259]**
Profissionais	Formar profissionais que atuem como agentes de transformação da realidade que os cerca, visando a construção de uma sociedade solidária, justa, democrática e comprometida com a sustentabilidade ambiental.	74	1
Cidadãos	Formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.	53	1
Cidadãos	Formar cidadãos capazes de compreender de forma crítica as realidades do mundo.	36	1
Profissionais	Formar profissionais cidadãos com consciência social crítica.	23	1
Egressos	Formar egressos conscientes de suas responsabilidades sociais, aptos para participarem ativa e eticamente do desenvolvimento sustentável e da sociedade.	15	1
Pessoas	Promover a formação integral da pessoa humana, considerando a perspectiva do ser como indivíduo, como profissional e como cidadão.	14	1
Sujeitos	Formar sujeitos críticos, criativos, com autonomia intelectual, capazes de tomar decisões em cenários complexos.	7	1
Indivíduos	Formar indivíduos éticos, críticos, com sólida base científica, que possam agir como agentes transformadores da sociedade.	6	1
Pessoas	Formar pessoas autônomas, com visão crítica sobre o contexto sócio-político-econômico-social científico-tecnológico, capazes de atuar de forma responsável e solidária na sociedade.	5	1
Sujeitos	Formar sujeitos aptos a atuarem em prol de uma sociedade mais inclusiva e democrática.	3	1
Indivíduos	Formar indivíduos autônomos, com autoestima alta, capazes de tomar decisões e de agir localmente sem perder a visão do contexto global.	1	1
Profissionais	Formar profissionais qualificados e reconhecidos no mercado.	39	2
Profissionais	Formar profissionais aptos para atuarem no mundo de trabalho, marcado por constantes transformações movidas principalmente pelo avanço tecnológico.	38	2
Profissionais	Formar profissionais éticos.	24	2
Cidadãos	Formar cidadãos aptos para atuar no mundo do trabalho deste século XXI.	22	2

[258] Importante, explicitar que as intencionalidades apresentadas no Quadro 46 não representam necessariamente frases ou expressões transcritas literalmente dos documentos analisados, mas expressam compreensões que tive a partir das leituras realizadas.

[259] Território

Formar	Intencionalidade pedagógica	Frequência	T[259]
Cidadãos	Formar cidadãos empreendedores.	10	2
Profissionais	Formar profissionais generalistas capazes de enfrentar os desafios das transformações sociais.	7	2
Cidadãos	Formar cidadãos com capacidade inovadora.	6	2
Egressos	Formar egressos aptos a atuarem no mundo do trabalho.	6	2
Pessoas	Formar pessoas polivalentes e empreendedoras.	4	2
Recursos humanos	Formar recursos humanos para o exercício nas diferentes áreas e profissões.	4	2
Profissionais	Formar profissionais inovadores.	2	2
Egressos	Formar egressos com visão empreendedora.	1	2
Egressos	Formar egressos com visão inovadora.	1	2
Indivíduos	Formar indivíduos capazes de se manter alinhados com as constantes transformações do mundo do trabalho.	1	2
Pessoas	Formar pessoal com viés tecnológico em diversas áreas.	1	2
Pessoas	Formar pessoas para futuras lideranças científico-tecnológicas, cultural, política e empresarial.	1	2
Sujeitos	Formar sujeitos empreendedores.	1	2
Cidadãos	Formar cidadãos éticos.	24	3
Sujeitos	Formar sujeitos comprometidos com o desenvolvimento sócio-econômico-cultural-técnico-científico, e com a dignidade humana.	15	3
Profissionais	Formar profissionais críticos, criativos e empreendedores.	11	3
Sujeitos	Formar sujeitos éticos.	10	3
Profissionais	Formar profissionais com base em valores humanísticos.	8	3
Profissionais	Formar profissionais aptos para enfrentarem os desafios e diversidades do mundo.	7	3
Sujeitos	Formar sujeitos comprometidos com a sustentabilidade.	3	3
Sujeitos	Formar sujeitos comprometidos com o autoconhecimento e com a excelência profissional.	3	3
Pessoas	Formar pessoas aliadas às comunidades no desenvolvimento da ciência e da tecnologia em prol da emancipação social.	2	3
Indivíduos	Qualificar indivíduos para a cidadania.	1	3
Líderes	Formar líderes éticos.	1	3
Profissionais	Formar profissionais reflexivos, críticos e competitivos.	1	3
Recursos humanos	Formar recursos humanos que contribuam para o desenvolvimento regional e nacional.	1	3
Sujeitos	Formar sujeitos inseridos em uma cultura geral.	1	3

Fonte: elaboração própria

Considerando aquelas localizadas no território 1 juntamente com suas respectivas frequências[260], pude reconhecer indício de que grande parte das IES cujos PDI foram aqui analisados apresentam publicamente o propósito de oferecer uma educação superior que proporcione o desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante, seu crescimento pessoal, cultural e profissional, uma educação sintonizada com a concepção de educação emancipatória[261], e não com um ensino instrumental ou como um simples treinamento para o mercado de trabalho.

Esse indício ficou ainda mais evidente quando identifiquei, em vários dos PDI analisados, referência a autores com os quais dialoguei neste trabalho, principalmente no Capítulo 2 da Parte I, ao explicitar a concepção freireana de educação como um dos fundamentos da presente pesquisa: Paulo Freire (citado em 18 dos documentos), Moacir Gadotti (citado em 5 documentos) e István Mészáros (citado em 2 documentos). Além desses, há referências a outros autores que defendem, em suas obras, uma concepção de educação sintonizada com aquela aqui considerada – cito, entre outros: Ana Maria Saul, Antoni Zabala, Dermeval Saviani, Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Ilma Veiga, José Carlos Libâneo, Pedro Demo, Philippe Perrenoud, Selma Garrido Pimenta.

Entretanto, não foi possível ignorar que, ao lado dessas intencionalidades pedagógicas, também foram identificadas outras, as localizadas no território 2, mais alinhadas com um ensino profissional, fato que enfraquece o indício acima identificado de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada assumem o compromisso de oferecer uma educação superior voltada para a emancipação dos estudantes[262].

Nessa direção, foi importante observar que, em 27 PDI, foram identificadas referências explícitas aos 4 pilares da educação descritos no Relatório para a

---

[260] Mesmo ciente que em um mesmo PDI pode ter sido identificada mais de uma intencionalidade pedagógica, considerei que a frequência era um indicativo que poderia ajudar-me a reconhecer aquelas mais frequentes na amostra.

[261] No Capítulo 2 da Parte I, explicitei, com base na pedagogia freireana, a concepção de educação emancipatória como uma educação que implica uma construção conjunta, um fazer coletivo; implica na crença da contribuição que o outro pode oferecer; implica reconhecer, de forma autêntica, o outro como partícipe da construção de sua história e da história da comunidade na qual está inserido; implica reconhecer o ser humano como um ser em processo de formação e, por isso, incompleto e consciente dessa incompletude.

[262] Entendendo aqui educação emancipatória conforme apresentada no Capítulo 2 da Parte I deste.

UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (UNESCO, 2010), que traz, à primeira vista, recomendações em prol de uma educação escolarizada que desenvolva o "gosto de e prazer de aprender" (UNESCO, 2010, p. 12); uma educação voltada à formação de cidadãos conscientes de si e de seu papel social, de sujeitos capazes de contribuir ativamente para um mundo harmônico, solidário, socialmente mais justo, igualitário, democrático e sustentável; um mundo globalizado voltado para o futuro, mas que não ignore e respeite as tradições locais; uma educação também conectada à utopia. Defende, ainda, explicitamente, que "a educação constitui um bem coletivo que não pode ser regulado pelo simples jogo do mercado" (UNESCO, 2010, p.36).

No entanto, o discurso presente no relatório é controverso, pois, quando analisado mais detalhadamente, considerando inclusive o momento histórico em que foi gerado e divulgado no Brasil – a década de 1990[263], é possível nele reconhecer a defesa do ideário neoliberal, que coloca como referência central o sistema econômico assentado sobre o desenvolvimento tecnológico, que considera que indivíduos, escola e países (principalmente aqueles em fase de desenvolvimento) devem adaptar-se continuamente para, com isso, enfrentarem as contradições e mazelas geradas pelo próprio capitalismo neoliberal, contribuindo, assim, para o ideal de mundo descrito no próprio relatório (DUARTE, 2011). A proposta apresentada pelo relatório dá margem para nele identificar a defesa de um modelo de desenvolvimento que incentiva o trabalho por conta própria e o empreendedorismo[264], da responsabilização plena dos indivíduos por suas conquistas e seus fracassos[265], e da necessidade de a educação escolarizada[266] e seus protagonistas adaptarem-se continuamente às exigências do

[263] Esse relatório foi publicado no Brasil em 1998, no contexto do projeto de governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, e contou com uma apresentação de Paulo Renato de Souza, então ministro da educação (DUARTE, 2011).

[264] "Estabelecimento de novas relações entre política educacional e política de desenvolvimento a fim de fortalecer as bases do saber e dos *savoir-faire* nos países em tela: incentivo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias realistas, a partir dos recursos locais, assim como ao trabalho por conta própria e ao empreendedorismo." (UNESCO, 2010, p. 29).

[265] Segundo o relatório, "A educação [...] situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, **o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal**" (UNESCO, 2010, p. 10, grifo meu).

[266] "Nesse sentido, nada pode substituir o sistema formal de educação que, a cada um, garante a iniciação às mais diversas disciplinas do conhecimento; [...] Assim, **compete ao professor transmitir**

mercado[267] (GADOTTI, 2016). Indica ainda concordância com as ingerências de organismos financeiros multilaterais (o Banco Mundial é literalmente citado) no sistema educativo dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos etc.

Diante desse quadro, senti a necessidade de realizar um outro movimento em busca de dados para entender melhor as intencionalidades pedagógicas identificadas.

Iniciei, então, um segundo movimento de análise.

1.5 Análise preliminar dos PDI: segundo movimento

Concordando com Almeida (2012) de que são os professores "os responsáveis maiores pelo desenvolvimento do ensino de forma intencional e sistemática [...]" (ALMEIDA, 2012, p. 87), e que a prática docente acontece em um cenário tensionado e influenciado por variáveis provenientes de múltiplas dimensões, tais como a pessoal, a profissional e a organizacional; partindo do pressuposto de que os PDI analisados poderiam ser fonte de algumas dessas variáveis que influenciam a prática docente; e entendendo que uma "prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação" (FRANCO, 2016, p. 541), considerei identificar nos PDI da amostra, de forma mais metódica, estímulos e/ou orientações e/ou diretrizes, que aqui denominei pela expressão *orientações pedagógicas*, que pudessem contribuir para melhor considerar os indícios brotados das intencionalidades pedagógicas já identificadas. Formulei, então, a pergunta-guia que direcionou este segundo movimento: quais as orientações pedagógicas expressas pelas IES em seus PDI?

Diversas foram as orientações pedagógicas identificadas. Entretanto, diante do objetivo traçado para este segundo movimento, considerei, e apresento no Quadro

---

ao aluno tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, além do que ela tem criado e inventado de essencial" (UNESCO, 2010, p. 12, grifo meu).

[267] Mais especificamente à universidade, o relatório afirma que, entre outras, "a contribuição da universidade terá a ver com a diversificação de sua oferta: [...] como meio de adquirir – ao conciliar, no nível mais elevado, saber com *savoir-faire* - qualificações profissionais respaldadas em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia" (UNESCO, 2010, p. 18). Em outro momento, explicita que uma das quatro funções essenciais da universidade é a "oferta de uma formação, em diferentes áreas, bastante especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social" (UNESCO, 2010, p. 34).

47, apenas aquelas identificadas na maioria qualificada[268] dos documentos que compõem a amostra, ou seja, aquelas presentes em mais de 72 PDI.

Pela amplitude e complexidade que cada uma dessas orientações pedagógicas carrega, elas trazem consigo potenciais objetos de estudo para muitas pesquisas. Porém, para os objetivos traçados para este movimento de análise preliminar – compreender melhor as intenções pedagógicas das IES identificadas no primeiro movimento desta análise preliminar – teço apenas breves considerações a respeito de cada uma delas.

Quadro 47: Orientações pedagógicas identificadas no PDI

Orientação Pedagógica	**Frequência**
Articular ensino e extensão.	120
Estimular o interesse pela pesquisa e/ou adotá-la como princípio educativo e/ou oferecer bolsas de iniciação científica.	120
Valorizar e promover o conhecimento interdisciplinar e/ou adotar a interdisciplinaridade como princípio didático.	118
Considerar e promover a autonomia e o protagonismo discente.	111
Articular teoria e prática.	106
Adotar a flexibilização curricular.	105
Adotar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem e/ou acompanhar os avanços científicos e tecnológicos.	104
Desenvolver a postura crítica/reflexiva do estudante.	101
Reconhecer e respeitar a diversidade em todas suas dimensões.	100
Abrir-se a novas metodologias e práticas de ensino.	79
Adotar metodologias ativas.	75

Fonte: elaboração própria

1.5.1 Orientação: *Articular ensino e extensão*

A extensão universitária é uma das dimensões considerada nos instrumentos de avaliação para credenciamento (INEP,2017a) e recredenciamento (INEP, 2017b) de Instituições de ensino superior pertencentes ao sistema federal de ensino, independentemente do tipo de organização acadêmica que possuem. Também é um

[268] Maioria qualificada é um conceito que emprestei do Direito – ela corresponde a um número maior que a maioria absoluta (a maioria absoluta corresponde a 50% dos votantes mais um). Para efeito, defini a maioria qualificada como sendo aquela constituída por, pelo menos, 60% do total da amostra.

dos aspectos considerados nos processos de autorização (INEP,2017e), reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP, 2017f) de cursos de graduação oferecidos por essas instituições.

A extensão universitária, como forma de integração da universidade com a sociedade, tem suas origens, conforme visto no Capítulo 3 da Parte I, no movimento ocorrido em Córdoba, Argentina, no início do século XX. No Brasil, ela foi inserida no contexto das universidades através do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que, em seu artigo 42, parágrafo 1, a concebia como oferecimento de cursos ou conferências destinados "principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagacção de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionais" (BRASIL, 1931, n. p.). Desde então, essa concepção sofreu várias alterações.

Com o objetivo de compreender melhor a concepção atualmente considerada no contexto brasileiro da educação superior, cito apenas algumas mais recentes.

Em 1996, com a aprovação das novas diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996) através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, a extensão passa a fazer parte do rol de finalidades da educação superior, conforme explicita os incisos VI e VII do artigo 43:

> VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2019b, n. p.).

A partir, portanto, da LDB/1996, não apenas as universidades, mas todas as demais IES são chamadas ao compromisso de interagir com a comunidade externa. Nessa direção, os atuais documentos do INEP utilizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), acima citados, reforçam, no glossário, a concepção de que a extensão é o "Processo interdisciplinar educativo que promove a interação entre IES e outros setores da sociedade, aplicando o desenvolvimento científico e tecnológico junto aos agentes do meio externo" (INEP, 2017a, p. 37; INEP, 2017b, p. 37; INEP, 2017e, p. 50; INEP, 2017f, p. 46). Esse compromisso passou a ser formalmente reforçado a partir da Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), que explicita a exigência de que, após 3 anos contados a partir de sua publicação, as atividades de extensão devem não apenas fazer parte da

matriz curricular dos cursos de graduação, mas corresponder a pelo menos 10% da carga horária total do curso. Além disso, a Resolução amplia o entendimento sobre a extensão universitária ao listar, no seu artigo quinto, fatores que

> "Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação superior:
> I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
> II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
> [...] (BRASIL, 2018c, n. p.).

A esses fatores, outros são acrescidos através de seu artigo sexto:

> I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável; [...]
> IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
> V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;
> [...] (BRASIL, 2018c, n. p.).

Assim, além de representar mais um passo em favor da efetiva concretização da extensão na educação superior, a Resolução enfatiza que a extensão não pode ser entendida como simples conjunto de ações paternalistas de prestação de serviços à comunidade, nem como programas de oferecimento de cursos e/ou palestras, mas sim como um campo de possibilidades capaz de aproximar o estudante de diferentes realidades e questões sócio-econômica-política-culturais para, com isso, desenvolver uma leitura crítica da sociedade da qual faz parte, fomentando, de tal modo, sua formação como cidadão. Este objetivo é, inclusive, claramente explicitado em alguns dos PDI analisados.

Nesse viés, com base na legislação apresentada, entendo que a orientação pedagógica *articular ensino e extensão* fornece indício de que todas as IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada assumem o compromisso público de oferecer uma educação voltada à formação de cidadãos conscientes de seu papel social, uma formação que não exclui, mas não se restringe a uma mera formação técnico-profissional.

Em função disso, considerei que essa orientação pedagógica fortalece o indício identificado no primeiro movimento desta análise preliminar, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada **assumem o compromisso**

público de oferecer a seus estudantes uma educação sintonizada com a concepção de educação emancipatória adotada neste trabalho.

1.5.2 Orientação: *Estimular o interesse pela pesquisa e/ou adotá-la como princípio educativo*

Assim como a extensão, a pesquisa também é uma das dimensões considerada nos instrumentos de avaliação para credenciamento (INEP,2017a) e recredenciamento (INEP, 2017b) de Instituições de ensino superior pertencentes ao sistema federal de ensino, independentemente do tipo de organização acadêmica. Igualmente, é um dos aspectos considerados nos processos de autorização (INEP,2017e), reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP,2017f) de cursos de graduação oferecidos por essas instituições.

O estímulo à pesquisa é, do mesmo modo, listado como uma das finalidades da educação superior através do artigo 43, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

> incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 2019b, n. p.).

Portanto, não causa estranhamento o fato de que tal orientação pedagógica tenha sido identificada em todos os PDI analisados. Mesmo assim, considero que essa presença maciça indica que todas IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada **assumem o compromisso social**[269] de oferecer um ensino articulado com a pesquisa.

Trata-se de um compromisso importante, visto que a articulação entre pesquisa e ensino, e a contribuição que ela traz para a formação emancipatória dos estudantes, é defendida de diferentes formas, por vários autores. Cito alguns como exemplo:

- Freire (2011) afirma que ensinar é dar ao estudante a oportunidade de produzir conhecimento e, conforme explicam Almeida e Pimenta (2009), o ensino com

[269] Tenho repetido, ao longo desta tese, que assumo o pressuposto de que os PDI, principalmente quando tornados públicos através da internet, representam compromisso das IES não apenas com os órgãos reguladores da educação superior, mas com a sociedade em geral e que, portanto, podem ser responsabilizadas caso não ofereçam a educação conforme apresentada nesse compromisso firmado.

pesquisa contribui para que o estudante desenvolva essa capacidade de elaborar seu próprio conhecimento.

- Franco (2011), ao considerar a prática docente universitária como práxis, argumenta em favor da pesquisa como um processo cognitivo "que subsidia a construção e mobilização dos saberes, construídos ou em construção" (FRANCO, 2011, p. 167), tanto de alunos como de docentes;
- Severino (2009), entendendo a pesquisa como "um processo de construção de objetos de conhecimento" (SEVERINO, 2009, p.134), defende a importância de um ensino superior articulado com a pesquisa, pois, para ele, a pesquisa, associada a uma fundamentação que contribua para a compreensão da "significação epistêmica do processo investigativo" (SEVERINO, 2009, p. 136), contribui para que o estudante desenvolva seu próprio processo de construção de conhecimento e, assim, aprimore suas formas de intervenção, como cidadão ou como profissional, no mundo que o cerca.
- Libâneo (2011) afirma que o ensino com pesquisa possibilita ao aluno a internalização de "métodos e estratégias social e historicamente desenvolvidos [para] lidar com os objetos físicos e as relações sociais, que se tornam meios de sua própria atividade pessoal, social e profissional" (LIBÂNEO, 2011, p. 207-208).
- Concordando, mas utilizando argumentos distintos, Demo (2011a) defende que o processo de ensino e aprendizagem articulado com a pesquisa contribui para que o estudante desenvolva seu próprio processo de elaboração do conhecimento e, com isso, deixa de ser mero objeto do processo de ensino e assume o papel de ator ativo de seu aprendizado, o que contribui para seu processo de emancipação[270].
- Snyders (1995), mesmo apontando os riscos de a pesquisa conduzir os alunos a processos de cópias, imitações e/ou repetição de mesmices, entende que a formação na pesquisa potencializa a originalidade, uma das marcas da educação superior. Segundo o autor,

> O aluno fica feliz quando se lhe abre o domínio da pesquisa: depois de tantos e tantos exercícios escolares, chegar a uma expressão pessoal; ao mesmo tempo tomar consciência de sua própria individualidade, afirmá-la, empregá-la; seus próprios critérios, suas

[270] Em obra anterior, o autor define emancipação como sendo "o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo" (DEMO, 2011b, p. 80).

> maneiras de pensar e de sentir: refletir sobre uma dada questão é ao mesmo tempo refletir sobre si mesmo, investigar a si mesmo e começar a descobrir a si mesmo (SNYDERS, 1995, p. 123).

Com base nos referidos autores, assumo o pressuposto de que a orientação pedagógica *estimular o interesse pela pesquisa e/ou adotá-la como princípio educativo* reforça o indício identificado no primeiro movimento desta análise preliminar dos PDI, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada **assumem o compromisso público** de oferecer uma educação superior que contribui para a emancipação dos estudantes.

1.5.3 Orientação: *Valorizar e promover o conhecimento interdisciplinar e/ou adotar a interdisciplinaridade como princípio didático*

Desde as décadas finais do século passado, organismos multilaterais têm defendido a ideia da interdisciplinaridade a partir do reconhecimento de que a extrema fragmentação do conhecimento tem imposto limites não apenas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e, consequentemente, do sistema de produção de riqueza que tem na tecnologia um de seus principais pilares de sustentação, mas também aos processos de formação de profissionais que atendam às exigências desse sistema produtivo. Tal fato pode ser observado, por exemplo, nos documentos OECD (2002; 2019) e UNESCO (1998a; 1998e; 2009).

Em sintonia com esses organismos, a interdisciplinaridade é um dos fatores considerados pelos instrumentos utilizados para autorização (INEP, 2017e), reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP, 2017f) de cursos de graduação, bem como para o credenciamento (INEP, 2017a) e o recredenciamento (INEP, 2017b) de IES. Compreensível, portanto, que referência a ela esteja presente em praticamente todos os PDI analisados[271].

O movimento pela interdisciplinaridade não é novidade – ele vem sendo discutido e pesquisado desde a década de 1970. Nessa década, era um neologismo polissêmico (JAPIASSU, 1976) e, pela própria complexidade que encerra, continua sendo. Leis (2005), por exemplo, afirma que qualquer tentativa de conceituar a

[271] Referência à interdisciplinaridade no ensino de graduação não foram encontradas apenas nos PDI de duas universidades federais

interdisciplinaridade partirá sempre de uma das inúmeras disciplinas conhecidas e, por isso, não poderá ser considerada como única. Nas palavras do autor,

> a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar. Na medida em que não existe uma definição única possível para este conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deva evitar procurar definições abstratas da interdisciplinaridade. [...] Num sentido profundo, a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Existem sempre, portanto, várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento (LEIS, 2005, p. 5)

Pressuponho que, por essa razão, todos os documentos do INEP acima citados trazem um glossário que, com o objetivo de “dirimir dúvidas e evitar compreensão equivocada dos termos” (INEP, 2017a, p. 7; INEP, 2017b, p. 7; INEP, 2017e, p. 7; INEP, 2017f, p. 7), define interdisciplinaridade como uma

> Concepção epistemológica do saber na qual as disciplinas são colocadas em relação, com o objetivo de proporcionar olhares distintos sobre o mesmo problema, visando a criar soluções que integrem teoria e prática, de modo a romper com a fragmentação no processo de construção do conhecimento (INEP, 2017a, p. 38; INEP, 2017b, p. 38; INEP, 2017e, p. 50; INEP, 2017f, p. 46).

Não faz parte dos objetivos desta análise discutir a pertinência ou não dessa definição, nem aprofundar a discussão sobre interdisciplinaridade. Entretanto, foi importante constatar que muitos dos PDI analisados deixam claro que esse entendimento, além de ser uma orientação para a prática pedagógica, é considerado na elaboração e organização de currículos, o que permite pressupor que a orientação pela interdisciplinaridade tem efeito não apenas no trabalho individual de cada docente, mas também em ações colegiadas, como, por exemplo, naquelas desenvolvidas pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE)[272] para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pela IES.

Infelizmente, não procurei identificar durante o movimento de análise preliminar (e nem o fiz posteriormente em função dos limites de tempo para finalizar o trabalho) se há nos PDI, onde essa orientação pedagógica foi identificada, explicitação

[272] “O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” (INEP, 2017e, p. 51; INEP, 2017f, p. 48).

de programas de formação de docentes ou detalhamento das condições necessárias para que as ações que considerem a interdisciplinaridade sejam efetivamente realizadas. Isso porque, segundo Frigotto (2008, p. 59-60), esses são fatores primordiais para a efetivação da ideia de interdisciplinaridade nos processos educacionais. Segundo o autor,

> O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. [...] O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar. [...] No plano da organização do processo pedagógico, o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade, vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico. [...] Os conhecimentos de maior universalidade são exatamente aqueles que tem maior nível de abstração. Isto significa dizer aqueles conhecimentos que em sua unidade engendram a diversidade. Apreendidas e sedimentadas, estas bases têm a virtualidade de nos permitir encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas. [...] Se esta não for a direção, temo que a interdisciplinaridade seja confundida com justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos (FRIGOTTO, 2008, p. 59-60).

A importância da formação do docente para a realização de trabalho interdisciplinar também é defendida por Fazenda (2011), pois, segundo a autora, além da dimensão epistemológica, a interdisciplinaridade está intimamente ligada com a intersubjetividade, ou seja, ela exige uma atitude pessoal de eliminação de preconceitos, de humildade, de predisposição para o diálogo franco etc. Nas palavras da autora,

> A primeira condição de efetivação da interdisciplinaridade é o desenvolvimento da sensibilidade, neste sentido tornando-se particularmente necessária uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação.
> A importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação (FAZENDA, 2011, p. 11).

Exercer a interdisciplinaridade requer o reconhecimento e a convivência com a pluralidade de ideias, com a diversidade, com o diferente (STRANG,2014). Nesse sentido, importante observar que, durante a análise dos PDI, foram identificadas

orientações pedagógicas[273] que se alinham com os requisitos atitudinais da interdisciplinaridade: *reconhecer e respeitar a diversidade em todas suas dimensões; valorizar o diálogo; estimular a sociabilidade; valorizar / estimular o sentido de equidade; considerar conteúdos contextualizados com a realidade local[274], regional, nacional e/ou global; utilizar projetos integradores / interdisciplinares; promover a compreensão integradora dos conhecimentos de forma crítica, criativa e contextualizada; articular ciência, tecnologia e cultura; considerar a contextualização social e histórica do conhecimento; articular educação, trabalho e práticas sociais*.

Além dessas, foram identificadas, em alguns PDI, orientações em favor da transdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da pluridisciplinaridade, concepções que, segundo Japiassu (1976), não negam o conceito de disciplinas, mas se diferenciam entre si pela intensidade e o grau com que ocorrem, ou não, interações/cooperação entre elas. Segundo o autor, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade não eliminam o conceito de disciplina, mas admitem a possibilidade de pontes através das quais podem ocorrer diálogos entre concepções, métodos e técnicas de originárias/adotadas por diferentes disciplinas.

Frigotto (2008), referindo-se à interdisciplinaridade, não nega a possibilidade de existência de pontes entre diferentes disciplinas, mas adverte que, para que o resultado da interação que ocorre através delas não resulte em um simples reforço do "senso comum do ecletismo", é necessário que "tanto a nível de pesquisa como no trabalho pedagógico, [...] as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados" (FRIGOTTO, 2008, p. 58).

Com base nessas breves reflexões, assumo o pressuposto de que a orientação pedagógica *valorizar e promover o conhecimento interdisciplinar e/ou adotar a interdisciplinaridade como princípio didático*, identificada em quase todos os documentos analisados, pode alinhar-se a uma educação emancipatória se adotada a partir de uma perspectiva crítica-reflexiva por docentes com formação adequada,

---

[273] Em função dos critérios de corte estabelecidos, essas orientações não estão presentes no Quadro 47 e não mereceram destaque no movimento de análise preliminar dos PDI.

[274] Importante aqui lembrar das palavras de Paulo Freire: "não pode haver formação do educando se o conteúdo da formação não se identifica com o clima geral do contexto a que se aplica. Seria antes uma deformação" (FREIRE, 2008, p. 141).

sensibilidade e abertura para novos desafios e de condições institucionais adequadas. Contudo, se for adotada como imposição institucional, sem a formação adequada dos docentes e/ou sem as condições necessárias, pode resultar em simples adereços na roupagem usada para encobrir uma formação tecnicista voltada unicamente às necessidades mercado de trabalho, ou como forma estratégica de redução de custos.

1.5.4 Orientação: *Considerar e promover a autonomia e o protagonismo discente*

A autonomia discente também é um dos aspectos considerados por indicadores do processo de autorização (INEP, 2017e), reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP, 2017f) de cursos de graduação.

A defesa de uma educação que promova a autonomia e o protagonismo de estudantes nos processos educativos das instituições de ensino está igualmente presente na literatura pesquisada, a partir de diversas perspectivas. Nessa análise, limito-me a três:

a) Partindo de uma concepção ontológica de ser humano como um ser inacabado, um animal que se humaniza na convivência com seus pares e que, embora condicionado, é capaz de não se quedar pelo determinismo, mas de agir e transformar a realidade que o condiciona ao mesmo tempo em que se transforma, Freire (2012) defende um processo educativo dialógico, onde educador e educando ensinam-se uns aos outros, um processo que instiga em todos os que dele participa a curiosidade metódica por novos objetos de conhecimento, um processo crítico e reflexivo que potencializa o desenvolvimento de sujeitos emancipados, capazes de ‘comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper [...] e, portanto, [de] ensinar, [de] conhecer, [de] intervir’ (FREIRE, 2011, p.143).
b) A partir de uma análise da realidade contemporânea fortemente marcada pelo crescente avanço tecnológico que reconfigura continuamente o modo de vida e as possibilidades no mundo do trabalho, assim como por necessidades implícitas na educação a distância que a cada dia ganha mais espaço, Rué (2009) defende uma educação que foque a autonomia, mas considera-a sob 3 enfoques diferentes ou, no meu entendimento, três gradações de autonomia: 1) no enfoque técnico, o estudante, a partir de referências oferecidas pelo docente, escolhe e utiliza, no seu tempo, de forma independente do professor, uma metodologia para estudar

determinados conteúdos; 2) no enfoque cognitivo, o estudante fortalece o grau de controle sobre o seu processo de aprendizagem, podendo escolher, de forma independente do professor, mas dentro do contexto em que se encontra, temas, atividades etc. a serem desenvolvidos a partir de metodologias também por ele selecionadas; 3) o enfoque político "implica total responsabilidade e liberdade [do estudante] para assumir todo o processo de aprendizagem [...]" (RUÉ, 2009, p. 164) – sob esse enfoque, pode-se considerar que o estudante desenvolveu sua autonomia intelectual e tornou-se o protagonista de sua aprendizagem.

c) A partir de uma análise do papel da universidade na sociedade do conhecimento, uma sociedade marcada por incertezas e constantes mudanças, Bernheim e Chaui (2008) defendem que a universidade deve inspirar-se em propostas que, entre outros, adotem o "paradigma do aprender a aprender, [...e considerem o] protagonismo dos discentes na construção do conhecimento significativa" (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 33).

Assim, por caminhos distintos, os autores citados, com maior ou menor ênfase, deixam indícios de que, para que o estudante desenvolva sua autonomia, é preciso criar condições para que ele se descole de uma postura passiva e torne-se protagonista e não objeto do processo de ensino e aprendizagem.

Entrelaçada com a defesa de uma educação que desenvolva a autonomia discente está a ideia de "aprendizagem ao longo da vida", que chega a ser considerada UNESCO Institute for Lifelong Learning[275], a partir do reconhecimento de que a sociedade contemporânea é marcada por constantes e aceleradas transformações que trazem incertezas e imprevisibilidades para os indivíduos, como "the guiding paradigm for 21st century education" (UIL, 2020, n. p.)[276], e encontra-se presente em vários documentos internacionais[277]. Como exemplo, cito o relatório do Fórum Mundial de Educação que aconteceu em 2015 na cidade de Incheon, Coréia

[275] Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco (tradução livre) – site disponível em: https://uil.unesco.org/

[276] "paradigma orientador da educação do século XXI" (tradução livre).

[277] Cito outros exemplos, como La educación superior em el siglo XXI: visión y accioón (UNESCO, 1998e); Higher Education Management and Policy (OECD, 2002); Educação de Adultos - Declaração de Hamburgo – Agenda para o futuro (UNESCO, 1998b); Conferência Mundial sobre La Educación Superior (UNESCO, 2009); Educação: um tesouro a descobrir – relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 2010); Declaración de Lima – Educación para Todos (EPT) em América Latina y el Caribe (UNESCO, 2014).

do Sul - entre os compromissos firmados pelos participantes, está o de “promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação” (UNESCO, 2015).

Mas a concepção de que o ser humano aprende ao longo de toda a vida não é nova nem inovadora. Segundo Medel-Añonuevo, Ohsako e Mauch (2001), ela já estava presente nas sociedades antigas e traz, em sua origem, a concepção de uma educação holística e humanizadora. Segundo os autores,

> Lifelong learning should appeal to the totality of a person heart, body and brain - and more importantly to our existential values and emotions. Lifelong learning can also deal with the uncertainty and contradictions of life. Life offers potential as well as, risk. Life can be both competitive and cooperative. A major question in lifelong learning in this respect is what types of early and youth developmental tasks and of educational interventions can foster the individual learner's capacity to tackle unpredictability, uncertainty, irrationality, and contradictions of life experiences (MEDEL-AÑONUEVO; OHSAKO; MAUCH, 2001, p. 29).[278]

Também a concepção freireana, ao conceber o ser humano como um ser inacabado que se desenvolve como ‘SerMais’ através da educação, traz em seu âmago que essa concepção de educação como um processo, não um produto acabado, um processo que se dá ao longo da vida e que, através dele, em comunhão ativa com seus pares, o ser humano pode desenvolver-se em todas as dimensões do humano, construir sua história e participar ativamente da construção da história de seu tempo (FREIRE, 2011), está sintonizada com a concepção de uma educação holística e humanizadora que se dá ao longo de toda a vida.

Logo, entendendo a educação ao longo da vida no contexto de uma educação holística e humanizadora que, como decorrência, incentiva a autonomia e o protagonismo dos homens no processo educativo, considero que a orientação pedagógica *Considerar e promover a autonomia e o protagonismo discente* fortalece o indício identificado no primeiro movimento desta análise preliminar de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada **assumem o compromisso**

[278] “A aprendizagem, ao longo da vida, deve apelar para a totalidade do coração, corpo e cérebro de uma pessoa – e, mais importante, para nossos valores e emoções existenciais. A aprendizagem, ao longo da vida, deve ser capaz também de lidar com as incertezas e contradições da vida. A vida oferece possibilidades e riscos. A vida pode igualmente ser competitiva e cooperativa. A esse respeito, uma questão principal na aprendizagem ao longo da vida é que tipos de atividades para o desenvolvimento precoce e juvenil, e de intervenções educacionais podem promover a capacidade do estudante individualmente enfrentar a imprevisibilidade, a incerteza, a irracionalidade e as contradições das experiências de vida” (tradução livre).

público de oferecer aos seus estudantes uma educação alinhada com a concepção de uma educação emancipatória, conforme concebida no Capítulo 2 da Parte I.

Entretanto, não posso desconsiderar o fato de que, segundo Medel-Añonuevo, Ohsako e Mauch (2001), a OECD, o Banco Mundial e a União Europeia ideologizaram o conceito e passaram a imprimir à ideia de educação ao longo da vida a concepção de uma educação utilitarista, focada prioritariamente em aspectos econômicos, concepção essa que, pelo poder de influência que esses organismos possuem no mundo globalizado, passou a assumir um caráter quase que hegemônico.

Sob a mesma perspectiva, reforçando o que foi apontado anteriormente, Gadotti (2016) afirma que a "visão humanista" de uma educação ao longo da vida, que tinha como foco a cidadania, a partir do relatório elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (UNESCO, 2010), "foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações contrárias" (GADOTTI, 2016, p. 54). Segundo o autor, no contexto neoliberal, a aprendizagem – entendida quase que como um treinamento e não como parte do processo amplo da educação – ao longo da vida relatada nesse relatório, voltou-se para a formação de um cidadão-indivíduo sobre o qual é atribuída a total responsabilidade por seu sucesso e, mesmo que indiretamente, pela solução ou não dos problemas globais (GADOTTI, 2016). Tal entendimento ganha eco na crítica feita por Freitas (2002, p.318)[279]: a

> escola como local de preparação de relações sociais, deve ensinar os alunos a serem donos de sua própria aprendizagem – cabendo a ela apenas propiciar oportunidades de aprendizagem e de reforço para o aluno em caso de necessidade –, uma espécie de "teoria da focalização" na escola. O aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. A desresponsabilização do professor faz parte de uma redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal: a cada um segundo o seu esforço. Deve-se "aprender a aprender".

Importante também destacar que a ênfase na autonomia discente, nesse contexto neoliberal, pode contribuir para a degradação do ser humano, pois pode estimular "o individualismo e a competitividade" (OLIVEIRA, C. O., 2011, p. 13).

[279] O trabalho de Luiz Carlos de Freitas aborda questões mais relacionadas com a educação básica. Entretanto, considero que o texto transcrito como citação é apropriado também para a educação superior.

Diante das colocações dos autores, e considerando que as políticas voltadas à educação superior brasileira estão impregnadas pelo ideário neoliberal, é necessário considerar que a orientação por *considerar e promover a autonomia e o protagonismo discente,* se adotada segundo uma visão tecnicista, contribuirá para enfraquecer o indício, identificado no primeiro movimento desta análise preliminar, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada assumem o compromisso de oferecer a seus estudantes uma educação alinhada com a concepção de uma educação emancipatória.

1.5.5 Orientação: *Articular teoria e prática*

Não encontrei, na bibliografia consultada, um entendimento único sobre a relação entre teoria e prática. Gamboa (2010), por exemplo, apresenta três abordagens:

a) A racional-idealista, que considera que a teoria precede a prática, ou seja, que a prática sempre tem como pré-requisito o mundo das ideias, acontece sempre a partir em alguma teoria. Segundo Cunha, M. I. (2009), essa é a abordagem que, em geral, as instituições de ensino têm considerado.
b) Em contraposição à abordagem racional-idealista, o pragmatismo-utilitarismo, que concebe a prática como o "critério de verdade das teorias" (GAMBOA, 2010, p. 5), ou seja, considera que o conhecimento só pode ser tido como verdadeiro se ele for útil e puder ser comprovado pela prática.
c) A práxis, como síntese, que não considera qualquer relação de consequência ou de dependência entre teoria e prática, mas sim uma relação dialética e indissociável, ou seja, "não pode existir uma teoria solta, o que existe é sempre a teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria [... ambas] são parte de uma mesma realidade: a ação social humana" (GAMBOA, 2010, p. 7-8).

Conforme argumentado no Capítulo 2 da Parte I, a concepção freireana de uma educação emancipatória considera a relação dialética e indissociável entre teoria e prática, a práxis. Nas palavras do autor,

> se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis [...] E, na razão em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 2011, p. 167-168).

Apoiado em Freire (2011), portanto, compreendo que um processo de ensino e aprendizagem que vise contribuir para a formação de sujeitos emancipados, capazes de participar ativamente para a transformação da realidade, pauta-se, entre outros aspectos, pela práxis.

Nos instrumentos de autorização (INEP, 2017e), reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação (INEP, 2017f), a relação entre teoria e prática é considerada em dois indicadores que devem ser obrigatoriamente verificados para as Licenciaturas:

a) No indicador “Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática”, para o qual a nota máxima pode ser atribuída quando o avaliador verifica se O estágio curricular supervisionado possibilita/promove

> a relação teoria e prática **e contempla** a articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica, o embasamento teórico das atividades planejadas no campo da prática, a participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica, a reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos, a criação e divulgação de produtos que articulam e sistematizam a relação teoria e prática, **com** atividades comprovadamente exitosas ou inovadoras (INEP, 2017e, p. 14; INEP, 2017f, p. 14).

b) No indicador “Atividades práticas de ensino para licenciaturas”, para o qual a nota máxima pode ser atribuída quando o avaliador verifica se

> As atividades práticas de ensino **estão** previstas em **conformidade** com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, **em articulação** com o PPC, **estão** [distribuídas/presentes] **e relacionam** teoria e prática de forma reflexiva durante todo o curso (INEP, 2017e, p. 23; INEP, 2017f, p. 21).

Nos critérios de análise definidos nos documentos do INEP, acima citados, principalmente por explicitarem a postura reflexiva, visualizo uma aproximação com a abordagem que vê a relação teoria-prática como práxis.

No conjunto dos PDI analisados, contudo, foi possível identificar aspectos que se aproximam das 3 abordagens citadas: alguns explicitam as atividades práticas como a aplicação do conhecimento teórico anteriormente apresentado ou deixam transparecer que as atividades práticas contribuem para que o aluno entenda melhor o conhecimento teórico já estudado; outros explicitam a necessidade de promover posturas reflexivas sobre a teoria estudada e as práticas profissionais; há, também,

aqueles que simplesmente citam a necessidade de articular teoria e prática, sem explicações adicionais.

Por outro lado, em muitos PDI foi possível verificar que as respectivas IES não restringem a articulação teoria-prática aos estágios curriculares de Licenciaturas, mas as consideram de forma abrangente para todos os cursos, muitas vezes no contexto da extensão universitária, fato que considerei relevante, pois, conforme já argumentado, a extensão tem potencial para oferecer ao estudante um espaço-tempo de possibilidades. Isso contribui para que ele, ao se deparar com realidades diferentes daquela por ele vivenciada e buscar soluções para questões presentes em contextos sociais que não necessariamente fazem parte de seu cotidiano, possa articular dialeticamente a teoria (objetos de conhecimento já elaborados) com atividades práticas. Diante disso, refletir e, assim procedendo, não apenas aperfeiçoar seu processo próprio de elaboração de novos objetos de conhecimento como também ampliar seu horizonte de consciência sobre a realidade social e sobre seu lugar/papel como cidadão.

A partir dessas reflexões, considerei que a orientação pedagógica *articular teoria e prática* também pode contribuir de forma mais efetiva para uma educação emancipatória, se adotada a partir de uma prática pedagógica que aborde essa relação como práxis.

1.5.6 Orientação: *Adotar a flexibilização curricular*

A flexibilização da estrutura curricular também é um dos aspectos presentes nos indicadores utilizados para autorização (INEP, 2017e), reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP, 2017f) de cursos de graduação.

A ideia de uma estrutura curricular flexível está inserida no movimento de substituição da obrigatoriedade de um currículo mínimo para cursos de graduação pela implantação de diretrizes curriculares nacionais (DCN).

A exigência de um currículo mínimo foi caracterizada pelo Parecer CNE/CES 67, aprovado em 11 de março de 2003[280], como sendo um entrave para que as IES pudessem aprimorar continuamente os projetos pedagógicos de seus cursos de forma

[280] Esse parecer consolidou referências normativas anteriores e teve como objetivo “constituir-se Referencial Para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação” (BRASIL, 2003, p. 1).

a torná-los sintonizados com as transformações da sociedade contemporânea. Segundo o Parecer,

> A concepção de currículos mínimos, [...] implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser ele autorizado a funcionar quando de sua proposição, ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens.
> Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira "grade curricular", dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio (BRASIL, 2003, p. 2).

Diante dessas e outras argumentações complementares, o Parecer esclarece que as diferenças entre as concepções de "currículo mínimo" e de "diretrizes curriculares nacionais" está, entre outras, na ruptura das amarras que o currículo mínimo empunha para a formulação dos currículos:

> as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos (BRASIL, 2003, p. 5).

Para Pereira e Cortelazzo (2002), a adoção das diretrizes curriculares nacionais representa um avanço significativo na autonomia das IES. Elas permitem o oferecimento de uma educação superior contextualizada e desprendida de um rígido enfoque disciplinar artificialmente hierarquizado. Em contrapartida, segundo os autores, a possibilidade de flexibilização curricular oferecida pela legislação traz, além dos entraves causados pela estruturação organizacional das IES, de resistências de docentes tradicionalmente habituados à rigidez da grade de disciplinas teóricas e práticas dos cursos, da disputa de poder entre grupos etc., o risco de confundir flexibilidade curricular com a flexibilidade profissional. Isso resultaria na adoção de

currículos elaborados unicamente para atender às exigências da lógica do mercado do sistema neoliberal, ofuscando a função social da educação superior.

Assim, considerando o atual cenário brasileiro da educação superior descrito no Capítulo 3 da Parte I, não se pode descartar a possibilidade de que a flexibilização curricular venha a ser utilizada com o propósito primeiro de aumentar a margem de lucro das IES, conforme sugere o site da plataforma Blox (BLOX, 2020), que, apesar de trazer ideias inovadoras para a estruturação de cursos, sugere como um dos benefícios da flexibilidade curricular o aumento da lucratividade. O risco de que a proliferação de soluções tecnológicas voltadas à flexibilização curricular obscureça a dimensão pedagógica de uma educação emancipatória também é apontado no trabalho de Ryan e Tilbury (2013).

Como, nos documentos analisados, a orientação em favor da adoção da flexibilidade curricular está presente tanto em IES públicas como privadas, com e sem fins lucrativos, e considerando que a flexibilidade curricular – além de possibilitar o aperfeiçoamento contínuo dos projetos pedagógicos dos cursos – abre caminho para as IES oferecerem ao estudante a possibilidade de participar na sua definição (mesmo dentro de limites estabelecidos pelo projeto pedagógico do curso, seu percurso formativo), assumi o pressuposto de que *adotar a flexibilização dos currículos* reforça o indício identificado no primeiro movimento, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada **assumem o compromisso público** de oferecer uma educação alinhada à concepção de uma educação emancipatória.

Por outro lado, pelos argumentos anteriormente citados, não pude descartar a possibilidade de que a flexibilidade curricular possa ser adotada pelas IES privadas como forma de reduzir despesas e aumentar a lucratividade, ou ainda como forma de reduzir valores de mensalidades como estratégia para enfrentar a concorrência no mercado da educação superior, ofuscando, assim, o indício acima descrito.

1.5.7 Orientação: *Adotar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem; acompanhar os avanços científicos e tecnológicos*

O uso de tecnologias digitais também faz parte do rol de indicadores utilizados para a autorização (INEP, 2017e), reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP, 2017f) dos cursos de graduação, e para o credenciamento (INEP, 2017a) e recredenciamento (INEP, 2017b) de IES, e, por essa razão, é compreensível e

esperado que referências ao uso de tecnologias digitais constem dos PDI das instituições.

Não há como duvidar que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano de grande parte da população terrestre e que, entre outros aspectos, elas nos trazem um novo estilo de apreensão de conhecimento - o estilo digital (KENSKI, 2015), que não se restringe ao uso de produtos dessas tecnologias[281]. Como aponta a autora, esse o estilo digital traduz-se em "novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos [...]" (KENSKI, 2015, p. 33) e novas possibilidades de ensinar. Isso não quer dizer que a escrita e a linguagem oral estão ofuscadas, mas que, com base nos argumentos de Gilberto (2015), o sistema educacional e as práticas docentes precisam ser criticamente revistos, pois as

> novas relações sociais no mundo virtual e a fácil recorrência à pluralidade de informações desenham um cenário sedutor para os estudantes universitários que contrasta com a realidade escolar que vivenciaram e ainda vivenciam, na qual ainda predominam as antigas metodologias de ensino, baseadas na informação e na assimilação da informação recebida e que estão bem distantes dos saberes que circulam nas redes, para além dos "muros da escola" (GILBERTO, 2015, p. 394).

Acompanhar e incorporar o uso de produtos de tecnologias digitais apresenta-se, por conseguinte, como uma necessidade na sociedade contemporânea.

Em vista disso, as instituições de ensino, gestores educacionais e professores não podem desconsiderar o fato de que grande parte dos estudantes que nasceram nas últimas décadas do século XX cresceram já influenciados pelas tecnologias digitais, as quais fazem parte de sua língua materna – eles falam naturalmente a "língua" dos computadores, da internet, dos videogames. São os chamados por Prensky (2001, p. 1) de "nativos digitais".

Para o autor, aqueles nascidos em décadas anteriores, aos quais incluo, em função das grandes diferenças sócio-econômica-culturais existentes em nosso país, muitos outros jovens brasileiros, são os chamados "imigrantes digitais". Concordo com o autor que essa distinção é importante, pois '[...] As Digital Immigrants learn – like all immigrants, some better than others – to adapt to their environment, they always retain,

[281] Como produtos dessas tecnologias, cito: equipamentos (computadores, smartphones etc.), softwares (editores de texto, planilhas, ferramentas para elaboração de apresentações etc.), e serviços (e-mail, internet, redes sociais etc.).

to some degree, their "accent," that is, their foot in the past' (PRENSKI, 2001, p. 2)[282]. Considero que esse "sotaque", que se manifesta diante da necessidade do uso das novas tecnologias[283], quando adicionado à defasagem de visões entre diferentes gerações, apontadas em Synders (1995, p. 106), sobre o que é significativo, sobre o que é interessante etc., aumentam os ruídos e descompassos na comunicação entre nativos e imigrantes digitais no contexto escolar. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais apresenta-se também como um desafio, ou mesmo como um problema.

A tensão entre necessidade e "problema" não pode ser ignorada, e qualquer decisão acerca do uso de tecnologias na educação requer atenção a múltiplos aspectos. Concordo com Selwyn (2017, p. 107) quando afirma acreditar que

> […] we need to be thinking far more carefully about how technology is used in schools and why technology is being used in schools. Above all, we need to be thinking much more carefully about what we want education to be. The ways in which digital technology is used in education is not inevitable but is an ongoing process of debate and choice. It is therefore important to see digital technology use in education as a matter of values, preferences and politics.[284]

Sobre esses aspectos, o que pude identificar em grande parte dos PDI analisados foi a preocupação da IES em manter seus projetos pedagógicos dos cursos atualizados com o avanço tecnológico para, com isso, poder oferecer uma formação adequada para que seus egressos sejam capazes de enfrentar os desafios das transformações socioeconômicas e culturais causadas principalmente por essas tecnologias, além de argumentos a favor do uso da tecnologia como forma de viabilizar a educação a distância. Mesmo assim, concordando com Selwyn (2017), quando afirma que a tecnologia por si só não tem a capacidade de resolver todos os problemas da educação, nem das IES, assumi o pressuposto de que a orientação pedagógica

---

[282] 'À medida que os Imigrantes Digitais aprendem – como todos os imigrantes, alguns melhores que outros – a se adaptarem ao seu ambiente, eles sempre mantêm, até certo ponto, seu "sotaque", ou seja, seu pé no passado" (tradução livre).

[283] A dificuldade de grande parte dos docentes universitários para utilizar tecnologias digitais no exercício da docência ficou bastante evidente no primeiro semestre de 2020, durante a quarentena imposta como forma de enfrentamento da pandemia decorrente do Covid 19, que rapidamente exigiu a substituição de aulas presenciais por aulas mediadas por essas tecnologias.

[284] "precisamos pensar com muito mais cuidado sobre como a tecnologia é usada nas escolas e por que a tecnologia está sendo usada nas escolas. Acima de tudo, precisamos pensar com muito mais cuidado sobre o que queremos que a educação seja. A forma como a tecnologia digital é usada na educação não está consumada, mas é um processo contínuo de debate e escolha. Por isso, é importante ver o uso da tecnologia digital na educação como uma questão de valores, preferências e política" (tradução livre).

adotar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem; acompanhar os avanços científicos e tecnológicos fortalece o indício reconhecido no primeiro movimento dessa análise preliminar, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada **assumem o compromisso público** de oferecer uma educação alinhada com a concepção de uma educação emancipatória, pois não encontrei, na literatura pesquisada, argumentos para justificar que as tecnologias digitais deixarão de influenciar de forma profunda nossa maneira de ser e estar no mundo; ao contrário, o que encontrei foi uma tendência de ampliação dessa influência e, com base em Aoun (2017), entendo que ser emancipado agora e no futuro implica, entre outras coisas, saber conviver e compreender esse mundo tecnológico para, com isso, poder transcendê-lo.

1.5.8 Orientação: *Desenvolver a postura crítica-reflexiva do estudante*

O desenvolvimento de uma postura crítica-reflexiva em relação ao mundo[285] tem papel importante na proposta freireana de uma educação humanizadora/emancipatória, adotada com um dos fundamentos para esta pesquisa. Para Paulo Freire, é através do pensamento crítico, da reflexão e da ação que o ser humano consegue desatar as amarras da dependência daquilo que o oprime, para atuar ativamente na autoria de sua história e da histórica de seu tempo.

Por caminho diferente, mas que conduz a um entendimento semelhante, Bernheim e Chaui (2008) também defendem uma educação universitária que desenvolva no estudante, entre outras competências básicas, a capacidade crítica e reflexiva. Isso se dá a partir de um contexto que caracteriza a sociedade contemporânea como uma sociedade do conhecimento, que clama para que a universidade abandone modelos pedagógicos baseados na transmissão de conhecimentos tradicionalmente adotados, e passe mais enfaticamente a adotar modelos que concebam a aprendizagem como um “processo ativo de construção do

[285] Conforme explica Darder (2015), ao utilizar a palavra mundo, Paulo Freire refere-se não apenas ao mundo material, mas atribui ao mundo também um significado ideológico. Para reforçar sua afirmação, a autora cita um trecho da fala de Paulo Freire em uma entrevista a Carlos Torres: “E quando falo do mundo, não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte” (FREIRE, 2001, p. 107).

conhecimento vivido no seu interior (a estrutura cognitiva) pela pessoa que aprende" (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 34).

Assim, fundamentado na concepção freireana, sem desconsiderar (mas não defender) os argumentos que nos caracterizam como uma sociedade do conhecimento, considero a orientação *desenvolver a postura crítica-reflexiva do estudante* – dentre as diversas orientações pedagógicas identificadas no segundo movimento da análise preliminar dos PDI – uma das que mais fortalece o indício reconhecido no primeiro movimento, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada **assumem o compromisso público** de oferecer uma educação alinhada com uma educação emancipatória.

1.5.9 Orientação: *Reconhecer e respeitar a diversidade em todas suas dimensões*

Durante o segundo movimento de análise preliminar dos PDI, identifiquei várias ideias relacionadas ao reconhecimento e respeito não apenas para com a diversidade étnico-racial, mas com a diversidade de ideias, a diversidade cultural, a biodiversidade etc., que, por melhor organização, localizei-as todas em um mesmo território, que denominei como orientação pedagógica por *reconhecer e respeitar a diversidade em todas suas dimensões.* Dentre elas, cito:

a) Encorajar o pensar aberto e livre;
b) Respeitar a individualidade do estudante;
c) Valorizar a liberdade de expressão e respeito à pessoa humana;
d) Reconhecer e respeitar a diversidade;
e) Considerar a pluralidade de pensamento;
f) Respeitar a pluralidade de ideias;
g) Considerar, no currículo dos cursos, temáticas sobre inclusão social, processos de acessibilidade, cidadania, ética, direitos humanos e diversidade sociocultural;
h) Considerar as dimensões éticas, humanísticas, étnicas, sociais, ambientais, atitudes e valores orientados para a cidadania;
i) Considerar a interculturalidade;
j) Respeitar a pluralidade, a diversidade étnica, cultural e à biodiversidade.

Todas essas ideias alinham-se à concepção freireana de uma educação emancipatória que rejeita qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2011), que acontece pelo diálogo verdadeiro, que só é possível quando há um “profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2012, p.110) e quando há respeito e fé no outro, quando está presente a esperança na eterna busca por SerMais (FREIRE, 2012).

Vale lembrar, ademais, que a questão da diversidade também está presente na legislação brasileira relativa à educação:

a) A Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional cita explicitamente, em seu artigo 3º, que trata “Dos princípios e Fins da Educação Nacional” (BRASIL, 2019b, n. p.), entre outros, “III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2017, n. p.).
b) A Resolução CNE nº 1 de 17 de junho de 2004 institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004d, n. p.), fazendo referência ao Parecer CNE/CP no. 3 de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004e), que, no contexto da Educação Básica, explicita que

> Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004e, p. 9).

c) O Decreto no 6.872 de 4 de junho de 2009 (BRASIL, 2009c), que aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, explicita no Eixo 2, como um dos objetivos, “estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados, em todos os níveis” (BRASIL, 2009, n. p.).
d) A Resolução no 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, explicita, no inciso VI do artigo 12, como um dos princípios da Educação Ambiental o

> VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência

> e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2012e, p.4).

A defesa pelo reconhecimento e respeito à diversidade em suas diversas dimensões igualmente está presente em relatórios e discussões internacionais sobre a educação, promovidos pela Unesco, como, por exemplo, Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos de 1993 (UNESCO, 1998b), La educación superior em el siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 1998e), Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO, 2003), Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (UNESCO, 2009), Fórum Mundial de Educação 2015 - Declaração de Incheon (UNESCO *et al*., 2015).

Nessa acepção, fundamentado na concepção freireana, mas sem desconsiderar as exigências legais e os entendimentos resultantes de discussões internacionais, como as acima citadas, considero que *reconhecer e respeitar a diversidade em todas suas dimensões* é mais uma das orientações pedagógicas identificadas nesse segundo movimento da análise preliminar dos PDI, que certamente fortalece o indício reconhecido no primeiro movimento desta análise, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada **assumem o compromisso público** de oferecer uma educação alinhada com uma educação emancipatória.

1.5.10 Orientação: *Abrir-se a novas metodologias e práticas de ensino*

Ideias que traziam em seu âmago o estímulo à adoção de novas metodologias e/ou estratégias para o processo de ensino e aprendizagem também puderam ser identificadas durante o segundo movimento da análise preliminar dos PDI. Na maioria das vezes, vinham acompanhadas da ideia de inovação[286]:

- Adotar ferramentas metodológicas inovadoras e indutoras dos processos de ensino-aprendizagem;
- Empregar estratégias e recursos inovadores que incentivem a colaboração, comunicação, criatividade e o pensamento crítico;
- Estimular o uso de metodologias de ensino inovadoras;

[286] Reforço que essas ideias não representam necessariamente frases ou expressões literais presentes nos documentos, mas sim ideias extraídas dos documentos.

- Incentivar práticas pedagógicas inovadoras.

Inovação é um conceito que admite várias interpretações e, embora nenhuma conceituação clara tenha sido constatada nos documentos analisados, compreendi que sua utilização estava relacionada a uma abertura das IES para adoção de novas metodologias e práticas de ensino. Essa interpretação vem ao encontro do entendimento de inovação como uma "ruptura paradigmática" adotado por Zanchet, Fernandes e Konarzewski (2006, p. 98), bem como por aquele defendido por Lucarelli (2004, p. 512), ao afirmar que

> Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recepcionarlo pasivamente[287].

Inovação, em processos de ensino e aprendizagem, também "supõe criatividade", conforme defende Mitjáns Martinéz (2012, p.122).

