

# O sistema brasileiro de educação superior e o trabalhador docente: cenários, desafios e constrangimentos

Juliana de Fátima Souza\*

## Introdução

O campo da educação superior no Brasil tem se transformado substancialmente desde a década de 1990. De maneira geral, dentre outras mudanças, observa-se: a) uma significativa ampliação da taxa de matrícula, que passa a atingir um nível de massificação, incluindo (ainda que de forma insuficiente) um novo perfil de ingressante, em termos sociais e culturais – egressos de escolas públicas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, etc; b) incremento da participação do segmento privado-mercantil nesse nível educacional, que assume caráter mais complexo com a financeirização e oligopolização do setor, bem como pela atuação de instituições transnacionais, que ofertam a educação na perspectiva de serviço internacionalmente negociável, e não como bem público e direito social; c) uma maior diversificação no campo, com a flexibilização institucional e de cursos, o que contribui para uma formação atenuada, focada no ensino e desvinculada da pesquisa e extensão; d) redução progressiva do investimento estatal na educação superior, o que implica em constrangimento da autonomia das universidades públicas, compelidas a firmarem contratos de gestão e a buscarem novas fontes de financiamento; e) ênfase na pesquisa aplicada e na inovação, com o estreitamento da relação universidade-empresa

\* Doutora em Educação; professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: jusouzarp@ufmg.br.

e o condicionamento da agenda por editais e fundos setoriais; f) alastramento de um novo profissionalismo docente, pautado nos ideais de performatividade, competitividade e empreendedorismo –sobretudo para aqueles que atuam nas instituições públicas de educação superior (IPES)–, bem como a reconfiguração do trabalho docente em face da expansão acelerada da oferta do Ensino a Distância (EaD) especialmente na categoria privada e do processo de plataformação da educação.

Esse panorama complexo deve ser analisado no contexto das alterações políticas e econômicas que vem se desenvolvendo em escala global desde os anos de 1970, relacionadas à diminuição da capacidade estatal de intervenção direta e à transição para um regime de acumulação flexível (Harvey, 2011) de predominância financeira. Vale ressaltar que na América Latina tal movimento se inicia um pouco mais tarde, tendo como marco o Consenso de Washington (1989) que, dentre outras medidas, recomendava aos países da região a redução do gasto público, liberalização comercial e financeira e uma ampla privatização das empresas e serviços públicos. Nesta perspectiva, suplantava-se a lógica keynesiana que orientava as atividades do Estado e emergia um novo modo de governar, fundamentado no ideário neoliberal: a Nova Gestão Pública (NGP).

Conforme Verger e Normand (2015), a NGP corresponde a um modelo de reforma do setor público alicerçado nos princípios da racionalidade econômica e financeira, que busca imprimir maior governabilidade ao Estado a partir do emprego de técnicas gerenciais, sempre em busca de maior eficácia e eficiência, de se garantir a qualidade dos serviços e de se obter resultados tangíveis/mensuráveis, de modo que a preocupação se desloca para produtos em detrimentos de processos. Os autores destacam que a partir da ótica da NGP, se espera do Estado que, mais do que fornecer serviços públicos de maneira direta, ele fortaleça o seu papel de regulador, avaliador e distribuidor de incentivos aos fornecedores privados de tais serviços.

Trata-se, portanto, de um programa que altera profundamente as relações entre os setores público e privado e imprime “uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes, onde antes imperavam noções de direito baseadas nas relações entre Estado e cidadania” (Oliveira, 2018). Este paradigma tem efeitos diretos sobre os sistemas educativos nacionais, onde se percebe o aprofundamento da privatização não apenas exógena, mas também endógena.

Ademais, desde fins do século XX circula internacionalmente um novo imaginário poderoso acerca das finalidades da educação superior, que deveria desempenhar papel chave no desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento (Robertson, 2011). Uma vez que o conhecimento é tido como matéria-prima, ou mercadoria, a universidade vê relativizado seu caráter de instituição social (definido pelos princípios da autonomia, universalidade de saberes e do constituir-se bem público) e tende a transformar-se em organização social, caracterizando-se pela sua instrumentalidade, heteronomia frente às pressões dos campos burocrático e econômico e cada vez mais voltada para fins particularistas e utilitaristas, comprometendo a ética pública na produção do conhecimento (Chauí, 2003; Leher, 2015).

É a partir desse quadro geral que passamos a examinar as políticas de educação superior brasileiras empreendidas nas últimas décadas, com ênfase nas suas repercussões sobre o trabalho docente. A primeira parte do capítulo oferece um panorama de algumas das principais transformações que se deram na educação superior no Brasil desde os anos de 1990, situando desafios e constrangimentos que se apresentam para o trabalhador docente. A segunda parte do capítulo apresenta dados censitários sobre o perfil preponderante de docente nas instituições públicas e privadas, com o intuito de possibilitar a reflexão sobre as adversidades que se colocam para os trabalhadores de cada categoria.

## 1. Evolução da educação superior no Brasil: do nascimento tardio aos (des)caminhos da Nova Gestão Pública

A universidade é uma das instituições sociais mais antigas do mundo, tendo sido criada na Europa por volta do século XI e precedendo a própria Modernidade. Já na América Latina de colonização espanhola, as primeiras universidades estão presentes desde o século XVI, e no século XX já revelavam seu caráter reformista com o Manifesto de Córdoba, em 1918, quando buscavam promover uma maior democratização deste nível de ensino, bem como de suas formas de gestão. No Brasil, por sua vez, assim como foi tardio o seu processo de independência, a criação das primeiras instituições de educação superior transcorreu tardiamente.

