



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Angélica Silvestre Pereira Ferreira

**A construção da Universidade e suas implicações  
sócio-históricas: um olhar para a formação docente do  
Ensino Superior no Brasil**

Duque de Caxias

2024

Angélica Silvestre Pereira Ferreira



**A construção da Universidade e suas implicações  
sócio-históricas: um olhar para a formação docente do  
Ensino Superior no Brasil**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientadora: Profª Dra. Kellen Dias de Barros

ProfªDra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (in memoriam)

Coorientador: Prof. Dr. Hector Renan da Silveira Calixto

Duque de Caxias

2024

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

F383      Ferreira, Angélica Silvestre Pereira  
Tese      A construção da Universidade e suas implicações sócio-históricas: um  
            olhar para a formação docente do Ensino Superior no Brasil/ Angélica  
            Silvestre Pereira Ferreira – 2024.

117 f.

Orientadora: Kellen Dias de Barros (Mestrado) – Faculdade de Educação  
da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Formação de professores – Teses. 2. Formação do Magistério  
superior- Teses. I. de Barros, Kellen Dias. II. Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III.  
Título.

CDU 378

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Angélica Silvestre Pereira Ferreira

A construção da Universidade e suas implicações sócio-históricas: **um  
olhar para a formação docente do Ensino Superior no Brasil**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 6 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Profª. Dra. Kellen Dias de Barros (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense -  
UERJ

---

Prof. Dr. Hector Renan da Silveira Calixto  
(Coorientador)  
Universidade Federal do Oeste do Pará

---

Profª. Dra. Gilcelene de Oliveira Damasceno Barão  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Profª. Dra. Waldma Maira Menezes de Oliveira  
Universidade Federal do Pará

Duque de Caxias

2024

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus pelas oportunidades e possibilidades concedidas. Ao meu amado esposo Leandro, pelo companheirismo de toda uma vida. Aos meus filhos, Matheus, Lucca e Gael, por toda alegria. À minha mãe que sempre esteve ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória. Às amigas que ao longo dessa jornada me incentivaram a prosseguir.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a Prof. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (in memoriam), que com todo incentivo e carinho me proporcionou alcançar voos inenarráveis. Gratidão por existir. *Mantenho esse registro de gratidão, pois foi a minha eterna Orientadora (Professora) Amélia que me permitiu vivenciar experiências que jamais imaginei. Uma pessoa de caráter e profissionalismo ímpar! Viveu a Educação!*

À Prof. Dra. Gilcelene de Oliveira Damasceno Barão, pela acolhida e incentivo em um momento tão delicado.

Aos Professores, Profa. Dra. Kellen Dias de Barros (Orientadora) e Prof. Dr. Hector Renan da Silveira Calixto (Coorientador), por me acompanharem no encerramento de um ciclo cheio de percalços, mas de boas experiências.

Ao Grupo de Estudos em Alfabetização, Letramento, Cultura e Sociedade (GEALCS), um grupo de pesquisa maravilhoso, que me aperfeiçoou durante esses últimos 10 anos.

Grata!

## RESUMO

FERREIRA, Angélica Silvestre Pereira. *A construção da Universidade e suas implicações sócio-históricas: um olhar para a formação docente do Ensino Superior no Brasil*. 2024. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

A Universidade tem sido, sobretudo na atualidade, alvo de reflexões, discussões e transformações que impactam, direta e/ou indiretamente na formação do docente universitário. Revela-se, neste cenário, um discurso de se manter um modelo mais tradicional de universidade, no sentido de preservá-la como *locus* de produção e conservação de conhecimento. Concomitante, revela-se também um discurso para sua reformulação, tendo em vista as demandas mais imediatas da sociedade e, consequentemente, do mercado, focando em sua face de espaço de formação profissional, com natureza mais tecnicista. Tais forças não se excluem, ao contrário, compõem a instituição que está sempre em processo de mudança. Vale ressaltar que a universidade é constituída numa relação direta e fundamental com a sociedade e que se faz necessário revisitar a história de sua formação para compreender seu lugar atualmente. Este trabalho direciona-se para a análise sobre o lugar da universidade, especificamente no Brasil, tendo como foco a formação de professores. Para atingir tal objetivo, faz-se um passeio historiográfico da construção da instituição universitária no mundo, bem como a construção da função docente nesse espaço. Passa-se pelos principais modelos de universidades no mundo e chega-se à história de como a Universidade se constitui no Brasil. Em outras palavras, busca-se realizar uma análise histórica da construção das universidades no mundo e no Brasil; situar (caracterizar) a universidade brasileira a partir dos modelos de universidades mapeados, como também apresentar indícios sobre formação para atuação no Magistério Superior. Sobre a questão norteadora, o estudo indaga: entendendo-se a universidade na tensão dos dois vieses, entre o *lócus* do saber e a fonte de mão de obra especializada, qual o panorama atual da formação para atuação no Magistério Superior? Diante desse contexto, busca-se observar o atual cenário da formação dos docentes universitários no Brasil, no que se refere à área da Educação, de acordo com a legislação brasileira e com os dados oficiais. Vale ressaltar que se analisará o grau de formação exigida por lei para o Magistério Superior e a que de fato se vê aplicada. Dessa forma observa-se particularmente o número de docentes do Ensino Superior que apresentam ou não pós-graduação *stricto sensu* atualmente no Brasil. Na profusão de estudos e discussões, o presente trabalho realiza um estudo descritivo exploratório, em uma perspectiva qualitativa (Minayo, 1993; Demo, 1996; Gil, 1999; Gunther, 2006). Busca-se dialogar com estudos sobre a formação do docente superior, sobre a história das universidades desde o período medieval até os tempos atuais, evocando pensadores como Fernando de Azevedo; Christophe Charle; Luiz Antônio Cunha; Maria de Lourdes Fávero; Antônio Carlos Martins; Darcy Ribeiro.

Palavras chave: Universidade(s); Formação Docente; Magistério Superior.