Considerando, então, inovação como uma ruptura paradigmática que envolve criatividade e abertura ao novo, adicionei ao grupo anteriormente citado outras ideias identificadas nos PDI que mantinham sintonia com o buscar/repensar metodologias e as práticas pedagógicas, com o propósito de proporcionar aos estudantes um engajamento maior no processo de aprendizagem:

- Considerar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- Considerar o pluralismo teórico-metodológico;
- Considerar práticas didáticas planejadas, registradas, refletidas e ressignificadas por meio do compartilhamento de experiências pedagógicas;
- Considerar trajetórias educacionais diferenciadas;
- Enfatizar os métodos de ensino com utilização de instrumentos diversificados e recursos tecnológicos de ponta;
- Incentivar novas práticas em educação;
- Não impor barreiras a metodologias e técnicas de estudos;
- Promover uma identidade pedagógica dinâmica e renovadora do processo de ensino e aprendizagem;

[287] "Uma inovação na sala de aula sempre pressupõe uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, aquele que fala de um conhecimento fechado, acabado, que conduz a uma didática regida por uma racionalidade técnica que se baseia na transmissão e que reduz o aluno a um ser destinado a receber passivamente esse conhecimento" (tradução livre).

- Respeitar a pluralidade das formas de aprender;
- Valorizar metodologias por meio das quais os alunos exercitem a autonomia e o pensamento crítico.

Para os objetivos desta análise, localizei todas elas sob a orientação denominada *abrir-se a novas metodologias e práticas de ensino***,** e, pelas possibilidades que trazem consigo para potencializar outras orientações pedagógicas aqui apresentadas, bem como tornar mais envolvente e efetivo o processo de ensino e aprendizagem, considerei que ela tem potencial para fortalecer o indício identificado no primeiro movimento desta análise preliminar, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada **assumem o compromisso público** de oferecer aos estudantes uma educação alinhada com a concepção de educação emancipatória aqui adotada.

1.5.11 Orientação: *Adotar metodologias ativas*

Entendo a expressão metodologia ativa como abreviação de metodologia de aprendizagem ativa.

Aprendizagem ativa é uma expressão que, segundo Drew e Mackie (2011), está atrelada à concepção de educação ao longo da vida, a qual tem ganhado força na sociedade atual, conforme apontado anteriormente, em função do sistema econômico vigente, que, assentado sobre tecnologias que evoluem rapidamente, necessita de profissionais capazes de – por iniciativa própria – aprender e adaptar-se às incertezas, inovações e constantes mudanças. Em função disso, a aprendizagem ativa representa "a concern globally within education policy and is a focus for research in a number of educational contexts" (DREW; MACKIE, 2011, p. 451)[288].

Entretanto, mesmo sendo bastante discutida, estudada, pesquisada, defendida e valorizada, não há um consenso sobre um significado único para a expressão aprendizagem ativa. Muitas vezes, a expressão é utilizada como contraponto ao conceito incorreto de "aprendizagem passiva"[289], ou para indicar o aprendizado a partir do envolvimento dos estudantes com atividades individuais ou

[288] "uma preocupação global dentro da política educacional e é um foco de pesquisa em vários contextos educacionais" (tradução livre).

[289] Para Drew e Mackie (2011), como toda aprendizagem gera algum tipo de mudança, ela sempre exige algum grau de participação ativa do estudante – assim, a aprendizagem nunca é passiva.

desenvolvidas em grupo/equipes. Mas, independentemente da conceituação adotada, a ideia de aprendizagem ativa está atrelada à defesa pela autonomia e protagonismo discente no processo de aprendizagem (DREW; MACKIE, 2011).

Embarcada na ideia de aprendizagem ativa surge a concepção de metodologias ativas. Nas palavras de Morán (2015):

> Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. [...] As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORÁN, 2015, p. 17-18).

Referências a novas práticas ou métodos de ensino já estabelecidos são amplamente divulgados na literatura com o rótulo de metodologias ativas. Apenas como exemplo, cito:

a) Berbel (2011) associa as metodologias ativas como potencializadoras de uma aprendizagem para a autonomia e descreve, entre outras, as metodologias de Estudo de Caso, Processo do Incidente, Aprendizagem Baseada em Problemas[290], Problematização com o arco de Maguerez etc.
b) Valente (2014), ao discorrer sobre o ensino híbrido[291], apresenta a metodologia Sala de Aula Invertida[292].
c) Crouch e Mazur (2001) apresentam a Instrução entre os Pares[293] e fazem uma avaliação da experiência de 10 anos de aplicação dessa metodologia.

Pela ênfase que esses métodos têm recebido no atual cenário educacional, tornou-se quase que consensual a vinculação de *metodologias ativas* com a aplicação de um desses métodos, bem como a concepção de que é através de tais métodos que se dá a aprendizagem ativa e/ou que é possível desenvolver a autonomia e considerar o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

---

[290] Tradução de problem-based-learning.

[291] Tradução de blended learning, uma abordagem de ensino que mescla atividades a distância mediadas por tecnologia e atividades presenciais tradicionais.

[292] Tradução de Flipped classroom.

[293] Tradução de Peer Instruction.

Aparentemente, portanto, as metodologias ativas, assim concebidas, estão em consonância com a pedagogia freireana adotada nesta tese como sustentáculo de uma educação emancipatória. Concordo, no entanto, com Franco (2020) ao afirmar que *metodologia ativa* é uma apropriação neoliberal da pedagogia crítica e, assim sendo, essa aparente consonância se dissolve. Na pedagogia freireana, a aprendizagem se faz a partir do interior, requer reflexão, contextualização, não se basta no método, exige uma intencionalidade não autoritária, não opressiva; já nas metodologias ativas a lógica da aprendizagem está centrada no método, na crença de que é através dele que a participação ativa do estudante o conduzirá à obtenção de uma autonomia intelectual. A questão torna-se mais preocupante quando tais métodos são utilizados de forma impositiva, em projetos pedagógicos elaborados a partir de fundamentos puramente econômicos-utilitaristas, pois, em tais casos, conforme apontam Drew e Mackie (2011, p. 452), o processo educacional tende a manter os estudantes na superficialidade.

Mesmo assim, não vejo incompatibilidade na utilização criteriosa e consciente de métodos divulgados como metodologias ativas por educadores que buscam desenvolver, juntamente com os estudantes, uma educação emancipatória e, assim objetivando, não se restrinjam ao método em si, mas o transcenda.

Durante este segundo movimento de análise preliminar, foi possível identificar que, na maioria dos PDI que explicitam orientação pela adoção de metodologias ativas, apesar de referirem alguns dos métodos citados acima ou associá-los com a educação a distância, explicitam que o uso dessas metodologias está voltado a uma educação que visa o desenvolvimento da autonomia e o espírito crítico do estudante, e consideram seu protagonismo no processo de aprendizagem. Todavia, considero que a orientação pedagógica para *adotar metodologias ativas* pode tanto fortalecer como enfraquecer o indício identificado no primeiro movimento desta análise preliminar, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada **assumem o compromisso público** de oferecer aos estudantes uma educação alinhada a uma educação emancipatória.

1.5.12 Considerações

Conforme citado anteriormente, o objetivo do segundo movimento da análise preliminar foi buscar subsídios para melhor compreender o indício identificado durante o primeiro movimento da análise preliminar dos PDI.

A partir desse objetivo, foram identificadas várias orientações pedagógicas, mas considerei possível analisar apenas aquelas identificadas em mais de 60% dos PDI analisados. Para cada uma, apresentei, separadamente, rápidas considerações, procurando sempre direcionar-me pelo objetivo inicialmente traçado para o movimento de análise preliminar. Olhando agora para o conjunto dessas considerações, pude observar que grande parte das orientações pedagógicas se relaciona com indicadores utilizados nos processos de autorização (INEP, 2017e), reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP, 2017f) de cursos de graduação, e/ou nos processos de credenciamento (INEP, 2017a) e recredenciamento (INEP, 2017b) de IES. Esse fato, aliado ao entendimento de que PDI são documentos estratégicos e, portanto, elaborados também para que a instituição e seus cursos sejam bem avaliados, carrega em si potencial para enfraquecer as contribuições que o estudo aqui apresentado poderia trazer para uma melhor compreensão das intencionalidades pedagógicas identificadas no movimento anterior.

Considerando o pressuposto já citado algumas vezes neste trabalho, de que os PDI analisados, sendo documentos públicos, pois foram acessados normalmente pela internet, representam compromissos sociais assumidos pelas IES, não descartei as contribuições aqui identificadas. A partir delas, pude reconhecer, no conjunto – mesmo entendendo que algumas podem indicar o oposto – o fortalecimento do indício identificado no primeiro movimento, de que a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada **assumem o compromisso público** de oferecer aos estudantes uma educação alinhada com a concepção de uma educação emancipatória, e não com um ensino puramente instrumental. Tomo esta como uma das conclusões preliminares da tese.

1.6 Análise preliminar dos PDI: terceiro movimento

Sendo o trabalhador-estudante de graduação o objeto de estudo desta pesquisa, considerei a necessidade de verificar se, através de seus PDI, as IES

fornecem indícios de que reconhecem a existência de estudantes que conciliam trabalho e estudo. Para guiar-me nessa verificação, utilizei a seguinte pergunta-guia: “Há, nos PDI, referências a estudantes que conciliam trabalho e estudo? Se sim, quais?”

A resposta SIM a essa questão foi obtida em apenas 18 (15%) dos 120 PDI analisados – vide Quadro 48. Nele, é possível observar que, desses 18 PDI, apenas 4 mostraram indícios de que consideram especificidades desse grupo de estudantes ao elaborar suas propostas pedagógicas: uma universidade pública estadual (UPE008), uma universidade pública federal (UPF001), um centro universitário privado sem fins lucrativos (CPS001) e uma faculdade privada com fins lucrativos (FPC006). Cinco delas apresentam a educação a distância ou o oferecimento de disciplinas na modalidade semipresencial como forma de atender estudantes que conciliam estudo e trabalho: três centros universitários privados com fins lucrativos (CPC004, CPC006, CPC017), uma faculdade privada sem fins lucrativos (FPS003), e uma universidade pública estadual (UPE011). As nove restantes apenas informam ter ciência e/ou demonstram preocupações com o atendimento, retenção e/ou evasão desse grupo de estudantes.

Quadro 48: Referências a estudantes que conciliam trabalho e estudo identificadas nos PDI analisados

Referências a estudantes que conciliam trabalho e estudo	**IES**
Ao apresentar sua concepção e a metodologia do modelo pedagógico da EAD, escreve que "a modalidade de educação a distância tem impulsionado inovações no âmbito da educação devido aos recursos pedagógicos que são amplamente explorados nesse contexto [...] possibilitando a conciliação entre estudo e trabalho".	CPC004
Ao apresentar um estudo sobre a demanda pela EAD, informa que, em 2015, dos alunos matriculados em cursos superiores oferecidos na modalidade EAD, "70% [...] estudam e trabalham".	CPC006
Indica que a modalidade de educação a distância tem "a vantagem de permitir uma eficaz combinação de estudo e trabalho".	CPC017
Explicita "A necessidade de uma proposta pedagógica que considere a presença do estudante trabalhador como sujeito da experiência acadêmica, sem fazer concessões, no entanto, à exigência de qualidade."	CPS001
Informa que "recebe estudantes inseridos no mercado de trabalho, maiores de idade, responsáveis por si próprios e na maioria das vezes por suas famílias. São pertencentes à classe trabalhadora, oriundos de famílias constituídas, de nível econômico de médio, para baixo (em sua maioria). Buscam a ascensão social e funcional e, para tanto, sacrificam alguns itens de despesas próprias para financiarem seus estudos".	FPC004

Referências a estudantes que conciliam trabalho e estudo	IES
Explicita que “além de desenvolver uma pedagogia capaz de realizar a inclusão para que o discente possa concluir sua graduação, instituirá o [Núcleo de Apoio Psicopedagógico], que buscará incluir holisticamente os mais variados perfis de discentes, tais como: [...] os que necessitam trabalhar [...]".	FPC006
Informa que por estar “ciente da necessidade de seus alunos terem que trabalhar, e conciliar o tempo de deslocamento até a Instituição de ensino e assistir aulas presenciais todos os dias da semana, implantou em sua grade curricular disciplinas semipresenciais".	FPS003
Informa receber “um percentual significativo de [...] trabalhadores".	IFP001
Aponta como fatores que influenciam a evasão/retenção, a "Dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho".	IPF003
Declara como um de seus objetivos “preocupação com o atendimento ao público jovem e adulto trabalhador [...]".	IPF008
Informa que “estabelecerá regulamentação institucional com as diretrizes para o credenciamento de polo que assegure as condições necessárias às atividades administrativo-pedagógicas, tais como: [...] Plano de atendimento em horários diversificados, principalmente para incluir os estudantes trabalhadores [...]".	IPF013
Explica que uma de suas unidades, grande parcela do seu público-alvo, é composta por “jovens trabalhadores, executivos que queriam validar, com um diploma universitário, o seu *self made man* ou pessoas que simplesmente prefiram conjugar trabalho e estudo em uma jornada contínua".	UPC001
Declara que há uma identificação da IES com “um grupo social específico, de forma genérica, formado por estudantes trabalhadores ou filhos de trabalhadores, cuja atividade de formação é compartilhada com a de garantia da sobrevivência pelo próprio trabalho, com raras exceções." Declara também que "A organização didática e pedagógica deve primar pelo compromisso com a sólida formação humana e profissional dos estudantes trabalhadores [...]".	UPE008
Ao apresentar alguns recursos por ela disponibilizados para a modalidade de EAD, declara que eles permitem “o estudo não presencial em horários flexíveis, fator decisivo para o usuário/aluno da [instituição], que em geral trabalha e estuda".	UPE011
Descreve uma proposta para "Estabelecer flexibilização curricular levando em consideração as características dos trabalhadores que estudam" nesta IES.	UPF001
Ao apresentar seu histórico, informa a década onde iniciou o oferecimento de cursos noturnos, “ficando mais próxima dos trabalhadores".	UPF007
Em função da faixa etária da maioria dos ingressantes, " pressupõe o ingresso no mercado de trabalho antes da entrada na universidade, caracterizando o ingressante da [IES] como estudante trabalhador".	UPS005
Informa que "Boa parte dos estudantes que ingressa na [IES] já possui algum vínculo com o mercado de trabalho, outros buscam a ele se integrar, como forma de custear seus estudos e aprimorar seus conhecimentos".	UPS012

Fonte: elaboração própria

Em função desse resultado, procurei verificar se, mesmo não fazendo referência a estudantes que conciliam trabalho e estudo, há, nos PDI, demonstrações da preocupação com o tempo que eventualmente seus estudantes podem disponibilizar para o estudo.

Iniciei, então, um quarto movimento da análise preliminar.

1.7 Análise preliminar dos PDI: quarto movimento

Conforme citado anteriormente, diante do resultado da análise realizada no movimento anterior que identificou em apenas 18 (15%) dos 120 PDI analisados referências a estudantes que trabalham e estudam e, sendo meu objeto de estudo o trabalhador-estudante de cursos de graduação, ou seja, o estudante que concilia o estudo com mais de 20 horas semanais de trabalho, considerei necessário verificar se as IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada expressam em seus Planos de Desenvolvimento Institucional preocupações com o pouco tempo que eventualmente determinado grupo de estudantes pode disponibilizar para o estudo. Iniciei, então, um quarto movimento de análise preliminar utilizando a seguinte pergunta-guia: “Há, nos PDI, alguma preocupação/estratégia relacionada com a pouca disponibilidade de tempo de dedicação ao estudo que eventualmente seus estudantes podem ter? Se sim, quais?” O resultado é apresentado no Quadro 49.

Quadro 49: Referências à pouca disponibilidade de tempo de dedicação ao estudo identificadas nos PDI analisados

Referências à pouca disponibilidade de tempo de dedicação aos estudos	IES
Declara que "Quanto às formas de apoio ao discente [...], a instituição vem se aperfeiçoando em apresentar um portfólio de ações, envolvendo, desde o apoio psicopedagógico com profissional especializados, atendimento por parte da coordenação com acompanhamento de processos especiais, e o uso de ferramental tecnológico amplamente utilizado pela [IES] para aproximação e diversificação das formas de apoio ao discente. A [IES], com fins de facilitar o acesso do alunato a atividades complementares de ensino, realiza atividades acadêmicas complementares, e registro de atividades realizadas pelo discente fora do ambiente acadêmico. Tal prática vem de encontro ao perfil do egresso encontrado na instituição que tem pouca disponibilidade de tempo para se dedicar a atividades fora do campus ou com o tempo disponível para estudo e dedicação ao aprendizado.”	CPC001
Declara que as características da região determinam “um desafio na concepção pedagógica de cada um de seus cursos que seja apropriada a um perfil de aluno que traz consigo peculiaridades – aluno trabalhador com limitação de tempo de dedicação, aluno com traços culturais próprios da vivência em pequenas cidades etc. – que precisam ser reconhecidas e valorizadas."	CPS001

Fonte: elaboração própria

Nele (Quadro 49) é possível observar que em apenas 2 (1,67%) dos 120 PDI analisados foram identificadas respostas afirmativas para a questão apresentada. Destas, apenas uma (CPS001) expressa de forma mais evidente o desafio que essa pouca disponibilidade representa para a concepção pedagógica de seus cursos.

Importante observar ainda que muitas IES, que fazem parte da amostra, que oferecem cursos na modalidade EAD, argumentam que essa modalidade de ensino, além de permitir que o aluno organize seu tempo de estudo, também elimina o tempo necessário para o deslocamento físico até a instituição. Entretanto, apesar de admitir que, nesse sentido[294], a EAD permite ao aluno uma melhor organização/otimização de seu tempo, considero que ela sozinha não é suficiente, como proposta pedagógica, para possibilitar que o estudante que concilia o estudo com mais de 20 horas de trabalho semanais possa, de fato, alcançar tudo aquilo que uma educação superior emancipatória poderia proporcionar: autonomia intelectual, postura crítica-reflexiva-criativa diante dos desafios do mundo, saberes necessários para inserir-se com igualdade de condições no mundo do trabalho etc.

1.8 Análise preliminar dos PDI: quinto movimento

No Capítulo 2 da Parte II, mostrei os argumentos que me levaram a definir duas questões de estudo para a pesquisa. A segunda diz respeito à articulação entre o mundo do trabalho, atualmente sujeito a transformações contínuas causadas principalmente pelo acelerado avanço tecnológico, e a educação superior que as IES oferecem a seus estudantes. Estimulado por essa questão, iniciei um quinto movimento de análise preliminar que, assim como os anteriores, foi guiado por uma pergunta-guia, que, para este movimento foi: “Há, nos PDI, referências a ações adotadas pelas IES em função de transformações/novas exigências do mundo do trabalho, ou preocupação explícita sobre a articulação da educação oferecida com o mundo do trabalho? Se sim, quais?”.

Analisando os PDI em busca de respostas para essa pergunta-guia, foi possível verificar a presença, em todos os PDI, das expressões *mundo do trabalho*

[294] Questões relacionadas à organização e otimização do tempo, além de outras relacionadas com a modalidade de educação a distância, exigem estudos mais aprofundados que extrapolam o escopo desta pesquisa.

e/ou *mercado de trabalho*[295] sem, entretanto, uma conceituação explícita do significado que atribuíam a elas. Entendo que, no senso comum, essas expressões muitas vezes são utilizadas como sinônimos, mas adotei o pressuposto de que, quando utilizadas em documentos formais elaborados na academia, como os PDI, elas poderiam possuir significados distintos. Pesquisando na literatura, verifiquei também que vários são os trabalhos que as utilizam sem, contudo, conceituá-las de forma explícita. Assim, baseei-me em Antunes (2003, 2009) para considerar como conceito de *mundo do trabalho* aquele que engloba todos os fatores, relações, resultados etc. advindos do trabalho, trabalho aqui entendido como tendo, "quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu *ir-sendo* e em seu *vir-a-ser*, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo" (ANTUNES, 2009, p. 142). No mundo do trabalho, portanto, encontra-se o nascedouro das subjetividades e de todas as criações humanas; ele incorpora, mas não se restringe, à obtenção dos suprimentos, materiais e não materiais, que o ser humano necessita para sua sobrevivência. Na contemporaneidade, também faz parte do *mundo do trabalho* o *mercado de trabalho*, entendido como o conjunto dos fatores, relações e resultados diretamente relacionados com a compra e venda da força de trabalho humano - no mercado de trabalho, o conceito de trabalho é reduzido e se aproxima do conceito de emprego, ou seja, da ocupação de um cargo em uma organização.

Admitindo, então, essa diferença de conceitos, considerei distintas as ideias que mantinham relação com uma das duas expressões. Com isso, foram identificadas respostas em 110 (91,67%) dos 120 PDI analisados – elas são apresentadas no Quadro 50.

Como pode ser observado nesse Quadro, por diferentes caminhos, a maioria das IES da amostra fornecem indícios de que procuram manter um alinhamento com as transformações /novas exigências do mundo / mercado de trabalho.

[295] A expressão "mundo do trabalho" foi encontrada em 106 (88,33%) dos PDI; enquanto que "mercado de trabalho" foi encontrada em 111 (92,50% dos PDI). Em 100 (83,33%) PDI foram encontradas ambas as expressões.

Quadro 50: Referências a preocupações sobre transformações /novas exigências do mundo/mercado de trabalho identificadas nos PDI analisados

Referências a preocupações sobre transformações /novas exigências do mundo / mercado de trabalho	**Frequência[296]**
Informa a intenção de oferecer uma formação acadêmica sintonizada com os desafios/expectativas /exigências da sociedade e do mundo do trabalho.	27
Informa que procura atualizar permanentemente os projetos pedagógicos e/ou os currículos e/ou o perfil do egresso para atender as mudanças/novas demandas no mundo do trabalho.	23
Informa oferecer uma formação de profissionais para o mundo do trabalho.	21
Informa que promove uma educação que forme um profissional capaz de enfrentar as transformações da sociedade e/ou as novas demandas do mercado de trabalho.	16
Informa que adequa os cursos para formar profissionais dentro dos requisitos exigidos/novas demandas do mercado de trabalho.	9
Informa que atualiza permanentemente os projetos pedagógicos e os currículos dos cursos para antecipar as mudanças/novas demandas do mundo do trabalho.	3
Informa que adota um processo de ensino e aprendizagem que, entre outros objetivos, integra a formação acadêmica com a realidade social e o mercado de trabalho.	3
Informa ter adotado ações de adequações do currículo e/ou implantação de novas metodologias com o objetivo de formar profissionais capazes de enfrentar os desafios do mundo do trabalho impostos pelas tecnologias digitais.	3
Informa que mantém uma contínua atualização de seus currículos a partir de informações obtidas pelo acompanhamento de seus egressos, informações essas que permitem entender as mudanças do mercado de trabalho.	2
Informa que utiliza metodologias de ensino que estimulam a interação entre os componentes curriculares, a prática social e as demandas do mundo do trabalho.	2
Informa que adota a flexibilização curricular com o objetivo de oferecer uma formação ampla e diversa que atenda ao mercado de trabalho.	2
Informa o oferecimento de componentes curriculares eletivos com o objetivo, entre outros, de mais facilmente adequar a formação às constantes alterações do mundo do trabalho.	1
Informa adotar, entre outras, as características do mercado de trabalho para selecionar os conteúdos programáticos.	1

Fonte: elaboração própria

[296] Não foram encontradas respostas em 10 dos PDI analisados. Em 3 PDI foram identificadas 2 respostas diferentes – assim, a soma das frequências é igual a 113.

Ao longo desse movimento, foi possível reconhecer outros aspectos relacionados com a questão-guia utilizada. Um deles foi a constatação do uso da expressão *empregabilidade* em 67 (55,83%) dos 120 PDI analisados.

Empregabilidade é um conceito que surge na primeira metade do século XX, sob o ideário da social-democracia, em estudos voltados para o desenvolvimento políticas públicas que buscavam atingir e manter um regime de pleno emprego. Naquele contexto, ele distinguia os indivíduos que apresentavam condições para ingresso no mercado de trabalho daqueles considerados incapazes e necessitavam de auxílio para se capacitarem a ocupar um cargo ou uma vaga de emprego (GUILBERT *et al*., 2016). Desde então, segundo os autores, a palavra empregabilidade tem sido utilizada sob múltiplas conceituações e, a partir de estudo de vários trabalhos, conceituam empregabilidade como

> the possibility to access a suitable job or to remain employed, resulting from the dynamic and evolving interactions between governmental and educational policies, organizational strategy, individual characteristics, and the social, economical, cultural and technological contexto (GUILBERT *et al*., 2016, p. 85).[297]

Para Antunes (1999), entretanto, o conceito de empregabilidade é uma "falácia do capital", pois, na contemporaneidade, pelo desequilíbrio entre o número de vagas disponíveis (que decresce principalmente com o avanço tecnológico) e o grande número de candidatos a assumi-las, as empresas muitas vezes exigem qualificações superiores àquelas naturalmente exigidas pelo trabalho a ser executado, o que contribui para a precarização das profissões. Também Freiras (2002) associa empregabilidade com mais uma forma de o estado neoliberal transferir suas responsabilidades para os indivíduos. Para o autor, empregabilidade, no contexto neoliberal, é "[..] a capacidade que o INDIVÍDUO acumula de obter emprego a qualquer momento" (FREITAS, 2002, p. 317). Segundo meu entendimento, essa é a concepção presente nos PDI analisados para indicar a preocupação das IES em também preparar o estudante para ingresso no mercado de trabalho[298].

---

[297] "a possibilidade de obter um emprego adequado, ou de permanecer empregado, em função das interações dinâmicas e em evolução entre políticas governamentais e educacionais, estratégia organizacional, características individuais, e o contexto sócio-econômico-cultural e tecnológico" (tradução livre)

[298] Importante observar que a preferência dos empregadores para contratar funcionários formados em uma determinada IES é um dos critérios utilizados pelo Ranking Universitário Folha (RUF) para avaliar universidades ativas no Brasil, conforme pode ser visto em RUF2019 (2019).

Outro aspecto relacionado com a questão-guia utilizada neste quinto movimento foi a constatação do uso da expressão *trabalhabilidade.*

Trabalhabilidade foi conceituada em três PDI como sendo a capacidade de o egresso não restringir sua formação a um emprego específico, mas sim abrir-se para continuamente desenvolver habilidades e competências necessárias para os desafios de um mundo do trabalho em contínua transformação.

Apesar de esse conceito ter sido identificado em apenas 6 (5%) dos 120 PDI analisados, julguei relevante destacá-lo porque ele sintoniza-se com a concepção de aprendizagem ao longo da vida (já citada anteriormente); alinha-se também com a perspectiva educacional que considera "desejável que a escola venha a incrementar cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual" (UNESCO, 2010, p. 12); vai ao encontro das "competências básicas do aprendizado contemporâneo e estratégico", descritas por Bernheim e Chaui (2008, p. 34), em Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento como:

> capacidade reflexiva e crítica; capacidade de solução de problemas; capacidade de adaptação a novas situações; capacidade de selecionar a informação relevante nas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania, que lhe permite tomar decisões corretas; capacidade de continuar aprendendo em contextos de mudança tecnológica e sociocultural acelerada, com a permanente expansão do conhecimento; capacidade de buscar espaços intermediários de conexão entre os conteúdos das várias disciplinas, de modo a realizar projetos que envolvam a aplicação de conhecimentos ou procedimentos próprios de diversas matérias; capacidade de apreciar a leitura e a escrita, o exercício do pensamento e a atividade intelectual, de modo geral (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 34).

Outra dimensão desse conceito é apresentada por Diniz (2017). Para o autor, *trabalhabilidade* não representa apenas a capacidade de aprender ou de adaptar-se a situações novas, mas incorpora a capacidade de o indivíduo "gerar o seu próprio posto de trabalho e também, em muitos casos, gerar trabalho para outros" (DINIZ, 2017, n. p.), dimensão que, entendo, aproxima-se da ideia do empreendedorismo.

Empreendedorismo é um conceito que é considerado no indicador "PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade

social"[299], utilizado nos atuais processos de credenciamento (INEP, 2017a) e recredenciamento (INEP, 2017b) de instituições de ensino superior[300].

Não é possível afirmar que é essa a razão, mas, durante o segundo movimento da análise preliminar, foi identificada em 66 (55%) dos PDI analisador a orientação pedagógica ***Estimular o espírito empreendedor do estudante***[301].

Diante dessa ênfase, considerei importante atentar para a posição assumida por Antunes (2009) ao afirmar que o empreendedorismo

> cada vez mais se configura como uma forma oculta de trabalho assalariado e permite o proliferar, nesse cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, das distintas formas de flexibilização salarial, temporal, funcional ou organizativa (ANTUNES, 2009, p. 250).

Ou seja, ele contribui para a flexibilização da legislação trabalhista e retirada de direitos de trabalhadores defendida pelo capitalismo neoliberal. Em outras palavras, uma educação que estimula o empreendedorismo sem a compreensão crítica do que ele pode significar na contemporaneidade contrasta com a concepção de uma educação emancipatória conforme concebida nesta tese.

Um terceiro e último aspecto também relacionado com a questão-guia utilizada neste quinto movimento foi a identificação em 72 (60%) dos PDI de ações/estratégias adotadas com o objetivo de favorecer, direta ou indiretamente, o ingresso dos concluintes de seus cursos no mercado de trabalho. Essas ações/estratégias, sintetizadas de agrupadas, estão apresentadas no Quadro 51. Nele, é possível reconhecer indício tanto de orientações e facilitações para a inserção

---

[299] Para obter nota 4 nesse indicador, o avaliador deve verificar se "**Há** alinhamento entre o PDI e as políticas institucionais para o desenvolvimento econômico e social, **considerando** a melhoria das condições de vida da população e as ações de inclusão **e empreendedorismo**, **articulando** os objetivos e valores da IES" " (INEP, 2017a p. 13; INEP, 2017b, p.13); para obter nota 5, o avaliador deve verificar se "**Há** alinhamento entre o PDI e as políticas institucionais para o desenvolvimento econômico e social, **considerando** a melhoria das condições de vida da população e as ações de inclusão e empreendedorismo, **articulando** os objetivos e valores da IE S, **e** a promoção de ações inovadoras" (INEP, 2017a, p.13) e "**Há** alinhamento entre o PDI e as políticas institucionais para o desenvolvimento econômico e social, **considerando** a melhoria das condições de vida da população e as ações de inclusão e empreendedorismo, **articulando** os objetivos e valores da IES, **e** a promoção de ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras.; INEP, 2017b, p. 13).

[300] A conceituação de empreendedorismo presente glossário desses documentos utiliza-se da definição dada por Baggio e Baggio (2014, p. 26): "O empreendedorismo pode ser compreendido como a arte de fazer acontecer com criatividade e motivação. Consiste no prazer de realizar com sinergismo e inovação qualquer projeto pessoal ou organizacional, em desafio permanente às oportunidades e riscos. É assumir um comportamento proativo diante de questões que precisam ser resolvidas".

[301] Essa orientação pedagógica não foi comentada no segundo movimento de análise porque sua frequência é inferior ao patamar de corte lá especificado.

do egresso no mercado de trabalho como o uma certa “submissão” das IES às exigências/necessidades desse mercado de trabalho.

Quadro 51: Estratégias voltadas à inserção de egressos no mercado de trabalho sintetizadas a partir de ideias identificadas nos PDI analisados

Síntese de estratégias voltadas à inserção de egressos no mercado de trabalho	Frequência
Promove revisões/adequações nos projetos pedagógicos dos cursos (matriz curricular, e/ou perfil do egresso, e/ou metodologias de ensino e aprendizagem, e/ou extensão e/ou pesquisa).	43
Divulga vagas de estágios e/ou empregos e/ou produzem eventos que possibilitam contato dos estudantes com profissionais inseridos no mercado de trabalho.	23
Procura manter parcerias e/ou interações com empresas e/ou manter uma rede de oportunidades voltadas à inserção dos egressos no mercado de trabalho.	22
Promove ações de orientação e/ou oportunidades de capacitação específica voltados ao ingresso no mercado de trabalho.	12

Fonte: Elaboração própria

Sob o ponto de vista da questão guia utilizada no quinto movimento de análise preliminar, os indícios identificados permitem reconhecer um cenário bastante controverso: há aspectos que apontam para um alinhamento com a concepção de educação emancipatória concebida nesta tese, e outro com uma educação instrumental imbuída do ideário neoliberal.

1.9 Análise preliminar dos PDI: sexto movimento

Conforme visto anteriormente, a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada explicitam que reconhecem que o mundo do trabalho está passando por transformações.

Essas transformações têm sido alvo de estudos e discussões não apenas de pesquisadores, mas de empresas de consultoria e organismos multilaterais. Trabalhos com diferentes finalidades e origens, elaborados com diferentes metodologias, e/ou com diferentes concepções sobre educação, e/ou com diferentes olhares sobre os efeitos do uso cada dia mais intenso da tecnologia no mundo do trabalho, têm apresentado preocupações, tendências, previsões e indícios sobre o futuro do trabalho, bem como estratégias para enfrentamento de desafios, para os indivíduos e as organizações, que já despontam no horizonte:

- Nóvoa (2019, p. 59), por exemplo, lança no ar dúvida sobre um estudo recente que indica que uma parte considerável dos empregos que egressos de cursos superiores terão em 2030 “ainda não foram inventados”.
- Antunes (2018) argumenta que a introdução intensiva de tecnologia nos modos de produção, juntamente com a mesclagem cada vez maior do espaço da vida privada com a vida profissional e com a pressão por produzir cada vez mais velozmente, entre outras mudanças, trazem efeitos devastadores no mundo do trabalho. Entre os efeitos, o autor cita o aumento do desemprego, a precarização do trabalho, a perda de direitos e o adoecimento dos trabalhadores.
- Wike e Strokes (2018), a partir de uma pesquisa com participantes de vários países, entre os quais o Brasil, apresentam estatísticas que, entre outras, mostram a preocupação das pessoas com a possibilidade de os robôs virem a substituir muitos dos trabalhos hoje realizado por humanos, e expressam a percepção de que a automação aumentará o nível de desigualdade social.
- Aoun (2017), em seu livro *Robot–Proof – Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*, também aponta um futuro onde robôs substituirão grande parte do trabalho hoje realizado por humanos, defendendo que o sistema educacional deve ser repensado, e apresenta uma proposta de modelo educacional que considere tecnologia e humanidades, que desenvolva a criatividade, o pensamento crítico, a flexibilidade mental e a capacidade de compreender o mundo tecnológico para, com isso, transcendê-lo e não a ele se submeter[302].
- O relatório “Futuro do trabalho no Brasil: perspectivas e diálogos tripartites”, da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2018), apresenta, com base em relatório da empresa de consultoria McKinsey, a estimativa de que, no Brasil, metade dos postos de trabalho, não apenas os rotineiros, como alguns altamente especializados, poderão ser extintos em função do aumento do nível de automatização e da introdução de ferramentas baseadas na inteligência artificial. O relatório apresenta, ainda, a tendência para o aumento da desigualdade, do desemprego e da precarização do trabalho, e defende o papel fundamental da

[302] O autor sugere que esse modelo educacional inclua, além da alfabetização tradicional, mais três: a “alfabetização tecnológica”, que inclui conhecimento matemático, linguagens utilizadas para elaboração de códigos (linguagem computacional) e princípios básicos de engenharia; a “alfabetização de dados” volta à compreensão, interpretação contextualizada e buscas em grandes massas de dados; e a “alfabetização humana”, que engloba as humanidades em geral (AOUN, 2017, p. 55-61).

educação na formação dos indivíduos para essa nova configuração do mundo do trabalho.

- Grimshaw (2020) traz uma análise das narrativas de sete relatórios, elaborados em 2019 ou 2020 por cinco organizações multilaterais[303], segundo a qual as cinco organizações concordam que haverá, sim, migração de trabalhadores de determinadas atividades para outras, mas discordam que haverá aumento do desemprego. Apesar disso, segundo a análise realizada pelo autor, a *International Labour Organization*[304] (ILO), a OECD e a *United Nations Development Programme*[305] (UNDP) demonstram, em seus relatórios, grande preocupação com as desigualdades sociais e a precarização do trabalho em consequência da substituição cada vez maior da força de trabalho humana por robôs.
- O relatório do Fórum Econômico Mundial "The future of Jobs report 2018" (WEF, 2018) aponta a necessidade de requalificação de trabalhadores de vários países, inclusive do Brasil, para manutenção de empregos.
- Análise de dados do questionário de carreira aplicados anualmente durante o exame do PISA para estudantes de 41 países, incluindo o Brasil, mostra que a maioria dos adolescentes almeja seguir um conjunto composto de poucas carreiras profissionais (o estudo mostra as 10 mais indicadas pelos participantes do gênero masculino e feminino). Esse conjunto, em 2018, se assemelha muito com aquele informado no ano 2000, e várias entre as 10 carreiras mais indicadas têm grande possibilidade de serem automatizadas em um futuro próximo. Segundo o estudo, o resultado indica o grau de desatualização ou falta de informação que os jovens recebem sobre as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho nessa fase importante de suas vidas (MANN, 2020).

---

[303] International Labour Organization. **Global Commission on the Future of Work:** Work for a Brighter Future**.** Geneva: ILO, 2019. / International Labour Organization. **World Employment and Social Outcomes:** Trends 2020. Geneva: ILO, 2020. / OECD. **OECD Employment Outlook 2019:** The Future of Work, Paris: OECD, 2019. / UNDP. **Human Development Report 2019**: Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today – Inequalities in Human Development in the 21st Century. New York: UNDP, 2019. / UNIDO. **Industrial Development Report 2020**: Industrializing in the Digital Age. Vienna: UNIDO, 2019. / World Bank. **World Development Report 2019**: the Changing Nature of Work. Washington DC: World Bank, 2019. / World Bank. **World Development Report 2020**: Trading for Development in the Age of Global Value Chains. Washington DC: World Bank, 2020.

[304] Organização Internacional do Trabalho.

[305] Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas.

Esses estudos fornecem fortes indícios de que, assim como tem acontecido ao longo da história[306], a introdução de novas tecnologias no mundo do trabalho tem provocado grandes transformações sociais, entre elas, o nascimento e desaparecimento de profissões. A constatação fez nascer a necessidade de pesquisar outros aspectos relacionados com a articulação entre a educação superior e o mundo do trabalho.

Como no movimento anterior, referências a preocupações sobre transformações / novas exigências do mundo / mercado de trabalho foram identificadas em vários dos PDI analisados, e como grande parte dos diplomas de cursos de graduação representam o passaporte obrigatório para exercício de profissões específicas, procurei verificar se as IES expressavam, de forma explícita, aspectos relacionados com a possibilidade do surgimento e/ou da obsolescência de profissões. Para tanto, utilizei a seguinte pergunta-guia: “Há, nos PDI, considerações e/ou preocupações explícitas acerca do processo de obsolescência de algumas profissões e do surgimento de outras? Se sim, quais?”.

Respostas a essa pergunta foram identificadas em apenas 4 (3,33%) dos 120 PDI analisados. Elas estão apresentadas no Quadro 52. Nele é possível reconhecer que todas as quatro IES fornecem indícios de que se preocupam com uma contínua adequação de seu projeto pedagógico para esse futuro tecnológico. Entretanto, considerando os contextos dos trechos do PDI de onde as citações foram retiradas, apenas duas – dois centros universitários com fins lucrativos (CPC004 e CPC015) – fornecem indícios da preocupação com a formação não somente do profissional, mas do cidadão. Isso não quer dizer, no entanto, que em outros locais do documento as demais IES não demonstraram preocupação com a formação humana dos estudantes.

[306] Aoun (2017) traz, logo na introdução, exemplos dos efeitos da introdução da tecnologia ao longo da história humana.

Quadro 52: Ações relacionadas com o desaparecimento / surgimento de profissões identificadas nos PDI analisados

Ações relacionadas com o desparecimento / surgimento de profissões	**IES**
"Do ponto de vista do conhecimento e do saber, a Instituição procurou refletir e incorporar as tecnologias, metodologias e princípios pertinentes. Quanto ao compromisso de desenvolvimento do entorno das comunidades em que atua, buscou-se dimensionar a contribuição da IES para as necessidades de um mercado ativo, que carece de profissionais qualificados, dinâmicos, empreendedores e com competências resolutivas. Compromisso que é reflexo de uma necessária educação no contexto das tecnologias inovadoras, das novas competências, da indústria 4.0, das profissões que deixam de existir e de outras que vão se revelando. Contudo, foi consenso não perder de vista o perfil de "homem-profissional- cidadão" que se pretende formar a partir das dimensões interdependentes da Informação/Conhecimento/Saber e Homem/Sociedade/Cultura."	CPC004
"Formar cidadãos aptos a exercer profissões ainda é um desafio em muitos países, e não poderia ser diferente no Brasil. É preciso formar pessoas capazes para desempenhar atividades que sequer existem atualmente. Isto significa ensinar conteúdos e habilidades úteis no presente, mas também ensinar a aprender para o futuro, fugindo um pouco da escola convencional e tecnicista. Dessa forma, se faz necessário que as Instituições de Ensino introduzam, em seus currículos, atualizações constantes, com a intenção de proporcionar aos acadêmicos formados por ela conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem a realização de atividades e funções em processos diferenciados, atualizando-os e resolvendo problemas inerentes à sua área de formação e de outras áreas."	CPC015
Informa que o estatuto foi reformulado e que ele "tem como premissa uma nova visão de futuro, um olhar voltado para os novos tempos e as novas necessidades de uma nova sociedade, com perspectivas de um horizonte dos próximos 50 anos, pensando na construção de um novo modelo de ensino superior público, com fins de atender a um novo mercado, abrangido pelo aparecimento de novas profissões, novas demandas e, sobretudo, nova estrutura organizacional, moderna e eficiente no monitoramento de processos e realização de projetos."	UPE012
"As transformações na sociedade contemporânea, com a produção de sentidos provocadas pelos avanços tecnológicos, de construção de multiletramento, como o digital, provocado pela nova geração tecnológica da Web 3.0 e suas nuances semânticas, bem como pelas mudanças das relações econômicas globais e locais impõem a necessidade de produção de conhecimento, pesquisa e novas formações profissionais. As profissões que surgiram foram repaginadas ou se apresentam em consolidação, requerem enfoques diferenciados dos programas segundo necessidades de mercado e da Instituição. Nesse sentido, busca-se: proteger os programas que estão crescendo com campanhas de marketing institucional permanente; acompanhar ações ou ameaças de concorrência enganosa para o aluno; buscar novos atrativos para os candidatos (inclusão de eletivas diferentes e atrativas, inovações); implementar de modo sustentável uma política de bolsas de estudo para casos específicos; estabelecer parcerias com empresas no caso da pós-graduação *lato sensu*; estabelecer contato com o ensino médio; sanar e cuidar de programas que estão decrescendo, mediante modificações acadêmicas e estruturais; investir em temas que fortaleçam os programas (infraestrutura, corpo docente, disciplinas exclusivas, práticas); e manter programas que fazem parte da consolidação de um modelo de qualificação e pesquisa."	UPC005

Fonte: elaboração própria.

1.10 Considerações

Neste capítulo, teci algumas considerações sobre os PDI, apresentei a metodologia utilizada para coleta e análise desses planos. Explicitei, ainda, o resultado da análise preliminar, que foi dividido em 6 movimentos, cada um orientado por uma pergunta-guia. De forma sintética, foi possível constatar:

a) Um forte indício de que a grande maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada **assumem o compromisso social** de oferecer a seus estudantes uma educação superior alinhada com a concepção de uma educação voltada à emancipação de seus estudantes, que inclui, mas não se restringe, uma formação profissionalizante.
b) Que apenas 18 (15%) dos 120 PDI analisados fazem referência a estudantes que conciliam trabalho e estudo e, desses, apenas 4 fornecem indícios de que consideram a especificidade desses estudantes em suas propostas pedagógicas.
c) Que apenas em 2 (1,67%) dos 120 PDI analisados foram identificadas preocupações com pouco tempo que eventualmente seus estudantes podem disponibilizar para o estudo.
d) Que a maior parte das IES fornece indícios de que se preocupa com a inserção de seus egressos no mercado de trabalho, seja por meio de suas propostas pedagógicas, seja por ações diretas de divulgação de vagas de emprego e estágios, ou de parcerias com empresas.
e) Que, apesar de a maioria explicitar que promove revisões de seus projetos pedagógicos para adequá-los às transformações que o mundo do trabalho vem sofrendo principalmente em função do avanço tecnológico, apenas 4 dos PDI fazem referência ao possível surgimento, desaparecimento ou repaginação de profissões.
f) Que grande parte das intenções e orientações pedagógicas estão relacionadas a exigências da legislação, dos processos de avaliação, e com ideias defendidas nos discursos de organismos multilaterais.

Constatei, também, que há muitos pontos controversos no cenário aqui traçado. Procurei, no entanto, ser imparcial nas análises realizadas e, a partir delas e de questões abordadas ao longo do trajeto até aqui percorrido, no próximo capítulo, apresento as análises que possibilitaram alcançar o objetivo definido no Capítulo 2 da Parte II.

2 UTOPIAS E CONTRADIÇÕES

> A map of the world that does not include Utopia is not worth even glancing at, for it leaves out the one country at which Humanity is always landing. And when Humanity lands there, it looks out, and, seeing a better country, sets sail. Progress is the realisation of Utopias (WILDE, 1891, n. p.)[307].

A partir do diálogo com vários autores, apresentei, no Capítulo 2 da Parte I, a concepção de utopia que assumi ao realizar a pesquisa: uma criação humana que desafia as aparentes impossibilidades do presente e vislumbra no futuro uma realidade que transcende esse presente; ela é o elo sutil entre a vida e o sonho, uma força interior, um elo que nos prende na eterna busca por uma outra realidade.

Bachelard (1970, p. 122) nos lembra que “rien n'est fixe pour celui qui alternativement pense et rêve...”[308]. Pensando, sonhando, alimentando-se de utopias, vamos escrevendo a história humana e, a cada novo capítulo, antigas utopias ganham novos traços, novas cores... Utopias dependem de condições histórias, mas condições histórias decorrem muitas vezes de utopias. Sendo por natureza contra-hegemônicas, utopias contribuem para direcionar nossos olhares para contradições que marcam o presente, nos estimulam a transcendê-las, como poeticamente descreve Oscar Wilde na epígrafe acima.

É com essa compreensão que, neste capítulo, ao mesmo tempo que completo a análise dos PDI, apresento, considerando o contexto da educação superior, utopias e contradições que emergiram ao longo da trajetória percorrida durante a pesquisa. Ele foi elaborado a partir da questão e do objetivo mostrados no Quadro 53.

Quadro 53: Capítulo 2 da Parte III: questão e objetivo

Utopias e Contradições	**questão**: Quais indícios identificados no trajeto até então percorrido que contribuem para alcançar o objetivo proposto para esta pesquisa?
	objetivo: Compor a tessitura dos indícios identificados no trajeto até então percorrido, tendo como referência o objetivo definido para esta pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

[307] “Um mapa do mundo que não inclui a utopia não vale sequer a pena olhar, pois deixa de fora a única região na qual a humanidade está sempre atracando. E quando a Humanidade lá aporta, olha para o horizonte e, vendo uma região melhor, novamente levanta âncora e iça as velas. O progresso é a realização de utopias” (tradução livre). Esta frase faz parte de um no qual o poeta Oscar Wilde defende a liberdade individual, o direito do ser humano de ser sujeito de sua história, e mostra sua visão de um socialismo que ao ser humano proporcione essa condição.

[308] “nada é fixo para quem pensa e sonha alternadamente...” (tradução livre).

2.1 Considerações primeiras

Ao adotar os Planos de Desenvolvimento Institucional como uma das fontes de dados para a pesquisa, estava ciente, conforme exposto no Capítulo 2 da Parte II, que esses planos, por terem papel relevante nos processos de credenciamento e recredenciamento de Instituições de Ensino Superior, assim como nos processos de avaliação reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, presenciais e à distância, são claramente documentos estratégicos das IES. Estava ciente também de que os indicadores utilizados por esses processos de avaliação, juntamente com a legislação que rege o sistema de educação superior brasileiro, não só influenciam, mas de certa forma definem o conteúdo e a forma como tais documentos são elaborados. Todas essas influências ficaram mais evidentes durante o segundo movimento da análise preliminar, quando procurei identificar as orientações pedagógicas presentes nos PDI analisados. Também nesse movimento, foi possível constatar que, com mais ou menos intensidade, os planos estão impregnados por ideias e conceitos disseminados através de discursos de organismos multilaterais que, pelo poder que exercem principalmente sobre os países “não centrais”, influenciam suas leis e, entre outros, seus sistemas educacionais.

Em função disso, refleti mais uma vez a pertinência de utilizar tais planos como fonte de dados para minha pesquisa. Revisitei os procedimentos já realizados, refleti sobre aspectos que pude observar tanto durante a análise preliminar como durante o processo de coleta e seleção dos PDI para compor a amostra utilizada. Considerei, conforme havia exposto no Capítulo 2 da Parte II, a provável existência de descompassos entre o exposto nos planos estratégicos e sua efetiva materialização, fato que, inclusive, encontra-se explicitado em um dos PDI analisados:

> Cabe-nos agora o compromisso de fazer “sair do papel” para materializar em ações aquilo que está delineado nesse documento base, como tarefa de cada um dos que fazem da [...] o seu local de trabalho ou de estudo. Isso se constituirá no nosso maior desafio para os anos vindouros e nos impõe grande responsabilidade.
> Faz-se necessário, portanto, que uma forte decisão de contribuir efetivamente para alcançarmos os objetivos através das propostas estratégicos coletivamente postos nesse Plano acompanhem cada um de nosso cotidiano na universidade a que se torne tarefa de todos. (UPE012, p. 169)

Ao final dessa reflexão, mesmo considerando os eventuais[309] descompassos entre o que está explicitado nos PDI e o que de fato é praticado, mantive o pressuposto de que os indícios identificados na análise preliminar poderiam sim ser utilizados para fundamentar, juntamente com outros indícios identificados ao longo da pesquisa, argumentos para completar o trecho que ainda falta para alcançar o objetivo proposto para a tese. Isso porque considero, e tenho reforçado isso ao longo da tese, que os PDI, principalmente quando tornados públicos através da internet, indicam um compromisso social assumido pelas IES, não apenas perante os órgãos reguladores da educação superior no Brasil, mas perante toda a população brasileira – podem, portanto, fundamentar ações que responsabilizem as IES por não cumprimento desse compromisso.

Com esse pressuposto assumido e procurando sempre não desviar o foco de meu objeto e questões de pesquisa, identifiquei indícios de utopias e contradições relacionadas com a educação superior de graduação atualmente oferecida no Brasil.

2.2 Utopia: educação superior emancipatória como via para a construção de uma outra sociedade

Durante o primeiro movimento da análise preliminar, identifiquei um forte indício de que grande parte das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada **assumem publicamente o compromisso** de oferecer uma educação superior voltada à formação de sujeitos-cidadãos-profissionais aptos para ler e refletir de forma crítica a realidade presente, de sujeitos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, de agentes de transformação da realidade presente, ou seja, de oferecer a seus estudantes uma educação alinhada com a concepção de uma educação emancipatória adotada nesta pesquisa. Esse indício foi reforçado com o resultado das análises das orientações pedagógicas realizada durante o segundo movimento da análise preliminar descrita no capítulo anterior.

Apoiado nesse indício e nas concepções sobre educação e utopia apresentadas no Capítulo 2 da Parte I, encontrei argumentos, mesmo ciente dos

[309] Não tenho dados que confirmem, ou não, a existência desses descompassos.

indícios de que algumas IES estão impregnadas com os ditames do ideário neoliberal, para assumir que as intenções pedagógicas identificadas na maioria dos PDI analisados indicam a presença de um vínculo entre os discursos presentes nos PDI com a utopia.

Esse vínculo – considero esta observação relevante – encontra-se explicitado inclusive em um dos documentos analisados. Em um contexto no qual a IES expõe os desafios que precisa enfrentar para realinhar suas políticas e práticas pedagógicas, compatibilizando-as com as exigências da sociedade atual, explicita que seus

> objetivos ambiciosos colocam-se na perspectiva de uma utopia pedagógica, dentro do entendimento que o utópico é possível e realizável; [e que,] para isto, é preciso ter uma missão clara, objetivos bem definidos, partilhados por todos e, sobretudo, o comprometimento da comunidade universitária para levar avante a missão institucional (UPM001, p. 37).

Entrelaçando o indício identificado no primeiro movimento da análise preliminar dos PDI com a “utopia pedagógica” declarada por essa IES, vislumbro uma esperança civilizatória. Ao assumirem publicamente o compromisso de oferecer a seus estudantes uma educação alinhada com a concepção de uma educação emancipatória, mesmo que essa declaração tenha cunho estratégico, as IES incorporam, mesmo que de forma subliminar, a postura assumida por muitos educadores que resistem à concepção de educação como um produto ou uma mercadoria.

Mas o discurso por elas apresentado vai além – explícitas estão, em grande parte dos PDI analisados, afirmações que enunciam a educação superior como uma via possível para a construção de uma sociedade futura distinta da presente; frases transcritas literalmente dos PDI, apresentadas no Quadro 54, fortalecem tal afirmação.

Quadro 54: Citações extraídas de PDI analisados

Frases transcritas dos PDI	**IES**
"construção de uma sociedade mais justa"	CPC005, p. 46; CPC008, p. 10; CPS010, p. 98; IPF006, p. 58; UPF001, p. 61; UPF002, p. 153; UPF013, p. 124; UPF018, p. 46; UPF021, p. 20

Frases transcritas dos PDI	IES
"construção de uma sociedade mais justa e igualitária"	CPC009, p. 30; CPC016, p. 54; CPC019, p. 37; CPS002, p. 25; UPS003, p. 146; UPS004, p. 5; UPS011, p. 7
"construção de uma sociedade justa e democrática"	CPC014, p. 100; IPF016, p. 73; UPF004, p. 27; UPF005, p. 26; UPF009, p. 57; UPF022, p. 13
"formação de uma sociedade mais justa e pluralista"	CPC010, p. 143; CPC011, p. 99; UPC003, p. 85
"construção de uma sociedade mais justa e mais democrática"	CPC001, p. 108; CPC018, p. 145
"construção de uma sociedade mais igualitária"	CPS007, p. 139; IPF001, p. 60
"construção de uma sociedade mais justa e menos desigual"	CPS009, p. 31; IPF002, p. 13
"construção de uma sociedade mais justa, econômica, social, ética e ambientalmente responsável"	FPC001, p. 94; UPS013, p. 107
"construção de uma sociedade mais justa e igualitária"	FPC004, p. 17; IPF017, p. 85
"construção de uma sociedade ética e solidária"	IPF005, p. 22; IPF021, p. 54
"construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente"	IPF015, p. 108; IPF025, p. 177
"atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade"	UPE001, p. 49; UPE008, p. 115
"construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática"	UPE002, p. 119; UPF012, p. 39
"construção de uma sociedade melhor e mais justa"	CPC002, p. 109
"construção de uma sociedade mais justa e solidária"	CPC003, p. 83
"desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária"	CPC004, p. 19
"construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva"	CPC006, p. 106
"construção de uma sociedade justa e plena"	CPC007, p. 322
"busca constante de uma sociedade mais justa, humana e solidária"	CPC012, p. 59
"construção de uma sociedade mais justa e participativa"	CPC013, p. 50
"construção de uma sociedade democrática"	CPC015, p. 65
"construção de uma sociedade crítica, livre e solidária"	CPC017, p. 60
"construção de uma cultura de igualdade de direitos e dignidade humana"	CPS005, p. 22
"construção de uma sociedade mais colaborativa"	CPS008, [n.p.]

Frases transcritas dos PDI	IES
"construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade"	FPC002, p. 68
"construção de uma sociedade melhor, mais justa e democrática"	FPC003, p. 13
"construção de uma sociedade mais humana e mais justa para todos"	FPC005, p. 14
"atuar ativamente no processo de melhoria da realidade da sociedade"	FPC006, [n.p.]
"construção de uma justa"	FPS001, p. 54
"construção de uma sociedade mais justa, sustentável e com qualidade de vida a todos"	FPS002, p. 83
""construção de uma sociedade mais justa, sustentável e com qualidade de vida a todos""	FPS003, p. 11
"construção de uma sociedade justa, moderna e integrada ao meio ambiente"	FPS005, p. 27
"constituição de uma sociedade alicerçada em valores humanistas"	IPF003, p. 49
"desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática"	IPF006, p. 15
"construção de uma sociedade que combata as desigualdades e respeite o ser humano"	IPF008, p. 60
""construção de uma sociedade que combata as desigualdades e respeite o ser humano""	IPF009, p. 93
"formação do ser humano em direção a uma sociedade mais justa, solidária, igualitária e democrática"	IPF010, p. 69
"construção de uma sociedade menos desigual, mais humana e sustentável"	IPF011, p. 154
"construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética"	IPF013, p. 37
"construção de uma sociedade democrática e equitativa"	IPF020, p. 80
"edificação de uma sociedade democrática e solidária"	IPF024, p. 70
"construção de sociedades harmoniosas, justas e solidárias"	UPC001, p. 234
"construção de uma sociedade melhor e mais justa"	UPC002, p. 96

Frases transcritas dos PDI	IES
"atuar em prol de uma sociedade justa, ambientalmente responsável, acatando a diversidade, livre de todas as formas de opressão ou discriminação"	UPC005, p. 21
"Fortalecimento das atividades de pesquisa na forma de contingente humano no nível graduação e de pós-graduação, que produzam novos conhecimentos e os apliquem para a melhoria da sociedade"	UPE003, p. 57
"formar cidadãos profissionais e comprometidos com o desenvolvimento do país bem como com uma sociedade mais justa"	UPE004, p. 93
"construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade"	UPE006, p. 25
"construção de uma sociedade mais democrática e ética"	UPE007, p. 57
"As práticas acadêmicas, na Universidade, são orientadas pelo humanismo, pelo laicismo, pela busca de uma sociedade democrática, pela ética e pela liberdade de pensamento e de expressão."	UPE009, p. 40
"transformar a realidade social pela construção de uma sociedade sustentável"	UPE012, p. 18
"engajamento na luta por uma sociedade de equidade e de igualdade"	UPF003, p. 31
"regional para a construção de uma Nação justa e democrática"	UPF004, p. 25
"fomentar ações de ensino, pesquisa e extensão, visando à produção de conhecimento, tecnologia e inovação, em benefício de uma sociedade mais justa e ambientalmente sustentável"	UPF006, p. 18
"formação de um profissional e intelectual competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa e verdadeiramente democrática."	UPF007, p. 178
"construção de uma sociedade mais justa, produtiva e permeada por valores virtuosos"	UPF008, p. 24
"construção de uma sociedade mais igualitária e justa"	UPF010, p. 96
"construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e desenvolvida"	UPF011, p. 29
"construção de uma sociedade sustentável, independente e equilibrada socialmente"	UPF014, p. 57
"construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais cidadã"	UPF015, p. 43
"construção de uma sociedade mais democrática, ética e justa"	UPF016, p. 35
"construção de uma sociedade mais justa, solidária e integrada ao meio ambiente"	UPF017, p. 77

Frases transcritas dos PDI	IES
"Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos"	UPF020, p. 23
"construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, em que se sobressaem o pensamento crítico e a cidadania ativa, a valorização dos direitos humanos e o respeito à democracia"	UPF023, p. 58
"construção de uma nação menos desigual"	UPF024, p. 43
"construção de uma sociedade democrática, plural e ética"	UPM001, p. 32
"construção de uma sociedade justa, solidária e sustentável"	UPS001, p. 33
"desenvolvimento de uma sociedade justa, humana e sustentável"	UPS005, p. 71
"construção de uma sociedade cada vez mais ética, justa e fraterna"	UPS006, p. 14
"construção de uma nação mais justa e livre de desigualdades sociais"	UPS007, p. 12
"construção de uma sociedade mais justa e fraterna"	UPS008, p. 87
"construção de novos valores, tendo em vista uma sociedade mais igualitária e justa socialmente"	UPS010, p. 197

Fonte: elaboração própria

Assim, mesmo supondo que os PDI tenham sido elaborados com objetivos puramente estratégicos para conseguir boas avaliações junto aos órgãos reguladores da educação superior, e/ou como ferramenta de marketing para atrair mais alunos, e/ou que tais declarações reflitam influências dos discursos de organismos multilaterais, eles enunciam a crença na possibilidade de uma sociedade que transcende a atual.