A partir de 1808 foram criados os primeiros cursos e institutos isolados de nível superior no país, destinados principalmente a formar profissionais das áreas de engenharia, medicina e direito. Mas apenas em 1920 tem-se a constituição da primeira instituição de educação superior (IES) brasileira que assumiu duradouramente o *status* de universidade – a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cunha, 2015). Apesar do enorme atraso do Brasil na organização de seu sistema de educação superior, isso não significou a sua permanência em um lugar periférico no quadro acadêmico regional. Hoje o país destaca-se no cenário latino-americano e caribenho, sendo responsável pela formação de mais de 50% dos doutores do subcontinente e constituindo um megassistema de educação superior, com mais de 8,6 milhões de matrículas na graduação (Souza, 2018).

## A educação superior como mercado

Vale ressaltar que desde fins da década de 1960 a democratização desse nível educacional no Brasil tem-se dado, sobretudo, pela via privada, com desonerações e outras ações de estímulo a empreendimentos particulares de educação superior para expansão da matrícula. Mas é principalmente a partir da segunda metade dos anos de 1990 que este quadro vai se agudizar, na esteira da difusão da ideologia neoliberal e da Nova Gestão Pública, que reforçam e consolidam uma lógica de mercadorização da educação superior (Cunha, 2007; Sobrinho, 2010).

Em 1995, o Brasil contava com um total de 894 instituições de educação superior, das quais 15% eram instituições de caráter universitário. Embora em menor número, eram justamente as instituições universitárias que compreendiam a maior parte do alunado, sendo responsável por 64,1% das 1.759.703 matrículas registradas naquele ano. No que tange à categoria administrativa, verificava-se 60,2% das matrículas na rede privada e 39,8% na pública (federais, estaduais e municipais). Já em 2020, os dados censitários revelam que do total de 2.457 IES, apenas 8,3% são universidades, enquanto 91,7% são instituições não-universitárias. Em relação às 8.680.354 matrículas registradas em 2020, o número de estudantes em instituições universitárias (54,3%) é cada vez mais próximo do número de estudantes em instituições não-universitárias (45,7). No que se refere às categorias administrativas, houve um crescimento notável da

participação de IES privadas, que passaram a responder por 77,5% das matrículas; enquanto restam apenas 22,5% no segmento público (Inep, 1995, 2022).

Dentre as políticas que contribuíram para ativação de atores privados para atuarem na oferta de um serviço social de importância determinante para o desenvolvimento nacional – tal como é a educação superior – destacam-se aquelas relacionadas à liberalização da ação de instituições com finalidade de lucro para atuação neste campo e aquelas relativas à intensificação de processos de diversificação e flexibilização institucional que tornam o setor mais atrativo para a categoria privada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394, de 1996), ao enquadrar as instituições privadas na categoria particulares em sentido estrito – em contraposição às comunitárias, confessionais ou filantrópicas – abriu espaço para que fosse regulamentada na legislação brasileira a possibilidade de constituição de IES de caráter meramente comercial.<sup>1</sup> São justamente essas as instituições que mais cresceram nas últimas décadas. Um recorte dos anos de 1999 a 2009, revela que o número de matrículas em IES particulares apenas nesse período aumentou mais de 340%, enquanto o número de matrículas nas IES privadas sem finalidade de lucro decresceu cerca de 2% (Inep, 1999, 2009).<sup>2</sup>

Um agravante neste contexto está relacionado ao movimento de oligopolização e financeirização que tem se dado no sistema de educação superior nacional desde o ano de 2007. Gomes (2021) aponta que quatro grupos empresariais com capital aberto são responsáveis hoje por mais de 20% do total de matrículas no sistema brasileiro (Cogna Educação/Kroton, Estácio, Ânima Educacional e Ser Educacional). Em termos comparativos, pode-se afirmar que esse conjunto

- 1 Na LDB “as particulares em sentido estrito” são definidas, implicitamente, por oposição às instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas). Porém, o Decreto 2.306, de 1997, e a Lei 9.870, de 1999, dispõem, entre outros pontos, que as pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de educação superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial. De tal forma, não restou dúvida quanto à possibilidade de constituição de instituições de educação superior de natureza de mercado.
- 2 Desde 2010 a Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior, publicada anualmente pelo Inep, apresenta os dados das instituições privadas apenas de forma agregada, não mais possibilitando a distinção das matrículas entre instituições com ou sem finalidade de lucro.

restrito de fundos de investimento gerencia o mesmo contingente de matrículas de todo o universo reunido nas 68 universidades federais do país.<sup>3</sup> Há ainda a entrada no mercado nacional de grupos estrangeiros, como a *Laureate International Universities* e a *Adtalem Global Education*, o que nos permite inferir que embora o Estado reitere a educação como bem público e refute a ideia da educação como serviço,<sup>4</sup> na prática este nível educacional já vem se desenvolvendo em nosso país em termos de mercado, inclusive com articulações transfronteiriças.