## ABSTRACT

FERREIRA, Angélica Silvestre Pereira. *The construction of the University and its socio-historical implications: a look at higher education teacher training in Brazil*. 2024. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

The University has been, especially nowadays, the target of reflections, discussions and transformations that impact, directly and/or indirectly, the training of university teachers. In this scenario, a discourse of conservation of a more traditional model of university is revealed, with the aim of conserving it as a *locus* of production and conservation of knowledge. Concomitantly, a discourse for its reformulation is also revealed, taking into account the more immediate demands of society and, consequently, of the market, focusing on its face as a professional training space, with a more technical nature. Such forces do not exclude each other, on the contrary, they make up the institution that is always in a process of change. It is worth highlighting that the university is constituted in a direct and fundamental relationship with society and that it is necessary to revisit the history of its formation to understand its place today. This work aims to analyze the place of the University, specifically in Brazil, focusing on teacher training. To achieve this objective, a historiographical tour of the construction of the University institution in the world, as well as the construction of the teaching role in this space. We go through the main models of universities in the world and arrive at the history of how the University is constituted in Brazil. We go through the main models of universities in the world and arrive at the history of how the University is constituted in Brazil. In other words, the aim is to carry out a historical analysis of the construction of universities in the world and in Brazil; situate (characterize) the Brazilian university based on the mapped university models, as well as present evidence on training for higher education teaching. Regarding the guiding question, the study asks: understanding the university in the tension of two biases, between the *locus* of knowledge and the source of specialized labor, what is the current panorama of training for higher education teaching? Given this context, we seek to observe the current scenario of university teacher training in Brazil, with regard to the area of Education, in accordance with Brazilian legislation and official data. It is worth highlighting that the degree of training required will be analyzed by law for the Superior Magisterium and the one that is actually applied. In this way, we particularly observe the number of Higher Education professors who currently have or do not have a *stricto sensu* postgraduate degree in Brazil. In the profusion of studies and discussions, the present work carries out an exploratory descriptive study, from a qualitative perspective (Minayo, 1993; Demo, 1996; Gil, 1999; Gunther, 2006). The aim is to dialogue with studies on the training of higher education teachers, on the history of universities from the medieval period to current times, evoking thinkers such as Fernando de Azevedo; Christophe Charles; Luiz Antônio Cunha; Maria de Lourdes Fávero; Antônio Carlos Martins; Darcy Ribeiro.

Keywords: University(s); Teacher training; Higher education.



## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Norte, durante o período de 2020.....          | 63 |
| Tabela 2. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Nordeste, durante o período de 2020.....       | 64 |
| Tabela 3. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sudeste, durante o período de 2020.....        | 65 |
| Tabela 4. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sul, durante o período de 2020.....            | 67 |
| Tabela 5. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Centro-Oeste, durante o período de 2020.....   | 68 |
| Tabela 6. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nas regiões brasileiras, durante o período de 2020.....  | 69 |
| Tabela 7. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Norte, durante o período de 2021.....          | 70 |
| Tabela 8. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Nordeste, durante o período de 2021.....       | 71 |
| Tabela 9. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sudeste, durante o período de 2021.....        | 72 |
| Tabela 10. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sul, durante o período de 2021.....           | 73 |
| Tabela 11. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Centro-Oeste, durante o período de 2021.....  | 75 |
| Tabela 12. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nas regiões brasileiras, durante o período de 2021..... | 76 |
| Tabela 13. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Norte, durante o período de 2022.....         | 78 |
| Tabela 14. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Nordeste, durante o período de 2022.....      | 79 |
| Tabela 15. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sudeste, durante o período de 2022.....       | 80 |

|                                                                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 16. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sul, durante o período de 2022.....                                           | 81 |
| Tabela 17. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Centro-Oeste, durante o período de 2022.....                                  | 83 |
| Tabela 18. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nas regiões brasileiras, durante o período de 2022.....                                 | 84 |
| Tabela 19. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Norte, durante o período de 2023.....                                         | 85 |
| Tabela 20. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Nordeste, durante o período de 2023.....                                      | 87 |
| Tabela 21. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sudeste, durante o período de 2023.....                                       | 88 |
| Tabela 22. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sul, durante o período de 2023.....                                           | 90 |
| Tabela 23. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Centro-Oeste, durante o período de 2023.....                                  | 93 |
| Tabela 24. Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nas regiões brasileiras, durante o período de 2023.....                                 | 94 |
| Tabela 25. Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Norte, durante o período de 2020 a 2023.....         | 95 |
| Tabela 26. Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Nordeste, durante o período de 2020 a 2023.....      | 96 |
| Tabela 27. Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sudeste, durante o período de 2020 a 2023.....       | 97 |
| Tabela 28. Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sul, durante o período de 2020 a 2023.....           | 98 |
| Tabela 29. Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Centro-Oeste, durante o período de 2020 a 2023.....  | 99 |
| Tabela 30. Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nas regiões brasileiras, durante o período de 2020 a 2023..... | 99 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |                                                                                    |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------|
| GEALCS | Grupo de estudos em alfabetização, cultura e sociedade                             |
| Inep   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas                                          |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                        |
| MEC    | Ministério da Educação                                                             |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                     |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                                      |
| CNPq   | Conselho Nacional de Pesquisa                                                      |
| CFE    | Conselho Federal de Educação                                                       |
| UNE    | União Nacional dos Estudantes                                                      |
| REUNI  | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SINAES | Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior                                 |
| ProUni | Programa Universidade para Todos                                                   |
| UAB    | Universidade Aberta do Brasil                                                      |
| MPOG   | Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão                                     |
| TIC    | Tecnologias de Informação                                                          |
| EaD    | Educação à Distância                                                               |
| CPC    | Conceito Preliminar do Curso                                                       |
| IGC    | Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição                                    |
| IF     | Instituto Federal                                                                  |

Cefet      Centro Federal de Educação Tecnológica

## SUMÁRIO

|              |                                                    |            |
|--------------|----------------------------------------------------|------------|
|              | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                             | <b>13</b>  |
| <b>1</b>     | <b>MODELOS DE UNIVERSIDADE.....</b>                | <b>17</b>  |
| <b>1.1</b>   | <b>Universidades Medievais.....</b>                | <b>18</b>  |
| <b>1.2</b>   | <b>Modelo Francês.....</b>                         | <b>24</b>  |
| <b>1.3</b>   | <b>Modelo Alemão.....</b>                          | <b>29</b>  |
| <b>1.4</b>   | <b>Modelo Inglês.....</b>                          | <b>32</b>  |
| <b>1.5</b>   | <b>Modelo Norte-americano.....</b>                 | <b>36</b>  |
| <b>2</b>     | <b>UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....</b>                | <b>44</b>  |
| <b>3</b>     | <b>FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR.....</b> | <b>59</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>Dimensionando os dados.....</b>                 | <b>61</b>  |
| <b>3.1.1</b> | <i>Ano de 2020.....</i>                            | <b>61</b>  |
| <b>3.1.2</b> | <i>Ano de 2021.....</i>                            | <b>68</b>  |
| <b>3.1.3</b> | <i>Ano de 2022.....</i>                            | <b>77</b>  |
| <b>3.1.4</b> | <i>Ano de 2023.....</i>                            | <b>86</b>  |
| <b>3.1.5</b> | <i>Consolidado dos Anos 2020 a 2023.....</i>       | <b>98</b>  |
|              | <b>PERSPECTIVAS.....</b>                           | <b>107</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                            | <b>112</b> |

## INTRODUÇÃO

A universidade na contemporaneidade acompanha as dinâmicas de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, que são resultantes do processo de globalização. Diante desse cenário, afloram as discussões em torno do e sobre o ensino superior. Acredita-se que tais discussões revelam um discurso de conservação de um modelo mais tradicional de universidade, como também um discurso para sua reformulação, discursos esses que não se excluem, mas compõem a instituição de forma permanente.

