



ILARA SANCHEZ BAESSO

**“A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:  
MIGRAÇÕES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS PARA PÚBLICAS”**

CAMPINAS  
2013





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ILARA SANCHEZ BAESSO

**“A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASÍLEIRO:  
MIGRAÇÕES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS PARA PÚBLICAS”**

**Orientador: Prof. Dr. Salvador Antonio Meireles Sandoval**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração, ciências sociais na educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA  
ALUNA ILARA SANCHEZ BAESSO E ORIENTADA  
PELO PROF.DR. SALVADOR ANTONIO  
MEIRELES SANDOVAL

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to be "S. A. Meireles Sandoval", written over a horizontal line.

CAMPINAS

2013

iii

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B145a Baesso, Ilara Sanchez, 1973-  
A atuação docente no ensino superior brasileiro : migrações de universidades privadas para públicas / Ilara Sanchez Baesso. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Salvador Antonio Meireles Sandoval.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino superior. 2. Prática docente. I. Sandoval, Salvador Antonio Meireles, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Teaching performance in brazilian higher education : migration of private universities to public

**Palavras-chave em inglês:**

Higher education

Teaching practice

**Área de concentração:** Ciências Sociais na Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Salvador Antonio Meireles Sandoval [Orientador]

Débora Mazza

Meire Terezinha Muller

**Data de defesa:** 05-08-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: MIGRAÇÕES  
DE UNIVERSIDADES PRIVADAS PARA PÚBLICAS”

**Autora:** Ilara Sanchez Baesso

**Orientador:** Prof. Dr. Salvador Antonio Meireles Sandoval

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação defendida **por Ilara Sanchez Baesso** e aprovada pela Comissão Julgadora.

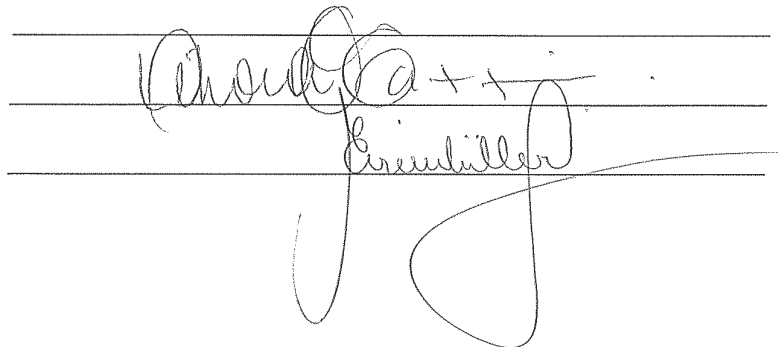
**Data:** .....



---

**ORIENTADOR**

**COMISSÃO JULGADORA:**



*Dedico ao meu pai, minha maior inspiração e motivação  
para realização deste trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço a Deus por ter provido direção, proteção e saúde para caminhar para a realização deste trabalho.*

*Meu pai que por sua brilhante carreira como Professor, Doutor e Livre Docente, foi minha principal inspiração na escolha desta profissão de que tanto me orgulho. Pelo seu apoio, motivação, e auxílio na construção trabalho desde sua idealização até sua conclusão.*

*Minha mãe que, em todos os momentos em que mais precisei esteve ao meu lado, me incentivando e “quebrando meus galhos” junto aos cuidados com meu filho, sempre com muito amor e dedicação.*

*Especialmente ao meu marido, pela paciência e apoio; por, em muitos momentos ter deixado suas atividades para me dar suporte e meu filho amado, pelos momentos de ausência e impaciência.*

*Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Salvador Antonio Meireles Sandoval, que me proporcionou esta oportunidade. Com certeza, sem o seu apoio e confiança, este trabalho não seria realizado.*

*Agradeço imensamente à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Debora Mazza e à Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup>. Meire Muller por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora do “exame de qualificação” e defesa que com suas grandiosas sugestões e observações, contribuíram de forma significativa aos rumos este trabalho.*

*Agradeço todos os meus amigos, por estarem ao meu lado acompanhando esta trajetória, cada um com seu jeito e tempo. Em especial à minha amiga Camila Coelho que foi fundamental pelo seu incentivo e apoio, desde as primeiras iniciativas deste sonho que se transformou numa dissertação.*

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas... Continuarei a escrever!*

*Clarice Lispector*



## RESUMO

O presente trabalho pretende explorar o ensino superior brasileiro através da atuação docente, em especial as migrações decorrentes do ensino superior privado para o público. Diante de um cenário que vem passando por muitas transformações nos últimos anos e com características singulares em nosso país, lançamos nosso olhar sobre a carreira do docente do ensino superior, que apesar de sua reconhecida importância, ainda é pouco explorada cientificamente.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar a relação entre o ensino superior público e privado no Brasil por meio das migrações dos docentes, hoje atuantes nas Faculdades de Educação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas e na USP – Universidade de São Paulo. Para atingirmos nosso objetivo, analisamos os currículos dos docentes publicados na Plataforma Lattes, já que constitui uma forma pública de coleta de dados e é atualmente utilizado por todos os docentes das universidades pesquisadas. Identificamos padrões de semelhança na formação (graduação e pós-graduação) dos docentes que migram do ensino superior privado para o público. Quantificamos o volume de docentes envolvidos neste processo e identificamos a possibilidade de docentes que trabalham em instituições de ensino superior privado migrarem para as universidades públicas pesquisadas.

**Palavras – Chave:** Docência Universitária. Ensino Superior. Universidades Públicas e Privadas.

## ABSTRACT

This paper aims to explore the Brazilian university through the teaching performance, in particular the migration arising from private university to the public university. Faced with a scenario that has undergone changes in the last years and with unique features in our country, launched our look at the career of teaching in university, which despite its recognized importance, and is not explored scientifically. The main objective of this research is to analyze the relationship between the public and private higher education in Brazil through migration of teachers, now working in the Colleges of Education at UNICAMP - University of Campinas and USP - University of São Paulo. To achieve our goal, we analyzed the curriculum of teachers published in Lattes, since it is a public form of data collection and is currently used by all teachers of the universities surveyed. Identify patterns of similarity in training (undergraduate and graduate) teachers who migrate from private university to the public university, we quantified the amount of teachers involved in this process and identified the possibility of teachers working in private migrate to the public university surveyed.

**Keywords:** University teaching; Higher Education; Public and Private Universities.

## ÍNDICE DAS TABELAS E GRÁFICOS

<b>Tabela 1.</b> Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por região geográfica Brasil 2001 e 2010.....	<b>06</b>
<b>Tabela 2.</b> Comparação entre a proporção de matrículas e o número de IES, por categoria administrativa .....	<b>42</b>
<b>Tabela 3.</b> Evolução do Número de Ingressos por Categoria Administrativa – Brasil 2001-2010.....	<b>46</b>
<b>Gráfico 1</b> .Distribuição Percentual de Matrícula por Dependência Administrativa Brasil 1988 e 1998.....	<b>09</b>
<b>Gráfico 2</b> . Total de vagas segundo a categoria da IES – Pública e Privada no ano 1991 .....	<b>13</b>
<b>Gráfico 3</b> . Total de vagas segundo a categoria da IES – Pública e Privada no ano 2005. ....	<b>13</b>
<b>Gráfico 4.</b> Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010.....	<b>14</b>
<b>Gráfico 5.</b> Evolução do Número de Funções Docentes por Titulação – Brasil – 2001- 2006 – 2010.....	<b>25</b>
<b>Gráfico 6</b> - Evolução da Participação Percentual da Titulação Docente por Categoria Administrativa Pública – 2001-2006 – 2010 .....	<b>26</b>
<b>Gráfico7.</b> Evolução da Participação Percentual da Titulação Docente por Categoria Administrativa Privada – 2001-2006 – 2010.....	<b>27</b>
<b>Gráfico 8.</b> Percentual de Funções Docente por Categoria Administrativa- Pública e Privada .....	<b>27</b>
<b>Gráfico 9.</b> Função Docente na Educação Superior por Categoria Administrativa ano 2005	<b>42</b>
<b>Gráfico 10.</b> Expansão da Rede Federal de Educação Superior / REUNI – Vagas em Graduação.....	<b>45</b>
<b>Gráfico 11.</b> Número de Matrículas por Categoria Administrativa - 2003 – 2009 .....	<b>45</b>
<b>Gráfico 12.</b> Evolução do Percentual por Tempo de Trabalho por Categoria Administrativa – Brasil 2001-2010.....	<b>47</b>

<b>Gráfico 13.</b> Formação Acadêmica dos docentes da faculdade de educação da Unicamp e USP nas categorias administrativas públicas e privadas.....	<b>51</b>
<b>Gráfico 14.</b> Formação Acadêmica dos docentes da faculdade de educação da Unicamp .....	<b>53</b>
<b>Gráfico 15.</b> Formação Acadêmica dos docentes da faculdade de educação da USP .....	<b>53</b>
<b>Gráfico 16.</b> Formação Acadêmica – Docentes da Unicamp com mestrado realizado na USP e docentes da USP com mestrado realizado na Unicamp .....	<b>54</b>
<b>Gráfico 17.</b> Formação Acadêmica – Docentes da USP com doutorado realizado na Unicamp e docentes da Unicamp com doutorado realizado na USP .....	<b>55</b>
<b>Gráfico 18.</b> Formação Acadêmica – Instituições privadas cursadas pelos docentes da Unicamp .....	<b>55</b>
<b>Gráfico 19.</b> Formação Acadêmica – Instituições privadas cursadas pelos docentes da USP .....	<b>59</b>
<b>Gráfico 20.</b> Formação Acadêmica – Formação completa, graduação, mestrado e doutorado dos docentes da Unicamp e USP por categorias administrativas públicas e privadas .....	<b>60</b>
<b>Gráfico 21.</b> Universidades trabalhadas – Professores da Unicamp e USP por categorias administrativas públicas e privadas .....	<b>61</b>
<b>Gráfico 22.</b> Universidades trabalhadas – Principais Universidades Privadas trabalhadas pelos docentes da Unicamp .....	<b>62</b>
<b>Gráfico 23.</b> Universidades trabalhadas – Principais Universidades Privadas trabalhadas pelos docentes da USP .....	<b>63</b>
<b>Gráfico 24.</b> Universidades trabalhadas – Principais Universidades Públicas trabalhadas pelos docentes da Unicamp .....	<b>64</b>
<b>Gráfico 25.</b> Universidades trabalhadas – Principais Universidades Públicas trabalhadas pelos docentes da USP .....	<b>65</b>
<b>Gráfico 26.</b> Universidades trabalhadas – Tempo médio entre doutorado e concurso público dos docentes da Unicamp e USP.....	<b>65</b>
<b>Gráfico 27.</b> Publicações realizadas pelos docentes da Unicamp e USP – realizadas entre 2011 e 2012 – separadas por tipo de produção .....	<b>66</b>

<b>Gráfico 28.</b> Quantidade de publicações realizadas pelos docentes da Unicamp e USP - Média por docente e porcentagem de docentes que realizaram publicações no período de 2011 a 2012.....	<b>67</b>
<b>Gráfico 29.</b> Papers de Autores Brasileiros Publicados em Revistas Internacionais em diversas áreas de conhecimento .....	<b>69</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**BM** -Banco Mundial

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**FAPESP**- Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**IES** - Instituição de Ensino Superior

**INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**PROUNI** - Programa Universidade para Todos

**REUNI** - Reestruturação da universidade

**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**UFSCAR** - Universidade Federal de São Carlos

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas – SP

**USP** - Universidade de São Paulo - SP

## Sumário

Introdução.....	1
-----------------	---

### **Capítulo 1 – A Contextualização do Ensino Superior no Brasil**

1.1 O Início da Expansão do Ensino Superior Privado.....	6
1.2 A Educação Superior após os anos 1990.....	11
1.3 A Docência na Universidade.....	14
1.4 O Docente Universitário em Transição.....	21
1.5 Mercantilização do Ensino Superior e Precarização do Trabalho Docente.....	28

### **Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa**

2.1 Sujeitos da Pesquisa.....	36
2.2 Instrumentos.....	36

### **Capítulo 3 – A Problemática do Trabalho Docente**

### **Capítulo 4. Análise e Levantamento de Dados**

4.1 Formação Acadêmica.....	51
4.2 Universidades Trabalhadas.....	61
4.3 Produtividade docente.....	66
Considerações Finais.....	71
Referências.....	74

## Introdução

A escolha em desenvolver esta pesquisa decorreu das reflexões e inquietações, sobre percurso formativo e profissional dos docentes no ensino superior, em especial pelas experiências que permeiam minha trajetória pessoal como docente em Instituições Privadas de Ensino Superior no interior do Estado de São Paulo, nos últimos cinco anos. Neste período, minha atuação como docente, permitiu observações acerca do processo de formação acadêmica e profissional dos professores de Instituições Privadas, comparando-as com os professores de Instituições Públicas da qual também obtive contato através da realização do Mestrado.

Diante de um cenário que vem passando por muitas transformações nos últimos anos e com características singulares em nosso país, lançamos nosso olhar sobre a carreira do docente do ensino superior, que apesar de sua reconhecida importância, ainda é pouco explorada cientificamente.

As mudanças na forma de organização do trabalho e os avanços tecnológicos trouxeram novas exigências e demandas aos trabalhadores, inclusive à categoria do profissional docente.

O objetivo principal da presente pesquisa é analisar a relação entre o ensino superior público e privado no Brasil por meio das migrações dos docentes, hoje atuantes nas Faculdades de Educação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas e na USP – Universidade de São Paulo.

Para que este objetivo mais amplo fosse atingido, foi necessário analisar os currículos dos docentes publicados na Plataforma Lattes, que constitui uma forma pública de coleta de dados e atualmente é utilizado por todos os docentes das universidades pesquisadas, identificando padrões de semelhança na formação (graduação e pós-graduação) dos docentes que migram do ensino superior privado para ensino superior público. Através desta análise, podemos quantificar o volume de docentes envolvidos neste processo de migração e identificar a possibilidade de docentes que trabalham em instituições de ensino superior privado migrar para as universidades públicas pesquisadas.

A escolha destas universidades se deu inicialmente, por serem consideradas as melhores, mais tradicionais e referenciais no Brasil e também no exterior. Posteriormente analisamos as Faculdades de Educação da UFSCAR – Universidade Federal de São



Carlos e UNESP – Universidade Estadual Paulista, porém optamos pela UNICAMP e USP, pela semelhança estrutural dos cursos de pós-graduação, linhas de pesquisa e áreas de concentração.

Trata-se de um assunto sério e relevante, principalmente por se tratar de uma análise sobre docentes da área de educação, responsáveis pela formação dos futuros educadores de nosso país e ao mesmo tempo pela importância e contemporaneidade do tema e pela escassa produção científica existente sobre ele. Esta pesquisa pode abrir portas para que novos pesquisadores se interessem pelo tema e também contribuam para o enriquecimento científico desta área em nosso país.

Ao longo do trabalho, pudemos observar semelhanças significativas entre os docentes das universidades estudadas, tanto na formação (mestrado e doutorado) como na atuação profissional.

Outra característica importante a apresentar sobre a formação e atuação destes docentes, refere-se à categoria administrativa, pública e privada. Pela grande representatividade das universidades PUC Campinas e São Paulo, consideramos importante apresentar um breve histórico da representatividade da Igreja Católica na formação da educação brasileira, bem como realizar um resgate histórico de como se constituíram estas universidades no Brasil, estabelecendo os motivos pelos quais elas são reconhecidas como “elite” deste grupo.

Esta pesquisa está dividida em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, procuramos contextualizar historicamente o ensino superior no Brasil, destacando a dicotomia entre o setor público e privado; apresenta um resgate epistemológico da docência e fundamentar a compreensão do papel do professor, estabelecendo relações entre a atuação docente e a precarização de seu trabalho.

Para este capítulo nos baseamos em autores consagrados sobre o tema, bem como realizamos a análise de várias leis e decretos que versaram sobre a função de professor do ensino superior. Apresentamos também um panorama amplo sobre a educação superior no país, visando o embasamento teórico aos capítulos posteriores.

Consideramos o sistema de ensino superior brasileiro como um campo complexo, formado por instituições do setor público, aqui entendido como o segmento constituído pelas instituições educacionais criadas e mantidas pelos poderes públicos

federal, estadual e municipal e do setor privado que corresponde aos estabelecimentos mantidos pela iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos.

De acordo com o censo da educação superior<sup>1</sup>, atualmente no Brasil, há um total de 2.314 Instituições de Educação Superior (IES), incluindo-se as públicas e as privadas. No Estado de São Paulo, são 616 Instituições de Ensino Superior, sendo 5 federais 26 estaduais e 23 municipais, enquanto as particulares somam 562, apresentadas em 39 universidades, 48 centros universitários e 528 faculdades. Diante da representatividade das IES privadas, buscamos contextualizar o crescimento deste setor, que iniciou-se na segunda metade da década de 1990 com o intuito de consolidar uma nova formação de gestão da educação. A reconfiguração do papel do Estado mudou a relação federativa no país e facilitou a inclusão da iniciativa privada e de pessoas físicas na educação. A partir da década de 1990 adotou-se uma política de expansão acelerada, marcada por processos de flexibilização de avaliação, de acirramento da competição entre instituições de ensino superior e o crescimento do setor privado. Ao longo de trinta anos que nos separam da Reforma Universitária de 1968, o Ensino Superior Privado expandiu-se, organizou-se e tornou-se hegemônico, passando de 30% nos anos de 1960, para aproximadamente 70% dos discentes nos anos 90 e de acordo com o último relatório de INEP MEC 2010, o setor é responsável por 88% dos discentes do Brasil.

No segundo capítulo descrevemos os procedimentos metodológicos adotados, apresentamos os participantes da pesquisa e buscamos refletir teoricamente sobre a terminologia “trajetória docente”, que para muitos autores da sociologia da educação, constitui um processo metodológico, muito próximo da história oral, que não identifica o objetivo desta pesquisa. Apresentamos relatos dos autores estudados para justificar a alteração do termo *trajetória* para *percurso profissional de docentes*.

Ainda neste capítulo justificamos a utilização dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados, caracterizados pela pesquisa quantitativa em detrimento da qualitativa tendo em vista a dificuldade temporal de elaborar e realizar entrevistas individuais.

Os quadros e a síntese dos dados foram feitos totalmente pela pesquisadora, já que não existem similares disponíveis nos autores analisados. Os números eram avulsos, espalhados pelos diversos currículos analisados via Plataforma Lattes. De um trabalho

---

<sup>1</sup> Dados extraídos do resumo técnico censo superior de 2009 – INEP – MEC.

minucioso e muitas vezes exaustivo, surgiram os quadros comparativos, os gráficos e as análises que podem servir a futuros pesquisadores.

No capítulo três apresentamos a problemática do trabalho docente, caracterizamos o papel do professor, com base nas funções docentes sob o ponto de vista da LDB/96, estabelecemos as relações pertinentes desta definição com a bibliografia existente, enfatizando o docente universitário, buscando as contribuições teóricas para a compreensão dessa profissão em um contexto de mudanças históricas e sociais, que alteraram o cenário do ensino universitário, destacando alguns elementos que diferenciam a função do professor nas universidades públicas e nas privadas brasileiras.

Os últimos vinte anos têm marcado a história e a carreira de docentes brasileiros. Padrões internacionais de educação invadiram e transformaram o cenário e as experiências destes professores. Apresentamos elementos prováveis das causas do movimento de migração de docentes do ensino superior privado para o ensino superior público, que caracteriza o objetivo principal do nosso estudo.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, também abordamos o tema “mal estar docente”, por considerar que os estudos sobre as condições e nas quais a docência se comporta tem enfoque interdisciplinar. A psicologia tem como foco de seus estudos o estresse e o aumento da ansiedade, se relacionando direta ou indiretamente, com as condições sociotrabalhistas em que os professores se exercem sua função.

As informações para este estudo foram extraídas de um minucioso estudo bibliográfico realizado durante a primeira fase desta pesquisa e de análises documentais retiradas dos dados do INEP MEC.

Nas Considerações Finais apresentamos o resultado de nossa pesquisa, as dificuldades em coletar e confrontar os dados, bem como, apresentar os levantamentos propostos nos objetivos deste trabalho.

## Capítulo 1 – A Contextualização do Ensino Superior no Brasil

Para entender o sistema de educação superior dos últimos anos, faz-se necessário voltar um pouco na sua história. Paralelamente, o percurso da função docente também possui um longo trajeto no Brasil, que pode ser verificado a partir da análise de várias leis, que citaremos no decorrer deste capítulo.

A universidade brasileira ainda não completou um centenário desde sua implantação. A primeira Escola de ensino superior do país, Faculdade de Medicina da Bahia, foi fundada em 1808. Por todo o período que vai até a proclamação da república, o crescimento desse nível de ensino ocorreu de forma muito lenta. Em contraste, há um aceleração do processo de expansão, que vai de 1889 a 1918 quando novas instituições foram surgindo, a maioria privadas, sempre nos moldes das escolas superiores já existentes. (SAMPAIO, 2000 apud MINTO, 2006).

Interessante citarmos a Constituição Imperial de 1824 artigos 179 inciso 33 – que afirma poder ser instalados no Império “Colégios e Universidades”, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes.

O Brasil tardou em ter em seu sistema de ensino uma primeira universidade. Enquanto a América Espanhola ostentava suas universidades desde o século XVI e a América do Norte instituía Harvard em 1636, a colonização portuguesa ignorou a importância da educação em sua colônia.

Apenas na década de 1920 foi criada a primeira universidade brasileira na capital do país, fundada a partir da fusão de faculdades profissionais já existentes. A Universidade do Rio de Janeiro não ofereceu uma alternativa ao sistema de educação superior nacional, pois manteve a mesma estrutura existente desde o Império, quando predominavam faculdades profissionais que conservaram grande parte de sua autonomia, e o domínio das atividades de ensino sobre as de pesquisa.

Na região sudeste, principal centro econômico e político do país, a década de 1930 marca o surgimento da primeira universidade que rompeu com o modelo tradicional de faculdades estritamente profissionais. Fundada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) pode ser considerada a primeira tentativa de criar uma universidade no Brasil capaz de inovar em seus objetivos. (SCHWARTZMAN, 2009).

Ainda segundo este autor, o Estado de São Paulo apresenta diversas peculiaridades no que se refere ao perfil das universidades. Além da Universidade de São Paulo, existem duas outras universidades estaduais: a Universidade de Campinas (Unicamp), fundada nos anos 1960 como uma instituição de alta tecnologia e uma maior proporção de alunos de pós-graduação do que qualquer outra universidade do país; e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), que se formou a partir de uma rede de instituições locais em diversos municípios do Estado, voltada sobretudo para a formação profissional e de graduação universitária.

É também no sudeste do país, especialmente no Estado de São Paulo, que se nota uma grande concentração de cursos de graduação em IES, como ilustra a tabela a seguir:

**Tabela 1. Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 e 2010**

Brasil/Regiões	2001			2010		
	Número de Matrículas	% de Matrículas	% População <sup>1</sup>	Número de Matrículas	% de Matrículas	% População <sup>2</sup>
Brasil	3.030.754	100	100	5.449.120	100	100
Centro-Oeste	260.349	8,6	7,1	495.240	9,1	7,4
Nordeste	460.315	15,2	28,7	1.052.161	19,3	27,8
Norte	141.892	4,7	5,8	352.358	6,5	8,3
Sudeste	1.566.610	51,7	43,4	2.656.231	48,7	42,1
Sul	601.588	19,8	15	893.130	16,4	14,4

Fonte: MEC/Inep

Notas: (1) Fonte: Pnad 2001/IBGE; elaborado por MEC/Inep.

Segundo dados do INEP, tivemos no país no ano de 2010, 5.449.120 matrículas em cursos de graduação presenciais, sendo 48,7% delas na região sudeste.

### 1.1 O Início da Expansão do Ensino Superior Privado

Para entendermos com maior clareza o cenário atual brasileiro em questão, consideramos necessária uma breve abordagem histórica da expansão do ensino superior privado e sua representatividade.

Consideramos o sistema de ensino superior brasileiro como um campo complexo, formado por instituições do setor público, aqui entendido como o segmento constituído pelas instituições educacionais criadas e mantidas pelos poderes públicos

federal, estadual e municipal e do setor privado que corresponde aos estabelecimentos mantidos pela iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos.