Dias Sobrinho (2013) enfatiza que essa proliferação nos últimos decênios de instituições de educação superior com objetivos explícitos de mercado tem efeitos sobre a identidade e o *modus operandi* do campo acadêmico, tocando inclusive a própria essência da educação, no que se refere à sua missão. O autor postula que na cosmovisão neoliberal

[...] já não servem a pedagogia tradicional, nem as antigas formas organizativas; agora são requeridas lógicas de mercado para maximizar a produtividade e assegurar a sustentabilidade das instituições educativas transformadas em empresas. [...] O educando se transforma em consumidor de um serviço educacional e de um produto – o conhecimento – e o cidadão é tratado como um recurso humano enredado na relação produção-consumo. (p. 112)

O autor ressalva ainda que instituições educativas privadas, desde que comprometidas com uma ética pública e alinhadas com o sentido da educação como direito social, são legítimas e necessárias. Ele conclui, entretanto, que as instituições mais recentemente criadas se norteiam pelo valor da educação em função de uma “progressiva e ilimitada acumulação de capital econômico”. (Dias Sobrinho, 2013, p. 110)

3 Em 2020, o Brasil contava com 68 universidades federais que correspondiam a 1.030.513 matrículas (Inep, 2021).

4 Em 2001 a Organização Mundial do Comércio (OMC) incluiu a educação como um dos setores negociáveis no âmbito do seu Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats, na sigla em inglês), que busca promover a liberalização do comércio através da eliminação progressiva das barreiras comerciais. Porém o Brasil, bem como a maioria dos países latino-americanos e caribenhos, refuta, ao menos no âmbito do discurso, o tratamento da educação como negócio e até o momento não assumiu compromissos na área da educação na OMC.

## Diversidade institucional e de cursos

A diversidade institucional prescrita na LDBEN, que assinala em seu artigo 45 que a oferta da educação superior se daria a partir de instituições com variados graus de abrangência e de especialização, também foi determinante para o avanço da mercadorização. Seguindo essa normativa, além da flexibilização das regras para a criação de novas IES, constituiu-se a figura dos centros universitários, aos quais foi estendida a autonomia antes restrita às universidades “para criar, organizar e extinguir [...] cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes” (Decreto 2.306, de 1997, Art. 12, parágrafo 1º).

Várias foram as faculdades integradas que já estavam em funcionamento na segunda metade da década de 1990 e que buscaram se credenciar como centros universitários. O novo *status* conferia às instituições autonomia de gestão, sem implicar, contudo, na sua submissão às mesmas exigências que se colocavam para as universidades. Vale lembrar que, conforme consta da LDBEN, em seu artigo 52, as universidades são

Instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio do cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Uma vez que estas especificidades não se impuseram sobre os centros universitários, eles se tornaram um formato mais atrativo para o setor privado. Em geral, os centros oferecem formações mais atenuadas, focadas no ensino, e apresentam um corpo docente com qualificação inferior, bem como contratos de trabalho mais precários do que aqueles estabelecidos nas universidades.

Além da flexibilização institucional, houve também uma diversificação de cursos, sendo impulsionada a oferta de cursos superiores de tecnologia –que constituem formações no nível da graduação de duração mais curta (de dois

a três anos, em média) e que são voltados para o atendimento de demandas mais específicas do mercado de trabalho—. Embora esse grau acadêmico existisse desde os anos de 1960, até o princípio deste século ele representava apenas 2,3% do total de matrículas, com a predominância absoluta em 2001 dos graus de bacharelado e licenciatura. Já no Censo de 2020, observou-se que os cursos de tecnologia alcançavam um percentual de 16,5%, sendo que do universo de 1.435.197 matrículas neste formato de curso, apenas 11,6% estavam localizadas em instituições públicas (Inep 2001, 2022).

Outra alteração significativa no campo acadêmico se deve à expansão acelerada da oferta de cursos na modalidade a distância. Em 2001, a EaD não alcançava nem ao menos 1% do total de matrículas no Brasil. Em 2020, a modalidade responde por 35,8% do universo de graduandos. Considerada a última década –2010 a 2020– observa-se que as matrículas na EaD cresceram 233,9%, enquanto no mesmo intervalo o crescimento das matrículas em cursos presenciais foi de apenas 2,3%. Ademais os dados mais recentes apontam que de 2019 para 2020 houve um crescimento de 26,8% em matrículas EaD; enquanto houve um decréscimo de 9,4% nas matrículas presenciais. Cabe ainda destacar que do montante de mais de 3 milhões de matrículas registradas na modalidade EaD em 2020, apenas 5,1% estavam localizadas nas instituições públicas (Inep 2001, 2022).

Fica, portanto, evidente o interesse dos atores privados em atuarem nos campos que possibilitam maior retorno financeiro – ou seja, a partir de instituições não-universitárias e no segmento a distância. Ademais, o modo apressado e desregulamentado como a modalidade EaD tem se desenvolvido, compromete a formação dos estudantes, uma vez que o novo marco legal da Educação a Distância no Brasil flexibilizou não apenas os critérios para a abertura de novas vagas, cursos e polos, mas também os critérios de avaliação (Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017 e Portaria 11/2017 de 20 de junho de 2017).

É importante ainda salientar os efeitos desse panorama no processo de (des)profissionalização docente, sendo esta originalmente uma profissão de caráter intelectual e que não se presta facilmente à fragmentação. No formato EaD, outras categorias docentes são criadas tais como o professor conteudista, o designer de conteúdo e o tutor, que estão hierarquicamente colocados e têm condições de trabalho e funções diferenciadas. Deste modo, o docente perde

progressivamente o controle sobre seu trabalho e decorre uma fragilização da categoria, o que acarreta para esse grupo profissional uma condição de proletarização e de precarização. Outra preocupação pertinente refere-se ao esvaziamento do espaço acadêmico enquanto locus de organização da categoria docente, pois no exercício funcional via plataformas, os professores se veem individualizados em seus processos de trabalho e privados de um cotidiano coletivo que favoreceria a reflexão sobre a própria profissão, suas reivindicações e lutas.