Nesse sentido, há duas forças que se tencionam constantemente, uma que fortalece a universidade como um *locus* do saber, no qual se desenvolve e conserva a ciência, a produção de conhecimentos diversos e, também, a formação profissional sem ignorar uma visão acadêmica e crítica. E uma segunda que compreende que a universidade deve responder às demandas mais imediatas da sociedade, enfraquecendo sua função de produção e conservação dos conhecimentos, transformando-a numa espécie de ‘prestadora de serviço’, centrando-se na instrumentalidade do ensino com o objetivo de atender as necessidades do mercado de trabalho. Entende-se assim, que tais forças coexistem na instituição.

Diante de tal cenário faz-se necessário compreender como as universidades se formam na nossa sociedade, assim como é exercida a docência nesses espaços. Revisitar a história de como a universidade se constroi no Brasil e as legislações que atualmente a regula no que concerne ao seu funcionamento geral e quanto ao exercício da docência no ensino superior.

Corroborando com tal pensamento, Fávero (2006) destaca a necessidade de se conhecer os contextos da realidade, da criação e da organização que constituem o pano de fundo do surgimento das universidades, e afirma que “tal empreendimento [a universidade] não se faz sem relacionar essa instituição com o conjunto da sociedade, [...]” (Fávero, 2006, p. 18)

Tais discursos, independente dos vieses, produzem efeitos (direta ou indiretamente) na composição dos currículos dos cursos de ensino superior, tendo em vista que os currículos são desenvolvidos de acordo com os modelos de universidade que incidem em cada momento histórico.

Nesse contexto, coexistem tensões, como também correlações de forças, condicionando ou formatando os modos de organização das universidades, como também suas respostas curriculares às demandas que surgem do contexto social na qual se insere.

Assim sendo, justifica-se a proposição de um estudo que retome e consolide a história da formação da instituição no Brasil e no mundo, assim como apresentar o panorama atual da formação do professor, especificamente, do professor universitário. Diante deste cenário, uma pergunta nos convida a refletir. Entendendo-se a universidade na tensão dos dois vieses, entre o *locus* do saber e a fonte de mão de obra especializada, qual o panorama atual da formação para atuação no Magistério Superior?

Em outras palavras, busca-se realizar uma análise histórica da construção das universidades no mundo e no Brasil; situar (caracterizar) a universidade brasileira a partir dos modelos de universidades mapeados, como também apresentar indícios sobre formação para atuação no Magistério Superior.

Destaca-se que, para a realização do presente estudo, duas dimensões fizeram a pesquisadora caminhar para esta pesquisa. A primeira de ordem pessoal, quando, a partir da entrada na Universidade pública e a convivência com a Orientadora Amélia Escotto (*In memoriam*), a pesquisadora vivenciou a vida acadêmica por muitas lógicas, como aluna, pesquisadora, bolsista, estagiária e voluntária. A segunda dimensão é de ordem acadêmica, pois ao longo dos processos de pesquisa, a pesquisadora percebe que a Universidade, especialmente a pública, não apenas atua na formação do indivíduo como traz muitas contribuições concretas para a sociedade e, concomitantemente, para o cenário educacional.

A relevância de uma investigação sobre a temática perpassa pelas esferas social, acadêmica e pedagógica. A esfera social está ligada diretamente ao contexto mundial, e consequentemente ao brasileiro, na medida em que essas inserções apontam para modificações, aproximações e/ou distanciamentos nas concepções de universidades, implicando direta e/ou indiretamente na(s) formação(ões) docente(s).

A esfera acadêmica refere-se ao fato de que no cenário da produção acadêmica, particularmente a brasileira, apesar da profusão de estudos e publicações sobre formação docente, percebe-se ainda serem incipientes os estudos, especificamente, quando se trata de investigar sobre a formação do docente que atua no Ensino Superior.

Quanto à esfera pedagógica, entende-se a necessidade de reflexões sobre a formação das universidades, pois esta impacta diretamente a formação docente e a sociedade.

Diante dos propósitos deste estudo, no que se refere ao encaminhamento metodológico, optou-se pela pesquisa descritiva exploratória, em uma perspectiva qualitativa. O entendimento se apoia nas contribuições de Minayo (1993), Demo (1996), Gil (1999), Gatti (2012), que caracterizam a pesquisa como:

[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (Minayo, 1993, p.23).

[...] atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico, permanente com a realidade em sentido teórico e prático (Demo, 1996, p.34).

[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (Gil, 1999, p.42).

Para se discutir a construção metodológica da pesquisa em educação, é necessário se perguntar sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo, distinções que podem clarificar significados e contribuir para sua autoafirmação, e perguntar sobre identidade e formas investigativas (Gatti, 2012, p.14).

Quanto à opção pela abordagem qualitativa, esta se deve ao fato de permitir uma perspectiva interpretativa, tendo em vista o processo de construção da realidade social, e, também, por considerar que as construções de significados propiciam condições necessárias para (tentar) entender as multiplicidades de horizontes no contexto científico, contribuindo para a (re)configuração do processo de construção dos significados outorgados pelos sujeitos, revelando seu caráter comunicativo da realidade social (Gunther, 2006).

No que se refere à pesquisa descritiva, destaca-se a possibilidade de, através dela, descrever, registrar, analisar, interpretar e correlacionar os acontecimentos (Candiotto; Bastos; Candiotto, 2011). E, em específico, a pesquisa descritivo-exploratória. Com isso, possibilita fazer o levantamento de informações sobre determinado objeto, abrangendo um contexto específico, bem como sistematizando as condições de manifestação desse objeto (Severino, 2007).