Segundo Sampaio (2000), o ensino superior privado no Brasil teve início no período Republicano. A Constituição da República, em 1891, descentralizou o ensino superior, que até então era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais e permitindo a criação de instituições privadas. Até 1900 não existiam mais do que 24 escolas de ensino superior no País. As instituições particulares que estavam sendo criadas eram, basicamente, de iniciativa confessional católica ou de iniciativa de elites locais. Em 1910, já existiam 52 faculdades brasileiras, ou seja, em 10 anos, 27 novas faculdades foram criadas no país.

Neste momento torna-se importante realizarmos um resgate de alguns decretos significativos para a história das universidades e dos docentes brasileiros. De acordo com o a Reforma Rivadavia Correia, 1911 (DECRETO 8659) o relator refere-se à formação de docentes para o ensino superior, estabelecendo regras para ingresso, permanência, substituição e desligamento de professores.

A Reforma Carlos Maximiliano, 1915 (DECRETO 11530) institui os vestibulares como exames de admissão e certificado de conclusão do ensino médio, na época ginásial, que eram dispensados anteriormente.

O decreto 16782 de 1925, conhecido como Reforma Rocha Vaz, estabelece o número máximo de alunos por curso, fazendo com que os cursos mais concorridos passem a ser procurados pelas elites.

A Lei 19851 de 1931 aprova o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo padrões de organização e funcionamento de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Contempla ainda o corpo docente, estabelecendo que houvesse um professor catedrático para cada disciplina e que seu cargo seria vitalício após 10 anos de exercício, cujo acesso se daria por concurso de títulos.

A LDB 4024 de 1961 demorou 15 anos para ser elaborada e promulgada devido ao impasse entre a Igreja e o Estado pelo controle da educação no país. Esta Lei consagrou, em seus dispositivos, a possibilidade de certas práticas que se tornariam muito comuns na educação brasileira, práticas estas reveladoras entre as políticas educacionais e a utilização de recursos públicos para benefício do setor privado. A LDB constituiu-se,

assim, uma espécie de “abertura de portas” para o processo de privatização que se seguiria na educação brasileira sob o regime militar. (PINO, 1997)

De modo geral, tratava-se de estender às escolas privadas as mesmas condições das escolas mantidas pelo Estado, no sentido de ter acesso livre aos recursos públicos, bem como fazer parte das instâncias decisórias e regulatórias da educação. Um dos argumentos centrais dos privatistas, no que tange ao financiamento, era o de que o Estado, em vez de criar escolas, deveria financiar as particulares para que estas se tornassem gratuitas e os pais tivessem direito à escolha da escola para seus filhos, alegação esta que se somava à defesa da “liberdade ao ensino” pelos católicos (um direito inalienável às famílias) que o Estado não poderia violar, tendo ele o monopólio do ensino.

É possível identificar, claramente, dois períodos distintos do ensino superior privado no país: o primeiro, compreendido entre 1933 a 1960; e o segundo em meados dos anos 1960 até 1980. No primeiro período, ocorreu a consolidação do setor privado, caracterizando-se pela estabilidade no crescimento da participação relativa das matrículas desse setor. O segundo período corresponde à mudança de patamar no crescimento das matrículas privadas, levando à predominância no total de matrículas de ensino superior no País. Em 1933, quando foram elaboradas as primeiras estatísticas educacionais, o setor privado já respondia por 64,4% dos estabelecimentos e por 43,7% das matrículas de ensino superior. Em 1945, a participação das matrículas do setor privado chegava a quase 50% do total de matrículas do sistema. No período compreendido entre meados da década de 40 até 1960, o que se constata são respostas do sistema de ensino superior às transformações pelas quais passava o país. Em um intervalo de seis anos, de 1954 e 1960, por exemplo, as matrículas no setor privado passaram a representar 44,3% do total. Esse índice pouco diferia do percentual de participação das matrículas no setor privado em 1933 e ficava um pouco abaixo do índice de 1945. Os dados evidenciam, portanto, o equilíbrio no crescimento das matrículas de ensino superior nos setores público e privado. É importante ressaltar que não houve, nesse período, políticas específicas para a área de ensino superior. (SAMPAIO, 2000)

Um dos aspectos mais significativos do ensino superior brasileiro contemporâneo diz respeito à escalada das instituições privadas iniciada nos anos 1970. Esse processo foi tão intenso, que a partir de então inverteu-se completamente a distribuição quantitativa existente entre as instituições públicas e privadas. Durante a

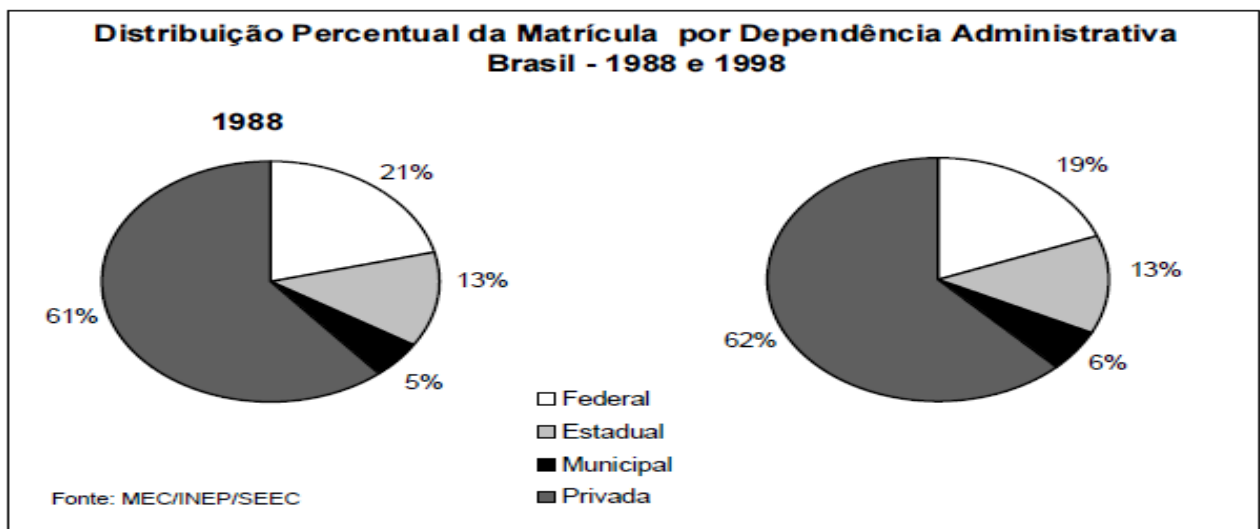
década de 1950 e a metade dos anos 1960, a rede pública respondia pela maioria dos centros de ensino então existentes, chegando ao término desse período a representar 57% do total. (MINTO, 2006).

Na década seguinte, inicia-se o declínio quantitativo das instituições públicas no Brasil. Durante esse período, o Estado diminuiu de forma considerável os seus investimentos no setor educacional. Como referencial, em 1965 a participação do MEC no orçamento da União representava 11,07% e dez anos depois esta cifra situava-se em torno de 5,40%. No final dos anos 70, essa participação derrapava ainda mais, chegando a 4,17%. A política da retração de investimentos públicos no setor educacional, somou-se a uma política de cunho exacerbadamente liberal, que abriu entrada ao ensino privado não confessional como estratégia para acelerar a expansão do ensino de 3º grau. (MARTINS, 1991).

Em vinte anos, de 1960 a 1980, as matrículas nas instituições de ensino superior cresceram 480,3% e as matrículas no setor privado aumentaram 843,7%. (SAMPAIO, 2000)

Conforme o gráfico abaixo nota-se que, no decorrer dos anos de 1988 a 1998, o setor privado continua predominante no País, porém em 10 anos o crescimento não é acentuado, o que acontece após os anos 1990.

**Gráfico. 1 – Distribuição Percentual de Matrícula por Dependência Administrativa Brasil 1988 e 1998.**





De acordo com o censo da educação superior<sup>2</sup>, atualmente no Brasil, há um total de 2.314 Instituições de Educação Superior (IES), incluindo-se as públicas e as privadas.

Em um ano, o número de matrículas na educação superior subiu 5,7% no período de 2010 a 2011. As instituições públicas tiveram destaque com 7,9%, enquanto as privadas tiveram aumento de 4,8%.

O número de instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 para 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%. Apesar de estes dados apresentarem uma tendência de crescimento no setor público, as instituições privadas continuam predominantes na educação superior, com 89,4% do número total.

No Estado de São Paulo, existem 616 Instituições de Ensino Superior. Com relação à categoria administrativa, temos 54 instituições públicas (5 federais, 26 estaduais e 23 municipais), enquanto as IES privadas somam 562. Apresenta, assim, em sua totalidade, 39 universidades, 48 centros universitários e 528 faculdades.

Quanto ao perfil da função docente, o último censo 2009 registrou 340.817 docentes em exercício, sendo que 122.977 estão nas IES públicas e 217.840 estão vinculados a uma IES privada.

O número de mestres é predominante na educação superior (36%), seguido de especialistas (29%) e doutores (27%). A soma de mestres e doutores nas instituições públicas corresponde a (75%), enquanto nas instituições privadas é de (55%). No que se refere ao regime de trabalho, há uma predominância de docentes atuando em tempo integral nas IES públicas (78,9%), já nas IES privadas, a maior parte dos docentes atua como horista (53,0%), enquanto os contratos de tempo integral correspondem apenas a (21,5%).

Em função da lógica específica do funcionamento do campo (como qualidade do ensino oferecido, condições de trabalho dos docentes, produtividade científica etc.), do reconhecimento do prestígio acadêmico e social, as instituições públicas e privadas, ocupam posições diferenciadas no interior da hierarquia desse campo. Tal postura parte do pressuposto de que existem diferenças acadêmicas marcantes, não apenas entre as categorias, mas também no interior de cada um desses segmentos (MOROSINI, 2000).

---

<sup>2</sup> Dados extraídos do resumo técnico censo superior de 2009 – INEP – MEC.

## 1.2 A Educação Superior após anos 1990

Na última década do século XIX quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes, em grande parte, de um processo de indução externa liderado por organismos internacionais como Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, que condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados nacionais, à implantação dessas reformas. (BARROSO, 2008).

A reforma educacional no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990 com o intuito de consolidar uma nova formação de gestão da educação. A reconfiguração do papel do Estado como a institucionalização do Estado mínimo mudou não só a histórica relação federativa no país como também atribuiu um novo papel ao Estado, a inclusão da iniciativa privada e da pessoa física na educação. (KRAWCZYK, 2008)

Com isso, concordamos com Minto (2012) quando afirma que:

Um novo impulso à privatização ocorreu a partir dos anos 1990, no bojo da reestruturação capitalista global, e materializou-se por meio da doutrina de reforma do Estado. Tendo a privatização, a terceirização e a publicização como *meios* e a administração pública *gerencial* como *fim*, a reforma do Estado realizou algumas inversões conceituais importantes, entre elas a substituição de *direito* por *serviço*. Essa doutrina aponta claramente para a mercantilização. As diretrizes da reforma passaram a ser positivadas em leis a partir da Emenda Constitucional n. 19, de 1998, reforçando o caminho da mercantilização dos direitos sociais. Terceirização é a “execução indireta de serviços públicos, mediada por contratos submetidos a licitações supostamente isentas, do que deriva o ingresso de trabalhadores sub-remunerados em atribuições públicas sem o devido concurso”. Já a publicização implica a transferência dos serviços sociais e científicos então prestados pelo Estado para o setor público não estatal; vale dizer, promove a indistinção entre estatal e privado/mercantil à medida que desconsidera os meios e objetivos específicos do processo educativo, ressaltando apenas seus resultados quantitativos. (Minto, 2012)

A educação superior no Brasil vem passando por mudanças significativas desde a segunda metade da década de 1990, consubstanciando uma ampla reforma desse nível de ensino. Adotou-se uma política de expansão acelerada, marcada por processos de flexibilização, de avaliação, de acirramento da competição entre instituições de ensino superior e o crescimento do setor privado, tendo por base a constituição de um

novo paradigma de ordenação acadêmico institucional e de oferta de cursos, serviços e outros produtos acadêmicos. (DOURADO, 2002).

Ao longo desses trinta anos que nos separam da Reforma Universitária de 1968, o Ensino Superior Privado expandiu-se, organizou-se e tornou-se hegemônico, inclusive em termos de clientela, passando de 25 á 30% nos anos 60 para aproximadamente 70% dos discentes nesse nível nos anos 90. (MOROSINI, 2000).

Conforme Barreiro (2008) de 1980 a 2002 o ensino superior brasileiro passou de 492.232 para 1.178.328 matrículas na graduação em instituições públicas; em instituições privadas, as matrículas passam de 885.054 para 2.985.405. Nota-se a expansão quantitativa no ensino superior brasileiro, principalmente na rede privada.

Segundo Minto (2012) o Brasil adota um modelo universitário que realiza pesquisa e extensão de forma indissociada, as universidades públicas produzem, quantitativa e qualitativamente, o que há de mais avançado em todas as áreas de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país. Porém de 1999 a 2009, as matrículas de graduação presencial públicas cresceram 62%; as particulares, 345%; e as privadas sem fins lucrativos diminuíram 2%; as matrículas em IES não universitárias passaram de 31,7% para 46,9% do total, sendo 80,9% nas particulares. E ressalta:

O quadro esboçado é preocupante, mais ainda se considerarmos que, há muito, setores sociais conservadores têm defendido a “flexibilização” da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, sob duas alegações: 1) a diversidade do povo brasileiro, que supostamente demandaria a variedade de modelos; e 2) nem toda formação precisa da pesquisa, curiosamente a função que viabiliza a construção de conhecimento e a mais cara das três. A partir do governo Collor, essa visão ganhou *status* de “oficial”, ao mesmo tempo em que se interrompeu uma salutar tendência a avanços sociais iniciada com a Constituição Federal de 1988. (MINTO,2012)

Por outro lado, apesar desse enorme crescimento, segundo Goldemberg (1993), “apenas 13% dos jovens entre 18 e 24 anos estão nas universidades, um índice muito menor que o de outros países, nos quais mais de 50% dos jovens cursam nível superior. Essa exclusão social reduz a possibilidade de desenvolvimento do país”.

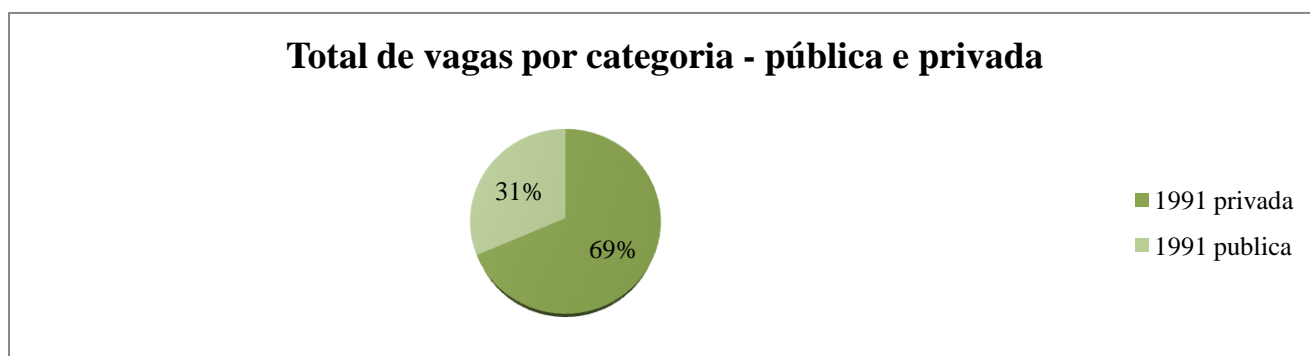
Outro aspecto muito enfatizado pelos organismos internacionais que discutem o ensino superior é que a “sociedade do conhecimento” é inseparável da velocidade, isto é, a acentuada redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação

tecnológica, a ponto dessa aplicação acabar determinando o conteúdo da própria investigação científica. Fala-se numa *explosão do conhecimento*, quantitativa e qualitativa, tanto no interior das disciplinas clássicas como com a criação de disciplinas novas e novas áreas de conhecimento<sup>3</sup>.

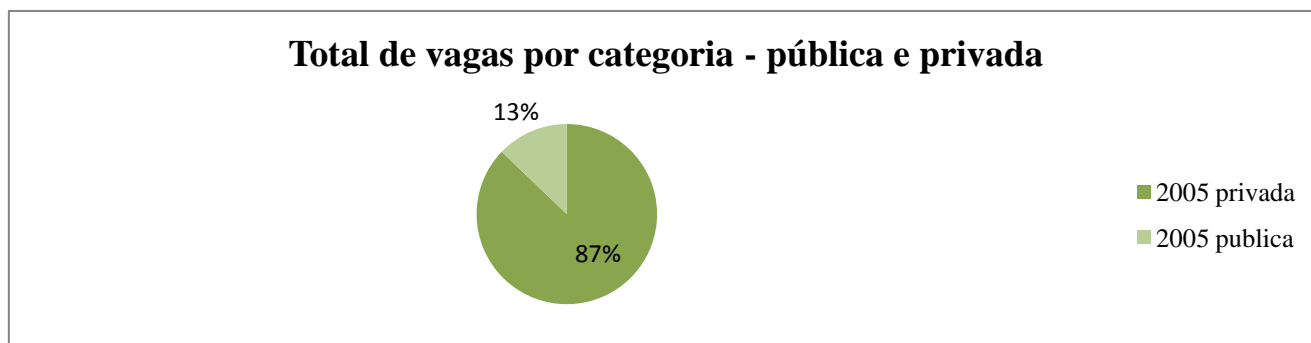
Os dados abaixo representam um comparativo entre as vagas oferecidas no ensino superior no setor público e privado.

Considerando o período 1991/2005, pode-se observar um notável acréscimo no número de vagas disponíveis nos processos seletivos de ingresso à educação superior. No período citado as vagas oferecidas cresceram de 69% para 87% no setor privado e o setor público diminuiu sua participação de 31% para 13%. (gráficos 2 e 3).

**Gráfico 2 – Total de vagas segundo a categoria da IES – Pública e Privada no ano 199**



**Gráfico 3 – Total de vagas segundo a categoria da IES – Pública e Privada no ano 2005.**

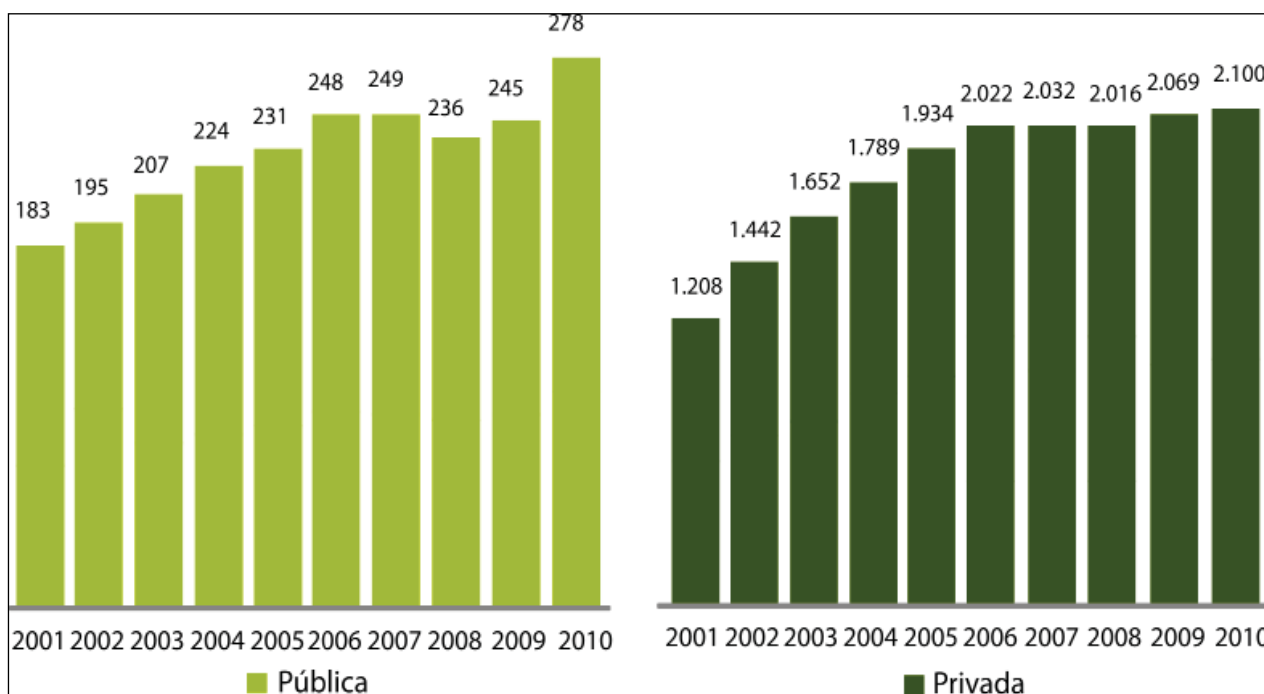


<sup>3</sup>o conhecimento levou 1.750 anos para duplicar-se pela primeira vez, no início da era cristã; depois, passou a duplicar-se a cada 150 anos, depois a cada 50 anos e estima-se que, a partir de 2000 a cada quatro anos se duplicará a quantidade de informação disponível no mundo (CHAUÍ, 2003).

Fonte: Elaboração Própria com dados extraídos do INEP MEC

Segundo o censo Inep/Mec 2010, que apresenta os resultados sobre a evolução do número de IES ao longo do período de 2001 a 2010, considerando-se categoria administrativa e organização acadêmica, atualmente o País possui 2.378 Instituições de Ensino Superior, que distribuídas em categorias administrativas são, 88,3% de instituições privadas, 4,5% estaduais, 4,2% federais e 3,0% municipais. Como ilustra o gráfico 4:

**Gráfico 4 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010**



Fonte: MEC/Inep

### 1.3 A Docência na Universidade

Neste capítulo, buscamos caracterizar o papel do professor, com base nas funções docentes sob o ponto de vista do da LDB/96<sup>4</sup>. Também buscamos estabelecer as relações pertinentes desta definição com a bibliografia existente, enfatizando o docente universitário.

<sup>4</sup>A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996.

O termo “docência” se origina da palavra latina “docere”, que significa ensinar, e sua ação se completa, necessariamente com “discerne”, que significa aprender. Assim a docência pode ser entendida com a atividade de ensinar e aprender. Pela LDB/96, o docente do ensino superior tem como funções o ensino, a pesquisa, e a extensão. Neste sentido, a pesquisa explora a complexidade da atividade do professor universitário, que não se caracteriza neste contexto como uma mera transmissão de conteúdo, pois o docente também se torna responsável pela aprendizagem e formação dos alunos. Isto implicaria obtenção de saberes específicos, habilidades e competências desenvolvidas não somente no campo científico, mas também no profissional (SOARES, 2010).

Segundo as definições do INEP<sup>5</sup> o docente é: o indivíduo que esteve vinculado a IES<sup>6</sup>, pelo menos 16 dias durante o ano, atuando em uma ou mais das seguintes atividades: ensino, pesquisa, extensão, gestão, planejamento e avaliação. Função docente é: o vínculo que o docente possui com uma IES. Desse modo, um mesmo docente pode ter mais de uma função docente, dependendo da quantidade de IES às quais está vinculado.

Uma característica dos docentes brasileiros, é que atuam em mais de uma instituição e, por isso, quando analisamos as informações segundo o ponto de vista da vinculação institucional dos professores, o adequado é referir-nos às funções docentes e não propriamente aos indivíduos. Nesse sentido, o número de funções docentes e o número dos docentes coincidem apenas quando a instituição é tomada individual e isoladamente. Quando analisamos dados gerais do país ou agregados por Estado, por região, por categoria administrativa, por organização acadêmica, entre outros, os números das funções docentes são superiores aos dos docentes, tendo em vista, justamente, essa vinculação de alguns docentes a mais de uma instituição.

Na sociedade brasileira, a definição do papel social do professor e da sua formação tem sido marcada pela existência de uma dicotomia entre concepções do

---

<sup>5</sup>O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. O Censo da Educação Superior é realizado anualmente pelo INEP e objetiva oferecer aos dirigentes das instituições, aos gestores das políticas educacionais, aos pesquisadores e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a educação superior e suas tendências. <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>.

<sup>6</sup> Instituições de Ensino Superior – INEP/MEC.

“mundo oficial” e do “mundo vivido” Para o primeiro, a função docente está fundada no exercício técnico-profissional. O preparo do professor consiste no desenvolvimento de competências para a prática profissional, através de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada em modelo implantado em outros países. Num enfoque diferente, para o mundo vivido, o professor é o profissional do ensino capaz de atuar como agente de transformação da realidade. É o profissional dotado da capacidade, entre tantas outras, fundamentalmente, de atuar no processo construtivo da cidadania do aluno.