## Aporte público no setor privado

Chauí (2003) alerta que é pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização do campo acadêmico. Neste sentido, não se pode ignorar o fato de que o crescimento exponencial do setor privado-mercantil – com a predominância de instituições não-universitárias – foi facilitada por aportes diretos e indiretos do fundo público via dois programas essenciais: i) o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies), que a partir de 1999 substituiu o Programa de Crédito Educativo que havia sido criado em 1975 e que no ano de 2010 foi novamente reformulado e ampliado para atender mais estudantes-beneficiários e, conseqüentemente, mais IES privadas; e ii) o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004 com a finalidade de conceder bolsa integrais e parciais a estudantes matriculados em IES privadas, que passam a receber a isenção de determinados tributos.

Mesmo tendo diminuído os recursos e o número de beneficiários nesses programas nos últimos anos, eles permanecem como fontes de receita altamente relevantes no quadro das instituições privadas. Em 2020, verificou-se que 16% do total de matrículas nas instituições privadas eram mantidas com aporte estatal, com 420.227 estudantes beneficiados pelo Fies e 653.231 estudantes beneficiados pelo Prouni (Inep, 2022).

Apesar da inequívoca contribuição do Fies e do Prouni para o processo de financeirização da educação, não se pode, entretanto, negar o papel importante que desempenharam para uma maior inclusão neste nível de ensino de

estudantes oriundos de camadas populares, muitos deles estudantes de primeira geração – ou seja, pessoas que são as primeiras de suas famílias a alcançarem uma instituição de educação superior. Trata-se de uma inclusão precária, uma vez que esses programas estão maiormente vinculados a instituições privadas não-universitárias e que oferecem uma formação menos abrangente do que aquela desenvolvida nas universidades públicas, que nos rankings nacionais e internacionais são reconhecidas como instituições de maior qualidade. Ainda assim, convém evitar uma resposta simplista dado o contexto de profunda desigualdade social que caracteriza nosso país. Sobrinho (2013) ressalta que

Certamente uma educação de baixa qualidade é melhor que nenhuma educação, uma vez que, ainda que escassamente, contribui para melhorar um pouco as condições de vida dos indivíduos e para aumentar o cabedal de conhecimentos e de competências profissionais úteis ao desenvolvimento da nação. Em outras palavras: se bem que melhora alguns indicadores sociais, uma educação de baixa qualidade também contribui com baixa qualidade para a construção da justiça social e para a diminuição dos desequilíbrios entre pobres e ricos, incluídos e excluídos. (p. 120)

Noutra classificação, utilizando os conceitos empregados por Fraser (2001), poderíamos afirmar que tais políticas constituem remédios afirmativos contra a injustiça social, ou seja, são programas voltados para a correção de resultados indesejáveis de arranjos sociais, mas que não perturbam efetivamente o arcabouço que os gera. São programas que, embora importantes e necessários, têm um potencial transformativo limitado.

## (Des)investimento nas instituições públicas e contratualização

As instituições públicas de educação superior estiveram estagnadas na década de 1990, enquanto se assistia à expansão do setor privado. Neste tópico, optamos por discutir especialmente a evolução das instituições federais de educação superior (IFES), que são instituições financiadas pelo fundo público federal

e que em 2020 respondiam pela maior parte da oferta acadêmica na categoria pública – 64,1% das matrículas na graduação, enquanto as estaduais tinham 31,9% e as municipais, 4,0% (Inep, 2022). Na pós-graduação *stricto sensu*, novamente considerando exclusivamente a categoria pública, as federais concentravam 70,1% dos estudantes no ano de 2020, as estaduais 29,3% e as municipais, 0,6% (Capes, 2022).

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira, 1995-2002), as IFES tiveram uma contínua diminuição de seu orçamento, tanto para o pagamento de pessoal quanto para sua efetiva manutenção e novos investimentos. No que tange ao quadro de pessoal, nem todas as vacâncias que surgiam com exonerações, falecimentos e aposentadorias na época eram repostas, de modo que ao final do referido governo o conjunto das IFES apresentava significativo percentual de cargos não preenchidos (Amaral, 2003). Do primeiro ao último ano do governo FHC, o número de matrículas de graduação nas instituições federais saltou de 353.235 para 531.634; enquanto o número de funções docentes em exercício passou de 42.107 para apenas 45.907 – num crescimento desproporcional de 9% (Inep, 1995, 2002).

Os investimentos nas IFES são retomados a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores, 2003-2011), com continuidade no governo da presidenta Dilma Rousseff (PT, 2012-2016). As administrações petistas coordenaram políticas híbridas de educação superior, com a articulação de diferentes lógicas e discursos. De um lado, atendeu-se às demandas do setor privado, contribuindo para a expansão no campo acadêmico da atuação de grupos empresariais economicamente poderosos, via programas como os já citados Prouni e Fies. Por outro lado, houve diálogo e atendimento de demandas sociais e da comunidade acadêmica, em prol do fortalecimento da educação superior pública.