A partir dessas análises, este estudo propõe apresentar o atual cenário da formação dos docentes que atuam no Magistério Superior no Brasil. Tal investigação toma como ponto de partida o mapeamento da formação dos docentes das universidades públicas e particulares do Brasil no período de 2020 a 2023, observando-se a distribuição de acordo com as regiões geográficas brasileiras, conforme nos atesta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep).

Vale ressaltar que a escolha por determinados encaminhamentos de reflexão visa atender as singularidades e especificidades do objeto investigado, bem como a questão norteadora de sua investigação. Sob a perspectiva do objeto de estudo, constitui-se a investigar e entender a formação para atuação do Magistério Superior.

Concernente ao seu desenvolvimento, esse estudo se estrutura em três capítulos.



O primeiro capítulo apresenta a configuração de universidades que prefiguram o(s) modelo(s) contemporâneo(s), entendendo suas relevâncias e possíveis influências nas universidades ao longo do tempo.

O segundo capítulo apresenta a formação das universidades brasileiras analisando a sua formação desde as Escolas Jesuítas até a atual configuração das universidades no Brasil.

No terceiro capítulo, são analisadas as legislações que regulam a universidades brasileiras atualmente, como também a formação para atuação do Magistério Superior.

E como possíveis considerações finais, busca-se apresentar algumas observações, reflexões e perspectivas que emergem deste estudo e, portanto, sugerem desdobramentos e aprofundamentos da pesquisa sobre a temática.

## 1 MODELOS DE UNIVERSIDADE

No decorrer dos processos históricos, percebe-se que o ensino superior tem experimentado profundas e significativas transformações motivadas pelas modificações nos modos como as sociedades se organizam, para responder às necessidades do seu tempo e contexto. Na contemporaneidade, por exemplo, também fica evidente a busca por respostas para as novas (ou “antigas”) necessidades.

Sob essa perspectiva, Azevedo (1991) sugere uma universidade que incorpore a realidade e o universo cultural e social como uma fonte de conhecimento e matriz de saber(es). Compreende-se que o conhecimento produzido precisa estar à serviço efetivo da sociedade. Diante dessa perspectiva, seria possível reflexões e questionamentos no que tange à transformação do *status quo*, como também o surgimento de uma sociedade com mais responsabilidade e mais participativa.

Observa-se que a universidade, sendo uma instituição social e com responsabilidades sociais, buscou constantemente conquistar a sua autonomia, sua primeira resistência se dá diante do poder da Igreja Católica, tendo em vista que o primeiro modelo de universidade, o medieval, se constituiu sob o controle da Igreja. Na Idade Média, nos séculos XII e XIII, tem-se a Universidade de Bolonha, criada em 1190, a Universidade de Oxford, fundada em 1214, e a Universidade de Paris, que surgiu em 1215. E no que se refere ao século XV, surgem os estados nacionais, convertendo o controle da Universidade ao Estado.

Considera-se importante, no contexto desta pesquisa, uma compreensão mais ampla sobre o que se entende por universidade. Em relação ao conceito dicionarizado, no Dicionário Aurélio (Ferreira, 2010, p. 767), encontra-se a seguinte definição do termo “universidade”: “1. Universalidade. 2. Conjunto de faculdades ou escolas para a especialidade profissional ou científica. 3. Edificação onde funciona esse conjunto.”. Em relação ao conceito de universidade, Benicá (2011) afirma:

O termo universidade traz implícita a ideia de universalidade, amplitude, abrangência, como também profundidade e diversidade. Enquanto instituição, seu papel essencial é desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão com vistas a suplantar as mais diversas barreiras e fronteiras. De sua competência primeira advém a responsabilidade de ser a grande tradutora dos conhecimentos científicos intertemáticos, dos resultados obtidos pela ciência e dos múltiplos conceitos no sentido de torná-los inteligíveis e úteis (Benicá, 2011, p. 50).

Do ponto de vista da expansão, o termo ‘universidade’ tornou-se popular a partir do século XII, quando a Universidade de Paris e a Universidade de Bolonha se constituíram em

modelos das universidades medievais. Constituíram-se como *studium generale* (estudos gerais), o que abrangia, praticamente, todos os domínios da época.

Vale ressaltar que a Reforma Protestante também atravessa a performance da instituição, de modo a romper com o monopólio da Igreja Católica, entretanto, ressalta-se, ainda, que a reação da Contra-Reforma teve uma forte influência, principalmente na Península Ibérica e em suas colônias.

No final do século XVIII, a universidade iluminista sofreu relevantes impactos da Revolução de 1789, que entendeu que a instituição era uma especificidade do Antigo Regime, substituindo-a por escolas profissionais de ensino superior. No início do século XIX, emergiram, na França e na Prússia, as primeiras universidades modernas e laicas, sendo elas a napoleônica, com o objetivo de formar quadros para o Estado, e a de Berlim, que visava integrar o ensino e a pesquisa, com vistas à autonomia intelectual do Estado e da Igreja.

No contexto desta dissertação, considera-se importante assinalar as características dos diferentes modelos de universidade uma vez que, cada um ao seu modo, alinham-se às necessidades da vida em sociedade. E esse alinhamento, inclui, sob diferentes perspectivas, a ideia de formação. Portanto, infere-se que não há modelo de universidade dissociado de um modelo de formação humana, quer numa perspectiva generalista, quer numa perspectiva “mais instrumental”. Em outras palavras, a universidade se destina a algum tipo de formação, formação essa que está articulada às questões que a sociedade possui, como sua estrutura social e os contextos culturais, ocasionando tensões e (des)equilíbrios. Elegem-se para reflexão e aprofundamentos, fundamentalmente, as universidades medievais, os modelos francês, alemão, inglês e norte-americano, e posteriormente a universidade brasileira.

## **1.1 Universidades Medievais**

A Idade Média pode ter seu período estabelecido pela queda do Império Romano do Ocidente, em 476, e a queda do Império Romano do Oriente, em 1453.

A instabilidade social e as recorrentes migrações pela Europa Ocidental, que ocorriam entre os séculos V e VIII, inauguram um processo de desestruturação e declínio da escola antiga, pública e laica que, pouco a pouco, resulta no analfabetismo da população. E, conseqüentemente, neste período, os monastérios constituem-se os últimos remanescentes da cultura escrita, que buscavam seguir a Regra de São Bento, que é enfática aos deveres de orar, trabalhar e estudar.