Entendemos a docência superior como uma atividade peculiar e que, para o seu exercício, são exigidas algumas características específicas, como a formação adequada. Para Vasconcelos (2000).

Se a universidade é o *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja, a formação de seus docentes. A questão da formação didático-pedagógica desses docentes, no entanto, não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior. (VASCONCELOS 200, p. 16).

Segundo a 9394/96 Art. 43 que estabelece as funções do ensino superior, para se exercê-la com bom desempenho estas funções, exigem-se quadros docentes altamente qualificados, já que o ensino universitário lida com ciência e consciência social. A exceção referida à formação do docente para o ensino superior se deve ao fato de que, embora possuam titulação avançada (mestrado, doutorado e, muitas vezes, pós-doutorado), os professores universitários não são submetidos à exigência de um processo sistemático de formação pedagógica. (CARNEIRO, 1998).

De acordo com Zabalza (2004) existem três grandes dimensões na definição do papel docente:

- *Dimensão profissional* que permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade profissional e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente, etc.
- *Dimensão pessoal* que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social, etc.), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (*burn out*, estresse, desmotivação, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional.

- *Dimensão administrativa* que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc (ZABALZA, 2004 p. 106).

As universidades têm passado por distintas classificações, dentre elas o conceito de “universidade operacional” (CHAUÍ 1999), que se refere, também, a operacionalização das funções atribuídas aos docentes. As universidades operacionais estão regidas por contratos de gestão, são avaliadas por índice de produtividade e são estruturadas por programas de eficácia organizacional, atendem a normas alheias ao conhecimento e à formação intelectual, têm como consequência o aumento de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, avaliações pela quantidade de publicações, a multiplicação de comissões, etc. Este operar na visão de autora contribui para a desmotivação interna, principalmente dos docentes.

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para que os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicatas em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimento de sua disciplina e as relações entre elas e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque não tendo vocação para pesquisa, aceita, ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se em pouco tempo obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 1999, p. 221).

A citação de Chauí pode parecer exagerada e pessimista, a primeira vista, mas podemos identificar no interior das universidades, mesmo não sendo regra, a contratação de professores sem o devido preparo ou sem a devida formação.

Segundo Cunha (2001) o modelo de formação do professor universitário, hoje, responde ao modelo empresarial e de mercado que pressiona o mundo ocidental, e que reforça a lógica da profundidade e da especialização. Dessa forma, a pós-graduação contribui para uma formação técnica - científica num campo do conhecimento, mas seus currículos não privilegiam a construção de uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.



O privilégio significativo que é dado às atividades de pesquisa sobre as de ensino e extensão, principalmente, nas universidades públicas, reforça a tendência do professor assumir o perfil de pesquisador especializado, relegando a docência a uma atividade de segunda categoria. (CUNHA, 2001)

Atualmente a docência universitária tem se caracterizado pela heterogeneidade de suas funções. Neste sentido, nossa pesquisa pretende esclarecer como estão organizadas as Instituições de Ensino Superior no Brasil, segundo a LDB/96, ressaltando entretanto, que não é o foco do nosso trabalho, aprofundar esta categorização.

**Universidades:** instituições pluridisciplinares, que se caracterizam por suas indissociáveis atividades de ensino, pesquisa e extensão e por terem, obrigatoriamente, em seu quadro docente, 1/3 de professores com titulação de mestrado e doutorado e 1/3 de professores em regime de trabalho integral (art. 52, da Lei 9394/96). As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É conferida às universidades autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; fixar os currículos de seus cursos e programas; aumentar ou diminuir o número de vagas, de acordo com a capacidade de atendimento e as exigências do seu meio; contratar e dispensar professores; estabelecer planos de carreira docente; elaborar e formar seus estatutos e regimentos, de acordo com as normas gerais em vigor; estabelecer programas de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; celebrar contratos como entidade jurídica; administrar receita pública e privada; e receber doações e heranças.

**Universidade Especializada:** caracteriza-se por concentrar suas atividades de ensino e pesquisa num campo do saber, tanto em áreas básicas como nas aplicadas, pressupondo a existência de uma área de conhecimento ou formação especializada dos quadros profissionais de nível superior. É o caso, por exemplo, das instituições que se especializaram na área da saúde ou das ciências agrárias, com forte tradição no campo do ensino e da pesquisa. Somente instituições de excelência, em sua área de concentração, poderão ser credenciadas como universidades especializadas.

**Centros Universitários:** configuram-se como uma nova modalidade de instituição de ensino superior pluricurricular (criados a partir do Decreto nº 3.860/01). Caracterizam-se pela oferta de ensino de graduação, qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar. Estes Centros, tanto quanto as universidades, gozam de algumas prerrogativas de autonomia, podendo criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos já existentes. Não estão obrigados a manter atividades de pesquisa e extensão. Os centros universitários são criados somente por credenciamento de IES já credenciadas e em funcionamento regular (Decreto nº 3.860/01, art. 11).

**As Instituições Não-Universitárias:** atuam numa área específica de conhecimento ou de formação profissional. A criação de novos cursos superiores depende da autorização do poder executivo (Decreto nº 3.860/01, art. 13). São compostas pelas Faculdades Integradas, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S) e por dois novos tipos de IES: os Institutos Superiores de Educação e os Centros de Educação Tecnológica (CET'S).

**As Faculdades Integradas:** são instituições com propostas curriculares que abrangem mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado (Decreto nº 3.860/01). Compreendem vários cursos pautados por um único estatuto e regimento jurídico, possuindo conselhos superiores e diretorias acadêmicas e administrativas. Essas faculdades não são, necessariamente, pluricurriculares, nem são obrigadas a desenvolver a pesquisa e a extensão como ocorre com as universidades.

**Os Institutos Superiores de Educação:** visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo oferecer os seguintes cursos e programas: curso Normal Superior para licenciatura de profissionais para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; curso de licenciatura para a formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; programas de formação continuada para atualização de profissionais da educação básica,

nos diversos níveis; programas especiais de formação pedagógica, para graduados em outras áreas que desejem ensinar em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio; e pós-graduação de caráter profissional para a educação básica. Os Institutos Superiores de Educação poderão ser organizados como unidades acadêmicas de IES já credenciadas, devendo, neste caso, definir planos de desenvolvimento acadêmico (LDBN/96 e Parecer CP nº 53/99).

Estas categorizações ainda dividem-se entre Instituições de Ensino Superior, Pública e Privada:

Instituições Públicas<sup>7</sup> - São criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Federal, Estadual ou Municipal.

As IES Privadas são criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC) e são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas em:

**Particulares:** instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, não tendo as características das demais, apresentadas a seguir:

**Comunitárias:** instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem incluir, na sua entidade mantenedora, representante de comunidade.

**Confessionais:** e a instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica.

**Filantrópicas:** na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para as quais instituídas, colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (art. 20, Lei 9.394/96).

Apresentamos a existência de inúmeras instituições de ensino superior (IES) que não se caracterizam como universidades: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Em geral, com exceção das IES públicas (sobretudo federais e estaduais, pois as municipais se

---

<sup>7</sup>As universidades públicas são dotadas de autonomia suficiente para gerir seu pessoal, bem como o próprio patrimônio financeiro. O exercício desta autonomia não pode, contudo, sobrepor-se ao quanto dispõem a Constituição e as leis (art. 207 da CB/1988).

assemelham às privadas), as demais não realizam pesquisas, grande parte delas, oferece ensino de qualidade questionável e a quase totalidade visa exclusivamente ao lucro. (Minto, 2012)

Conforme Morosini (2000), o professor universitário sofre diferentes pressões de acordo com a instituição onde atua e suas diretrizes, dentro destas perspectivas se caracteriza a docência universitária brasileira.

#### **1.4 O Docente Universitário em Transição**

A formação do professor universitário é uma questão complexa que, apesar de alguns esforços, ainda é pouco abordada, visto que a maioria das pesquisas existentes se refere a professores de ensino fundamental ou médio.

Antes de prosseguir, no entanto, consideramos importante esclarecer o termo profissionalidade, que tem aparecido de forma frequente nas pesquisas sobre os docentes, desde o início do movimento de profissionalização do ensino.

A discussão em torno da profissionalidade docente e de seus desdobramentos implica um esforço no sentido de melhor compreender esse conceito. Esse termo é uma derivação terminológica de profissão. Outras derivações frequentemente utilizadas são: profissionalização, profissionalismo.

A carreira docente é permeada por desafios, dilemas e conquistas que repercutem no processo de profissionalização, ou melhor, profissionalidade do professor, como define Sacristán:

Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado. (J. Gimeno Sacristán in Nóvoa 2000 p. 65)

Investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão.

Os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, conforme mostra Nóvoa (1997). Inicialmente o modelo de professor era o religioso,

envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio. A estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, segundo o autor, o processo de estatização não foi capaz de levar adiante a construção de uma normatização da profissão, como as profissões liberais atuais. A explicação de Nóvoa (1997), para esse fato é que houve a imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente. As inspetorias de ensino, para citar uma das mediações, sempre exerceram um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. E os docentes sofrem o processo de “funcionarização”. Esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma “profissão” docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização. Os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse “profissional” as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele, como nos ensina Nóvoa em diversas passagens.

Partindo da nossa abordagem sobre o docente no ensino superior, apresentaremos algumas considerações sobre as dificuldades e os desafios relacionados à formação do docente universitário.

Segundo Masetto (2003) até os anos de 1970, praticamente só se exigia do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Essa situação fundamentava-se na crença de que quem sabe, sabe ensinar.

Com o advento da década de 90 marcada pela presença do Estado Avaliativo<sup>8</sup>, orientado pela qualidade e excelência, novos olhares se lançam sobre o ensino superior e por consequência, novos questionamentos iniciam-se principalmente sobre a formação e função dos professores universitários, que até então pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica (MOROSINI, 2000).

Entretanto, constata-se que em muitos casos, a formação específica em cursos de bacharelado, licenciatura ou especialização não são suficientes para o exercício da docência, a ponto de dispensar uma formação didático-pedagógica.

O que nos chama a atenção é o um número expressivo de professores do ensino superior, de diversas áreas do conhecimento, sendo admitidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, mesmo não sendo o seu campo disciplinar;

---

8 Estado Avaliativo é que associa avaliação institucional e qualidade universitária. A proposta é olhar o processo avaliativo das instituições a partir de uma postura sobre a sociedade, que fundamenta a relação entre Estado e Universidade, em detrimento da atenção ao atendimento do Estado Avaliativo e de suas posições neoliberais

muitos procuram uma formação que atenda à especialidade da profissão docente (SOARES, 2010).

O modelo de docente universitário dotado de saber, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea. Um novo cenário se apresenta e com ele novos questionamentos sobre a atuação do docente universitário, são colocados em cheque, incluindo sua formação, trazendo novos desafios aos docentes. Neste cenário encontra-se uma desvalorização da capacidade intelectual e do conhecimento científico em detrimento da profissionalização para o mercado de trabalho e suas exigências profissionais (SOARES, 2010).

Mais um elemento deste cenário, é a consolidação de novas formas de acumulação do capital, centradas na globalização da economia e na redução do papel do Estado em relação às áreas sociais, cujos serviços são transformados em mercadorias a serem compradas no livre mercado, ao sabor das leis da oferta e da procura. Nessa lógica de acumulação, o Estado-nação, que emergiu com a sociedade capitalista, passa a desempenhar um papel secundário. Em consequência, os instrumentos reconhecidos como importantes para a consolidação de projetos nacionais, entre eles, a universidade pública, perdem sua referência e veem os recursos financeiros públicos serem reduzidos. Para justificar esse desinvestimento e visando tornar o ensino superior um mercado internacional rentável, o neoliberalismo busca difundir a ideia de que a única alternativa para a universidade está na criação do mercado universitário, ou seja, na abertura do ensino superior para o capital e sua transformação em mercado competitivo. (SOARES, 2010 p. 15)

Outro fator importante a considerar no processo de formação de professores e que tem influenciado de forma significativa, e por vezes determinante, são as políticas dirigidas à formação do corpo docente de nível superior, que vêm sendo definidas pelo Governo Federal por meio de órgãos como o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE) e são implementadas por programas subsidiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao MEC, e apoiadas por órgãos financiadores como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ligado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), que têm como atribuição: consolidar, controlar o funcionamento avaliar o desempenho do sistema de pós-graduação no país, além de incentivar e fomentar a área da pesquisa

científica nas universidades brasileiras. Dessa forma, incentivo maior é à pesquisa e não propriamente ao desenvolvimento de habilidades para o ensino.

Neste sentido, foi determinado pela resolução CES N° 3 de outubro de 1999, Artigo 3° que: a qualificação mínima exigida do corpo docente é o título de Mestre, obtido em curso reconhecido pelo MEC:

1º Nas áreas profissionais em que o número de mestres seja insuficiente para atender à exigência de qualificação prevista no *caput* deste artigo, poderão lecionar profissionais de alta competência e experiência em áreas específicas do curso, desde que aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, no caso das universidades e centros universitários, ou pelo colegiado equivalente, no caso das demais instituições de educação superior.

2º A apreciação da qualificação dos não portadores do título de Mestre levará em conta o curriculum vitae do professor e sua adequação ao plano geral do curso e ao programa da disciplina pela qual ficará responsável.

3º Em qualquer hipótese, o número de docentes sem título de Mestre não poderá ultrapassar 1/3 (um terço) do corpo docente, salvo em casos especiais previamente aprovados pela Câmara de Educação Superior do CNE.

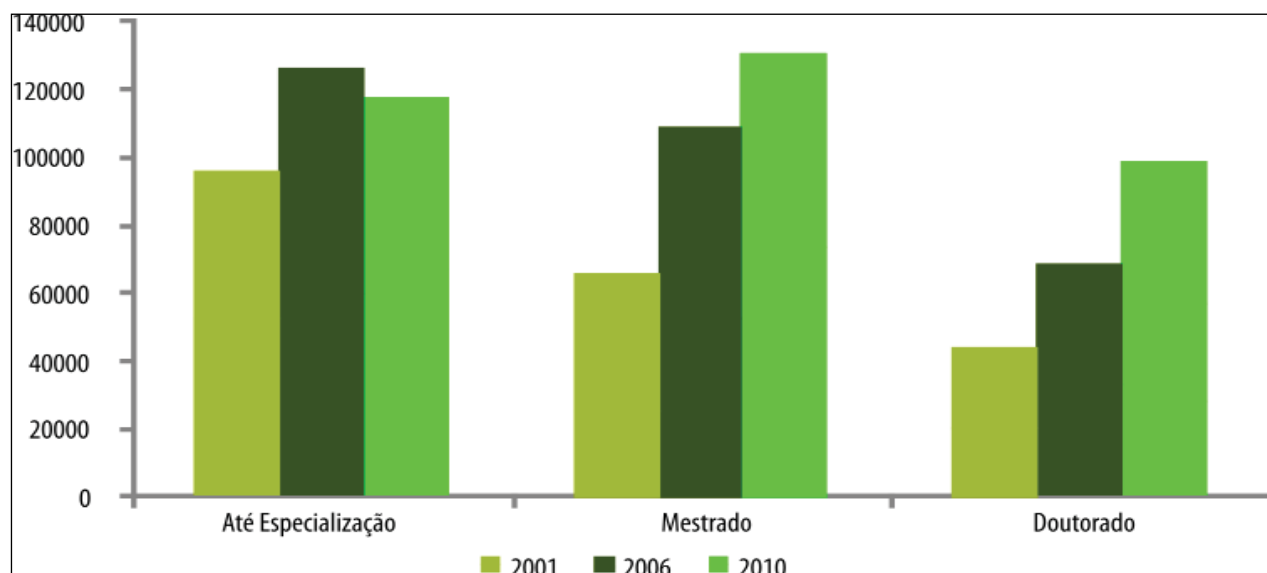
Em busca de melhor qualificação profissional e de uma carreira mais estável, os docentes têm buscado programas de mestrado e doutorado, porém a partir dos anos 80 a redução do número de bolsas destinadas à pós-graduação e à pesquisa, a inexistência de políticas consistentes e contínuas voltadas para a formação e atualização docente, são fatores considerados problemáticos para a formação adequada de professores de ensino superior. (SOARES, 2010).

Apesar deste cenário o número de mestres e doutores titulados no Brasil dobrou nos últimos dez anos. De 2001 a 2010, a quantidade de pesquisadores formados por ano no país passou de 26 mil para 53 mil, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). De acordo com o órgão, em 2010, 12 mil receberam o título de doutor e 41 mil o de mestre. Desta forma, nos mesmos dez anos, o número de cursos de pós-graduação no país também cresceu. Em 2001, eles eram 1,5 mil. Já em 2009, subiram para 2,7 mil.

O gráfico 1. ilustra a elevação da titulação do total de funções docentes de 2001 para 2010. Percentualmente, pode-se verificar que a maior elevação se dá em relação ao título de doutorado (123,1%), seguida de crescimento na titulação de mestrado (99,6%) e

da categoria “até especialização”<sup>9</sup> (23,2%). Entre os componentes desta última categoria, estão o aumento de 54,0% na titulação de especialistas e o decréscimo de 42,9% das funções docentes com apenas graduação

**Gráfico 5 – Evolução do Número de Funções Docentes por Titulação – Brasil – 2001-2006 – 2010.**



Fonte: MEC/Inep

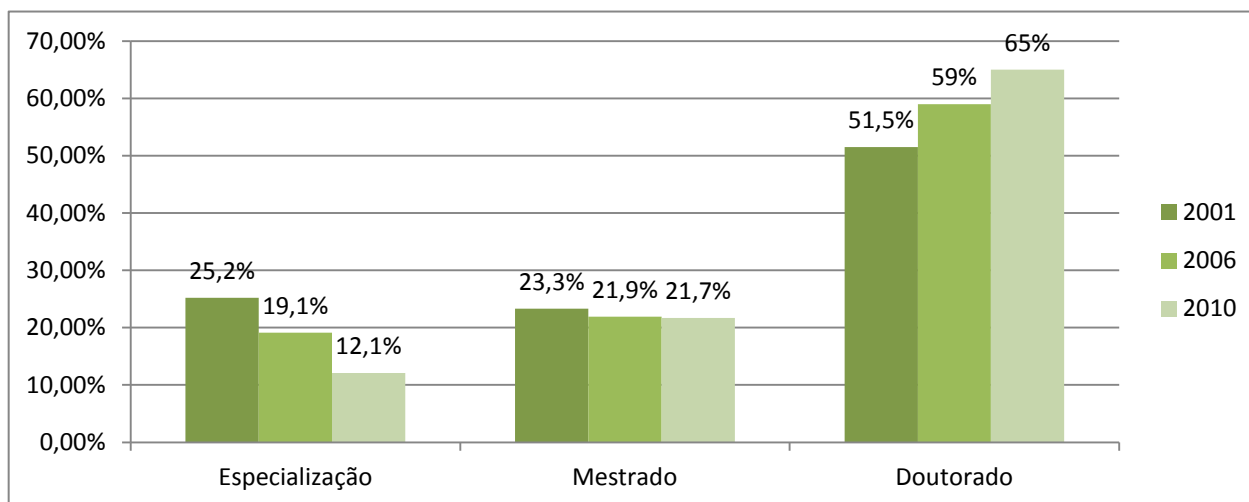
Nos gráficos 5 e 6 pode-se verificar a aumento progressivo da titulação dos docentes nas IES públicas e privadas de 2001 a 2010. Essa elevação é traduzida pelo aumento do percentual de funções docentes com doutorado e mestrado e correspondente redução da participação da titulação de especialista.

Especificamente em relação à categoria pública, os docentes com doutorado passam de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; para o mestrado, observa se uma participação relativamente estável – de 26,9%, em 2001, para 28,9%, em 2010; e, para o grupo com “até especialização”, o correspondente percentual de participação passa de 37,3%, em 2001, para 21,2%, em 2010

<sup>9</sup> A categoria especialista corresponde ao somatório das funções docentes cujas titulações foram declaradas como: sem graduação, graduação e pós-graduação *Latu Sensu*.



**Gráfico 6 - Evolução da Participação Percentual da Titulação Docente por Categoria Administrativa Pública – 2001-2006 – 2010.**

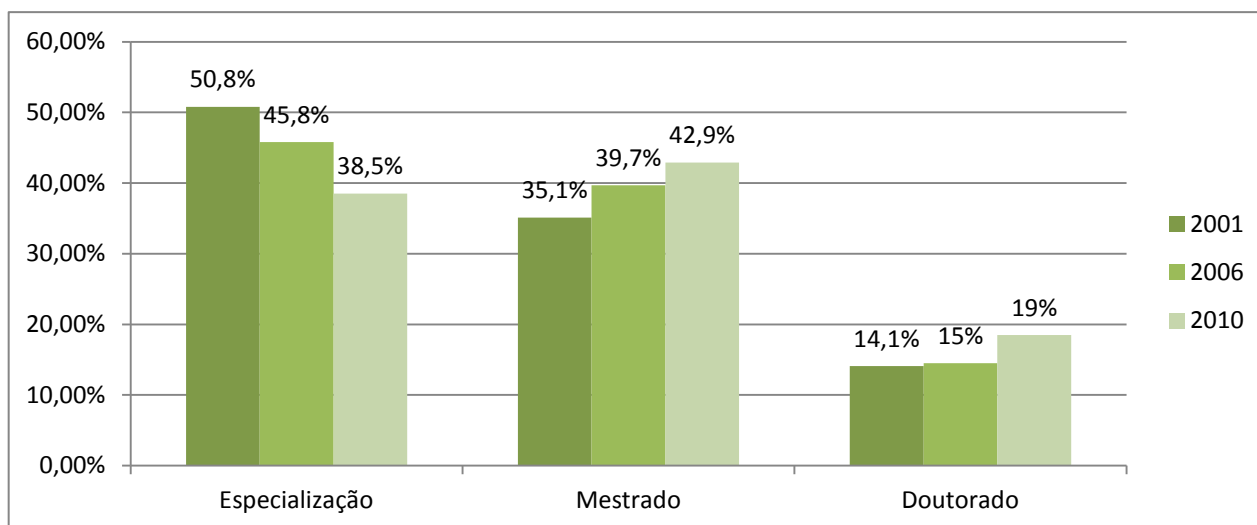


Fonte: MEC/Inep

Sobre a categoria privada, importa observar a participação majoritária do mestrado, que passa de 35,4% das funções docentes, em 2001, para 43,1%, em 2010. A “até especialização” predominava em 2001 (52,5%) e apresentou uma queda de mais de 10% ao longo da década, representando 41,5% das funções docentes em 2010. Já o doutorado passou de 12,1% em 2001 para 15,4% em 2010.

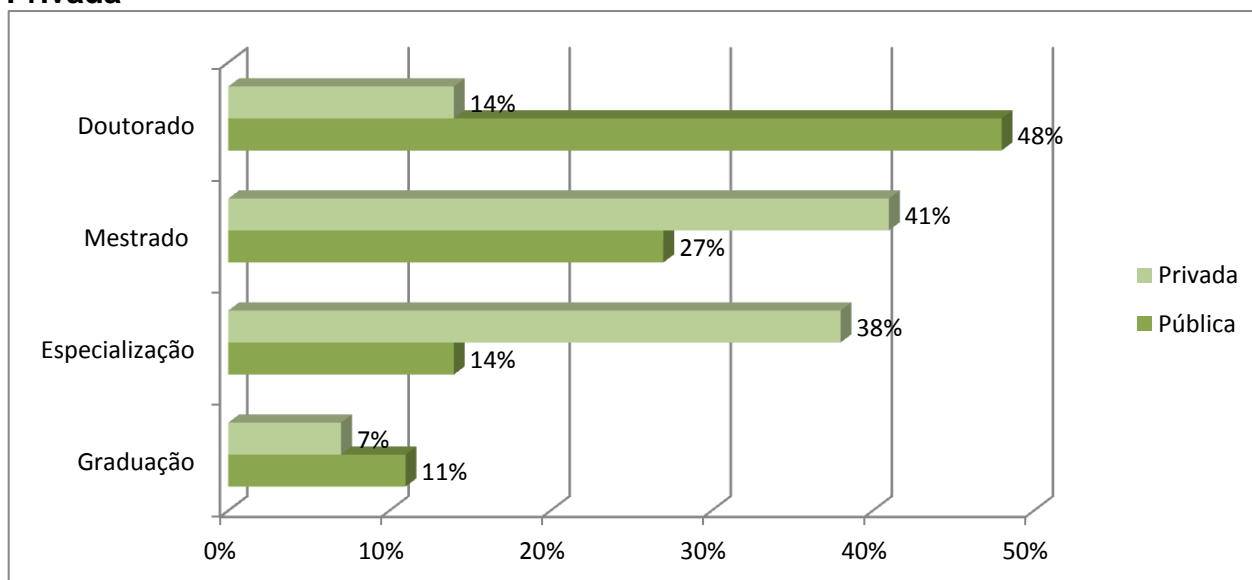
Com a apresentação dos dados, podemos levantar algumas hipóteses sobre a atuação docente no ensino superior privado, como a contratação de especialista ser menos onerosa para estas instituições, e a exigência do MEC ser de apenas um terço do corpo docente composto por mestres e doutores. Consideramos importante ressaltar que diante dos números, observamos também, um aumento de 3,3% no número de doutorados, o que nos remete a participação destes docentes na carreira de universidades públicas, pois para a maioria dos concursos para ingresso de docentes, a titulação de doutor é obrigatoriedade.