Dentre os programas dirigidos à categoria federal nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, vale destacar: i) o Programa de Expansão Fase I, criado em 2003, que iniciou um processo de interiorização das universidades federais, possibilitando a criação de diversos campi nos estados onde a cobertura estava limitada a IFES instaladas nas capitais; ii) o lançamento, em 2005, do sistema Universidade Aberta do Brasil, que possibilitou convênios entre o governo

federal, estados e municípios para facilitar a formação principalmente naquelas localidades onde não havia instituições de educação superior instaladas, sendo criados polos EaD por todo o país e cumprindo importante função sobretudo para professores da educação básica que ainda não tinham a titulação de graduação; iii) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado em 2007, que apresentava a ambiciosa meta de mais de 600 mil novos estudantes nos cursos de graduação em dez anos; iv) a criação, em 2008, de um novo tipo de IES – os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – que atuam com estrutura multicampi e têm atenção especial às demandas regionais por formação e pesquisa.

A partir de tais iniciativas governamentais, entre o primeiro e o último ano da administração Lula da Silva a rede federal de ensino superior de qualidade socialmente referenciada viu praticamente dobrar o seu tamanho no que se refere ao universo de matrículas e às funções docentes: registrando-se em 2011 um total de 1.032.936 graduandos e 84.408 docentes em exercício. No último ano da presidenta Dilma, eram 1.249.324 matrículas e 110.105 docentes em exercício (Inep, 2011, 2016).

Vale, contudo, ressaltar que os novos recursos que chegaram às universidades federais, sobretudo através do Reuni, se deram na perspectiva da contratualização – instrumento típico da Nova Gestão Pública. Os planos de reestruturação apresentados pelas universidades não foram desenhados segundo sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira; mas sim a partir das metas e estândares definidos externamente ao campo acadêmico – no âmbito do Ministério da Educação. Trata-se, portanto, de uma relativização de um dos princípios basilares da instituição universitária: a autonomia, que no caso brasileiro é inclusive garantida constitucionalmente. Na prática, a comunidade acadêmica legitimamente constituída por docentes, discentes e técnicos se vê submetida aos órgãos da administração central, com os quais deve negociar recursos e seu próprio projeto de desenvolvimento. Um efeito colateral que não pode ser menosprezado, apesar da magnitude dos investimentos realizados durante os governos Lula e Dilma.

As administrações progressistas também se engajaram no desenvolvimento de outros programas importantes para uma maior democratização deste nível de ensino, cabendo mencionar: i) o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), constituído

em 2010, que permite que pessoas de todo o país possam disputar vagas em toda a rede federal de educação superior através de uma plataforma única; ii) o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), lançado em 2010, que transformava em política pública a pauta da permanência estudantil, extrapolando a questão da ampliação do acesso; e iii) a Lei de Cotas para o Ensino Superior (Lei nº 12.711, de 2012), que impulsionou uma transformação do perfil do alunado nas IFES ao normatizar que estas instituições deveriam reservar 50% das suas vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, além dos critérios financeiro e étnico-racial. Antes da Lei de Cotas, muitas das universidades federais já contavam com um percentual significativo do alunado pertencente às classes populares; porém, em geral eles estavam matriculados nos cursos de menor prestígio social. Ao definir que a reserva de vagas deve se fazer por curso e por turno, tal legislação propicia o ingresso do estudante cotista em todas as áreas do conhecimento, inclusive nos cursos mais concorridos, e contribui para o estabelecimento de novas relações de experiência no campo acadêmico, com potencial para atingir no longo prazo o arcabouço que gera as desigualdades, constituindo-se um remédio transformativo contra as injustiças sociais.

## A universidade brasileira após o golpe de 2016: deslegitimação da instituição e de seus atores

A revitalização da universidade pública começa a desacelerar, entretanto, a partir de 2015, tendo em vista a crise econômica que se configurava no país. Mas é a partir de 2016, após o golpe parlamentar que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que as IFES terão sua legitimidade questionada.

Durante o governo de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro, 2016-2018) iniciou-se um constrangimento das instituições federais e suas respectivas comunidades acadêmicas a partir de diferentes frentes: orçamentária, com consecutivos cortes e financiamentos que limitam e podem vir a inviabilizar a atividade universitária das IFES; ofensiva jurídico-policia, seguindo-se uma série de operações judiciais e policiais contra as universidades federais, revestidas com toda uma estética midiática, e que colocavam em dúvida a credibilidade, a relevância social e a ética pública das universidades federais (Oliveira e Souza, 2021).

No governo Jair Bolsonaro (Partido Liberal, 2019-2022), a perseguição das IFES se torna ainda mais visível, com o agravamento das restrições orçamentárias e desvalorização da autonomia universitária. Estudo do Observatório do Legislativo Brasileiro (OLP), vinculado ao Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, analisou a evolução das despesas e investimentos do governo nas áreas de Educação, Ciência e Tecnologia de 2000 a 2022, levando em conta não apenas o orçamento em sua totalidade, mas também o montante destinado a investimentos, melhorias e criação de novas políticas públicas. A constatação foi de que os recursos reservados para investimento em educação e ciência pelo presidente Bolsonaro nos anos de 2020, 2021 e 2022 foram os mais baixos no Brasil desde os anos 2000 (Luz, Feres Júnior e Gershon, 2022). No que tange à autonomia de gestão das universidades federais, destaca-se que ao menos para 40% das instituições que tiveram processos de eleição de reitores nesse período, a indicação do mais votado pela comunidade acadêmica não foi respeitada; em alguns casos chegando-se à afronta da nomeação de interventores.