Os monastérios possuíam uma biblioteca ou uma sala de copistas que era destinada à leitura, aos estudos e cópia dos manuscritos, conservando, assim, o legado cultural dos romanos. Logo, fica reservado, principalmente, à Igreja Católica a continuidade do ensino, por intermédio de uma rede de escolas eclesiásticas, instalada junto a catedrais e monastérios. De acordo com Trindade (1999, p. 7), o modelo de universidade medieval visava “uma formação teológica-jurídica que respondesse às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica”.

Esse cenário era constituído pelas escolas monacais, as escolas paroquiais e as escolas paladinas. As escolas monacais estavam direcionadas às questões da vida religiosa, aspirando, à priori, a formação de padres, como também, a determinação política e religiosa da população. No que se refere às escolas paroquiais e as paladinas, sendo elas as segundas mais difundidas com Carlos Magno, se destinavam à instrução dos filhos de aristocratas.

Por volta dos séculos IX-XII, diversos acontecimentos como os renascimentos culturais nos reinados de Carlos Magno e Oto, as suspensões das invasões, o aumento da população, as transformações econômicas e de mercado, o alargamento urbano, a chamada reforma da Igreja impulsiona e favorece uma reestruturação educacional.

Assim sendo, considera-se como fatores decisivos para a transformação do/no ensino, o renascimento comercial e urbano, tendo em vista que a população laica demandava de instrução, principalmente no que concerne à leitura, escrita e cálculos, bem como em suas atividades urbanas cotidianas.

Sob essa perspectiva, as escolas monacais dão lugar à multiplicação das escolas catedrais e ao surgimento de escolas particulares, conhecidas como ensino de mestres independentes. Com o advento dessas novas escolas, os jovens estudantes se deslocaram, com o intuito de procurar disciplinas específicas ou mestres renomados. Para além disso, o ensino estava vinculado às artes liberais e às Sagradas Escrituras, o que oportunizou o desenvolvimento através da dialética, constituindo assim, o método escolástico.

É possível perceber que, o surgimento de novas necessidades sociais, a necessidade de conhecimentos e estrutura de ensino mobilizaram e alavancaram o surgimento das universidades. Para se ter noção, o termo *universitas* era, na Idade Média, designado para diversos tipos de agrupamentos, como por exemplo, a organização corporativa de estudantes e de professores. Somente no século XVIII, que o termo “universidade” passa a ser designado, especificamente, às instituições intelectuais que eram voltadas à construção e transmissão de uma metodologia e disciplinas específicas.

Para além do *universitas*, a utilização da terminologia *studium generale*, passa a carregar o sentido e significado dessa instituição de ensino superior que começa a surgir. Rashdall (1985) assinala que o *studium generale* abarca três características, sendo elas, a atratividade que a escola teve para estudantes de todas as partes; o fato de ser um espaço destinado ao ensino superior, com pelo menos uma das faculdades superiores, teologia, direito ou medicina; e que as disciplinas eram ministradas por uma diversidade de mestres.

Sob essa perspectiva, corrobora Coêlho (2008) sobre

o surgimento da associação de mestres e escolares, *universitas magistrorum et scholarium*, chamada depois apenas *universitas*, foi um acontecimento decisivo no movimento de criação, cultivo e transmissão do saber no apogeu da cultura e da civilização medieval. O termo *universitas*, usado pelos romanos para significar universalidade, totalidade, conjunto de coisas ou de pessoas, associação, na Idade Média não se refere inicialmente ao conjunto de Faculdades reunidas sob uma estrutura uniforme de organização e de poder, mas à corporação de mestres e escolares dedicados ao estudo das artes (filosofia), da teologia, do direito e da medicina, [...] (Coêlho, 2008, p. 8).

Salienta-se, assim, que o surgimento das universidades medievais foi essencial para o desenvolvimento, inclusive político, das próprias sociedades medievais. As universidades medievais, assim como no contexto social em que estão inseridas, configuram-se também em cenário de disputa de poder, pois alia-se a determinado poder, tendo em vista os seus interesses e necessidades.

Nesse contexto, surge com a universidade um novo sujeito social, o intelectual, que possivelmente, dará suporte ao estabelecimento de algum desses poderes, como o exemplo dos juristas da corte francesa, no século XIII, que encorajaram Felipe, o Justo, a assumir direitos do Sacro Império Romano (Oliveira, 2010).

Vale destacar que a universidade para ser fundada e/ou confirmada precisava ser validada por uma autoridade de natureza universal, como o papa ou imperador, autorizando o desempenho de suas atividades. Quanto aos títulos de doutor e mestre, configuraram-se na mais alta competência intelectual, o que independia da universidade que frequentasse.

Para ingressar na universidade medieval, apesar de ser de livre acesso, era necessário que a admissão fosse concedida. Não eram exigidos requisitos nacionais, sociais, intelectuais ou linguísticos, mas fazia-se necessário ser batizado cristão e possuir princípios morais, os mesmos aplicados à admissão ao clero, como a cidadania ou a filiação a uma guilda, que incluía prova de legitimidade de nascimento. Sob essa perspectiva, Ullmann (2000, p. 191 - 192), considera que

não havia pré-requisito algum para ingresso na *universitas*, nem ao menos era exigida a conclusão de algum curso anterior. Entre os doze e os quinze anos, o jovem podia ser admitido no *studium*. As indicações relativas à idade são um tanto imprecisas e

variáveis. Nem existiam períodos fixos para o início dos estudos: “Qualquer dia do ano era adequado”. [...]. Havia dois critérios de admissão: ser batizado e dar prova de conduta moral, que abrangia uma prova de legitimidade de nascimento, amiúde aceita simplesmente por afirmação do candidato.

Logo, o ingresso na universidade medieval, não estava condicionado a provas de conhecimento, ou a datas específicas para o início dos estudos. Bastava que a pessoa fosse batizada e tivesse aprovação de conduta moral.

Por ser um estudo voltado para a figura do mestre e dos seus discípulos, os pré-requisitos para a admissão e/ou a frequência ficavam em segundo plano. Logo, o que possibilita a um estudante ser chamado de universitário era o seu vínculo com o professor e não com o curso e /ou a universidade. Diante do exposto, Rios (1990) explicita que essa relação professor-aluno, que visa

a aquisição do conhecimento. E este é sempre à relação do sujeito com a multiplicidade de objetos com os quais se depara. [...] Porque é por meio da relação professor-aluno que o objeto que é o mundo é apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental - a relação aluno-mundo - propiciada pela relação professor-mundo (Rios, 1990, p. 70).