**Gráfico7 - Evolução da Participação Percentual da Titulação Docente por Categoria Administrativa Privada – 2001-2006 – 2010.**



Fonte: MEC/Inep

**Gráfico 8 – Percentual de Funções Docente por Categoria Administrativa- Pública e Privada**



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed

O Gráfico 8 mostra que apesar da elevação das funções docentes como doutorado nas instituições privadas, esse percentual ainda se mostra bastante reduzido comparativamente ao verificado nas instituições públicas. A participação do número de doutores em relação ao total de funções docentes nas IES públicas é mais que três vezes a observada nas IES privadas.

## 1.5 Mercantilização do Ensino Superior e Precarização do Trabalho Docente

Entendemos ser necessário esclarecer, que o debate em torno da precarização do trabalho docente está intimamente vinculado as modificações ocorridas no mundo do trabalho, a partir de uma crise estrutural do capitalismo principalmente nos anos de 1970 a 1990. Trata-se de um processo que atingiu diversos segmentos de trabalhadores, incluindo trabalhadores qualificados como os docentes de Instituições de Ensino Superior.

No Brasil, foi somente no ano de 1995 que políticas mercantilistas foram tomadas para o setor educacional. A partir de diretrizes estabelecidas na Reforma do Estado estabeleceu-se a Reforma do Ensino Superior, comandada pelo ministro da Educação, o economista Paulo Renato Souza, do governo de Fernando Henrique Cardoso. O pano de fundo econômico-financeiro que embasou as reformas da educação superior no Brasil na última da década foi o ajuste neoliberal da economia. Assim, o governo instituiu uma reforma educacional que observou os ditames de instituições financeiras multilaterais. Uma das políticas mais conhecidas recomendada pelo Banco Mundial em 1994, o redirecionamento de recursos da educação superior para a educação fundamental, foi implementada no Brasil por meio do incentivo governamental para a expansão de instituições privadas e da publicação de uma nova legislação para a educação superior. Em 1989 os recursos destinados as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) correspondiam a 0,97% do PIB e, gradativamente, foram caindo até atingirem em 2001 apenas 0,61% do PIB, ou seja, uma queda de 34% no período (SGUISSARDI, 2005).

Os estudos sobre as mudanças das relações de trabalho, reestruturação produtiva, flexibilização da legislação trabalhista e precarização do trabalho, são temas multidisciplinares bastante ricos. No caso do Brasil, especificamente, a precarização do trabalho docente nas IES, é pouco debatida, geralmente, atêm-se à dimensão da flexibilização das relações contratuais de trabalho discutindo, pouco ou quase nada, as transformações experimentadas na rotina do trabalho acadêmico (BOSI, 2007).

Como já mencionamos no Brasil, a formação do professor de nível superior, não é especificamente didática, ou seja, não se faz necessário a formação como pedagogos, por exemplo, para atuar como docente em universidades brasileiras. Convivemos com a realidade da valorização profissional em detrimento a experiência com a docência. Atualmente notamos um aumento da oferta de professores nos cursos de graduação em universidades, principalmente do setor privado. O crescimento da força de

trabalho docente passou de 109 mil funções, em 1980, para 279 mil, em 2004, um aumento de 154% ocorrido, principalmente, no setor privado, conforme dados do MEC/INEP.

O perfil destes docentes se caracteriza, pela busca da docência como uma complementação de sua renda ou até mesmo como uma forma de valorização de sua “principal” profissão. Observamos em assinaturas ou cartões de médicos, engenheiros, designer, psicólogos, entre outros, a inclusão do termo, docente universitário, como um “algo” a mais para estes profissionais, que os remete a um status em sua carreira. O mesmo status não é percebido pelos professores que se dedicam exclusivamente a docência e suas funções (ensino, extensão e pesquisa), como se estas funções fossem desvalorizadas, pelas instituições e muitas vezes pelos próprios alunos (PIMENTA, 2010).

Assim, as referências iniciais, sobre a mercantilização do ensino superior, revelam a existência de uma percepção generalizada de professores universitários que têm acusado o aumento, a intensificação e a desvalorização de seu trabalho. Nesse sentido, além dos diversos tipos de trabalho disciplinados por contratos caracterizados pela ausência de muitos direitos trabalhistas e sem qualquer estabilidade, consideramos como precarização do trabalho docente a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico.

Projetos desse tipo fragilizam ainda mais as condições de funcionamento das instituições. Por um lado, corroboram a tendência de separação entre IES de ensino e IES de pesquisa, assim como acirram as divisões entre as áreas de conhecimento, sobretudo pela disputa por recursos. Por outro lado, distanciam o país da construção de um efetivo sistema nacional de educação (menos desigual e mais orgânico e adequado às necessidades regionais). Também pioram as condições de trabalho dos servidores e de estudo dos alunos, ao passo que se reduzem os espaços para contestação institucional, uma vez que boa parte das IES públicas mantém estruturas oligárquicas e anacrônicas, algumas com eleição indireta de dirigentes (reitores e diretores) e composição de órgãos colegiados sem ampla representação dos envolvidos (a USP, por exemplo). Nas particulares, a situação é dramática: em 2009, 53% dos docentes eram horistas, enquanto 25,5% atuavam em tempo parcial. (MINTO, 2012)

As universidades públicas, que são responsáveis por quase a totalidade das produções científicas acadêmicas, se deparam com outra realidade em sua rotina de trabalho, a produtividade acadêmica. (Minto, 2012)

Foi com base nessa realidade que tentamos problematizar a situação atual do trabalho docente no Brasil, articulando dados oficiais relacionados às IES dos setores público (federal, estadual e municipal) e privado (comunitárias, confessionais e particulares) para oferecer um quadro geral de análise. Desse modo, no caso específico do trabalho docente nas IES, adotamos a mercantilização crescente da educação como referencial para essa reflexão.

A quantitativa expansão da educação superior no setor privado introduziu nas IES públicas, uma tendência cada vez mais predominante – de mercantilização do ensino superior materializada, por exemplo, no crescimento dos cursos de pós-graduação lato senso e extensão pagos, oferecidos por elas mesmas.

Em nome de garantir um ambiente propício à precarização de muitas funções privadas às quais as universidades públicas foram sendo submetidas (fundações, convênios com empresas, contratos de terceirização, cursos pagos etc.), a onda repressiva se espalha e, de certo modo, se *naturaliza*. (MINTO, 2012)

Expressão também de uma ordenada tendência mundial de reforma sobre os direitos sociais e funções do Estado, as políticas voltadas para a mercantilização da educação superior têm sido irradiada, para toda a América Latina pela atuação do Banco Mundial. A decorrência prática dessas políticas começou a ser observada no Brasil na primeira metade da década de 1990, quando as matrículas em cursos de graduação presenciais em IES privadas tiveram um aumento significativo. (CHAUÍ, 1999)

Na década de 1980 cada setor ficava com 50% das matrículas realizadas, no final da década de 1990 esta relação foi de 70% para 30% em favor das IES privadas. Dados do censo sobre a Educação Superior, extraídos do MEC/INEP sobre os últimos 20 anos, indicam que tal relação prossegue com a mesma tendência verificada nos anos 1990, atingindo uma proporção de 80% para 20% em favor das IES privadas (Brasil, 2010).

Numa era em que o saber se torna cada vez mais fluido e fragmentário em todas as áreas, formar profissionais capazes de formular perguntas e respostas originais, antes de ser uma demanda do mundo em que se vive, é uma necessidade da sociedade que se almeja construir. Conhecimentos apenas adaptados a ritmos e forças do mundo atual não bastam. É preciso abrir portas para o futuro. (MINTO, 2012)

## Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa

O propósito inicial deste capítulo é buscar conceituar teoricamente a terminologia “trajetória docente”, que inicialmente utilizaríamos para entender o percurso formativo e profissional dos docentes universitários pesquisados, mas que tornou-se um dilema, pois alguns autores, da sociologia da educação, o estabelecem como um processo metodológico, muito próximo da história oral, que não identifica o objetivo desta pesquisa.

Na obra *Vida de Professores* (Nóvoa, 1992), alguns autores expõem os resultados de suas pesquisas e discutem formas de conceituar as possibilidades de trabalho com trajetórias de vidas de professores. Em uma seção dedicada a considerações sobre sistematização metodológica, Nóvoa (1992), chama a atenção para uma nova etapa da pesquisa em educação “a profusão de interesses, de concepções e de estratégias que se acomodam sob a designação de histórias de vida. A situação complica-se consideravelmente quando se menciona a heterogeneidade de modos de trabalho e de técnicas de investigação” (p. 23). Numa tentativa de sistematização dos tipos de estudos centrados nas histórias de vida de professores, e tomando como base os objetivos e as dimensões que cada um deles privilegia, Nóvoa (1992) propõe uma categorização que agrupa tipos de estudos, que não devem ser encaradas como “categorias exclusivas”, conforme afirma o autor. A variação entre esses tipos depende do eixo de análise, e dos objetivos subjacentes que remeterem à investigação. São nove as combinações possíveis a partir dessas dimensões e objetivos:

- 1) Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus pessoa do Professor.
- 2) Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus práticas dos professores.
- 3) Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus profissão de professor.
- 4) Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação versus pessoa do professor.
- 5) Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação versus práticas dos professores.
- 6) Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação versus profissão de professor.
- 7) Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação- formação do professor.
- 8) Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação- formação versus prática dos professores.
- 9) Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação- formação versus profissão de professor.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup>Ver detalhes da categorização em Nóvoa, 1992, p. 21.

A descrição das nove variações ilustra a profusão de interesses, de concepções e de estratégias que se acomodam sob a designação de “histórias de vida”. O autor conclui que essa diversidade não é um problema, uma vez que pode ampliar os recursos postos a serviço do trabalho de investigação científica, mas admite que também possam estar na origem de grandes dificuldades e equívocos, das práticas pouco consistentes e metodologias sem qualquer rigor. (NÓVOA, 1992).

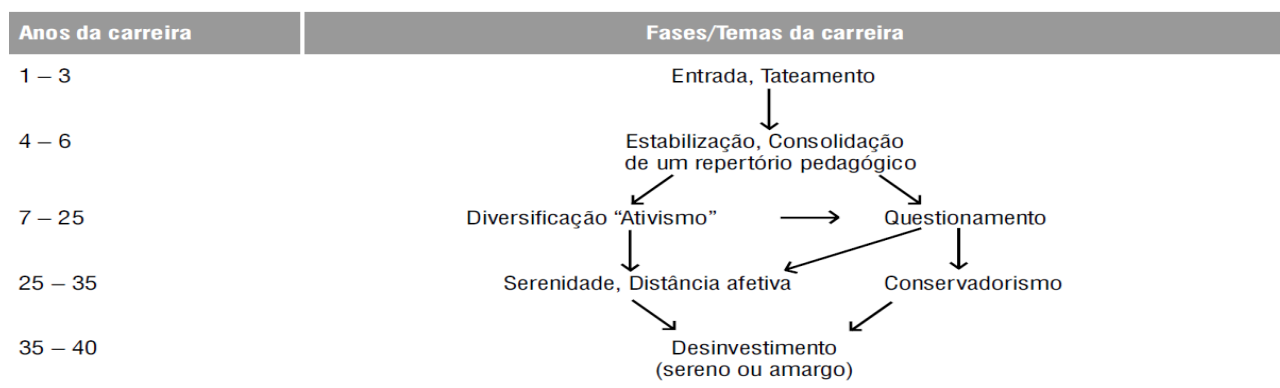
O desenvolvimento profissional do docente agrega uma gama de expectativas, perspectivas e valores que auxiliam na definição de sua identidade profissional.

Um dos modelos mais referenciados sobre os ciclos de vida profissional de docentes é aquele elaborado por Huberman e também encontra-se na obra de Nóvoa, (1992), cuja classificação foi construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos. A sistematização considera os anos de docência dos professores e apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

O modelo apresentado por Huberman (apud NÓVOA 1992) sugere um modelo “normativo” no ciclo de vida do professor. Percursos variados, apresentados em fases que podem atravessar a carreira do ensino e afetar a grande maioria dos docentes.

“Não avançamos com um modelo linear e monolítico, mas falamos, apenas disso, na recuperação, várias vezes efetuadas, de “tendências centrais”, quer nos *leitmotives* das diferentes fases, quer na ordenação dessas fases”. (HUBERMAM, 1992)

A seguir destacamos o quadro ilustrativo destas possíveis “fases” segundo o autor:



Fonte: Huberman, 1992 p. 47

Segundo a autora Silvia Maria de Aguiar Isaia (2000), o modelo hubermaniano apresenta as seguintes peculiaridades ao longo de suas fases:

*Entrada na carreira* (1-3 anos): contato inicial com a sala de aula, envolvendo dois componentes: sobrevivência e descoberta. O primeiro, ligado ao que se pode chamar de choque do real; e o segundo, vinculado à ideia de entusiasmo inicial por estar finalmente exercendo a profissão. Ambos são vivenciados paralelamente, mas o segundo permite aguentar o primeiro. Esta fase pode envolver variadas combinações com estes dois componentes ou apresentar outros, mas a temática central está na possibilidade de exploração que pode se apresentar de múltiplas maneiras, sendo favorecida ou não por condições pessoais e institucionais.

. *Estabilização* (4-6 anos): implica pertencer a um grupo docente, acompanhando ou precedendo um sentimento de *competência pedagógica* crescente. Nesta fase, o professor passa a preocupar-se menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos, sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas. Esta fase envolve o estabelecimento de um estilo próprio como professor e a consolidação de um *repertório pedagógico* que lhe traz crescente confiança.

. *Diversificação* (7-25 anos): o estabelecimento de percursos individuais decorre da possibilidade de o professor, mais estabilizado, iniciar novas experiências pedagógicas. Motivação e dinamismo são a tônica, envolvendo a busca de ascensão pessoal, tanto administrativa, quanto acadêmica científica, bem como a necessidade de contribuir para a reformulação do sistema, convergindo para o otimismo próprio a este período.

. *Questionamento* (7-25 anos): temática paralela à diversificação e que tem por base um balanço da vida profissional percorrida, em face dos ideais e objetivos do início da carreira. Este período trabalha com componentes psicológicos e sociais, sendo que estes últimos envolvem, entre outros, características da instituição, contexto político e econômico e vida familiar. O questionamento parece ser de natureza diferente para homens e mulheres. Para os primeiros, liga-se ao sucesso pessoal na carreira enquanto que para as segundas, relaciona-se a condições desfavoráveis de trabalho.



. *Serenidade. Distanciamento afetivo* (25-35 anos): compreende fundamentalmente um estado de espírito. A *serenidade* é possibilitada pela menor vulnerabilidade ao julgamento dos outros (alunos, colegas, superiores), devido ao maior equilíbrio entre o eu ideal e o real. O *distanciamento afetivo* em face dos alunos pode estar nas diferenças de geração entre os professores e seus alunos.

. *Conservadorismo* (25-35 anos): é a temática paralela à serenidade/distanciamento afetivo. Envolve um engessamento pessoal e profissional, no sentido de maior resistência à inovação, ou seja, dificuldade em mudar e aceitar a mudança dos outros, seja em termos de alunos, colegas ou do próprio sistema. Tal posicionamento é propício às *lamentações*, principalmente em termos de nostalgia do passado.

. *Desinvestimento* (35-40 anos): nesta fase, os professores passam a libertar-se progressivamente do investimento feito no trabalho pedagógico, preparando-se para encerrar a carreira. Este afastamento pessoal do horizonte docente pode ser sereno ou amargo, dependendo da história de vida pessoal e profissional do professor.

O estudo sobre o percurso profissional dos docentes, desenvolvido de acordo com o ideário de Michael Hubermam, é considerado um clássico na área. Mesmo referindo-se a professores do ensino médio e da cultura francesa, o modelo, por ele apresentado, contempla percursos possíveis de serem percorridos por professores universitários da cultura brasileira. (ISAIA, 2000)

Neste sentido, entenderemos a expressão, “trajetória docente” sob a perspectiva de ISAIA (2000), que a compreende como:

Trajетórias pessoais corresponderiam, às fases de desenvolvimento pelas quais cada pessoa passa de acordo com determinado parâmetro de tempo, espaço e estilo de vida. O caminho do desenvolvimento pessoal, contudo, não pode ser visto apenas em termos individuais, mas sim grupais, pois no seu percurso, cada sujeito interage com todos aqueles que com ele compartilham os mesmos parâmetros geracionais, construindo uma geração. Em termos de trajetória profissional, estas idades corresponderiam às diversas gerações pedagógicas, cujas funções, voltadas para a produção do mundo educacional, abarcariam o modo peculiar de inteirar-se sobre ele, gestá-lo e finalmente entregá-lo às novas gerações. (ISAIA, 2000, p.21)

Inicialmente, adotamos o termo trajetória conforme o ideário de Hubermam (1992), para entender o percurso formativo e profissional dos docentes universitários pesquisados. Porém, com o aprofundamento dos estudos sobre a temática, entendemos que alguns autores definem o estudo de trajetórias como uma opção metodológica, que consiste no acompanhamento de uma situação escolar num período considerável de

tempo e nas relações entre os percursos dos indivíduos no interior do sistema de ensino e seu meio social de pertencimento. Como define a autora Maria Alice Nogueira:

O estudo das trajetórias escolares, *lato sensu*, não constitui propriamente uma novidade na sociologia da educação, pois, já a partir dos anos de 1960, os sociólogos passaram a se interessar pelas relações entre os percursos dos indivíduos no interior do sistema de ensino e seu meio social. No entanto, nesse primeiro momento, as interrogações recaíam sobre as macrorrelações entre o sistema escolar e a origem social, utilizando-se, geralmente, como metodologia de análise, o acompanhamento longitudinal (e em grande escala) de coortes de alunos, com o objetivo de observar a distribuição das oportunidades escolares. Consistindo basicamente numa análise de fluxos, esses estudos deixavam de considerar a dimensão individual das biografias escolares. Foi somente a partir da década de 1980 que se viu emergir um novo enfoque que se afasta duplamente

da generalidade do modelo anterior. Primeiro, porque desenvolve um interesse sociológico pela diversidade (relativa) dos destinos e das práticas escolares no interior de um mesmo meio social. Segundo, porque se interessa pelas histórias de vida escolar de indivíduos concretos (“de carne e osso”) e pelos processos subjetivamente vividos e interpretados por eles. No período mais recente, a partir dos anos de 1990, surge uma nova abordagem inaugurada por pesquisadores que se interessam pelas trajetórias atípicas, excepcionais, inesperadas, em suma, aquelas que fogem às regularidades estatísticas que haviam sido descobertas nos anos de 1950/1960. Doravante, o “insignificante estatístico” vai tornar-se “sociologicamente significativo”. Assim, podemos afirmar sem receio a existência, nos dias atuais, de uma “sociologia das trajetórias escolares”, embora tal afirmativa deva ser acompanhada da observação de que esta, a exemplo de toda a sociologia da educação contemporânea, abriga certa pluralidade interna: os horizontes teóricos, as formas de abordagem, os dispositivos metodológicos não são os mesmos de um autor a outro. Um ponto, no entanto, parece constituir consenso: o de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando certo grau de autonomia em relação ao meio social. (NOGUEIRA, 2004 p. 135)

Conforme Nair Zago, pesquisadora e especialista em trajetórias da Universidade Federal de Santa Catarina, a definição de trajetória é uma opção metodológica, que acompanha a situação escolar, num período considerável de tempo, permitindo observar o caráter dinâmico da formação dos percursos, tal como sua lógica não-linear, feita de ingressos, interrupções e retornos à escola.

Nas últimas duas décadas, estudos no campo da sociologia da educação produzidos no Brasil e no exterior vêm fornecendo indicadores teóricos importantes, para problematizar, o que tem sido chamado “longevidade escolar”, casos “atípicos” ou “trajetórias excepcionais” nos meios populares. Trata-se de uma linha inovadora, haja vista ser relativamente recente na disciplina o interesse pelos casos que fogem à tendência dominante, voltada para o chamado fracasso escolar nesses meios sociais. (ZAGO, 2006, P.226)

Diante do exposto, alteramos a nomenclatura de Trajetória Docente para Atuação Docente caracterizando nossa pesquisa pelo estabelecimento de um processo de formação da docência, suas condições de trabalho e carreira no ensino superior brasileiro.

## **2.1 Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa inclui 83 oitenta e três docentes da Faculdade de Educação da Unicamp, representando 100% do total de docentes na ativa e 107 cento e sete docentes da Faculdade de Educação da USP, também representando 100% do total de docentes na ativa.

## **2.2 Instrumentos**

Os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados, desta pesquisa, caracterizam-se pela natureza quantitativa em detrimento da qualitativa, tendo em vista a dificuldade temporal de elaborar e realizar entrevistas individuais. Pretendemos dar continuidade e aprofundar o nosso estudo, no doutorado, por meio de pesquisas qualitativas individuais, com os profissionais considerados “foco” da migração privada para pública, que fazem parte dos levantamos quantitativos nesta pesquisa.

Os quadros e a síntese dos dados foram feitos totalmente pela pesquisadora. Os números eram avulsos, espalhados pelos diversos currículos analisados via Plataforma Lattes. De um trabalho minucioso, surgiram os quadros comparativos, os gráficos e as análises que podem servir também a futuros pesquisadores.

A coleta de dados dos Currículos da Plataforma Lattes do CNPQ, ocorreu no segundo semestre de 2011 e algumas atualizações foram feitas no primeiro semestre de 2013, como as publicações realizadas no período e a contagem dos docentes aposentados.

Os dados utilizados na pesquisa foram extraídos dos currículos dos docentes publicados na Plataforma Lattes, que constitui uma forma pública de coleta de dados e atualmente é utilizado por todos os docentes das universidades pesquisadas.

A Plataforma Lattes<sup>11</sup> representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. Além disso, se tornou estratégica não só para as atividades de planejamento e gestão, mas também para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia e de outros órgãos governamentais da área de ciência, tecnologia e inovação.

O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.

O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil é um inventário dos grupos em atividade no país. Os recursos humanos constituintes dos grupos, as linhas de pesquisa e os setores de atividade envolvidos, as especialidades do conhecimento, a produção científica, tecnológica e artística e os padrões de interação com o setor produtivo são algumas das informações contidas no Diretório. Os grupos estão localizados em instituições de ensino superior, institutos de pesquisa, etc. As informações individuais dos participantes dos grupos são extraídas dos seus Currículos Lattes.

O Diretório de Instituições foi concebido para promover as organizações do Sistema Nacional de CT&I à condição de usuárias da Plataforma Lattes. Ele registra todas e quaisquer organizações ou entidades que estabelecem algum tipo de relacionamento com o CNPq (instituições nas quais os estudantes e pesquisadores apoiados pelo CNPq desenvolvem suas atividades; instituições onde os grupos de pesquisa estão abrigados, usuárias de serviços prestados pela Agência, como o credenciamento para importação

---

11 [www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br)

pela Lei 8.010/90; instituições que pleiteiam participar desses programas e serviços, etc). As disponibilizações públicas dos dados da Plataforma na internet dão maior transparência e mais confiabilidade às atividades de fomento do CNPq e das agências que a utilizam, fortalecem o intercâmbio entre pesquisadores e instituições e é fonte inesgotável de informações para estudos e pesquisas. Na medida em que suas informações são recorrentes e cumulativas, têm também o importante papel de preservar a memória da atividade de pesquisa no País (CNPQ,2012).