Ao explicitar intenções de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais fraterna, livre de desigualdades etc., a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada também explicitam, mesmo que de forma indireta, o diagnóstico de que a realidade atual não funciona como deveria; ao fornecerem indícios de intenções pedagógicas em prol de uma educação superior emancipatória como forma de contribuir para a construção de uma outra sociedade, deixam transparecer a crença no potencial que o ser humano tem de transformar o mundo.

Identifiquei com isso as duas condições indicadas por Bauman (2017)[310] necessárias para o nascimento de uma utopia, a utopia que coloca a educação superior emancipatória como uma via para a construção de uma outra sociedade, que transcende a atual, uma sociedade mais democrática, plural e ética, mesmo que não perfeita. E essa construção é um sempre um processo, nunca é definitiva[311].

Essa utopia também se encontra presente na minha e nas concepções sobre educação de muitos autores-educadores e teóricos com os quais dialoguei para elaborar o trabalho.

2.3 Contradição: educação superior emancipatória e o processo de *commodificação*

A utopia acima descrita contrasta com o diagnóstico apresentado nos Capítulos 2 e 3 da Parte I. Segundo esse diagnóstico, elaborado a partir de contribuições de trabalhos de vários autores, o sistema educacional brasileiro da educação superior caracteriza-se por ser altamente privatizado e por estar, em grande parte, submisso às leis de mercado. Nele convivem diferentes IES, muitas que se preocupam mais com a eficiência de sua gestão do que com o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

Embora não de forma generalizada, a educação superior no Brasil[312] passa por um processo de *commodificação*[313] (PAULA *et al*., 2018), com formação de grandes oligopólios que, gerenciados como empresas, priorizam o lucro, e não a educação (SGUISSARDI, 2015; CRUZ; PAULA, 2018) – e os lucros têm sido vultosos,

[310] De forma mais detalhada, as duas condições expressas por Bauman (2017) para o nascimento de utopias foi utilizada anteriormente no Capítulo 2 da Parte I.

[311] Essa concepção de utopia está mais detalhadamente defendida no Capítulo 2 da Parte I.

[312] Observo aqui que esse processo não atinge apenas a educação superior, porque, através do Decreto no. 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017f), instituições de educação básica podem oferecer o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, a educação profissional técnica de nível médio e a educação especial na modalidade a distância. Como a Kroton, por exemplo, uma grande empresa educacional que, segundo Alves e Souza *et al.* (2017), já atua na educação básica, há uma probabilidade muito grande de que ela passe também a operar na educação básica – modalidade a distância, ampliando, assim, a commodificação da educação brasileira para todos os seus níveis.

[313] Os autores utilizam essa expressão para indicar que a educação superior tem sido tratada, a partir de uma lógica de mercado, como uma "matéria-prima, com baixo valor agregado e importadora de conhecimentos produzidos nos países centrais" (PAULA *et al.*, 2018, p. 213).

como, por exemplo, aponta o estudo de Alves e Souza *et al*. (2017) sobre o desempenho da Kroton Educacional[314]. Segundo os autores, o lucro operacional da empresa (importante notar que o autor utiliza a denominação empresa e não instituição de ensino), em 2016, foi de R$1,8 bilhões, valor 46 vezes maior que o de 2011, ou seja, em 5 anos, ela viu seu lucro operacional crescer 4.683%.

Bilionárias também são as transações comerciais entre oligopólios. Como exemplo recente, cito a notícia do jornal *Valor Econômico* de 21/10/2019 que informa a aquisição pela Yduqs, antiga Estácio, ainda pendente de aprovação do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), de 100% do grupo educacional Adtalem Brasil por R$ 1,9 bilhões; com isso, a Yduqs passará a ter, a uma só vez, mais 102 mil matrículas e uma "receita líquida combinada de R$ 4,5 bilhões" (KOIKE, 2019, n. p.). A notícia mostra ainda a ação de investidores preocupados com o crescimento da "empresa", com sua capacidade financeira e com sua reputação, não menciona qualidade de ensino. Outro exemplo é a concorrência entre dois grandes grupos, Yduqs e Ser Educacional, publicada na Folha de São Paulo, para a compra da operação brasileira da Laureate, o então quarto maior oligopólio com cerca de 200 mil alunos, transação que envolve valores que podem ser superiores a R$ 4 bilhões (BOLZANI, 2020). Segundo a notícia, no dia de sua publicação, as ações da Yduqs subiram 7,96% e as da Ser Educacional 10,21%. Outra publicação da *Folha de São Paulo* fornece estimativa sobre o resultado que teria, caso a compra se concretize com um ou com outro grupo:

> Análise da Hoper com dados de 2019 aponta que, se a Yduqs se unir à Laureate, o resultado será um gigante com receita líquida estimada em R$ 6 bilhões, quase 12% de participação de mercado e 770 mil alunos. Com a Ser, seriam R$ 3,6 bilhões, 6,4% de participação, e quase 422 mil alunos (CUNHA, J., 2020, n. p.).

Esses são alguns exemplos que explicitam o preocupante caráter financeiro que impregnou parte das instituições de educação superior instaladas no Brasil. Sguissardi (2015) apresenta outros exemplos de oligopólios, mostrando um contexto onde convivem uma educação superior de "alta qualificação" para poucos e uma de "baixa qualificação para muitos" (SGUISSARDI, 2015, p. 867), um cenário dual que, apesar de não ser novo, está tomando dimensões cada vez maiores e tem afetado

[314] Segundo os autores, a Kroton Educacional, além da educação superior presencial e da educação superior a distância, atua também na educação básica. Os valores apresentados representam o desempenho econômico no acumulado desses três segmentos.

também a educação oferecida pelas IES sem fins lucrativos, como as comunitárias, por exemplo, que não visam lucro, mas, para sobreviverem no contexto de competição predatória que se instalou, passam a ver tensionados seus valores e princípios, e sentem-se forçadas a aproximarem-se do mercado, como mostra Fioreze (2020).

Visível, portanto, é a contradição entre os diagnósticos presentes na literatura e o cenário identificado através da análise dos 120 PDI analisados.

2.4 Utopia: educação superior acessível a todos

No Capítulo 3 da Parte I, foram apresentadas políticas públicas voltadas à educação superior. A eles, acrescento o Estatuto da Juventude, instituído através da Lei no. 12.852 de 5 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), que explicita não só o direito de todo jovem[315] à educação superior, mas também o direito a condições básicas que possibilitem a conciliação entre trabalho e estudo, como jornadas especiais de trabalho e oferta de cursos em horários diversificados:

> Art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição. [...]
> Art. 11. O direito ao programa suplementar de transporte escolar de que trata o art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, será progressivamente estendido ao jovem estudante do ensino fundamental, do ensino médio e da educação superior, no campo e na cidade. [...]
> Art. 15. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas:
> I - promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação;
> II - oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio de:
> a) compatibilização entre os horários de trabalho e de estudo;
> b) oferta dos níveis, formas e modalidades de ensino em horários que permitam a compatibilização da frequência escolar com o trabalho regular; [...] (BRASIL, 2013, n. p.).

Todo esse aparato legal, ou, mais especificamente, a Lei de Cotas, o PROUNI e o FIES, tem sido periodicamente enunciado à sociedade através de campanhas publicitárias do governo federal, de notícias ou debates veiculados por diferentes meios de comunicação, e em campanhas publicitárias de captação de alunos

[315] A lei considera como jovem as pessoas com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013).

realizadas pelas IES privadas que, conforme apresentado no Capítulo 3 da Parte I, constituem a grande maioria das instituições de ensino superior no Brasil.

De forma transversal a esses enunciados, entrecruzam-se discursos, oriundos e/ou defendidos por personalidades, organismos multilaterais, organizações não governamentais etc., sobre democracia e sobre o estado democrático de direito que, em tese, garante a todos os mesmos direitos, como outros em defesa de políticas e ações de inclusão das camadas sociais de baixa renda e de grupos socialmente discriminados.

A partir dessas constatações e contando com o apoio nas análises de trabalhos de Michel Foucault apresentadas por Fischer (2001; 2003) e Fernandes (2011), considero que esses discursos atuam para a formação de subjetividades que contribuem para uma concepção coletiva de uma realidade que oferece a todos a possibilidade de acesso à educação superior.

A essa concepção soma-se uma aura, que envolve a universidade[316] desde o período medieval, um mito profano que a vincula a uma espécie de portal de ingresso a uma elite cercada de privilégios[317], um portal através do qual é possível assumir postos de trabalho mais bem remunerados. Enfim, a palavra “universidade” possui uma conotação simbólica de instituição que oferece prestígio social[318] a quem nela estuda.

Enlaçando o possível efeito dos discursos acima citados, com o significado social que o ingresso na “universidade” carrega, e com a facilidade de acesso decorrente do expressivo número de vagas e facilidades amplamente divulgadas pelas campanhas de captação de alunos promovidas pelas IES privadas, vislumbro as condições necessárias para a presença, na atualidade brasileira, da utopia de que

---

[316] Reforço aqui que, no senso comum, educação superior está, geralmente, vinculada ao conceito de universidade, ou seja, a distinção entre os diferentes tipos de organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade etc.) não é muitas vezes compreendida.

[317] No Brasil, um exemplo marcante desses privilégios está presente no artigo 295 do Código de Processo Penal, que concede direito a prisão especial, antes da condenação definitiva, para os “diplomados por qualquer das faculdades superiores da República” (BRASIL, 1941, n. p.).

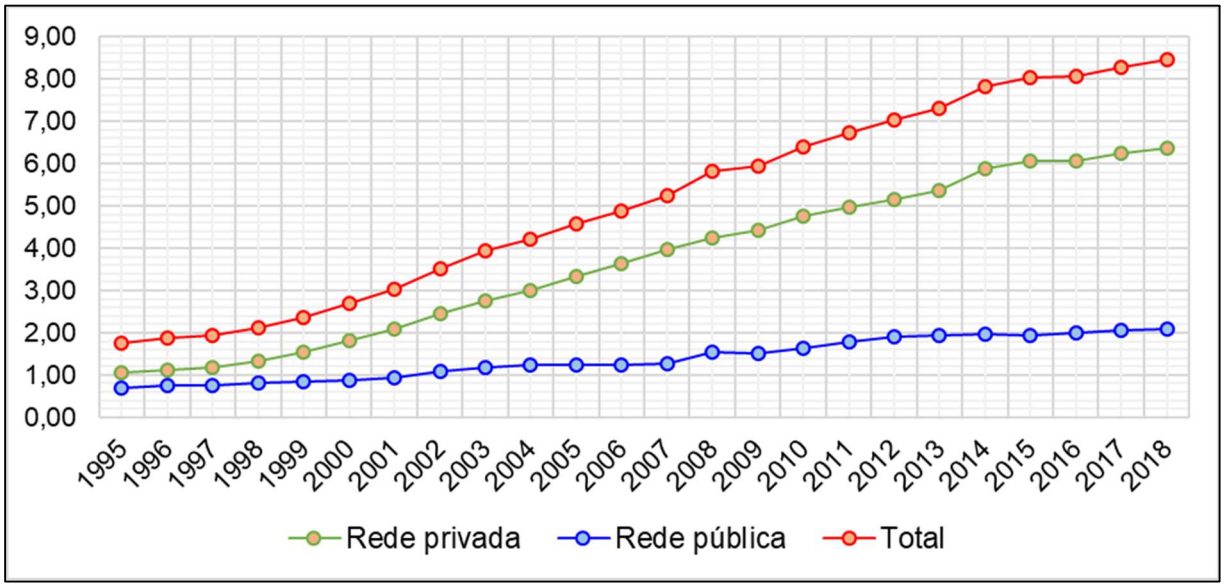
[318] No Brasil, conforme aponta Nunes (2012), esse simbolismo torna-se ainda mais claro quando, resguardados por parecer legal, muitos centros universitários incluem o prefixo UNI em suas siglas. Considero que essa estratégia de marketing se sustenta porque, para grande parte da população brasileira, a diferença entre uma universidade e as demais formas de organização acadêmica de instituições que oferecem a educação (ou o ensino) superior não é clara.

o acesso à educação superior está acessível a todos que, de fato, desejam alcançá-la.

2.5 Contradição: ingresso facilitado, permanência dificultosa

A taxa de crescimento do número de matrículas na educação superior no Brasil tem se comportado de forma ascendente há alguns anos, conforme pode ser visto no Gráfico 60.

Gráfico 60: Número de Matrícula na educação superior (em milhões)



Elaboração própria. Fonte de dados: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2018 (INEP, 2019)

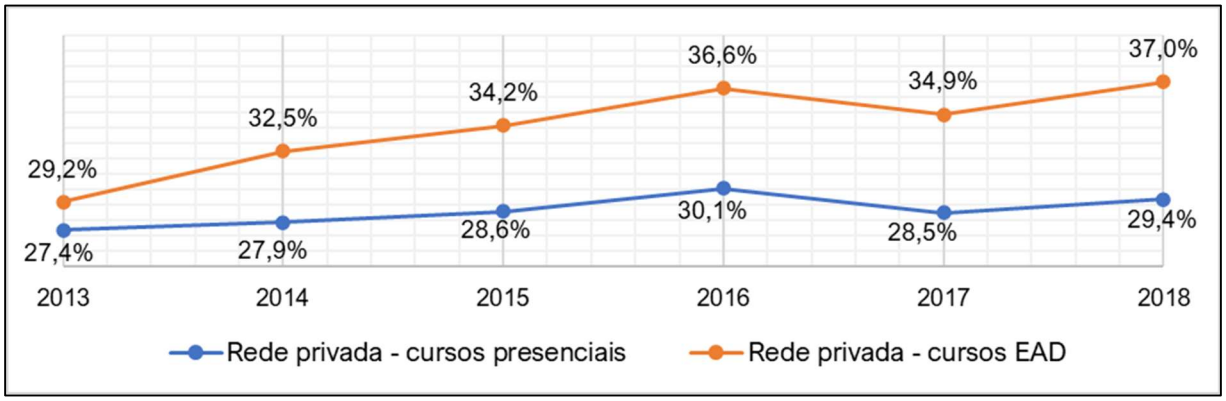
Consoante o apresentado no Capítulo 3 da Parte I, esse crescimento expressivo é resultado não apenas de contribuições das políticas públicas adotadas nas últimas décadas, mas, também, e de forma substancial, da privatização exacerbada que a legislação brasileira possibilitou principalmente a partir da década de 1990. O protagonismo da iniciativa privada pode ser observado no mapa do trabalhador-estudante apresentado no Capítulo 2 da Parte II, que mostra que 81,20% dos estudantes da amostra considerada estão matriculados em IES privadas, com ou sem fins lucrativos. Desses, apenas 19,17% declararam ter ingressado por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social, e apenas 26,93% disseram que usufruíam de bolsas do PROUNI ou utilizavam o FIES.

Porém, seja pelas contribuições de políticas públicas, seja em função da privatização, os indícios são de que algumas das barreiras que inviabilizavam o

ingresso de parte da população brasileira na educação superior têm sido derrubadas, alimentando ainda mais a utopia de que a educação superior está acessível a todos.

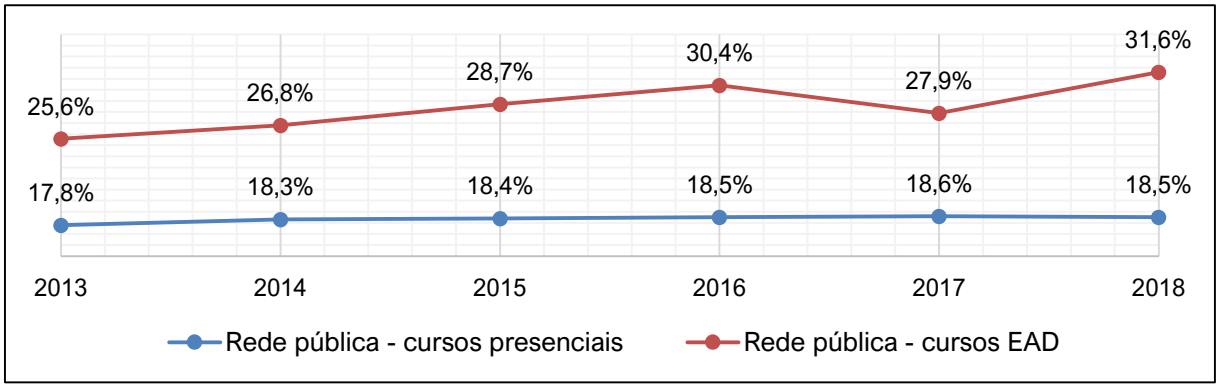
Entretanto, logo após o ingresso, os estudantes deparam-se com outras barreiras e muitos abandonam os cursos antes da conclusão. Altas têm sido as taxas de evasão, tanto na rede pública como na rede privada, por alunos de cursos presencias ou oferecidos a distância, conforme mostra os Gráficos 61 e 62. E preocupante é notar que, com exceção do ocorrido em 2017, as taxas têm crescido ano a ano.

Gráfico 61: Taxas de evasão da educação superior na rede privada



Fonte: adaptado de Semesp (2020, p. 23)

Gráfico 62: Taxas de evasão da educação superior na rede pública



Fonte: adaptado de Semesp (2020, p. 23)

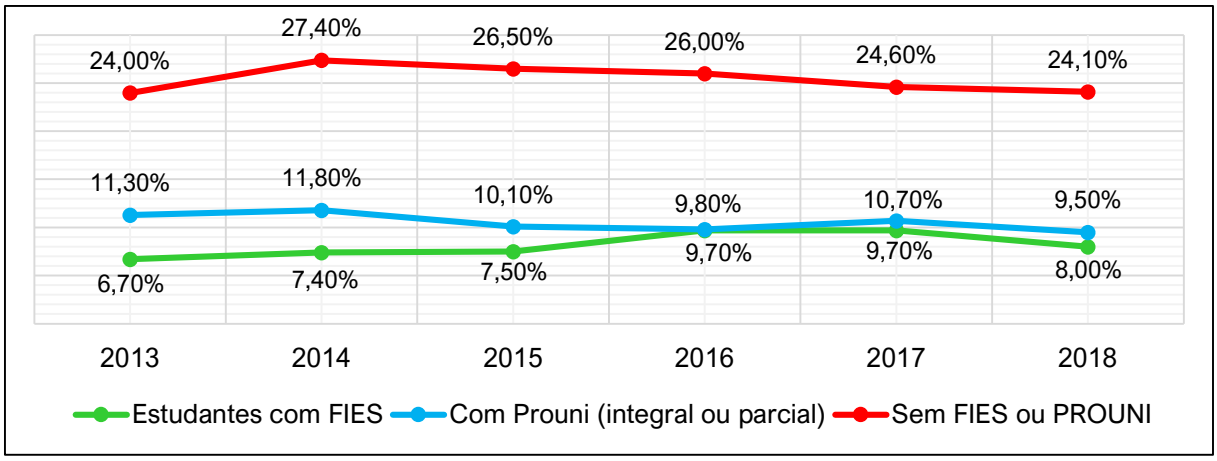
Embora não tenha encontrado dados sobre os reais motivos desse patamar elevado das taxas de evasão, teço, a partir delas, algumas considerações.

a) Claro está que as taxas de evasão nos cursos oferecidos na modalidade a distância, tanto na rede pública como na rede privada, são maiores que naqueles oferecidos na modalidade presencial (Gráfico 61 e Gráfico 62). Esse fato, analisado sob a perspectiva das IES, fornece indício de que o modelo de oferecimento utilizado para a educação a distância e/ou o nível de apoio

pedagógico que está sendo oferecido aos alunos nessa modalidade de oferecimento necessitam ser seriamente repensados. Analisado sob a ótica dos alunos, o indício é de que os valores menores de mensalidades, e a liberdade de adequação dos espaços-tempos para o estudo que a modalidade oferece, são aspectos que contribuem para que muitos optem por um curso oferecido a distância. Entretanto, após o ingresso, seja pelo modelo pedagógico utilizado, seja por motivos de adequação ou formação prévia dos alunos, as facilidades anteriormente percebidas não são suficientes para suplantar as dificuldades encontradas para acompanhar os cursos e, vendo frustradas suas expectativas, eles acabam por abandonar o curso.

b) Os Gráfico 61 e Gráfico 62 mostram que as taxas de evasão na rede privada são mais elevadas que as da rede pública. Essa informação fornece indício de que dificuldades em arcar com as mensalidades e/ou com despesas relacionadas com o estudo (transporte, alimentação, material escolar etc.) podem ser uma das causas para abandono do curso logo no primeiro ano. Esse indício é fortalecido com dados apresentados na Gráfico 63. Nele, é possível observar que as taxas de evasão durante o primeiro ano do curso de alunos que não contam com o FIES ou com o PROUNI são bem maiores que de alunos que se beneficiam com o alívio financeiro que, por diminuir ou eliminar, definitiva ou momentaneamente o valor das mensalidades, os programas proporcionam.

Gráfico 63: Taxas de evasão no primeiro ano em cursos presenciais da rede privada



Elaboração própria – fonte dos dados: Semesp (2020, p. 24)

c) O pouco auxílio financeiro que alunos de baixa renda conseguem após o ingresso pode contribuir para os altos índices de evasão. Esse indício pode ser percebido no mapa do trabalhador-estudante apresentado no Capítulo 2 da Parte II. Embora tenha sido elaborado com dados de alunos que estão próximos da conclusão do curso, ou seja, que não contribuem para as estatísticas de evasão, ele mostra o quão limitado é o alcance dos auxílios de permanência oferecidos aos estudantes de baixa renda: dos 114.395 trabalhadores-estudantes que declararam renda familiar abaixo de 3 salários mínimos, apenas 6.811 (5,45%) receberam algum tipo auxílio permanência[319], e apenas 13.519 (11,35%) recebem algum tipo de bolsa acadêmica[320] que, em tese, também representam um auxílio financeiro. O mapa mostra ainda que, em média, 33% dos trabalhadores-estudantes pertencentes a famílias nessa mesma faixa de renda, apesar de estarem matriculados em cursos não gratuitos, não possuem bolsa de estudo ou financiamento estudantil, ou seja, arcam com a mensalidade total do curso.

   Esses dados fornecem indícios de que grandes são as dificuldades financeiras enfrentadas por estudantes de baixa renda para, depois do ingresso, permanecerem matriculados e concluírem o curso. Fornecem indícios também da timidez das políticas públicas e de iniciativas das próprias IES em concretizar ações voltadas à permanência de estudantes de baixa renda: facilitam o ingresso, mas, contraditoriamente, não se preocupam adequadamente com a permanência.

d) Pelas pesquisas realizadas, entendo que, entre outras características, o sistema educacional brasileiro, em todos os seus níveis, admite, no mundo real, a coexistência de processos formativos de qualidade bastante desigual, contribuindo para a heterogeneidade dos matriculados na educação superior não apenas em termos de etnia, faixa etária e nível de renda, como em termos de conhecimento prévio e nível cultural. Não obtive dados suficientes para afirmar que as IES abordam esse aspecto com seriedade, mas vejo indícios que contribuem para duvidar que o façam: o Mapa do trabalhador-estudante apresentado no Capítulo 2 da Parte II, por exemplo, indica que, quando questionados sobre os grupos que foram determinantes para enfrentar as dificuldades que tiveram durante o curso,

[319] Foram considerados auxílio permanência: “auxílio moradia”, “auxílio alimentação”, “auxílio moradia e alimentação” e “outro tipo de auxílio”.

[320] Foram consideradas bolsas acadêmicas: “bolsa de iniciação científica”, “bolsa de extensão”, “bolsa de monitoria/tutoria”, “bolsa PET” e “outro tipo de bolsa acadêmica”.

somente 4,32% declararam ter recebido apoio de seus professores, e apenas 0,42% dos profissionais do serviço de apoio aos estudantes. A questão a eles apresentada não esclarece a qual dificuldade ela se refere, mas considero que, entre elas, encontra-se a dificuldade de acompanhar e/ou participar das atividades didáticas do curso, dificuldade que, se não ultrapassada, contribui para a evasão do estudante.

e) Identifico outro indício da falta de atenção das IES com o perfil do ingressante no Parecer CNE/CES n. 1 de 23 janeiro de 2019, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Engenharia (BRASIL, 2019e): reconhecendo a importância da atenção que deve ser dada à heterogeneidade dos ingressantes, as Diretrizes trazem, de forma explícita, a necessidade da adoção, por parte das IES, de políticas de acolhimento que "devem contemplar o nivelamento de conhecimentos, o atendimento psicopedagógicos, além de outros, que possam influir no desempenho dos estudantes no curso" (BRASIL, 2019e, p. 34). Isso se daria como estratégia para reverter a alta taxa de evasão nos cursos de Engenharia que, em 2017, foi estimada em 55,88% na rede privada e 46,29% na rede pública (BRASIL, 2019e, p. 18)[321]. Considero que, ainda que embora essas DCN´s sejam direcionadas a cursos de Engenharia, tais cursos, na grande maioria das vezes, são oferecidos por universidades e centros universitários que, por natureza, também oferecem vários outros cursos. Assim, se o grupo que formulou as DCN´s percebeu lacunas no acolhimento dos estudantes de Engenharia, grande é a probabilidade de que haja as mesmas lacunas no acolhimento dos ingressantes demais cursos dessas IES.

f) Teixeira, A. M. F. (2011), ao apresentar uma pesquisa realizada com jovens universitários oriundos de camadas de baixa renda da Universidade Federal de Sergipe, afirma que, muitas vezes, as condições adversas enfrentadas pelos estudantes fazem com que eles se adaptem e optem por um curso diferente daquele que desejavam, de fato, cursar. Segundo a autora, a adaptação será tanto

[321] Vários são os pontos que questiono nas novas DCN´s dos cursos de graduação em Engenharia. Entre outros, cito a ênfase dada às metodologias ativas. Entretanto, além da política de acolhimento citada, não posso deixar de enfatizar um aspecto que considero importante e representa um significativo avanço: o Capítulo V das Diretrizes, mesmo com pontos questionáveis, explicita a necessidade de manutenção de um programa permanente de formação e desenvolvimento dos professores, como também a necessidade de valorização do trabalho docente.

maior “quanto mais frágeis e limitadas se mostrarem as relações entre as condições objetivas e os pré-requisitos exigidos para ser aprovado no curso dos sonhos (ser muito bom em química, em biologia [...], matemática, por exemplo” (TEIXEIRA, A. M. F., 2011, p. 65). Ressalta, contudo, que o ingresso na universidade, para esses jovens, é comemorado como uma vitória diante dos desafios enfrentados, mas permanecer significa enfrentar novos desafios e incertezas, muitos relacionados à própria subsistência. Tais desafios podem levar o estudante a abandonar o curso.

A partir dessas considerações, identifiquei outra contradição: a preocupação com o ingresso, mas cuidado insuficiente com a permanência, e concordo com Vargas (2019, p. 7) ao afirmar que

> a efetividade das políticas públicas não se compara a outros processos, como o de expansão fabril, onde, de forma singela, ao se constatar necessidade de aumento da produção, aumentam-se os insumos, multiplica-se a produção e atende-se à nova demanda (VARGAS, 2019, p. 7).

No contexto do sistema educacional, atender a demanda exige mais que simplesmente oferecer vagas e possibilidade de ocupá-las, pois “as desigualdades socioculturais não são diluídas na condição transitória de estudante universitário [...]” (TEIXEIRA, 2011, p. 68). Atender a demanda exige oferecer, também, condições para que o estudante permaneça e conclua com êxito o curso no qual ingressou.

2.6 Contradição: a educação superior passa por um processo de massificação, mas permanece elitizada

Não obstante a privatização exacerbada e das políticas públicas discutidas anteriormente, o sistema de educação superior brasileiro ainda não consegue acolher grande parte dos jovens que terminam o ensino secundário, conforme mostra o Mapa do Ensino Superior 2020: dos 3,08 milhões de estudantes com até 24 anos de idade, “não treineiros”[322], que prestaram todas as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017, apenas 1,81 milhão ingressaram na educação superior em

[322] Alguns estudantes que ainda não estão no terceiro ano do ensino médio prestam as provas do ENEM como forma de treinamento – esses são chamados de estudantes treineiros. Os dados apresentados não consideram esses estudantes.

2018, o que significa que cerca de 1,27 milhão de jovens, ao concluírem o ensino médio, desistiram ou não conseguiram continuar seus estudos na educação superior (SEMESP, 2020).

Essa é apenas uma faceta visível dessa realidade. De acordo com Tartuce *et al.* (2018), o sistema educacional do ensino médio não é capaz de atender adequadamente estudantes de baixa renda, não oferecendo-lhes uma educação que produza confiança e interesse para participarem de processos seletivos para a educação superior, fazendo que, com isso, muitos nem se inscrevam no ENEM.

Aliados à questão do sistema educacional do ensino médio, dados estatísticos apresentados em IBGE (2018) mostram que 15,8% dos homens com idade entre 18 e 29 anos, e 18,5% das mulheres da mesma faixa etária, que concluíram o ensino médio, não ingressaram na educação superior por falta de recursos para pagar mensalidades e/ou arcar com despesas de transporte, material escolar etc.[323].

A esses dados, acrescento o problema da autoexclusão.

Se o ranking resultante das notas do ENEM promove, para as políticas neoliberais, a concorrência entre as instituições de ensino, contribuindo assim com a melhoria da qualidade do ensino, para a população atingida contribui somente para potencializar a autoexclusão. Ao atribuir uma nota individual descontextualizada tanto das condições socioculturais dos alunos como das condições existente na instituição escolar, acaba por conferir ao estudante a maior responsabilidade pelo seu próprio sucesso ou fracasso, contribuindo ainda mais para fortalecer o sentimento de competência ou incompetência (SILVA, P. N. 2013). E os mais afetados são aqueles pertencentes às camadas de baixa renda da população, que acabam vendo-se incapazes de continuar os estudos na educação superior.

Outrossim, a ampla divulgação na mídia de que a escola pública oferece um ensino de baixa qualidade, que seus alunos têm dificuldades em aprender, e que seu cotidiano é marcado por agressões a professores etc. – sem contextualizar as condições de vida desses estudantes, as condições das escolas e a precarização e desvalorização do trabalho docente – contribui para que muitos interiorizem a crença de que são incapazes de aprender, desistindo, por consequência, de estudar (SILVA, P. N., 2013). Pesquisa realizada com universitários que cursaram o ensino médico em escolas públicas mostra que alguns abdicam de buscar o “curso de seus sonhos”, de

[323] Esses dados referem-se a 2017.

tentar o ingresso em uma IES pública ou de qualidade reconhecida, e acabam optando por outro curso, compatível com sua capacidade de aprender (TEIXEIRA, A. M. F., 2011, p. 64-65).

Considero esses argumentos suficientes para afirmar que a desigualdade social existente na sociedade brasileira impede uma verdadeira democratização da educação superior[324].

Democratizar exige que a todos sejam asseguradas as mesmas condições oportunidades e qualidade de formação (DIAS SOBRINHO, 2010), e apesar da utopia de que a educação superior está acessível a todos, a realidade brasileira mostra que muitas barreiras ainda precisam ser derrubadas. Assim, concordo com Paula (2017, p. 312) quando afirma que o

> processo de expansão e massificação da educação superior brasileira, com o incremento de ingressos e matrículas, nas últimas décadas, não tem significado necessariamente a inclusão social das camadas historicamente excluídas, pois pesquisas [...] indicam que os estudantes das classes sociais subalternizadas e as minorias étnicas têm menores chances de acesso e permanência no ensino superior, em especial nos cursos de alta demanda/prestígio social, que possibilitam maior mobilidade social.

A privatização ampliou a oferta de vagas, políticas públicas têm contribuído para aumentar o ingresso, IES passaram a oferecer bolsas e/ou financiamento próprios, cursos noturnos foram abertos para possibilitar o estudo a aqueles que trabalham durante o dia. No entanto, uma verdadeira democratização não se concretizou, o que ocorreu foi um processo de massificação. Houve um aumento do número de matrículas, o que representa, sem dúvida, um avanço, uma conquista civilizatória, mas houve, sobretudo, uma conquista política de gestores apoiada no efeito sedutor das estatísticas e dos discursos oficiais. As raízes das desigualdades continuam vivas e profundas. Dados apresentados no Capítulo 2 da Parte II mostram que a média da população com idade acima de 24 anos de idade sequer concluiu a escola básica completa[325].

---

[324] Desigualdades sociais, na verdade, impedem a democratização da educação escolar em qualquer um de seus níveis.

[325] Esses dados referem-se a 2017.

Assim, sob o ponto de vista da escolarização, o trabalhador-estudante de graduação, mesmo enfrentando dificuldades em razão de suas condições sócio-econômico-culturais, faz parte de uma elite.

Essa elite, entretanto, também traz estampada internamente a marca da desigualdade. A possibilidade de acesso antes não existente não necessariamente tem se traduzido em possibilidades formativas semelhantes. No fundo, ela tem contribuído para a reprodução das diferenças sociais, pois, conforme aponta Hirtt (2009), muitos recebem formação suficiente apenas para compor uma força de trabalho pouco qualificada, mas necessária ao sistema econômico vigente[326]. Mas, como apontado no Capítulo 2 da Parte I, uma vez que o sistema capitalista e, mais especificamente, o neoliberalismo, apoia-se fortemente no desenvolvimento técnico-científico, e como esse desenvolvimento depende do potencial criativo do ser humano, de sua capacidade de questionar, de ir além das aparências, ao lado das "fabricas de diplomas" convivem, no mesmo sistema de educação superior, aquelas IES que oferecem uma educação superior de qualidade – abarcam, no entanto, apenas uma elite que a elas consegue acessar, permanecer e concluir com êxito seus cursos, uma elite que, embora reduzida, supre o outro nível de necessidades do sistema vigente. A partir desses argumentos, considero que a educação superior passa por um processo de massificação, mas, contraditoriamente, continua elitista.

2.7 Contradição: presença majoritária de trabalhadores-estudantes na população universitária, porém suas especificidades são pouco consideradas

O estudo realizado no Capítulo 2 da Parte II deste trabalho mostra que 51,18% dos estudantes que compõem a amostra considerada[327] declararam trabalhar mais

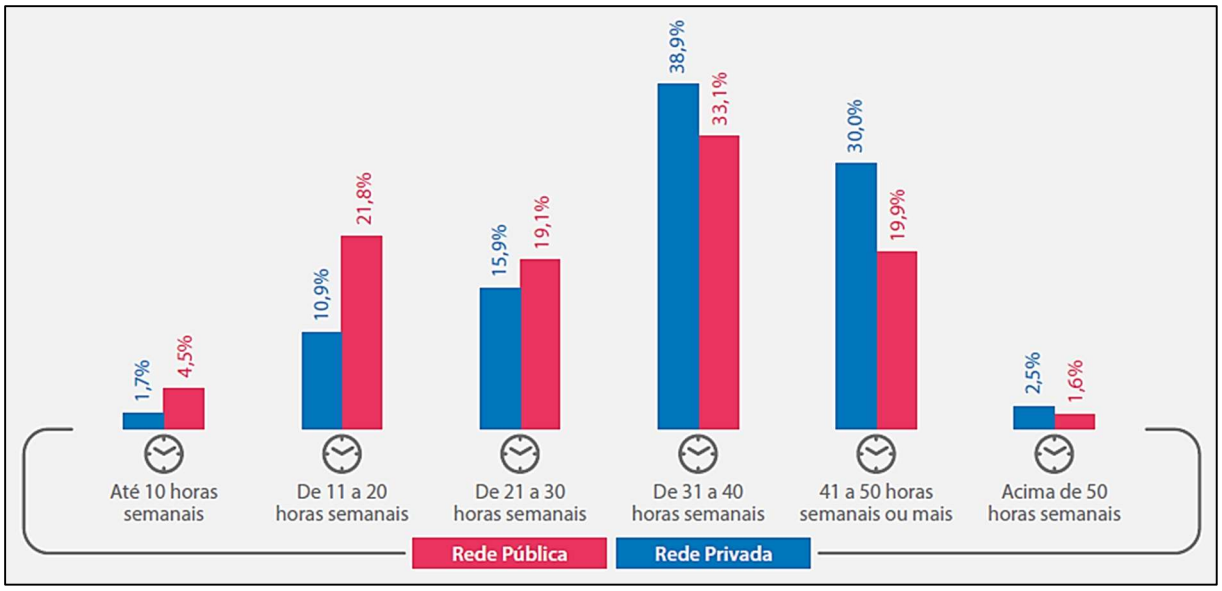
[326] Um alerta sobre a existência de IES que, por não se preocuparem com a qualidade da educação são chamadas de "fabricas de diplomas" está presente no comunicado assinado pelos participantes da Conferência Mundial para Educação Superior que aconteceu em de 5 a 8 de abril de 2009 em Paris. Nesse mesmo documento, há um apelo para que os Estados-membro adotem políticas, estratégias e planos para, entre outras metas, 'lutar contra as 'fábricas de diplomas' mediante iniciativas multifacetadas, tanto na esfera nacional como na internacional' (UNESCO, 2009, p. 11, tradução nossa)

[327] Relembro que esse estudo foi feito a partir dos microdados do ENADE dos anos 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, disponibilizados pelo INEP (INEP, 2014b; 2015c; 2016b; 2017d; 2018b).

que 20 horas semanais, estudantes que, neste trabalho, são denominados trabalhadores-estudantes.

A presença de trabalhadores-estudantes é ainda mais significativa quando voltamos o olhar para a população dos estudantes da educação superior oferecida no Brasil: nela, os trabalhadores-estudantes representam 87,3% dos estudantes da rede privada, e 73,7% da rede pública (SEMESP, 2020) – o Gráfico 64 mostra esses dados de forma mais detalhada.

Gráfico 64: Carga horária de trabalho de estudantes de graduação



Fonte: Semesp (2020, p. 41)[328]

Considerando apenas a carga horária de trabalho, é possível pressupor que o tempo que trabalhadores-estudantes podem dispor para os estudos, tanto da rede pública como da rede privada, é menor que o tempo que a minoria composta pelos que não trabalham ou trabalham menos de 20 horas semanais pode dispor.

Para o trabalhador-estudante, a restrição de tempo é bem significativa, como pode ser visto, por exemplo, no mapa do trabalhador-estudante[329] traçado no Capítulo 2 da Parte II: quando questionados sobre quantas horas aproximadamente eles se dedicavam aos estudos além do tempo destinado para as aulas, dos 1.045.508 trabalhadores-estudantes da amostra, 6,28% declaram que apenas assistem às aulas, 48,91% que se dedicam de uma a três horas semanais, 27,40% de quatro a sete horas

[328] O Mapa do Ensino Superior não explicita o ano de referência das informações. Entretanto, pela leitura do documento como um todo, a probabilidade maior é que sejam de 2107 ou 2018.

[329] O mapa do trabalhador-estudante é apresentado no Capítulo 2 da Parte II deste trabalho.

semanais, 17,39% mais que 8 horas, e 161 não responderam[330]. Apesar de os dados utilizados para traçar esse mapa não serem censitários, considero que eles fornecem indícios de que, para grande parte dos trabalhadores-estudantes, a educação superior acontece quase que exclusivamente durante o período de aulas, ou durante o tempo dedicado para cumprir as atividades obrigatórias na modalidade de ensino a distância.

Considero, portanto, que a restrição de tempo de estudo, além daquele destinado às aulas, deve ser um aspecto de grande relevância para as IES no processo de elaboração de suas propostas pedagógicas, principalmente quando penso em uma educação superior emancipatória. Porém, durante o terceiro movimento da análise preliminar dos PDI, foi possível identificar referências a estudantes que conciliam estudo e trabalho em apenas 18 (15%) dos 120 documentos analisados; entre esses 18 planos, em apenas 4 foi possível reconhecer indícios de que especificidades desse grupo de estudantes foram considerados na elaboração das propostas pedagógicas neles descritas.

Com o objetivo verificar se as IES poderiam, de forma indireta, ter indicado reconhecer que parte de seus estudantes dispõem de pouco tempo para estudar, sem necessariamente explicitar que reconhecem que há entre eles aqueles que conciliam o estudo com o trabalho, realizei um quarto movimento de análise preliminar que guiou-se pela seguinte questão: “Há, nos PDI, alguma preocupação/estratégia relacionada com a pouca disponibilidade de tempo de dedicação ao estudo que eventualmente seus estudantes podem ter? Se sim, quais?” Nesse movimento, porém, só foram identificadas respostas *sim* em 2 (1,67%) dos 120 PDI analisados, sendo que em apenas um deles a restrição de tempo foi considerada de forma mais evidente como um desafio para a concepção dos projetos pedagógicos de seus cursos.

Diante desse cenário, reconheci outra contradição.

Ao mesmo tempo que, ao formular seus projetos pedagógicos, a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada se alienam da restrição de tempo que a grande parte de seus estudantes dispõem para se dedicarem aos estudos, elas

[330] Muitos outros fatores podem contribuir para essa restrição de tempo para estudar. Segundo o mapa do trabalhador-estudante, por exemplo, pouco menos da metade, ou 40, 79% dos estudantes declaram morar em casa ou apartamento com o cônjuge ou com os filhos. Isso significa que, além de trabalhar mais de 20 horas semanais, possuem responsabilidades familiares, o que restringe ainda mais, entre outros fatores, a disponibilidade de tempo para estudar

fornecem indícios, através de seus planos de desenvolvimento institucional, de que possuem a intenção pedagógica de oferecer uma educação sintonizada com o conceito de educação emancipatória aqui considerado. Tal intenção é alimentada por orientações pedagógicas que consideram, entre outras, o desenvolvimento da postura crítica-reflexiva dos estudantes, a promoção da autonomia e do protagonismo docente, o estímulo ao interesse pela pesquisa etc. Ora, todas essas orientações exigem leitura, reflexão, pesquisa – exigem dedicação, exigem tempo de docentes e discentes[331].

Essa necessidade de tempo é reconhecida, inclusive, em um dos PDI analisados: em um contexto onde informa que sua política de ensino "baseia-se no fato do conhecimento ser construído pelo próprio estudante, incluindo múltiplos meios, sobretudo a própria pesquisa, leitura e a experiência prática (UPE011, n. p.), a IES deixa claro que considera que "todos os ingressantes podem aprender, **desde que tenham acesso a condições de tempo**, conhecimentos e ações específicas para alcançar os níveis de aprendizagem necessários para a formação com qualidade." (UPE011, n. p., grifo meu).

Considero, portanto, que o coerente com essas orientações seria a explicitação, em seus projetos pedagógicos institucionais[332], das estratégias adotadas para enfrentar o desafio da restrição de tempo que, potencialmente, grande parte de seus estudantes apresenta. Se aceitam, em seus cursos, estudantes que não dispõem de condições ou possuem restrição de tempo para o estudo, contraditório é não apresentarem estratégias claras que viabilizem suas intenções pedagógicas de estimulá-los a serem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, a pesquisarem.

Tal contradição instiga outra questão: são oferecidos aos trabalhadores-estudantes mais carentes auxílio para que, além de contribuir para a permanência, ofereça condições para desenvolver atividades acadêmicas que ampliem suas possibilidades de formação, tais como a participação em projetos de iniciação científica, em atividades extensionistas, entre outros? O mapa do trabalhador-

[331] Nóvoa (2019), ao apresentar argumentos sobre a necessidade de transformação da universidade para que ela continue representando um papel diferenciado na sociedade atual e futura, reforça meu pressuposto de que uma educação superior que contribua para a formação humana de seus estudantes exige tempo de dedicação aos estudos.

[332] Lembro que os Projetos Pedagógicos Institucionais fazem parte dos PDI.

estudante descrito no Capítulo 2 da Parte II fornece indícios de que, se oferecem, o auxílio alcança poucos: dos 1.045.510 que responderam à questão proposta sobre tipos de bolsa acadêmica que receberam[333], apenas 2,32% declararam ter recebido bolsa de iniciação científica; 1,14% receberam bolsa de extensão; 1,25% receberam bolsa monitoria/tutoria; 0,19% recebeu bolsa PET, e 6,42% informaram ter recebido outro tipo de bolsa acadêmica.

Mais uma vez considero que, apesar dos dados não serem censitários, eles fornecem indícios de que a educação superior para grande parte dos trabalhadores-estudantes, principalmente os de menor renda, não inclui, de forma relevante, outras atividades acadêmicas que não a participação nas aulas, condição não compatível com as finalidades da educação superior expostas no artigo 43 da LDB/1996[334], nem com a intenção de oferecer uma educação alinhada com a concepção de uma educação emancipatória que pode ser identificada através da análise dos PDI realizada no capítulo anterior.

2.8 Contradição: formação profissional para uma sociedade em contínua transformação, mas com tímida visão do futuro do trabalho

Conforme apresentado no Capítulo 3 da Parte I deste trabalho, os primeiros cursos de ensino superior no Brasil foram criados após a chegada da família real com o objetivo de atenderem às necessidades da marinha, do exército e da burocracia do estado, ou seja, com o objetivo de formar profissionais necessários ao Estado.

Mais tarde, já na Primeira República, a classe média que se expandiu em função do contexto sócio-político-econômico de então, passou a buscar uma educação superior profissionalizante pois, além do prestígio social, ela era tida como uma espécie de seguro que minimizava as possibilidades de perdas econômica-profissionais em função de eventuais crises sócio-político-econômicas do país (CUNHA, L. A., 2007a). A relação de cursos versus número de estudantes no período 1945-1964, apresentada em Cunha L. A. (2007b), mostra claramente que a grande

[333] A pergunta proposta foi: “Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.”

[334] Esse artigo da LDB/1196 está transcrito no Capítulo 3 da Parte I.

maioria dos cursos de graduação oferecidos naquele período era voltada à formação de profissionais específicos, com destaque para os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Ciências Econômicas, entre outros.

Durante o "milagre econômico", sob o regime militar, o modelo econômico adotado ampliou a utilização da tecnologia no sistema produtivo e passou a exigir mão-de-obra mais qualificada – novamente, a educação superior representou, para a classe média, a via para ingresso, manutenção e/ou progressão no mercado de trabalho (SGUISSARDI, 1995).

Dados apresentados por Nunes (2012) referentes ao ano de 2009 mostram que 55% dos cursos de graduação e 71,3% das matrículas referem-se a profissões regulamentadas.

O Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2020) mostra que os cursos com maior número de matrículas, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, tanto em instituições públicas como nas privadas[335], estão voltados para uma formação que possibilita, em tese, o ingresso em carreiras profissionais bem específicas.

O Mapa do trabalhador-estudante apresentado no Capítulo 2 da Parte II indica que, independentemente de "cor ou raça", sexo, renda familiar, faixa etária, região onde estudam, ou modalidade do curso, grande parte dos trabalhadores-estudantes declara ser o "ingresso no mercado de trabalho", a "valorização profissional" ou "vocação"[336], ou seja, a carreira profissional, o principal motivo da escolha de seu curso de graduação.

---

[335] Com base nos dados do Censo do ensino superior divulgados pelo INEP de 2018, o Mapa do Ensino Superior mostra que os cursos presenciais mais procurados na rede privada, mostrados em ordem decrescente do número de matrículas, são: "Direito, Administração, Enfermagem, Engenharia Civil, Psicologia, Contabilidade, Pedagogia, Fisioterapia, Arquitetura e Urbanismo, Educação Física" (SEMESP, 2020, p. 19); na rede pública são: "Pedagogia, Direito, Administração, Medicina, Engenharia Civil, Agronomia, Biologia Formação de Professor, Sistemas de Informação, Matemática Formação de Professor, Contabilidade" (SEMESP, 2020, p. 19). Na modalidade EAD, na rede privada: "Pedagogia, Administração, Contabilidade, Gestão de Pessoas, Serviço Social" (SEMESP, 2020, p. 20); na rede pública: "Pedagogia, Matemática Formação de Professor, Administração Pública, Engenharia de Produção, Letras Português Formação de Professor" (SEMESP, 2020, p. 20).

[336] Conforme Aguiar (2006), a concepção de vocação também está relacionada com o exercício de uma profissão. Segundo a autora, ao eximir-se de fazer uma escolha, escondendo-se sob a concepção de vocação, o ser humano anula sua condição de ser o sujeito de sua história e adota uma posição submissa diante de seu contexto social.

Durante o segundo movimento da análise preliminar apresentada no capítulo anterior, análises de algumas orientações pedagógicas[337] alertaram que, apesar de fortalecerem o indício, identificado no primeiro movimento, de que a maioria das IES[338] explicitavam intenções pedagógicas de oferecer uma educação superior alinhada com a concepção de educação emancipatória, que não se restringe, mas não ignora a importância da formação profissional[339], elas poderiam, dependendo das condições em que fossem aplicadas, propiciar, contraditoriamente, uma educação tecnicista com foco altamente profissionalizante.

Assim, revisitando nossa história ou focando o presente, fica claro que, nascida com inspiração no modelo francês de ensino superior, a educação superior no Brasil historicamente esteve (e está) associada a uma educação voltada à formação do estudante para seguir uma carreira profissional. Para Nunes (2012, p. 176), essa "singularidade", essa "profissionalização precoce", indica que a educação superior brasileira não se baseia em saberes, mas em profissões.

Sabemos que a sociedade como um todo, e consequentemente também o mundo do trabalho, está passando por um processo de transformações que, sobretudo a partir de meados do século XX, tem se tornado cada vez mais veloz. Sabemos, ainda, que tais transformações decorrem principalmente em função do avanço científico-tecnológico, que, em sua quase totalidade, é resultado de pesquisas científicas desenvolvidas por egressos da educação superior, vinculados ou não a instituições de ensino superior.

De forma coerente com essa realidade, o quinto movimento da análise preliminar, descrito no capítulo anterior, mostrou que 110 (91,67%) dentre as 120 IES cujos PDI fazem parte da amostra analisada explicitam, em seus planos de desenvolvimento institucional, a preocupação em se manterem alinhadas com os desafios e/ou expectativas e/ou novas demandas e/ou exigências do mundo e/ou do mercado de trabalho, fornecendo indício de que buscam oferecer uma educação

---

[337] Refiro-me principalmente às seguintes orientações pedagógicas: "*considerar e promover a autonomia e o protagonismo discente", "valorizar e promover o conhecimento interdisciplinar e/ou adotar a interdisciplinaridade como princípio didático", "articular teoria e prática", "adotar a flexibilização dos currículos", e "adotar metodologias ativas*".

[338] Refiro-me aqui às IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada.

[339] Aqui vale relembrar que a LDB/1996, em seu artigo 42, cita como uma das finalidades da educação superior: "II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua" (BRASIL, 2019b, n. p.).

superior que inclua uma formação profissional compatível com um mercado de trabalho sujeito a mudanças constantes. E mudanças tendem a provocar rupturas, como, por exemplo, a grande possibilidade de que várias profissões hoje existentes deixarão de existir em um futuro próximo, enquanto outras serão criadas, conforme apresentado durante o sexto movimento da análise preliminar.

Porém, mesmo explicitando que procuram fornecer uma formação profissional compatível com um mercado de trabalho em constante transformação, em apenas 4 (3,33%) dos 120 documentos analisados foi possível identificar considerações acerca do processo de obsolescência de algumas profissões e do surgimento de outras.

É possível argumentar que, pelo fato de a maioria das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada fornecerem indícios de que suas intenções pedagógicas são de oferecer uma educação emancipatória, e que, além disso, elas preocupam-se em se manterem alinhadas com as transformações sociais e com o avanço tecnológico, essa preocupação com o nascimento e morte de profissões não seria relevante, pois os egressos de seus cursos estariam, em tese, preparados para prosseguir seus estudos e qualificarem-se à medida que novas perspectivas surgirem em suas vidas profissionais.

Não posso concordar totalmente com o argumento, pois, considerando que os documentos analisados são planos que apontam os caminhos que a IES pretendem trilhar em um período futuro[340], a ausência, em suas estratégias de previsões e/ou considerações sobre o futuro do trabalho, principalmente diante da crescente simbiose das tecnologias com atividades laborais exercidas por humanos, representa um lapso de coerência com a utopia que identifiquei, a partir da análise de seus PDI, de que a educação superior é uma via para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática. Isso porque, se o PDI descreve propostas e ações visando o futuro, o fato de não explicitar sua visão do futuro do mundo do trabalho permite reconhecer indícios de que essas IES acompanham as transformações sociais de forma passiva, ou seja, adaptam suas propostas formativas em resposta às transformações que percebem. Ora, se a intenção é contribuir para a formação de uma nova sociedade e, consequentemente, para um novo mundo do trabalho, a

[340] Os PDI, conforme citado anteriormente, representa o planejamento e as políticas da instituição para um período, em geral, de 5 anos a partir do ano de sua aprovação.

atitude mais coerente seria adotar uma posição ativa, e não simplesmente submeter-se a essas transformações.

Pensar no processo de obsolescência de algumas profissões e do surgimento de outras não significa assumir uma postura utilitarista de pensar na extinção de alguns cursos ou na oferta de novos. Pensar nesse mundo do trabalho que se anuncia implica incluir em suas propostas pedagógicas reflexões sobre esse futuro, sobre para onde essas transformações estão nos levando; significa coerência com a utopia que seus PDI permitem identificar.

2.9 Conclusão

Após o longo percurso aqui apresentado, pude reconhecer aspectos positivos e patologias do sistema de educação superior de graduação brasileiro, que, sufocado pela ideologia neoliberal, permite utopias, mas não consegue ocultar suas contradições: incorpora, portanto, alguns dos dilemas do nosso presente.

Vivemos um tempo em que, diante das terríveis desigualdades sociais existentes no planeta, afloram discursos em prol da inclusão social. Irônica e aparentemente contraditória, entretanto, é a constatação de que os discursos são propagados pelos mesmos organismos e governos que sustentam o capitalismo neoliberal, ideologia grandemente responsável por uma cruel realidade (ALMEIDA, 2002) que, no Brasil, foi levemente apontada através de indicadores apresentados no Capítulo 2 da Parte II, mas que foi profundamente escancarada pela pandemia em curso neste ano de 2020. Porém, essa aparente contradição, conforme nos lembra Almeida (2002), se dissolve quando nos damos conta de que, ao defender a inclusão, o que, no fundo, os adeptos do neoliberalismo buscam é “constituir mecanismos que possibilitem aos sujeitos integrarem o tipo de sociedade que está posto” (ALMEIDA, 2002, p. 126), ou seja, utilizam-se da ideia de inclusão como estratégia de sustentar um regime excludente.

O sistema de educação superior de graduação oferecida no Brasil é parte integrante desse cenário. Diversas foram as “políticas públicas de inclusão” abordadas no Capítulo 3 da Parte I. Ao lado delas e das intenções e orientações pedagógicas identificadas em grande parte dos PDI analisados, identifiquei contradições que apontam para um sistema que se deixa influenciar mais pelas diretrizes de organismos multilaterais do que com as finalidades da educação superior explicitadas no previsto

no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996)[341]; um sistema que sofre um processo de massificação, mas que continua elitista; um sistema onde convivem as intenções de oferecer uma educação superior que forme agentes transformadores da sociedade, mas que permite a convivência de oligopólios que priorizam o lucro; que explicita preparar seus estudantes para o mundo do trabalho que está em contínua transformação, mas que não reflete sobre o futuro do trabalho; que facilita o ingresso de uma população cada vez mais heterogênea sob o ponto de vista socioeconômico e cultural, mas que não apresenta estratégias convincentes de acolhimento que contribuam para a permanência e conclusão exitosa da graduação por grande parte dessa população.

E nessa população encontra-se, em proporção majoritária, o trabalhador-estudante, objeto de estudo da tese – suas restrições de tempo para o estudo, um dos aspectos relevantes quando se pensa a educação como um processo de emancipação humana, nem ao menos têm sido explicitamente consideradas, pelo menos por grande parte das IES cujos PDI fazem parte da amostra utilizada nesta pesquisa.

Apesar disso, esse trabalhador-estudante conseguiu acessar a educação superior. Não posso identificá-lo como um ser excluído – afinal, mesmo que em condições desiguais, ele faz parte de uma elite. Vejo-o, entretanto, como um ser oprimido. Oprimido não apenas pelas condições sócio-econômico-financeira-

[341] O artigo 43 da LDB/1996 descreve como finalidades da educação superior: "I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - 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; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2009b, n. p.).

culturais[342] em que ele se encontra, mas por estar submetido a obstáculos impostos por uma sociedade e um Estado hipócritas, que abrem caminhos, mas que permitem que armadilhas ardilosas[343] sejam nesses caminhos colocadas. Mais que isso, não fornecem as condições necessárias para que tais caminhos sejam trilhados de forma igualitária por todos[344], fazendo com que muitos apenas ilusoriamente cheguem ao destino almejado.

Fortes são os indícios de que a educação emancipatória explicitada nos planos de desenvolvimento institucional das IES traduz-se, muitas vezes, em serviços educacionais, de qualidade questionável, que as IES precisam prestar para manter, junto aos órgãos reguladores da educação superior, suas permissões de emissão de diplomas. E mesmo que os serviços educacionais se voltem para uma formação profissionalizante, esta, consoante uma das contradições acima apresentadas, não está sintonizada com uma visão do futuro do trabalho, minimizando ainda mais os benefícios resultantes dos esforços que muitos tiveram que dispender não apenas para acessar, mas também para permanecer e concluir com êxito o curso. Esses benefícios podem tornar-se ainda menores quando consideramos que a qualidade questionável da educação superior oferecida a muitos trabalhadores-estudantes torna-se ainda mais questionável diante da restrição de tempo disponível para o estudo que este discente possui. E, se nessa formação está embutida a formação profissional, esta também se torna questionável.

Diante dessa constatação, concordo com Vargas e Paula (2013) ao afirmarem que “Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis.” (VARGAS; PAULA, 2013, p.468)

Mas, ao lado das contradições, também utopias foram identificadas: a utopia de que a educação superior é uma das vias para a construção de uma outra

---

[342] O mapa do trabalhador-estudante apresentado no Capítulo 2 da Parte II mostra a existência, na amostra considerada, de trabalhadores-estudantes pertencentes a famílias com renda mensal que vai de menos de 1,5 salários-mínimos até mais que 30 salários-mínimos.