Ademais, tornou-se usual no governo Bolsonaro o desrespeito a docentes e discentes por ministros de Estado. A título de exemplo, recorda-se a fala do então ministro da educação Abraham Weintraub em abril de 2019, quando disse que universidades públicas promoviam “balbúrdia” e “arruaça”.<sup>5</sup> Em setembro do mesmo ano, ele comparou os docentes da educação superior com a “zebra gorda” do funcionalismo e disse que o gasto com os professores era “alto e improdutivo”.<sup>6</sup> Já em agosto de 2021, o então ministro da educação Milton Ribeiro afirmou que a “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade”.<sup>7</sup>

Compõe-se assim um quadro dramático de constrangimentos que se impõe sobre as IFES, com efeitos objetivos e subjetivos para os sujeitos docentes. O

5 Notícia disponível em <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>>.

6 Notícia disponível em <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2019/09/26/interna-ensinosuperior-2019,791013/weintraub-diz-que-vai-atras-da-zebra-gorda-professores-com-salario.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/09/26/interna-ensinosuperior-2019,791013/weintraub-diz-que-vai-atras-da-zebra-gorda-professores-com-salario.shtml)>.

7 Notícia disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-deveria-ser-para-poucos.htm>>.

caráter especial da universidade pública de interrogar a sociedade, sua estrutura democrática e de autogestão parece ser incompatível e insuportável para o atual governo.

## 2. Perfil docente na educação superior brasileira e adversidades especificadas para as categorias pública e privada

O trabalhador docente está inserido em um sistema educacional complexo, composto por instituições que se distinguem não apenas pela categoria administrativa, mas também pelos diferentes formatos organizacionais. Além disso, ele está sujeito a uma reordenação mais geral de ordem neoliberal que afeta o campo acadêmico e passa a lhe exigir como princípios profissionais performance, produtividade, competitividade e empreendedorismo.

Segundo o Censo da Educação Superior 2020, o docente típico em exercício nas IES brasileiras é do sexo masculino (53,3%), atua no setor privado (53,2%), em universidades (53,8%), possui doutorado (48,6%) e trabalha em regime de tempo integral (54,1%) (Inep, 2022). Porém, ao desagregar os dados dos 366.289 docentes do país, observa-se que eles apresentam grau de formação e regime de trabalho bastante diferenciados, conforme a categoria administrativa (pública ou privada) e o tipo de instituição em que atuam (universidades, faculdades, centros universitários e IFs e CEFETs).

Enquanto professores da universidade pública apresentam melhor formação e condições de trabalho, sendo 76,4% deles doutores e 88,4% com contratos de trabalho de tempo integral, verifica-se no extremo mais desfavorável o quadro das faculdades privadas –nas quais apenas 27,4% dos docentes em exercício são doutores e 18,2% têm contratos de jornada integral–. Se verificado o vínculo na situação de horistas, nas universidades públicas localiza-se apenas 1,4% dos docentes nessa condição; enquanto nas faculdades privadas alcança o percentual de 33,5%, como apontam os dados da Tabela 1.

O baixo índice no enquadramento em tempo integral se revela também no conjunto das universidades privadas (35,9%) e sinaliza para uma flexibilidade quanto aos tipos de contratos firmados, que muitas vezes contribui para a

precarização da atividade docente e evidencia a prevalência do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão. Neste cenário, limita-se a docência universitária e a própria concepção de universidade, que constitucionalmente não permite a dissociação do tripé ensino, pesquisa e extensão (Tabela 1).

A questão dos contratos de trabalhos precários nas IES privadas pode se agravar nos próximos anos, em decorrência da Reforma Trabalhista aprovada no governo de Michel Temer (Lei 13.467, de 2017), alinhada à agenda da Nova Gestão Pública para a flexibilização das relações trabalhistas. Gomes e Soria (2022) analisaram a movimentação de docentes da rede privada entre 2014 e 2019 e concluíram que a categoria já experimenta alterações sensíveis em seus níveis de emprego, no volume de demissões e admissões e na rotatividade no trabalho, constatando também a introdução de dispositivos próprios da Reforma – como os contratos intermitentes e de tempo parcial e um número ainda pouco expressivo de acordos rescisórios, que desobrigam a homologação dos desligamentos no sindicato, de modo a reduzir custos para o empregador e agilizar a dispensa.

Outro ponto determinante para o docente vinculado às IES privadas refere-se ao crescimento acelerado da educação a distância nessas instituições. Do total de 6.724.002 matrículas na rede privada no ano de 2020, um percentual de 43,8% era na modalidade EaD. Não há dados sobre o número de professores que exercem sua atividade apenas a distância. Mas é fundamental levantar essa pauta, não apenas por que a forma como a EaD vem sendo implementada no Brasil fragmenta a profissão docente; mas também por que a ausência da presencialidade enfraquece a capacidade de organização da categoria e contribui para a perda do sentido de coletividade, essencial para a vida democrática.

Sem embargo, a precarização dos regimes e vínculos trabalhistas também pode ser constatada nas instituições públicas, nas quais contratos mais ágeis e econômicos aparecem, por exemplo, na prática já comum de contratação de estudantes de pós-graduação como professores substitutos. Com a escassez de concursos, esses vínculos tendem a crescer.