Os dados estatísticos foram elaborados através do pacote Microsoft Office Excel, um programa que possui uma interface intuitiva e capacitadas ferramentas de cálculo e de construção de gráficos que, o tornaram um dos mais populares aplicativos estatísticos utilizados atualmente.

A apresentação das análises está dividida em duas partes, inicialmente abordaremos a formação acadêmica dos docentes estudados, instituições onde trabalharam e tempo depois de formados entraram nas universidades onde trabalham atualmente. A segunda parte versará sobre produção e aposentadoria. Serão apresentados também, alguns gráficos onde cruzamos informações das duas universidades pesquisadas, para melhor entendimento do cenário estudado.

## Capítulo 3 – A Problemática do Trabalho Docente

Ao longo deste capítulo, abordaremos elementos prováveis que sinalizam causas do movimento de migração de docentes do ensino superior privado para o ensino superior público, que caracteriza o objetivo principal do nosso estudo.

Os últimos vinte anos têm marcado a história e a carreira de docentes brasileiros. Padrões internacionais de educação invadiram e transformaram o cenário e as experiências destes professores.

Os estudos sobre as condições nas quais a docência se comporta tem enfoques interdisciplinar. A psicologia tem como foco de seus estudos o estresse e o aumento da ansiedade, se relacionando direta ou indiretamente com as condições sociotrabalhistas em que os professores exercem a docência. Outras pesquisas adotam um enfoque sociológico, interessando-se pelas mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos, nas expectativas sociais que se projetam sobre os professores e as variações ocorridas em seu ambiente profissional. Torna-se difícil obter uma visão de conjunto do que ocorre realmente no exercício da docência. (ESTEVE, 1999)

Não pretendemos solucionar ou investigar a fundo estes enfoques; desejamos apenas apresentar ou sinalizar para a existência de tais fatores que afetam de forma significativa a vida dos docentes.

Segundo Antonio Nóvoa (1992) “A crise de identidade dos professores tem sido objeto de inúmeros debates ao longo destes vinte anos; não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal”.

O autor menciona estudos realizados há três décadas em que os professores foram caracterizados da seguinte forma:

Nos anos 60 como um período onde os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação” (NÓVOA 1992, p. 15).

Concordando com a afirmação de Nóvoa e apresentamos outros autores que se referem à mesma problemática:

As mais diversas fontes concordam em assinalar que, nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles, já que têm sabido ou, simplesmente, não têm aceitado acomodar-se às novas exigências (Barton e Walker, 1984 apud Esteve, 1999 p.28).

As transformações apontadas supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles. Já não existe o amparo social. Qualquer atitude do professor pode ser contestada, e haverá grupos e forças sociais dispostos a apoiar a contestação ao professor (Santos 1983 apud Esteve, 1999 p. 31).

Cabe ressaltar que, diante deste contexto, estão inseridas as instituições de ensino superior, públicas e privadas, como já mencionadas no capítulo I, e esta condição tornou a sala de aula universitária um assunto de interesse crescente nas pesquisas na área da educação, apesar de a produção em torno deste tema apresentar-se discreta.

Segundo Nóvoa (1992) a partir dos anos 90 a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, suas carreiras, percursos profissionais, biografias e autobiografias. “Trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação”.

A universidade, como lugar da formação profissional, produção e disseminação do saber e conhecimento, tem vivenciado processos de desestabilização nas suas funções historicamente conquistadas, ao longo de décadas. Desde 1980, ocorre uma verdadeira proliferação de IES privadas no país que segundo Chauí (2001), passam a ser regidas pela prática da instrumentalidade, tendo o mercado como referência, orientada pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito não questionando, inclusive, sua própria existência. Transformada numa organização administrativa, as IES privadas “perdem a ideia e a prática da autonomia, reduzindo-se à gestão de receitas e despesas cujo interesse principal é o lucro” (CHAUI, 2001, p.216).

Ainda segundo a autora, no Brasil, esta lógica operacional, para o ensino superior, é observada não apenas nas IES privadas, mas também nas públicas, através

das avaliações docentes e de cursos, utilizando critérios adotados pela CAPES<sup>12</sup>, (como produtividade docente) medidas através de quantidade de publicações e participação em congressos, multiplicação de comissões e relatórios, entre outros.

Como se já não bastasse a imensa carga de trabalho atribuída aos docentes, as universidades públicas aumentam o ingresso de estudantes, em alguns casos, sem provimento de concursos públicos, para suprir a quantidade de vagas oferecidas. Este cenário favorece uma série de problemáticas, tais como salas superlotadas, aumento da carga horária e da exploração sobre a força do trabalho docente e avaliações mais exigentes para comprovar a produtividade. Ilustramos o exposto com a citação de Marilena Chauí:

(...) o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. (CHAUÍ, 1999, p.3).

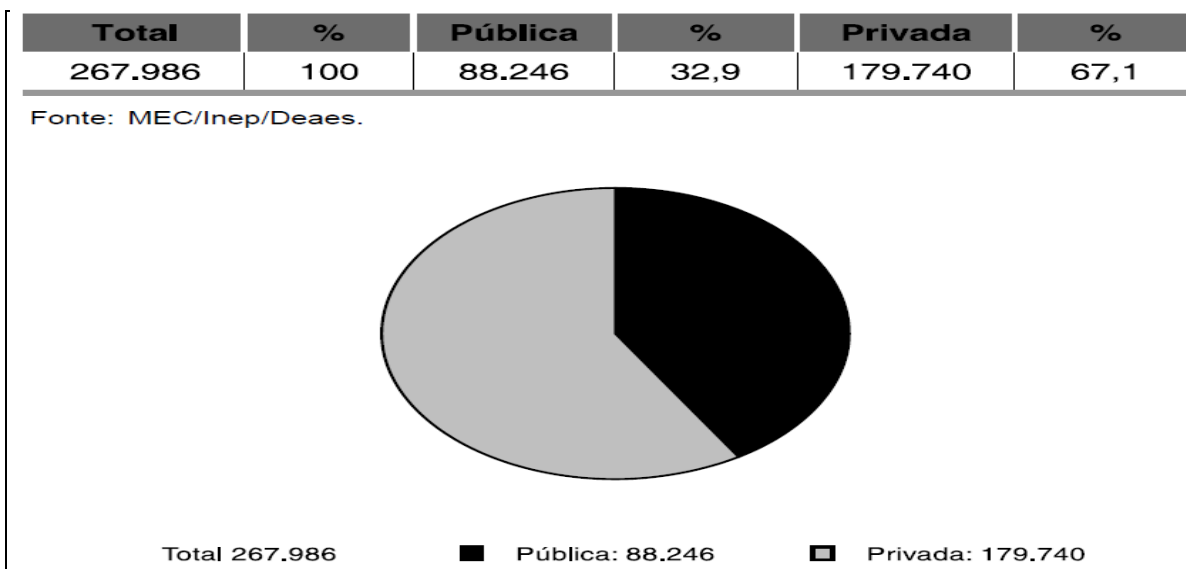
Deste modo, com toda a problemática exposta, nas universidades públicas, os docentes continuam buscando oportunidades de desenvolver sua carreira, abdicando das instituições privadas.

---

12 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.



**Gráfico 9. Função Docente na Educação Superior por Categoria Administrativaano 2005.**



Segundo dados do censo da educação superior (MEC/INEP 2010) a participação das instituições privadas de ensino superior é maioria e representa 88,3% do total. Destaca-se que de 2.378 IES, 2.100 são privadas. De acordo com Siqueira (2009, p.66) este percentual coloca o sistema brasileiro de educação superior entre os mais privatizados do mundo. Em decorrência desta realidade, apresentamos o gráfico 9 onde observamos que em 2005, do total de docentes atuantes no ensino superior, 67% encontravam-se no ensino superior privado e apenas 32,9% no ensino superior público. Esta tendência continua se confirmando pelos dados de 2007 do MEC/INEP<sup>13</sup>.

**Tabela 2. Comparação entre a proporção de matrículas e o número de IES, por categoria administrativa**

Ano	Proporção de Matrículas		Nº IES	
	1995	2007	1995	2007
Públicas	40%	25%	23%	11%
Privadas	60%	75%	77%	89%

Fonte: MEC/INEP

<sup>13</sup>www.inep.gov.br – resumo técnico censo educação superior 2007.

A divisão pública e privada, segundo Morosini (2000, p. 14), é um fator condicionante importante sobre a docência universitária, tendo em vista que a pesquisa científica, em sua maioria, é desenvolvida nas instituições públicas. Esta afirmação poderá sofrer alterações em virtude dos investimentos que as instituições privadas podem fazer para o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, a autora ressalta que a implantação da cultura da pesquisa na instituição não é uma ocorrência de fácil operacionalização, pois implica a implantação de infra-estrutura necessária, o fomento ao desenvolvimento das atividades de pesquisa, desde a implantação de bolsas até o apoio a projetos, concessão de horas na carga horária do professor para a atividade de pesquisa, entre outros aspectos relativos ao trabalho docente.

Como caracteriza Sampaio (2000 apud SIQUEIRA 2009, p.64), a relação público-privado no ensino superior, era impulsionada por dois fatores; “a existência de uma demanda reprimida (os excedentes do sistema público) e de outra, crescente, resultante da própria ampliação da rede de segundo grau e a expectativa de atendê-la mobilizando recursos privados” Assim foi estabelecida a divisão de tarefas entre as instituições públicas e as instituições privadas. Segundo a autora “o espaço complementar no sistema: atender a demanda de massa que o Estado não conseguia absorver” (SAMPAIO, 2000, p. 69 apud SIQUEIRA, 2009, p.65).

Alguns esforços foram feitos pelo Estado no sentido de reestruturar a educação superior publica a nova ordem instaurada a partir dos anos 90.

O Projeto de Reforma da Educação Superior foi se transformando a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Segundo Gomes (2008, p.27), a reforma da educação superior ocorreu através de um conjunto de medidas como: “SINAES (Brasil, 2004), o PROUNI (2006) e o REUNI (2007)”.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tem por objetivo avaliar as instituições, os cursos e os desempenhos dos estudantes. “Os SINAES avaliam todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos” (INEP, 2012).

O Programa Universidade para Todos – PROUNI - É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em

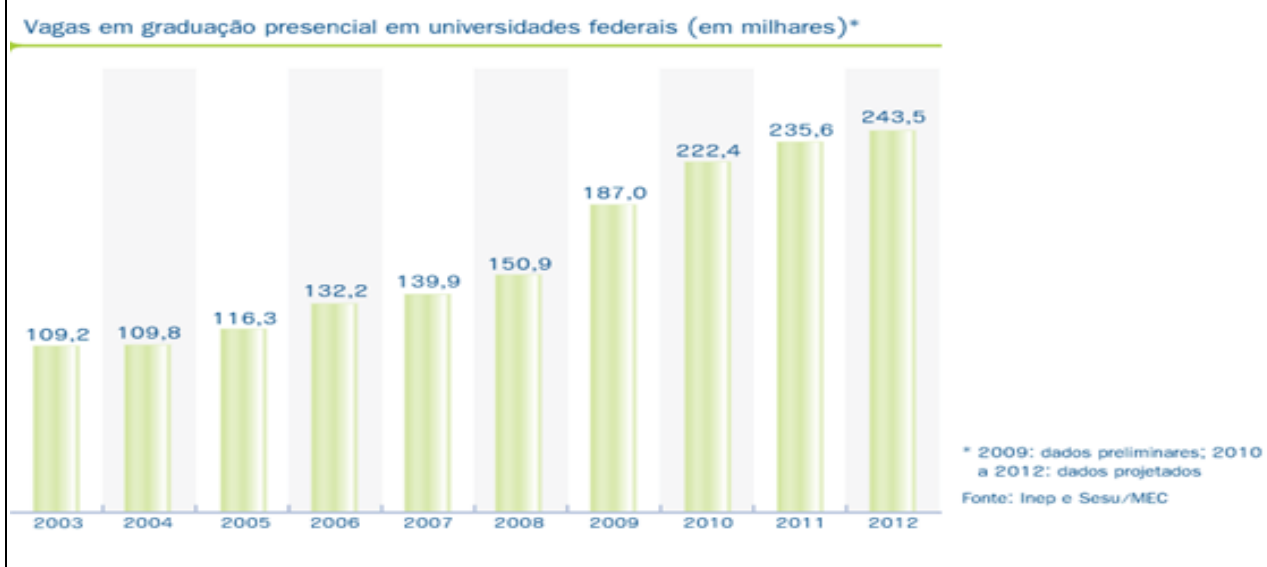
instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. (INEP, 2012). Segundo Gomes (2008, p.31-32), o PROUNI “parece representar uma política que tende a fortalecer o processo de privatização da oferta de educação superior no Brasil.” Em 2005, o número de bolsas integrais era de 71.905 e, em 2007, este número subiu para 97.631. Assim, por estes dados claramente se percebe o aumento da população de estudantes que atendem às condições do PROUNI e novamente onde se concentram as oportunidades de atuação para os docentes.

O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais oREUNI, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. É uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. (INEP, 2012).

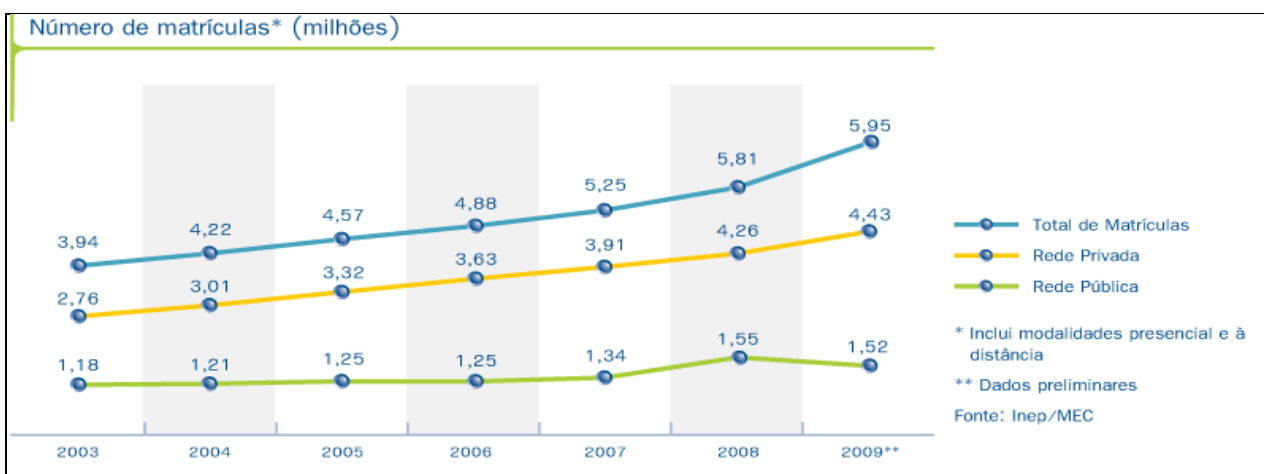
Estes programas produziram novas características no ensino superior, transformaram o cenário das universidades brasileiras e conseqüentemente a trajetória profissional de muitos docentes.

Conforme o gráfico 11, após a instauração do REUNI, nota-se um aumento no número de matrículas nas IES federais, o que pode caracterizar uma possibilidade de aumento de acesso de docentes nesta categoria de ensino, porém observamos, na tabela 1, que o maior crescimento de matrículas, continua sendo na rede privada, neste sentido, concluímos que há maior oferta de trabalho docente neste setor.

**Gráfico 10. Expansão da Rede Federal de Educação Superior / REUNI – Vagas em Graduação.**



**Gráfico 11. Numero de Matrículas por Categoria Administrativa - 2003 - 2009**



Acrescentamos a tabela 3 para apresentar que a tendência de crescimento da rede privada no ensino superior, torna-se constante no decorrer dos anos.

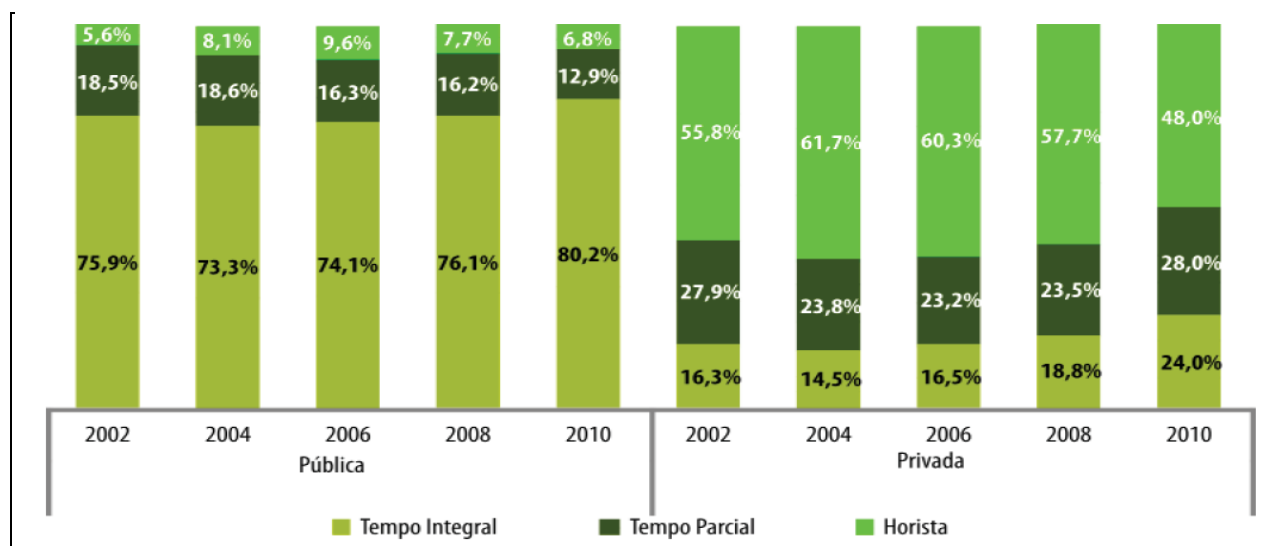
**Tabela 3. Evolução do Número de Ingressos por Categoria Administrativa – Brasil 2001-2010.**

Ano	Total	Pública							Privada		
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	1.043.308	251.239	24,1	125.701	12,0	99.214	9,5	26.324	2,5	792.069	75,9
2002	1.431.893	334.070	23,3	148.843	10,4	149.017	10,4	36.210	2,5	1.097.823	76,7
2003	1.554.664	325.405	20,9	153.393	9,9	128.323	8,3	43.689	2,8	1.229.259	79,1
2004	1.646.414	364.647	22,1	165.685	10,1	153.889	9,3	45.073	2,7	1.281.767	77,9
2005	1.805.102	362.217	20,1	148.206	8,2	166.660	9,2	47.351	2,6	1.442.885	79,9
2006	1.965.314	368.394	18,7	177.232	9,0	143.636	7,3	47.526	2,4	1.596.920	81,3
2007	2.138.241	416.178	19,5	193.919	9,1	176.047	8,2	46.212	2,2	1.722.063	80,5
2008	2.336.899	538.474	23,0	211.183	9,0	282.950	12,1	44.341	1,9	1.798.425	77,0
2009	2.065.082	422.320	20,5	253.642	12,3	133.425	6,5	35.253	1,7	1.642.762	79,5
2010	2.182.229	475.884	21,8	302.359	13,9	141.413	6,5	32.112	1,5	1.706.345	78,2

Fonte: MEC/Inep

Observamos na tabela 3, que apresenta os resultados do Censo 2010 para a categoria pública e privada, que ao se comparar as participações percentuais de cada atividade desempenhada, na IES, verifica-se que, nas públicas, que os docentes estão envolvidos em mais atividades do que nas instituições privadas. A atuação em atividades de extensão, pós-graduação e pesquisa é maior nas IES públicas. Nota-se também que a função de pesquisa e pós-graduação presencial é significativamente maior nas IES públicas, o que pode significar maior oportunidade de ascensão na carreira docente e possivelmente a existência de plano de carreira para os atuantes.

**Gráfico 12. Evolução do Percentual por Tempo de Trabalho por Categoria Administrativa – Brasil 2001-2010.**



Fonte: MEC/Inep

Conforme o gráfico 12 a categoria pública apresenta, predominantemente, regime de trabalho de tempo integral. Nesse sentido, pode-se observar que são crescentes os percentuais relativos a tempo integral ao longo do período, que passam a representar 80,2% em 2010.

O regime de trabalho em tempo integral, normalmente, possibilita que o docente desenvolva os três papéis característicos da natureza de sua função: ensino, extensão e pesquisa, sendo assim, há maior possibilidade de desenvolvimento profissional continuada do docente que trabalha sob esta condição (PIMENTA, 2010).

O regime de tempo parcial, por sua vez, passa de 18,5%, em 2002, para 12,9%, em 2010. Residualmente, o percentual de horistas é de 6,8%, em 2010.

Diante deste quadro, o que nos chama a atenção é que na categoria privada, prevalecem os docentes em regime de trabalho horistas, ainda que esses tenham diminuído de 55,8%, em 2002, para 48,0%, em 2010.

A grande maioria destes docentes é contratada para executar ações em períodos específicos, ou seja, determinado número de horas/aula, sem tempo remunerado para preparação de aulas, por exemplo.

Nestes casos, o papel docente centra-se na hora/aula, pois este é o tempo para o qual é pago. Como o valor costuma ser insuficiente para sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica (PIMENTA, 2010, p.125).

A afirmação feita pela autora nos faz refletir, novamente, sobre a forma como estes docentes são forçados, pelas circunstâncias, a se adaptar a novas formas de trabalho, pois a atuação em diferentes instituições, com características e exigências distintas, se torna uma grande fonte de estresse.

Ainda segundo a autora, ocorre a contratação de professores por períodos específicos, por bloco de aulas, que torna o docente universitário um prestador de serviços temporários, sem vínculos empregatícios.

O trabalho individualizado e solitário, a que é habitualmente submetido em nossa cultura institucional, fica dessa forma mais próximo a uma venda de horas de trabalho, acentuando a possibilidade do aumento do magistério superior como atividade de complementação salarial ou bico, como é vulgarmente chamado, com o respectivo aumento numérico do profissional “dador de aulas” absolutamente o oposto do que é hoje necessário. (PIMENTA, 2010. p. 126)

O regime de trabalho horista, ganha importância quantitativa, pois de acordo com os dados do censo da educação superior de 2010, constatou-se que, na categoria privada, prevalecem os docentes horistas, ainda que esses tenham diminuído de 55,8%, em 2002, para 48,0%, em 2010, diante da aparente liberdade do docente em poder administrar sua carga horária de trabalho o torna responsável por seu próprio ganho, sem qualquer incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional, em muitos casos são penalizados pela conclusão do mestrado ou doutorado, que fazem com que os docentes passem a receber mais pela obtenção do título, em muitos casos são desligados das IES, por representar mais um acréscimo ao orçamento. Nota-se esta tendência, com a quantidade de docentes com baixa titulação nas IES privadas.

Outro elemento que exige um “novo modelo de ser professor” refere-se:

(...) à imposição da relação na qual a educação é um bem comprado pelo cliente/aluno e o professor/trabalhador deve necessariamente pautar-se pela satisfação da ‘clientela’ sob risco de demissão. Nessa perspectiva, como educador nas Instituições Particulares de Ensino Superior, o professor parece não ter espaço diante da racionalidade econômica que impõe, cada vez mais, sua lógica e decide sobre seus custos e benefícios, por meio dos interesses e perspectivas da instituição e dos alunos/clientes no ‘novo mercado educacional’. Assim, no que concerne ao professor, o

sentimento de satisfação ou de esgotamento moral com relação à profissão está fortemente ligado a essas condições. (SIQUEIRA, 2009, p.68).

Ainda segundo a autora:

As condições precárias de trabalho, marcadas pela intensidade das horas trabalhadas, e a alta rotatividade não permitem um envolvimento adequado com a docência, a organização de suas atividades e o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Há críticas em relação às Instituições Particulares de Ensino Superior, quanto ao não-reconhecimento do trabalho do docente, mas há também certo conformismo na aceitação desse trabalho; seja por se configurar como provisório e descartável isto é, na linguagem popular, “um bico”, seja por não se legitimar como um espaço profissional que possa ser construído a partir das reivindicações como categoria. Assim, a provisoriedade que marca o trabalho marca igualmente a identidade profissional do professor: docente, provisoriamente. Entretanto, se, por um lado, a construção dessa identidade é tarefa individual, por outro, ela é condicionada à estrutura social e histórica de cada contexto. (SIQUEIRA, 2009, p.69).