[343] Cito como exemplo de armadilha ardilosa a possibilidade de ingresso facilitado em IES que possuem ações em bolsa de valores que, por essa natureza, possuem como objetivo primeiro o lucro de seus acionistas, não necessariamente a formação do estudante, conforme discutido anteriormente.

[344] Cito como uma das desigualdades as condições para a formação básica oferecida, em geral, a estudantes de baixa renda, em contraposição com aquelas disponíveis para uma elite com maior poder aquisitivo.

sociedade, uma sociedade mais justa, mais democrática, mais pluralista, e a utopia de que a educação superior está acessível a todos os que por ela se interessarem.

Reafirmando o que explicitei no Capítulo 2 da Parte I, sem desconsiderar o aspecto patológico, alinho-me, como Paulo Freire (2011), com o lado positivo da utopia, e, consequentemente, com o lado patológico da ideologia. Apoiando-me em Mannheim (1954), considero que utopias coletivas, que surgem diante de determinados contextos históricos, são incorporadas por indivíduos a partir da noção inconsciente que possuem das concepções latentes do estrato social ao qual pertencem, dando origem ao que considero utopias individuais. Estas, mesmo diante de obstáculos visíveis, movem os indivíduos em direção a um futuro melhor, um futuro possível, um futuro que nunca será o ideal, pois o ideal nunca existirá, um mundo que poderá ser conquistado através da educação superior[345]. Considero ainda que as conquistas individuais obtidas nesse caminhar, mesmo que pequenas diante do contexto social como um todo, contribuem para a configuração de uma outra sociedade que, mesmo em escala microscópica, torna-se menos injusta que a anterior. Isso porque não posso deixar de reconhecer que, apesar das contradições e das sérias questões presentes no sistema de educação superior brasileiro que foram apontadas ao longo desta pesquisa, conquistas importantes aconteceram: houve, nas últimas décadas, uma verdadeira "mudança de cultura contrária à permanência perversa do elitismo e do racismo e favorável ao abrandamento das assimetrias sociais" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1237); muitos dos obstáculos impeditivos, anteriormente existentes, foram fragilizados, e trabalhadores-estudantes passaram a se perceber como portadores do direito de ser e estar na educação superior, sentiram-se capazes, ousaram e conseguiram! Nesse sentido, são vitoriosos.

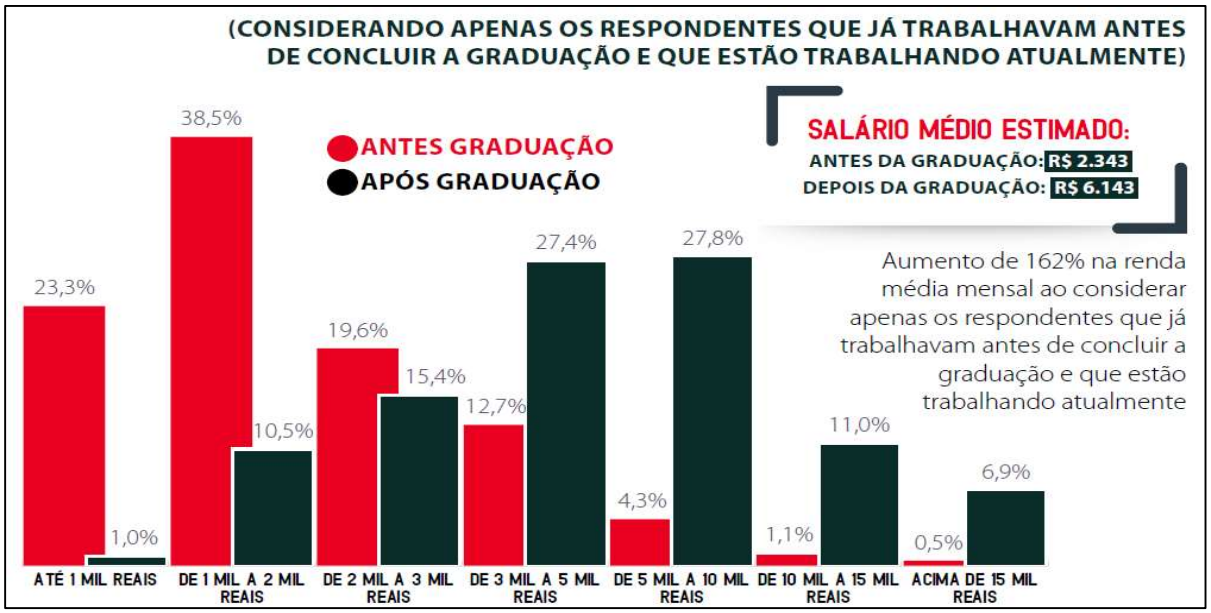
Como é da natureza das utopias, muito desse contingente não alcançou necessariamente uma educação superior idealizada, mas com aquela que alcançaram deram um outro rumo às suas vidas e à vida de seus familiares. Indícios dessa conquista podem ser identificados no mapa do trabalhador-estudantes apresentado no Capítulo 2 da Parte II: dentre os trabalhadores-estudantes que fizeram parte da amostra considerada, em média, 36,13% foram os primeiros membros da família que

[345] A partir do estudo apresentado no Capítulo 1 da Parte I deste trabalho, identifico essa "crença" com um mito contemporâneo.

estavam próximos[346] de alcançar essa conquista, indicando o que considero um avanço civilizatório.

Ganhos financeiros também foram identificados por uma pesquisa realizada com 9.426 egressos de 481 IES[347] que compartilharam estudo e trabalho durante o curso de graduação. Segundo os dados levantados nessa pesquisa, grande parte dos egressos tiveram ganhos salariais significativos após a formatura, conforme pode ser observado no Gráfico 65: antes de concluírem a graduação, por exemplo, 23,3% dos participantes informaram receber menos de R$ 1 mil – após a conclusão, essa percentagem caiu para 1%; antes de concluírem a graduação, 38,5% declararam ganhar entre R$ 1 e 2 mil – após a conclusão, essa percentagem caiu para 10,5%; antes de concluir a graduação, 4,3% ganhavam entre R$ 5 e R$ 10 mil – após a conclusão, essa percentagem aumentou para 27,8%. Em média, o aumento da renda daqueles que participaram da pesquisa ficou em torno de 162% (SEMESP; SYMPLICITY, 2000) o que, sob o ponto de vista financeiro, representa uma melhoria na qualidade de vida dos estudantes e de suas famílias.

Gráfico 65: Salário mensal bruto antes e depois de concluir a graduação



Fonte: Semesp; Symplicity (2020, p. 23)

[346] Observo que os participantes da amostra considerada, apesar de serem possíveis formandos, ainda eram estudantes quando responderam as questões do questionário do estudante do ENADE.

[347] A pesquisa foi realizada entre os dias 14/ 10 e 30/11/2019. "Participaram da Pesquisa de Empregabilidade do Brasil, no período de 14 de outubro a 30 de novembro de 2019, 9.426 egressos do ensino superior brasileiro. Entre eles, 64,2% responderam ter concluído a graduação em instituição privada e 35,8% em instituição pública. No total, os participantes representam 481 Instituições de Ensino Superior, sendo 74% privadas e 26% públicas" (SEMESP; SYMPLICITY, 2020, p.8).

Esses ganhos são significativos principalmente por aqueles que recebiam os menores salários, conforme mostra o Quadro 55: 97,2% dos que recebiam até R$ 1 mil por mês, por exemplo, viram seus rendimentos mensais aumentarem após a conclusão do curso de graduação.

Quadro 55: Salário mensal bruto antes e depois de concluir a graduação

Faixa de Renda Mensal (Bruta) atual / Faixa de Renda Mensal (Bruta) antes de concluir a graduação	Até 1 mil reais	De 1 mil a 2 mil reais	De 2 mil a 3 mil reais	De 3 mil a 5 mil reais	De 5 mil a 10 mil reais	De 10 mil a 15 mil reais	Acima de 15 mil reais	% de respondentes que apresentam rendimento atual maior do que aquele que tinham antes de concluir a graduação
Até 1 mil reais	2,8%	15,4%	16,8%	27,8%	22,2%	8,8%	6,2%	97,2%
De 1 mil a 2 mil reais	0,6%	16,9%	19,9%	28,5%	21,9%	8,3%	3,8%	82,4%
De 2 mil a 3 mil reais	0,3%	1,3%	18,0%	26,3%	35,9%	10,4%	7,9%	80,5%
De 3 mil a 5 mil reais	0,2%	0,7%	1,9%	36,6%	37,3%	17,2%	6,1%	60,5%
De 5 mil a 10 mil reais	0,0%	1,4%	0,7%	2,9%	56,1%	20,1%	18,7%	38,8%
De 10 mil a 15 mil reais	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	5,7%	62,9%	28,6%	28,6%
Acima de 15 mil reais	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Semesp; Symplicity (2020, p. 25)

Não há como negar, portanto, que conquistas aconteceram. E mesmo ciente de que os dados acima apresentados não são necessariamente de trabalhadores-estudantes – haja vista que consideram estudantes que conciliavam estudo com trabalho independentemente da carga horária semanal – pela proporção que os trabalhadores-estudantes representam na população de estudantes universitários, há fortes indícios de que trabalhadores-estudantes fazem parte da amostra utilizada na pesquisa do SEMEP / Symplicity.

Mas, se avanços não podem ser ignorados, também não é possível ignorar o poder de convencimento da ideologia vigente que, estruturalmente, cria restrições a avanços emancipatórios. Não podemos deixar de questionar com bastante ênfase a qualidade da educação superior vivenciada pelos trabalhadores-estudantes. Muitos conseguiram títulos universitários, tiveram melhorias na qualidade de vida, mas a

questão é: conseguiram tudo aquilo que, em tese, segundo a LDB/1996, a educação superior deveria oferecer?

Entendo que, provavelmente, não.

Fortes são os indícios de que as intenções pedagógicas identificadas em grande parte dos PDI analisados, como, entre outras, “Formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática”, “Formar cidadãos capazes de compreender de forma crítica as realidades do mundo”, “Promover a formação integral da pessoa humana, considerando a perspectiva do ser como indivíduo, como profissional e como cidadão”, “Formar profissionais que atuem como agentes de transformação da realidade que os cerca, visando a construção de uma sociedade solidária, justa, democrática, e comprometida com a sustentabilidade ambiental”, não se sustentam, pelo menos em relação aos trabalhadores-estudantes. Isso porque as restrições de tempo de estudo desses estudantes, fator importante para, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, não são consideradas de forma explícita nos planos pedagógicos institucionais[348]. E, se não o são nas estratégias dos PDI, documento importante para o sistema de avaliação do INEP, dificilmente serão consideradas no cotidiano da IES.

Portanto, as utopias, alimentadas pelas possibilidades de acesso decorrentes de políticas públicas e de iniciativas das IES privadas, que movem milhares de trabalhadores-estudantes para a educação superior, em geral não encontram respaldo no plano das intenções (PDI) das IES cujos PDI fazem parte da amostra considerada nesta pesquisa. Este fato contribui para que a conclusão de um curso de graduação alcançada por seus trabalhadores-estudantes tenda a resultar apenas em benefícios residuais se comparados àqueles que efetivamente a educação superior poderia oferecer, mas que, por outro lado, não podem ser desconsiderados, pois trazem contribuição importante para a melhoria das condições de vida, conforme apontado anteriormente.

Em assim sendo, faz-se necessário manter viva a chama da utopia por uma educação superior emancipatória, pública e gratuita, como direito de todos.

Em minha dissertação de mestrado, concluí que a aula universitária pode ser um *espaçotempo* de formação humana (GALLEAO, 2014). Após esta pesquisa,

[348] Observo que os planos pedagógicos institucionais são parte integrante dos PDI.

reconheço que uma educação superior emancipatória exige atividades e vivências que não cabem unicamente em *espaçostempos* de aulas, ela exige que as IES sejam, em si, *espaçostempos* de formação humana, pois, somente com a formação de sujeitos emancipados, construiremos uma sociedade emancipada da dominação vigente.

As intenções e orientações pedagógicas para que isso aconteça foram identificadas na maior parte dos PDI analisados. Não foi possível analisar os PDI de todas as IES existentes no Brasil, mas, considerando a grande influência da legislação e dos processos de avaliação do INEP na composição dos PDI analisados, vejo fortes indícios de que essas intenções e orientações, da mesma forma, encontram-se presentes nos PDI de muitas outras IES.

Assim, cabe a nós, pesquisadores em educação, e à sociedade em geral, lutar para que elas, de fato, se concretizem. Mas é necessária, também, a contribuição das IES – elas devem considerar, em seus planos, não apenas os elementos necessários para atender as exigências dos órgãos reguladores, mas também a heterogeneidade dos estudantes, o contexto sociocultural atual, as perspectivas do mundo do trabalho a médio e longo prazo, as expectativas e condicionantes dos estudantes em geral, e, em particular, dos trabalhadores-estudantes.

Acreditar nessa possibilidade é assumir uma utopia. Utopias, conforme aponta a epígrafe deste capítulo, nos faz ver novas possibilidades, nos tira do imobilismo, nos move para um futuro melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar esta tese de doutoramento foi, para mim, mais que um processo de construção de conhecimento – foi também um processo de autoconhecimento, de resgate de antigas esperanças, de reorientação de sentidos da própria vida – foi um processo de reinvenção do eu educador; foi um processo árduo, mas também excitante e prazeroso.

No primeiro Capítulo da Parte I, apresentei o caminho de pensamento que me conduziu à adoção de dois princípios fundamentais das teorias críticas, apresentados por Nobre (2004), como fundamento epistemológico para esta pesquisa: a) orientação para a emancipação; b) adoção de um comportamento crítico em relação não somente à realidade social vigente, aquela que está sendo estudada, mas também ao conhecimento já produzido a respeito dessa realidade, entendendo comportamento crítico como aquele que procura "[...] dizer o que é em vista do que ainda não é mas pode ser" (NOBRE, 2004, p. 9-10).

O primeiro princípio reforçou a concepção de educação, já por mim defendida ao longo de minha trajetória como educador, como um processo de humanização do ser humano. Assim, fundamentado na pedagogia freireana, mas dialogando também com vários autores, apresentei, no Capítulo 2 da Parte I, meu posicionamento em favor de uma educação que contribua para que indivíduos se tornem agentes ativos na construção de suas histórias, sem que para isso tenham que impedir que seus pares também o sejam. Assumi que a educação é uma via para a emancipação dos sujeitos, que, agindo no coletivo, contribuem ativamente para a emancipação da sociedade em relação à dominação vigente. Foi com esse olhar que procurei analisar ambas as amostras: as respostas de trabalhadores-estudantes a questões do Questionário do Estudante aplicado àqueles que prestaram o ENADE nos anos de 2014 a 2018, e os PDI de IES que selecionei entre aqueles que obtive pela internet.

O segundo princípio orientou-me a fazer um diagnóstico da educação superior de graduação oferecida no Brasil (Capítulo 3 da Parte I), a conhecer algumas características de uma parcela de trabalhadores-estudantes de cursos de graduação (Capítulo 2 da Parte II). Fez-me também adotar um percurso de pesquisa que foi se constituindo ao longo da própria pesquisa. Nele, procurando por entre os conhecimentos já gerados e recorrendo ao diálogo com diferentes autores, encontrei

fundamentos para definir o objeto, a questão e o objetivo da pesquisa – esse percurso também foi aqui apresentado - ele explicita todas as justificativas de cada opção feita, aspecto que julgo importante para o rigor de um trabalho científico.

Como resultados, pude identificar utopias e contradições, avanços e lacunas que ainda precisam ser preenchidas para que o sistema brasileiro de educação superior alcance a qualidade compatível com as finalidades a ele atribuídas na LDB/1996. Importante ressaltar, no entanto, que todas essas utopias e contradições foram identificadas com dados empíricos não censitários – são, portanto, indícios que podem subsidiar não apenas novas pesquisas, mas também reflexões/ações de revisão dos processos de avaliação das IES e de seus cursos, das políticas públicas de educação superior, da legislação que permite a formação de oligopólios, e do próprio sentido/finalidade da educação superior no Brasil do século XXI.

Parece pretensioso assim considerar, mas assumo essa pretensão como uma utopia para alimentar-me e provocar-me em futuras pesquisas sobre a educação superior, pois acredito ser ela uma via para a construção de uma sociedade melhor.

Assim, encerro não com um ponto-final, mas com o propósito de continuar a caminhada. E se iniciei com a flor de Picasso, uma flor que, apesar de seu entorno e de se quedar ao lado de uma lança quebrada, continua sendo uma flor, termino com a flor de Carlos Drummond de Andrade, que consegue furar o asfalto que a sufocava para se abrir e, mesmo sendo feia, é uma flor que torna mais bela a realidade que a cerca:

> [...]
> Uma flor nasceu na rua!
> Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
> Uma flor ainda desbotada
> ilude a polícia, rompe o asfalto.
> Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
> garanto que uma flor nasceu.
>
> Sua cor não se percebe.
> Suas pétalas não se abrem.
> Seu nome não está nos livros.
> É feia. Mas é realmente uma flor.
>
> Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
> e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
> Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
> Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
> É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio. (ANDRADE, C. D., 2012, n. p.)

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2018**. 27 fev. 2019. 10h30. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23852-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-2018. Acesso em: 07 jan. 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel de. As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino: políticas de inclusão? **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, v. 3, n.4, p. 119-129, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1405/1500. Acesso em: 15 set. 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 13-37.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino superior).

ALMEIDA-FILHO, Naomar; SOUZA, Luis Eugenio. Uma protopia para a universidade brasileira. **Education Policy Analysis Archives**, [S.L.], v. 28, n. 105, p. 1-22, 20 jul. 2020. Education Policy Analysis Archives. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.28.5525. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/5525/2473. Acesso em: 9 ago. 2020.

ALVES, Everton Fernando. Características demográficas e ocupacionais do estudante-trabalhador de enfermagem e o risco de acidentes de trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 20, n. 3, p. 47-59, set./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8710/6216. Acesso em: 15 ago. 2018.

ALVES, Estefanni Mairla; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Educação como mercadoria: desafios da educação superior em meio ao capitalismo em crise. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019025, jan. 2019. https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653651. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653651/19053.Acesso em: 13 mar. 2019.

ALVES E SOUZA, Júlia *et al*. Desempenho econômico da maior empresa de serviços educacionais do mundo: um estudo da Kroton Educacional com base em seus segmentos operacionais. **Cuadernos de Contabilidad**. Bogotá, v. 18, n. 46, p. 83-103, dez. 2017. http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.cc18-46.deme. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v18n46/0123-1472-cuco-18-46-00083.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

ANDERSON, Perry. **Passages from Antiquity to Feudalism**. London: NLB, 1974.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In:* SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23. Disponível em: http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson. Acesso em: 4 set. 2019.

ANDERY, Maria Amália Pie Abid *at al*. Introdução. Olhar para a história: caminho para compreensão da ciência hoje. *In*: ANDERY, Maria Amália Pie Abid *et al*. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva história. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. Introdução, p. 9 – 15.

ANDERY, Maria Amália Pie Abid; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A descoberta da racionalidade no mundo e no homem: a Grécia antiga. *In*: ANDERY, Maria Amália Pie Abid *et al*. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva história. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. Parte I, p. 17 – 130.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Veja as manifestações de algumas Universidades Federais sobre o Programa Future-se**. 11 nov. 2019. Disponível em: http://www.andifes.org.br/veja-manifestacoes-universidades-federais-sobre-future-se/. Acesso em: 6 jan. 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A Rosa do Povo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Cleide Lugarini de; SPOSITO, Marília Pontes. O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas n. 57, p. 3-19, mai. 1986. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1333/1333. Acesso em: 21 mar. 2018.

ANDRADE, José Aluysio Reis de. Bacon (1561 -1626): Vida e Obra. *In:* BACON, Francis. **Novum organum ou Veredadeiras indicações acerca da interpretação da natureza; Nova Atlântida**. Tradução José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

ANNAS, Julia. **Plato**: a very short introduction. New York: Oxford University Press, 2003.

ANTUNES, Ricardo. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 2, p. 55-59, 1 dez. 1999. Universidade de Sao Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v2i0p55-59. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25822/27554. Acesso em: 17 jul. 2020.

ANTUNES, Ricardo. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 229-237, set. 2003. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1981-77462003000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n2/04.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensasio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do Trabalho).

AOUN, Joseph E. **ROBOT-PROOF**. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. Massachusetts: The MIT Press, 2017.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

AQUINO, Italo Souza; AQUINO, Itiel Souza. Análise sobre a forma da escrita de palavras-chave em artigos científicos na área de ciências agrárias publicados no período de 1999-2011. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 227-238, 13 ago. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1518-2924.2013v18n37p227. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p227/25334. Acesso em: 24 abr. 2018.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Utopia e educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Minho, p. 95-117, 1 jan. 2006. Coimbra University Press. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_4. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-1_4/598. Acesso em: 3 jun. 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 152-174, 9 jan. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650683/17003. Acesso em: 6 set. 2020.

ARISTÓTELES. Poética in Aristóteles. **Metafísica: livro 1 e 2; Ética e Nicômaco; Poética**. Tradução: Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979. v.2, p. 237 – 269. (Coleção Os Pensadores).

ARROYO, Miguel C. A Universidade, o trabalhador e o curso noturno. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), ano I, n. 1, p. 22 – 28, fev. 1991. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-775780476.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. *In:* APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luiz Armando. **Educação Crítica**: Análise Internacional. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 250 - 261.

BACHELARD, Gaston. **Le droit de rêver**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1970. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/droit_de_rever/droit_de_rever.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

BACON, Francis. Nova Atlântida. *In*: **Novo Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza; Nova Atlântida**. Tradução: José Aluysio Reis de Andrade. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

BAÊTA, Adelaide Maria Coelho. Curso Noturno de Administração - Um esforço de democratização do acesso ao ensino superior. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.1. nov. 89 / jan. 1990. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/9074/8206. Acesso em: 10 mar. 2018.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 25-38, jan. 2014. Complexo de Ensino Superior Meridional S.A.. http://dx.doi.org/10.18256/2359-3539.2017.v4i2. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/revistasi/article/view/612/522. Acesso em: 18 jul. 2020.

BANNEL, Ralph Ings *et al*. **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, Mar. 2007. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2018.

BARROS, Enrique F. *et al*. **La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América**: Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918. 1918. Disponível em: https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar. Acesso em: 28 dez. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Para que a utopia renasça é preciso confiar no potencial humano. **Revista Cult**. 9 jan. 2017. Entrevista concedida a Dennis de Oliveira. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-zygmunt-bauman/. Acesso em: 20 mar. 2018.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Sobre BDTD**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 9 jan. 2018

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25, 27 mar. 2011. Universidade Estadual de Londrina. http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

BERGAMASCHI, Maria; DOEBBER, Michele; BRITO, Patricia. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, 9 maio 2018. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira. http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317/3052. Acesso em: 1 jan. 2020.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1980. (Corpo e alma do Brasil).

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. , p. 129-139, 2014. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822014000500014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/14.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf. Acesso em: 01 out. 2013.

BERLIN, Isaiah. **The crooked timber of humanity**: chapters in the history of ideas. 2a. ed. Princeton: Princeton University press. 2013.

BERRIEL, Carlos Eduardo. Utopia ou o melhor dos mundos. [Entrevista cedida a] Álvaro Kassab. **Jornal da Unicamp**, Universidade de Campinas, 28 nov. 2005 – 04 dez. 2005. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2005/ju310pag06.html. Acesso em: 8 mai. 2018.

BEUCHOT PUENTE, Mauricio. Em viaje hacia Utopía. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Maracaibo, año 22, n. 76, p. 33-40, 2017. Disponível em: http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/utopia/article/view/22516/22242. Acesso em: 10 mai. 2018.

BITTAR, Eduardo C. B. O aristotelismo e o pensamento árabe: Averróis e a recepção de Aristóteles no mundo medieval. **Revista Portuguesa de História do Livro e da Edição**, Lisboa, n. 24, p. 61-103, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/rphl/n24/n24a04.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. **Educação em Questão**, Natal, v. 19, n. 33, p.279-304, set./dez. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/3937/3204. Acesso em: 10 mar. 2018.

BITTAR, Mariluce; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas de Inclusão na educação superior no governo de Luis Inácio Lula da Silva: o enfoque nas relações étnicos-raciais. **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**. Rio de Janeiro. v.1, n.1, p. 80-96, 2016. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/REPECULT/issue/view/101/artigo_05. Acesso em: 3 jan. 2020.

BLOX. **Flexibilidade Curricular na Educação**. 2020. Disponível em: https://blox.education/. Acesso em: 6 jun. 2020.

BOLZANI, Isabela. Yduqs pode fazer proposta concorrente mais vantajosa para aquisição do Grupo Laureate. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 14 set. 2020, 19h38. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/09/yduqs-pode-fazer-proposta-concorrente-mais-vantajosa-para-aquisicao-do-grupo-laureate.shtml?origin=uol. Acesso em: 15 set. 2020 10h30.

BRAGA, Mauro Mendes *et al*. A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de química da UFMG. Avaliação - **Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 7, n.1, p. 49-72, 2002. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1173. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 13, p.129-152, jun. 2001. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/604/620. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRANDÃO, Juanito de Souza. **Mitologia Grega.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. (Volume I).

BRASIL. [Código Civil dos Estados Unidos do Brasil]. **Lei nº 3071, de 1 de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: Câmera dos Deputados, Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. [Código de Processo Penal]. **Decreto-Lei nº 3689, de 3 de outubro de 1941**. . Brasília: Câmara dos Deputados, Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3689-3-outubro-1941-322206-norma-pe.html. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9870.htm. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 9 de maio de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 12 de julho de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 10, de 11 de março de 2002**. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_02.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004**. Brasília: 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Diretrizes para Elaboração**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Sistema de Acompanhamento de Processos de Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC, 2004c. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/diretrizes-mec-para-elaboracao-pdi.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP/003/2004, de 10 de mar. de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Diretrizes gerais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. (Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.Brasília: Ministério da Educação. Gabinete do Ministro, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília: Ministério da Educação, 2007d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009**. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6872.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI**: reestruturação e expansão das universidades federais. Reestruturação e expansão das universidades federais. 25 mar. 2010a 08h00. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/expansao. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Republicada em 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília: Ministério da Educação, 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 21012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria no. 126/2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/portaria_2012_n21.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012**. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nº s 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12688.htm. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2012e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013**. Altera a Lei nº 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei nº 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis nº 12.761, de 27 de dezembro de 2012, nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e nº 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12868.htm#art9. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Plano Nacional de Educação**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.989, de 6 de junho de 2014**. Reabre o prazo para requerimento da moratória e do parcelamento previstos no Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) e altera as Leis nºs 12.688, de 18 de julho de 2012, e 5.537, de 21 de novembro de 1968. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12989.htm. Acesso em: 28 dez. 2019. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 1188/2014/DIREG/SERES-MEC**. Sistematiza parâmetros e procedimentos para renovação de reconhecimento de Cursos, nas modalidades presencial e a distância, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2013, divulgado por meio do Conceito Preliminar de Curso – CPC 2013, em conformidade com o Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e suas alterações, e na Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Diretoria de Regulação da Educação Superior. 2014c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16773-nota-tecnica-1188-2014-seres-pdf&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU). **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU). Secretaria Federal de Controle Interno. Diretoria de Auditoria de Políticas Sociais I, 2016b. Disponível em: https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Diagnóstico Fies**. Brasília: Ministério da Fazenda. Secretaria de Acompanhamento Econômico, jun. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66921-diagnosticofies-junho2017-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 13/2017/CGARCES/DIREG/SERES/SERES**. Sistematiza parâmetros e procedimentos para renovação de reconhecimento de Cursos, nas modalidades presencial e a distância, tomando como referência os resultados do ciclo avaliação, divulgado por meio do Conceito Preliminar de Curso - CPC 2015, em conformidade com o Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e suas alterações, e na Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, e suas alterações. Brasília: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=64921-nt-13-2017-seres-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017d. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1067722/do1-2017-12-15-portaria-normativa-no-19-de-13-de-dezembro-de-2017-1067718-106771. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 12/2017/CGCIES/DIREG/SERES/SERES**. Arquivamento de processos e desativação do Sistema SAPIEN. Brasília: Ministério da Educação, 2017e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56451-nt12-2017-seres-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmera da Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prestação de contas ordinárias anual**. Relatório de gestão do exercício de 2017. Mar. 2018. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/89241-relatorio-de-gestao-do-exercicio-2017/file. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daì outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmera de Educação Superior, 2018c. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019a. Atualizada até a EC no. 101/2019. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Atualizada até 2019. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal**. 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Future-se**: perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior. 2019d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 1, de 23 de janeiro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2019e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=109871-pces001-19-1&category_slug=marco-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Financiamentos concedidos**. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/mantenedora-e-ies/financiamentos-concedidos. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre o sistema**: cálculo do número mínimo das vagas reservadas. Procedimento de aplicação da Lei no. 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade Para Todos**: sobre. 2020c. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Bolsa Família**: como funciona. 2020d. Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação PET**. 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRÉHIER, Émile. **História da Filosofia**: TOMO PRIMEIRO - A Antiguidade e a Idade Média - Introdução - Período Helênico. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BURKE, Peter. **What is the History of Knowledge**. Cambridge, UK: Polity Press, 2016.*E-book*.

CAMPANELLA, Tommaso. **A cidade do sol**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBooks: eBooksBrasil.com, 2001. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/cidadesol.pdf. Acceso em: 7 mai. 2018.

CAMPBELL, Joseph. **The hero with a thousand faces**. Commemorative edition. Princeton: Princeton University Press, 2004.

CANDAU, Joël. Por um movimento slow science. Tradução: Jorge Nóvoa e Rodrigo Lemos. **Universidade e Sociedade**, DF, ano XXI, n. 49, p.8 - 9, jan. 2012. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-746537937.pdf. Acesso em: 01 jul. 2012.

CAPRA, Fritjof. **The Tao of Physics**. Colorado: Shambhala Publication, 1975.

CAPRA, Fritjof. **The Turning Point**: science, society and the rising culture. New York: Bantam Books, 1983.

CARDONA, J. A. **Filosofia Helenística**: estoicos, Epicúreos, cínicos y escépticos. Barcelona: Batiscafo, 2015. (Descubrir La Filosofía Tomo 22).

CARDOSO, Irene. A geração dos anos de 1960: o peso de uma herança. **Tempo Social**: Revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 93-107, nov. 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12472/14249. Acesso em: 21 set. 2019.

CARDOSO, Sonia Maria Vicente. **A prática docente no ensino particular noturno**: um estudo de caso. 1994. 287 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253803/1/Cardoso_SoniaMariaVicente_D.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85571998000300006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pee/v2n3/v2n3a06.pdf. Acesso em: 5 jan. 2018.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **Utopia e educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. 173 p. (Coleção Ciências da educação.).

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; LOPREATO, Francisco Luiz Cazeiro. Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o ProUni no Governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, 2005. Disponível em: https://docplayer.com.br/12741869-Financas-publicas-renuncia-fiscal-e-o-prouni-no-governo-lula.html. Acesso em: 3 jan. 2020.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. **Universidade a noite**: fim ou começo de jornada? 1989. 233f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251469/1/Castanho_MariaEugeniadeLimaeMontes_D.pdf. Acesso em: 3 abr. 2017.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes A criatividade na sala de aula universitária. *In:* **Pedagogia Universitária**: aula em foco. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 75-89. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTANHO, Sérgio. Atualidade do método dialético. **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p. 13 – 21, ago. 1996. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/457/437. Acesso em: 12 abr. 2018.

CASTANHO, Sérgio. Da Universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, v. 4, n. 1, p. 27 - 46, mai. 2002. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1394/1377. Acesso em: 3 mar. 2019.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação:** por uma história cultural não culturalista. Campinas: Editores Associados Ltda., 2010.

CASTELLS, Manuel. **The rise of the network society**. 2a. ed. West Sussex (UK): John Wiley & Sons, 2010. (The information age; v. 1).

CASTRO, Ana Flávia Luca de. Estágio em serviço social e políticas educacionais: oportunidades do estudante trabalhador em grupos de extensão. **CAMINE**: Caminhos da Educação, Franca, v. 5, n. 2, p. 126-145, dez. 2013. Disponível em: https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/873/932. Acesso em: 15 ago. 2018.

CASTRO, Ana Flávia Luca de. **Formação profissional em Serviço Social: estágio supervisionado e a realidade do trabalhador estudante**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138490/000864726.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2018.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. O processo de Bolonha na produção acadêmica brasileira: incursões preliminares. *In:* PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiara; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Reforma Universitária e a construção do espaço europeu de educação superior**: análise de uma década do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Cap. 8, p. 207-224.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, fev. 2019. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62350. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-161.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio 2010. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602010000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n37/a04n37.pdf. Acesso em: 10 jul. 2012.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. Notas sobre Utopia. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 60, n. spe1, p. 7-12, jul. 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000500003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mai 2018.

CHAUI, Marilena. **Neoliberalismo**: a nova forma do totalitarismo. a nova forma do totalitarismo. 2019. Atualizado em 16 de outubro de 2019. Disponível em: https://www.brasil247.com/blog/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo. Acesso em: 16 out. 2019.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **O que é utopia**. 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros passos; 12).

COLLINS, Mark Ian. **A filosofia moral e política na utopia de Thomas More**. Fortaleza (CE): EdUECE, 2013. (Argentum nostrum).

COLOMBO, Arrigo. Formas da utopia. As muitas formas e a tensão única em direção à sociedade de justiça. Tradução: Ana Cláudia Romano Ribeiro. **Morus Utopia e Renascimento**. v. 3, p 55 - 67. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: http://www.revistamorus.com.br/index.php/morus/article/view/146. Acesso 12 jan. 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 251-276, ago. 2011. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142011000200020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ea/v25n72/a20v25n72.pdf. Acesso em: 3 set. 2019.

CORREIA, Alexandre. A universidade Medieval. **Revista da Faculdade de Direito da USP**. v. 45, p. 292-329. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1950. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66131/68741. Acesso em: 5 jul. 2019.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 141-163, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00141.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.

COSTA, Maria Lucia Alves de Sousa; MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa; JESUS, Maria Cristina Pinto de. Ser enfermeiro tendo sido estudante-trabalhador de enfermagem: um enfoque da fenomenologia social. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 17-23, mar. 2008. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002008000100003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002008000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: em: 18 ago. 2018.

CROMBIE, Alistair Cameron. **Science, Art and Nature In medieval and Modern Thought**. London: The Hambledon Press, 1996.

CROSIER, David; PARVEVA Teodora. **The Bologna Process**: Its impact in Europe and beyond. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf. Acesso em: 15 jul. 2013.

CROUCH, Catherine H.; MAZUR, Eric. Peer Instruction: ten years of experience and results. **American Journal of Physics**, [s.l.], v. 69, n. 9, p. 970-977, set. 2001. American Association of Physics Teachers (AAPT). http://dx.doi.org/10.1119/1.1374249. Disponível em: http://aapt.scitation.org/doi/pdf/10.1119/1.1374249. Acesso em: 11 jun. 2020.

CRUZ, Andreia Gomes da; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no brasil. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 848-868, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000300016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00141.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

CUCHET, Violaine Sebillotte. Cidadãos e cidadãs na cidade grega clássica. Onde atua o gênero? **Tempo**, Niterói, v. 21, n. 38, p. 281-300, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/tem-1980-542x2015v213804. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tem/v21n38/1413-7704-tem-21-38-00281.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

CUNHA, Joana. Após propostas de Ser e Yduqs por Laureate, mercado espera reação da Cogna. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 14 set. 2020, 23h31. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painelsa/2020/09/apos-propostas-de-ser-e-yduqs-por-laureate-mercado-espera-reacao-da-cogna.shtml. Acesso em: 15 set. 2020 14h30.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302003000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007c.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas: O desafio da Reconfiguração de Saberes na Docência Universitária. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 211-235.

DALE, Roger. Sociology of Education after Globalisation: still commentary rather than critique? **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 46, p. 145 – 166, 2015. Porto, PT: CIIE, Universidade do Porto. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC46Roger.pdf. Acesso em: 7 fev. 2019.

DARDER, Antonia. **Freire and Education**. New York: Routledge, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mund**o: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille Plateaux**: capitalisme et schizophrénie. Paris : Les Éditions de Minuit, 1980.

DEMIROVIČ, Alex. Continuar, ou o que significa falar da atualidade da teoria crítica. **Remate de Males**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 9-24, 10 nov. 2010. Universidade Estadual de Campinas. http://dx.doi.org/10.20396/remate.v30i1.8636261. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636261/3970. Acesso em: 5 set. 2019.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DENZIN, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (ed.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5th. ed. California: Sage Publications, Inc., 2018. p. 29 – 71.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

DEMO, Pedro. Entrevista - Pedro Demo. [Entrevista concedida a] Renan Antônio da Silva, **Revista Humanidade e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 5, p. 436-438, 31 mar. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2873/1502. Acesso em: 4 abr. 2020.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. **Educação superior como bem público**: perpectivas para o centenário da Reforma de Córdoba. Montevideo: Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Uruguai, 2017. Disponível em: http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Miolo_Educacao-Superior-como-Bem-Publico_CORRETO.pdf. Acessso em: 01 jun. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

DINIZ, Janguiê. Trabalhabilidade: o futuro do mercado. **Centro Universitário Joaquim Nabuco**. Notícias. Opinião. 9 ago. 2017 17:15. Disponível em: http://www.joaquimnabuco.edu.br/noticias/trabalhabilidade-o-futuro-do-mercado#:~:text=A%20empregabilidade%20%C3%A9%20a%20habilidade,para%20conseguir%20manter%2Dse%20empregado.&text=que%20%C3%A9%20trabalhabilidade%3F-,Trabalhabilidade%20%C3%A9%20a%20capacidade%20de%20adapta%C3%A7%C3%A3o%20e%20de%20gera%C3%A7%C3%A3o%20de,trabalho%2C%20mais%20al%C3%A9m%20do%20emprego. Acesso em: 18 jul. 2020.

DOMINGUES, José Maurício. VICISSITUDES E POSSIBILIDADES DA TEORIA CRÍTICA HOJE. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 71-89, jun. 2011. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752011v114. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-38752011000100071&script=sci_abstract. Acesso em: 5 set. 2019.

DREW, Valerie; MACKIE, Lorele. Extending the constructs of active learning: implications for teachers' pedagogy and practice. **The Curriculum Journal**, [s.l.], v. 22, n. 4, p. 451-467, dez. 2011. Wiley. http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2011.627204. Disponível em: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/09585176.2011.627204. Acesso em: 6 jul. 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

DUPAS, Gilberto. O mito do progresso. **Novos Estudos** - Cebrap, São Paulo, n. 77, p. 73-89, mar. 2007. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000100005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/nec/n77/a05n77.pdf. Acesso em: 23 fev. 2019.

DURANT, Will. **Nossa herança oriental**. 2ª. ed. Tradução: Mamede de Souza Freitas. Rio de Janeiro: Record, 1963.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf. Acesso em: 31 dez. 2019.

DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ROSSI, Pedro (Coord.) **Austeridade e retrocesso**: impactos sociais da política fiscal no Brasil. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, agosto de 2018. Disponível em: http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/DOC-AUSTERIDADE_doc3-_L9.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Coleção Debates, v. 52).

FAVATO, Maria Nilse; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 448-463, 14 maio 2018. FAI-UFSCar. http://dx.doi.org/10.14244/198271992365. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365/710. Acesso em: 28 dez. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Discurso e produção da subjetividade em Michel Foucault. **Ledif - Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos**, Uberlândia, ano 2, artigo n. 1, p. 1-19, 2011. Disponível em: http://www.foucault.ileel.ufu.br/ledif/publicacoes/discurso-e-producao-de-subjetividade-em-michel-foucault. Acesso em: 16 ago. 2020.

FIKER, Raul. Do mito original ao mito ideológico: alguns percursos. **Trans/form/ação**, Marília, v. 7, p. 09-19, jan. 1984. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-31731984000100002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/trans/v7/v7a02.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

FIOREZE, Cristina. A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo**? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 79-98, 1 abr. 2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira. http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4356. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v101n257/2176-6681-rbeped-101-257-79.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000300009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jan. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717. Acesso em: 29 ago. 2020.

FLANTRMSKY, O. Logica y divinidad en el estoicismo. **I+D Revista de Investigaciones**, Bucamaranga, v. 8, n. 2, p. 83 – 90, julio-diciembre de 2016. Disponível em: http://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/download/99/81. Acesso em: 3 fev. 2019.

FLICK, Uwe. **Designing Qualitative Research**. London: SAGE Publication Ltda, 2007.

FLICK, Uwe. **An Introduction to Qualitative Research**. 4th. ed. London: SAGE Publication Ltda, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino e aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012b. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf. Acesso em: 29 mai. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia Crítica**: a radicalidade da dialética dominação resistência. No prelo. Rio de Janeiro. 2020.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A idade média**: nascimento do ocidente. 2ª. ed. revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, out. 1969. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1127. Acesso 11 out. 2020.

FREIRE, Paulo. Unusual ideas about education. **International commission on the development of education**. Unesco. Série B: Opinions, n. 36, 1971. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1108. Acesso em: 11 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educación y cambio**. 5a. ed., 2002. Disponível em: http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/[PD]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf. Acesso em: 5 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A., 2003.

FREIRE, Paulo O professor universitário como educador. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. Boyacá, n.10, 2008, p. 139 – 144. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/869/86901009.pdf. Accesso em: 20 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. ed. ver. e atual, 3ª. impressão. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 22ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002008000015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf. Acesso em: 7 jun. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma Pós-Modernidade de Libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º. semestre de 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143. Acesso em: 10 mai. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enforque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª. ed. – 2ª. reimpressão. p. 75 – 100. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA 30 ANOS DEPOIS: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8619/6182. Acesso em: 24 nov. 2019.

FUCHS, Christian. Critical Theory. **The International Encyclopedia Of Political Communication**, [S.L.], p. 1-13, 2015. Wiley. http://dx.doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc001. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118541555.wbiepc001. Acesso em: 5 set. 2019.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno. **Estudos em Avaliação Institucional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas n. 20, p.155-182, 1999. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2239. Acesso em: 10 mar. 2018.

GADOTTI, Moacir. L´éducation contre l´éducation. **Cahiers de Philosophie de l´éducation**. Lausanne: Editions l´Age d´Homme. 1979. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2788/1/FPF_PTPF_12_038.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. 16ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E BALANÇO INTERMEDIÁRIO DA VI CONFINTEA NO BRASIL, 2015, Porto Seguro. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016. p. 50-69. Disponível em: Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672. Acesso em: 8 jul. 2020.

GALEANO, Eduardo. **Las palavras andantes**. 5. ed. Buenos Aires: Catálogo S.R.L, 2001.

GALLEÃO, Antonio Miranda. **Aula universitária**: espaçotempo de formação humana. 2014. 302 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2014. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/762/2/Antonio%20M.%20Galleao.pdf. Acesso em: 2 maio 2018.

GALVÃO, Laila Maia. **Constituição, educação e democracia**: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da era Vargas. Orientador: Cristiano Paixão. 2017. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Direito, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/23956/1/2017_LailaMaiaGalv%c3%a3o.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. *In:* V COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Anais [...].** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010. p. 1-12. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2644/1109. Acesso em: 2 jun. 2020.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. 2ª. Reimpressão – 2015. Chapecó: Argos, 2015. 212 p. (Grandes Temas).

GIANFALDONI, Mônica Helena Tienppo Alves. O universo é infinito e seu movimento é mecânico e universal. In ANDERY, Maria Amália Pie Abid at al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva história. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014 Parte III, Cap. 14, p. 237 – 252.

GIDDENS, Anthony. El gran debate sobre la globalización. **Pasajes**: Revista de pensamiento contemporáneo, València, n. 7, p. 63-73, 2001. Disponível em: http://roderic.uv.es/handle/10550/46390. Acesso em: 5 set. 2019.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FRONTEIRA DO CONHECIMENTO: a interrelação educação-cultura no ensino superior. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 391-405, 29 ago. 2015. Universidade Federal de Goiás. http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i2.28762. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/28762/18924. Acesso em: 5 maio 2018.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Um balanço do FIES: desafios, perspectivas e metas do pne. *In*: GOMES, Ana Valeska Amaral (org.). **Plano Nacional de Educação**: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Edições Câmara, 2017. p. 195-226. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/33101/pne_olhares_gomes.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 jan. 2020.

GRANGER, Gilles-Gaston. Introdução. In DESCARTES, René. **Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas**. 2. ed. Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

GRIMSHAW, Damian. International organisations and the future of work: how new technologies and inequality shaped the narratives in 2019. **Journal Of Industrial Relations**, Los Angeles, v. 62, n. 3, p. 477-507, 8 abr. 2020. SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.1177/0022185620913129. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022185620913129?journalCode=jira. Acesso em: 19 jul. 2020.

GOOGLE. **Google Scholar. About**. Disponível em: https://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.html. Acesso em: 2 mar. 2018.

GUILBERT, Laure *et al*. Employability: review and research prospects. **International Journal For Educational And Vocational Guidance**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 69-89, 25 mar. 2016. Springer Science and Business Media LLC. http://dx.doi.org/10.1007/s10775-015-9288-4. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-015-9288-4. Acesso em: 18 jul. 2020.

GUIMARÃES, Maria Gertrudes Gonçalves de Souza. **Trabalhadores-estudantes**: um olhar para o contexto da relação entre trabalho e ensino superior noturno. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Humanas, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/834/1/DISSERTACAO_EDUCACAO_Maria%20Gertrudes.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

GUSDORF, Georges. Prefácio. *In:* JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 7-27.

HAAG, Guadalupe Scarparo. **Alunos-Trabalhadores em Enfermagem**: qualidade de vida e desempenho acadêmico. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2004. Disponível em: http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/1121/1/tese.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, p. 836-863, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s2176-66812012000400015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/15.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

HAAS, Celia Maria; PARDO, Rosangela da Silva. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 718-740, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00718.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

HIRTT, Nico. Markets and Education in the Era of Capitalism. *In:* HILL, Dave; KUMAR, Ravi (ed.). **Global Neoliberalism and Education and its Consequences**. New York: Routledge, 2009. p. 208-226.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios**: 1875 - 1914. Tradução: Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. E-pub.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, ago. 1994. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141994000200009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/09.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

IANNI, Octavio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 397- 416, abr. 2011. http://dx.doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639917. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917. Acesso em: 5 mai. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2018**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 5 dez. 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma nova proposta da educação superior. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+%28Sinaes%29+bases+para+uma+nova+proposta+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior/04b7d252-20dc-44b3-a20c-d79b44ef54c7?version=1.3&download=true. Acesso em: 4 abr. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual ENADE 2014**. Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados ENADE 2014**. 2014b (arquivo atualizado em 08/06/2018). Disponível em: http://download.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_enade_2014.zip. Acesso em: 25 jun. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. 20 outubro 2015a. Disponível em: http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao. Acesso em: 2 mar. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual ENADE 2015**. Brasília: INEP, 2015b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2015_30062015.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados ENADE 2015**. 2015c (arquivo atualizado em 08/06/2018). Disponível em: http://download.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_enade_2015.zip. Acesso em: 25 jun. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual ENADE 2016**. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_do_enade_28092016.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados ENADE 2016**. 2016b (arquivo atualizado em 13/05/2018). Disponível em: http://download.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_enade_2016_versao_28052018.zip. Acesso em: 25 jun. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância – Credenciamento**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância – Recredenciamento**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital nº 26, de 16 de junho de 2017. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. ENADE 2017**. Brasília: Diário Oficial da União, n. 115, seção 3, 19 jun. 2017c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/edital/2017/edital_n26_de_16062017_enade_2017.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados ENADE 2017**. 2017d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_Enade_2017_portal_2018.10.09.zip. Acesso em: 25 jun. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância:** autorização. Brasília: Inep, 2017e. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**: Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília: Inep, 2017f. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital nº 40, de 19 de junho de 2018. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. ENADE 2018**. Brasília: Diário Oficial da União, n. 119, seção 3, 22 jun. 2018a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/edital/2018/edital_n40_de_19062018_enade_2018.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados ENADE 2018**. 2018b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_enade_2018.zip. Acesso em: 08 jan. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Brasília: INEP. 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 16 nov. 2019

IRELAND, Vera Ester. Vida Universitária: prazeres e sofrimentos. *In:* CHARLOT, Bernard. (organizador) **Juventude popular e universidade**: acesso e permanência. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. Cap. 6. p. 161-190.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 31 mar. 2019.

JESI, Furio. Sobre os mitos contemporâneos. **Boletim de Pesquisa Nelic**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 87-90, 19 dez. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1984-784x.2014v14n22p87. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/nelic/article/view/1984-784X.2014v14n22p87. Acesso em: 23 fev. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2015. (Série Prática Pedagógica). 4a reimpressão

KINCHELOE, Joe L. Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. **Sage Journal**. v. 7 n. 6, p. 679 - 692, dec. 2001. https://doi.org/10.1177/107780040100700601. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107780040100700601. Acesso em: 5 jun 2018.

KINCHELOE, Joe L. *et al*. Critical Pedagogy and Qualitative Research: Advancing the Bricolage. *In:* DENZIN, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (ed.). **The Sage Handbook of Qualitative Research.** 5th. ed. California: Sage Publications, Inc., 2018. p. 418 – 465.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Rigour and complexity in educational research**: conceptualizing the bricolage.London: Open University Press, 2004.

KIPERSZMID, Miguel. Redención y utopía: apuntes para una historia de la experiencia kibutziana. **IX Jornadas de Sociología de la UNLP**, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9023/ev.9023.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

KOIKE, Beth. Yduqs fecha compra da Adtalem por R$ 2 bi. **Valor Econômico**. Empresas. 21 out. 2019, 05h00. Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/noticia/2019/10/21/yduqs-fecha-compra-da-adtalem-por-r-2-bi.ghtml. Acesso em: 13 nov. 2019

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª. ed. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOYRÉ, Alexandre. **Do mundo fechado ao universo infinito**. 4ª. ed. Tradução: Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LA BOÉTIE, Étienne. **Discours de la servitude volontaire**. Disponível em: https://www.singulier.eu/textes/reference/texte/pdf/servitude.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

LAUAND, Jean. Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p.11-18, jan.-jun., 2012. Disponível em: http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/16083/9167. Acesso em: 12 mai. 2019.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, p. 2-23, ago. 2005. Disponível em: https://ppgich.ufsc.br/files/2009/12/TextoCaderno73.pdf. Acesso em: 16 mai. 2020.

LEHER, Roberto. Brazilian Education, Dependent Capitalism, and the World Bank. *In:* HILL, Dave; KUMAR, Ravi (ed.). **Global Neoliberalism and Education and its Consequences**. New York: Routledge, 2009. p. 127-150.

LEVITAS, Ruth. A utopia não interessa? **Via Panorâmica**: Revista Electrônica de Estudos Anglo-Americanos. Tradução Luciana Peixoto. Porto, n. 1, p. 14-19, 2008. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/VP/article/view/5372/5049. Acesso em: 1 dez. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do projeto trilhas de conhecimentos. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 169-193, 2012. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/46/36. Acesso em: 1 jan. 2020.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772008000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf. Acesso em: 2.dez. 2012.

LIMA, Luciana Vieira de; HORN, Geraldo Balduino. Educação e justiça social à luz da teoria crítica da sociedade. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 3, p. 719-737, 4 set. 2019. UPF Editora. http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9321. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9321/114114746. Acesso em: 2 dez. 2019.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

LÓPEZ, Chantal; CORTÉS, Omar. Presentación. In CAMPANELLA, Tommaso. La Ciudad del Sol. 2006. Disponível em: http://libroesoterico.com/biblioteca/religiones/Campanella%20La%20ciudad%20del%20sol.pdf. Acesso em: 7 mai. 2018.

LUCARELLI, Elisa. Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. **Educação**, Porto Alegre, v. XXVII, n. 54, p. 503-524, 2004. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84805410. Acesso em: 13 jun. 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth; MARQUES, Andréa Ferreira. Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: políticas de educação superior para trabalhadores estudantes. **Pedagógica**, Chapecó, v. 14, n. 28, p.491-510, jan./jun. 2012. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1377. Acesso em: 9 set. 2018.

McKNIGHt, Stephen A. Francis Bacon's God: the religious foundations on the "New Atlantis", **The New Atlantis**, Denville: Center for the Study of Technology and Society, n. 10, outono/2005, p. 73-100. Disponível em: https://www.thenewatlantis.com/publications/francis-bacons-god. Acesso em: 10 mai. 2018.

MAGALHÃES, Wolmar Gonçalves (org.). Noções básicas de cartografia. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1999. (Manuais Técnicos em Geociência n. 8). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv8595_v1.pdf. Acesso em: 27 dez. 2017.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANCEBO, Deise. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, v. 22, n. 1, p. 100-111, mar. 2002. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932002000100011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mai. 2019.

MANCEBO, Deise. Universidade para Todos: a privatização em questão**.** Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, dez. 2004. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643795/11288. Acesso em: 3 jan. 2020.

MANN, Anthony *et al*. **Dream Jobs?**: teenagers´career aspirations and the future of work. Teenagers´career aspirations and the Future of Work. 2020. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Disponível em: https://www.oecd.org/education/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

MANNHEIM, Karl. **Ideology and Utopia**. New York: Harcourt, Brace & Co., Inc. 1954.

MARANHÃO, Jucilene Dias. **Ensino superior noturno: percepções de estudantes de graduação da Universidade Federal da Bahia**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade, Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18124/1/DISSERTAÇÃO---Ensino Superior Noturno-percepções de estudantes da graduação da UFBA.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf. Acesso em: 25 dez. 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392000000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

MARTINS, Carlos Estevam; MONTEIRO, João Paulo (consultores). Locke – Vida e Obra. In LOCKE, John. **Carta acerca da Tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano**. 3ª. ed. Tradução: Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.59428. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf. Acesso em: 7 fev. 2019.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo; SANTOS, Maurício Dias dos. As políticas afirmativas no ensino superior e o desenho institucional de justiça como equidade em Rawls. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 437-455, 1 jan. 2019. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacao. http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14i2.11753. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11753/8029. Acesso em: 6 jan. 2020.

MAZUCATO, Thiago. Ideologia e utopia em Karl Mannheim. **Sem Aspas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 187-195, 2013. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/6934/4994. Acesso em: 30 nov. 2019.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 205-221, mai. / ago. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770/14361. Acesso em: 28 dez. 2019.

MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; MELLO NETO, Ruy de Deus e; GOMES, Alfredo Macedo. Limites da Lei de Cotas nas Universidades Públicas Federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 24, n. 6, p. 1-23, 18 jan. 2016. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623138&orden=0&info=link. Acesso em: 30 dez. 2019.

MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn; OHSAKO, Toshio; MAUCH, Werner. **Revisiting Lifelong Learning for the 21st century**. Hamburg: Unesco Institute For Education, 2001. 34 p. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469790.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020

MELLO NETO, Ruy de Deus e; MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; CATANI, Afrânio Mendes. ProUni e retornos de capitais para instituições privadas de ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-23, 30 out. 2019. Universidade Estadual de Campinas. http://dx.doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8655907. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655907/21523. Acesso em: 3 jan. 2020.

MENA-BARRETO, Luiz. Produtivismo além dos números. **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano XXI, n. 49, p. 46 - 49, jan. 2012. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1142951595.pdf. Acesso em: 01 jul. 2012.

MENDONÇA, Ana Valeska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p.131-150, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf. Acesso em: 20 mai. 2012.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno**: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação. 2010. 192f. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, SP. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/677/1/MARIA%20CRISTINA%20DAS%20GRACAS%20DUTRA%20MESQUITA.pdf. Acesso em: 3 abr. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUÉIS, Ana *et al*. A importância das palavras-chave dos artigos científicos da área das Ciências Farmacêuticas, depositados no Estudo Geral: estudo comparativo com os termos atribuídos na medline. Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 112-125, 20 dez. 2013. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. http://dx.doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v4i2p112-125. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/69284/71742. Acesso em: 24 jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. (Saúde em Debate; 46).

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza; deslandes, Suely Ferreira (orgs.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método [online]. 2ª. reimpressão. Rio de Janeiro. Editora FIOCRUZ, 2008. E-pub.

MIRUMYAN, Rimma. Education in the "bending" of the modern political landscape. **Wisdom**, Yerevan, v. 11, n. 2, p. 53-65, 24 dez. 2018. Armenian State Pedagogical University after Khacatur Abovyan. http://dx.doi.org/10.24234/wisdom.v11i2. Disponível em: https://www.wisdomperiodical.com/index.php/wisdom/article/view/211/190. Acesso em: 15 out. 2019.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. *In:* **CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL**, (COLE) 16, 2007. Campinas: ALB Associação de Leitura do Brasil, v. 1. p. 1-19. 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

MITJÁNS MARTINÉZ, Albertina. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. Cap. 5, p. 115-143. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MONTEIRO, João Paulo (consultor). Hobbes (1588-1679) – Vida e Obra. In HOBBES, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2ª. ed. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Betriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

MORAES, Ana Shirley de França; CARR, Renato Ferreira; GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. Trabalhador-Estudante no Ensino Superior: suas Representações e Expectativas em Relação ao Mercado de Trabalho e ao Ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP), Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p.367-371, jan./dez.1994. Disponível em: http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+179-80-81/6b5b07ea-d269-4f3c-a226-07d06c45e4a8?version=1.4. Acesso em: 15 out. 2018.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1 p. 5-24, 2001. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/25652827.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; TORRES, Ofélia Elisa (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Uepg/proex/universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015. p. 15-33. (Mídias Contemporâneas, 2). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

MORE, Thomas. **Utopia**. Tradução: Anah de Melo Franco. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/260-Utopia.pdf. Acesso em: 06 mai. 2018.

MOTOYAMA, Shozo. Os principais marcos históricos em ciência e tecnologia no Brasil. **Sociedade Brasileira de História da Ciência**, n. 1. São Paulo. 1985, p. 41 – 49. Disponível em: http://www.mast.br/arquivos_sbhc/20.pdf. Acesso em: 12 out. 2013.

NANTES, Valquiria Allis. **Expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul e a ampliação do acesso ao ensino superior noturno 1990 a 2006**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010. Disponível em: http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8160-expansao-da-educacao-superior-em-mato-grosso-do-sul-e-a-ampliacao-do-acesso-ao-ensino-superior-noturno-1990-a-2006.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro; NASCIMENTO, Sônia Mascaro. **Curso de direito do trabalho**: história e teoria geral do direito do trabalho: relações individuais e coletivas do trabalho. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

NASCIMENTO JUNIOR, Antônio Fernandes. Fragmentos da história das concepções de mundo na construção das ciências da natureza: das certezas medievais às dúvidas pré-modernas. **Ciência & Educação** (Bauru), Bauru, v. 9, n. 2, p. 277-299, 2003. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/09.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 21-44, abr. 2003. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-20702003000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a02.pdf, Acesso em: 8 dez. 2019.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3ª. reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p.5-16, dez. 2004. Semestral. http://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/2105. Acesso em: 10 jun. 2016.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015400100301. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf. Acesso em: 01 abr. 2014.

NÓVOA, António. O futuro da Universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, 22 maio 2019. Revista Contemporanea de Educacao. http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710. Acesso em: 2 abr. 2020.