Ademais, o cotidiano de trabalho dos docentes das universidades públicas é cada vez mais marcado pela intensificação de ordem extensiva e intensiva. Mancebo (2011) expressa como o tempo de trabalho se funde e se confunde com o tempo fora do trabalho:

Tabela 1. Número total de Docentes em Exercício por Grau de Formação e Regime de Trabalho, segundo a Categoria Administrativa e a Organização Acadêmica das IES – Brasil, 2020

| Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica | Docentes em Exercício |                  |              |                |               |                |                    |               |               |
|---|-----------------------|------------------|--------------|----------------|---------------|----------------|--------------------|---------------|---------------|
|   | Total                 | Grau de Formação |              |                |               |                | Regime de Trabalho |               |               |
|   |                       | Sem Graduação    | Graduação    | Especialização | Mestrado      | Doutorado      | Tempo Integral     | Tempo Parcial | Horista       |
| Brasil  | 366.289               | 77               | 3.628        | 53.110         | 131.545       | 177.929        | 198.359            | 98.563        | 69.367        |
| Universidades                                   | 197.014               | 9                | 2.778        | 16.131         | 51.465        | 126.631        | 142.244            | 33.530        | 21.240        |
| Centros Universit.                              | 58.945                | -                | 56           | 12.032         | 30.485        | 16.372         | 15.511             | 24.342        | 19.092        |
| Faculdades                                      | 85.129                | 68               | 414          | 22.211         | 38.771        | 23.665         | 16.263             | 40.065        | 28.801        |
| IF e CEFET                                      | 25.201                | -                | 380          | 2.736          | 10.824        | 11.261         | 24.341             | 626           | 234           |
| <b>Públicas</b>                                 | <b>171.330</b>        | <b>74</b>        | <b>3.308</b> | <b>11.050</b>  | <b>38.545</b> | <b>118.353</b> | <b>147.771</b>     | <b>17.819</b> | <b>5.740</b>  |
| Universidades                                   | 136.086               | 9                | 2.733        | 6.013          | 23.400        | 103.931        | 120.362            | 13.765        | 1.959         |
| Centros Universit.                              | 1.536                 | -                | 14           | 315            | 714           | 493            | 746                | 362           | 428           |
| Faculdades                                      | 8.507                 | 65               | 181          | 1.986          | 3.607         | 2.668          | 2.322              | 3.066         | 3.119         |
| IF e CEFET                                      | 25.201                | -                | 380          | 2.736          | 10.824        | 11.261         | 24.341             | 626           | 234           |
| <b>Privadas</b>                                 | <b>194.959</b>        | <b>3</b>         | <b>320</b>   | <b>42.060</b>  | <b>93.000</b> | <b>59.576</b>  | <b>50.588</b>      | <b>80.744</b> | <b>63.627</b> |
| Universidades                                   | 60.928                | -                | 45           | 10.118         | 28.065        | 22.700         | 21.882             | 19.765        | 19.281        |
| Centros Universit.                              | 57.409                | -                | 42           | 11.717         | 29.771        | 15.879         | 14.765             | 23.980        | 18.664        |
| Faculdades                                      | 76.622                | 3                | 233          | 20.225         | 35.164        | 20.997         | 13.941             | 36.999        | 25.682        |

Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior 2020 (Inep, 2022).

[...] vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. A jornada de trabalho, então, expandiu-se, mas nas estatísticas, esse dado torna-se invisível. (p. 75)

Além dessa alteração de caráter extensivo, que aparece disseminada por todo o quadro docente e afeta várias outras profissões, há outra mudança de caráter intensivo que ocorre, sobretudo, nas universidades públicas. Trata-se de uma nova cultura institucional, na qual a performatividade e a gestão profissional sobressaem em detrimento da ética, que se torna obsoleta no cumprimento das metas, uma vez que os resultados passam a importar mais do que os processos. Nesta perspectiva, há uma intensificação do trabalho relacionada a uma lógica de mercado, que impulsiona o docente a aumentar a quantidade de tarefas dentro de sua jornada de modo que ele venha a se tornar mais produtivo, correspondendo à produção a quantidade de produtos (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes, etc) por ele expelidos (Bosi, 2007, p. 1513).

O profissional mais valorizado e prestigiado será aquele com perfil empreendedor, que obtiver melhor desempenho nos editais de pesquisa e desenvolvimento das agências de fomento, de modo a atrair mais recursos para si e para a IES. Paralelamente, o docente deve ainda empenhar-se para a publicação de artigos e outros materiais de referência, sempre atento à necessidade de se ampliar a sua pontuação no *ranking* da produtividade acadêmica. Evidentemente, manter-se produtivo requer o dispêndio de um tempo significativo em uma série de atividades administrativas – elaborar projetos consonantes aos objetivos dos editais, preencher relatórios, emitir pareceres para revistas, alimentar sistemas de avaliação relacionados a essas atividades etc – causando um excessivo envolvimento do docente com funções periféricas que, muitas vezes, concorrem com o desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão em si mesmos, já que o professor não conta com o apoio de recursos humanos da universidade especificamente para essas tarefas (Lemos, 2011, p. 113).

Outros efeitos institucionais gerados por esse cenário e indesejáveis para a universidade são: a privatização das agendas de pesquisa, a quebra da autonomia acadêmica, o incremento na competição entre os pares, a hierarquização

do espaço universitário, a desvalorização ou indisponibilidade para as atividades de graduação; além do incentivo à mercantilização do conhecimento e arrefecimento do potencial crítico que a universidade deve dispor (Mancebo, 2011, p. 79).

Por fim, é importante considerar, no contexto das IES públicas, que se encontra em tramitação no país uma Proposta de Emenda Constitucional que propõe alterar disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa (PEC 32/2020). A chamada PEC da reforma administrativa se dirige a todo o segmento público e deverá ter efeitos significativos na vida universitária, ao reformular as regras de contratação, remuneração e desligamento de pessoal. A possível perda da estabilidade no funcionalismo público deverá afetar a atratividade das carreiras, inclusive da carreira docente. Ademais, Leher (2021) recorda que o estabelecimento de contratos temporários para docentes pode inviabilizar o próprio conceito de universidade pública tal como conhecemos hoje. Ele reitera que as IPES, em geral, não são instituições apenas de transmissão de conhecimento, mas também de produção de conhecimento; de modo que essa construção exige uma projeção de tempo futuro – incompatível com alta rotatividade e carreiras instáveis.