Esta falta de condições, juntamente com as circunstâncias de mudança e exigências do cenário educacional atual, onde o educador é responsabilizado pelas falhas educacionais e recebem críticas generalizadas, sendo muitas vezes, submetido a situações incorretas de avaliação institucional, vem trazendo aos docentes, de todos os níveis, reações conjuntas que aparecem na literatura como a expressão mal-estar docente (ESTEVE, 1999).

Sabemos que o exercício da docência é de extrema importância social e, para que seja alcançado, o professor necessita de auto-realização no exercício da profissão. Nos últimos tempos, o cenário parece ser bastante desfavorável. A insatisfação dos professores em relação à profissão é um aspecto a ser ressaltado. A motivação dos alunos, a aplicação de seus conhecimentos no cotidiano, o interesse pela pesquisa e por aprofundamento de suas aptidões, são aspectos fundamentais para o exercício da atividade do educador e estão diretamente ligados à percepção do trabalho do educador como importante.

A expressão “mal-estar docente”, partiu de estudos relacionados a um conjunto de reações dos professores frente às mudanças sociais a que vem sendo submetidos nos últimos vinte anos (ESTEVE, 1999).

O “mal-estar docente” é uma “doença contemporânea e internacional”. Proveniente do descompasso entre as novas exigências e demandas colocadas pela



sociedade ao ensino e conseqüentemente ao docente. Conforme afirma Esteve (1999, p.13) derivam características do mal estar docente: a mudança no contexto social, em que exercem o ensino que apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais.

O estudo do “mal estar docente”, segundo Esteve (1999), possui três funções precisas:

1. A de ajudar os professores a enfrentarem e até eliminarem os desajustamentos introduzidos por situações de reforma educativa.

2. A de estudar as influências resultantes de mudanças sociais sobre a função docente. Um elemento importante no desencadeamento do mal estar docente é a falta de apoio aos docentes, as críticas e a responsabilização da sociedade face à realidade educativa.

3. A de traçar políticas de intervenção coerentes que melhorem as condições em que os professores desempenham as suas atividades.

Apesar do “mal estar docente” não ser o foco do nosso estudo, nos faz pensar em algumas questões que podem estar relacionadas à nossa temática: Qual o motivo das migrações dos docentes universitários do ensino privado para o ensino público? A massificação ocorrida no ensino superior privado pode trazer aos docentes universitários este mesmo sentimento de inadequação? Estas questões não serão diretamente respondidas, devido à abrangência da temática, porém nos fazem refletir sobre a importância deste contexto, que está diretamente ligado ao tema deste capítulo.

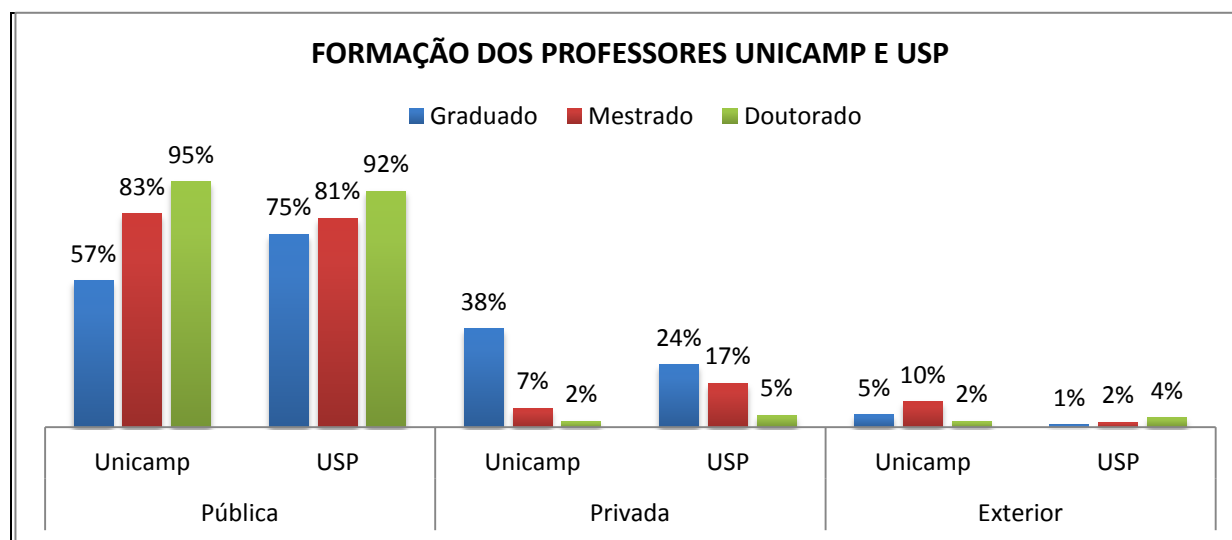
## Capítulo 4 - Análise e Levantamento de Dados

Analisamos os cadastros dos Currículos da Plataforma Lattes do CNPQ, no segundo semestre de 2011 e algumas atualizações foram feitas no primeiro semestre de 2013, como as publicações realizadas no período e a eliminação de docentes aposentados. Foram analisados os currículos de 83 docentes da Faculdade de Educação da Unicamp, representando 100% do total de docentes na ativa e 107 docentes da Faculdade de Educação da USP, também representando 100% do total de docentes na ativa.

A apresentação das análises será dividida em duas partes: inicialmente abordaremos a formação acadêmica dos docentes estudados, instituições onde trabalharam e quanto tempo depois de formados entraram nas universidades onde trabalham atualmente. A segunda parte versará sobre produção dos docentes. Serão apresentados também alguns gráficos, onde cruzamos informações das duas universidades pesquisadas, para melhor entendimento do cenário estudado.

### 4.1 Formação Acadêmica

**Gráfico 13. Formação Acadêmica dos docentes da faculdade de educação da Unicamp e USP nas categorias administrativas públicas e privadas.**



Como o quadro demonstra, ao analisarmos a formação acadêmica dos docentes atuantes na faculdade de educação da Unicamp e USP, relacionamos as categorias administrativas pública e privada e destacamos as formações realizadas no exterior.

Observando o gráfico 13 notamos que 57 % dos professores que trabalham na Unicamp completaram a graduação em universidades públicas, 83% titularam-se mestres em universidades públicas e 95%, doutoraram-se em universidades públicas, observando os dados dos docentes que trabalham na USP notamos que, a graduação possui um percentual significativamente maior de 75% terem se graduado em universidades públicas, porém na formação mestrado e doutorado em universidades públicas, os dados assemelham-se com os docentes da Unicamp com 81% e 92% respectivamente.

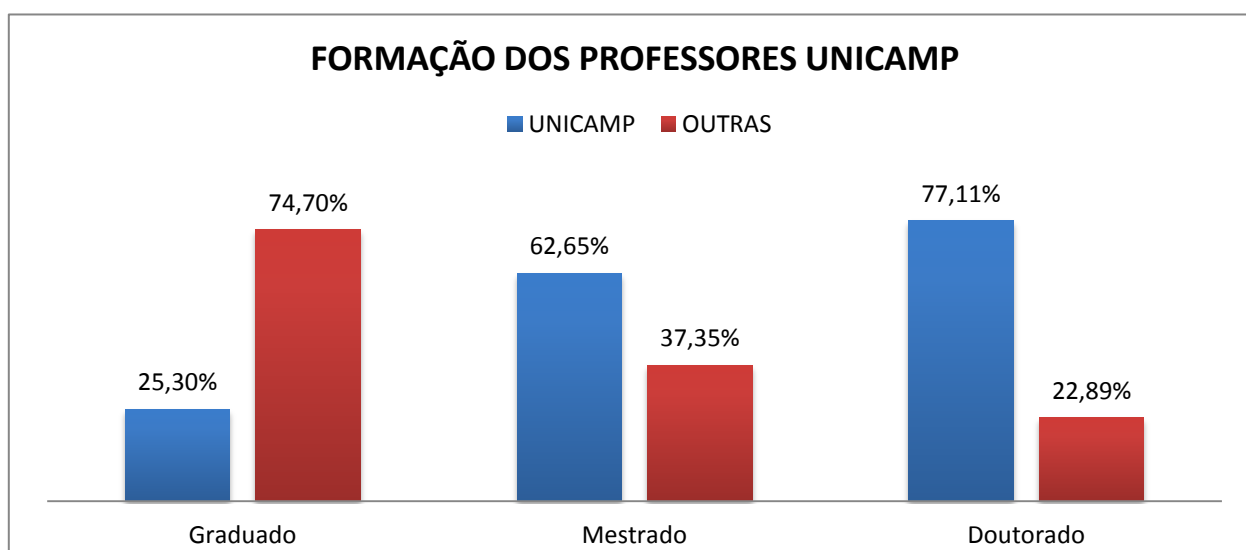
Com base no resultado do cenário exposto e de acordo com os estudos realizados sobre as Instituições de Ensino Superior no Brasil, lançamos a hipótese de que a maioria dos docentes se formou em universidades públicas, pela tardia implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em universidades privadas no país. Esta hipótese foi negada, após o levantamento histórico, mais aprofundado, sobre a criação dos cursos de pós-graduação das universidades com mais representatividade e frequência na formação destes docentes. O Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi criado, em nível de Mestrado, em 1971. Em 1977, instalou o primeiro curso de doutorado em Educação do País. A proposta do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas foi elaborada no início dos anos 90, tendo obtido recomendação da CAPES/MEC em 1997, as instituições não possui doutorado em Educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP inclui os cursos de mestrado e doutorado, foi reconhecido pelo Ministério da Educação, em novembro de 1995. O Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP foi criado em 1971.

Este fato caracteriza o que já mencionamos em capítulos anteriores, que as universidades públicas, ao contrário de raras exceções na rede privada, produzem, quantitativa e qualitativamente, o que há de mais avançado em todas as áreas de conhecimento no país.

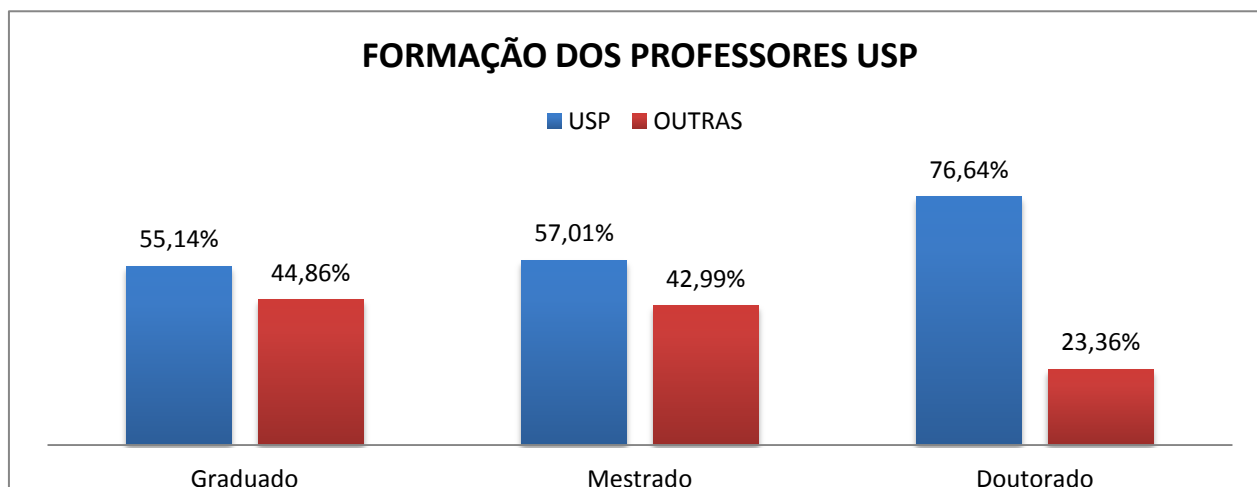
Analisando a formação no exterior, observa-se novamente um número maior de docentes da Unicamp com formação, graduação, mestrado e doutorado, no exterior. No

total das categorias, graduação, mestrado e doutorado somam 17% enquanto os docentes da USP somam 7% respectivamente. No mundo acadêmico, como nas demais instâncias de nossa sociedade, a experiência internacional tem sido muito valorizada, o interesse por oportunidades de estudo, formação, pesquisa ou docência em outros países vem crescendo consideravelmente. Segundo dados da CAPES (2013) atualmente 2.093 pessoas estão fora do país em todas as modalidades de programas de fomento à formação e à pesquisa no exterior e que este número vem crescendo, devido à demanda espontânea da própria comunidade acadêmica. Com base nestas afirmações consideramos a Unicamp mais receptiva a experiências internacionais de seus docentes.

**Gráfico 14. Formação Acadêmica dos docentes da faculdade de educação da Unicamp**



**Gráfico 15. Formação Acadêmica dos docentes da faculdade de educação da USP**

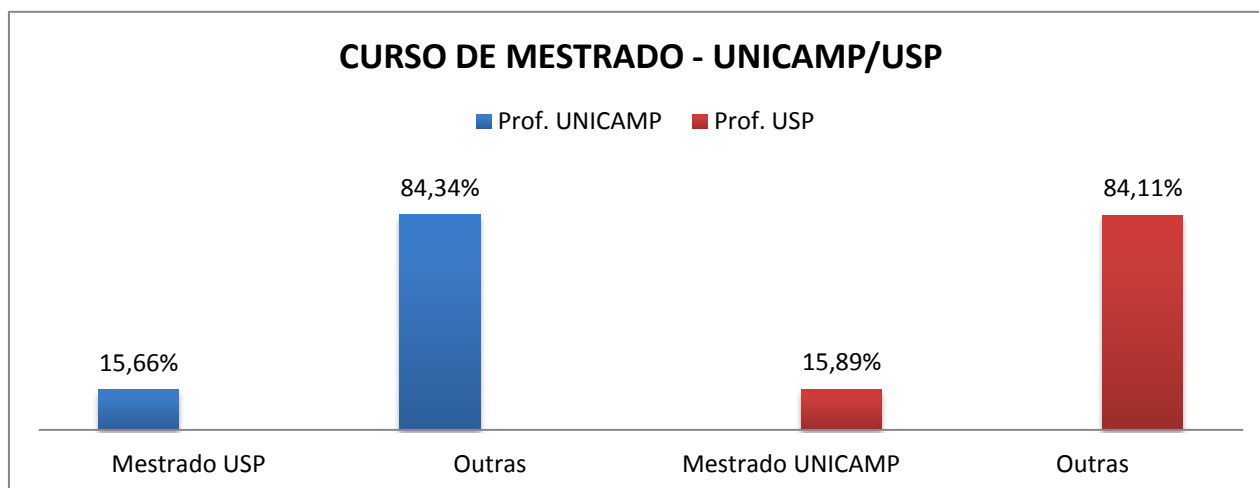


O que nos chama a atenção, ao analisamos a formação dos docentes , é que das universidades públicas onde formaram-se os docentes da Unicamp titularam-se como mestre 64% e doutores 77% na própria instituição onde trabalham atualmente, os dados se assemelham novamente com os docentes que trabalham na USP onde 57% dos mestrados e 77% dos doutorados foram realizados na USP, como podemos observar nos gráficos 14 e 15.

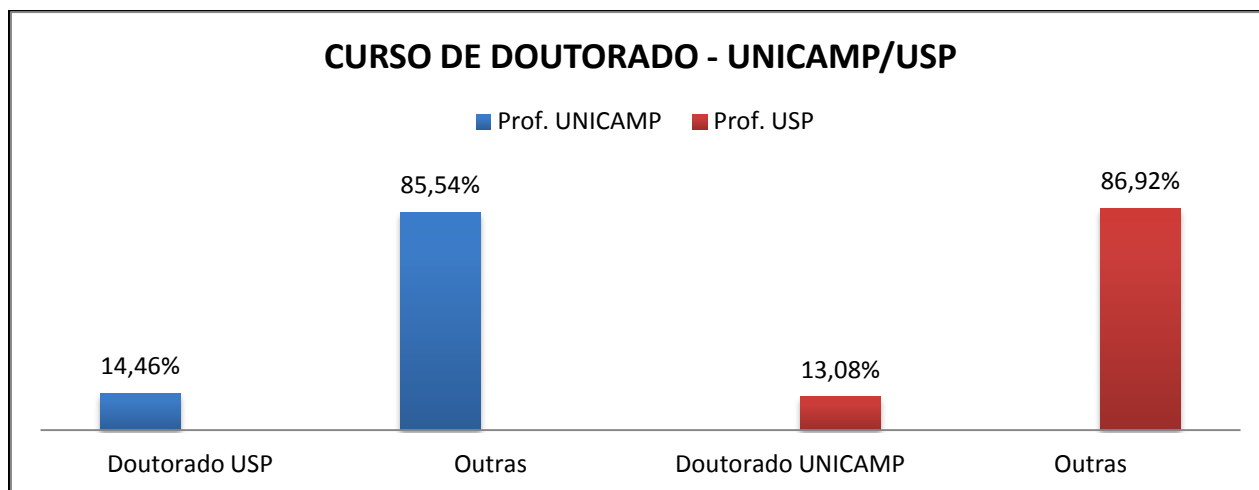
Diante dos dados expostos nota-se a existência de uma grande concentração de docentes que realizaram a graduação na USP e consideramos que para esta universidade existe uma ligação importante dos docentes desde a realização da graduação. Quando observamos os dados dos docentes da Unicamp desde a graduação, notamos que os dados diferem tanto na categoria publica privada, como na categoria pública, não serem formados pela própria instituição, nos levando a concluir que o corpo docente da Unicamp possui uma formação mais heterogenia que os docentes da USP.

Quando observamos ambas as universidades, há pouca mobilidade entre a formação de seus docentes, o que consideramos um ponto negativo no que diz respeito aoaprendizado. Consideramos que aprender e pesquisar em outras universidades e até mesmo em outros países é uma das formas mais eficientes de se adquirir conhecimento, ter perspectivas mais complexas, pensar comparativamente, expandir horizontes e refletir melhor sobre os temas estudados. Acreditamos que quando se estuda e pesquisa na mesma instituição ou país, há uma grande previsibilidade de fatos e temas, podendo ser um empecilho a grandes inovações.

**Gráfico 16. Formação Acadêmica – Docentes da Unicamp com mestrado realizado na USP e docentes da USP com mestrado realizado na Unicamp**

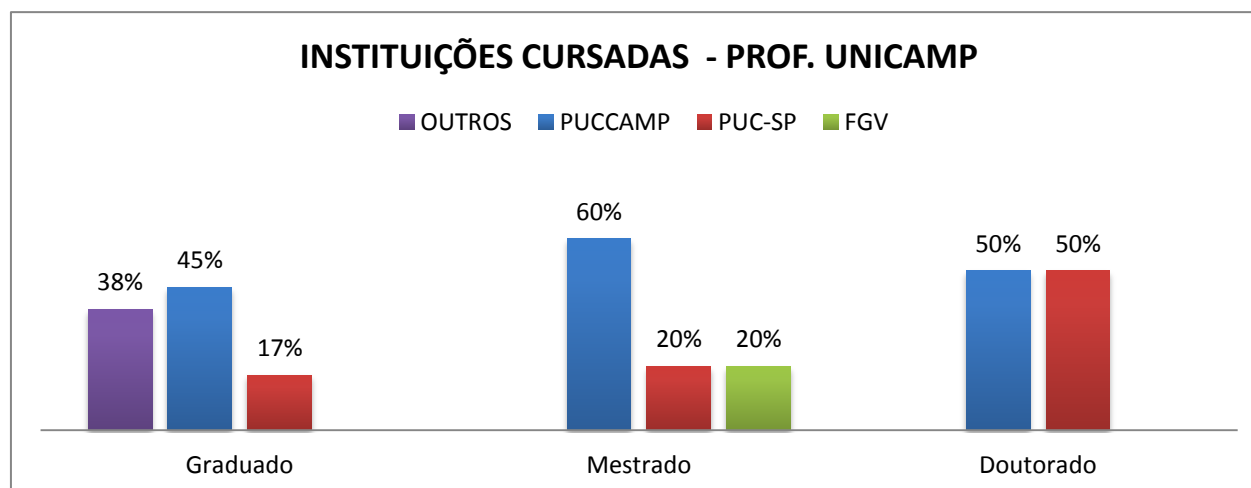


**Gráfico 17. Formação Acadêmica – Docentes da USP com doutorado realizado na Unicamp e docentes da Unicamp com doutorado realizado na USP**



Nos gráficos 16 e 17 estabelecemos um comparativo para observar a relevância da formação de doutores da USP titularem-se na Unicamp e dos doutores da USP titularem-se na Unicamp e observamos novamente a semelhança de dados entre as universidades estudadas: 15,66 % dos docentes da Unicamp titularam-se mestres na USP e 15,89% dos docentes da USP titularam-se mestres na Unicamp. A mesma semelhança podemos observar no gráfico 17, relacionado à formação de doutorado, em que 14,46 % dos docentes da Unicamp titularam-se doutores na USP e 13,08% dos docentes da USP titularam-se doutores na Unicamp.

**Gráfico 18. Formação Acadêmica – Instituições privadas cursadas pelos docentes da Unicamp**



Continuando a análise por categoria administrativa pública e privada, podemos identificar nos gráficos 18 e 19 as universidades privadas que aparecem com mais frequência na formação dos docentes estudados.

No gráfico 18 observamos que 60% dos mestrados realizado em universidades privadas, foram na PUC Campinas, 20% na PUC São Paulo e 20% na Fundação Getúlio Vargas e 50% dos doutorados realizados em universidades privadas foram na PUC Campinas e SP. Destacamos a hegemonia da PUC Campinas na formação dos docentes da Unicamp, na categoria universidades privadas, e enfatizamos algumas características que diferenciam Universidades Católicas, das demais universidades privadas do Brasil, realizando um breve relato histórico destas Universidades.

Tanto no campo pedagógico como no cultural a Igreja Católica travou lutas constantes pela primazia da Igreja no exercício da função educativa no Brasil, inclusive no ano de 1930, a principal bandeira dos católicos na frente educacional foi o combate à laicização do ensino. Os líderes da Igreja nesta época, defendiam que educação não poderia deixar de ser religiosa, pois se ignorada esta função, essencialmente seriam incapazes de educar. Inicia-se uma especial atenção ao problema de formação de líderes intelectuais impregnados de espírito católico. Com este objetivo em 1929 foi fundada a Associação dos Universitários Católicos, que encabeçou a criação do Instituto Católico de Estudos Superiores, em 1932, embrião das faculdades Católicas e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) Rio de Janeiro, que foi oficialmente inaugurada em 15 de março de 1941. A intenção dos dirigentes católicos era atuar diretamente na formação de quadros intelectuais para assumir os postos de direção da vida social. Em suma, o período compreendido entre 1932 e 1947, as idéias pedagógicas brasileiras, foram marcadas entre a pedagogia tradicional, representada pelos católicos, conflito com a pedagogia nova ainda em formação. (SAVIANI, 2007).

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) é a maior e mais antiga universidade do interior de São Paulo<sup>14</sup>, sua história iniciou-se em 1941, quando nasceu a primeira unidade da Universidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1955, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a ser oficialmente Universidade Católica, reconhecida pelo Conselho Federal de Educação e o título de

---

14 <http://www.puc-campinas.edu.br/institucional/>

Pontifícia foi concedido em 1972, vinculando-a às diretrizes, objetivos e legislação canônica da Igreja quanto ao ensino superior.

Atualmente encontra-se em colocação vantajosa no ranking das melhores universidades do país, juntamente com a PUC SP e também, entre as mais caras universidades privadas, sendo ambas, procuradas pela elite da sociedade brasileira.

O grande crescimento dos cursos de graduação, no período de 1960 a 1980, coincide com o mesmo movimento que ocorria na sociedade brasileira e, especialmente, no Estado de São Paulo. Ao mesmo tempo, a região de Campinas passa a se configurar como um importante espaço de crescimento e expansão da economia do Estado, a partir dos projetos de interiorização do crescimento econômico no eixo São Paulo - Campinas - Ribeirão Preto. Nesse período, o número de alunos matriculados na Universidade experimenta um grande salto, crescendo mais de nove vezes em duas décadas, mantendo-se praticamente estável nas décadas seguintes.

Na década de 1980, inicia-se, ainda, o processo de elaboração do Projeto Pedagógico da Universidade e de seus Cursos de Graduação, numa conjuntura de crise econômica do país, inspirado na missão e nos propósitos da Igreja Católica para o ensino superior e nos desafios colocados, para esse setor, pela sociedade brasileira. Esse movimento de reformulação do Projeto Pedagógico Institucional apontou para a necessidade de organizar-se a Pesquisa, a Extensão e a Carreira Docente como estratégias para qualificar a PUC-Campinas como Universidade e melhor cumprir seus propósitos. A consolidação da Pesquisa e da Extensão ocorre durante a década de 1990. Entretanto, é a partir do início de 2002, com a Pró-Reitoria instalada, que se buscou construir um trabalho de sistematização e de reorganização das atividades ligadas à Pesquisa.