NÓVOA, António; AMANTE, Lúcia. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. Revista de Docencia Universitaria, Valéncia, v. 13, n. 1, p. 21-34, jan./abr. 2015. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5027834.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação Superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OECD, Organization for Economic Co-Operation and Development. **Redefining tertiary education**. Paris: OCDE, 1998. OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264163102-en. Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/redefining-tertiary-education_9789264163102-en. Acesso em: 30 mar. 2019.

OECD, Organization for Economic Co-Operation and Development. **Higher Education Management and Policy**. Journal of the programme on institutional management in higher education. Paris, v. 14, n. 1, 2002. https://doi.org/10.1787/hemp-v14-1-en . Disponível em: http://www.oecd.org/education/imhe/37445445.pdf. Acesso em: 21 jun 2020.

OECD, Organization for Economic Co-Operation and Development. **OECD Future of Education and Skills 2030**. Conceptual learning framework. Knowledge for 2030. OECD, 2019. Disponível em: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/Knowledge_for_2030_concept_note.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Futuro do Trabalho no Brasil**: Perspectivas e Diálogos Tripartites. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 26 abr. 2018. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_626908.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernaide Resende. Ensino superior noturno no brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio/ago. 2010. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12799/5/Artigo%20-%20Jo%C3%A3o%20Ferreira%20de%20%20%20Oliveira%20-%202010.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LEMOS, Jandernaide Resende. Acesso e expansão do ensino superior noturno em goiás: perspectivas de democratização. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p.26-48, dez. 2009. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1044/826. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de (org.). A questão Indígena na Educação Superior. **Cadernos do Gea**, Rio de Janeiro, n. 10, jul./dez. 2016. Semestral. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil GEA da FLACSO Brasil. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/12/Caderno-GEA-10-digital.pdf. Acesso em: 1 jan. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Caminas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000300006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

OLIVEIRA, Suellen Rodrigues de. **O Percurso acadêmico do trabalhador-estudante na graduação em enfermagem**: entre plantões noturnos e o ensino diurno. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013b. Disponível em: http://ri.ufmt.br/bitstream/1/930/1/DISS_2013_%20Suellen%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 2 set. 2018.

OLIVEIRA, Teresinha. A Escolástica como Filosofia e Método de Ensino na Universidade Medieval: uma reflexão sobre o mestre Tomás de Aquino. **Notandum**, ano XVI, v. 32, mai-ago 2013a. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand32/03terezinha.pdf. Acesso em: 121 mai 2019.

OYANEDER JARA, Patricio. Aproximación al mito. **Atenea**. 2003; n. 487, p. 93-101, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32848707. Acesso em: 23 fev. 2019.

PAIXÃO, Marcelo *et al* (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010**: constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser) do Ie-Ufrj, 2011. Finaciador: FordFoundation; Apoio UNIFEM e Fundo de População das Nações Unidas. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

PAPA, Patrícia Rodrigues Miziara; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Qualidade de ensino para os licenciandos do ensino superior privado noturno: Concepções Multidimensionais. *In*: **28ª. Reunião anual ANPED**, Caxambu, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1117-int.doc. Acesso em: 10 mar. 2018.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de *et al*. Commodificação da educação superior em tempos de hegemonia financeirizada. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, [Salvador, v. 10, n. 1, p. 207-215, 29 maio 2018. Universidade Federal da Bahia. http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v10i1.25310. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25310/16029. Acesso em: 5 jan. 2020.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria Marxista da História. **In Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**. p. 74 – 94. Campinas, 1997. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/10/Teoria-social-JP-Netto.pdf. Acesso em: 5 set. 2018.

PAZ, Octavio. **Itinerario**. epubLibre. Petitogrillo, 9 jun. 2015. ePub r1.1. Disponível em: https://lectulandia.me/book/itinerario. Acesso em 10 set. 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PELLETIER, Jacques. De l'institution à l'organisation: la mutation de l'université contemporaine. **Analyses Et Discussions**, Montréal, n. 8, p. 67-76, 2006. SPUQ, Le Syndicat des professeurs de l'UQÀM. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/contemporains/spuq/universite_contemporaine_derive/universite_contemporaine_derive.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; CORTELAZZO, Ângelo Luiz. Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 7, n. 4, p. 115-128, 2002. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1203/1193. Acesso em: 5 jun. 2020.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli. A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Bacon (1561-1626). In ANDERY, Maria Amália Pie Abid at al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva história. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond. 2014 Cap. 10, p. 193 – 200.

PEREIRA, Maria Elisa Mazzilli; GIOIA, Silvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. *In*: ANDERY, Maria Amália Pie Abid *et al*. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva história. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. Cap. 8, p. 163 – 178.

PERLATTO, Fernando. A Teoria Crítica e os novos desafios contemporâneos: globalização, cosmopolitismo e democracia. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 15, n. 34, p. 110, 22 dez. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15n34p110. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/2175-7984.2016v15n34p110/33259. Acesso em: 5 set. 2019.

PESSANHA, José Américo Mota (Consultor). Aristóteles: vida e obra. *In*: Aristóteles**. Tópicos dos Argumentos Sofísticos.** Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim**.** v. I, p. VI – XXIV. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

PESSANHA, José Américo Mota (Consultor). Vida e Obra. *In*: **DESCARTES, René. Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas**. 2. ed. Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

PESSANHA, José Américo Mota (Consultor). Platão: vida e obra. in Platão. **Diálogos**. 2ª. ed. Tradução: José Cavalcanti de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. p. VII – XXII. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido. **Relatório de Gestão 2006-2009**. São Paulo: Pró-reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

PINO, Ivany Rodrigues *et al*. Educação e constituinte: carta de Goiânia revisitada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 811-816, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018v39n145ed. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-39-145-811.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

PIRES, André; ROMÃO, Paulo Cesar Ricci; VAROLLO, Victor Marques. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-26, 2019. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240020.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FJP, Fundação João Pinheiro. **Base de Dados Radar IDHM - PNAD Contínua**, 2019. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/BASE%20RADAR%20IDHM%20PNADC%202012%20A%202017%20ABR2019%2010042019.xlsx. Acesso em: 9 dez. 2019.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FJP, Fundação João Pinheiro. 2020. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/acervo/atlas. Acesso em: 1 out. 2020.

PORTO, C.M.; PORTO, M.B.D.s.M.. A evolução do pensamento cosmológico e o nascimento da ciência moderna. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 4601.1-4601.9, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1806-11172008000400015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbef/v30n4/v30n4a15.pdf. Acesso em: 19 mai. 2019.

PREBILL, Gabriela Maria; CORRÊA, Adriana Katia. O trabalhador-estudante de enfermagem: um estudo bibliográfico. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 17, n. 4, p.1-6, out./dez. 2018. Universidade Estadual de Maringá. http://dx.doi.org/10.4025/cienccuidsaude.v17i4.42042. Disponível em: http://ojs.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/42042/pdf. Acesso em: 6 jan. 2019.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. 2001. **On the Horizon** - MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.

PUCCI, Bruno; RAMOS-de-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2012.

RAKOWSKI, Roman. Critical Theory, Normativity and Positivism. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**. Proceedings of the 2nd International Conference on Education Science and Social Development, Ostrava, v. 298, p. 598-602, 2019. Atlantis Press. http://dx.doi.org/10.2991/essd-19.2019.131. Disponível em: https://download.atlantis-press.com/article/125913081.pdf. Acesso em: 2 set. 2019.

REYES, Jose Luis Arocha. **Fundamentos de cartografia**. Caracas: Universidad Central de Venezuela. 5ª. ed., 1991.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

RIBEIRO, Filipa. Utopia e Ciência contemporânea: novo paradigma? **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. 22, p. 55-72, 2011. Disponível em: http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1435/1225. Acesso em: 25 jan. 2020.

RICOEUR, Paul. Ideology and utopia as cultural imagination. **Philosophic Exchange**, v. 7, n. 1, 1976. Disponível em: https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1193&context=phil_ex. Acesso em: 4 jun. 2018.

RIEZNIK, Pablo. Progressismo, ciência e periferia na produção do conhecimento. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXI, n. 49, p.24 -31, jan. 2012. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1616361717.pdf. Acesso em: 01 jul. 2012.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do estado? Tradução de Tradução de Alfredo Macedo Gomes e Roderick Somerville Kay. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeito, v. 14, n. 42, p. 407-422, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782009000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.

ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. *In*: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luiz Armando. **Educação Crítica**: Análise Internacional. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 34-48.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. Tradução de Theresa Adrião e Romualdo Portela. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302012000400012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas *et al*. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 966-982, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/198053143720. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf. Acesso em: 06 set 2018.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1100. Acesso em: 5 out. 2018.

RUBANO, Denise Rosana; MOROZ, Melania. A fé como limite da razão. *In*: ANDERY, Maria Amália Pie Abid *et al*. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva história. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond. 2014a. Parte II, p. 131 – 158.

RUBANO, Denise Rosana; MOROZ, Melania. A dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes (1596 – 1650). In ANDERY, Maria Amália Pie Abid at al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva história. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond. 2014b. Cap. 11, p. 201 - 210.

RUÉ, Joan. Aprender com autonomia no ensino superior. *In*: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009. p. 157-176.

RUF2019, Ranking Universitário Folha. Como é feito o Ranking Universitário Folha. **Folha de São Paulo**. 7 out. 2019. Disponível em: https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/como-e-feito-o-ranking-universitario-folha.shtml. Acesso em: 27 jul. 2020.

RYAN, Alex; TILBURY, Daniella. **Flexible Pedagogies**: new pedagogical ideas. The Higher Education Academy, nov. 2013. Disponível em: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/npi_report.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **La educación que aún es posible**: Ensayos acerca de la cultura para la educación. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2005.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. O aluno do ensino superior noturno frente à era do conhecimento. **Tuiuti**: Ciência e Cultura, Curitiba, n. 28, p.137-172, mar. 2002. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_2/FCHLA/FCHLA%2028/PDF/art%207.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Ensino Superior**, Campinas, p. 28-43, out. 2011. Disponível em: http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

SANFELICE, José Luis. Dialética e pesquisa: seus embasamentos científico-filosóficos. **Revista da Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.2, n.1, p. 135 – 154, 2005. Disponível em: https://ojs.netlink.com.br/index.php/rpq/article/download/11/11. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTOS, Augusto Ventura dos; MENESES, Guilherme Pinho; BRAGA, Leonardo Viana. **Ensino superior indígena**: mapeamento e controvérsias. Disponível em: https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/. Acesso em: 12 dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegómenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 24, p. 139 – 172, março 1988b. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF. Acesso em: 10 dez. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª. ed. São Paulo:Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v 11).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª. ed. Campinas: Editora Autores Associados Ltda, 2013a (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19ª. ed. Campinas: Editora Autores Associados Ltda, 2013b (Coleção educação contemporânea).

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. **Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO <país>**. out. 2017. Disponível em: https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/Criterios-Rede-SciELO-pt.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; SOUZA, Rodrigo Mendes Leal; MENEZES, Natalia Maria Lopes. O apoio do BNDES a instituições de ensino superior (IES): uma análise do primeiro Programa IES (1997-2007). **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n.31, p. 227-252, mar. 2010. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/1850/2/BS%2031_O%20apoio%20do%20BNDES%20a%20institui%c3%a7%c3%b5es%20de%20ensino%20superior_P.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

SELWYN, Neil. Digital Inclusion: Can We Transform Education Through Technology? **SocArXiv Papers**. p. 103 – 108, 17 nov. 2017. http://dx.doi.org/10.31235/osf.io/m5fw7. Disponível em: https://osf.io/preprints/socarxiv/m5fw7/. Acesso em: 3 jun. 2020.

SEMESP, Sindicado das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020**. 10. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2020.

SEMESP, Sindicado das Mantenedoras de Ensino Superior; SYMPLICIT. **Pesquisa de Empregabilidade 2020**. São Paulo: Instituto Semesp, Symplicit, 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da lei de cotas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-23, 4 out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844182839. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e182839.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 29, p. 153-164, 2010. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/50/39. Acesso em: 15 out. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 129-146.

SGUISSARDI, Valdemar. Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 549-578, dez. 1995. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/d2d1/3f37bfc30b2a333e740c1a5a9002d74fc96b.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302006000300018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302008000400004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302015155688. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

SHINN, Terry. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-81, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1678-31662008000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ss/v6n1/a02v06n01.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

SILVA, Paula Nascimento da. **Do ensino básico ao superior**: a ideologia como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista. 2013. 231 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092013-122330/publico/PAULA_NASCIMENTO_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

SILVA, Renata Maldonado da. A implementação do Proies no Brasil: novas regulações ou velhas práticas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 42, p. 461-478, mai./ago. 2014. Biblioteca Central da UNB. http://dx.doi.org/10.26512/lc.v20i42.4338. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4338/3965. Acesso em: 2 jan. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, ago. 2005. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782005000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy**: markets, state, and higher education. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2009.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOARES, Marianna Luiza Alves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Reflexões acerca de ser um estudante trabalhador em uma universidade pública brasileira. **Revista Congreso Universidad**, v. 2, n.2, 2013. Disponivel em: http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/501. Acesso em: 15 ago. 2018.

SOUZA, Ana Amália Torres; ROCHA, Zeferino Jesus Barbosa. No princípio era o *mythos*: articulações entre Mito, Psicanálise e Linguagem. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 3, p. 199-206, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2009000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n3/a03v14n3.pdf. Acesso em: em: 16 jul. 2018.

SOUZA, Juliana Maciel de; WESCHENFELDER, Helena Corrêa; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Expansão da educação superior no Brasil a partir do REUNI: o curso noturno de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Gestão Universitária na América Latina** - Gual, Florianópolis, v. 7, n. 1, p.63-78, 12 mar. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n1p63. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n1p63. Acesso em: 10 mar. 2018.

SPOSITO, Marilia Pontes. O curso superior noturno: nada de novo na nova república. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 30, p. 32 – 37, abr./jun; 1986. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1593/1565. Acesso em: 17 jul. 2019.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRANG, Ana Luiza Xavier. Paradigma. *In:* FAZENDA, Ivani Cartarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014. p. 186-196.

TAMBOLATO, Maria Cláudia Roberta. **Qualidade de vida e sintomas psicopatológicos do estudante universitário trabalhador**. 2005. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Clínica, Puc-campinas, Campinas, 2005. Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/260/1/Maria%20Claudia%20Roberta%20Tombolato.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *et al*. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 478-504, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/198053144896. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-478.pdf. Acesso em: 8 set. 2020.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública. In CHARLOT, Bernard (org.). **Juventude Popular e Universidade**: acesso e permanência. São Cristovão: Editora UFS, 2011. Cap. 2. p. 39 – 72.

TEIXEIRA, Anisio Spínola. **Educação no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TERRIBILI FILHO, Armando. Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional. **Educação**, Santa Maria, v. 19, n. 1, p.21-36, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3868/2231. Acesso em: 10 mar. 2018.

TERRIBILI FILHO, Armando. **Educação superior no período noturno**: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante. 2007. 186 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/104842.

TERRIBILI FILHO. Ensino Superior Noturno no Brasil: Estudar para Trabalhar ou Trabalhar para Estudar? **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 22, p.43-65, 2008. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/download/8299/6172. Acesso em: 10 mar. 2018.

TERRIBILI FILHO, Armando, A., BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. O ensino superior noturno no Brasil: história, crescimento e políticas públicas no início do século XXI. **Revista Iberoamericana De Educación**, 62(3), 1-14. 2013. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/818. Acesso em: 10 mar. 2018

TERRIBILI FILHO, Armando; NERY, Ana Clara Bortoleto. Ensino superior noturno no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**, v. 25, n.1, p. 61 – 81, jan./abr. 2009. DOI: https://doi.org/10.21573/vol25n12009.19327. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19327. Acesso em: 17 jul. 2019.

TERRIBILI FILHO, Armando; QUAGLIO, Paschoal. Cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis? MILLENIUM - **Journal of Education, Technologies, and Health** - Pt, n. 31, p.74-87, mai. 2005. Available from: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/425/1/Cenário urbano para.pdf. Access from: 10 mar. 2018.

TERRIBILI FILHO, Armando; RAPHAEL, Hélia Sônia. Fatores de atrasos e faltas do estudante do ensino superior noturno: a perda de aulas, de provas e o impacto no seu aproveitamento e em avaliações. Avaliação - **Revista Da Avaliação da Educação Superior**, v. 10, n.2, p. 117 – 135, 2005. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1309. Acesso em: 17 jul. 2019.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

TOKARNIA, Mariana. MEC revoga medida que restringia os repasses do Fies às instituições privadas. **AgênciaBrasil**, 1 fev. 2016 21h59. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/mec-revoga-medida-que-restringia-os-repasses-do-fies-instituicoes-privadas. Acesso em: 5 jan. 2019.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

UIL, UNESCO Institute for Lifelong Learning. **Mandate**. 2020. Disponível em: https://uil.unesco.org/unesco-institute/mandate. Acesso em: 11 jun. 2020.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras**. Brasília: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110827_por. Acesso em: 12 dez. 2018.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de adultos**: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro. Brasília: UNESCO, 1998a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por?posInSet=1&queryId=c668e9bd-7fba-4233-936b-ef21986e9144. Acesso em: 12 dez. 2018.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**, 1993. UNESCO, 1998b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393. Acesso em: 12 dez. 2018.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. UNESCO, 1998c. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 12 dez. 2018.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1998d. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 12 dez 2018.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior**. Paris: UNESCO, 5 – 9 de out. 1998e. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa. Acesso em: 12 dez. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. UNESCO, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por. Acesso em: 12 dez. 2018.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferencia Mundial sobre la educación superior – 2009**: La nueva dinâmica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa. Acesso em: 12 dez. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por?posInSet=3&queryId=ac7261a7-d2b0-44b6-8275-5b07af61576d. Acesso em: 5 mai. 2020.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educación para Todos (EPT) em América Latina y el Caribe**: Balance y Desafios post-2015. Declaración de Lima. UNESCO, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230628?posInSet=3&queryId=567b7fcb-e1b5-416d-889b-89bc235e5a62. Acesso em: 5 jan. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura *et al*. **Declaração de Incheon**. **Educação 2030**: ruma a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 10 mar. 2019.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf. Acesso em: 04 jun 2016.

VARGAS, Hustana Maria. O SISU NA BERLINDA: presente e uma provocação para o futuro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e215020, 2019. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698515020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e215020.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf. Acesso em: 17 abr. 2018.

VIEIRA, Filipa Isabel Soares da Silva. **O trabalhador estudante**: especificidades no regime da prestação da atividade laboral. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Solicitadoria de Empresa, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2014. Disponível em: https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1844/1/Filipa%20Isabel%20da%20Silva%20Vieira.pdf. Acesso em: 9 set. 2018.

VOIROL, Olivier. Teoria Crítica e pesquisa social: da dialética à reconstrução. Tradução Bruno Simões. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, n. 93, p. 81-99, jul. 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002012000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/nec/n93/n93a07.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Utopistics**, or historical choices of the twenty-first century. New York: The New Press, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Impensar a Ciência Social**: os limites dos paradigmas do século XIX. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. (Coleção caminhos da globalização e as ciências sociais).

WALTER, Marcia Cristine Araldi. Perfil do trabalhador-estudante no contexto da universalização da educação superior. *In:* MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **Toc! Toc! Toc! Eu quero entrar!:** conhecimento e reconhecimento de egressos do stricto sensu & transformação social. Florianópolis: Dioesc, 2012. p. 233-265.

WATSON, keith. Sir Thomas More. **Prospects**: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, n. 1/2, 1994, p. 185–202. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/moree.pdf. Acesso em:8 mai. 2018.

WEF, World Economic Forum. **The Future of Jobs Report 2018**. Cologny: World Economic Forum. Centre for New Economy and Society, 2018. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf. Acesso em: 19 jul 2020.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: processo de bolonha. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, jun. 2010. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362010000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf. Acesso em: 2 dez. 2012.

WIKE, Richard; STOKES, Bruce. In Advanced and Emerging Economies Alike, Worries About Job Automation: Many fears robots, computers will eliminate jobs, increase inequality. **Pew Research Center**. 13 sep. 2018. Disponível em: https://www.pewresearch.org/global/wp-content/uploads/sites/2/2018/09/Pew-Research-Center_In-Advanced-and-Emerging-Economies-Alike-Worries-about-Job-Automation_2018-09-13.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

WILDE, Oscar. **The Soul of Man under Socialism**. 1891. Oscar Wilde Archive. Disponível em: https://www.marxists.org/reference/archive/wilde-oscar/soul-man/. Acesso em: 10 dez. 2018.

WORLD BANK. 2002. **Constructing Knowledge Societies**: New Challenges for Tertiary Education. Washington, DC: World Bank. Directions in Development, 2002. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/15224/249730PUB0REPL00Knowledge0Societies.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 4 jan. 2020.

WORLD BANK. **Um ajuste Justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: síntese. Washington, D.C.: World Bank Group, 2017. Disponível em: http://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.

WORLD BANK. **World Bank Education Overview**: Higher Education. Washington, D.C. : World Bank Group, 2018. Disponível em: http://documents1.worldbank.org/curated/en/610121541079963484/pdf/131635-BRI-higher-PUBLIC-Series-World-Bank-Education-Overview.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa**: do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. E-Pub.

ZABALZA, Miguel.**O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0100-512x2013000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/kr/v54n127/n127a06.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib; FERNANDES, Cleoni Maria; KONARZEWSKI, Sheila Eskeff. Pedagogia universitária: refletindo sobre os impasses e desafios para a experiência inovadora. *In:* CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária**: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006. Cap. 5, p. 97 -108.

ZITKOSKI, Jaime José; TROMBETTA, Sérgio. Freire e Dussel: uma pedagogia da libertação a partir da América Latina. *In* FREITAS, Ana Lúcia Souza; GHIGGI, Gumercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (Orgs). **Paulo Freire**: em diálogo com outros(as) autores(as). Passo Fundo: Méritos, 2014. Cap. VII, p. 143 – 171.

APÊNDICE A: As três utopias da renascença

Três obras escritas durante a Renascença são constantemente citadas como utopias: *Utopia*, de Thomas More (MORE, 2004), *A cidade do sol*, de Tommaso Campanella (CAMPANELLA, 2001), e *Nova Atlântida*, de Francis Bacon (BACON, 1979). Todas descrevem "sociedades ideais", mas, para que assim sejam, não admitem seres humanos emancipados. Nas palavras de Coelho Neto (1985, p. 41),

> É relativamente fácil sentir que os habitantes dessas sociedades, ou de grande parte delas, apresentam-se na verdade como meros fantoches, personagens sem vida, autômatos. Sentem-se que não passam de meros símbolos – e embora se possa dizer que as utopias na verdade têm essa função simbólica, fica a suspeita de que, se deixassem o mundo dos símbolos para tornarem-se realidade, seus habitantes continuariam a ser entidades vazias e imobilizadas, como signos num quadro negro.

Assim, reforço mais uma vez que a concepção para utopia adotada nesta tese não é a busca de uma sociedade perfeita, mas sim o que nos move para uma sociedade futura menos patológica que a atual.

A.1. Considerações sobre *Utopia*, de Thomas More

More, no início da obra, coloca Utopia em uma ilha criada artificialmente quando Utopos, apoderando-se de uma região chamada Abraxa, transforma os hábitos, os costumes e a leitura de mundo de habitantes rudes e selvagens para, com eles, formar uma sociedade nova em um território separado artificialmente do continente. Nas palavras de More, os homens relatam que o território Utopia

> […] não fora sempre uma ilha. Utopus, o conquistador que lhe deu o nome (antigamente chamava-se Abraxa) e que fez desta população grosseira e selvagem uma nação que supera quase todas as outras pela cultura e civilização, logo depois do seu desembarque vitorioso e da conquista da terra, mandou abrir um canal de quinze milhas onde a terra se unia ao continente. Assim, o mar cercou-a por todos os lados. Para fazer isto, não usou somente o trabalho dos nativos; juntou a eles todo o seu exército, evitando assim que o trabalho lhes parecesse humilhante. Contando com um número tão grande de pessoas, a obra foi feita com incrível rapidez e seu sucesso encheu de espanto e terror os povos vizinhos que, a princípio, caçoavam de uma tentativa que lhes parecia impossível. (MORE, 2004, p. 48).

Essa passagem está em consonância com a interpretação feita por Chaui (2008) de que uma utopia nasce ou do rompimento radical com a sociedade de então,

ou dela elimina aquilo que não satisfaz. Entretanto, mesmo fisicamente isolada de forma intencional, em Utopia cultiva-se não apenas a curiosidade por aquilo que se encontra fora da ilha, mas seu povo interage com o exterior:

> Todo aquele que chegar à Utopia como visitante e tiver algum talento intelectual ou que tiver viajado por muitos lugares pode estar certo de que será muito bem recebido pois os utopienses adoram saber do que se passa no mundo. [...] Comerciantes, no entanto, raramente vão para lá para fazer negócios. O que poderiam os utopienses importar, exceto o ferro - ou talvez o ouro e a prata, que todos preferem, na realidade, manter em seu próprio país e não exportar para o estrangeiro? Quanto às suas exportações, os utopienses preferem transportar por si mesmos, ao invés de deixar que estrangeiros o façam. Dessa maneira podem aprender mais sobre seus vizinhos e ainda manter-se em forma com relação às técnicas de navegação. (MORE, 2004, p. 91).

More apresenta Utopia como fruto da capacidade criativa do ser humano, não de um deus metafísico. Portanto, ela não é um projeto estruturalmente imutável, pelo contrário, admite a dinamicidade da história:

> Segundo a tradição, o plano da cidade foi traçado pela própria mão do rei Utopos e que deixou aos seus sucessores o cuidado de aperfeiçoar e embelezar sua obra, uma vez que considerava que essa obra se estenderia para muito além do tempo de uma vida (MORE, 2004, p. 53)

Utopia contém elementos de um comunismo primitivo. Nela, a estrutura familiar é enfraquecida; há liberdade religiosa, contrapondo-se assim à centralidade religiosa imposta pela igreja católica; a propriedade privada, considerada a razão da desigualdade, é abolida. Nela, todos trabalham, entretanto, há diferenciação de classes e de trabalho - há escravos que fazem o trabalho “sujo”, e não escravos que também trabalham, mas esses executam apenas trabalhos nobres. Nela, há aqueles que governam e os que são governados. Utopia guarda, portanto, resquícios daquilo que quis romper.

Outro aspecto a ser observado é que, mesmo sendo a razão o elemento-chave de toda a organização existente, nela se admite que o conhecimento pode ser gerado a partir da experiência: há o reconhecimento da possibilidade do conhecimento empírico e da importância da educação. Na ilha utopia, a educação, seja formal, em escolas, seja desenvolvida individualmente através da leitura, ou de forma permanente através da prática, é considerada essencial e está disponível a todos:

> Muito embora sejam poucos os que, nas cidades, são dispensados dos trabalhos manuais para se consagrarem exclusivamente aos

> estudos (somente aqueles que deram mostras, desde a infância, de grande inteligência e destacado gosto pelos estudos), todas as crianças são iniciadas na boa literatura e a maior parte do povo, homens e mulheres, dedicam suas horas de lazer à leitura ao longo de toda a vida (MORE, 2004, p. 75).
>
> Há um ofício que todos os utopienses, homens ou mulheres, exercem indistintamente e sem exceção: a agricultura. Todos são instruídos na arte da agricultura desde a infância. Na escola, é ensinada a teoria e, em passeios recreativos pelos campos vizinhos da cidade, são realizadas atividades na forma de jogos que ensinam a prática. (MORE, 2004, p. 55).

Uso essas duas passagens para exemplificar o fato de que a educação é um dos pilares da sociedade utopiense.

Outra característica importante é a disciplina: em Utopia, praticamente tudo é regrado e toda regra tem uma razão de ser. Em função disso, os habitantes têm pouca liberdade de ação, são verdadeiros autômatos. Há regras e padrões inclusive para ações rotineiras, como, entre outras, alimentar-se: o horário das refeições é informado com o som de uma trombeta; há lugares e papéis definidos segundo o sexo, idade e posição na sociedade; há uma ordem preestabelecida de quem deve ser servido primeiro etc. Esse procedimento é tão bem especificado que poderia ser automatizado – ele encontra-se descrito de forma detalhada em More (2004, p. 65-68).

Essa disciplina meticulosamente rígida, presente também em outras utopias, inibe, nos seres humanos, a vocação ontológica de “Ser Mais” definida por Freire (FREIRE, 2015, p. 137) e adotada neste trabalho. Esse é um elemento distópico[349] presente na Utopia de More que traz subsídios para justificar o aspecto negativo que muitos atribuem à ideia de utopia

A.2. Considerações sobre *A Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella

Outra utopia da renascença, *Cidade do Sol*, foi escrita por Tommaso Campanella, sacerdote católico e ativista político, preso duas vezes: a primeira, quando foi considerado herege pela Santa Inquisição em razão de seus estudos sobre conteúdos considerados demoníacos pela Igreja Católica; a segunda por suspeitas de participação em atividades políticas que objetivavam a implantação de uma república perfeita, tendo recebido por essa causa a pena de prisão perpétua. Foi durante essa

[349] Segundo Coelho (1984, p. 45), dois conceitos emergem do conceito de utopia: “[...] a eutopia, ou lugar bom, e a distopia, o mau lugar, o lugar da distorção”.

segunda prisão que escreveu, em 1602, *A Cidade do Sol* (LÓPEZ; CORTÉS, 2006, p.5-6), obra que contém traços de sua formação religiosa e de seus estudos sobre conteúdos "herméticos".

Assim como *Utopia*, a *Cidade do Sol* também fica em uma ilha, também é descrita por um navegador, mas tem uma localização mais bem definida – fica perto de Taprobana, hoje Sri Lanka. Diz o Almirante, um dos personagens da obra:

> Já lhe disse como fiz a volta da terra e, por fim, perto da Taprobana, como fui constrangido a desembarcar e, com receio dos habitantes a embrenhar-me numa floresta, de onde só sai, depois de muito tempo, para alcançar uma extensa planície sob a linha do equador [...] Subitamente, encontramos um numeroso grupo de homens e mulheres, todos armados, alguns conhecendo nossa língua, que logo nos fizeram companhia e nos levaram à Cidade do Sol. (CAMPANELLA, 2001, p. 7)[350].

Talvez, por ser mais facilmente localizada, há em *Cidade do Sol* uma constante preocupação com uma possível invasão inimiga, que influenciou a própria arquitetura da cidade:

> A cidade foi construída de tal forma que, se alguém, em combate, ganhasse o primeiro recinto, precisaria do dobro das forças para superar o segundo, do triplo para o terceiro, e, assim, num contínuo multiplicar de esforços e de trabalhos, para transpor os seguintes. Por essa razão, quem se propusesse expugná-la precisaria recomeçar sete vezes a empresa (CAMPANELLA, 2001, p. 8).

Além desse aspecto arquitetônico, a capacidade de defesa é continuamente desenvolvida através de treinamento rotineiro ao qual os habitantes são submetidos, pois eles

> não deixam de combater um povo que se mostre inimigo da república, da religião e da humanidade. Uma vez cada dois meses, é passado em revista o exército, sendo diário o estudo prático das armas, quer em campo aberto, quer entre as muralhas. São contínuas, também, as lições sobre a arte militar (CAMPANELLA, 2001, p. 45).

Assim como em *Utopia*, também na obra de Campanella é possível perceber que "sociedades perfeitas" não se isolam das demais sociedades e, mesmo preocupada em proteger-se do mundo exterior, a *Cidade do Sol* não se isola totalmente, pelo contrário, reconhece a necessidade de conhecer outras realidades:

> Como eu perguntasse, maravilhado, como conheciam a nossa história, responderam-me que cultivavam todas as línguas, que

[350] Taprobana hoje é chamada de Sri Lanka, uma ilha no sul da Índia.

> costumavam enviar exploradores e embaixadores a toda parte da terra para aprender os costumes, as forças, o governo, a história, os bens e os males de todos os países, e que os habitantes solares são muito desejosos de tais instruções (CAMPANELLA, 2001, p. 17-18).

Nessa obra, Campanella une princípios religiosos com astrologia e conhecimentos esotéricos. Várias são as passagens onde descreve ações ou influências dos astros e da numerologia na arquitetura e nas rotinas dos habitantes. Como exemplos, cito:

- Quando descreve a planície onde a cidade está situada:

> Divide-se em sete círculos e recintos particularmente designados com os nomes dos sete planetas. Cada círculo se comunica com o outro por quatro diferentes caminhos, que terminam por quatro portas, voltadas todas para os quatro pontos cardeais da terra (CAMPANELLA, 2001, p. 8).

- Quando descreve o templo:

> Na área da abóbada principal, estão pintadas as estrelas celestes, da primeira à sexta grandeza, todas assinaladas com seus nomes, seguidos de três versículos que revelam a influência que cada estrela exerce sobre as vicissitudes terrenas [...]. O pavimento é ornado de pedras preciosas, e sete lâmpadas de ouro, cada qual com o nome de um dos sete planetas, ardem continuamente (CAMPANELLA, 2001, p. 11-12).

- Quando descreve a vestimenta:

> Mudam quatro roupas diferentes por ano, ao entrar o Sol no Áries, no Câncer, na Libra e no Capricórnio. (CAMPANELLA, 2001, p. 31).

- Quando descreve a época de procriação de animais:

> Não mandam ao pasto os garanhões, juntamente com as éguas, mas, quando ocorre, emparelham-nos no átrio das estrebarias campestres, observando o Sagitário em bom aspecto com Marte e Júpiter. Para o gado bovino, observam o Taurus, para as ovelhas o, Aries, etc., segundo a doutrina continuamente (CAMPANELLA, 2001, p. 57).

- Quando relata a crença na vida após a morte:

> Os habitantes solares não temem a morte, porque todos acreditam na imortalidade da alma, que, ao sair do corpo, é acompanhada pelos espíritos bons ou maus, conforme o tenha merecido na vida terrestre. Embora sejam brâmanes, aproximam-se, contudo, segundo certas opiniões, dos pitagóricos, dos quais não admitem a metempsicose da alma, exceto uma ou outra vez, por especial justiça de Deus. (CAMPANELLA, 2001, p. 45).

Campanella expõe, com isso, a capacidade humana de ir além dos limites impostos pela igreja de Roma. Entretanto, não se desprende da cultura na qual foi formado – ele se apoia na hierarquia católica que subordina todos ao comando de um ser supremo e infalível:

> 0 supremo regedor da cidade é um sacerdote que, na linguagem dos habitantes, tem o nome de Hoh. Nós o chamaremos de Metafísico. Sua autoridade é absoluta, estando-lhe submetidos o temporal e o espiritual. Depois do seu juízo, deve cessar qualquer controvérsia. (CAMPANELLA, 2001, p. 12-13).

Também como em *Utopia*, a importância da educação é demonstrada pelo número de vezes que esse aspecto é abordado ao longo da narrativa.

Em *A Cidade do Sol*, também encontramos o mesmo elemento distópico presente em *Utopia*, mas de forma mais exacerbada: nela, todas as ações humanas são extremamente controladas, o totalitarismo é radicalizado. Exemplo disso é o processo de procriação ao qual os habitantes são submetidos: os casais são escolhidos segundo suas características físicas com o objetivo de melhorar a raça. Isso pode ser reconhecido em pelo menos duas passagens:

> 0 terceiro triúnviro é o Amor, que tem o primeiro papel no que diz respeito à geração. Sua principal função é que a união amorosa se realize entre indivíduos de tal modo organizados, que possam produzir uma excelente prole. Escarnecem de nós por nos esforçarmos pelo melhoramento das raças dos cães e dos cavalos, e nos descuidarmos totalmente da dos homens (CAMPANELLA, 2001, p. 18).

> De acordo com o costume dos antigos espartanos, tanto os homens como as mulheres aparecem nus nos exercícios ginásticos, de forma que os preceptores têm a possibilidade de descobrir os que são capazes ou incapazes para a geração, podendo determinar ainda qual o homem mais conveniente a determinada mulher, segundo as respectivas proporções corporais (CAMPANELLA, 2001, p. 33-34).

Com essas rápidas pinceladas, justifico minha leitura da *Cidade do Sol* como um local onde a natureza humana é submetida a um totalitarismo em prol de uma paz fictícia – não a vejo como uma utopia, mas como uma distopia. Nela, a utopia deixou transparecer claramente sua face patológica.

A partir da obra, encontro elementos para refletir sobre o aspecto opressor que a educação pode ter: ao considerar a relação educação e o lado patológico da utopia, pode-se defender uma educação que oprime em prol de uma forma de viver propagada ideologicamente como ideal. Entretanto, não vejo isso como risco, mas

como um alerta: qualquer análise que envolva a relação educação-utopia deve ficar atenta às patologias que o conceito de utopia carrega.

A.3. Considerações sobre *Nova Atlântida*, de Francis Bacon

Nova Atlântida é considerada uma utopia, mas, diferentemente das duas anteriormente comentadas, não descreve a organização social e econômica de uma sociedade perfeita – o centro de sua narrativa está na organização e atividades de um "instituto de pesquisa", a Casa de Salomão, cujo trabalho gera conhecimento e tecnologias que proporcionam em abundância tudo aquilo que é necessário para que os homens vivam felizes e em paz. O autor encontra, portanto, na educação escolarizada a sustentação de sua sociedade ideal – daí o entendimento que também ele considera, mesmo que implicitamente, a relação educação-utopia.

Nova Atlântida foi escrita por Francis Bacon, homem que ocupou cargos importantes na corte inglesa, mas que, acusado de corrupção, teve sua carreira política finalizada, e passou a dedicar-se ao trabalho intelectual. Adepto do empirismo, demonstra em *Nova Atlântida* sua crença no conhecimento gerado pela investigação científica como forma de domínio do ser humano sobre a natureza. Seus trabalhos foram fundamentais para o nascimento da ciência moderna (McKNIGHT, 2005). É uma obra incompleta, publicada em 1627, um ano após sua morte.

Ao descrever a *Nova Atlântida*, Bacon (1979) faz, de certa forma, a profecia de um mundo futuro, tal como nosso mundo contemporâneo, onde a ciência e a tecnologia destacam-se, ocupando cada vez mais lugares antes exclusivos dos seres humanos. Diferentemente de *Utopia* e de *Cidade do Sol*, que cultuam o trabalho do ser humano junto à natureza e apresentam o campo como fonte de manutenção da harmonia, em *Nova Atlântida* a ciência e a tecnologia são fontes de expansão dos limites humanos. A "Casa de Salomão", um verdadeiro instituto de pesquisa, ou uma universidade ideal, é a fonte de paz e felicidade da sociedade. Nas palavras de Bacon, ela tem como objetivo "[…] o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a ampliação dos limites do império humano para a realização de todas as coisas que forem possíveis" (BACON, 1979, p. 262).

Nova Atlântida, assim como *Utopia* e *Cidade do Sol*, também se localiza em uma ilha e tem um fundador, um homem mortal, mas venerado por todos, Solamana, um rei bondoso, que tinha "[...] um 'grande coração', um inesgotável amor ao bem; e

era totalmente dedicado a tornar seu reino e seu povo felizes.” (BACON, 1979, p.251). Diferentemente das outras duas, na utopia de Bacon a existência de uma sociedade perfeita, apesar de não ignorar e apropriar-se do conhecimento e da cultura do resto do mundo, mantém procedimentos para que os estrangeiros que ali chegam dali não saiam (apesar de não haver impedimento para isso). Já os habitantes são proibidos de viajar para locais fora de Atlântida. Entretanto, a

> [...] cada doze anos seriam enviados para fora do reino dois navios, para várias viagens; que em cada um deles fosse uma comissão de três dos membros ou irmãos da Casa de Salomão, cuja missão seria apenas a de nos dar a conhecer os assuntos e o estado, naqueles países para os quais fossem enviados, especialmente, das ciências, manufaturas e invenções de todo o mundo; e também trazer livros, instrumentos e modelos de toda espécie [...] (BACON, 1979, p. 253).

Sob o papel da família, a utopia de Bacon apresenta discordância em relação às duas outras aqui descritas: Bacon dá à família, principalmente àquela com muitos membros, e ao matrimônio, uma importância fundamental. Exemplo disso é a Festa da Família.

> Trata-se de um costume muito natural, piedoso e venerável, que mostra que a nação se compõe de todas as cortesias, e que consiste do seguinte: qualquer homem que viva para ter trinta descendentes seus vivos juntos, e todos maiores de três anos, pode fazer uma festa às custas do Estado. (BACON, 1979, p. 254)[351]

> Aqui há muitas leis sábias e excelentes a referente ao casamento. Não permitem poligamia. Ninguém pode casar-se ou contrair núpcias antes que se tenha transcorrido um mês do primeiro encontro. Não são invalidados os casamentos feitos sem o consentimento dos pais, mas são castigados os herdeiros, pois os filhos nascidos de tais matrimônios não são admitidos à herança em mais que a terça parte dos bens possuídos pelos seus pais (BACON, 1979, p. 259-260).

Bacon não deixa claro a razão para a importância que dá ao aumento da população. Talvez, por considerar que “[...] se existisse no mundo um espelho digno do olhar dos homens, esse seria este país” (BACON, 1979, p. 254), o aumento da população seria uma forma de expandir-se, expandindo o nível da felicidade no mundo.

[351] A descrição completa dessa festa pode ser vista em Bacon (1979, p. 254-257).

A.4. Considerações

Mesmo apresentando algumas diferenças, as três utopias da renascença podem ser categorizadas em um mesmo grupo. São obras literárias que, nascidas na transição entre dois períodos históricos, a Idade Média e a Idade Moderna, apresentam-se como imaginação intelectual, idealizações que se completam nelas mesmas – não propõem, pelo menos de forma direta, apelos para concretização ou incentivos para a ação. Mostram a crença em um mundo novo em contraposição à ordem vigente, mas também trazem consigo patologias que podem justificar, por exemplo, o totalitarismo, o controle e a alienação – seus habitantes sempre estão subordinados às leis definidas por um senhor “absoluto”. Paradoxalmente, apesar de nascerem sob o Iluminismo, carregam em si o pressuposto de que o ser humano só vive em paz e feliz se é comandado por alguém, sem liberdade para construir seu destino.

Apêndice B: Detalhes do mapeamento de teses de doutorado

Apresento, nos itens abaixo, o detalhamento de cada território identificado durante a análise realizada com o primeiro banco de estudos composto por teses de doutorado sobre o tema educação superior. Esse detalhamento inclui a descrição dos critérios utilizados para delimitar suas fronteiras.

Sendo esta uma tese na área de Educação, incluo também, para cada território do mapa, as ênfases identificadas nas teses na área de Educação, sempre com o objetivo de buscar fundamentos para definir o objeto de estudo desta pesquisa.

Importante observar que 82, ou 10,33%, das 794 teses que compõem esse primeiro banco de estudos continham no título palavras como “universo”, “universal” etc. que, por serem semelhantes àquelas utilizadas (universidade, por exemplo), foram incorretamente incluídas pela ferramenta no resultado da busca. Assim, por não serem diretamente relacionadas ao escopo deste trabalho, foram mapeadas como “excluídas” e não estão listadas nos quadros apresentados neste Apêndice.

B.1. Território 1: Acesso à informação

Foram incluídas neste território as teses cujos enfoques estavam relacionados com um dos seguintes aspectos:

- Gestão do Conhecimento; transparência no acesso a informações;
- redes sociais em bibliotecas; memória universitária;
- formação de bibliotecários e catalogação.

Atenderam a esses critérios apenas 18, ou 2,27%, das 794 teses que compunham a amostra, apenas 2 na área da Educação, conforme pode ser visto no Quadro 56. Nele, também é possível observar que a maioria das teses foram defendidas em 2012 e 2013.

Quadro 56:Teses com foco em “Acesso à informação”

Doutorado em	Contagem	Percentual	Ano	Contagem	Percentual
Ciência da Informação	10	55,56%	2012	4	22,22%
Ciências	2	11,11%	2013	5	27,78%
Ciências Sociais	1	5,56%	2014	2	11,11%
Educação	2	11,11%	2015	2	11,11%
Engenharia e Gestão do Conhecimento	1	5,56%	2016	2	11,11%
Ensino, Filosofia e História das Ciências	1	5,56%	2017	3	16,67%
Informação e Comunicação	1	5,56%	**TOTAL**	**18**	**100,00%**
TOTAL	**18**	**100,00%**			

Fonte: elaboração própria

Na área de Educação, foi possível identificar apenas 2 teses nesse território, ambas defendidas em 2012 (Quadro 57).

Quadro 57: Teses com foco em “Acesso à informação” na área da Educação

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual	Ano	Contagem	Percentual
Formação de bibliotecários	1	50,00%	2012	2	100,00%
Memória	1	50,00%	2013	0	0,00%
TOTAL	**2**	**100,00%**	2014	0	0,00%
			2015	0	0,00%
			2016	0	0,00%
			2017	0	0,00%
			TOTAL	**2**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria.

B.2. Território 2: Avaliação

Nesse território, foram localizadas 29 teses, 3,65% do total da amostra cujos enfoques estavam relacionados com um dos seguintes aspectos:

- ENADE;
- qualidade do ensino;
- rankings;
- autoavaliação institucional;
- políticas, critérios, sistemas e processos oficiais de avaliação institucional;
- impactos da avaliação institucional na autonomia universitária, no trabalho docente, no desempenho do discente, na qualidade do ensino e na gestão;
- processos de avaliação de desempenho/aprendizagem dos discentes.

Quinze dessas teses foram defendidas em cursos de doutorados em Educação. A distribuição por período mostra que, com exceção de 2012 e 2015, houve uma certa uniformidade em relação ao número de defesas anuais, conforme mostra o Quadro 58.

Quadro 58: Teses com foco em “Avaliação”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Administração	3	10,34%
Ciência da Informação	1	3,45%
Ciências	2	6,90%
Ciências da Saúde	1	3,45%
Direito do Estado	1	3,45%
Distúrbios da Comunicação	1	3,45%
Educação	15	51,72%
Engenharia de Produção	1	3,45%
Linguística	1	3,45%
Políticas Públicas	1	3,45%
Políticas Públicas e Formação Humana	2	6,90%
TOTAL	**29**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	4	13,79%
2013	6	20,69%
2014	6	20,69%
2015	2	6,90%
2016	5	17,24%
2017	6	20,69%
TOTAL	**29**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

O Quadro 59 apresenta um detalhamento das teses na área da Educação que foram localizadas neste território. Nele, pode-se ver uma tendência para “políticas” e “avaliação do discente”, bem como a pequena concentração de produções com essa ênfase em 2015.

Quadro 59: Teses com foco em “Avaliação” na área da Educação

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual
Autoavaliação	2	13,33%
Avaliação do discente	3	20,00%
ENADE	1	6,67%
Impacto sobre a gestão	1	6,67%
Impacto sobre o trabalho docente	1	6,67%
Políticas	4	26,67%
Qualidade do ensino	1	6,67%
SINAES	2	13,33%
TOTAL	**15**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	2	13,33%
2013	4	26,67%
2014	1	6,67%
2015	1	6,67%
2016	4	26,67%
2017	3	20,00%
TOTAL	**15**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

B.3. Território 3: Corpo discente

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- questão relacionadas com saúde, comportamento e convivência entre discentes;
- direitos e posicionamento ideológico dos discentes;
- percepções de discentes sobre universidade / ensino superior;
- adaptabilidade do discente neste nível de escolarização.

Aqui, foram identificadas 16 teses (2,02% da amostra total). Dessas, apenas 4, ou 1,05%, são da área da Educação, conforme apresentado no Quadro 60.

Quadro 60: Teses com foco em “Corpo Discente”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Administração	1	6,25%
Ciência da Informação	1	6,25%
Ciências	2	12,50%
Ciências da Saúde	1	6,25%
Educação	4	25,00%
Enfermagem	2	12,50%
Medicina	1	6,25%
Nutrição	1	6,25%
Psicologia	2	12,50%
Sociologia	1	6,25%
TOTAL	**16**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	3	18,75%
2013	4	25,00%
2014	1	6,25%
2015	5	31,25%
2016	1	6,25%
2017	2	12,50%
TOTAL	**16**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 61 apresenta detalhamento das teses na área da Educação localizadas neste território. A maioria foi defendida em 2015, nenhuma em 2013, 2016 e 2017.

Quadro 61: Teses com foco em “Corpo Discente” da área da Educação

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual
Autonomia	1	25,00%
Comportamento	1	25,00%
Convivência	2	50,00%
TOTAL	**4**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	1	25,00%
2013	0	0,00%
2014	1	25,00%
2015	2	50,00%
2016	0	0,00%
2017	0	0,00%
TOTAL	**4**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

B.4. Território 4: Currículo

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- tratamento de questões ambientais nos currículos;
- reforma curricular; impactos causados pela legislação; projetos;
- estudos sobre cursos específicos e/ou componentes curriculares específicos;
- tratamento de questões relacionadas com diversidade/sexualidade, bioética e nos currículos; questões das áreas de humanidades no ensino superior;
- concepções político-pedagógicas; interdisciplinaridade;
- formação universitária; construção de competências / competências digitais;

Neste território, foram localizadas 71 teses (8,94 % da amostra total), a maioria proveniente da área da Educação, conforme mostrado no Quadro 62.

Quadro 62: Teses com foco em “Currículo”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Administração	2	2,82%
Ciência da Informação	2	2,82%
Ciências	1	1,41%
Ciências da Comunicação	1	1,41%
Ciências da Saúde	4	5,63%
Ciências Sociais	1	1,41%
Comunicação e Informação	1	1,41%
Comunicação Social	1	1,41%
Desenvolvimento Sustentável	1	1,41%
Design	1	1,41%
Educação	42	59,15%
Educação ambiental	1	1,41%
Enfermagem	1	1,41%
Engenharia e Gestão do Conhecimento	1	1,41%
Geografia	1	1,41%
História	1	1,41%
Linguística	1	1,41%
Literatura e Interculturalidade	1	1,41%
Medicina	1	1,41%
Política Científica e Tecnológica.	1	1,41%
Psicologia	2	2,82%
Saúde Coletiva	1	1,41%
Serviço Social	1	1,41%
Teologia	1	1,41%
TOTAL	**71**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	7	9,86%
2013	10	14,08%
2014	19	26,76%
2015	14	19,72%
2016	13	18,31%
2017	8	11,27%
TOTAL	**71**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

O Quadro 63 mostra detalhes desse território do mapa. Nele, é possível observar a prioridade de estudos sobre projetos pedagógicos de cursos, e a maior concentração nos anos de 2014 e 2015.

Quadro 63: Teses com foco em “Currículo” da área da Educação

Doutorado em Educação: ênfases	**Contagem**	**Percentual**
Bioética	1	2,38%
Componente curricular	6	14,29%
Concepções / projeto político-pedagógico	13	30,95%
Curso de Agronomia	1	2,38%
Curso de Ciências Biológicas	1	2,38%
Curso de Ciências Contábeis	3	7,14%
Curso de Educação física	1	2,38%
Curso de Enfermagem	1	2,38%
Curso de Fisioterapia	1	2,38%
Curso de Matemática	1	2,38%
Curso de Medicina	1	2,38%
Curso de Moda	1	2,38%
Curso de Psicologia	1	2,38%
Curso de Teologia	1	2,38%
Formação geral / Humanidades	2	4,76%
Legislação	1	2,38%
Questões ambientais	6	14,29%
TOTAL	**42**	**100,00%**

Ano	**Contagem**	**Percentual**
2012	5	11,90%
2013	4	9,52%
2014	11	26,19%
2015	10	23,81%
2016	7	16,67%
2017	5	11,90%
TOTAL	**42**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

B.5. Território 5: Docência universitária

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- profissionalização (formação, desenvolvimento profissional);
- profissão docente (carreira, impacto de políticas públicas, condições de trabalho, precarização da profissão, representação da classe, história da profissão); identidade docente;
- questões de gênero, raça, nacionalidade;
- pedagogia universitária (prática docente, prática pedagógica, metodologias ativas, uso das tecnologias da informação e comunicação, processos de ensino e aprendizagem);
- tutoria.

Este foi o território mais populoso da amostra analisada: contém 135 teses (17% da amostra total), sendo 68,15% da área da Educação (Quadro 64).

Quadro 64: Teses com foco em “Docência no ensino superior”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Administração	4	2,96%
Arquitetura e Urbanismo	2	1,48%
Ciência e Tecnologia - Química	1	0,74%
Ciências	11	8,15%
Ciências da Comunicação	1	0,74%
Ciências Sociais	3	2,22%
Design	1	0,74%
Educação	92	68,15%
Enfermagem	1	0,74%
Ensino de Física	1	0,74%
Letras	4	2,96%
Linguística	2	1,48%
Medicina interna	1	0,74%
Música	2	1,48%
Psicologia	4	2,96%
Saúde Coletiva	1	0,74%
Serviço Social	1	0,74%
Sociologia	2	1,48%
Tecnologias da Inteligência e Design Digital	1	0,74%
TOTAL	**135**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	16	11,85%
2013	23	17,04%
2014	29	21,48%
2015	29	21,48%
2016	22	16,30%
2017	16	11,85%
TOTAL	**135**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

Das teses na área da Educação deste território, a maioria teve suas ênfases voltadas para a pedagogia universitária, para profissão docente e para a profissionalidade docente, conforme pode ser observado no Quadro 65.

Quadro 65: Teses com foco em “Docência no ensino superior” da área da Educação

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual
Aula universitária	1	1,09%
Identidade docente	7	7,61%
Pedagogia universitária	29	31,52%
Políticas	4	4,35%
Profissão docente	23	25,00%
Profissionalidade	17	18,48%
Questões de gênero / raça / nacionalidade	8	8,70%
Relação professor - aluno	2	2,17%
Tutoria	1	1,09%
TOTAL	**92**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	10	10,87%
2013	17	18,48%
2014	22	23,91%
2015	22	23,91%
2016	11	11,96%
2017	10	10,87%
TOTAL	**92**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

B.6. Território 6: Educação a distância

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- Universidade Aberta do Brasil (UAB) sob diversas perspectivas;
- expansão do ensino superior a distância;
- impacto dessa modalidade nas instituições de ensino que a adotaram;
- formação de professores na modalidade a distância;
- trabalho e prática docente nessa modalidade;
- avaliação do discente;
- gestão;
- uso das tecnologias da informação e comunicação nesta modalidade de ensino.

Nela, foram localizadas 49 teses (6,17% da amostra total), sendo 73,47% provenientes da área da Educação, conforme apresentado no Quadro 66.

Quadro 66: Teses com foco em “Educação a distância”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Administração	5	10,20%
Artes	1	2,04%
Ciência da Informação	1	2,04%
Ciências	1	2,04%
Ciências Sociais	1	2,04%
Educação	36	73,47%
Engenharia e Gestão do Conhecimento	1	2,04%
Geografia	1	2,04%
Linguística	1	2,04%
Música	1	2,04%
TOTAL	**49**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	12	24,49%
2013	8	16,33%
2014	5	10,20%
2015	8	16,33%
2016	9	18,37%
2017	7	14,29%
TOTAL	**49**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

No Quadro 67, são apresentadas as ênfases adotadas pelas teses da área da Educação pertencentes a este sexto território. Nele, é possível observar a atenção / interesses atribuídos à Universidade Aberta do Brasil.

Importante observar que várias teses localizadas neste território poderiam estar consideradas em outros. Entretanto, pela dimensão e impacto que a educação a distância tem causado na educação superior, julguei prudente localizá-las em um território específico.

Quadro 67: Teses com foco em “Educação a distância” da área da Educação

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual
Avaliação do discente	1	2,78%
Coordenação de curso	1	2,78%
Docência universitária	5	13,89%
Expansão da Educação Superior	2	5,56%
Formação de professores	5	13,89%
Gestão de RH	3	8,33%
Impacto institucional	1	2,78%
Modelo de gestão	1	2,78%
Percepção dos estudantes	1	2,78%
Políticas	2	5,56%
Tecnologias da Informação e Comunicação	1	2,78%
Tutoria	2	5,56%
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	11	30,56%
TOTAL	**36**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	9	25,00%
2013	6	16,67%
2014	4	11,11%
2015	5	13,89%
2016	6	16,67%
2017	6	16,67%
TOTAL	**36**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

B.7. Território 7: Expansão, privatização, internacionalização

Para inclusão de teses neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- processos de implantação / federalização / interiorização / regionalização de Instituições de ensino superior, e o respectivo impacto social; REUNI;
- processos de criação de cursos de graduação;
- processo / política de expansão de Instituições e ensino superior (influências de organismos multilaterais);
- democratização / diversificação de alunos em função da expansão;
- “mercantilização” (ou processo de tratar a educação superior como uma mercadoria); financeirização;
- globalização; comércio internacional; transnacionalização;
- políticas e processos de internacionalização;
- cooperação acadêmica e programas de mobilidade estudantil; intercâmbio;
- influências das tecnologias de informação e comunicação no processo de expansão;

Aqui, foram localizadas 50 teses (6,3% da amostra total), a maioria proveniente da área da Educação, conforme apresentado no Quadro 68.

Quadro 68: Teses com foco em “Expansão, privatização, internacionalização”

Doutorado em	Contagem	Percentual		Ano	Contagem	Percentual
Ciências	3	6,00%		2012	5	10,00%
Ciências Sociais	3	6,00%		2013	13	26,00%
Educação	31	62,00%		2014	10	20,00%
Engenharia de Produção	1	2,00%		2015	2	4,00%
Estudos Estratégicos Internacionais	1	2,00%		2016	11	22,00%
Geografia	2	4,00%		2017	9	18,00%
História	1	2,00%		**TOTAL**	**50**	**100,00%**
Letras	1	2,00%				
Planejamento Urbano e Regional	1	2,00%				
Psicologia Clínica	1	2,00%				
Serviço Social	2	4,00%				
Sociologia	3	6,00%				
TOTAL	**50**	**100,00%**				

Fonte: elaboração própria

O Quadro 69 apresenta as ênfases adotadas pelas 31 teses da área de Educação deste território. Nele, é possível notar que a maioria focou na implantação, federalização e criação de IES, seguido por preocupações com as políticas e processos de expansão. Os dados desta amostra também apresentam indícios de que a privatização e a financeirização e a da educação superior, uma realidade no cenário brasileiro contemporâneo, têm atraído poucos pesquisadores.

Quadro 69: Teses com foco em “Expansão, privatização, internacionalização” da área da Educação

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual		Ano	Contagem	Percentual
Implantação/federalização/criação de Instituições de ensino superior	7	22,58%		2012	5	16,13%
Cooperação acadêmica	4	12,90%		2013	8	25,81%
Criação de cursos	3	9,68%		2014	5	16,13%
Processo de expansão de Instituições de Ensino Superior	2	6,45%		2015	1	3,23%
Políticas	5	16,13%		2016	7	22,58%
Relação Público - Privado	1	3,23%		2017	5	16,13%
Interiorização / regionalização	1	3,23%		**TOTAL**	**31**	**100,00%**
Processo de internacionalização	4	12,90%				
Mobilidade estudantil	1	3,23%				
Privatização / Financeirização	2	6,45%				
Tecnologias da Informação e Comunicação	1	3,23%				
Total	**31**	**100,00%**				

Fonte: elaboração própria

B.8. Território 8: Extensão universitária

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- políticas, projetos e programas de extensão;
- concepções e práticas de extensão;
- educação popular;
- incubadoras universitárias e economia solidária;
- assessoria jurídica popular; clínicas de saúde;
- TV universitária;
- estágio como parte da formação;
- parceria universidade-escola;
- assistencialismo;

Neste território, foram localizadas 31 teses (3,9% da amostra total), sendo 48,39% provenientes da área da Educação. O Quadro 70 mostra detalhes deste território.