## Considerações finais

O sistema de educação superior brasileiro desenvolveu-se de forma complexa e fragmentada, com grande participação do setor privado. Especialmente a partir da década de 1990, em consonância à ideologia neoliberal e ao repertório de diretrizes e instrumentos da Nova Gestão Pública, acompanhou-se, de um lado, um processo de mercadorização e financeirização do campo acadêmico e, de outro, uma reorientação das instituições públicas que coloca em risco os princípios da universalidade de saberes, da autonomia e da educação como bem público. Esse cenário tem repercussões objetivas e subjetivas sobre a profissão e o trabalhador docente. Torna-se necessário a ação coletiva para a defesa da educação superior na perspectiva de direito social, em contraposição à ação dos oligopólios que tratam a educação na perspectiva de mercadoria, com viés utilitarista e incompatível com uma formação cidadã. Do mesmo modo, nas IES

privadas é preciso descobrir meios de resistência à cultura da performatividade, que corrói a criatividade docente e compromete a pesquisa básica e a inovação orientada para o bem-viver. É preciso olhar o campo acadêmico na relação com os campos político e econômico e interrogar quais são os interesses em disputa e a quem interessa a deslegitimação da universidade pública.

O enfrentamento dessas questões ajuda a moldar o futuro dos trabalhadores docentes. Mas trata-se de um exercício que não se pode dar apenas dentro dos muros da universidade, faz-se imprescindível o fortalecimento do movimento sindical e a associação com outras lutas mais amplas da sociedade. Defender a educação no contexto atual de desqualificação e estrangulamento da universidade pública é também defender a democracia, os valores iluministas e um projeto de país comprometido com um desenvolvimento solidário e ético.

## Referências bibliográficas

- Amaral, N. (2003). *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Editora Unimep.
- Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. <http://senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em 19 de julho de 2022.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 19 de julho de 2022.
- Capex, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2022). Sistema de Informações Georreferenciadas Geocapes: Indicadores de distribuição de docentes de pós-graduação no Brasil 2020. <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Acesso em 28 de julho de 2022.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.* [online], n.24, pp.5-15.
- Cunha, L. A. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 28, nº 100, p. 809-829.

- Cunha, L. A. (2015). Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: *500 anos de educação no Brasil*. Ed. Autentica, p. 152-204.
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação (Campinas) [online]., vol.18, n.1, pp.107-126.
- Gomes, D. C., e Soria, S. (2022). Reforma trabalhista e trabalho docente no ensino superior privado no Brasil. *Cadernos De Pesquisa*, 52, [online]., e08714.
- Gomes, T. A. M. M. (2021). *Educação Superior na Bolsa de Valores: trabalho docente e conflitos laborais*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ.
- Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (1995). Sinopse Estatística da Educação Superior 1995. [online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 20 de julho de 2022.
- Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (1999). Sinopse Estatística da Educação Superior 1999. [online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 20 de julho de 2022.
- Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2001). Sinopse Estatística da Educação Superior 2001. [online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 20 de julho de 2022.
- Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2002). Sinopse Estatística da Educação Superior 2002. [online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 20 de julho de 2022.
- Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). Sinopse Estatística da Educação Superior 2009. [online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 20 de julho de 2022.
- Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). Sinopse Estatística da Educação Superior 2011. [online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 20 de julho de 2022.
- Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. [online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>.

- [inep.pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao](https://inep.pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao). Acesso em 20 de julho de 2022.
- Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. [online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 20 de julho de 2022.
- Leher, Roberto. (2015). Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. In: *Anais da Reunião Nacional da Anped*, 37. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
- Leher, Roberto. (2021). Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 13, p. 9-29.
- Lemos, Denise. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno CRH, Salvador*, vol. 24, n. spe. 01, p. 105-120.
- Luz, J., Feres Júnior, J. e Gershon D. (2022). Boletim Ciências Sociais Articuladas: O orçamento da Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: 22 anos de avanços e retrocessos. Rio de Janeiro, Observatório do Legislativo Brasileiro – IESP-UERJ. <https://olb.org.br/ciencias-sociais-articuladas-o-orcamento-da-educacao-ciencia-e-tecnologia-no-brasil-22-anos-de-avancos-e-retrocessos/>. Acesso em 20 de julho de 2022.
- Mancebo, D. (2011). Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: Rosso, Sadi del (org) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo, Biblioteca Sindicalismo em Educação, p. 69-88.
- Oliveira, D. A. (2018). A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 43-59.
- Oliveira, D. A. e Souza, J. F. (2021). A pesquisa e a pós-graduação no Brasil: entre o descaso e o obscurantismo. *Imagens da Educação*, v. 11, p. 118-143.
- Robertson, S. (2011). Desafios enfrentados por universidades em um mundo em globalização. In: Morosini (Org). *Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas*. EdPUCRS.
- Souza, J. F. (2018). Educação Superior na América Latina e Caribe: panorama e perspectivas cem anos após a Reforma de Córdoba. *Educação e Emancipação (UFMA)*, v. 11, p. 91.
- Verger, A. e Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 36, n. 132, p. 599-62.