Essas relações entre mestres e discípulos, professor e aluno, não eram formalmente estabelecidas. Entretanto, seguiam-se normas sociais, tendo por critérios a localidade, a amizade, a apresentação e o patrocínio. Assim sendo, para ser admitido em uma universidade medieval, era preciso ter vínculo com o professor, o que prefigura a própria estrutura social medieval, replicando a hierarquia, a cristandade e o patriarcado, como também as relações sociais. Ullmann (2000) considera que

a *universitas* constituía uma simples associação de indivíduos, sem o caráter institucional das universidades modernas. Bastava os alunos estarem ligados a um mestre. Essa agregação formava a chamada *schola* ou família do professor. Incumbia a este compensar as lacunas na formação de seus pupilos, oriundos de lugares os mais diversos (Ullmann, 2000, p. 421).

Os mestres medievais, especialmente os das universidades medievais, dedicavam-se ao conhecimento empírico, o que confere expressivo movimento à sociedade medieval. No que diz respeito às concepções pedagógicas e classificações de conhecimento, as universidades medievais tomaram como herança das escolas do século XII. Tal herança é constituída por “listas fixas de disciplinas e textos básicos ou comentários autorizados, que retomavam os reformadores carolíngios, os pais da Igreja Católica e os teóricos da antiguidade, e a partir dos quais se originaram as faculdades, por exemplo, de teologia ou de direito” (Verger, 1992, p.41).

Fica evidente, também, a hierarquia entre as disciplinas, caracterizadas por terem um caráter religioso, de utilidade social e de dignidade intelectual. Dessa forma, as universidades davam grande relevância aos cursos de teologia e direito, e em contrapartida, os cursos com disciplinas de caráter mecânico e até as que denotam algum tipo de “profanidade”, ficavam relegadas a segundo plano.

Pode-se afirmar que, outra característica assumida pelas universidades medievais das escolas do século XII é a metodologia de ensino, tendo seus cursos ministrados em latim, língua considerada a língua acadêmica e intelectual. Assumia-se ainda, como característica, a escolástica que consiste no exercício de leitura (*lectio*) e de disputa acadêmica (*disputatio*). A leitura era composta por um texto principal e os comentários, que eram tomados como base para a ministração das aulas. E a disputa, ou debate oral, configurava-se em resolução ou desenvolvimento de tese ou problema doutrinário, permitindo assim a construção ativa do conhecimento.

O método de estudos medievais continha dez partes, incluindo a *lectio* e *disputatio*, que eram mais difundidas e divulgadas, e por vezes, assumidas como as “únicas” características do método. O método consistia: na *lectio* ou na leitura pelo professor de um texto clássico com o seu respectivo comentário (1ª etapa); as *reportationes*, que eram anotações feitas pelos alunos, tomadas com base na explanação do professor (2ª etapa). Seguiam-se a estas, as *questiones*, que são perguntas levantadas a partir das explicações (3ª etapa); destas, surgiram as *disputatios* entre o mestre e os alunos ou entre os grupos de alunos, preservando o proceder da dialética (5ª etapa); logo após, vinham os exercícios de repetições das matérias ao meio-dia e ao entardecer, como forma de fixar o conhecimento adquirido (6ª etapa).

Os discípulos possuíam um caderno de *loci communes*, no qual se registrava a ordem dos assuntos, os pensamentos e as palavras (7ª etapa). Utilizavam também a *glosae*, que compreendia em colocar no centro de uma folha de pergaminho, um texto com espaço entre as linhas e nas laterais, com o objetivo de colocar anotações e observações (8ª etapa). Os mestres pediam contas da *lectio* anterior, tomando dos alunos a recapitulação da aula dada (9ª etapa). E por fim, tinha a representação cênica dos conteúdos apreendidos (10ª etapa).

Vale destacar que, a partir da segunda metade do século XIII, o saber racional assume papel central nas universidades, em detrimento às perguntas teológicas, marcando assim o movimento universitário e a fundação da teologia escolástica. Este movimento oportuniza a teologia a adquirir uma nova “roupagem”, trazendo a metodologia filosófica e, por conseguinte, definindo a forma de ensino universitário.

Sob essa perspectiva e a partir desse movimento, advém o resgate da abordagem filosófica de Aristóteles. Abordagem essa em que os medievais “liam Aristóteles à luz do pensamento da própria época, faziam-no falar novamente, obrigavam-no a tomar parte em debates, que não foram os dele” (Boni, 1995).

Destaca-se que uma das inovações das universidades medievais foi a vinculação entre exames e ensino. Ao final do curso, o exame dava direito ao diploma oficial. Sua aplicação era, principalmente, oral e objetivava a confirmação do domínio, pelo estudante, de conhecimentos e técnicas específicas.

Pode-se dizer que as universidades constituem uma das formas de identidade da sociedade, de formação humana. Configura-se, também, um caminho que permite a reflexão e a análise da construção do conhecimento, como também desse sujeito intelectual. É durante a Idade Média, com o surgimento das universidades, que vão se desenhando na sociedade instituições fundamentais e imperecíveis. A esse respeito, Raschdall (1985) salienta que

as instituições que a Idade Média nos legou são de um valor maior e mais imperecível do que suas catedrais. E a universidade é nitidamente uma instituição medieval – tanto quanto a monarquia constitucional, ou os parlamentos, ou o julgamento por meio do júri. As universidades e os produtos imediatos das suas atividades, pode ser afirmado, constituem a grande realização da Idade Média na esfera intelectual. Sua organização, suas tradições, seus estudos e seus exercícios influenciaram o progresso e o desenvolvimento intelectual da Europa mais poderosamente, ou (talvez deveria ser dito) mais exclusivamente, do que qualquer escola, com toda a probabilidade, jamais fará novamente (Raschdall, 1895, p. 3).

Percebe-se assim, que na formação da sociedade, tendo em vista a importância e relevância das instituições oriundas do período medieval, a universidade é posta como a espinha dorsal da sociedade burguesa, junto com a monarquia constitucional, parlamentos e juris. Assim sendo, o estudo das universidades medievais oportuniza a compreensão do pensamento e do desenvolvimento do saber na Europa. E nenhuma outra instituição influenciou/influenciará o desenvolvimento do pensamento e do saber como a universidade medieval.