Quadro 70: Teses com foco em “Extensão universitária”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Ciência Política	1	3,23%
Ciências	1	3,23%
Ciências da Saúde	3	9,68%
Ciências Sociais	1	3,23%
Comunicação	1	3,23%
Direito	1	3,23%
Educação	15	48,39%
Engenharia	1	3,23%
Engenharia e Gestão do Conhecimento	1	3,23%
História	1	3,23%
História das Ciências	1	3,23%
Nutrição e Saúde	1	3,23%
Política Científica e Tecnológica.	1	3,23%
Política Social	1	3,23%
Saúde Coletiva	1	3,23%
TOTAL	**31**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	6	19,35%
2013	6	19,35%
2014	7	22,58%
2015	5	16,13%
2016	3	9,68%
2017	4	12,90%
TOTAL	**31**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

O Quadro 71 apresenta as ênfases dadas pelas teses em Educação deste território. Ele nos mostra um grande interesse em estudos sobre projetos ou programas de extensão, seguidos pela educação popular.

Quadro 71: Teses com foco em “Extensão universitária”

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual		Ano	Contagem	Percentual
Concepções e práticas	1	6,67%		2012	4	26,67%
Construção de conhecimento	1	6,67%		2013	2	13,33%
Educação popular	3	20,00%		2014	5	33,33%
Formação de Educadores	1	6,67%		2015	2	13,33%
Formação universitária	1	6,67%		2016	2	13,33%
Projetos/programas de extensão	7	46,67%		2017	0	0,00%
TV universitária	1	6,67%		**TOTAL**	**15**	**100,00%**
TOTAL	**15**	**100,00%**				

Fonte: elaboração própria

B.9. Território 9: Formação de professores

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- projetos (Bolsa Alfabetização, PIBID, PROFORMAR);
- currículo (disciplina, projeto pedagógico de curso, questões ambientais), diretrizes curriculares nacionais;
- egressos (identidade e inserção profissional);
- impacto dos processos de reestruturação das instituições (REUNI e Bolonha) no processo de formação de professores;
- utilização das tecnologias de informação e comunicação nas Licenciaturas e cursos de Pedagogia.

Neste território, foram incluídas 47 teses (5,92% da amostra total), sendo 87,23% provenientes da área da Educação. O Quadro 72 mostra detalhes deste nono território. Nele, é possível observar uma concentração de trabalhos nos anos 2014 e 2017.

Quadro 72: Teses com foco em “Formação de professores”

Doutorado em	Contagem	Percentual		Ano	Contagem	Percentual
Administração	1	2,13%		2012	4	8,51%
Ciências	1	2,13%		2013	6	12,77%
Educação	41	87,23%		2014	12	25,53%
Geografia	1	2,13%		2015	4	8,51%
História	1	2,13%		2016	13	27,66%
Química	1	2,13%		2017	8	17,02%
Tecnologia	1	2,13%		**TOTAL**	**47**	**100,00%**
TOTAL	**47**	**100,00%**				

Fonte: elaboração própria

O Quadro 73 apresenta o detalhamento das teses em Educação pertencentes a este território. Nele, é possível observar que a maioria focou o currículo voltado à formação de professores. É possível observar também uma maior concentração no ano de 2016.

Quadro 73: Teses com foco em “Formação de professores” da Educação

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual
Cidadania	1	2,44%
Contribuição da Extensão	2	4,88%
Currículo	18	43,90%
Diretrizes Curriculares Nacionais	1	2,44%
Egressos	3	7,32%
Estágio	1	2,44%
Interculturalidade	1	2,44%
Interdisciplinaridade	1	2,44%
Pedagogia universitária	1	2,44%
PIBID	3	7,32%
Políticas	1	2,44%
Políticas públicas	0	0,00%
Produção científica	1	2,44%
Projeto Bolsa Alfabetização,	1	2,44%
Projetos	1	2,44%
Representação social do trabalho docente	1	2,44%
REUNI, Bolonha	1	2,44%
Tecnologias da Informação e Comunicação	3	7,32%
TOTAL	**41**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	4	9,76%
2013	5	12,20%
2014	8	19,51%
2015	4	9,76%
2016	13	31,71%
2017	7	17,07%
TOTAL	**41**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

B.10. Território 10: Gestão universitária

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- modelos de gestão; efeito na gestão na missão das IES;
- governança; impactos das políticas públicas nos modelos de gestão;
- infraestrutura; informatização e impacto das tecnologias; redes sociais virtuais;
- questões de gênero/raça;
- questões ambientais;
- cultura organizacional; gestão de Recursos Humanos;
- judicialização da educação superior.

Aqui foram localizadas 52 teses (6,55% da amostra total), sendo 25% provenientes da área de Administração, conforme apresentado no Quadro 74.

Quadro 74: Teses com foco em “Gestão universitária”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Administração	13	25,00%
Arquitetura e Urbanismo	2	3,85%
Ciência Ambiental	1	1,92%
Ciência da Informação	2	3,85%
Ciências	9	17,31%
Ciências Contábeis e Administração	1	1,92%
Ciências da Informação	1	1,92%
Ciências Sociais	1	1,92%
Comunicação Social	1	1,92%
Desenvolvimento e Meio Ambiente	1	1,92%
Direito	1	1,92%
Educação	2	3,85%
Engenharia	4	7,69%
Engenharia de Produção	3	5,77%
Engenharia e Gestão do Conhecimento	2	3,85%
Engenharia Mecânica	1	1,92%
Engenharia Química	1	1,92%
Geografia	2	3,85%
Psicologia	2	3,85%
Saúde Pública	1	1,92%
Sociologia	1	1,92%
TOTAL	**52**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	6	11,54%
2013	6	11,54%
2014	7	13,46%
2015	9	17,31%
2016	20	38,46%
2017	4	7,69%
TOTAL	**52**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

Apenas 2 teses de doutorado em Educação foram localizadas neste território (Quadro 75): uma defendida em 2013, outra em 2017.

Quadro 75: Teses com foco em “Gestão universitária” da Educação

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual
Questões ambientais	1	50,00%
Recursos Humanos	1	50,00%
TOTAL	**2**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	0	0,00%
2013	1	50,00%
2014	0	0,00%
2015	0	0,00%
2016	0	0,00%
2017	1	50,00%
TOTAL	**2**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

B.11. Território 11: Inclusão, permanência e democratização

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- financiamento estudantil (PROUNI);
- ações afirmativas e seus impactos na docência e na gestão; política de cotas;
- políticas e processos de acesso ao ensino superior; ENEM;
- questões relacionadas com a permanência;
- diversidade; questões de raça, gênero, cor, nacionalidade; diversidade cultural;
- pessoas com necessidades especiais.

Aqui, foram localizadas 89 teses (11,21% da amostra total), sendo 62,92% provenientes da área de Educação (Quadro 76). Neste quadro, também pode-se notar a constância dessa temática ao longo dos anos considerados na amostra.

O Quadro 77 mostra que a maioria, 32,14% das teses da área da Educação deste território focaram “ações afirmativas”.

Quadro 76: Teses com foco em “Inclusão, permanência e democratização”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Administração	2	2,25%
Antropologia	1	1,12%
Ciência da Informação	1	1,12%
Ciências	1	1,12%
Ciências Contábeis	1	1,12%
Ciências Sociais	7	7,87%
Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional	1	1,12%
Direito	1	1,12%
Educação	56	62,92%
Engenharia	1	1,12%
Física	1	1,12%
Geografia	1	1,12%
Língua Portuguesa	1	1,12%
Linguística	2	2,25%
Políticas Públicas	2	2,25%
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	1	1,12%
Psicologia	2	2,25%
Serviço Social	1	1,12%
Sociologia	5	5,62%
Tecnologia	1	1,12%
TOTAL	**89**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	10	11,24%
2013	15	16,85%
2014	14	15,73%
2015	17	19,10%
2016	15	16,85%
2017	18	20,22%
TOTAL	**89**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

Quadro 77: Teses com foco em “Inclusão, permanência e democratização”

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual		Ano	Contagem	Percentual
Acesso	3	5,36%		2012	4	7,14%
Ações Afirmativas	18	32,14%		2013	10	17,86%
Contribuições de Paulo Freire	1	1,79%		2014	11	19,64%
ENEM	3	5,36%		2015	9	16,07%
Financiamento estudantil	7	12,50%		2016	12	21,43%
Impactos na docência e na administração	2	3,57%		2017	10	17,86%
Permanência / evasão	3	5,36%		**TOTAL**	**56**	**100,00%**
Pessoas com necessidades especiais	11	19,64%				
Questões de gênero / raça / nacionalidade	8	14,29%				
TOTAL	**56**	**100,00%**				

Fonte: elaboração própria

B.12. Território 12: Pesquisa, pós-graduação

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- pós-graduação: políticas e práticas;
- impacto na carreira profissional;
- impacto na relação universidade-comunidade;
- iniciação científica;
- trabalho de conclusão de curso;
- produção acadêmica;
- inovação;
- interdisciplinaridade na pesquisa;
- impacto das tecnologias da informação e comunicação.

Aqui foram localizadas 41 teses (5,16% da amostra total), sendo 46,34% provenientes da área de Educação, conforme mostrado no Quadro 78.

Quadro 78: Teses com foco em “Pesquisa, pós-graduação”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Administração	1	2,44%
Biotecnologia	1	2,44%
Ciência Política	1	2,44%
Ciências	2	4,88%
Educação	19	46,34%
Ensino de Ciências	1	2,44%
Filosofia e História da Educação	1	2,44%
Geografia	1	2,44%
História	1	2,44%
Integração da América Latina	1	2,44%
Letras	1	2,44%
Música	1	2,44%
Política Científica e Tecnológica	2	4,88%
Políticas Públicas	1	2,44%
Psicologia	1	2,44%
Saúde Coletiva	1	2,44%
Serviço Social	2	4,88%
Sociologia	3	7,32%
TOTAL	**41**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	8	19,51%
2013	9	21,95%
2014	9	21,95%
2015	5	12,20%
2016	6	14,63%
2017	4	9,76%
TOTAL	**41**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

No Quadro 79, é possível notar que produção acadêmica e iniciação científica foram as ênfases mais presentes nas teses da área da Educação localizadas neste território.

Quadro 79: Teses com foco em “Pesquisa, pós-graduação da área da Educação”

Doutorado em Educação: ênfases	Contagem	Percentual
Carreira profissional	1	5,26%
concepções de trabalho	1	5,26%
impacto das TICs	1	5,26%
Iniciação científica	4	21,05%
Inovação	1	5,26%
interdisciplinaridade	1	5,26%
Memorial autobiográfico	1	5,26%
Políticas e práticas	2	10,53%
Produção acadêmica	5	26,32%
Relação Universidade - Comunidade	1	5,26%
Trabalho de Conclusão de Curso	1	5,26%
TOTAL	**19**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	3	15,79%
2013	2	10,53%
2014	6	31,58%
2015	2	10,53%
2016	5	26,32%
2017	1	5,26%
TOTAL	**19**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

B.13. Território 13: Universidade, função, responsabilidade social

Para inclusão neste território, foram considerados os seguintes aspectos:

- relação universidade-empresa-governo;
- relação universidade-sociedade;
- universidade corporativa;
- fundações privadas;
- trajetória histórica (processos de implantação de instituições de ensino superior);
- inovação; inovação tecnológica;
- espiritualidade na universidade;
- instituições de ensino confessionais;
- missão da universidade;
- espaço europeu de educação e a declaração de Bolonha;
- influências políticas e de organismos multilaterais;
- autonomia universitária;
- crise da universidade;
- desafios da educação superior;
- acreditação;
- aspectos políticos da educação superior;
- Plano Nacional de Educação;
- Egresso (contribuições sociais, inserção profissional, impacto na remuneração; empregabilidade, atuação profissional; formação);
- contribuição no desenvolvimento local/regional;
- formação cidadã; cidadania;
- formação humanística;
- formação ética;
- função e responsabilidade social;
- questões epistemológicas a respeito do ensino-aprendizagem.

Aqui foram localizadas 84 teses (10,58 % da amostra total), sendo 26,19% provenientes da área de Educação, mas também um número significativo proveniente das áreas Administração e Ciências (Quadro 80).

Quadro 80: Teses com foco em “Universidade, função, responsabilidade social”

Doutorado em	Contagem	Percentual
Administração	11	13,10%
Artes	1	1,19%
Ciências	10	11,90%
Ciências Contábeis e Administração	1	1,19%
Ciências Médicas	2	2,38%
Ciências Sociais	4	4,76%
Desenvolvimento Econômico	1	1,19%
Desenvolvimento Regional e Urbano	1	1,19%
Desenvolvimento Rural	1	1,19%
Direito	2	2,38%
Economia	5	5,95%
Educação	22	26,19%
Engenharia de Produção	4	4,76%
Engenharia e Gestão do Conhecimento	1	1,19%
Geografia	1	1,19%
História	4	4,76%
Nutrição e Saúde	1	1,19%
Planejamento Urbano e Regional	1	1,19%
Política Científica e Tecnológica.	3	3,57%
Política e Gestão da Sustentabilidade	1	1,19%
Políticas Públicas e Formação Humana	1	1,19%
Psicologia	2	2,38%
Psiquiatria	1	1,19%
Sociologia	2	2,38%
Tecnologia	1	1,19%
TOTAL	**84**	**100,00%**

Ano	Contagem	Percentual
2012	12	18,18%
2013	12	18,18%
2014	12	18,18%
2015	9	13,64%
2016	11	16,67%
2017	10	15,15%
TOTAL	**66**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria

O Quadro 81 apresenta as ênfases dadas pelas teses da área da Educação.

Quadro 81: Teses com foco em “Universidade, função, responsabilidade social”

Doutorado em Educação: ênfases	**Contagem**	**Percentual**		**Ano**	**Contagem**	**Percentual**
Egressos / empregabilidade / atuação profissional	4	18,18%		2012	6	27,27%
Espaço europeu de ensino superior	1	4,55%		2013	6	27,27%
Espiritualidade	1	4,55%		2014	3	13,64%
Função social	3	13,64%		2015	3	13,64%
Fundações privadas	1	4,55%		2016	2	9,09%
História / reforma universitária	4	18,18%		2017	2	9,09%
Inovação	2	9,09%		**TOTAL**	**22**	**100,00%**
Instituições confessionais	1	4,55%				
Questões epistemológicas	1	4,55%				
Relação Universidade - Sociedade	3	13,64%				
Universidade corporativa	1	4,55%				
TOTAL	**22**	**100,00%**				

Fonte: elaboração própria

Apêndice C: Análises dos trabalhos sobre a educação superior oferecida no período noturno

Apresento, nos itens abaixo, o detalhamento da análise dos trabalhos sobre a educação superior oferecida no período noturno, segundo exposto no Capítulo 4. Ressalto que essa apresentação não está no formato de um texto único, mas estruturada em tópicos, um para cada produção analisada. Optei por esse formato por considerar que ele torna mais explícito o trabalho realizado.

C.1 Análise de "O curso superior noturno: nada de novo na nova república"

Artigo publicado no periódico *Em aberto*, classificado como B1 na área de Educação, no triênio 2013-2016.

C.1.1 Informações gerais

- Referência: Sposito (1986).
- Palavras-chave: não especificadas
- Objeto de estudo: não explicitado – a leitura do texto permite considerar como possível objeto o "ensino superior brasileiro no período noturno".
- Questão de pesquisa: "Seria possível uma avaliação crítica do ensino superior brasileiro e, como decorrência, uma proposta de reformulação que não incorpore uma análise séria dos cursos noturnos, bem como uma política que oriente o seu funcionamento?" (SPOSITO, 1986, p. 32).
- Objetivo da pesquisa: não explicitado – a partir da leitura, considero que o objetivo do trabalho foi tecer uma análise crítica sobre o ensino superior brasileiro, indicando o curso noturno como uma alternativa para expansão desse nível de ensino, mas apontando aspectos a serem considerados para que essa expansão não atenda apenas "[...] aos interesses da iniciativa privada e de setores dominantes da sociedade brasileira contra as aspirações da maioria do povo brasileiro." (SPOSITO, 1986, p. 35).

- Suporte teórico: o artigo não apresenta um resumo – como referência, a autora relaciona, entre outros: Orlando Albornoz; J. Mario Pires Azanha; Florestan Fernandes; Armando Mendes.
- Aspectos metodológicos: estudo teórico.
- Técnica de coleta de dados: não se aplica.
- Período da coleta de dados: não se aplica.
- Participantes: não se aplica.

C.1.2 Considerações

O texto foi escrito durante os primeiros momentos do processo de redemocratização do Brasil, ou seja, em um contexto histórico no qual a autora "[...] vislumbra uma possível alteração da ordem jurídica e institucional do País" (SPOSITO, 1986, p. 35). Para ela, uma sociedade democrática e a democratização da educação básica são pré-requisitos para a democratização da educação superior.

Assim considerando, destaco que a autora:

- aponta para um possível aumento de demanda por vagas, alertando para que, em períodos anteriores, quando também ocorreu aumento de demanda, a política adotada privilegiou as instituições particulares, descuidou da qualidade dos cursos ofertados e reforçou desigualdades sociais;
- apresenta os cursos noturnos oferecidos pelo setor público como uma alternativa possível para a democratização real da educação superior;
- aponta que a "[...] inexistência de uma política específica para os cursos noturnos caminhou ao lado da escassez de pesquisas sobre o tema" (SPOSITO, 1986, p. 34), escassez que também verifiquei nas pesquisas exploratórias feita para definir com fundamento o objeto, questão e objetivos desta pesquisa;
- indica a necessidade de estudos focando aspectos políticos-pedagógicos relacionados com a qualidade do ensino superior noturno; aponta, também, para a necessidade de processos de avaliação dinâmicos, que não se tornem meros instrumentos burocráticos para ocultar os problemas reais, mas que sejam transparentes, que permitam a participação da sociedade e que fiscalizem as instituições de ensino superior (IES) particulares.

- Importante destacar que, já na época em que o artigo foi escrito, segundo apresentado pela autora, praticamente metade dos estudantes universitários estavam matriculados em cursos de graduação oferecidos no período noturno.

C.1.3 Contribuições para esta pesquisa

Esse trabalho mostra que questões relacionadas com as particularidades da educação superior oferecidas no período noturno não são recentes e, juntamente com o conjunto dos demais trabalhos aqui analisados, reforçou minha convicção da importância social de pesquisas que abordem esse tema.

C.2 Análise de "O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso"

Artigo publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa* cuja versão impressa está classificada como A1 na área de Educação no triênio 2013-2016.

C.2.1 Informações gerais

- Referência: Andrade e Sposito (1986).
- Palavras-chave: não indicadas no texto.
- Objeto de estudo: não explicitado – a leitura do texto permite considerar como possível objeto: o aluno do curso superior noturno que compartilha estudo e trabalho.
- Questão de pesquisa: não explicitada – o texto induz a considerar como uma possível questão: Qual o perfil do estudante de curso superior noturno?
- Objetivo da pesquisa: "[...] retratar o perfil [do jovem estudante do ensino superior] considerando a dupla situação de trabalhador e estudantes que imprime características peculiares a este jovem" (ANDRADE; SPOSITO, 1986, p. 3).
- Suporte teórico: não explicitado no resumo – a leitura do texto permite identificar, entre outros, Marilena Chaui; Karl Marx; Reginaldo Prandi, Marialice Foracchi.
- Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa classificada pelas autoras como "pesquisa compartilhada" e "estudo de caso". Utiliza dados quantitativos para caracterizar o perfil médio dos participantes a partir de dados obtidos por questionários. A construção do perfil propriamente dita foi realizada analisando

dados das entrevistas e depoimentos, considerando três dimensões: “[...] a condição de trabalhador, de jovem e de estudante” (ANDRADE; SPOSITO, 1986, p. 11). Analisaram, ainda, o universo das representações dos estudantes com o objetivo de compreender suas práticas.

- Técnica de coleta de dados: questionário, debates com alunos, depoimentos, entrevistas e registro de experiências em sala de aula.
- Período da coleta de dados: não especificado – o artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada em 1984 que avaliava a reforma universitária de 1968.
- Participantes: alunos dos primeiros anos dos cursos de Ciências Sociais, Letras e Pedagogia da Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira, SP.

C.2.2 Considerações

O artigo apresenta uma riqueza de análises que oferece ao leitor subsídios para uma reflexão profunda sobre as contradições do ensino superior. Ao traçar o perfil básico, as autoras apresentam dados sobre idade, naturalidade, cultura e lazer, orientação religiosa, participação política, aspectos profissionais, atividades diversas e preocupações dos estudantes. Apresenta, ainda, detalhes sobre o histórico escolar dos alunos e a escolaridade da família. De forma sintética, a maioria dos alunos de cursos noturnos é, segundo apontado pela pesquisa, de jovens:

- solteiros, com idade menor que 25 anos, que moram com a família;
- que se mantêm com o trabalho que realizam e, em muitos casos, ajudam no orçamento familiar;
- trabalhadores vinculados ao setor de serviços e desejam mudar de atividade profissional;
- são provenientes de famílias com baixo grau de escolaridade;
- que, em grande parte, são egressos de escolas públicas;
- declaram poder dedicar de 1 a 3 horas de estudo por dia;
- participam de movimentos religiosos e buscam, através da religião, sua identidade e socialização;
- possuem amizades fragmentadas: “os amigos do trabalho, os amigos da escola e os amigos do bairro” (ANDRADE; SPOSITO, 1986, p. 13);
- que, além de trabalharem várias horas por dia, alimentam-se mal;

- que expõem dificuldades financeiras para pagar a faculdade – a mensalidade, em grande parte deles, representa uma parcela de 70% do salário;
- que acreditam estar no estudo e no treinamento oferecido pela empresa as possibilidades de galgar posições no trabalho;
- que optaram por cursar o ensino superior por vontade própria;
- que possuem expectativas de melhoria de condições financeiras, nível cultural e maior possibilidade de realização pessoal; alguns almejam, sem muitas esperanças, apenas ascensão professional na empresa em que trabalham, pois não vislumbram, diante dos obstáculos que suas condições sociais impõem, possibilidades de galgarem carreiras mais "nobres" (ANDRADE; SPOSITO, 1986, p. 17);
- que percebem como insuficiente a formação que tiveram no ensino fundamental e médio;
- que pouco participam de movimentos estudantis;
- que pertencem a diferentes níveis sócio-econômico-cultural;
- que consideram que "[...] o espaço da crítica é o da sala de aula; no meio em que se vive, quer familiar, quer pessoal, ela não é possível" (ANDRADE; SPOSITO, 1986, p. 15).

Para fechar esse quadro, caracterizado pelas autoras como "complexo, diferenciado e contraditório" (ANDRADE; SPOSITO, 1986, p. 15), recorro a um trecho que indica o estado de consciência dos participantes da pesquisa:

> Não só do ponto de vista de suas representações, expressas nas entrevistas, debates e outras situações, mas também sob o nosso ponto de vista, professores e pesquisadores que com eles convivemos cotidianamente: este jovem trabalhador estudante é antes de mais nada um lutador e é assim que, felizmente, ele se reconhece. (ANDRADE; SPOSITO, 1986, p. 15).

C.2.3 Contribuições para esta pesquisa

Além do rico estudo sobre o estudante que partilha estudo superior e trabalho, o texto trouxe ideias inspiradoras para esta pesquisa:

- ao mapear o perfil dos participantes de uma pesquisa, é importante que ele seja feito sob várias perspectivas;

- mostrou que grande parte dos estudantes do ensino de graduação noturno concilia trabalho e estudo, abrindo uma nova possibilidade para a pesquisa que, após a leitura de outros artigos, acabou confirmando-se;
- a relação trabalho-graduação presente no imaginário dos estudantes de curso noturno é um aspecto importante de ser analisado em um estudo sobre a educação superior – o que fez esse estudante optar por um curso de graduação?

C.3 Análise de "Universidade a noite: fim ou começo de jornada?"

Tese de doutorado em Educação defendida em 1989 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

C.3.1 Informações gerais

- Referência: Castanho (1989).
- Palavras-chave: não indicadas no texto.
- Objeto da pesquisa: ensino superior noturno.
- Questões de pesquisa: a autora definiu quatro questões para direcionar sua pesquisa:

> 1. Considerando-se que se trata de alunos que trabalham, qual a relação a ser estabelecida entre educação e trabalho? Ou trabalho e educação? Há sentido na inversão dos termos?
> 2. Quais os mecanismos de alienação presentes no processo educativo?
> 3. O que é qualidade de ensino, como conceituá-la?
> 4. Qual o suporte científico-metodológico para um trabalho consequente na sala-de-aula? (CASTANHO, 1989, p.4).

- Objetivo da pesquisa: "[...] buscar uma compreensão do fenômeno ensino superior noturno, apreendendo suas características, impasses e desafios" (CASTANHO, 1989, p. VII).
- Suporte teórico: não especificado no resumo – no capítulo teórico, faz referências, entre outros, a: Miguel Arroyo; Harry Bravermann; Karl Marx; Friedrich Engels; Michael Low; André Gorz; Herbert Marcuse; Gaudêncio Frigotto; Reginaldo Prandi.
- Aspectos metodológicos: a autora não caracteriza a pesquisa – a leitura do texto, entretanto, traz evidências de que se trata de uma pesquisa com foco qualitativo

que utiliza de dados quantitativos para auxiliar as análises, e que se fundamenta no materialismo histórico dialético.

- Técnica de coleta de dados: questionários: um primeiro composto por 22 perguntas fechadas e 24 perguntas abertas, e outro com 100 questões fechadas e 2 abertas.
- Período da coleta de dados: período entre novembro de 1987 e maio de 1988.
- Participantes: alunos matriculados no último ano de 26 cursos noturnos da Pontifícia Universidade de Campinas, a maioria com idade inferior a 30 anos, trabalhadores, que residem com a família.

C.3.2 Considerações

A autora compôs um denso referencial teórico e apresenta, em suas conclusões, de forma clara e sintética, sua posição a respeito das questões apresentadas.

Com relação à primeira questão de pesquisa, Castanho (1989) constata que a maioria dos estudantes pesquisados buscam um ensino profissionalizante, ou seja, aspiram, através da educação superior, uma porta de entrada para o mercado de trabalho, uma forma de ascensão social. Não reconhecem “trabalho” como ato criativo, como uma forma de comunhão entre os homens ou como forma de aprimoramento de suas humanidades, aspectos fundamentais para o conceito de “trabalho” defendido pela autora no referencial teórico elaborado. Para ela, pensar, admitir ou defender uma relação direta e imediata entre educação e trabalho, defender uma educação focada no mercado de trabalho, um ensino superior focado na profissionalização e não na formação humana, significa colocar a educação em uma posição de submissão à ideologia dominante e assumir a escola como uma fábrica de mão de obra.

Sobre os mecanismos de alienação do processo educativo descritos pela autora, destaco a grande influência negativa sobre o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade que a restrição de tempo de estudo existente para os alunos de cursos noturnos de graduação que conciliam trabalho e estudo. Para a maioria desses estudantes, fazer trabalhos extraclasse e estudar para obter nota suficiente para serem aprovados são atividades percebidas como verdadeiros sacrifícios, os quais diminuem a curiosidade intelectual. Este fator, somado à forma como a escola apresenta o processo de construção de conhecimento, um processo

acumulativo, resultante do empilhamento de compartimentos, com práticas pedagógicas que desconsideram a realidade vivida pelo aluno, potencializa o desenvolvimento de um modo de pensar acrítico, o desenvolvimento de um pensar que busca soluções rápidas e ingênuas.

Com relação aos alunos, constata que eles desejam um ensino que vincule teoria e prática; um conteúdo relacionado com o mundo do trabalho, mas não para questioná-lo, e sim para buscar dicas de como ingressar nesse mercado em uma posição melhor do que aquela que ocupam enquanto estudantes.

A questão da qualidade é tratada pela autora a partir da definição de três acepções diferentes: a saudosista-autoritária, focada no passado mas historicamente descontextualizada; a liberal, circunscrita unicamente ao universo da escola; e a dialética, que considera a qualidade a partir da articulação do contexto sócio-econômico-político-cultural com as possibilidades existentes na instituição de ensino.

Assumindo a acepção dialética, a autora defende que um ensino de qualidade é aquele que produz aprendizagem e que possibilita a autonomia intelectual dos sujeitos. A partir desse pressuposto, e descartando a possibilidade de extinção dos cursos noturnos, visto que atendem a exigências político-sociais, a autora defende a necessidade de uma reforma estrutural ampla e não apenas pequenos ajustes setoriais, tais como aumentar a duração dos cursos, incluir horas de estudos no período das aulas etc. Para ela, uma reforma estrutural deve, primeiramente, ter objetivos claros e considerar que eles podem ser alcançados gradativamente, a partir de reformas graduais, mas não simplistas.

Sobre um trabalho consequente em sala de aula, a autora analisa diferentes epistemologias de ensino e constrói um referencial teórico bastante denso, difícil de ser sintetizado, que não se limita ao ensino superior. O que posso ressaltar é a defesa por ela feita de processos de ensino que considerem a experiência e o conhecimento prévio do aluno, o ensino com pesquisa; a adoção de uma pedagogia crítica que promova a autonomia intelectual e o senso crítico dos alunos. Também deixa clara a necessidade de capacitação profissional do docente universitário.

Ao descrever o perfil dos participantes, a autora indica que a maioria dos alunos de cursos noturnos é de jovens:

- solteiros, com idade menor que 30 anos, que moram com a família;
- que não interromperam os estudos após a escola básica;
- provenientes da escola pública cursada no período diurno;

- que frequentam cursos que marcaram como primeira opção no processo seletivo de ingresso;
- que trabalham para manutenção própria, apesar de uma porcentagem considerável contribuir para o sustento da família;
- ocupam cargos do estrato sócio-ocupacional médio;
- buscam o ensino superior "[...] pelo desejo de melhorar na escala social e pela expectativa de que a faculdade forneça os meios para isso." (CASTANHO, 1989, p. 73);
- apresentam a falta de tempo para estudar como obstáculo para o ensino de qualidade – em geral, só possuem algumas horas o final de semana. A autora, a partir de depoimentos, afirma que a qualidade de ensino que os alunos recebem

> [...] se caracteriza pelo verbalismo, pela utilização de clichês, de palavras desarticuladas de um trabalho teórico profundo. O ensino parece estar contribuindo para alimentar a formação de um paradigma pelo qual a consciência fica marginalizada dos aspectos da realidade que lhe são mais vitais. Pelo mecanismo do verbalismo, cria-se uma rede simbólica vazia, oca, afastada da observação metódica, levando ao desapego da realidade e fazendo funcionar um mecanismo abstrato que não parte da teorização da experiência vivida, cristalizando símbolos sem significação real. A observação fica inibida e a realidade fica oculta, dissimulada através das palavras. (CASTANHO, 1989, p. 89).

- grande parte dos participantes mostraram-se insatisfeitos ou decepcionados com o ensino que recebem, principalmente no que diz respeitos a questões relacionadas com o mercado de trabalho.

Importante observar que, assim como Andrade e Sposito (1986), a autora indica que os sujeitos pesquisados são lutadores:

> Uma das constatações que mais chamaram a atenção foi a de que os sujeitos pesquisados não se percebem como vítimas, mas sim como pessoas lesadas de seu direito de aprender por terem recebido um ensino questionável. Locomovem-se com muita dignidade na sua condição de trabalhadores-estudantes e não aceitam atitudes de complacência. Lutam e querem se impor (CASTANHO, 1989, p. 68).

C.3.3 Contribuições para esta pesquisa

Apesar da tese ter sido defendida há algumas décadas e de reconhecer que, nesse lapso de tempo, o mundo passou por transformações radicais, promovidas em

grande parte pela tecnologia e pela preponderância do capital financeiro, a tese de Castanho (1989) teve grande importância na definição desta pesquisa. Ela:

- reforçou a inspiração trazida pelo trabalho de Andrade e Spósito (1986) de que o mapeamento do perfil dos participantes deve ser feito sob várias perspectivas;
- não apenas reforçou a concepção de que a relação trabalho-graduação motiva o ingresso na educação superior de grande parte dos participantes da pesquisa, mas também forneceu um rico material teórico para refletir / alisar essa relação;
- ao apontar que a condição de grande parte dos docentes de cursos oferecidos no período noturno assemelha-se às condições dos alunos desses cursos, pois muitos trabalham o dia todo em profissão diferente da docência que exercem à noite, a autora fez-me considerar ser esse um outro possível direcionamento para esta pesquisa, que acabei deixando para uma outra pesquisa;
- assim como Sposito (1986), a autora também defende a existência de cursos noturnos, os vê como parte da estrutura social contemporânea, e os considera importantes para a democratização da educação superior.

C.4 Análise de “Curso noturno de administração: um esforço de democratização do acesso ao ensino superior”

Artigo publicado na *Revista de Administração Pública* cuja versão impressa está classificada como B2 na área de Educação no triênio 2013-2016.

C.4.1 Informações gerais

- Referência: Baêta (1990).
- Palavras-chave: não indicadas no texto.
- Objeto de pesquisa: não especificado – o título e a leitura do texto evidenciam que o objeto é o curso superior de administração.
- Questão de pesquisa: embora não explicitada, há indícios de que uma questão que norteia o trabalho é: Quais as diretrizes para reformular o Plano Pedagógico do Curso de Administração a partir das transformações sofridas pela sociedade brasileira?
- Objetivo da pesquisa: não explicitado – a partir da leitura, considero que o objetivo é tecer argumentos e diretrizes para fundamentar a reformulação do curso noturno

de Administração na Universidade Federal para atender as exigências da sociedade brasileira de então.

- Suporte teórico: o artigo não apresenta um resumo – como referência a autora utiliza, entre outros: Dermeval Saviani; Antonio Gramsci.
- Aspectos metodológicos: estudo teórico.
- Técnica de coleta de dados: não se aplica.
- Período da coleta de dados: não se aplica.
- Participantes: não se aplica.

C.4.2 Considerações

O texto não está estruturado em subitens e não apresenta um resumo. Nele, a autora defende a educação pública como um direito fundamental de todo cidadão. Embora direcione suas argumentações para o curso de Administração, defende, sem desconsiderar o aspecto profissionalizante, um ensino superior que exercite e potencialize a criatividade, a reflexão e a ética. É a favor de uma universidade pública acessível à população em geral e não restrita a uma elite da sociedade.

Assim como defendido de forma mais aprofundada por Castanho (1989), a autora não é contra a democratização da educação superior, nem ao oferecimento de cursos no período noturno. Apoiada em Gramsci, defende que quantidade não tem relação direta com qualidade e que a expansão em si impacte negativamente na qualidade de ensino. A partir desse posicionamento, indica diretrizes para reformulação do currículo dos cursos de Administração na Universidade Federal de Minas Gerais.

C.4.3 Contribuições para esta pesquisa

Como contribuição, este artigo reforça a concepção de que o ensino noturno é uma alternativa para a democratização da educação superior, concepção já presente nos trabalhos anteriormente analisados.

C.5 Análise de "A prática docente no ensino superior particular noturno – um estudo de caso"

Tese de doutorado defendida em 1994 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

C.5.1 Informações gerais

- Referência: Cardoso (1994).
- Palavras-chave: não indicadas no texto.
- Objeto da pesquisa: docente do ensino superior.
- Questões de pesquisa: com base nos dados coletados, a autora propõe respostas para as seguintes questões:

> Quem é o professor do ensino superior particular noturno? Qual sua origem social? Que tipo de formação acadêmica recebeu? Como o professor, que também é um trabalhador, encara o trabalhador-estudante? Em que diferem suas aspirações? Onde se cruzam as experiências pessoais do professor e do aluno? Que pontos os aproximam ou os distanciam quando compartilham o mesmo espaço, ou seja, a sala de aula? (CARDOSO, 1994, p.4).

- Objetivo da pesquisa: a autora define dois objetivos principais: "- identificar o sentido educativo da apropriação de conhecimentos por parte de trabalhadores-alunos do ensino superior; - investigar aspectos ideológicos que permeiam a prática docentes do 3º. grau noturno" (CARDOSO, 1994, p. 6).
- Suporte teórico: não especificado no resumo – pela leitura do texto, destaco: Álvaro Vieira Pinto, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Luis Antonio Cunha, Marilena Chaui, Miguel Arroyo, Paulo Freire, e vários autores. Alguns, penso, auxiliam a identificar a corrente epistemológica adotada: Gaudêncio Frigotto, Henry Giroux, Louis Althusser, Luis Carlos Freitas, M. Bakhitin, Moacir Gadotti.
- Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa caracterizada pela autora como um estudo de caso; pelos autores com quem a autora dialoga, a pesquisa foi feita sob uma perspectiva marxista.
- Técnica de coleta de dados: questionários, contendo questões fechadas e abertas, aplicado a professores, alunos, diretores, coordenadores e chefes de departamentos; entrevistas com professores e alunos; observações de aulas; análise de programas, grade curricular e regimento da instituição.

- Período da coleta de dados: não explicitado – a tese foi defendida em 1994.
- Participantes: professores (foco principal) e alunos de cursos superior noturnos de uma instituição de ensino superior particular que, na época, oferecia 5 cursos: Pedagogia, Letras, Ciências com habilitação em Biologia, Química e Matemática; e Serviço Social, e contava com 900 alunos e 64 professores.

C.5.2 Considerações

A autora elabora um referencial teórico rico em relação ao perfil das instituições de ensino superior particulares que oferecem cursos no período noturno, ressaltando que não vê uma relação direta entre ensino privado e baixa qualidade de ensino. Entretanto, reconhece que algumas instituições, pela própria natureza jurídica, focam mais no lucro do que na qualidade do ensino oferecido. Lembra que, muitas vezes, o cansaço do aluno trabalhador que estuda no período noturno é usado como justificativa para a baixa qualidade de formação que ele consegue ao término do curso, mascarando, assim, os objetivos estritamente comerciais da instituição.

As respostas apresentadas pela autora às questões listadas acima estão apresentadas de forma organizada e explícita.

Ao descrever quem é o professor, a autora conclui que é, em grande parte, aquele que transmite conteúdos e que possui um perfil semelhante a um profissional liberal. Aponta também que, diferentemente do que acontece na escola básica, a população de docentes do ensino superior noturno é formada por sujeitos dos dois gêneros em proporção praticamente igual. Entretanto, o significado que cada gênero dá à docência não é o mesmo. Para muitos da população masculina, a docência é vista mais como um “bico”, o que explica que a maioria entra na docência já no período noturno. Para grande parte da população feminina, a docência é vista como profissão, fato que explica o tempo de magistério maior para as professoras do que para os professores pesquisados.

Aponta, ainda, que poucos docentes se dedicam à leitura, mas de forma contraditória, não muito explorada pela autora, os dados indicam que a maioria dos professores pesquisados afirmam que adquirem livros, visitam bibliotecas e possuem assinatura de periódicos. Observa também que a maioria informou não ter participado de cursos de especialização nos cinco anos anteriores à realização da pesquisa, e que também não participaram das lutas pelo direito de sua categoria profissional.

Sobre a formação acadêmica dos professores, a autora constata que a maioria são bacharéis, alguns formados em mais de uma disciplina. Atribuem um peso maior ao esforço pessoal ou à vocação que possuem para exercer a docência do que à qualidade do ensino que tiveram.

Para os professores, segundo a autora, todos os alunos de cursos superior oferecidos no período noturno apresentam dificuldades para aprender. Essa visão é justificada pelo fato de associarem o processo de aprendizagem unicamente a uma boa formação na escola básica e ao interesse que demonstram nas aulas. Ainda segundo a autora, pelo fato de os professores não considerarem a experiência e a realidade dos alunos, o ensino é conduzido de forma mecânica, tecnicista: o aluno "[...] ouve e vê, mas não aprofunda, não vincula sua própria experiência ao saber elaborado da escola, porque não é incentivado a fazê-lo" (CARDOSO, 1994, p. 140). Em outras palavras, o aluno é visto pelos professores como um objeto, um cliente, e não como um sujeito, um cidadão em busca do aprimoramento de sua educação.

Nas palavras da autora, o professor "[...] destituído de sua capacidade de decidir, de refletir, de escolher [...] é um executor de instruções e determinações vindas de cima. Existe uma cadeia de mando e uma cadeia de relações de poder." (CARDOSO, 1994, p. 150). Assim, o ensino superior noturno torna-se uma mera mercadoria, "[...] um mosaico de preconceitos, fantasias, projeções e noções mal assimiladas" (CARDOSO, 1994, p. 164), e as práticas pedagógicas são reduzidas a simples ferramentas de trabalho.

A respeito dos alunos, observa que possuem um sonho: esperam por uma formação de qualidade e por uma ascensão socioeconômica que um bom emprego após formados poderá proporcionar. Alguns professores reconhecem esse sonho, mas, também inseridos num contexto de condições de trabalho restritivas, não encaram o desafio de adequar suas práticas em prol da realização desses sonhos.

Alguns outros pontos que destaco:

- a autora não vê as faculdades como sendo instituições de ensino de caráter secundário em relação às universidades; para ela, na contemporaneidade, as faculdades atendem a necessidades específicas, e são de grande relevância social;
- a autora não é contra o oferecimento de cursos no período noturno – sem ele, muitos não teriam condições de acesso ao ensino superior;

- para a autora, “O ensino noturno é um mosaico de preconceitos, fantasias, projeções e noções mal assimiladas. Não é um segmento desprezível: ele absorve mais da metade de nosso ensino superior” (CARDOSO, 1994, p. 164);
- A população de alunos que participou da pesquisa foi composta por jovens que, na maioria:
  - possuíam idade entre 20 e 30 anos, solteiras, do sexo feminino, que trabalham em período integral;
  - eram provenientes do ensino público;
  - buscavam no ensino superior condições para seguir uma profissão de melhor nível, ou conseguir promoção na empresa onde trabalham, porque a empresa exigiu, ou ainda pelo desejo de aperfeiçoarem-se;
  - optaram pelo curso que, para eles, oferecia melhores oportunidades no mercado de trabalho;
  - estavam parcialmente satisfeitos em relação à instituição de ensino à qual estão vinculados;
  - em geral, dedicam-se aos estudos apenas em épocas de prova.

C.5.3 Contribuições para esta pesquisa

Como contribuições destaco, entre outras:

- ela reforçou aspectos já identificados nos trabalhos analisados nos itens anteriores deste capítulo:
  - a importância da relação do ensino-superior com o mundo do trabalho;
  - a importância dos cursos superiores noturnos para a democratização deste nível de ensino;
- a visão apresentada pela autora de que não se pode analisar o ensino superior noturno apenas sob a perspectiva pedagógica – aspectos político-sociais devem também ser considerados – isso levou-me a considerar a análise de documentos institucionais;
- o histórico do ensino superior noturno apresentado trouxe ricas indicações para a elaboração do capítulo sobre educação superior.

C.6 Análise de “A Claridade da Noite: Os Alunos do Ensino Superior Noturno”

Artigo publicado no periódico *Estudos em Avaliação Educacional*, classificada como A2 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.6.1 Informações gerais

- Referência: Furlani (1999).
- Palavras-chave: não indicadas no texto – no site do periódico, as palavras-chave são: Ensino Superior; Curso Noturno; Formação profissional.
- Objeto da pesquisa: não explicitado – pela leitura do texto, conclui que o objeto é o aluno do curso superior noturno.
- Questões de pesquisa:

> Se a tradição e a legislação brasileiras supõem o credenciamento do formado para o exercício da profissão aprendida no curso, quem são esses universitários do período noturno – a maioria dos quais se constitui de trabalhadores -, que razões os trazem para a universidade e o que esperam concretizar, profissionalmente, ao concluírem o curso? (FURLANI, 1999, p. 157).

- Objetivo da pesquisa: não explicitado – a leitura do texto fornece indícios de que o objetivo está traduzido no seguinte trecho: ‘Procura-se [ao escutar os alunos] reverter a situação de “esquecimento” dos vários sujeitos que dão vida à escola e à universidade [...]’ (FURLANI, 1999, p. 157).
- Suporte teórico: a autora dialoga com, entre outros, Afrânio Catani, Boaventura de Souza Santos, Geraldo Romanelli, Maria Eugênia Castanho, Maria Helena Magalhães e Simon Schwartzman, Marília Pontes Sposito, Milton Santos, Peter Berger e Thomas Luckmann, Walter Benjamim.
- Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa.
- Técnica de coleta de dados: questionários e entrevistas.
- Período da coleta de dados: não explicitado no texto – o trabalho refere-se à pesquisa feita durante o curso de doutorado da autora com tese defendida em 1997.
- Participantes: alunos concluintes de cursos noturnos de uma universidade localizada na cidade de Santos.

C.6.2 Considerações

O artigo tem origem na tese de doutoramento da autora, com o mesmo título. Nele, a autora traz uma análise do aluno de cursos superiores a partir de 4 dimensões: o cidadão, o trabalhador, o estudante e o educador. Para a autora, a dimensão "educador" está presente na provocação que ele, o aluno, impõe nos educadores, provocação que os leva a refletir sobre o fazer pedagógico e sobre o papel social que o ensino superior possui.

Assim como os trabalhos anteriormente analisados, defende a importância dos cursos noturnos de graduação – eles são sementes para o ressurgimento de uma "universidade da reflexão" (FURLANI, 1999, p. 162), uma universidade como um "lugar possível" (FURLANI, 1999, p.162). Nesse sentido, defende a existência de cursos noturnos como uma possibilidade de acesso à educação superior, mas considera que a educação sozinha não tem o poder de alterar os graves problemas de desigualdades sociais presente na sociedade brasileira, e aponta algumas posturas que acabam por mascarar análises dos reais problemas existentes nos cursos noturnos:

> - circunscrevem os problemas do noturno ao âmbito pedagógico, uma postura liberal que acredita que tudo pode ser resolvido se forem mudados métodos, técnicas e o interior da escola, ignorando os determinantes macro-estruturais;
> - sugerem um retorno a-histórico a uma qualidade ideal, que não leva em conta o aluno real, em um tom saudosista e excludente; propõem a prática educativa somente nos cursos diurnos (sem questioná-las), por entender que é impossível um noturno de boa qualidade;
> - conformam-se com a banalização do ensino, com o aligeiramento da prática docente, considerando, de partida, o aluno do noturno sem condições, inferior, que precisa apenas de diploma. Este é um meio sutil de prolongar e aumentar as desigualdades e de abrir mão da responsabilidade social e da possibilidade de realizar uma proposta pedagógica consistente, competente e compromissada. (FURLANI, 1999, p. 166).

Na pesquisa realizada, ao optar por coletar dados através de questionário e entrevista, a autora informa que procurou analisar o "itinerário escolar e profissional" dos participantes, considerando o "já-sido", trajeto anterior, incluindo as motivações que levou o participante a escolher o curso de graduação; o "estar-sendo", o cotidiano presente que evolve uma relação compartilhada escola-trabalho; e o "que ainda não é", o futuro profissional. Da análise feita pela autora, destaco:

- os estudantes que participaram da pesquisa não esperam receber da universidade apenas um título – esperam desenvolverem-se como “[...] profissional, trabalhador, pessoa e cidadão” (FURLANI, 1999, p. 177);
- também enfatizam como positivas as oportunidades de relacionamento com os vários atores/mecanismos existentes na universidade: colegas, professores, projetos etc. – segundo a autora, os alunos ensinam que “aprender é conviver” (FURLANI, 1999, p. 179);
- os participantes também apontam o aspecto negativo que a falta de mais oportunidades de estímulo para discussões, aprofundamento e aprimoramento crítico dos conteúdos com os quais tiveram acesso; apesar disso, a autora indica que, muitas vezes, é o aluno que não se coloca na posição de sujeito.

Assim como outros trabalhos analisados, o texto traça um perfil dos alunos de curso superior noturno. Segundo a autora, a maioria dos estudantes:

- é de jovens, solteiros, sem filhos, trabalhadores;
- é proveniente de classe média baixa, mesma classe dos pais;
- é formada por jovens cujos pais frequentaram apenas o ensino primário;
- dorme pouco, alimenta-se mal, possui poucas horas disponíveis para estudo extraclasse;
- ingressa no curso superior noturno para desenvolver-se enquanto pessoa e obter formação profissional para ingressar ou ascender de posição no mercado de trabalho;
- acredita que o diploma, mesmo que não signifique emprego melhor, possibilita alternativas, uma vida melhor;
- está no curso desejado, mas uma grande parte, por não ter tido sucesso no processo de ingresso, ou por, com base na posição social e condição financeira, ter feito um pré-julgamento de insucesso, está em curso alternativo.

Para concluir, a autora aponta que soluções reais aos desafios então presentes devem considerar: “a escola em si; o acesso à escola; as relações escola-trabalho; a relação universidade- ensino fundamental e médio; as políticas públicas.” (FURLANI, 1999, p. 180).

C.6.3 Contribuições para esta pesquisa

Aspectos trazidos pelo texto que contribuíram para esta pesquisa:

- reforçou a indicação, já presente em trabalhos analisados anteriormente, de que o mapeamento do perfil dos participantes deve ser feito sob várias perspectivas, e a necessidade de explorar a relação educação superior como trabalho;
- ao considerar a universidade como um lugar possível, a autora, mesmo que de forma indireta, trouxe à tona o conceito de utopia relacionada com a educação superior.

C.7 Análise de "Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG"

Artigo publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa Educacional*, classificado como A1 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.7.1 Informações gerais

- Referência: Braga, Peixoto e Bogutchi (2001).
- Palavras-chave: Ensino Superior; UFMG; Acesso à Educação; Concurso Vestibular.
- Objeto da pesquisa: não explicitado – a leitura sugere que o objeto é a demanda do ensino superior.
- Questão de pesquisa: os autores não explicitam a questão de pesquisa. A leitura traz indícios da seguinte questão: Qual o comportamento da demanda do ensino superior na década de 1990?
- Objetivo da pesquisa / Objetivo da pesquisa: não explicitado no texto. Pela leitura realizada, o objetivo da pesquisa foi compreender a variação da demanda do ensino superior na UFMG.
- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Pela leitura do texto, destaco: Carlos Roberto Jamil Cury e Maria Aparecida C. Franco.
- Aspectos metodológicos: pesquisa fundamentada fortemente em dados quantitativos.
- Técnica de coleta de dados: dados provenientes das inscrições e realizações dos concursos vestibulares.
- Período da coleta de dados: período entre 1992 e 1999.

- Participantes: a pesquisa utilizou dados provenientes do processo seletivo.

C.7.2 Considerações gerais

O artigo apresenta uma análise com base em dados estatísticos sobre a demanda por cursos da UFMG. Constata que o processo de seleção para acesso àquela universidade contribui para a perpetuação da desigualdade social e reflete sobre o desafio de tornar o processo de ingresso mais justo sob o ponto de vista social. Nesse sentido, aponta algumas conquistas, tais como: aumento das vagas do ensino médio público, abertura de cursos noturnos, programas de apoio aos ingressantes. Aponta, como alternativa ainda não explorada, estímulo que a universidade poderia oferecer em prol da criação de cursos pré-vestibulares para "candidatos de baixa renda ou que provêm de minorias da sociedade" (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001, p. 151). Para os autores, essas medidas minimizam, mas não eliminam, a interferência dos fatores socioeconômicos no processo de ingresso no ensino superior público.

Outro ponto analisado são os fatores que influenciam na escolha dos cursos, enfatizando a classe social como componente importante, conforme explicitado no resumo do trabalho:

> [...] alguns cursos de elevado prestígio social, para os quais a aprovação exige notas elevadas, são preferidos pelos candidatos da classe média alta, enquanto os pertencentes aos estratos sociais menos favorecidos optam geralmente por outros nos quais a aprovação pode ser alcançada com desempenho mediano. (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001, p. 129).

C.7.3 Contribuições para esta pesquisa

A leitura do artigo trouxe contribuições como:

- além de reforçar a ideia de analisar o perfil do trabalhador-estudante a partir de várias perspectivas, ressaltou a importância da inclusão da renda familiar na análise das motivações de escolha do curso;
- o texto, assim como trabalhos anteriores, reforça a ideia de que cursos noturnos contribuem para a democratização da educação superior.

C.8 Análise de "A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de Química da UFMG"

Artigo publicado no periódico *Revista da Avaliação da Educação Superior*, classificado como A1 na área de Educação – triênio 2013-2016.

C.8.1 Informações gerais

- Referência: Braga *et al*. (2002).
- Palavras-chave: não indicadas.
- Objeto de estudo: não especificado – a leitura sugere, como objeto: evasão do curso de Química oferecido no período noturno.
- Questão de pesquisa: várias foram as questões que o estudo buscou responder, todas voltadas ao curso de Química da UFMG oferecido no período noturno:

> Seria a evasão nesse turno também influenciada por questões internas do curso, de tal forma que a introdução de mudanças poderiam reduzi-la significativamente? Ou a forte queda ocorrida nas taxas de evasão, quando se comparam as turmas atuais de ambos os cursos com as turmas do diurno do período 1990 a 1993, seria uma consequência da superação desses problemas internos, tendo se esgotado a capacidade de, por ações da universidade, reduzir ainda mais os percentuais de evasão? O desempenho no curso e as questões de gênero seriam fatores determinantes para a evasão também no noturno? As variáveis sócio econômicas, em especial a situação de trabalho do estudante, continuam a ser fatores pouco expressivos à noite? Enfim, qual é o perfil de evasão no turno noturno do curso de Química da UFMG? (BRAGA *et al.*, 2002, p. 51).

- Objetivo da pesquisa / Objetivo da pesquisa: não explicitado no texto – as questões apresentadas dão indícios de que um possível objetivo seria: Compreender os fatores que provocam evasão do curso superior de Química da UFMG no período de 1994 a 1998.
- Suporte teórico: o trabalho que não apresenta uma fundamentação teórica.
- Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa-quantitativa fortemente embasada em dados quantitativos.
- Técnica de coleta de dados: entrevistas e questionário aplicados aos alunos evadidos, dados obtidos dos registros do Sistema Acadêmico da UFMG, dos arquivos da Comissão Permanente de Vestibular da UFMG.
- Período da coleta de dados: período entre 1994 e 1998.

- Participantes: ingressantes, via vestibular, no curso de Química da Universidades Federal de Minas Gerais, oferecido no período noturno.

C.8.2 Considerações

O texto apresenta um estudo sobre os diferentes fatores que contribuíram para evasão dos participantes: sexo, o desempenho acadêmico no início do curso, a renda familiar quando da inscrição para o vestibular, situação de trabalho do estudante. Em muitas ocasiões, confronta o resulta obtido nos dados analisados com resultado de trabalhos anteriores de outros autores.

Ao focar a evasão sob a perspectiva do sexo do participante, os autores verificaram que a taxa de evasão é maior entre os homens. Essa diferença é, segundo os autores, possivelmente explicada pelo melhor desempenho acadêmico apresentado pelas mulheres.

Ao ter como foco a situação de trabalho do participante, os autores verificaram que a dificuldade de conciliar trabalho e estudo foi a principal causa de evasão. Verificaram também que há uma diferença entre a resistência diante dessa dificuldade entre dois grupos: grupo de estudantes que pertencem a famílias de baixa renda tende a considerar que a conclusão exitosa do curso pode melhorar suas condições de trabalho, apresenta taxa de evasão inferior àquela apresentada pelo grupo de estudantes provenientes de classe com maior poder aquisitivo, mas que trabalham, pois esses parecem reconhecer que a conclusão do curso não lhes trará melhoras significativas no mercado de trabalho e abandonam o curso mais facilmente diante de dificuldades de conciliar o trabalho com o estudo.

O trabalho constata que a taxa de evasão do curso estudado tem diminuído e não encontram subsídios para afirmar que mudanças no curso ou um programa mais agressivo de bolsas poderiam contribuir para reduzir ainda mais essa taxa de evasão.

C.8.3 Contribuições para esta pesquisa

A contribuição trazida por esse trabalho foi que, mais uma vez, a importância da relação mercado de trabalho – educação superior foi evidenciada. Além disso, reforçou a percepção da importância de estudos com foco nos estudantes de graduação que conciliam trabalho e estudo.

C.9 Análise de “O aluno do ensino superior noturno frente à era do conhecimento”

Artigo publicado no periódico *Tuiuti: ciência e cultura*, classificado como B5 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.9.1 Informações gerais

- Referência: Salomé (2002).
- Palavras-chave: Ensino superior noturno. Sociedade do conhecimento.
- Objeto de estudo: não explicitado. O texto permite considerar como objeto de estudo o “trabalhador aluno do curso superior noturno”.
- Questão de pesquisa: não explicitada. A leitura do texto permite considerar como possível a seguinte questão: Quais as principais questões relacionadas com o estudante de cursos superior que também trabalha e como essas questões impactam a universidade?
- Objetivo da pesquisa: “refletir sobre questões [relativas ao trabalhador-estudante universitário] relacionadas à universidade frente à nova sociedade, procurando ser mais uma contribuição para os educadores que atuam no ensino superior noturno, direcionando-os para o efetivo atendimento a uma clientela específica - o trabalhador - aluno.” (SALOMÉ, 2002, p. 138).
- Suporte teórico: não especificado no resumo. Destaco, entre outros: Boaventura de Souza Santos; Dermeval Saviani; José Carlos Libâneo; Karl Marx; Lucídio Bianchetti; Paulo Freire; Peter Drucker.
- Aspectos metodológicos: estudo exploratório, com foco qualitativo que utiliza dados quantitativos como apoio às análises.
- Técnica de coleta de dados: questionário com questões relativas à identificação do respondente, situação sócio-econômica-cultural e situação específica como trabalhador-estudante. Também utilizou dados oficiais do Censo da Educação Superior oferecidos pelo INEP.
- Período da coleta de dados: questionário aplicado entre os meses de maio e junho do ano 2000.
- Participantes: 35 alunos de graduação (12 da Universidade Federal do Paraná e 26 da Universidade Tuiuti do Paraná).

C.9.2 Considerações

Diante das mudanças que têm ocorrido na sociedade, provocadas principalmente pela tecnologia, a autora afirma que o papel do ensino superior noturno tende a tornar-se mais “intenso e diferenciado” (SALOMÉ, 2002, p. 140), e apresenta uma fotografia do cenário da educação superior com dados do Censo do Ensino Superior oferecidos pelo INEP. Apresenta, também, com base em trabalhos anteriores de outros autores, características do estudante de cursos noturnos, suas motivações de ingresso e expectativas pós conclusão de cursos de graduação. Traz, ainda, um estudo sobre a função da universidade no mundo contemporâneo, sobre a docência no ensino superior e da própria concepção de educação. Nesse sentido, discorre sobre as questões da sociedade atual, a chamada sociedade do conhecimento e os desafios que elas apresentam para as universidades.

A análise dos dados coletados através dos questionários apresenta um perfil de estudante de curso superior noturno que não apresenta características muito diferentes dos perfis apresentados nos trabalhos anteriormente analisados.

C.9.3 Contribuições para esta pesquisa

Assim como trabalhos analisados anteriormente, o artigo reforçou minha percepção da importância do estudo da relação trabalho-educação superior e da relevância que tem, na atualidade, um estudo com foco no estudante que também trabalha. Além disso, também a reflexão feita pela autora sobre as influências do mercado de trabalho sobre as instituições de ensino superior (IES) inspirou-me a procurar fundamentos que relacionem as mudanças na sociedade e no mundo do trabalho nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES.