Analisando a sua trajetória, como Universidade, é possível afirmar que a PUC-Campinas construiu uma sólida reputação na graduação, principalmente voltada para a formação de profissionais que passam a atuar em nível regional. Relativamente à Pesquisa e Extensão, sua tradição é mais recente e com características peculiares, voltadas principalmente à ação no campo social e das políticas públicas, voltada aos interesses regionais.

Em 1946 foi fundada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) a partir da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito. Agregadas a elas, mas com estruturas



administrativas financeiras independentes, mas cuja missão era formar lideranças católicas e os filhos da elite paulista.

No ano 1969, a PUC-SP criou o primeiro curso organizado de pós-graduação do país. Em 1971, o surgimento do Ciclo Básico de Ciências Humanas. Academicamente, a instituição passava a funcionar como uma verdadeira universidade, caracterizada pelo ensino, a pesquisa e a extensão. A PUC SP também possui um histórico de militância política<sup>15</sup>. Durante a ditadura militar, vários estudantes e professores participaram de manifestações contra o regime, e nos anos de 1970 contratou professores de universidades públicas que haviam sido cassados pela ditadura, como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Bento Prado Jr., José Arthur Gianotti, intelectuais de grande representatividade na produção científica e literária brasileira, perseguidos pela ditadura passaram a fazer parte do quadro de docentes da universidade. Em 22 de setembro de 1977 ocorreu na PUC SP a reunião de retomada da UNE - União Nacional dos Estudantes, outrora fechada pelo regime militar. Nesta mesma reunião com estudantes de diversas universidades brasileiras, a PUC-SP foi invadida por tropas militares, onde mais de 900 estudantes foram presos. O episódio ficou conhecido como a invasão da PUC e foi descrito pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) no Jornal Folha de São Paulo.

Consideramos importante destacar que a maior parte da produção científica da PUC-SP está voltada para as ciências humanas, em especial as áreas de direito, sociologia, educação e comunicação.

Pela sua representatividade histórica a PUC SP tornou-se referência na formação das universidades brasileiras, estabelecendo uma ligação direta com as universidades públicas do Estado de São Paulo.

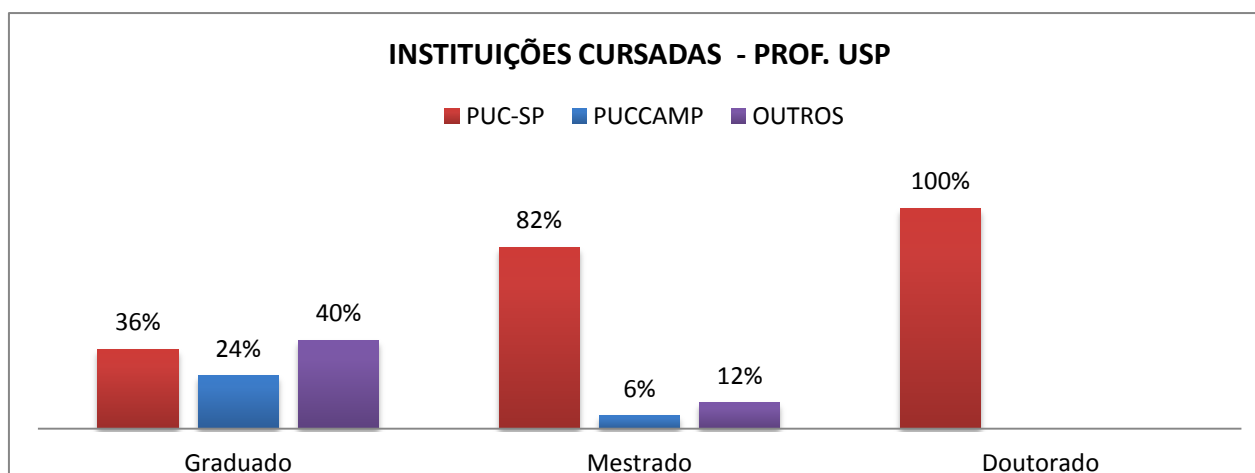
Diante do cenário exposto, podemos concluir que, desde a criação das primeiras universidades brasileiras, a Igreja Católica contribuiu de forma ativa, tanto ideológica como política, principalmente na busca constante da formação da elite de nossa sociedade, que representariam seus ideais. Atualmente, já existem outras universidades com o mesmo propósito, porém na formação dos educadores e intelectuais brasileiros, as Universidades Católicas, tiveram e continuam tendo maior representatividade.

---

15 <http://www.pucsp.br/universidade/historia>

Dando continuidade a nossa análise, observando o gráfico 19, nota-se mais uma vez semelhanças entre universidades privadas cursadas pelos docentes estudados e novamente, grande representatividade das universidades PUC Campinas e São Paulo, porém ressaltamos que apenas 6% dos docentes realizaram mestrado na PUC Campinas, sendo considerado um percentual muito mais significativo para a PUC São Paulo, representando 82% dos mestrados realizados em universidades privadas e 80% dos doutorados nesta categoria. A PUC SP como a PUC Campinas possuem características singulares que as diferenciam das demais universidades privadas do Estado de São Paulo, como já apresentado anteriormente, porém vale ressaltar que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é mantida pela Fundação São Paulo (FUNDASP<sup>16</sup>), diferentemente da PUCAMP, mantida pela Sociedade Campineira de Educação e Instrução (SCEI<sup>17</sup>).

**Gráfico 19. Formação Acadêmica – Instituições privadas cursadas pelos docentes da USP**

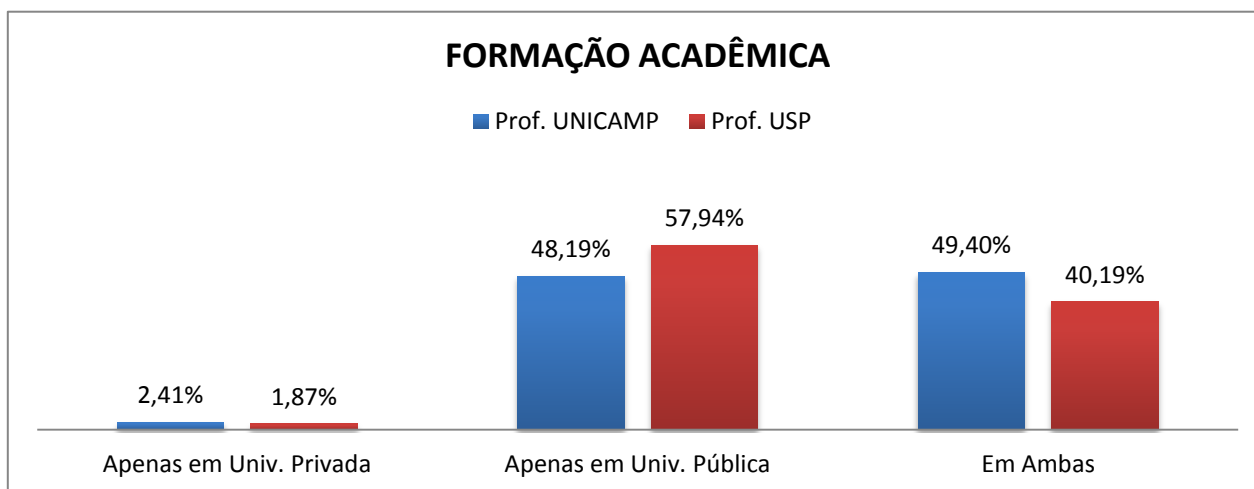


16A FUNDAÇÃO SÃO PAULO, Mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo é pessoa jurídica de fins não econômicos, tendo sua sede na Capital do Estado de São Paulo, no bairro das Perdizes, Edifício Franco Montoro. A referida Fundação foi criada em 10 de outubro de 1945, tendo sido seu instituidor o Cardeal Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, então Arcebispo Metropolitano de São Paulo. Hoje, preside a Fundação São Paulo o Cardeal Odilo Pedro Scherer, Arcebispo Metropolitano de São Paulo.

17SCEI - Sociedade Campineira de Educação e Instrução, fundadora e mantenedora da Pontifícia Universidade de Campinas e do Hospital e Maternidade Celso Pierro, é uma associação de direito civil, sem fins econômicos, de natureza católica, beneficente e filantrópica, dedicada a educação, com sede no Campus I região central da cidade de Campinas, a e social.

Consideramos relevante observar no gráfico 19 que 2,41% dos docentes da Unicamp e dos docentes da USP 1,87% completaram sua formação, graduação, mestrado e doutorado em universidades privadas e dentre destas destacamos a presença significativa das universidades PUC SP e PUC CAMP.

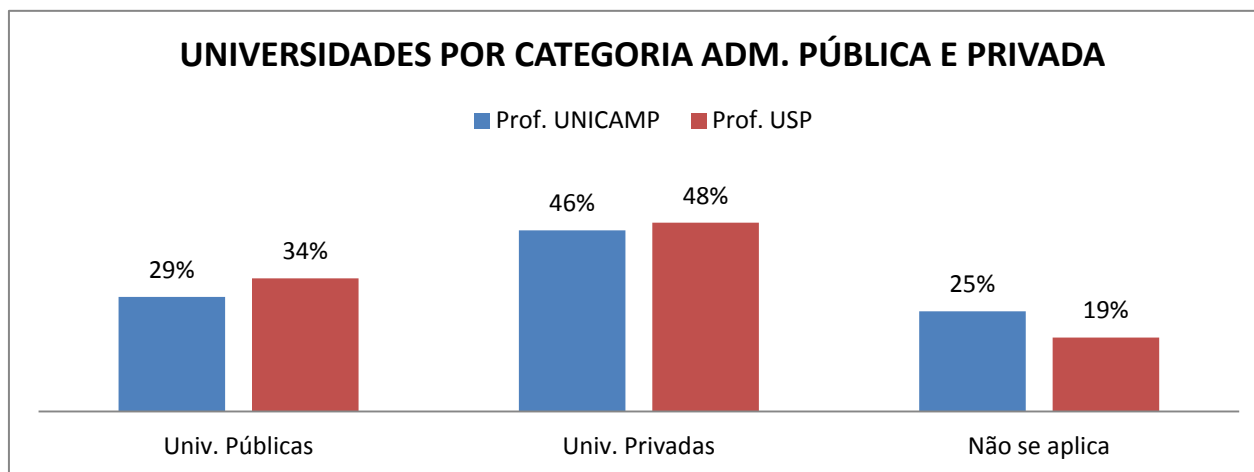
**Gráfico 20. Formação Acadêmica – Formação completa, graduação, mestrado e doutorado dos docentes da Unicamp e USP por categorias administrativas públicas e privadas.**



Consideramos relevante ressaltar no gráfico 20 que apenas 2,41% na Unicamp e 1,87% na USP realizaram sua formação completa, graduação, mestrado e doutorado em universidades privadas, 48,19% e 57,94% dos docentes da Unicamp e USP respectivamente, realizaram sua formação completa, apenas em universidades públicas, destacando novamente uma quantidade maior de docentes da USP formados em universidades públicas. Utilizamos o critério, em ambas, para exemplificar a formações realizadas tanto em universidades públicas, como em universidades privadas do país, e novamente encontramos um numero maior de docentes da Unicamp com formação diferenciada 49,40% e a predominância de docentes formados em universidades públicas na USP, sendo que sua formação diferenciada é de 40,19%. Apresentamos anteriormente nossa justificativa pela possível preferência pela formação em universidades públicas.

## 4.2 Universidades Trabalhadas

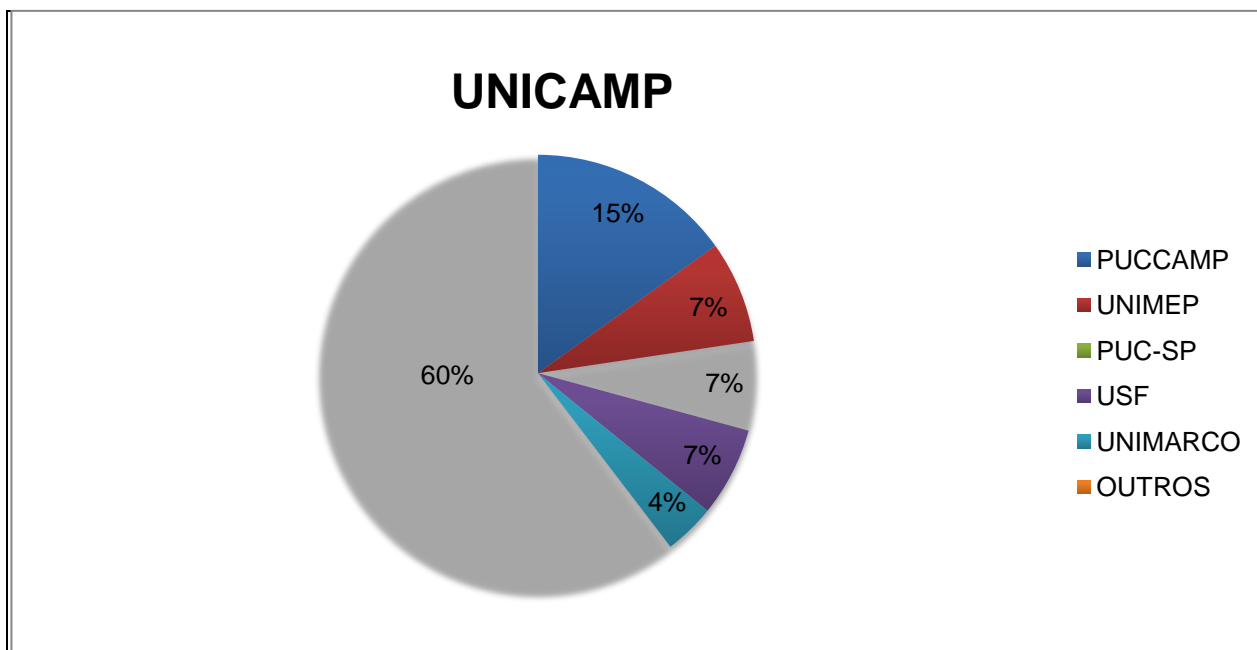
**Gráfico 21. Universidades trabalhadas – Professores da Unicamp e USP por categorias administrativas públicas e privadas.**



Constatamos no gráfico 21 nova similaridade entre os resultados das duas universidades estudadas, 46% dos docentes da Unicamp, já trabalharam em universidades privadas do Estado de São Paulo e 48% dos docentes da USP também trabalharam em universidades privadas do Estado de São Paulo. Na categoria universidades públicas nota-se uma diferença de 5% entre os dados levantados, 29% dos docentes que atuam na Unicamp trabalharam em outras universidades públicas do País antes da atual instituição e 34% dos docentes da USP, atuaram universidades públicas do País antes da atual instituição onde trabalham. Quando utilizamos a categoria, “não se aplica”, consideramos os docentes que atuaram durante seu percurso profissional na mesma universidade onde estão trabalhando ou em outras áreas, que não como docentes universitários.

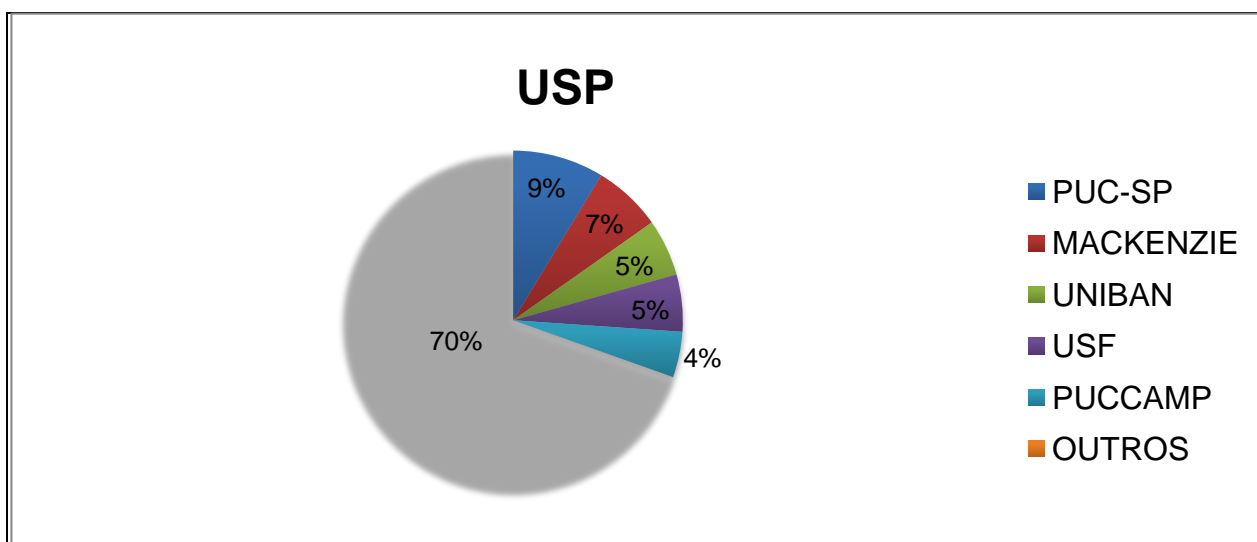
Consideramos positiva a atuação dos docentes das duas universidades, terem tido experiências anteriores em universidades privadas, porém o que ainda não foi possível identificar através de pesquisas quantitativas é o que motivou estes docentes a deixarem suas carreiras em universidades privadas e migrarem para universidades públicas. Esta questão que nos inquieta e que devido à escassez de tempo não nos possibilitou explorar, pretendemos aprofundar nos estudos do doutorado.

**Gráfico 22. Universidades trabalhadas – Principais Universidades Privadas Trabalhadas pelos Docentes da Unicamp.**



Destacamos no gráfico 22 algumas universidades privadas do Estado de São Paulo que aparecem com mais frequência no percurso profissional dos docentes da Unicamp. Nota-se que 15% dos docentes da Unicamp, trabalham na PUC Campinas, 7% UNIMEP, 7% PUC São Paulo, 7% Universidade São Francisco e 4% Universidade São Marcos, os outros 60% representam uma grande variedade de universidades trabalhadas, identificando a grande dispersão no mercado de trabalho docente. Novamente observamos a hegemonia da PUC CAMP, agora, no percurso profissional dos docentes da Unicamp. Estes dados confirmam nossa hipótese, exposta anteriormente, sobre a importante representatividade das Universidades Católicas no Ensino Superior Brasileiro, tanto na formação de docentes, como em sua atuação profissional.

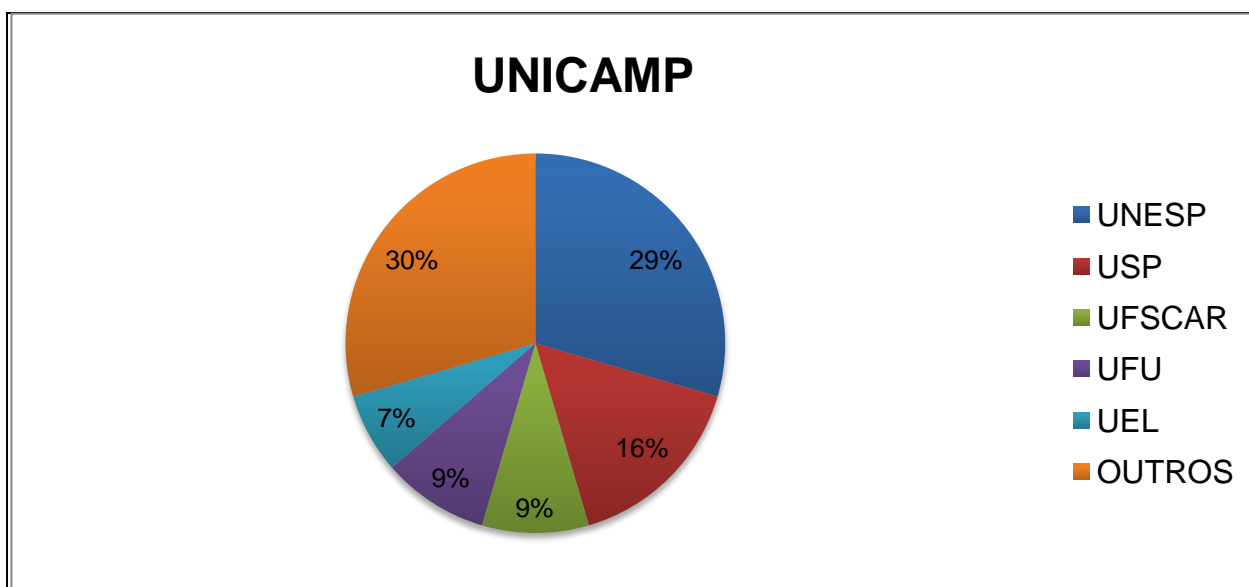
**Gráfico 23. Universidades trabalhadas – Principais Universidades Privadas trabalhadas pelos docentes da USP.**



No gráfico 23 destacamos as universidades privadas do Estado de São Paulo mais frequentes no percurso profissional dos docentes da USP. Nota-se que 9% dos docentes da USP, trabalharam na PUC São Paulo, 7% Mackenzie, 5% Universidade São Francisco e 5% Universidade Bandeirante de São Paulo e 4% na PUC CAMP, os outros 70% representam uma grande variedade de universidades trabalhadas.

De acordo com os dados apresentados, consideramos que, apesar de um conservadorismo acentuado existente na formação dos docentes da USP, eles possuem maior experiência em diferentes IES privadas, anteriormente ao ingresso na universidade pública, 10% a mais que os docentes na Unicamp. Consideramos como possível causa destavariação, a concentração das grandes IES privadas no Sudeste. No Estado de São Paulo, existem 616 Instituições de Ensino Superior, 54 públicas e privadas somam 562, apresentam, assim, em sua totalidade, 39 universidades, 48 centros universitários e 528 faculdades, fato que pode ser explicado pelo tamanho e pela rentabilidade do mercado do Sudeste, pelo índice de desenvolvimento humano e a alta renda per capita, conjugados com grande população, em relação às demais regiões do País.

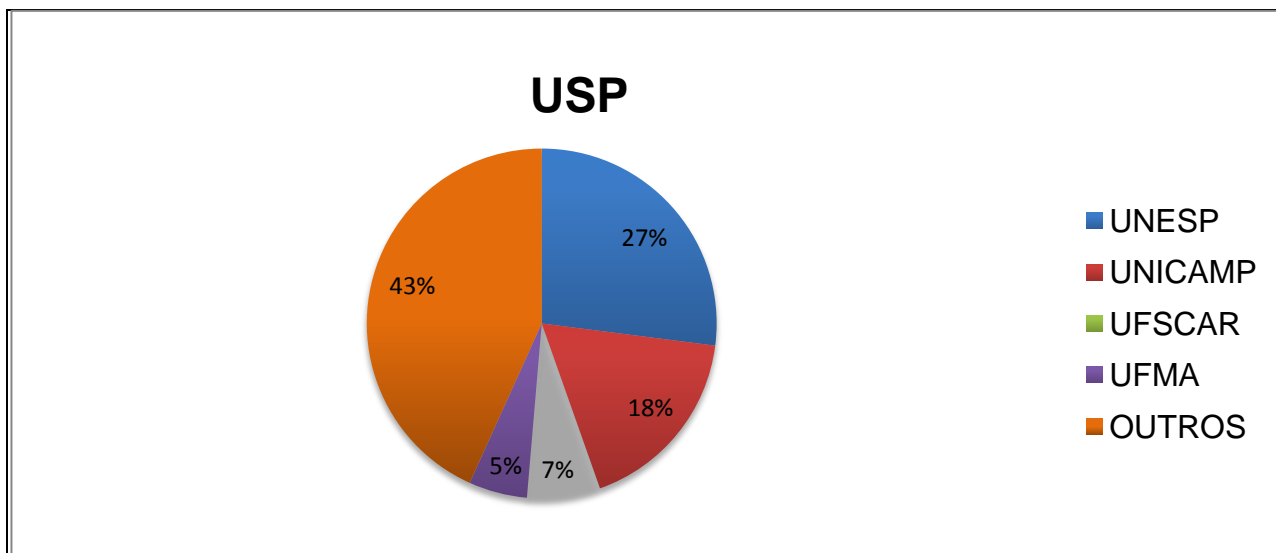
**Gráfico 24. Universidades trabalhadas – Principais Universidades Públicas Trabalhadas pelos Docentes da Unicamp.**



Realçamos no gráfico 24 as universidades públicas brasileiras mais frequentes no percurso profissional dos docentes da Unicamp. Nota-se que 29% dos docentes da Unicamp trabalharam anteriormente na UNESP, 16% na USP, 9% UFSCAR, 9% na UFU e 7% UEL. Ressaltamos que adotamos o critério outros para representar uma grande variedade de universidades brasileiras trabalhadas por 30% dos docentes estudados.