Anísio Teixeira (1968) considera que, a partir do seu surgimento em meados dos séculos XI e XII, a instituição universitária é efetivamente medieval, pois

foi na Idade Média que ela de fato realizou a verdadeira unificação da cultura chamada ocidental. A cultura da Europa foi unificada por essa universidade medieval que surgiu nas alturas dos séculos XI e XII, e que elaborou realmente um trabalho extraordinário de unificação intelectual do pensamento humano naquela época (Teixeira, 1968, p. 21).



Assim sendo, o pensamento intelectual, sob o viés da universidade medieval, concerne ao bem comum, ao processo de desenvolvimento da sociedade; refletindo a representação de valores, bem como o desenvolvimento da civilização.

Oliveira (2007) contribui que a universidade tem raízes na Idade Média, emergindo como possível resposta às necessidades dos homens medievais e as exigências intrínsecas às transformações socioculturais da época. As instituições são criadas para responder às necessidades de uma determinada época, e permanecem vivas enquanto podem/conseguem responder a essas necessidades e expectativas. Logo, se permanecem até os dias atuais, entende-se que ainda correspondem às possíveis exigências da vida e da formação humana.

Quanto à concepção de formação, é possível afirmar que as universidades medievais se integravam às concepções de mundo da época, sendo úteis e tendo foco nesse aspecto utilitário na manutenção e crescimento da visão de mundo de então. Também é possível perceber que suas concepções pedagógicas eram voltadas para a manutenção e internalização da produção de conhecimento de grandes pensadores e mestres, apresentando, portanto, foco na memorização e comentários autorizados. Sobre a metodologia já descrita aqui, era composta por dez passos, que reforçaram seu compromisso com a manutenção dos saberes de grandes mestres e pensadores.

Vale mencionar que a Renascença põe um fim a universidade medieval, inaugurando o surgimento de uma universidade muito diferente. E um ponto extremamente importante refere-se ao fato de o Estado fundar universidades novas e intervir nas antigas, refletindo no abandono da concepção de ser uma corporação de mestres e alunos. Com o advento da Renascença, surgem métodos novos e novos ideais, influenciando diretamente nos diferentes métodos de ensino, como também no próprio espírito universitário.

## **1.2 Modelo Francês**

O modelo da Universidade francesa, especialmente antes das reformas modernas e do Processo de Bolonha, é um reflexo de tradições acadêmicas seculares, fortemente influenciado pelo sistema universitário medieval. Ressalta-se que o modelo de educação surgido no período napoleônico não foi afastado. Características como o ensino escolástico e filosófico das universidades medievais foi substituído pelo ensino de caráter modernizador das grandes *écoles*. Este ensino superior tinha por finalidade formar uma nova elite dirigente e intelectual (Bourdier, 1989).

A Universidade de Paris foi fundada no século XII, por volta de 1170, a partir da escola da catedral de Notre-Dame. Havia escolas semelhantes junto às catedrais em toda França. O bispo nomeava os professores e controlava o ensino por meio de Chanceler e/ou Secretário Geral do Bispado. Diante do crescimento do quantitativo de estudantes, a escola de Notre-Dame tornou-se pequena, sendo permitido aos professores particulares abrirem escolas ao redor da catedral. Estes mestres, com o intuito de defender seus interesses e suas ideias, se reuniram e se associaram formando uma “corporação”, a *universitas*.

Diante disso, o mestre, ou o grupo de mestres possuíam a própria escola, e quando se fazia necessário deliberar sobre algum assunto de interesse comum, se reuniam em uma ou outra igreja. Destaca-se que a organização desses tipo de reuniões e as representações dos mestres perante a Igreja e/ou o governo, possibilitaram o surgimento da figura do reitor. As disciplinas e as necessidades práticas comuns a várias escolas originaram o agrupamento de escolas maiores, as faculdades.

Destaca-se que as universidades eram divididas em faculdades, e geralmente eram quatro principais, sendo elas, a “inferior” que são as de Artes, e as “superiores”, que são as de Direito canônico, de Medicina e de Teologia. Na faculdade de Artes, aprendiam-se os fundamentos; na de Direito e de Medicina os ensinamentos eram voltados para os tipos especializados; e a de Teologia, estava voltado para questões complexas e refinadas.

Um ponto importante do modelo francês apropriado do modelo medieval, refere-se ao saber trabalhado e interrogado como algo vivo e provocador da inteligência de mestres e estudantes, em *lectiones* e *disputationes* cada vez mais concorridas.

Vale ressaltar que as *lectiones*, nos séculos XII e XIII não se configuraram em meras leituras dos textos. Tendo em vista o acesso dificultoso aos manuscritos, copiados nos mosteiros, o ensino iniciava-se com a *lectio*, que é a leitura do texto seguida dos comentários do professor e das anotações feitas pelos estudantes. Essa leitura do texto era conduzida pelos mestres, durante a manhã, sendo repetida e explicada pelos bachareis e/ou repetidores, à tarde. No que diz respeito, por exemplo, às disciplinas teológicas, o texto básico era, geralmente, o livro de sentenças.

A etimologia da palavra *lectio* refere-se ao ato de escolher, selecionar o que deve ser lido, comentado, explicado e entendido. Desta forma, o texto é percorrido e explorado em busca do sentido dos termos. Consequentemente, os conceitos, as teses e os argumentos são submetidos a questionamentos criteriosos para que possibilite alcançar o que realmente está dito. Nesse sentido, mestres e estudantes buscam, incansavelmente, o sentido e o percurso do pensamento, da razão.

Portanto, tal método permite ao professor, junto com os alunos, mostrar palavras e/ou termos principais, bem como o sentido, a articulação das frases, ideias e/ou conceitos, de modo que oportunize reflexão, aprendizado e apropriação para os envolvidos. Percebe-se assim, que a *lectio* não se equipara a um ritual ou a uma repetição de sons, palavras e frases. Pelo contrário, pode-se dizer que a *lectio* é um ato de criação, de pensamento, configurando-se em um ato do intelecto. Sob essa perspectiva, Le Goff (2006) considera que a *lectio* caracteriza-se pela

[...] análise em profundidade que parte da análise gramatical, à qual produz a letra (*littera*), ergue-se a explicação lógica que fornece o sentido (*sensus*) e termina pela exegese que revela o conteúdo da ciência e do pensamento (*sententia*). [...] o comentário provoca a discussão (Le Goff, 2006, p.120).