C.10 Análise de “Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional”

Artigo publicado no periódico *Educação*, classificado como A1 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.10.1 Informações gerais

- Referência: Terribili Filho (2004).
- Palavras-chave: Ensino superior noturno. Motivação de alunos. Relacionamento professor-aluno.
- Objeto da pesquisa: não explicitado – a leitura sugere: o entorno educacional.
- Questão de pesquisa: o autor não explicita a questão de pesquisa. O objetivo apresentado sugere a seguinte questão: Quais os estímulos que impactam a motivação dos alunos de cursos noturnos de graduação para frequentar a escola, considerando o entorno educacional?
- Objetivo da pesquisa:

> [...] apresentar os estímulos que impactam a motivação dos alunos de cursos noturnos de graduação em freqüentar a escola, considerando o entorno educacional: transportes coletivos, trânsito e segurança pública, bem como, os aspectos de infra-estrutura da instituição e relacionamento social. (TERRIBILI FILHO, 2004, p. 21).

- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Pela leitura do texto, destaco: Célia Pezzolo de Carvalho; Bruce Tuckman; Cecília Bergamini; Cristovan Buarque; Daniel Augusto Moreira; John Lembo; Helena Sampaio; Malcolm Shepherd Knowles; Pamela Alreck e Robert B. Settle; Sylvia Vergara.
- Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa, caracterizada pelo autor como de caráter exploratório.
- Técnica de coleta de dados: questionário com 73 perguntas.
- Período da coleta de dados: outubro de 2001 e setembro de 2002.
- Participantes: 244 estudantes do 2º., 3º. e 5º. semestres do curso de Administração de uma instituição de ensino superior privada, localizada na cidade de São Paulo, que obtiveram nota C e D no Provão nos anos 2001 e 2002, respectivamente.

C.10.2 Considerações gerais

O artigo é resultado de uma pesquisa realizada entre os anos 2001 e 2002. Nele, o autor apresenta um estudo sobre a relação aluno-instituição-ensino a partir de elementos não frequentemente vistos nos trabalhos por mim pesquisados: o entorno educacional, aquilo que, de certa forma, amplia as fronteiras do currículo.

Focando o aspecto pedagógico, o autor reforça o valor do papel do docente na motivação dos estudantes, destacando a importância de sua capacidade de ouvir os alunos através das diferentes possibilidades: palavras, gestos, posturas etc. Segundo ele,

> [...] a capacitação do professor e a aplicação eficiente de conceitos e técnicas didático-pedagógicas não são suficientes, por si só, para estimular a freqüência dos estudantes às instituições de ensino públicas ou privadas. Os professores devem estar cientes e atentos de sua importância no relacionamento humano com seus alunos, sejam como educadores, orientadores profissionais ou conselheiros, na imagem idealizada pelo estudante de um pai, mãe, irmão mais velho, irmã mais velha, um amigo ou uma amiga. (TERRIBILI FILHO, 2004, p. 34).

Explica que outro fator que influencia a motivação dos estudantes de cursos superior noturno participantes da pesquisa é o entorno educacional, ou seja, os "[...] meios de transporte, trânsito e segurança urbana, e também pelas condições da infraestrutura da instituição de ensino e pelo relacionamento social no ambiente educacional" (TERRIBILI FILHO, 2004, p.23). Sobre a infraestrutura, o autor aponta que os participantes consideram que, além de salas de aula confortáveis e bem equipadas, serviços complementares como acesso à alimentação de boa qualidade com preços compatíveis com a realidade do aluno, bem como ambiente acolhedor, contribuem para a motivação dos participantes da pesquisa, composta por jovens trabalhadores com idade inferior a 25 anos, que:

- vão direto do trabalho para a escola, utilizando principalmente veículo próprio;
- trabalham a mais de 10km da instituição que frequentam;
- apontam que o relacionamento com os professores é o principal estímulo para ir à escola; o segundo estímulo é o de encontrar os amigos; o terceiro de fazer novas amizades.

C.10.3 Contribuições para esta pesquisa

As contribuições trazidas pelo artigo foram, sinteticamente:

- um novo reforço na importância de um estudo sobre o estudante de graduação que também trabalha;
- a informação de que a expectativa por facilidades para ingresso no mercado de trabalho através da "agregação" de conhecimentos influencia a motivação dos alunos para enfrentar o desafio de um curso superior após a jornada de trabalho

fez-me incluir, na proposta da tese, uma análise sobre as políticas públicas de inclusão;

- fez-me considerar, na análise dos Planos Pedagógicos Institucionais, eventuais aspectos relacionados com a infraestrutura.

C.11 Análise de "Qualidade de ensino para os licenciandos do ensino superior privado noturno: concepções multidimensionais"

Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho (GT) 04 (Didática) da 28º. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2005.

C.11.1 Informações gerais

- Referência: Papa e Fernandes (2005).
- Palavras-chave: não indicadas.
- Objeto da pesquisa: não explicitado – a leitura sugere: estudantes de licenciaturas.
- Questão de pesquisa: as autoras não explicitam a questão de pesquisa. O objetivo apresentado sugere a seguinte questão: Quais as concepções de qualidade de ensino de licenciandos?
- Objetivo da pesquisa: "Identificar e analisar as concepções de qualidade de ensino dos licenciandos." (PAPA; FERNANDES, 2005, p. 1).
- Suporte teórico: as autoras não explicitam os autores que serviram de base para o trabalho. Pela leitura do texto, destaco: Jürgen Habermas, Maria Cristina S. Galan Fernandes, Maria Eugênia Castanho, Sônia Greco Veiga.
- Aspectos metodológicos: pesquisa caracterizada pelas autoras como de "[...] abordagem qualitativa apoiada em estudos críticos de educação [...] " (PAPA; FERNANDES, 2005, p. 1).
- Técnica de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com estudantes de licenciaturas.
- Período da coleta de dados: não especificado.
- Participantes: 8 alunos, 2 de cada uma das licenciaturas (Matemática, Pedagogia, Letras e Filosofia) oferecidas por uma instituição de ensino superior privado localizada no interior do estado de São Paulo.

C.11.2 Considerações

As autoras apresentam seis concepções de qualidade de ensino: qualidade como um conceito saudosista-autoritário, como uma orientação técnica, como um conceito liberal, na perspectiva neoliberal, e com orientação subjetivo-interpretativa. Conclui que os participantes apresentam concepções multidimensionais, ou seja, percepções que, dependendo da perspectiva analisada, utilizam uma das concepções de qualidade por elas apresentadas:

> [...] quando falam sobre a administração, o conteúdo, a forma de aula e o ambiente educacional, os alunos explicitam visões conservadoras ligadas à *racionalidade técnico-instrumental*. Quando falam dos docentes e do relacionamento pessoal o enfoque é subjetivo-interpretativo. Porém quando são levados a discutir o papel do aluno e da instituição de ensino, sobressai a visão neoliberal. (PAPA; FERNANDES, 2005, p. 4-5).

Importante observar que a premissa para a escolha dos entrevistados foi a de que os alunos de licenciatura, por serem futuros educadores, e pela natureza dos cursos que frequentam, "[...] possuem maiores possibilidades de reflexão sobre a educação superior" (PAPA; FERNANDES, 2005, p. 1). Penso ser essa uma questão polêmica que mereceria um estudo mais profundo do que aquele apresentado pelas autoras.

C.11.3 Contribuições para esta pesquisa

O artigo fez emergir uma nova perspectiva de análise: a percepção que os estudantes de cursos noturnos de graduação (no caso, os alunos de licenciaturas) possuem sobre qualidade de ensino. Entretanto, por questões de viabilidade, essa questão não foi aqui aprofundada, ficando apenas como provocação para próximas pesquisas.

C.12 Análise de "O Cenário Urbano Para o Estudante do Ensino Superior Noturno na Cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis?"

Artigo publicado no periódico *MILLENIUM - Journal of Education, Technologies, and Health*, classificado como C na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.12.1 Informações gerais

- Referência: Terribili Filho e Quaglio (2005).
- Palavras-chave: Ensino superior no Brasil. Ensino superior em São Paulo. Ensino noturno. Entorno educacional.
- Objeto da pesquisa: não explicitado – a leitura sugere: aluno de pós-graduação que exercem a docência.
- Questão de pesquisa: os autores não explicitam a questão de pesquisa. O objetivo indicado induz à seguinte questão: o aluno da pós-graduação que exerce a profissão de professor e se especializa para atuar como docente no ensino superior tem percepções diferentes dos alunos do curso noturno de graduação que responderam à pesquisa realizada nos anos 2001-2002?[352]
- Objetivo da pesquisa: os autores indicam o seguinte objetivo de pesquisa:

> [...] avaliar se o aluno da pós-graduação, que exerce a profissão de professor e se especializa para atuar como docente no ensino superior, tem percepções diferentes dos alunos do curso noturno de graduação que responderam à pesquisa anterior, realizada em 2002. (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2005, p. 82).

- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Cito, entre outros: Armando Mendes, Maria Eugênia Castanho.
- Aspectos metodológicos: pesquisa com foco qualitativo.

[352] Essa pesquisa é tratada no artigo de Terribili Filho (2004): "Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional", analisada anteriormente.

- Técnica de coleta de dados: uma atividade de leitura do artigo “A questão da Segurança”[353] aplicada na disciplina “Políticas Públicas Aplicadas no Ensino Superior”, seguida por uma reflexão individual sobre o tema, e elaboração de uma resenha.
- Período da coleta de dados: março a maio de 2004.
- Participantes: 16 estudantes de curso noturno de pós-graduação em Docência do Ensino Superior de uma instituição de ensino superior privada, localizada no centro da cidade de São Paulo.

C.12.2 Considerações gerais

Os autores apresentam um breve estudo qualitativo de aspectos da cidade de São Paulo relacionados com o ensino superior, principalmente questões de mobilidade e segurança, e constatam que as percepções obtidas na pesquisa descrita em Terribili Filho (2004), aqui anteriormente analisada, são semelhantes às percepções obtidas com essa pesquisa, que envolve estudantes de pós-graduação.

Concluem, a partir das resenhas dos participantes, que a questão da mobilidade (denominada pelos autores de transporte e gestão do trânsito) e da segurança pública são aspectos que devem ser contemplados nas políticas e ações sobre o entorno educacional.

Uma questão que considero importante diz respeito à técnica de coleta de dados adotada pelos autores: a elaboração de uma resenha a partir da reflexão individual e leitura de um trabalho indicado pelos autores, adicionando à pesquisa característica de pesquisa documental.

C.12.3 Contribuições para esta pesquisa

O artigo reforça um aspecto já apontado em trabalho anterior: o de considerar, na análise dos Planos Pedagógicos Institucionais, aspectos relacionados com o entorno educacional no que diz respeito principalmente às questões de mobilidade e segurança. Tais questões, segundo aponta o texto, adicionam às condições desfavoráveis enfrentadas por aluno de cursos de graduação do período noturno,

[353] TERRIBILI FILHO, Armando. A questão da segurança. **Revista Ensino Superior** *SEMESP*, São Paulo, n. 65, p. 44-47, fev. 2004.

citadas em vários dos trabalhos aqui analisados, as sensações de insegurança e medo que povoam seus cotidianos.

C.13 Análise de "Fatores de atrasos e faltas do estudante do ensino superior noturno: a perda de aulas, de provas e o impacto no seu aproveitamento e em avaliações"

Artigo publicado no periódico *Revista da Avaliação do Ensino Superior*, classificado como A1 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.13.1 Informações gerais

- Referência: Terribili Filho e Raphael (2005).
- Palavras-chave: Ensino superior noturno. Entorno educacional. Locomoção de estudantes. Desempenho de alunos. Avaliação.
- Objeto de estudo: não explicitado. A leitura realizada indica que o objeto de estudo é o estudante do ensino superior noturno.
- Questão de pesquisa: não explicitada. Pelas indicações presentes no resumo, são possíveis duas questões: Quais as dificuldades cotidianas dos estudantes, que em geral também trabalha, relacionadas com o entorno educacional?; Quais os aspectos mais relevantes para que os alunos obtenham bom desempenho em provas?
- Objetivo da pesquisa; não explicitado. Pela leitura e pelas indicações presentes no resumo, o artigo procurou conhecer as dificuldades enfrentadas por estudantes de cursos noturnos que impactam seus desempenhos nas provas.
- Suporte teórico: o texto não explicita os autores que fundamentaram a argumentação utilizada. Pela leitura, aponto, entre outros: Antonio Ontoria Peña; Charles Hadji; Clarilza P. Sousa; Maria Laura P. B. Franco; Michael Bassey; Regina Haydt; Richard Linderman.
- Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa com forte sustentação qualitativa, caracterizada pelos autores como um estudo exploratório.
- Técnica de coleta de dados:

> [...] questionário com 20 questões, composto por [...] testes simples, tabelas a serem preenchidas, lista para atribuição de prioridade

> utilizando sequência numérica, auto-avaliação, espaço destinado ao registro de situações históricas, opiniões e sugestões dos respondentes. (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2005, p. 122).

- Período da coleta de dados: outubro de 2004.
- Participantes: 166 estudantes do ensino superior noturno de duas instituições de ensino superior privadas da cidade de São Paulo.

C.13.2 Considerações

O artigo faz parte de um subconjunto dos trabalhos que compõem esse terceiro banco de estudos, onde Terribili Filho consta como autor ou como coautor, sempre com temas relacionados com o entorno educacional que, segundo os textos até então analisados, engloba "[...] transporte, trânsito, segurança-pública e condições de alimentação" (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2005, p. 117). Explícita ou implicitamente, esses trabalhos mostram que o entorno educacional interfere na assiduidade, nas condições físico-química dos estudantes e, consequentemente, no desempenho escolar que apresentam.

Neste que agora analiso, há questões relacionadas com provas como instrumento de avaliação. Pelos dados coletados, os estudantes colocam, como fatores que contribuem para obter bom resultado na prova, em ordem de prioridade: "ter prestado atenção na aula", "ter estudado para a prova", "ter aprendido o conteúdo", "ter uma prova condizente com o conteúdo das aulas" e "ter uma prova com questões bem elaboradas". Segundo os autores, isso mostra que os professores, ao elaborarem as provas, priorizam a memorização, e não o efetivo aprendizado do aluno. Dos fatores externos à sala de aula, os participantes apontaram como fatores que contribuem para um bom resultado na prova, em ordem de prioridade: "estar disposto fisicamente" e "chegar com pontualidade nas aulas e provas", o que, segundo os autores, indicam o impacto do entorno educacional no desempenho dos estudantes.

Concluem que a melhoria das condições para um bom rendimento escolar não se resume a aspectos pedagógicos e políticas educacionais, tais como "estratégias de aprendizagem, metodologias de ensino, aplicação e integração de tecnologias, técnicas de aprender a aprender, entre outros" (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2005, p. 133) – é fundamental que aspectos externos relacionados com o cotidiano dos estudantes também sejam considerados.

C.13.3 Contribuições para esta pesquisa

As contribuições trazidas pelo artigo foram, sinteticamente:

- reforçou minha percepção da importância de um estudo sobre o estudante de graduação que também trabalha;
- reforçou a ideia de considerar, na análise dos Planos Pedagógicos Institucionais, eventuais aspectos relacionados com o entorno escolar, visto que ele tem grande interferência no desempenho do estudante.

C.14 Análise de "Trabalhadores-estudantes: um olhar para o contexto da relação entre trabalho e ensino superior noturno"

Dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2006 na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

C.14.1 Informações gerais

- Referência: Guimarães (2006).
- Palavras-chave: Trabalhadores-estudantes. Ensino superior noturno. Contexto.
- Objeto de estudo: não explicitado – a leitura sugere: trabalhadores-estudantes de cursos de graduação.
- Questão de pesquisa: "Qual o contexto atual das relações entre trabalho e ensino superior noturno? Como se situa o trabalhador-estudante do ensino superior noturno nesse contexto?" (GUIMARÃES, 2006, p. 16).
- Objetivo da pesquisa: "[...] contribuir para a ampliação das reflexões comprometidas com a realidade dos trabalhadores-estudantes." (GUIMARÃES, 2006, p. 16).
- Suporte teórico: a autora não especifica no resumo os principais autores com os quais dialoga. Pela leitura, destaco, entre outros: Acácia Zeneida Kuenzer; Andre Gorz; Gaudêncio Frigotto; István Mészáros; Karl Marx; Ladislau Dowbor; Lucília R. S. Machado; Ricardo Antunes.
- Aspectos metodológicos: pesquisa com foco qualitativo, reunindo pesquisa bibliográfica e um estudo exploratório, fundamentada, segundo a autora, na Teoria Crítica da Educação e no Materialismo Histórico Dialético.

- Técnica de coleta de dados: dados provenientes “[...] do relatório sócio-educacional dos vestibulandos, de [...] órgãos internos da instituição e da aplicação de um questionário junto aos acadêmicos” (GUIMARÃES, 2006, p. 73).
- Período da coleta de dados: não informado.
- Participantes: estudantes de cursos de graduação oferecidos no período noturno da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Estado do Paraná.

C.14.2 Considerações

A autora demonstra preocupação com as condições encontradas por estudantes de graduação que trabalham grande parte do dia e que vislumbram na educação superior um caminho para ascensão social e econômica.

No contexto da relação trabalho-educação, desenvolve uma síntese sobre o mundo do trabalho, as transformações históricas do capitalismo e os impactos dessas transformações na classe trabalhadora, que, na contemporaneidade, fragmenta-se, torna-se bastante heterogênea, mais complexa, e convive “[...] com o grande desafio de encontrar-se novamente como classe” (GUIMARÃES, 2006, p. 28).

Discorre também sobre as influências de organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras e, com base em trabalhos anteriores de outros autores, afirma que diversas foram as leituras feitas sobre o estudante que concilia trabalho e estudo, e diversos posicionamentos sobre as possibilidades de intervenção na realidade desses estudantes, concluindo que:

> Comum a todas as abordagens é a compreensão de que a macro-estrutura transpassa o espaço escolar e este, possui mecanismos, que em menor ou maior grau, reforçam a reprodução do trabalhador de acordo com as necessidades do processo produtivo. (GUIMARÃES, 2006, p. 68).

Ao analisar as motivações dos participantes para ingressarem em um curso de graduação, constatou que a maioria afirmou ser a “realização pessoal”, fator que a autora relaciona com a “autoestima”. Interessante também a motivação de um aluno de Letras que busca no ensino superior mecanismos para lapidar a lente com que lê o mundo.

C.14.3 Contribuições para esta pesquisa

Algumas conclusões e/ou observações trouxeram, assim como trabalhos anteriormente analisados, contribuições relevantes para esta pesquisa:

- reforçou, mais uma vez, que universitários que também trabalham procuram nos cursos noturnos de graduação um caminho para ascensão social e financeira; aponta, entretanto, que há muitos outros aspectos, como "autoestima" e aperfeiçoar os mecanismos de leitura do mundo; de certa forma, o estudo sobre as motivações foi mais um reforço para a inclusão do conceito de utopia nesta tese;
- reforçou, mais uma vez, a importância e a relevância de estudos sobre as condições desses estudantes;

C.15 Análise de "Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões"

Artigo publicado no periódico *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, classificado como A1 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.15.1 Informações gerais

- Referência: Barreiro e Terribili Filho (2007).
- Palavras-chave: Educação superior. Período noturno. Oferta de vagas. Políticas públicas.
- Objeto da pesquisa: política de oferta de vagas pelo Estado no período noturno.
- Questão de pesquisa: os autores não explicitam a questão de pesquisa. A leitura sugere a seguinte questão: Como as universidades públicas do estado de São Paulo têm atendido à constituição Paulista no que diz respeito a percentagem de vagas que devem oferecer no período noturno?
- Objetivo da pesquisa: "[...] verificar como [as instituições de ensino superior públicas estaduais] têm atendido à exigência da Constituição Paulista no sentido de ofertar pelo menos um terço do total de suas vagas ao período noturno." (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007, p. 83); Avaliar "[...] o impacto que essa

exigência representa no contexto maior da oferta de vagas para o ensino superior no país [...]" (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007, p. 83).

- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Destaco: Boaventura de Souza Santos, E. Gonçalves, Helena Sampaio, Janete Maria Azevedo, José Vaidergorn, Lúcia Furlani; Luiz Antonio Cunha, Marília Spósito; Otaíza Romanelli.
- Aspectos metodológicos: estudo teórico que utiliza dados quantitativos oficiais para fundamentar as argumentações.
- Técnica de coleta de dados: não se aplica.
- Período da coleta de dados: utiliza dados referentes a vestibulares de 2004 – 2006.
- Participantes: não se aplica.

C.15.2 Considerações gerais

Os autores fazem uma análise do contexto atual da educação superior, indicando as influências do neoliberalismo e da globalização, abordando os dilemas, ou as crises, da universidade contemporânea. Toda argumentação é feita com base em aspectos da legislação e de estatísticas obtidas de diferentes fontes. Fazem referência a uma proposta de reforma universitária que vinha sendo discutida por vários órgãos da sociedade havia alguns anos e que, em junho 2006, foi encaminhada em forma de projeto de lei para o Congresso Nacional, cujo objetivo era "[...] democratizar, garantir o financiamento, ampliar o acesso e qualificar as universidades brasileiras" (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007, p. 97). Em se tratando de cursos noturnos, a proposta, segundo os autores, é que, conforme previsto na Constituição Paulista, as IES federais também deveriam oferecer um terço das vagas no período noturno, com exceção dos cursos oferecidos em período integral.

Concluem defendendo uma reforma universitária que não apenas amplie o número de vagas, mas que também se caracterize por

> Compatibilizar a relação de vagas oferecidas entre o sistema público e o privado em função das demandas da sociedade, avaliar a oferta de vagas para as diferentes áreas de conhecimento, garantir e controlar a qualidade do ensino noturno, visando a um projeto maior de desenvolvimento do país, ordenado pelo Estado e alicerçado na valorização da Educação (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007, p. 98).

C.15.3 Contribuições para esta pesquisa

O artigo traz um universo de informações sobre o ensino superior, um histórico dos cursos noturnos no Brasil e referências a legislações que contribuíram para um mergulho mais profundo no estudo sobre educação superior descrito nesta tese.

C.16 Análise de "Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante"

Tese de doutorado em Educação defendida em 2007 na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Marília.

C.16.1 Informações gerais

- Referência: Terribili Filho (2007).
- Palavras-chave: Ensino superior noturno. Entorno educacional. Políticas públicas. Trânsito urbano. Transporte público. Violência social.
- Objeto da pesquisa: não explicitado – a leitura sugere: aluno do ensino superior noturno.
- Questão de pesquisa:

> [...] o entorno [...] influencia a condição de chegada do estudante na instituição de ensino, sua condição física, sua condição de estudo, a utilização da infra-estrutura disponível na instituição, sua motivação e seu desempenho? Isto sendo aceito, pode-se questionar dois aspectos: (1) se as políticas e diretrizes para os cursos noturnos levam em consideração este entorno ao definir as normas e regulamentos, as estratégias de ensino, de avaliação e de atividades de sala de aula, e (2) se há integração de políticas públicas que extrapolem a instituição de ensino, com ações concretas em prol do estudante do período noturno nas áreas de transportes, segurança pública e legislação trabalhista. (TERRIBILI FILHO, 2007, p. 17).

- Objetivo da pesquisa: "[...] discutir se os componentes deste entorno afetam o dia-a-dia do estudante do ensino superior noturno e se podem interferir na sua condição física, na sua motivação, no seu empenho e no seu desempenho discente [...]" (TERRIBILI FILHO, 2007, p. 15).
- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Destaco: Bruce W. Tuckman, Celso Vasconcelos, Gabriel Moser, Joaquim Casal, John Dewey, Luis Antonio Cunha, Naresh Malhotra,

Pamela Alrek e Robert Settle, Philippe Perrenoud, Pierre Bourdieu, Seymor Sudman e Norman Bradburn, e, Otaíza Romanelli, PedroDemo, Robert Peterson.

- Aspectos metodológicos: o autor caracteriza o trabalho como resultado de uma pesquisa exploratória, qualitativa. Dados quantitativos são utilizados parra ampliar as possibilidades de análise.
- Técnica de coleta de dados: documentos, dados estatísticos oficiais, questionários e entrevistas.
- Período da coleta de dados: não informado.
- Participantes: 340 estudantes do período noturno de três instituições de ensino superior privadas: uma em São Paulo, outra na região de Campinas, outra na região de Araçatuba. Também participaram coordenadores de curso e coordenadores da Coordenadoria de Análise e Planejamento da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo.

C.16.2 Considerações

A partir da pesquisa realizada, o autor confirma dados sobre o perfil de estudantes de cursos noturnos de graduação apresentados em trabalhos anteriormente analisados: a maioria trabalha durante o dia, se alimenta mal, cursou escola básica pública, pertence a famílias de baixa renda, e tem pais com baixo grau de escolaridade. A esses fatores, o autor ressalta o problema da segurança pública e da mobilidade urbana do estudante, problema que contribui para o alto índice de atrasos e saídas antecipadas que potencializam as dificuldades de aprendizagem e diminuem a possibilidade de o aluno usufruir de forma adequada do ambiente escolar como espaço de socialização. O trecho abaixo, presente nas considerações finais, deixa mais clara a questão do entorno educacional e da pouca atenção que tem recebido por parte das IES e das políticas públicas:

> A conclusão final desta tese é que o entorno educacional efetivamente influencia a condição de chegada do estudante na instituição de ensino, sua condição física e de estudo, dificultando, ou mesmo, impossibilitando a utilização da infra-estrutura disponível na instituição e a realização de pesquisas. Esta situação adversa atinge, de forma indiscriminada, os estudantes de todos os níveis socioeconômicos. Pode-se também observar que as políticas públicas e diretrizes das instituições de ensino para os cursos noturnos ignoram o entorno educacional ao definir as normas e regulamentos, as estratégias de ensino, de avaliação e de atividades de sala de aula, deixando um "vácuo" entre o Projeto Político-Pedagógico e a realidade que está no

> extramuros da instituição de ensino. Finalmente, constatou-se que há pouca integração das políticas e legislações que extrapolam a instituição de ensino, com ações concretas que deveriam ser efetuadas em prol do estudante do período noturno e da sociedade como um todo, nas áreas de transportes, segurança pública e legislação trabalhista. Expandindo os horizontes desta pesquisa, pode-se afirmar que este hostil entorno impacta também o cotidiano dos estudantes do período diurno, trazendo-lhes dificuldades similares em todas as dimensões analisadas, com diferença apenas no grau de intensidade. (TERRIBILI FILHO, 2007, p. 131-132).

Aliado a esses problemas, segundo o autor, há o julgamento de valor feito pelos professores, muitas vezes de forma autoritária, que não se sensibilizam com as condições dos alunos dos cursos noturnos, que por sua vez, em sua maioria, conciliam trabalho e estudo, aumentando os obstáculos a serem enfrentados.

C.16.3 Contribuições para esta pesquisa

Além de reforçar resultados de outros trabalhos sobre o perfil e condições dos estudantes de cursos noturno, cito, de forma sintética, como contribuições:

- a retrospectiva histórica do estudante trabalhador elaborada pelo autor;
- o histórico do ensino superior e do ensino noturno apresentado;
- os aspectos apresentados pelo autor sobre planejamento e sobre o Projeto Político-Pedagógico;
- a referência a Romanelli (1995), que categoriza o estudante do ensino superior em: estudante, o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante;
- apesar de a questão do entorno já ter sido analisada em trabalhos anteriores de Terribili Filho, como autor ou como coautor, o trecho abaixo representou uma provocação que culminou na inclusão desse aspecto ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos:

> Naturalmente que os aspectos do intramuros e do extramuros da instituição de ensino devem se fundir, formando um todo, desmitificando a instituição como algo isolado, circunscrita em si mesma, ilhada, mas deve ser apresentada como célula viva, pulsante e inclusa na sociedade. Os limites físicos (muros) devem representar apenas uma membrana permeável que delimita o espaço da instituição de ensino, sem impedir o fluxo de conhecimento, informações, experiências, vivências e descobertas. (ROMANELLI, 1995, p. 70).

C.17 Análise de “Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador”

Artigo publicado no periódico *Revista Educação em Questão*”, classificado como A2 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.17.1 Informações gerais

- Referência: Bittar, Almeida e Veloso (2008).
- Palavras-chave: Política educacional. Ensino noturno. Acesso e permanência.
- Objeto de estudo: indicadores do ensino superior noturno.
- Questão de pesquisa: as autoras não explicitam a questão de pesquisa. O objetivo descrito sugere a seguinte questão: O que caracteriza o ensino superior noturno, concebido pelas políticas educacionais como estratégia de acesso do estudante-trabalhador à educação superior?
- Objetivo da pesquisa: “[...] analisar as características do ensino superior noturno, concebido pelas políticas educacionais como estratégia de acesso do estudante-trabalhador à educação superior” (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008, p. 279).
- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Destaco: Friedrich Hayek, José Ferreira de Oliveira e Afrânio Peixoto, Marília F. de Campos e José R. Tozoni; Perry Anderson.
- Aspectos metodológicos: pesquisa de cunho qualitativo, com duas categorias de análise: ensino superior noturno e o estudante trabalhador.
- Técnica de coleta de dados: pesquisa documental e dados estatísticos oficiais.
- Período da coleta de dados: não se aplica.
- Participantes: não se aplica.

C.17.2 Considerações gerais

Esse artigo faz parte do Projeto Interinstitucional de Pesquisa “Ensino Noturno: acesso e democratização da educação superior” (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008, p. 280), do qual participam pesquisadores de várias instituições de ensino superior.

As autoras analisam o efeito do neoliberalismo na sociedade contemporânea e, em particular, na expansão da educação superior baseada na privatização.

Concluem que, apesar das iniciativas para facilitar o ingresso dos estudantes, a democratização do ensino superior ainda não se concretizou: a maioria das vagas é ofertada por instituições privadas; além disso, vários cursos exigem dedicação integral, inviabilizando o acesso daqueles que necessitam conciliar estudo e trabalho. E concluem afirmando que “Diante dos dados apresentados e das análises aqui empreendidas, pode-se considerar que a educação superior no Brasil, continua sendo elitista e excludente. (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008, p. 298).

C.17.3 Contribuições para esta pesquisa

Como contribuições principais, cito:

- A análise de políticas educacionais e referências a documentos oficiais elaborados nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.
- A ambiguidade identificada pelas autoras entre “inclusão” e “acesso” ao constatarem que, nas políticas educacionais e nos organismos internacionais, inclusão é entendida como garantia de acesso.

C.18 Análise de “Ensino superior noturno: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?”

Artigo publicado no periódico Pensamento & Realidade”, classificado como C na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.18.1 Informações gerais

- Referência: Terribili Filho (2008).
- Palavras-chave: Ensino superior noturno no Brasil. Educação e trabalho. Inserção no mercado de trabalho. Emprego e desemprego.
- Objeto de pesquisa: não explicitado – a leitura sugere: relação educação-trabalho.
- Questão de pesquisa: o autor não explicita a questão de pesquisa. A leitura sugere a seguinte questão: Como a articulação *estado, empresa e escola* pode contribuir para a inserção do jovem no mercado de trabalho?
- Objetivo da pesquisa: o autor não explicita os objetivos da pesquisa. A leitura sugere, como possível, o seguinte objetivo: Verificar como estado, empresa e escola se articulam pró inserção do jovem no mercado de trabalho.

- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Cito, entre outros: Boaventura de Souza Santos; Fátima Antunes, Helena Sampaio, Ildeu Moreira Coelho, Joaquim Casal, Lúcia Maria Teixeira Furlani, Vanilda Paiva.
- Aspectos metodológicos: estudo teórico que utiliza dados estatísticos como apoio para fundamentar argumentações feitas.
- Técnica de coleta de dados: o trabalho utiliza dados fornecidos por diversos organismos: INEP, IBGE, DIEESE, Fundação SEADE.
- Período da coleta de dados: não explicita – os dados são de 2001 – 2006.
- Participantes: não se aplica.

C.18.2 Considerações gerais

O autor analisa a questão da empregabilidade e discorre sobre aspectos que impactam a inserção do jovem no mercado do trabalho, basicamente a formação, o contexto socioeconômico e as empresas. Analisa também a expansão do ensino superior como resposta ao aumento da demanda. Segundo ele,

> O sonho do brasileiro típico dos anos 1960 de "conseguir uma casa própria", que além do conforto representava sua segurança e proteção, migrou a partir dos anos 1980 para "ter um diploma de curso superior", como sinônimo de formação profissional, empregabilidade, salário adequado e sobrevivência digna. (TERRIBILI FILHO, 2008, , p.45)

Conclui que, na atualidade, a relação estado-empresa-escola está desbalanceada, fazendo com que a educação se torne subordinada às demandas impostas pelo sistema econômico, que, muitas vezes, assume a responsabilidade por complementar a formação dos egressos de IES. Na atualidade, segundo os autores, é o sistema econômico, não o sistema educativo, que, a partir de políticas públicas, cria postos de trabalho. Ressalta, entretanto, que as instituições de ensino não podem focar apenas na formação profissional – a formação do cidadão não pode ser por elas esquecida.

C.18.3 Contribuições para esta pesquisa

Os históricos do ensino superior no período noturno, o estudo sobre a expansão do setor privado e das relações entre sistemas formativos e sistemas de

trabalho contribuíram para enriquecer o tratamento dado nesta pesquisa a esses aspectos.

C.19 Análise de “Acesso e expansão do ensino superior noturno em Goiás: perspectivas de democratização”

Artigo publicado no periódico *Reflexão e Ação*, classificado como B1 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.19.1 Informações gerais

- Referência: Oliveira e Lemos (2009).
- Palavras-chave: Educação superior. Ensino noturno. Expansão. Democratização. Políticas públicas.
- Objeto da pesquisa: não explicitado – a leitura sugere: educação superior oferecida no período noturno.
- Questão de pesquisa: os autores não explicitam a questão de pesquisa. A leitura do texto dá indícios de que são possíveis as seguintes questões: Como a oferta de educação superior vem se estruturando e qual sua relação com as políticas públicas de educação superior no Brasil?; A expansão das matrículas dos cursos noturnos nas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, tem contribuído com uma efetiva democratização do acesso a esse nível de ensino?
- Objetivo da pesquisa: “[...] verificar se a expansão das matrículas dos cursos noturnos nas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, vem contribuindo com uma efetiva democratização do acesso a esse nível de ensino” (OLIVEIRA; LEMOS, 2009, p. 26-27).
- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Cito, entre outros: Afrânio Catani e João Oliveira; Bruno Pucci, Newton R. Oliveira e Valdemar Sguissardi.
- Aspectos metodológicos: estudo teórico que utiliza dados estatísticos para fundamentar argumentações.
- Técnica de coleta de dados: documentos oficiais e estatísticas oficiais fornecidas pelo INEP, IBGE e Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás.

- Período da coleta de dados: utiliza dados sobre educação superior no Estado de Goiás, no período de 1960-2007.
- Participantes: não se aplica.

C.19.2 Considerações gerais

Os autores descrevem o processo de expansão da educação superior no estado de Goiás: expansão tímida de 1960 a 1980; um pouco mais expressiva na década de 1980; e uma expansão acelerada a partir dos anos 1990.

Concluem que, apesar da expansão ocorrida no estado de Goiás, não se pode dizer que houve, no estado, uma democratização da educação superior "[...] sobretudo em termos de acesso, permanência e conclusão, e, ainda, em termos de qualidade da oferta de cursos para os estudantes-trabalhadores" (OLIVEIRA; LEMOS, 2009, p. 47).

C.19.3 Contribuições para esta pesquisa

O artigo apresenta informações que ampliaram minhas reflexões sobre a educação superior, mais especificamente, chamou atenção para a questão de vagas não preenchidas, que incluí no estudo da educação superior no Brasil contemporâneo.

C.20 Análise de "Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas"

Artigo publicado no periódico *Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*, classificado como A2 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.20.1 Informações gerais

- Referência: Terribili Filho e Nery (2009).
- Palavras-chave: Ensino superior noturno; História do ensino noturno; Profissão docente.
- Objeto de estudo: não explicitado – a leitura sugere: ensino superior noturno.

- Questão de pesquisa: os autores não explicitam a questão da pesquisa. Pela leitura, uma questão possível é: Quais as características dos estudantes e docentes de cursos de graduação oferecidos no período noturno?
- Objetivo da pesquisa: “[...] analisar a atual situação do ensino superior noturno no país a partir de algumas de suas particularidades”; resgatar “[...] aspectos históricos do ensino noturno e do ensino superior no país, procurando caracterizar o corpo discente do ensino superior noturno e discutir aspectos relevantes do exercício da profissão docente” (TERRIBILI FILHO; NERY, 2009, p. 62).
- Suporte teórico: os autores que embasaram o trabalho não são explicitados pelos autores. Cito, entre outros: Antonio Nóvoa; Armando Mendes; Helena Sampaio; Janete M. L. Azevedo; Laurinda R. Almeida; Luiz Antonio C. R. Cunha; Mariano Enguita; Otaiza Romanelli.
- Aspectos metodológicos: estudo teórico que utiliza dados estatísticos para fundamentar alguns argumentos.
- Técnica de coleta de dados: não se aplica.
- Período da coleta de dados: não se aplica.
- Participantes: não se aplica.

C.20.2 Considerações gerais

Os autores traçam um histórico detalhado do ensino superior e do ensino superior noturno no Brasil. Apresentam, também, um estudo sobre o estudante de curso de graduação noturno, que acrescenta às informações já citadas em artigos anteriormente analisados a seguinte observação:

> [...] os estudantes dos cursos superiores noturnos não formam um grupo único e homogêneo, mas, na realidade, um agrupamento circunstancial daqueles que “estudam à noite”, e, em geral, trabalham. Desta forma, inexistem reivindicações e solicitações consensuadas junto aos “elaboradores de políticas públicas”, o que torna este grupo frágil e disperso, embora numeroso. (TERRIBILI FILHO; NERY, 2009, p. 78).

Também discorrem sobre o docente de cursos noturnos de graduação, indicando a escassez de estudos relacionados com essa temática, e uma série de questões que, segundo os autores, poderiam direcionar futuras pesquisas.

C.20.3 Contribuições para esta pesquisa

Como contribuição, cito o histórico do ensino superior e do ensino superior noturno no Brasil, que representou uma contribuição importante na elaboração do estudo feito nesta tese sobre a educação superior.

C.21 Análise de "O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação"

Tese de doutorado em Educação defendida no Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás em 2010.

C.21.1 Informações gerais

- Referência: Mesquita (2010).
- Palavras-chave: Pedagogia. Trabalhador/estudante. Ensino superior. Política pública. Educação.
- Objeto de pesquisa: estudantes do curso de Pedagogia.
- Questão de pesquisa: a autora apresenta 3 questões:

> 1 - Quais as condições de acesso, permanência com sucesso e formação do trabalhador estudante do ensino superior noturno?
> 2- Em que medida as políticas públicas para a educação contemplam as reais necessidades de formação do trabalhador estudante?
> 3- A formação superior dos trabalhadores estudantes no seu terceiro expediente de trabalho é uma conquista ou uma falácia? (MESQUITA, 2010, p. 20).

- Objetivo da pesquisa:

> [...] compreender e interpretar as condições concretas do trabalhador/estudante do ensino superior noturno no que se refere às suas possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação ampliando as possibilidades de trabalho e renda, se constituído, desta forma, em instrumento de luta política e qualidade de vida. (MESQUITA, 2010, p. 14).

- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Cito, entre outros: Antônio J. Severino; Cardoso Mirian Limoeiro; David Herzey; Deise Mancebo; Dermeval Saviani; F. A. Hayek; Gaudêncio Frigotto; Juan Casassus; Karl Marx; Lúcia Bruno; Márcio Pochmann; Maria F. E. Carneiro; Marilena Chaui; M. Freitag; M. Lins de Azevedo, Newton

Duarte; Octávio Ianni; Paulo Roberto Corbucci; Pedro Demo; Tomas T. Silva; Valdemar Sguissardi.

- Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa fundamentada no materialismo histórico dialético.
- Técnica de coleta de dados: pesquisa documental, estatísticas e questionário.
- Período da coleta de dados: novembro de 2009.
- Participantes: 97 estudantes do curso de Pedagogia de duas instituições privadas localizada em Goiânia, Estado de Goiás: Faculdades Alves de Farias e Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

C.21.2 Considerações gerais

A autora apresenta de forma clara seus propósitos e faz uma revisão da literatura focando o objeto escolhido, travando um diálogo direto e objetivo com os propósitos de sua tese. Importante também é a forma direta e sintética que a autora utiliza para apresentar a perspectiva epistemológica que adota.

Considerando que o acesso à educação é um "[...] um direito subjetivo, que não se torna real para a maioria dos brasileiros [...]" (MESQUITA, 2010, p. 34), a autora procura respostas para entender as razões pelas quais as pessoas estudam, concluindo que estudam em busca de uma formação que potencialize a inserção no mercado de trabalho, e que essa formação tem sido possível, em grande parte, pela oferta de vagas das instituições privadas. Mesmo assim, segundo a autora, as desigualdades sociais da sociedade brasileira fazem com que grande parte daqueles que demandariam vagas em instituições de ensino superior desistam desse desejo, fato que amplia ainda mais as desigualdades sociais; e mesmo os que conseguem acessar esse nível de ensino, o fazem com dificuldades e limitações, alimentando também o cenário de desigualdade.

A autora, quando analisa a relação necessidade versus direito, afirma:

> Igualdade de oportunidades na sociedade capitalista é algo que nunca existiu. O que historicamente se tem comprovado é o modelo dual, ou seja, uma educação para as elites dirigentes e outra para os trabalhadores. O dualismo na educação é o reflexo da desigualdade de acesso aos bens e serviços produzidos pelo conjunto da sociedade através do longo período de escravismo e de discriminação do trabalho manual. (MESQUITA, 2010, p. 73).

Para ela, no contexto do neoliberalismo, a ideia de que direitos e oportunidades são iguais para todos e que o sucesso depende do esforço de cada indivíduo, em se tratando do acesso ao ensino superior, é uma falácia, e as desigualdades se apresentam no momento da escolha do curso, portanto, antes do ingresso. Segundo ela,

> A discussão pretendida pelo discurso neoliberal de que os indivíduos são "livres" para realizarem suas escolhas não passa de uma estratégia e intuito de desviar a atenção da sociedade das questões essenciais como o acesso igualitário ao mercado educacional por exemplo. A configuração da educação pública como tal é um exemplo de que o acesso aos níveis de ensino mais elevados na rede pública é realidade para aqueles que, no processo de educação elementar, tiveram acesso a uma educação privada. Esse processo de inversão vem ao longo da história marcadamente acentuando as desigualdades e as assimetrias.
> Significa dizer que os trabalhadores estudantes do curso de Pedagogia, assim como dos demais cursos oferecidos em nível superior pensam que fizeram suas escolhas considerando aptidão, desejo e tendências. Equivocadamente estas idéias foram postas ideologicamente na sociedade como forma de acomodação. (MESQUITA, 2010, p. 97)

A respeito da qualidade do ensino, defende um ensino superior que não seja complacente ou adaptado para as condições do trabalhador que ingressa no ensino superior no período noturno, mas que tenha a qualidade independentemente do período em que é oferecido. Importante, portanto, não é apenas oferecer vagas, mas também condições de permanência e de uma formação coerente com esse nível de ensino.

C.21.3 Contribuições para esta pesquisa

De forma sintética, cito como contribuições:

- o estudo sobre o contexto da educação superior sob o "neo" liberalismo[354] e a consequente expansão do ensino superior ocorrida a partir de instituições de ensino privadas;
- o aspecto da desigualdade de oportunidades contribuiu para o capítulo sobre educação e utopia;

[354] Termo utilizado pela autora para caracterizar a tendência seguida durante o governo Lula que, ao acrescentar um viés social, descaracterizou em parte a tendência neoliberal do governo que o antecedeu.

- a síntese feita pela autora nas considerações finais reforça, mais uma vez, a importância social de pesquisas que tratem da formação do universitário que concilia trabalho e estudo. Segundo a autora,

> Há que se debruçar ainda sobre as condições de acesso e formação dos estudantes da classe trabalhadora, de forma que possibilite o prosseguimento da luta em direção de políticas públicas que contemplem as reais necessidades do trabalhador/estudante de acesso e permanência com sucesso no ensino superior [...] (MESQUITA, 2010, p. 172-173).

C.22 Análise de "Expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul e ampliação do acesso ao ensino noturno 1990 a 2006."

Dissertação de Mestrado em Educação defendida na Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, em 2010.

C.22.1 Informações gerais

- Referência: Nantes (2010).
- Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Expansão. Acesso. Ensino Noturno.
- Objeto da pesquisa: a expansão do ensino superior noturno no Mato Grosso do Sul.
- Questão de pesquisa: a autora não explicita a questão de pesquisa. O objetivo geral indicado sugere a seguinte questão: Como se deu a expansão do ensino superior noturno no Mato Grosso do Sul?
- Objetivo da pesquisa: "[...] analisar o processo de expansão da educação superior do turno noturno, em Mato Grosso do Sul, sob a influência das políticas de inspiração neoliberal (no período de 1990 a 2006)" (NANTES, 2010, p. 11).
- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Cito, entre outros: Afrânio Mendes Cattani; Boaventura de Souza Santos; Célia Pezzolo Carvalho; Dermeval Saviani; Frederick Hayer; José Carlos Libâneo; José Luiz Sanfelice; Luiz Antonio Cunha; Lúcia Furlani; Luis Fernandes Dourado; Marilena Chaui; Luiz Antonio Cunha; Marisa Bittar; Octávio Ianni; Pablo Gentilli; Perry Anderson; Roberto Gerardo Bianchetti; Roberto Leher; Valdemar Sguissardi.

- Aspectos metodológicos: segundo a autora, “[...] a investigação foi desenvolvida por meio de análise documental e bibliográfica, de matérias jornalísticas de imprensa nacional e local e com base em Censos da Educação Superior do INEP/MEC” (NANTES, 2010, p. 17).
- Técnica de coleta de dados: não se aplica.
- Período da coleta de dados: a autora utiliza dados de 1990 a 2006.
- Participantes: não se aplica.

C.22.2 Considerações gerais

Apesar de focar o Mato Grosso do Sul, a autora apresenta, inicialmente, o panorama histórico e econômico, com início no período da ditadura, passando rapidamente pelos governos Collor, Itamar, Fernando Henrique e Lula, que levou à adoção do neoliberalismo no Brasil com fortes influências na configuração da educação superior. Segundo a autora, a consequência desse movimento no Brasil “[...] é a formação cultural das pessoas para a busca de diplomas e por qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho” (NANTES, 2010, p. 33), gerando uma demanda por vaga que tem sido suprida pela iniciativa privada: “Ao Estado cabe apenas oferecer o mínimo para que os indivíduos tenham a ilusão da escolha entre o serviço público e o privado” (NANTES, 2010, p. 33).

Ao analisar o cenário no Mato Grosso do Sul, conclui que

> [...] mesmo com os avanços ocorridos entre 1991 e 2006 no que tange à democratização da educação superior, essa ainda necessita de maior investimento por parte do Estado para que Mato Grosso do Sul possa ter um ensino superior, de fato, democrático, público e gratuito. (NANTES, 2010, p. 105).

C.22.3 Contribuições para esta pesquisa

De forma sintética, a leitura da dissertação de Nantes (2010) trouxe contribuições para o estudo elaborado sobre a educação superior no contexto do Brasil contemporâneo.

A afirmação feita pela autora de que o “[...] desafio de construir um sistema educacional mais democrático se fortalece à medida que os intelectuais, ao indignar-se diante da realidade, contribuam criticamente e teoricamente para que haja melhoria

e transformação.” (NANTES, 2010, p. 105), trouxe um novo incentivo para a continuidade desta pesquisa.

C.23 Análise de “Ensino superior noturno no brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade”

Artigo publicado no periódico *Revista de Educação Pública*”, classificado como A2 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.23.1 Informações gerais

- Referência: Oliveira, Bittar, Lemos (2010).
- Palavras-chave: Ensino superior. Acesso. Ensino noturno.
- Objeto de estudo: não explicitado – a leitura sugere: oferta do ensino superior noturno no Brasil
- Questão de pesquisa: os autores não explicitam de forma direta a questão de pesquisa. A partir da problematização apresentada, uma possível questão é: Quais as “[...] as condições de acesso e de permanência dos estudantes dos cursos superiores noturnos, bem como a qualidade dos ofertados”? (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 248).
- Objetivo da pesquisa: “[...] compreender se o acesso e a realização de [... cursos superiores noturnos] contribuem efetivamente para a democratização da educação superior, de forma a propiciar maior inclusão social dos estudantes trabalhadores e, consequentemente, a melhoria da sua qualidade de vida” (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 248).
- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Destaco: André Gorz; Bruno Pucci, N. R. Oliveira, Valdemar Sguissardi; Deise Mancebo, Dilvo Ristoff; Mariluce Bittar; Pierre Bordieu.
- Aspectos metodológicos: estudo teórico que utiliza dados estatísticos para fundamentar alguns aspectos abordados.
- Técnica de coleta de dados: o artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental. Utiliza também estatísticas oficiais.
- Período da coleta de dados: a pesquisa utiliza dados de 2004 a 2008.
- Participantes: não se aplica.

C.23.2 Considerações gerais[355]

Os autores fazem, inicialmente, uma retrospectiva do ensino noturno e das oportunidades de acesso desde o tempo do Brasil Império, e apresentam, com base em um trabalho de Oliveira (1994)[356], quatro fases do

> [...] processo de democratização ou de universalização do acesso ao ensino superior no país [...]: a) A *fase da democratização restrita* (até 1930) [...]; b) A fase da democratização populista: nacionalismo e desenvolvimentismo (1930 a 1964) [...]; c) A fase da democratização autoritária: segurança e desenvolvimento (1964-1984) [...]; d) A fase da democratização relativa: a construção da democracia política (a partir da segunda metade da década de 1980) (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 251).

Nessa última fase, os autores, analisando as taxas de escolarização bruta do ensino superior no ano de 2006, afirmam que há evidências "[...] de alto nível de exclusão econômica e de seletividade social no Brasil, em termos do acesso e permanência nesse nível de ensino" (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 251), e que o grupo de brasileiros que conseguem ingressar em um curso de graduação conseguiu muitos obstáculos, incluindo um "[...] funil de seletividade social" (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 255).

Ao analisar a relação diploma-ascensão social focando o ensino noturno, analisam as condições e dificuldades que os estudantes de camadas sociais de baixo poder aquisitivo enfrentam após o ingresso em um curso de graduação. Afirmam que a democratização desse nível de ensino é uma exigência da sociedade contemporânea, mas é também "[...] um direito social numa sociedade de direitos que aprofunda o processo democrático, tornando-o substantivo e real" (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 256).

O artigo traz, também, um estudo do estudante de curso superior noturno, focando o estudante que também trabalha, e das políticas de democratização de acesso e permanência na educação superior a partir da Constituição de 1988. Concluem afirmando que "Uma real democratização de acesso, permanência e

---

[355] "Este artigo faz parte da pesquisa concluída intitulada "Ensino Noturno –acesso e democratização da educação superior", desenvolvida com o apoio do CNPq e da FUNDECT, nos anos de 2007 e 2008." (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 247).

[356] OLIVEIRA, João F**. Liberalismo, Educação e Vestibular – movimentos e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.

qualidade certamente implicará em reconhecer a educação superior como um bem público social e um direito humano universal e, portanto, um dever do Estado" (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 264), o que exige políticas públicas que ofereçam condições não apenas de acesso, mas também de permanência de estudantes que também trabalham, seja em cursos noturnos, seja em cursos diurnos de qualidade.

C.23.3 Contribuições para esta pesquisa

O artigo traz vários aspectos que contribuíram de forma efetiva para esta pesquisa. Entre eles, cito:

- serviu como mais um estímulo para a utilização da relação utopia-ensino superior adotada neste trabalho;
- ao fazer referência, em uma nota de rodapé que, embora não seja a maioria, há estudantes de cursos oferecidos no período diurno que também conciliam trabalho e estudo, forneceu mais um subsídio para a opção que tomei ao redirecionar o foco da pesquisa de cursos noturnos para trabalhadores-estudantes;
- A retrospectiva histórica apresentada sobre o ensino noturno e o acesso à educação superior no Brasil contribuiu para o capítulo sobre a educação superior.

C.24 Análise de "O ensino superior noturno no Brasil: história, crescimento e políticas públicas no início do século XXI"

Artigo publicado no periódico *Revista Iberoamericana de Educación*, classificado como A2 na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.24.1 Informações gerais

- Referência: Terribili Filho e Barreiro (2013).
- Palavras-chave: não indicadas.
- Objeto da pesquisa: ensino superior noturno.
- Questões de pesquisa: os autores não explicitam a questão de pesquisa. Os objetivos descritos sugerem as seguintes questões: "Como se deu a criação de cursos noturnos no Brasil?", "Como se deu a expansão do ensino superior em

cursos de graduação no Brasil?", "Qual a relação entre as políticas públicas com a expansão de vagas no período noturno em instituições públicas?"

- Objetivo da pesquisa: os autores indicam três objetivos:

> O primeiro é efetuar um rápido resgate histórico da criação do ensino noturno no país [...]. O segundo é pôr em evidência a expansão do ensino superior noturno no país [...]. O último [...] é debater as atuais políticas públicas em relação à expansão de vagas no período noturno [...] (TERRIBILI FILHO; BARREIRO, 2013, p. 1).

- Suporte teórico: o artigo não apresenta um resumo. A partir da leitura realizada, cito, entre outros: Helena Maria S. Sampaio; Laurinda Ramalho de Almeida; Luciana Leszczynski; Priscila Leite.
- Aspectos metodológicos: estudo teórico que utiliza estatísticas oficiais para fundamentar aspectos tratados.
- Técnica de coleta de dados: pesquisa documental e estatísticas oficiais.
- Período da coleta de dados: o artigo utiliza dados de 1980 a 2010.
- Participantes: não se aplica.

C.24.2 Considerações gerais

Conforme apresentado nos objetivos do trabalho, os autores apresentam um breve histórico do ensino noturno desde o período imperial até a contemporaneidade. Nesse histórico, informa que, de todas as constituições promulgadas no Brasil, apenas a de 1988 faz referência explícita aos cursos noturnos. Cita também a Constituição Paulista de 1989, que exige que um terço das vagas oferecidas pelas universidades estaduais sejam no período noturno.

Os autores afirmam que o ensino superior noturno tem sido uma oportunidade para que trabalhadores tenham acesso a cursos de graduação. Apontam também que essa oportunidade é revestida por um cenário de dificuldades, e exigem do estudante determinação e empenho para permanecer e concluir o curso.

Sobre a expansão, mostra estatísticas de 1980 a 2010, destacando o aumento de vagas nas instituições federais principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). No período do governo Lula, com a implantação do PROUNI e do FIES, ambos descritos no artigo, o crescimento chegou a 56,6% e 56,9%. Discorre, ainda, iniciativas de ampliação do acesso, como o Sistema

de Seleção Unificada (SISU), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O artigo traz, ainda, informações rápidas sobre políticas de incentivo nos Estados Unidos, Chile e Colômbia.

Conclui afirmando que “A educação superior precisa perder o viés exclusivo de formação profissional, pois, educar inclui, também, formação do cidadão, formação cultural e ética” (TERRIBILI FILHO; BARREIRO, 2013, p. 12).

C.24.3 Contribuições para esta pesquisa

De forma sintética, o artigo contribuiu com a retrospectiva histórica apresentada sobre a educação superior.

C.25 Análise de “Expansão da educação superior no Brasil a partir do Reuni: o curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”

Artigo publicado no periódico *Gestão Universitária na América Latina*, classificado como C na área de Educação - triênio 2013-2016.

C.25.1 Informações gerais

- Referência: Souza, Weschenfelder e Toassi (2014).
- Palavras-chave: Odontologia. Educação em Odontologia. Estudantes de Odontologia. Ensino Superior. Escolha da Profissão.
- Objeto de pesquisa: não explicitado – a leitura sugere: ingressante no curso superior noturno de odontologia.
- Questão de pesquisa: as autoras não explicitam a questão de pesquisa. Os objetivos sugerem a seguinte questão: Quais as expectativas em relação à profissão, os motivos de escolha e o perfil do estudante ingressante no curso noturno de Odontologia em uma universidade pública do sul do Brasil?
- Objetivo da pesquisa:

> [...] analisar o perfil do estudante ingressante do curso noturno de Odontologia em uma universidade pública no sul do Brasil, bem como os motivos de escolha, expectativas em relação à profissão e

> perspectivas de atuação profissional (SOUZA; WESCHENFELDER; TOASSI, 2014, p. 64).

- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Grande parte da bibliografia utilizada é voltada para a área de saúde, mais especificamente a Odontologia. Dos demais, entre outros, cito: Laurence Bardin; Miguel Gonzalez Arroyo.
- Aspectos metodológicos: segundo as autoras, a pesquisa caracteriza-se por ser um estudo "observacional transversal".
- Técnica de coleta de dados: questionário semiestruturado, com "questões relacionadas ao perfil sociodemográfico dos estudantes e a opção pela Odontologia (motivos, expectativas e perspectivas de atuação profissional)" (SOUZA; WESCHENFELDER; TOASSI, 2014, p. 65)
- Período da coleta de dados: não explicitado.
- Participantes: 88 estudantes que ingressaram no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos anos de 2010, 2011 e 2012.

C.25.2 Considerações gerais

As autoras analisam a expansão da educação superior noturna como resultado de uma das dimensões do REUNI, justificando, assim, os motivos pelos quais a Faculdade de Odontologia da UFRGS passou a ofertar o curso de Odontologia no período noturno.

Sobre o perfil dos participantes, os dados apresentados mostram que a maioria deles é formada por brancos, do sexo feminino, solteiros, com idade inferior a 25 anos, residem com os pais, e exercem atividade profissional remunerada – resultado coerente com os perfis de estudantes de cursos noturnos apresentados por outros estudos aqui analisados, feitos em contextos diferentes.

Sobre motivos para escolha do curso, os mais apontados foram: "realização pessoal e profissional", "segurança, posição social, conforto financeiro" e "interesse em atuar na comunidade" (SOUZA; WESCHENFELDER; TOASSI, 2014, p. 70).

Sobre as expectativas em relação à profissão, as respostas mais presentes foram: "realização profissional', "realização pessoal/de um sonho/vocação" e "formação qualificada" (SOUZA; WESCHENFELDER; TOASSI, 2014, p. 70).

C.25.3 Contribuições para esta pesquisa

O resultado da pesquisa sobre as expectativas em relação à profissão reforçou a opção pela adoção do conceito de utopia relacionado à educação superior nesta tese.

C.26 Análise de “Ensino superior noturno: percepções de estudantes da graduação da Universidade Federal Da Bahia”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, em 2015.