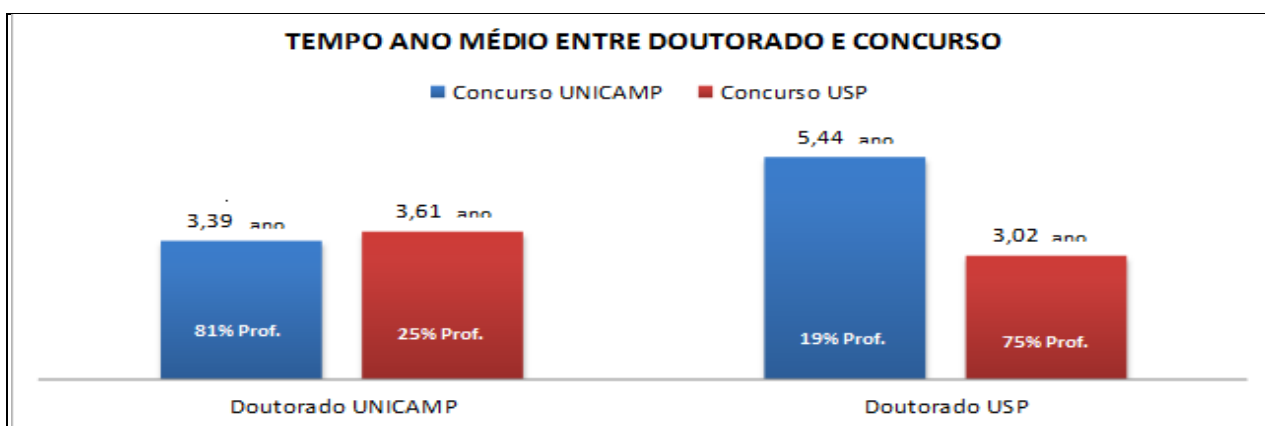
Consideramos importante ressaltar nos gráficos 24 e 25 que tanto a Unicamp como a USP possuem uma grande quantidade de docentes vindos da UNESP. Supomosque os bons profissionais desta universidade acabam migrando para Unicamp e USP. Esta prática torna-se positiva para as universidades em estudo, porém torna-se extremamente ruim para a UNESP, que está constantemente perdendo seus melhores docentes. Voltamos a salientar que os motivos desta migração também serão analisamos mais profundamente nos estudos de doutorado, pois não podem ser avaliados em um estudo quantitativo.

**Gráfico 25. Universidades trabalhadas – Principais Universidades Públicas Trabalhadas pelos Docentes da USP.**



Observamos nova semelhança entre os dados dos docentes estudados na Unicamp e USP, 27% dos docentes que trabalharam em universidades públicas brasileiras anteriormente à instituição atual atuaram na UNESP, 18% na UNICAMP, e 7% na UFSCAR, apenas diferenciando-se em 5% de atuação na UFMA. Ressaltamos que adotamos o critério “outros” para representar uma grande variedade de universidades brasileiras trabalhadas por 43% dos docentes estudados.

**Gráfico 26. Universidades trabalhadas – Tempo médio entre doutorado e concurso público dos docentes da Unicamp e USP**



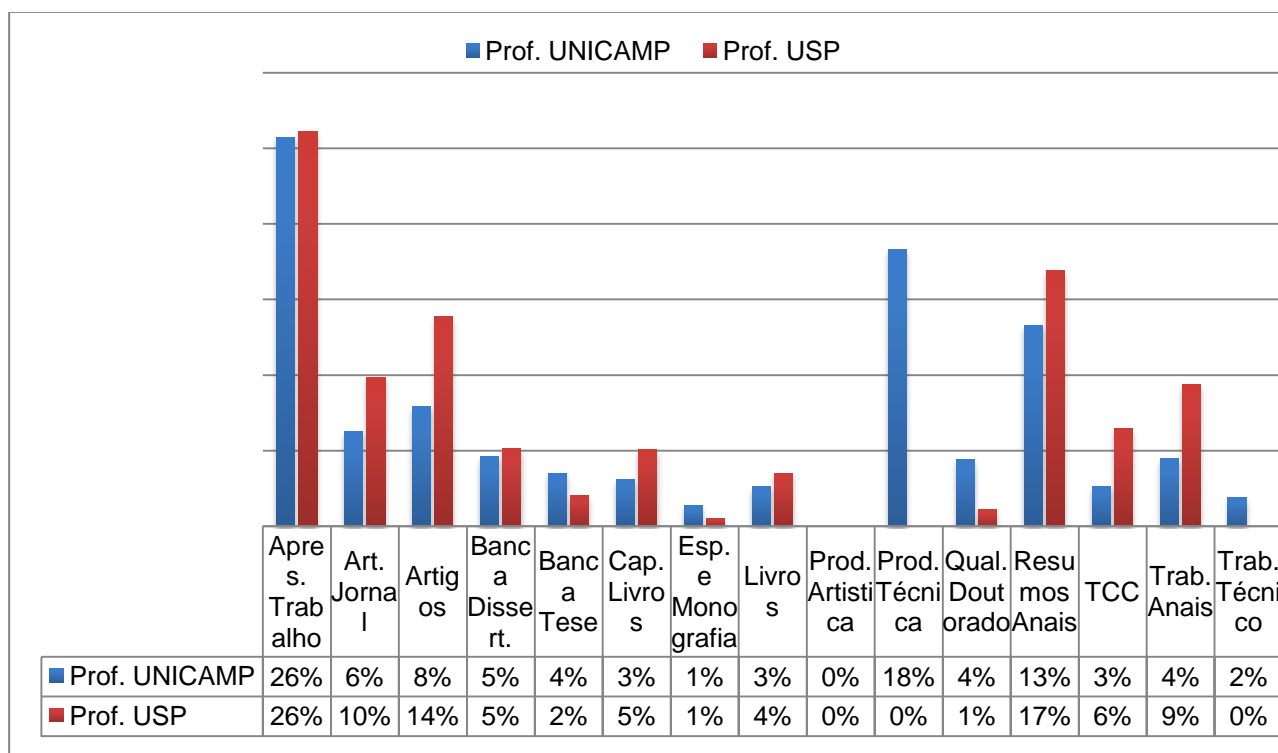


Analisando o tempo médio entre o término do doutorado e o concurso público para docente, nota-se a semelhança entre os docentes da UNICAMP e USP, ambos praticamente com o mesmo tempo 3,39 anos.

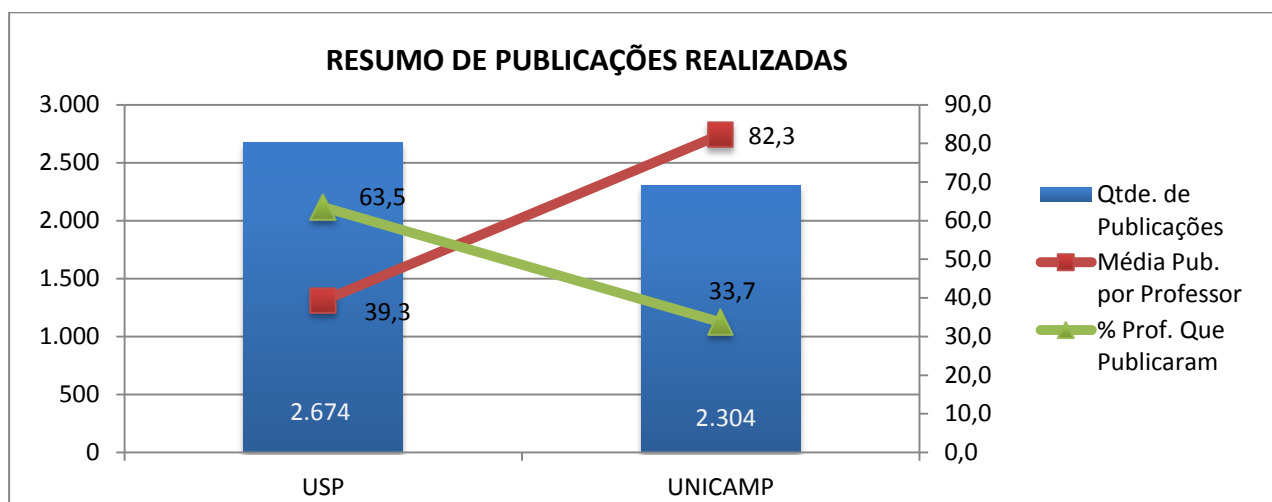
### 4.3 Produtividade docente

Analisando os gráficos 27 e 28, notamos que a quantidade de publicações realizadas pelos docentes da USP é maior que a quantidade de publicações Unicamp. No entanto, é importante observar que 63,5% dos docentes da USP são responsáveis pelas 2.674 publicações registradas, enquanto 33,7% dos docentes da Unicamp foram responsáveis pelas 2.304 publicações. Concluimos que há um aproveitamento maior de publicações por docente, na Unicamp, comparando aos dados da USP: aproximadamente 82,3 publicações por professor enquanto, a média de 63,5 publicações por professores da USP. Ressaltamos também que a USP possui 107 docentes na ativa e a Unicamp 83, totalizando 23 docentes a menos. Concluimos, segundo a leitura dos gráficos, a Unicamp como mais eficaz em produção científica que a USP.

**Gráfico 27. Publicações realizadas pelos docentes da Unicamp e USP – realizadas entre 2011 e 2012 – separadas por tipo de produção.**



**Gráfico 28. Quantidade de publicações realizadas pelos docentes da Unicamp e USP - Média por docente e porcentagem de docentes que realizaram publicações no período de 2011 a 2012.**



Consideramos importante, neste momento, retomarmos a discussão sobre o produtivismo acadêmico, que mencionamos anteriormente no tópico “precarização do trabalho docente”.

Atualmente, as universidades em especial as públicas, responsáveis pela maior parte das produções científicas do país, estão submetidas às regras de produtividade da CAPES e seu Sistema Qualis, bem como ao CNPq, com a criação de bolsas de produtividade para os docentes. (Santos, 2010)

A produção científica nas universidades públicas a partir da Reforma do Aparelho do Estado evidenciou uma indução ao financiamento, no sentido deste, ser o elemento solucionador de problemas de ordem técnica e social no país naquele momento de ajuste e de mudanças na economia brasileira. Este movimento de indução de pesquisas passa a ser reforçado pela presença dos fundos setoriais que tinham como objetivo desenvolver parcerias entre as universidades, os centros de pesquisas e as fundações de apoio, cujas consequências sentiríamos mais adiante, com a denominada “ciência engajada” ao mercado e à produção de um novo modelo político de organização social. Tais movimentos de reestruturação e ajustes, reconfiguraram o papel das universidades e do trabalho dos professores pesquisadores. Houve um processo de profissionalização da ciência, do conhecimento, com sutis objetivos de regulação social. A ciência ajustada serve, a partir de então, como base para a formação do indivíduo singular, cujo maior traço é o individualismo. O trabalho formativo desempenhado pelas escolas e universidades passou a reforçar por meio das práticas pedagógicas e de pesquisa, os princípios do velho liberalismo econômico – individualismo, competitividade e produtividade – eixos que se tornariam posteriormente, orientadores do desenvolvimento de pesquisas no país. (Santos, 2010 p.148)

Recentemente as universidades estão completamente condicionadas aos “valores” da produção científica. Competem entre si, pelas melhores colocações em rankings<sup>18</sup> mundiais de produtividade acadêmica, onde a USP aparece entre as 100 primeiras melhores do mundo, ocupando a posição 88 e a Unicamp na posição 247, estando entre as 500 melhores universidades mais produtivas do mundo. (LOBO, 2009)

Com base nas informações apresentadas, notamos que na área da Educação a Unicamp supera a USP não em quantidade de produção, mas em produtividade por professor. Concluimos que o produtivismo acadêmico é realmente um fator dominante entre as universidades públicas e influencia diretamente o percurso profissional e formativo dos docentes brasileiros.

Segundo Pacheco (2007) o sistema de inovação brasileiro tem sido descrito através do confronto entre bons indicadores acadêmicos (publicações, formação de doutores) e índices relativamente piores quanto às mesmas atividades no setor privado. O autor também afirma:

Como consequência do êxito da pós-graduação, os indicadores sobre formação de recursos humanos são bem satisfatórios, em diversas áreas do conhecimento. A feliz associação entre pós-graduação e pesquisa possibilitou que outros indicadores, especialmente publicações, também evoluíssem de forma positiva. Políticas contribuíram para esse êxito. A reforma da pós-graduação na década de 60; a implementação de um sistema de bolsas de apoio à pós-graduação e à pesquisa; uma sistemática de avaliação consistente e contínua; e as exigências de qualificação do corpo docente das universidades públicas. (PACHECO, 2007, p. 07).

---

<sup>18</sup> <http://robertolobo.com.br/index.php/2009/07/as-100-universidades-cientificamente-mais-produtivas-no-mundo/>

**Gráfico 29. Papers de Autores Brasileiros Publicados em Revistas Internacionais em diversas áreas de conhecimento.**



Fonte: MEC/ CAPES

Consideramos importante a inclusão do gráfico 29, extraído do Manual de Políticas Públicas disponível na web site <http://www.cepal.org>. As reformas da Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil (1999-2002), pois ilustra nossa discussão a respeito do produtivismo acadêmico mundial e sua representatividade para as universidades públicas brasileiras. Como mencionado em capítulos anteriores, este é o reflexo do pouco investimento das universidades privadas em extensão e pesquisa, limitando-se apenas ao ensino. Diante do exposto, lançamos a hipótese, a ser aprofundada em pesquisas qualitativas, sobre as motivações dos docentes a migrarem das universidades privadas para as públicas, onde claramente, nota-se o incentivo a produção científica.



## Considerações Finais

Apresentamos algumas hipóteses no decorrer deste trabalho e procuramos, com elas, levar o leitor a refletir sobre a realidade da docência de ensino superior brasileiro, seu desenvolvimento e transformação frente às mudanças ocorridas principalmente após os anos 1990.

A expansão do ensino superior privado, com a reforma do Estado, que teve a privatização como meio de administração pública, mudanças ocorreram, principalmente na forma de trabalho. Conforme afirma Minto:

O campo educacional, intrinsecamente ligado a esta base material, tende a ser cada vez mais apropriado pelo capital como espaço privilegiado para a acumulação, utilizando-se, por isso mesmo, de mudanças fundamentais em sua estrutura e condicionando sua relação com o Estado. Assim, a ideologia dominante tende a produzir novos conceitos cujo intuito é legitimar a base social desta nova forma de exploração, escamoteando seus reais fundamentos. (MINTO, 2005, p. 82)

Com isto, a universidade se mercantilizou impulsionada pelas políticas neoliberais, que têm como base o mercado e o lucro. As IES privadas se expandiram e o docente também assumiu outras funções burocráticas.

O setor privado domina o sistema educacional brasileiro, obedecendo à lógica do capital. No decorrer dos últimos anos, a educação superior transformou-se em mercadoria e tornou-se um grande negócio para alguns investidores. Procuramos conhecer um pouco da realidade nas IES privadas e identificar algumas diferenças marcantes entre o ensino superior público e privado e as funções do docente dentro destas esferas.

Vimos que a privatização do ensino superior favorece a lógica mercantilista, em que a organização da instituição de ensino superior se assemelha à de uma empresa privada, onde o lucro institucional, algumas vezes, se sobrepõe ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, além das diversas funções desempenhadas pelo docente, sua rotina atuando em diversas instituições, para compor seu salário, caracterizado por hora / aula, sem qualquer estabilidade e sem a possibilidade de cumprir as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que compõe propriamente o fazer acadêmico, caracterizamos a precarização do trabalho docente.

Com estas alterações no trabalho dos professores, destacamos algumas características que vem trazendo a eles, reações conjuntas que aparecem na literatura

como a expressão “mal-estar docente”, que consideramos uma hipótese a ser considerada para a migração dos docentes do ensino superior privado para o público.

A questão mais abrangente desta pesquisa, **analisar a relação entre o ensino superior público e privado no Brasil por meio das migrações dos docentes**, foi o tema central em torno do qual todas as demais discussões se desenvolveram, dando conteúdo aos capítulos desta dissertação.

Conceitualmente existem muitas formas de se estruturar e estudar o ciclo de vida de professores, foi o que demonstramos no capítulo sobre a metodologia de pesquisa e dentre elas, optamos pela terminologia percurso formativo dos docentes, para estruturar nossa pesquisa e seguindo neste sentido, atingimos nossos objetivos através da análise dos currículos de docentes e identificamos diversas semelhanças na formação (graduação e pós-graduação) dos docentes das universidades estudadas. Inicialmente na formação, os docentes da Unicamp titularam-se como mestre 64% e doutores 77% na própria instituição onde trabalham atualmente. Os dados se assemelham com os docentes que trabalham na USP onde 57% dos mestrados e 77% dos doutorados foram realizados na USP. Outra semelhança é a participação das Universidades Católicas PUC Campinas e PUC São Paulo, na formação e também na atuação profissional destes docentes. Ao analisarmos o tempo médio entre o término do doutorado e o concurso público para docente, observamos nova semelhança entre os docentes da UNICAMP e USP, ambos obtiveram praticamente o mesmo tempo 3,39 anos.

Identificamos a existência da possibilidade de docentes atuantes no ensino superior privado migrarem para o público, mas algumas características devem ser observadas. Consideramos a formação acadêmica como um dos fatores predominantes, pois através das análises identificamos poucos docentes formados em universidades privadas, aproximadamente 2% sendo que estas universidades representam a elite do setor, como as universidades católicas.

A dinâmica de crescimento do ensino superior, contudo, atesta a presença sempre crescente e decisiva do setor privado. O limitado sistema de ensino que se restringia às escolas de elite – das profissões liberais – não permitia uma dinamização suficiente para a expansão da rede de ensino como um todo. Com a Constituição da República de 1891, no entanto, essa “imobilidade” seria quebrada com a abertura de uma brecha para a criação e expansão das instituições privadas, em geral de iniciativa confessional católica ou das elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior.

(Sampaio, 2000 p. 39-40)

Abordamos a importância das universidades católicas no setor privado e na história das universidades brasileiras, para possibilitar maior clareza do cenário estudado e destacamos sua predominância não apenas na formação dos docentes, mas também em seu percurso profissional, onde também podemos observar com clareza sua representatividade.

O objetivo inicial da presente pesquisa seria identificar as motivações que levaram os docentes a migrarem do superior privado para o público. Através das análises tanto dos dados levantados, como da bibliografia estudada, lançamos algumas hipóteses, que podem ser confirmadas apenas por entrevistas pessoais, que por motivos temporais. E pela dificuldade de agrupamento dos dados, não foi possível neste primeiro estudo. Porém pretendemos dar continuidade e aprofundar esta pesquisa, que tanto contribuirá para o conhecimento do ensino superior brasileiro, através da atuação docente.



## Referências

BARREIRO, G. *Mapa do ensino superior privado. Brasília: MEC, INEP, 2008. Série Documental: Relatos de Pesquisa. Vol. 37.*

BOSI, A, P. *A Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007* Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CARNEIRO, M. A. *LDB Fácil: Leitura crítica – compreensiva: Artigo a Artigo.* Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CAVACO, M. H. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças.* In: NÓVOA, A. Org. *Profissão Professor.* Lisboa: Porto Editora, 1995.

CHAUÍ, M. S. *Universidade pública sob nova perspectiva.* Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n ° 24. p 5-15, setembro/ dezembro 2003.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre a universidade.* São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Universidade em ruínas: na república dos professores.* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 211-223.

COSTA, M. *O público e o privado na educação.* São Paulo: Xamã, 2005.

CUNHA, M. I. *Ensino como mediação da formação do professor universitário.* In: MOROSINI, M. Org. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* Brasília: Plano, 2001, p. 79-92.

DOURADO F. L. *Reforma do Estado e as políticas públicas para a educação superior no Brasil nos anos 90.* Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto Editora. Portugal, 2001.

ESTEVE. J. M. *Mudanças Sociais e Função Docente.* In NÓVOA A. (Org.) *Profissão Professor.* Portugal; Porto Editora, 2000.p. 93.

\_\_\_\_\_. *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores.* Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.

GOLDENBERG, J. *O repensar da educação no Brasil*. Revista Estudos Avançados USP. São Paulo, Vol. 7, n ° 18, p. maio/ agosto 1993.

GOMES, M. A. *As reformas de educação superior no Brasil: avanços e recuos*. In: MANCEBO D; SILVA JR. J.R. e OLIVEIRA. J.F. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008

GRACIANI, M. *O ensino superior no Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1982.

HARVEY, D. *Condição Pós – Moderna: Uma Pesquisa Sobre As Origens Da Mudança Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In NÓVOA. A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.31- 61.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1996.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In MOROSINI, M.C. (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p.21-33.

KRAWCZYK, R.N; VIEIRA, L.V. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.

MARTINS, C. *O público e o privado na educação superior brasileira contemporânea*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25 p. 27- 43 1991.

MASETTO, M. *Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente*. In: MASETTO, M (Org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Competência pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MINTO, L.W. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. *O PÚBLICO E O PRIVADO NAS REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DO GOLPE DE 1964 AOS ANOS 90*. Dissertação apresentada para o curso de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, no ano de 2005.

\_\_\_\_\_. *Incrível retrocesso na educação superior*. Le Monde Diplomatique 02 outubro de 2012. Disponível em [www.diplomatique.org.br/artigo](http://www.diplomatique.org.br/artigo), acesso 08 de maio de 2013.

MOROSINI, M.C. (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000 80p.

OLIVEIRA, W. *Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

NOGUEIRA M.A *Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão*. Revista Brasileira de Educação, Maio /Jun /Jul /Ago 2004 Nº 26.p 133 a 184.

\_\_\_\_\_. *A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas*.In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 125-154.

NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal : Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_.*Profissão Professor.Portugal*; Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, W. *Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

PIMENTA, G.S ANASTASIOU, L. G.C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINO, I. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional*. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

PACHECO, C. A.*As reformas da Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil (1999-2002)*. Manual de Políticas Públicas.Nações Unidas Cepal. Santiago do Chile, 2007.

SACRITÁN, J. G. *Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores*. In. NÓVOA, A (Org.) *Profissão Professor.Portugal*; Porto Editora, 2000.

SAMPAIO, H. *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.p.63

\_\_\_\_\_. *O Setor privado de ensino superior no Brasil*. Tese de Doutorado apresentado no departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1998.

SANTOS, A. S. *A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente*. Revista Espaço Acadêmico, n.110 – p. 147 – 154 - Julho 2010. Santos SP.

SCHWARTZMAN, S.; COX C. *Políticas Educacionais e Coesão Social – Uma Agenda latino-americana*. São Paulo: Campus, 2009.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. São Paulo, Autores Associados Campinas, 2006.

SIQUEIRA, T. C. A. *Ensino superior privado: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília*. Revista de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, v. 40, n. 2, p. 61-72, 2009.

SOARES, S.R, CUNHA, M. I. *Formação do Professor: A docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SGUISSARDI, V. *Universidade Brasileira no século XXI: Desafios do Presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.) *Educação Superior: Velhos e novos desafios*. São Paulo Xamã, 200.

SHIGUNOV N.A; MACIEL, L.S.B. (org.) *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.

VASCONCELLOS, M.M.M. *Desafios da formação do docente universitário*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. de Carvalho. *A formação do professor do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIEIRA, S. *O discurso sobre a universidade nos anos 80*. Caderno do Cedes, Campinas, vol. 25 p.75-87 1991.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, N. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006 p. 226 – 370.

Sites consultados:

[http://www.pucsp.br/fundasp/a\\_fundacao/historico.html](http://www.pucsp.br/fundasp/a_fundacao/historico.html) acesso 01.05.2013

<http://www.pucsp.br/universidade/historia>. Acesso 01.05.2013

<http://robertolobo.com.br/index.php/2009/07/as-100-universidades-cientificamente-mais-produtivas-no-mundo/> acesso 20.05.2013

<http://www.cepal.org>. Manual de Políticas Públicas. As reformas da Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil (1999-2002). Acesso 22.06.2013