C26.1 Informações gerais

- Referência: Maranhão (2015).
- Palavras-chave: Ensino superior noturno. Universidade. Estudante-trabalhador. Trabalhador-estudante. Etnometodologia.
- Objeto de pesquisa: não explicitado – a leitura sugere: estudantes de curso superior noturno de graduação.
- Questões de pesquisa: a autora não explicita a questão de pesquisa. O objetivo apresentado sugere a seguinte questão: Qual a percepção dos estudantes sobre o ensino superior noturno?
- Objetivo da pesquisa: “[...] conhecer a percepção dos estudantes sobre o ensino superior noturno” (MARANHÃO, 2015, p. 7).
- Suporte teórico: o resumo não traz de forma explícita os autores que serviram de base para o trabalho. Cito, entre outros: Alain Coulon; Dilvo Ristoff; Eunice Ribeiro Durham; George Gaskell; Harold Garfinkel; Helena Sampaio; Hustana M. Vargas e Maria de Fátima C. Paula; Karl Marx; Martin W. Bauer; Miguel Gonzalez Arroyo; Merleau Ponty; Paolo Nosella; Paulo Freire.
- Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa fundamentada no método etnometodologia oriunda, segundo a autora, de estudos sociológicos de Harold Garfinkel.

- Técnica de coleta de dados: questionários, entrevistas individuais e grupo focal.
- Período da coleta de dados: setembro de 2014.
- Participantes: 39 alunos de 19 cursos noturnos do *campus* Salvador da Universidade Federal Bahia.

C.26.2 Considerações gerais

A autora argumenta que os órgãos oficiais não diferenciam as populações de estudantes de diferentes turnos, ou seja, baseiam-se em uma realidade falsa, visto que a população dos cursos noturnos possui características próprias, diferente das demais. Argumenta, também, que fato semelhante ocorre dentro da universidade onde a pesquisa foi realizada: as condições dos estudantes de diferentes turnos são ignoradas.

Ao apontar a indiferença da instituição com as condições e dificuldades dos alunos de cursos noturnos, declara:

> Acredito que, para se corrigir tal invisibilidade, a universidade deve ir além da democratização de acesso, muito usada nos discursos. Deve também fazer a democratização intramuros: dentro das unidades de ensino, dentro dos cursos, no usufruto dos serviços internos, sejam eles administrativos, de pesquisa ou de extensão, para que, de fato, os estudantes cujo capital econômico é reduzido possam permanecer e concluir seus cursos com menos desigualdades. (MARANHÃO, 2015, p. 19).

Na pesquisa realizada, analisou os dados a partir de duas perspectivas: perfil (incluindo motivos de escolha e obstáculos) e percepção do estudante sobre o ensino superior noturno.

Sobre a perspectiva do perfil:

- Constatou que a maioria dos participantes era formada por alunos do sexo feminino, pardos ou negros, com idade inferior a 28 anos, provenientes do ensino médio de escolas públicas, trabalhavam 8 horas por dia, e utilizavam transporte público. Grande parte desses dados corrobora perfis traçados em estudos anteriores aqui analisados.
- Verificou que, para a maioria, o motivo da escolha pelo turno noturno foi a necessidade de conciliar estudo e trabalho.
- Sobre os obstáculos enfrentados, identificou: necessidade de conciliar trabalho e estudo; questões financeiras; transporte e segurança pública; preconceitos (social,

racial e orientação sexual); sistema de avaliação e a forma como os componentes curriculares são oferecidos.

Sobre a percepção dos estudantes sobre o ensino superior noturno, verificou que:

- os alunos conseguem contrapor o ensino tradicional, transmissivo, com um ensino "mais dinâmico e renovado" (MARANHÃO, 2015, p.84), também caracterizado por ser mais "lúdico, dinâmico, diversificado, motivador" (MARANHÃO, 2015, p. 85);
- os alunos reconhecem que a formação do docente influencia a forma pela qual ele exerce sua profissão;
- muitos estudantes demonstram descontentamento com o ensino, principalmente por considerarem "[...] aulas mecanicistas e ultrapassadas, expositivas e engessadas, sem continuidade e descompromissadas, inflexíveis e carentes de diálogos." (MARANHÃO, 2015, p. 87);
- alguns alunos mostraram-se desapontados pela existência de "[...] aulas vagas, soltas, com pouco ou nenhum conteúdo e sem nenhuma sistematização, fazendo-os sentir-se desacompanhados e desorientados." (MARANHÃO, 2015, p. 88);
- os alunos reconhecem que também há "[...] excelência no ensino, professores qualificados e professores que levam em consideração o perfil dos estudantes do noturno em suas metodologias." (MARANHÃO, 2015, p. 91).

A autora também verificou que a maioria dos participantes não consegue visualizar a pesquisa e a extensão como elemento de formação principalmente porque, em geral, as atividades acontecem durante o dia, ou porque percebem restrições de aceitação de alunos do noturno nos grupos de pesquisa.

C.26.3 Contribuições para esta pesquisa

A principal contribuição trazida foi reforçar a importância de um estudo sobre as condições do estudante que também trabalha, buscando alternativas para que eles consigam obter formação adequada às suas expectativas. Contribuiu, também, o estudo educação superior e do ensino superior noturno apresentado pela autora.

Apêndice D: Análises dos trabalhos sobre a estudantes que conciliam trabalho e estudo

Apresento, nos itens abaixo, o detalhamento da análise dos trabalhos sobre a educação superior oferecida a alunos que conciliam trabalho e estudo, segundo exposto no Capítulo 1 da Parte II. Ressalto que essa apresentação não está no formato de um texto único, mas estruturada em tópicos, um para cada produção analisada. Optei por esse formato por considerar que ele torna mais explícito o trabalho realizado.

D.1 Análise de "O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino"

Artigo publicado no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, classificado como A2 na área de Educação, no triênio 2013-2016.

D.1.1 Informações gerais

- Referência: Moraes, Carr e Gouvêa (1994).
- Palavras-chave: não indicadas.
- Objeto de estudo: "[...] o aluno que trabalha durante o dia e, à noite, procura a universidade, a fim de completar a educação escolarizada." (MORAES; CARR; GOUVÊA, 1994, p. 370).
- Questão de pesquisa: não explicitada. Pela leitura, uma possível questão seria: Quais as representações e expectativas do trabalhador-estudante quanto ao mercado em que atua e ao ensino que recebe?
- Objetivo da pesquisa: não explicitado. Pela leitura e pelo título, um possível objetivo da pesquisa a ser realizada visto que o artigo apresenta um projeto em andamento seria: conhecer as "[...] representações e expectativas [do trabalhador-estudante] quanto ao mercado em que atua e ao ensino que recebe" (MORAES; CARR; GOUVÊA, 1994, p. 369).

- Suporte teórico: Acácia Kuenzer; Ester Buffa; Gaudêncio Frigotto; Luiz Antônio Cunha; Marília Pontes Sposito; Theodor Schultz.
- Aspectos metodológicos: o projeto estava em andamento – o artigo informa que será um estudo de caso com enfoque fenomenológico.
- Técnica de coleta de dados: informa que serão utilizados questionário e entrevista.
- Período da coleta de dados: não explicitado.
- Participantes: informa que os participantes serão alunos de 3 cursos noturnos da Universidade Estácio de Sá: Administração de Empresas, Direito e Ciências Econômicas.

D.1.2 Considerações

Os autores descrevem uma investigação em andamento, o Projeto Trabalhador-Estudante, projeto nascido da convivência dos docentes de cursos noturnos da Universidade Estácio de Sá, no Estado do Rio de Janeiro, com estudantes que conciliavam estudo e trabalho – essa convivência, segundo os autores, despertou neles a necessidade de investigação dessa população de estudantes.

Ao contextualizar o projeto, apresentam um rápido estudo sobre as exigências por melhor qualificação para ingresso no mercado de trabalho que foram introduzidas no Brasil a partir de 1964 e que resultou em um ambiente de “otimismo pedagógico” (MORAES; CARR; GOUVÊA, 1994, p. 368), onde se propagou a crença de que havia uma relação direta entre nível de escolaridade-nível de produtividade-nível salarial-ascensão social. Em função disso, os autores afirmam que um número crescente de trabalhadores de classe média passou a conciliar trabalho e estudo, ingressando em cursos noturnos, geralmente de IES particulares que ofereciam uma “formação voltada para o mercado” (MORAES; CARR; GOUVÊA, 1994, p. 369).

Como a investigação estava em andamento, o artigo não traz os resultados finais da pesquisa, apenas a proposta.

D.1.3 Contribuições para esta pesquisa

O artigo mostra que não apenas políticas públicas e/ou ações afirmativas fazem crescer o aumento da demanda pela educação superior, mas também as expectativas criadas pelo contexto econômico-social relacionadas com o mercado de trabalho.

D.2 Análise de “Alunos-Trabalhadores em Enfermagem: qualidade de vida e desempenho acadêmico”

Dissertação de mestrado em Educação defendida em 2004 na Universidade Luterana do Brasil.

D.2.1 Informações gerais

- Referência: Haag (2004).
- Palavras-chave: Aluno-trabalhador. Qualidade de vida. Enfermagem.
- Objeto de estudo: aluno-trabalhador em Enfermagem.
- Questão de pesquisa: “Quais as condições de vida dos alunos-trabalhadores do curso de Enfermagem e como estas interferem na qualidade do seu desempenho acadêmico? (HAAG, 2004, p. 11-12).
- Objetivo da pesquisa: “[...] identificar aspectos importantes das condições de vida dos alunos-trabalhadores do curso de Enfermagem e discutir como esses fatores interferem na qualidade do seu desempenho acadêmico”. (HAAG, 2004, p. 13).
- Suporte teórico: não especificado no resumo. Cito, entre outros: Antonio A. S. Zuin; Boaventura de Souza Santos; Gaudêncio Frigotto; Ivone Martins de Oliveira; Laurence Bardin; Marcus Vinicius Carvalho Rodrigues; Marilena Chauí; Marshall Sahlins; Ophelina Rabello; Paulo Freire; Selma Pimenta.
- Aspectos metodológicos: a autora informa que “[...] utilizou, de forma associada, as técnicas descritivas, qualitativa e quantitativa.” (HAAG, 2004, p. 56).
- Técnica de coleta de dados: questionário e entrevistas.
- Período da coleta de dados: abril/maio de 2000 e abril/junho de 2001.
- Participantes: 65 alunos do quarto semestre dos cursos de graduação em Enfermagem de duas universidades da grande Porto Alegre: a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

D.2.2 Considerações

A autora discute o mundo do trabalho abordando a relação ser humano-trabalho e apresenta os impactos negativos de sistemas de produção no capitalismo – entre eles, cita o modelo taylorista-fordista que, segundo a autora, transformou o

operário em um autômato que executa tarefas fragmentadas, desprovidas de significado. Discorre sobre transformações ocorridas pós década de 1970 que, pelo avanço técnico científico, passaram a exigir maior qualificação do trabalhador, isso quando não o substituiu por processos automatizados. Traz uma discussão sobre fatores nocivos à saúde nos ambientes de trabalho e a forma como isso foi tratado em alguns períodos históricos.

O texto traz, também, uma discussão da Enfermagem como campo de trabalho, suas características e impactos sobre o trabalhador. Afirma, por exemplo, que a Enfermagem, "[...] desde sua origem, está fundada na idéia de ajuda, doação, vocação" (HAAG, 2004, p. 29), afirmando que o enfermeiro, além de ter condições de trabalho precárias que lhes causa um "sofrimento psíquico", geram desprazer e tensão, está constantemente diante de risco "biológico, infeccioso e parasitário" (HAAG, 2004, p. 32), tem baixa remuneração e carga excessiva de trabalho. Diante desse quadro, questiona até que ponto o vínculo da enfermagem com os conceitos de doação e vocação não restringe o ímpeto de lutar por melhores condições de trabalho.

A autora trata, durante o trabalho, vários outros aspectos. Relaciono apenas alguns:

- Discorre sobre qualidade de vida, informando que essa questão ainda (na época) não tinha uma conceituação aceita universalmente.
- Apresenta um estudo sobre a relação entre trabalho e educação, discutindo as transformações pelas quais a universidade tem passado e, como em outros trabalhos, relaciona a busca de cursos de graduação objetivando o mercado de trabalho e ascensão social.
- Apresenta um breve estudo sobre o ensino da Enfermagem no Brasil.

Ao fazer a análise quantitativa dos dados coletados, a autora apresenta o perfil dos participantes, mostrando que a maioria dos participantes conciliam trabalho e estudo.

Ao analisar os dados qualitativamente, percebe que os participantes passam por problemas financeiros, indisponibilidade de tempo para o lazer e atividades físicas, alimentam-se mal, dormem poucas horas etc. Verifica, ainda, que o conceito que fazem deles mesmos interfere na professor-aluno e qualidade e no desempenho acadêmico. Nesse sentido, afirma que:

> Muitos alunos-trabalhadores pouco participam em sala de aula, por sentirem-se inibidos em relação aos colegas não-trabalhadores, quando são abordados conteúdos teóricos, pois, grande parte deles, além de demonstrar sono, muitas vezes, não se sente embasada para a discussão em função da falta de tempo para leituras prévias. Em contrapartida, esses mesmos alunos podem ter sentimentos positivos de si próprio nas aulas práticas, por conta de habilidades já desenvolvidas no âmbito do trabalho. (HAAG, 2004, p. 94).

D.2.3 Contribuições para esta pesquisa

O estudo realizado pela autora é bem focado na área de Enfermagem, mas contribui no sentido de que discute a relação educação-trabalho e mostra obstáculos enfrentados por aqueles que tentam conciliar trabalho e estudo. De certa forma, ao descrever o caso dos estudantes de Enfermagem e da relação que essa carreira possui com vocação e ajuda, instigou-me ainda mais para inserir o conceito de utopia neste trabalho.

D.3 Análise de "Qualidade de vida e sintomas psicopatológicos do estudante universitário trabalhador"

Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica defendida em 2005 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

D.3.1 Informações gerais

- Referência: Tambolato (2005).
- Palavras-chave: Qualidade de Vida. Sintomas psicopatológicos. Universitário-trabalhador.
- Objeto de estudo: universitário-trabalhador.
- Questão de pesquisa: "[...] o trabalho estaria interferindo na qualidade de vida de estudantes em dupla-jornada"? (TAMBOLATO, 2005, p. XVII).
- Objetivo da pesquisa: "Estudar a qualidade de vida e sintomas psicopatológicos de estudantes universitários trabalhadores de cursos de graduação de universidade particular" (TAMBOLATO, 2005, p. 40).
- Suporte teórico: O resumo não explicita os autores que fundamentaram o trabalho. Cito, entre outros, não diretamente ligados à psicologia: Friedrich Engels**,** Luiz Antônio Cunha; Maria de Lourdes A. Fávero.

- Aspectos metodológicos: não explicitado; pela leitura, privilegiou aspectos quantitativos.
- Técnica de coleta de dados: questionário sócio-demográfico e instrumentos próprios da área como WHOQOL-bref (instrumento baseado em perguntas para avaliar a qualidade de vida) e Escala de Avaliação de Sintomas EAS-40 (escala de 40 itens que tem por objetivo avaliar sintomas psicopatológicos).
- Período da coleta de dados: não explicitado.
- Participantes:140 estudantes universitários, com idade superior a 18 anos, do 3º. e 7º. semestre do curso noturno de Administração de Empresas de uma instituição de ensino particular do interior do Estado de São Paulo, sendo 122 trabalhadores.

D.3.2 Considerações

A autora, ao pesquisar sobre relações entre qualidade de vida do universitário que concilia trabalho e estudo, apresenta aspectos da complexidade da opção adotada, tais como a diferença de condições em instituições públicas e privadas e a heterogeneidade da população desses estudantes. Apresenta um estudo sobre ensino superior noturno, sobre *trabalhar,* e faz um estudo sobre publicações que trata do trabalhador-estudante, muitas delas aqui já analisadas. Afirma que o trabalhador na sociedade atual

> [...] é chamado a agregar muito mais empenho e horas de estudo à sua jornada diária como forma de manter-se empregado [...]. Nem por isso, a ordem do trabalho ou a ordem das instituições de ensino têm comparecido significativamente para atenuar os efeitos dessas mudanças sobre a qualidade de vida e a saúde dos estudantes trabalhadores (TAMBOLATO, 2005, p. 18).

Na área da psicologia, discute questões relacionadas com a qualidade de vida e analisa os dados a partir de métodos relativos à psicologia.

Conclui afirmando que a dupla jornada, trabalhar e estudar, apresentou impactos sobre a qualidade de vida menos significativos do que julgava encontrar. Mesmo assim, afirma que

> O trabalho tem efeito mais complexo do que inicialmente imaginamos e alguns cuidados ou maior atenção devem ser dados às mulheres e aos mais jovens, já que os demais mostraram possuir maior capacidade de adaptação e enfrentamento. (TAMBOLATO, 2005, p. 72).

D.3.2 Contribuições para esta pesquisa

Já na introdução, a autora apresenta estatísticas resultantes de formulários de "acompanhamento e avaliação de treinamento", preenchidos por alunos trabalhadores durante uma disciplina por ela ministrada, que mostram um cenário predominantemente "não saudável", o que reforçou minha convicção de adotar como objeto de estudo o trabalhador-estudante:

> Nas respostas de conteúdo psicológico/emocional [...] as categorias mais freqüentes foram: cansaço (13%), ansiedade (11%), alegria (10%) e estresse/nervosismo (10%). No aspecto físico, [...] as categorias mais contempladas foram cansaço (31%), dor (13%), sono (11%) e tensão corporal (6%). (TAMBOLATO, 2005, p. 4).

Além dessa, uma contribuição importante para a opção que tomei por considerar os Planos de Desenvolvimento Institucional como fonte de dados foi a pouca sensibilidade das IES em relação à qualidade de vida dos estudantes que trabalham e estudam em função das exigências contemporâneas do mercado de trabalho.

D.4 Análise de "Ser enfermeiro tendo sido estudante-trabalhador de enfermagem: um enfoque da fenomenologia social"

Artigo publicado no periódico *Acta Paulista de Enfermagem*, classificado como A1 na área de Educação, no triênio 2013-2016.

D.4.1 Informações gerais

- Referência: Costa, Merighi e Jesus (2008).
- Palavras-chave: Educação em enfermagem. Trabalhadores. Estudantes de enfermagem. Enfermeiras. Enfermeiros. Filosofia em enfermagem. Pesquisa qualitativa.
- Objeto de estudo: não explicitado. A leitura sugere: enfermeiro que foi estudante-trabalhador de enfermagem durante o curso superior de Enfermagem.
- Questão de pesquisa: não explicitada. O objetivo e a leitura sugerem: Quais os desafios enfrentados pelo egresso de cursos de Enfermagem que foram estudantes-trabalhadores considerando a relação com outros enfermeiros de formação convencional.

- Objetivo da pesquisa: “Compreender a transição de ser enfermeiro tendo sido estudante-trabalhador de enfermagem na relação face a face com outros enfermeiros de formação convencional” (COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008, p. 17).
- Suporte teórico: no resumo, é citado Alfred Schutz. Cito, entre outros, Creusa Capalbo; Joel Martins; Maria Aparecida Viggiani Bicudo.
- Aspectos metodológicos: “Estudo de abordagem qualitativa fundamentada na Sociologia Fenomenológica de Alfred Schutz” (COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008, p. 17).
- Técnica de coleta de dados: entrevistas.
- Período da coleta de dados: maio e junho de 2000.
- Participantes: 15 participantes: 8 “[...] enfermeiros que foram estudantes-trabalhadores de enfermagem e sete com enfermeiros de formação convencional que exerciam supervisão ou chefia de unidades de enfermagem” (COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008, p. 17) de 2 “[...]hospitais (um público e um particular) da cidade de São Paulo” (COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008, p. 19).

D.4.2 Considerações

O artigo analisa a transição entre o estado de estudante-trabalhador de Enfermagem e o estado de enfermeiro formado. Faz essa análise a partir da ótica da Fenomenologia Social, pois assume o pressuposto de que essa transição não é algo puramente individual, mas acontece em um contexto social com outros, tendo, portanto, um “significado intersubjetivo” (COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008, p. 18).

A partir das análises feitas, afirmam que

> [...] os enfermeiros que foram estudantes-trabalhadores de enfermagem precisam realizar ações no sentido de serem reconhecidos como enfermeiros, não somente pelos auxiliares e técnicos de enfermagem como também pelos colegas enfermeiros de formação convencional (COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008, p. 21).

Concluem que essa transição exige transformações não apenas do “[...] fazer cotidiano, mas também transformar seu próprio meio interno, seu comportamento e relacionamento social” (COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008, p. 23), e percebem que nem a convivência que tiveram enquanto técnicos ou auxiliares de enfermagem, nem o curso de graduação, foram suficientes para prepará-los para essa etapa.

D.4.3 Contribuições para esta pesquisa

Como contribuição, o artigo reforçou a importância de pesquisas sobre estudantes que também trabalham. Ao apresentar o caso dos enfermeiros, abre uma perspectiva de estudo que extrapola o escopo desta pesquisa, sobre a realidade enfrentada pelos egressos de cursos de graduação, principalmente em função da maturidade, autoestima e condição socio-econômica-cultural que possuem.

D.5 Análise de "Características demográficas e ocupacionais do estudante-trabalhador de enfermagem e o risco de acidentes de trabalho"

Artigo publicado no periódico *Trabalho & Educação*", classificado como B1 na área de Educação, no triênio 2013-2016.

D.5.1 Informações gerais

- Referência: Alves (2011).
- Palavras-chave: Estudante. Trabalhador. Enfermagem.
- Objeto de estudo: estudante-trabalhador de curso superior de Enfermagem.
- Questão de pesquisa: não explicitada. Pela leitura e pelo objetivo apresentado, uma possível questão seria: As características demográficas e ocupacionais de estudantes-trabalhadores de enfermagem guardam relações com riscos de acidentes de trabalho?
- Objetivo da pesquisa: "[...] realizar uma discussão de caráter introdutório sobre a análise de algumas características demográficas e ocupacionais de estudantes-trabalhadores de enfermagem e suas relações com o risco de acidentes de trabalho." (ALVES, 2011, p. 47).
- Suporte teórico: não foram explicitados no resumo os autores que fundamentaram o trabalho, mas as referências, no que diz respeito a publicações científicas, são da área da Enfermagem.
- Aspectos metodológicos: "[...] estudo com delineamento descritivo, com abordagem quantitativa" (ALVES, 2011, p. 49);
- Técnica de coleta de dados: questionário com questões estruturadas.

- Período da coleta de dados: 4 de maio de 2006.
- Participantes: 88 estudantes de Enfermagem de uma faculdade privada do sul do Brasil que também trabalhavam.

D.5.2 Considerações

O autor apresenta dados de perfil dos participantes, indiciando que a maioria trabalha mais que 40 horas semanais. O trecho abaixo, de certa forma, sintetiza o perfil dos participantes:

> Ao traçar o perfil da população em estudo, perceberam-se dificuldades enfrentadas por eles para se compatibilizar o trabalho e o estudo. Podem-se encontrar variáveis implícitas que sugerem dificuldades, como a insônia, os múltiplos empregos, a fadiga crônica, os problemas financeiros, o pouco tempo para o lazer, a pouca prática de atividades físicas, o consumo excessivo de estimulantes para suportarem a rotina (café e cigarro) e o estresse (ALVES, 2011, p. 57).

Apresenta, ainda:

- as características de moradia e local de residência com os "acidentes de percurso";
- a relação entre estudantes que trabalham como auxiliar, técnicos e instrumentadores e os acidentes de trabalho, "[...] principalmente àqueles causados durante o manejo com instrumentais perfurocortantes e materiais biológicos" (ALVES, 2011, p. 53);
- a relação das horas de sono com a saúde e acidentes de percurso, principalmente em razão do esquema de plantões aos quais estão submetidos;
- a relação entre a carga horária semanal e o desempenho escolar.

D.5.3 Contribuições para esta pesquisa

O trabalho de Alves (2011) reforçou a importância de estudos sobre universitários que também trabalham.

D.6 Análise de “Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: políticas de educação superior para trabalhadores estudantes”

Artigo publicado no periódico *Pedagógica*, classificado como B2 na área de Educação, no triênio 2013-2016.

D.6.1 Informações gerais

- Referência: Maciel e Marques (2012).
- Palavras-chave: Política de Educação Superior. Educação a Distância. Trabalhador estudante.
- Objeto de estudo: trabalhadores estudantes.
- Questão de pesquisa: não explicitada. A leitura sugere a seguinte questão: Como, e a partir de quais elementos, a educação a distância favorece o acesso e permanência de trabalhadores estudantes?
- Objetivo da pesquisa: “[...] analisar a educação a distância como política de inclusão na educação superior, identificando elementos que favorecem o acesso e a permanência de alunos que trabalham e estudam, e são considerados trabalhadores estudantes.” (MACIEL; MARQUES, 2012, p. 491).
- Suporte teórico: não explicitado no resumo. Cito, entre outros, Carina Elisabeth Maciel; István Mészáros; Mariluce Bittar; Stella Cecília Duarte Segenreich.
- Aspectos metodológicos: trabalho caracterizada pelas autoras como “pesquisa bibliográfica e documental” (MACIEL; MARQUES, 2012, p. 492).
- Técnica de coleta de dados: não se aplica.
- Período da coleta de dados: não se aplica.
- Participantes: não se aplica.

D.6.2 Considerações

O artigo faz parte do ‘Projeto de Pesquisa “Políticas de Expansão da Educação Superior, no período 2003-2010, e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes”’ (MACIEL; MARQUES, 2012, p. 493). Nele, as autoras afirmam que, no mundo globalizado, a educação é tratada como mercadoria cuja função é preparar mão de obra para o mundo do trabalho e, nessa perspectiva, sua

expansão tem-se dado através de instituições privadas. Como contraponto, relatam que, no âmbito federal, a partir de 2007 tem-se dado ênfase a IES públicas através do REUNI.

Ao discutir a inclusão, apontam programas pontuais adotados em instituições públicas, como a "[...] Política de Cotas, o Programa Incluir, Prolind, entre outros" (MACIEL; MARQUES, 2012, p. 499), e apresentam a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como parte de uma política de caráter "[...] universal, uma vez que não prioriza sujeitos de grupos considerados excluídos, mesmo privilegiando a formação de professores da educação básica" (MACIEL; MARQUES, 2012, p. 499). Para elas, a educação a distância faz parte da estratégia para a "expansão e democratização do acesso à educação superior" (MACIEL; MARQUES, 2012, p. 494), visto que, segundo as autoras, essa modalidade de ensino favorece o acesso a trabalhadores[357].

Na perspectiva de que a Constituição Federal de 1988 concede a todos o direito à educação, concluem que

> [...] a EaD, por meio dos cursos financiados pela UAB e oferecidos pelas IES federais, consistem em uma das possibilidades de acesso à educação para trabalhadores estudantes que, sem a estrutura oferecida por esse sistema, não conseguiria permanecer nos respectivos cursos.
> As dificuldades permanecem, tendo em vista que o sistema econômico que gera tal condição não é alterado, entretanto, por meio do conhecimento sistematizado, oferecido pelos cursos EaD/UAB, trabalhadores estudantes tem a possibilidade de melhorar suas condições concretas de vida. (MACIEL; MARQUES, 2012, p. 507).

D.6.3 Contribuições para esta pesquisa

Uma contribuição trazida pelo trabalho de Maciel e Marques (2012) foi o estudo apresentado sobre a UAB, indicando-a como parte da estratégia federal de expansão e democratização da educação superior.

Além dessa, a afirmação feita pelas autoras de que o trabalhador estudante pode melhorar suas condições de vida a partir da educação superior oferecida pela UAB reforçou ainda mais a convicção da importância social de pesquisas que tenham, como objeto de estudo, o universitário que concilia trabalho e estudo.

---

[357] Nesse contexto, utilizam o termo trabalhador-estudante a partir da definição presente em Terribili Filho (2007), analisado anteriormente nesta pesquisa.

D. 7 Análise de “Perfil do trabalhador-estudante no contexto da universalização da educação superior”

Capítulo do livro Toc! Toc! Toc! Eu quero entrar!: conhecimento e reconhecimento de egressos do stricto sensu & transformação social Informações gerais, organizado por Ana Maria Neto Machado.

D.7.1 Informações gerais

- Referência: Walter (2012).
- Palavras-chave: não especificadas.
- Objeto de estudo: trabalhadores estudantes.
- Questão de pesquisa: não explicitada. A leitura sugere a seguinte questão: “Como pesquisas sobre trabalhadores estudantes configuram as condições de estudo dessa população de estudantes?”.
- Objetivo da pesquisa: não explicitado. A leitura indica como possível o seguinte objetivo: compreender as condições de estudo de estudantes que conciliam trabalho e estudo a partir de pesquisas realizadas na área.
- Suporte teórico: não explicitado. Cito, entre outros, Bruno Pucci; Gaudêncio Frigotto; Marilia Costa Morosini; Maria Gertrudes Gonçalves Guimarães; Lúcia Furlani; Mariluce Bittar; Nadir Zago; Paolo Nosella; Ricardo Antunes; Richard Sennett.
- Aspectos metodológicos: ensaio teórico.
- Técnica de coleta de dados: não se aplica.
- Período da coleta de dados: não se aplica.
- Participantes: não se aplica.

D.7.2 Considerações

A partir de análises de trabalhos anteriores, a autora faz uma análise sobre as condições precárias a que são submetidos os estudantes que compartilham trabalho e estudo, indicando que esses alunos, além de terem a saúde impactada pela excessiva carga diária à qual se submetem, são tratados de forma discriminatória ou injusta por parte dos docentes que, ora são condescendentes, aceitando o baixo

rendimento que esses estudantes apresentam, ora os trata como iguais àqueles que possuem tempo livre para estudar, caracterizando-os como “alunos fracos”.

Outro ponto que ela destaca, considerando publicações anteriores, é um dos aspectos do efeito que a ampliação de vagas da educação superior pode causar: “trabalhadores [...] estão sendo induzidos ou até coagidos [...] a duplicar sua jornada de trabalho para garantir o que vem se chamando de empregabilidade [...]” (WALTER, 2012, p. 243). Nesse sentido, entende que o trabalho é o condicionante para o estudo.

Continuando a análise, ela aponta para a necessidade de estudos a respeito desses estudantes – ressalta que eles representam uma população heterogênea não apenas no aspecto socioeconômico, mas também no aspecto psicológico.

A autora apresenta, também, um estudo sobre as condições de acesso, permanência, evasão e abandono, fundamentando-se em documentos oficiais, na legislação e em autores de trabalhos sobre esses temas. Como resultado desse estudo, esboça a “[...] hipótese de inadequação das IES ao perfil da majoritária parcela dos estudantes da educação superior.” (WALTER, 2012, p. 261). Segundo ela, essa hipótese é importante para que não seja o aluno responsabilizado ou culpado pelo fracasso, como normalmente é feito. Para ela, há um descompasso entre a tradição universitária e o novo perfil de estudante de cursos de graduação que se configura na contemporaneidade.

D.7.3 Contribuições para esta pesquisa

Esse trabalho, além de reforçar a importância de estudos sobre estudantes que trabalham e estudam, realçou a importância de estudos sobre como as IES se planejam para possibilitar-lhes uma formação adequada. Nesse sentido, teve papel importante na definição de minha questão de pesquisa.

D.8 Análise de “Estágio em serviço social e políticas educacionais: oportunidades do estudante trabalhador em grupos de extensão”

Artigo publicado no periódico *CAMINE: Caminhos da Educação*, classificado como B3 na área de Educação, no triênio 2013-2016.

D.8.1 Informações gerais

- Referência: Castro (2013).
- Palavras-chave: Serviço Social. Formação profissional. Estágio supervisionado. Extensão universitária. Política educacional.
- Objeto de estudo: não explicitado. Pela leitura, um possível objeto seria: a relação entre estágio supervisionado, a extensão universitária e a formação profissional em Serviço Social por alunos trabalhadores.
- Questão de pesquisa: não explicitada. Pela leitura, uma possível questão seria: Em que sentido o estágio supervisionado realizado por alunos trabalhadores dentro de grupos de extensão contribui para a formação profissional em Serviço social?
- Objetivo da pesquisa: refletir "[...] acerca da formação profissional em Serviço Social, dando ênfase para o estágio supervisionado realizado por alunos trabalhadores dentro dos grupos de extensão" (CASTRO, 2013, p.126).
- Suporte teórico: não explicitado no resumo. Cito, entre outros, Antonio Gramsci; Moacir Gadotti; Ricardo Antunes (obs.: a autora, nas referências, cita alguns autores que não estão explicitamente referenciados no texto, como, por exemplo, Luiz Antônio Cunha; Karel Kosik; Pablo Gentili).
- Aspectos metodológicos: pesquisa bibliográfica.
- Técnica de coleta de dados: não se aplica.
- Período da coleta de dados: não se aplica.
- Participantes: não se aplica.

D.8.2 Considerações

O trabalho traz um histórico sobre a formação profissional em Serviço Social desde seu surgimento, em 1936, destacando a atividade de estágio e supervisão profissional que surge a partir das diretrizes curriculares discutidas em 1994 e 1996. Essas diretrizes, segundo a autora, traziam consigo conceitos vinculados à "[...] teoria social crítica de Marx [... e reforçavam] a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (CASTRO, 2013, p. 131). Nessa direção, apresenta um estudo sobre estágio, sobre extensão universitária, ressaltando os impactos do neoliberalismo e da globalização que dá à educação um caráter de mercadoria e a

direciona em função de interesses puramente econômicos, tornando menor o papel da escola como formadora de cidadãos.

Com relação à formação profissional em Serviço Social, reconhece alguns avanços a partir das diretrizes citadas e aponta o estágio como indispensável para uma formação profissional contextualizada com a realidade social. Assim, propõe, como uma das alternativas (ou estratégias) para viabilizar a realização de estágio por alunos que conciliam trabalho e estudo, que ele seja feito através de programas e/ou atividades de extensão, visto que, para o "[...] Serviço Social a extensão universitária é um espaço de prática social e profissional, espaço esse que tende a integrar suas dimensões investigativas e interventivas" (CASTRO, 2013, p. 139). Para a autora, a extensão universitária pode aproximar o aluno de Serviço Social com a realidade onde futuramente irá atuar.

D.8.3 Contribuições para esta pesquisa

A questão proposta pela autora: "Pensar nas políticas educacionais na atualidade requer que pensemos que tipo de educação queremos, que escola nós queremos construir e que cidadãos nós queremos formar?" (CASTRO, 2013, p. 141), de certa forma, direcionou meu pensamento para os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES com o pressuposto de que, neles, as intenções das IES devem estar explicitadas.

D.9 Análise de "O Percurso acadêmico do trabalhador-estudante na graduação em enfermagem: entre plantões noturnos e o ensino diurno"

Dissertação de mestrado em Educação defendida em 2013 na Universidade Federal do Mato Grosso.

D.9.1 Informações gerais

- Referência: Oliveira (2013).
- Palavras-chave: Trabalhador-estudante. Graduação. Enfermagem. Políticas Educacionais.
- Objeto de estudo: trabalhadores-estudantes de Enfermagem.

- Questão de pesquisa:

> "Quais as estratégias desenvolvidas pelos estudantes, Técnicos em Enfermagem, que possuem atividade profissional remunerada, para a sua permanência na graduação em Enfermagem da UFMT – *Campus* Sinop" (OLIVEIRA, 2013, p. 19).

- Objetivo da pesquisa:

> [...] compreender as estratégias desenvolvidas pelos discentes, com formação Técnica em Enfermagem, com vistas à sua permanência na graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* Sinop (OLIVEIRA, 2013, p. 20).

- Suporte teórico: o resumo cita Maria Cecília de Sousa Minayo como suporte para análise dos dados. Cito, entre outros, Divo Ristoff; Gaudêncio Frigotto; Krainiński; Lúcia Furlani; Ricardo Antunes.
- Aspectos metodológicos: pesquisa caracterizada pela autora como qualitativa.
- Técnica de coleta de dados: documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas.
- Período da coleta de dados: primeiro semestre de 2012.
- Participantes: 5 trabalhadores-estudantes[358] do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso, campus SINOP.

D.9.2 Considerações

Em um contexto que possibilita trabalhadores ingressarem na educação superior, a autora apresenta um retrato histórico, desde 1996, a respeito de políticas públicas que resultaram em expansão de vagas. Nesse retrato, detalha aspectos relacionados com cursos voltados à área da saúde e bem-estar, aprofundando-se na expansão dos cursos de Enfermagem; e aspectos relacionados com o estudante que também trabalha, incluindo um rápido histórico da educação superior, detalhando como se deu a inserção desse estudante em cursos de Enfermagem.

Ao discutir a questão da democratização, ressalta que democratizar não se esgota na ação de "garantir o ingresso à universidade pública gratuita" (OLIVEIRA, 2013, p. 38), é preciso associar o ingresso com "mecanismos de permanência",

> [...] sob a ótica de que o indivíduo necessita de um auxílio financeiro que lhe permita continuar conduzindo sua vida acadêmica, seja no

[358] Apoiada em Furlani (FURLANI, L. T. M. **A. claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.), a autora adota como trabalhador-estudante aquele que trabalha como técnico em Enfermagem na rede pública de Sinop e é responsável "[...] pelo seu sustento e/ou de sua família" (OLIVEIRA, 2013, p. 22).

> âmbito da formação (bolsa monitoria, bolsa PET, bolsa PIBIC, e outros) ou no da assistencial (bolsa permanência, auxílio alimentação, e outros) (OLIVEIRA, 2013, p. 27).

Nessa direção, apresenta um estudo sobre políticas de permanência com foco na assistência estudantil que possibilite o ingresso, permanência e conclusão, dialogando com autores e fazendo referências a vários instrumentos legais para, depois, discorrer sobre os mecanismos adotados pela Universidade Federal do Mato Grosso.

Ao analisar os dados coletados nas entrevistas, além do perfil dos participantes, apresenta outros aspectos, entre os quais, destaco:

- A escolha pelo curso, em geral, foi motivada por alcançar melhor posicionamento no mercado de trabalho, visto que já trabalhavam na área, tinham afinidade com a área, gostavam de trabalhar na área.
- Pelo menos um participante demonstrou que enfrenta dificuldades em função da má formação que teve no ensino médio.
- Conciliar trabalho e estudo requereu um período de adaptação que envolveu, muitas vezes, trabalho e família.
- A necessidade de conciliar trabalho e estudo impacta negativamente não apenas o desempenho escolar, mas também a saúde dos estudantes.
- Os mecanismos de assistência estudantil existentes na IES onde a pesquisa foi realizada nem sempre são conhecidos pelos estudantes – os que conhecem nem sempre os procuram, porque, segundo eles, são divulgados como direcionados aos que não têm renda, e como trabalham acreditavam não ter direito e não procuram.

D.9.3 Contribuições para esta pesquisa

Esse foi mais um dos trabalhos que alimentou minha opção por adotar o universitário que também estuda como objeto desta pesquisa. Além disso, a afirmação da autora: “[...] parece que as instituições públicas de educação superior não reconhecem a existência desses trabalhadores-estudantes, pois, embora essa modalidade de ensino lhes seja permitida, a qualidade de sua permanência tende a ser negada.” (OLIVEIRA, 2013, p. 104) também contribuiu para que eu voltasse os olhos para os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI).

D.10 Análise de “Reflexões acerca de ser um estudante trabalhador em uma universidade pública brasileira”

Artigo publicado no periódico *Congreso Universidad*, classificado como B5 na área de Educação, no triênio 2013-2016.

D.10.1 Informações gerais

- Referência: Soares e Sampaio (2013).
- Palavras-chave: Educação superior. Juventude. Estudantes trabalhadores. Vida Universitária.
- Objeto de estudo: o estudante trabalhador.
- Questão de pesquisa: não explicitada. A leitura sugere como possível a seguinte questão: Como o jovem que também trabalha percebe-se enquanto trabalhador e estudante?
- Objetivo da pesquisa: “[...] compreender as vivências de jovens que conciliam trabalho e estudo” (SOARES; SAMPAIO, 2013, p. 4).
- Suporte teórico: não explicitado no resumo. Cito, entre outros, Geraldo Romanelli; Lúcia Furlani; Nadya Araujo Guimarães; Zygmunt Bauman.
- Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa.
- Técnica de coleta de dados: entrevista semiestruturada.
- Período da coleta de dados: não explicitado.
- Participantes: “[...] dois estudantes do primeiro semestre do turno noturno do Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades da Universidade Federal da Bahia, um do sexo masculino, e uma do sexo feminino, ambos com idade de dezoito anos.” (SOARES; SAMPAIO, 2013, p. 4).

D.10.2 Considerações

Segundo as autoras, as políticas adotadas no Brasil relativas à educação superior possibilitaram o ingresso na universidade de brasileiros de segmentos sociais que antes não tinham acesso: “[...] estudantes pobres, negros, descendentes indígenas e egressos de escola pública, entre outros” (SOARES; SAMPAIO, 2013, p. 2), resultando em um aumento do número de alunos que conciliam trabalho e estudo. Mesmo assim, segundo as autoras, poucos foram os trabalhos encontrados que

tinham como foco o universitário que também trabalha, e a maioria dos trabalhos com temática relacionada ao mundo do trabalho e escola têm como objeto o estudante trabalhador do ensino médio.

Analisam trabalhos publicados de outros autores e concluem reforçando a

> [...] necessidade da instituição universitária investir em políticas públicas de acesso ao ensino superior conjugadas com políticas públicas de permanência destes à universidade, ampliando a compreensão sobre os diferentes públicos que agora ela atrai e, sobre os quais, ainda conhece muito pouco (SOARES; SAMPAIO, 2013, p. 8).

D.10.3 Contribuições para esta pesquisa

Assim como outros, o artigo representou mais um estímulo para adotar os Planos de Desenvolvimento Institucional das IES como fonte de dados.

D.11 Análise de "A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado"

Artigo publicado no periódico *Revista da Avaliação do Ensino Superior*, classificado como A1 na área de Educação, no triênio 2013-2016.

D.11.1 Informações gerais

- Referência: Vargas e Paula (2013).
- Palavras-chave: Educação superior. Democratização. Inclusão social. Trabalho. Estudo.
- Objeto de estudo: não explicitado. A leitura sugere que um possível objeto de estudo são as políticas de inclusão de estudantes que conciliam trabalho e estudo.
- Questão de pesquisa: não explicitada. Os enfoques de análise apresentados pelas autoras fornecem indícios das seguintes questões de pesquisa: Como as políticas públicas e as condições institucionais influenciam o transcurso do universitário que também trabalha? Como a questão do universitário que também trabalha é tratada em outros países?

- Objetivo da pesquisa: “[...] explorar a delicada relação entre o trabalhador-estudante e o estudante-trabalhador e a educação superior, na perspectiva da expansão do setor público federal.” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 468).
- Suporte teórico: não explicitado no resumo. Cito, entre outros, Ana Maria Escurra; Darcy Ribeiro; Dilvo Ristoff; Marialice Foracchi; Miguel Arroyo; Pierre Bourdieu.
- Aspectos metodológicos: estudo teórico.
- Técnica de coleta de dados: as autoras utilizam estatísticas de órgãos oficiais.
- Período da coleta de dados: os dados utilizados são relativos ao período 2001 a 2010.
- Participantes: não se aplica.

D.11.2 Considerações

As autoras apresentam dados sobre legislação, programas e recomendações na direção da democratização da educação superior no período pós Carta de 1988. Nesse sentido, citam, por exemplo, a ênfase que a Conferência Nacional de Educação, em abril de 2010, fez sobre a necessidade de um “plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda”, para possibilitar não apenas o acesso, mas também a permanência para os oriundos de “[...] camadas mais pobres da população, incluindo os/as estudantes-trabalhadores/as” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 463). Ainda sobre inclusão, defendem a hipótese de que a democratização da educação superior só será, de fato, alcançada quando o aumento da taxa de conclusão exitosa dos cursos for proporcional ao aumento da taxa de ingresso, incluindo nessas estatísticas os oriundos das camadas mais pobres ou marginalizadas socialmente.

Analisando no contexto brasileiro a grande taxa de estudantes da educação superior que também trabalham, fazem menção à relação trabalho-estudo, questão enfrentada também em outros países, e apresentam o dilema: “Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 465). De qualquer forma, segundo as autoras, o trabalho apresenta um “complicador” não apenas para a permanência e o êxito, mas, também, na escolha do curso: muitas vezes, o trabalho chega a ser um fator impeditivo para ingresso em cursos que exigem dedicação integral. Diante disso, e do quadro brasileiro, afirmam que

> Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis.
> Abandonados à própria sorte, o trabalhador-estudante e o estudante-trabalhador no Brasil se vêem hoje estimulados a ingressar na educação superior. A retórica legal e política supostamente ampara esse projeto, seja sob o signo da diminuição das desigualdades sociais, seja pelo da democratização da educação superior. (VARGAS; PAULA, 2013, p. 468).

Ainda no cenário brasileiro, apresentam uma análise de diversos fatores que influenciam o desempenho do estudante que também trabalha: as condições oferecidas pelas IESs, o aumento de vagas nas instituições privadas de cursos que exigem pouco investimento, a diferença do enfoque dado para cursos nos diferentes turnos, as dificuldades relacionadas com a mobilidade etc.

Com relação ao cenário internacional, as autoras apresentam o caso de Portugal e de Cuba. Segundo elas, Portugal adotou a estratégia de amparo legal explicitando, na legislação trabalhista, condicionantes em favor da compatibilização do trabalho com as exigências escolares, como, por exemplo, a possibilidade de ser dispensado ou ter faltas justificadas em circunstâncias específicas; sem negligenciar os interesses da empresa que emprega, serem dispensados algumas horas para frequentar aulas ou cumprir atividades avaliativas; “[...] direito a aulas de compensação ou de apoio pedagógico que sejam consideradas imprescindíveis pelos órgãos do estabelecimento de ensino” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 477) etc.

Cuba adotou estratégias de cunho pedagógico implementando o Programa de Universalização da Educação Superior, que tem como base duas premissas:

> a) a adoção de modalidades educativas semipresenciais adaptadas às condições e tipos de carreiras. Essa política incorpora um componente de “educação em valores”, apoiada na figura de tutores, cujo principal objetivo é desenvolver um projeto de vida com seus alunos.
> b) a multiplicidade de formas de se abordar o processo ensino-aprendizagem segundo carreiras e a realização, em simultâneo, de uma intensa seleção e preparação de textos, guias, recursos audiovisuais complementares visando facilitar esse processo, tudo com apoio econômico estatal. (VARGAS; PAULA, 2013, p. 478).

Concluem frisando que, apesar de estudos e tentativas, o Brasil de então ainda não tratou seriamente a situação do universitário de instituições federais de educação superior que também trabalha.

D.11.3 Contribuições para esta pesquisa

Além de mais uma vez reforçar a importância social e a relevância atual de um trabalho focando o universitário que concilia trabalho e estudo, outra contribuição foi a apresentação de soluções reais adotadas por Portugal e Cuba para que universitários que também trabalham tenham condições mais justas e mais humanas para ingressar, permanecer e concluir com êxito cursos de graduação.

D.12 Análise de "O trabalhador estudante: especificidades no regime da prestação da atividade laboral"

Dissertação de Mestrado em Solicitadoria de Empresa defendida no Instituto Politécnico de Leiria – Portugal em 2014.

D.12.1 Informações gerais

- Referência: Vieira (2014).
- Palavras-chave: Formação contínua, Trabalhador estudante.
- Objeto de estudo: não explicitado. Pela leitura, o objeto de estudo é o regime jurídico português do trabalhador estudante.
- Questão de pesquisa: não explicitada. Pela leitura e objetivo definido, uma possível questão seria: "Como se dá e como solucionar questões relacionadas com a contraposição de direitos e deveres de trabalhadores estudantes e empresas privadas descritos na legislação portuguesa?"
- Objetivo da pesquisa:

> analisar o regime jurídico do trabalhador estudante, perceber a importância que o mesmo representa não só para os trabalhadores mas também para a sociedade, contextualizar a sua consagração na ordem jurídica portuguesa tendo por base diplomas internacionais ratificados por Portugal, compreender as suas implicações ao nível do funcionamento e organização interna das empresas e, bem assim, apresentar sugestões de alteração ao atual regime." (VIEIRA, 2014, p. 2)

- Suporte teórico: não especificado no resumo. Cito, entre outros, António Almeida; António Sousa Gomes; Jorge Carvalho Arroteia Lance Pritchett.
- Aspectos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental.
- Técnica de coleta de dados: a autora utiliza legislação e estatísticas oficiais.

- Período da coleta de dados: não se aplica.
- Participantes: não se aplica.

D.12.2 Considerações

A autora inicia enfatizando que, apesar de controvérsias, a maior parte de pesquisadores na área da Economia apontam para a importância que a educação possui para o desenvolvimento econômico e social do país, bem como para a melhoria de vida das pessoas. Segundo ela, essa também é a posição do Conselho da União Europeia e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nessa direção, a autora fornece dados sobre instrumentos em prol do direito universal à educação: Convenção Universal dos Direitos do Homem de 1948, Convenção Europeia dos Direitos do Homem de 1950, Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, Carta Social Europeia de 1999, recomendações da Organização Internacional do Trabalho, Tratado sobre o funcionamento da União Europeia etc.

No contexto de Portugal, a autora mostra que o país ainda não atingiu o nível de escolarização compatível com demais membros da União Europeia, relacionando essa situação com a baixa produtividade e competitividade do país.

Reconhecendo que, para corrigir essa situação, são necessários esforços em diferentes campos, a autora foca seus estudos na “formação contínua por iniciativa do trabalhador” (VIEIRA, 2014, p. 14), entendida como uma iniciativa de ingresso no sistema nacional de ensino por parte de uma pessoa que já exerce um trabalho, e na “formação contínua por iniciativa do empregador” (VIEIRA, 2014, p. 14), visto que, segundo a autora, empresários podem, por iniciativa própria, incentivar o aumento do nível de escolaridade de seus trabalhadores não apenas para melhorar o nível de produtividade, mas também para diminuir os acidentes de trabalho.

Para a formação contínua por iniciativa do trabalhador, há o regime jurídico do trabalhador estudante (RJTE), que é descrito de forma detalhada pela autora. Ela afirma que, diante do cenário mundial, e sem diminuir a relevância do RJTE, “[...] deveria existir um maior equilíbrio entre direitos e deveres do trabalhador e da empresa, ao nível do RJTE” (VIEIRA, 2014, p. 73), apresentando uma análise desse regime também sob a perspectiva das empresas. Ao final, propõe o que ela denomina “novo paradigma para o RJTE”, um conjunto de sugestões:

> [...] adoção de um regime específico para as microempresas, baixa da taxa social única, subsídio por cada trabalhador que beneficie do RJTE e por cada trabalhador requalificado, contagem para efeitos de formação profissional, entre outras. (VIEIRA, 2014, p. 86).

D.12.3 Contribuições para esta pesquisa

Além de reforçar, mais uma vez, minha percepção da importância social de pesquisas que foquem a questão do universitário que concilia trabalho e estudo, a autora analisou a solução adotada por Portugal com seus prós e contras.

D.13 Análise de "Formação profissional em Serviço Social: estágio supervisionado e a realidade do trabalhador estudante"

Dissertação de Mestrado em Serviço Social defendida na Universidade Estadual Paulista em 2015.

D.13.1 Informações gerais

- Referência: Castro (2015).
- Palavras-chave: Serviço Social. Formação profissional. Estágio supervisionado. Trabalhadores estudantes.
- Objeto de estudo: "estágio supervisionado com enfoque nos trabalhadores estudantes" (CASTRO, 2015, p. 14).
- Questão de pesquisa: não explicitada. A hipótese apresentada pela autora sugere a seguinte questão: Como o estágio supervisionado realizado pelos trabalhadores estudantes nos projetos de extensão universitária na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Franca, contribuíram ou não, sob o ponto de vista da qualidade, para a formação profissional em Serviço Social?
- Objetivo da pesquisa: a autora explicita cinco objetivos, não identificando um principal:

> - Investigar sobre a realidade de estágio supervisionado vivenciada por trabalhadores estudantes dentro dos grupos de extensão universitária no curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Campus de Franca;
> - Pesquisar sobre estágio supervisionado em Serviço Social;
> Conhecer a realidade dos trabalhadores estudantes, estagiários dos grupos de extensão;

> - Identificar como está organizada a política de estágio do curso de Serviço Social da UNESP/Campus de Franca;
> - Investigar como se dá o processo de estágio supervisionado realizado por trabalhadores estudantes nos grupos de extensão do curso de Serviço Social da UNESP/Franca, na concepção dos sujeitos envolvidos. (CASTRO, 2015, p. 14)

- Suporte teórico: a autora não explicita autores que deram suporte teórico à dissertação. Cito, entre outros: Antônio Gramsci; Dermeval Saviani; Friedrich Engels; Gaudêncio Frigotto; Giovanni Alves; István Mészáros; Karl Marx; Laurence Bardin; Marilena Chauí; Paulo Freire; Perry Anderson; Ricardo Antunes; Selma Pimenta.
- Aspectos metodológicos: pesquisa com "abordagem qualitativa, em uma perspectiva histórica e dialética" (CASTRO, 2015, p. 15).
- Técnica de coleta de dados: questionário e entrevistas.
- Período da coleta de dados: não explicitado.
- Participantes: 24 estudantes do terceiro e quarto ano do curso de Serviço Social; foram entregues 56 questionários aos alunos, mas apenas 24 responderam; foram entrevistados 4 estudantes, escolhidos por sorteio.

D.13.2 Considerações

A autora informa, na introdução, que procura "[...] compreender o estágio supervisionado e a realidade do trabalhador estudante de forma crítica e em sua totalidade, ou seja, inserida no contexto econômico, social, político e histórico." (CASTRO, 2015, p. 15), e identifica duas categorias que, segundo ela, são essenciais para a construção do ser social: trabalho e educação.

- O trabalho, segundo argumentos da autora, carrega em si uma dimensão ontológica e uma dimensão histórica: "Ontológica porque é através dele que os homens se fazem homens, e histórica porque o ato de trabalhar é realizado no decorrer do tempo pelos próprios sujeitos que constroem as suas histórias" (CASTRO, 2015, p. 24).
- A educação, segundo a autora, advinda do trabalho, também carrega em si uma dimensão ontológica e uma dimensão histórica: para agir, o ser humano precisa aprender; para aprender, relaciona-se com outros homens, constituem-se como seres sociais. Nesse ato de aprender e ensinar, os homens transmitem aquilo que aprenderam e criaram para gerações futuras.

Nessa linha, discorre sobre o trabalho na sociedade capitalista, caracterizando-o como alienante, pois, em geral, é visto como um simples meio de sobrevivência. Discorre também sobre o problema da substituição do ser humano pela máquina e de outras impactos da política neoliberal que

> [...] traz consigo a privatização dos nossos direitos sociais, a fragmentação das políticas públicas e das lutas sociais, na medida em que transforma todos os problemas em individuais, enfraquece o poder organizacional da classe trabalhadora, que se torna cada vez mais heterogênea e subdividida. (CASTRO, 2015, p. 30).

Para a autora, o conhecimento dessa realidade é fundamental para a formação do bacharel em Serviço Social, visto que é nela que ele vai realizar seu trabalho.

Ao apresentar um estudo detalhado sobre a formação profissional em Serviço Social, defende, como o fez em Castro (2013) aqui analisado, a importância do estágio supervisionado no processo formativo desse profissional e discorre sobre os desafios enfrentados por estudantes que conciliam trabalho e estudo para cumpri-lo. Diante desse cenário, apresenta como forma de contornar tais desafios a possibilidade de o estágio estar vinculado à extensão universitária e estuda a aplicação desse meio de realizar o estágio na Universidade Estadual de São Paulo, na cidade de Franca (UNESP/Franca), analisando os registros do setor de Estágios. Baseada nos dados coletados, concluiu que a forma como foram realizados os estágios em programas de extensão “não contribuiu significativamente para a formação profissional” (CASTRO, 2015, p. 168). Entretanto, a autora afirma que a extensão universitária pode ser uma alternativa, desde que uma série de questões, por ela citadas, sejam consideradas.

D.13.3 Contribuições para esta pesquisa

Esse trabalho evidencia novamente a relevância de estudos voltados ao universitário que concilia estudo com trabalho.

D.14 Análise de “O trabalhador-estudante de enfermagem: um estudo bibliográfico”

Artigo publicado no periódico *Ciência, Cuidado e Saúde*, classificado como B2 na área de Educação, no triênio 2013-2016.

D.14.1 Informações gerais

- Referência: Prebill e Corrêa (2018).
- Palavras-chave: Estudante de Enfermagem. Trabalhador. Emprego.
- Objeto de estudo: trabalhador-estudante de Enfermagem.
- Questão de pesquisa: “[...] quantos são os estudos na área de enfermagem que têm como foco discutir a inserção dos trabalhadores no ensino superior? São estudos desenvolvidos em que período histórico? Sob qual perspectiva esses estudos enfocam o trabalhador-estudante de enfermagem?” (PREBILL; CORRÊA, 2018, p. 2).
- Objetivo da pesquisa: “[...] conhecer e analisar a produção científica sobre o trabalhador-estudante de enfermagem de instituições de ensino superior no Brasil.” (PREBILL; CORRÊA, 2018, p. 2).
- Suporte teórico: a autora não explicita, no resumo, os autores que fundamentaram o trabalho. Cito, entre outros: Antonio Carlos Gil; Luiz Antônio Cunha; Nadir Zago; Valdemar Sguissardi.
- Aspectos metodológicos: “[...] pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa” (PREBILL; CORRÊA, 2018, p. 2)
- Técnica de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica foi feita nas seguintes bases de dados:

> Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Education Resources Information Center (ERIC), National Library of Medicine (PubMed), Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL), Scopus e a plataforma Web of Science. (PREBILL; CORRÊA, 2018, p. 2).

- Período da coleta de dados: levantamento bibliográfico realizado em setembro de 2018.
- Participantes: não se aplica.

D.14.2 Considerações

As autoras consideraram, na pesquisa bibliográfica que realizaram, “artigos científicos, dissertações de mestrado, e teses de doutorado, cujo assunto principal fosse o trabalhador-estudante de enfermagem no Brasil” (PREBILL; CORRÊA,2018, p. 2), no período de 1992 a 2012. Explicam que optaram pela produção científica

nacional por entenderem “[...] que existe uma singularidade nos aspectos sociais e econômicos do trabalhador-estudante brasileiro” (PREBILL; CORRÊA,2018, p. 2). Após a leitura seletiva/exploratória dos trabalhos encontrados, com base no objetivo traçado, selecionaram 4 artigos científicos e 3 dissertações de mestrado. A partir de então, apresentam o resultado da análise realizada e concluem que:

> Algumas nuances significativas sobre a vivência do trabalhador-estudante, nos cursos de graduação em enfermagem, nas IES, mostram a relevância dessa temática, bem como sua complexidade, na medida em que essa se relaciona a algumas tensões: política vigente de ampliação de vagas, principalmente no setor privado, e provável fragilidade de propostas políticas de manutenção do estudante na universidade; limites na condição concreta de vida e satisfação pessoal pelo esforço dispendido em prol de um projeto profissional e pessoal. (PREBILL; CORRÊA, 2018, p. 5).

D.14.3 Contribuições para esta pesquisa

Esse foi mais um trabalho que reforçou minha percepção da importância social de estudos voltados ao estudante do ensino superior que também trabalha. Apesar de focado em estudantes de Enfermagem, as conclusões não diferem de outros trabalhos analisados, indicando que essa problemática continua em aberto.