O autor considera, ainda, que o “nascimento” do intelectual universitário acontece

[...] a partir do momento em que põe em questão o texto, que não é mais do que uma base, e então de passivo se torna ativo, o mestre deixa de ser um exegeta, torna-se um pensador. Dá suas soluções, cria. Sua conclusão da *quaestio*, à *determinatio*, é a obra de seu pensamento (Ibidem).

Com a participação ativa dos mestres e dos estudantes, o saber transforma-se em objeto de discussão, e a dialética propicia ultrapassar, para além da compreensão, o texto. Os textos lidos e comentados eram considerados como *auctoritates*, pois levava-se em conta a sua relevância, através de questões fundamentais, de princípios gerais e basilares do saber numa determinada área, particularmente, na filosofia e na teologia. Da *lectio* surge a *quaestio*, que a coloca em debate, direcionando-se para a *disputatio*, substantivo que significa cálculo, disputa, discussão, controvérsia, debate.

A *disputatio* se dividia em *ordinária* ou *solene*. No que se refere a *disputatio ordinaria*, era realizada de acordo com o costume, seja regular ou usual, acontecia a cada 7 ou 14 dias. O assunto abordado era previamente definido pelo mestre que propunha o debate, sendo conduzido por seu bacharel e apresentado com antecedência, para que os interessados tivessem conhecimento. Dada a *quaestio*, de maneira que fixasse entendido o seu sentido e importância, o debate transcorria com a apresentação das objeções, dos argumentos que fossem contrários à tese enunciada, envolvendo a participação efetiva de mestres e estudantes.

A depender da questão e da reputação do mestre responsável, faziam-se presentes outros intelectuais. O bacharel, com o auxílio de seu mestre, respondia às objeções apresentadas pelos presentes. Diante dos argumentos contrários e os favoráveis à tese proposta, as respostas eram dadas, bem como as anotações dos taquígrafos, o mestre

estruturava as considerações em um texto lógico. Posteriormente, depois de um ou mais dias, era exposta sua resposta sobre a questão, conhecida como *determinatio*.

Observa-se que tais questões que não possuem uma resposta acabada, possibilitam a continuidade do refletir, pensar e investigar. A configuração desses debates traz uma forma de docência que permite o domínio da dialética, como também as sutilezas da argumentação.

No que se refere as *disputationes sollemnes* ou *disputationes publicae*, conhecidas também por *disputationes de quolibet*, eram realizadas duas vezes por ano, especificamente no período do Natal e da Páscoa. Os participantes que desejassem participar de debates rigorosos e profundos podiam pôr questões sobre qualquer tipo de assunto e apresentar objeções difíceis e embaraçosas. Vale destacar que submetiam-se a esses tipos de debates, somente mestres qualificados e com condições de debater questões polêmicas e ambíguas.

A princípio, eram homens que trabalhavam com o saber como ofício, e que, inegavelmente, contribuíram para a ascensão das universidades. Entretanto, vale destacar ainda, que a atuação desses homens apontam para existência de uma consciência própria, e consequentemente, direciona para um pensamento filosófico livre e autônomo.

Observa-se, no método Francês, a elaboração, apresentação e interposição dos argumentos, objetivando a graduação dos alunos, tanto em resolução de problemas de natureza acadêmica quanto na liberdade de exposições de soluções elencadas para os problemas. A principal característica da *disputatio* era a estrutura sistemática de processos pedagógicos, oportunizando em cada etapa, um novo saber, bem como a promoção de uma filosofia livre do questionar, do argumentar. Assim sendo, pode-se dizer que a metodologia de ensino praticada na *disputatio* apontava para os processos conclusivos das etapas percorridas pelos jovens dentro das universidades, apesar de não se ter regularidade que é vista na atualidade.

Nesse contexto, há uma diferenciação no processo de estudos dentro da universidade, que acontece “entre catorze a vinte anos de idade” (Le Goff, 1989, p.66) e que converge em duas etapas, sendo elas, “o *baccalauréat*, ao fim de dois anos e o doutorado, ao fim dos estudos” (Le Goff, 1989, p. 67). No que se refere à primeira etapa era destinada aos estudos das Artes, e à segunda configurava-se no fim dos estudos considerados básicos. Após os vinte anos, seria possível cursar medicina, teologia e direito, tendo como perspectiva, à aquisição do título de doutorado.

Dentro da perspectiva do modelo francês, vale ressaltar que cada universidade possui autonomia para desenvolver sua própria divisão, de modo que pudesse contemplar os conteúdos que julgasse necessários e pertinentes em seus períodos de formação. As características comuns entre as universidades, reverbera-se no método *disputatio*, possuindo uma estrutura propedêutica, configurando-se na própria organização dos estudos dentro da instituição. Dentro desse modelo, há um programa específico, o *magister*, profissional que atua com o auxílio de um instrumento e de uma avaliação específica.

No que tange ao *magister*, configura-se como um homem centrado no estudo, sendo um “homem de profissão”, o membro da corporação universitária está equipado, no século XIII, com um instrumental completo. Seja escritor, leitor ou professor, ele se cerca dos instrumentos exigidos por sua atividade (Le Goff, 1989).

Logo, o *magister* possui na cerne da sua atividade, a função importante de ensinar, tendo como ponto de partida a leitura, onde fazia-se a leitura de autores relacionados no programa pelos mestres e estudantes, como também devia-se conservar os cursos dos professores. Desta forma, compreende-se a leitura como importante função dentro da Universidade, ladeada à função do registro, da escrita e do livro, este último como instrumento primordial para a formação.

Consequentemente, o livro surge como uma nova característica que colabora com o movimento filosófico, ultrapassando os muros da universidade e possibilitando o acesso às leituras entre os intelectuais. Tal contexto contribui para a liberdade e produção, percebidos nos próprios textos, bem como o formato do livro, que ficou menor e manuseável, surgindo assim a “era dos manuais” e a aceleração na velocidade de circulação da cultura escrita. (Le Goff, 1989)

O aluno universitário, após estudos, submetia-se a um exame com características específicas, que acontecia em duas etapas, sendo um exame individual, diante dos doutores, e um exame público e aberto, o que configura a “*disputatio*” como método de estrutura propedêutica. Na primeira etapa, o aluno apresentava um comentário, ainda que regado pelas considerações abordadas em aula. E quanto à segunda etapa, ressalta-se e amplia o espírito filosófico, tendo sua realização tanto no viés público, quanto no viés particular, permitindo a participação ativa dos alunos, que apresentavam questões para os candidatos. Após essa etapa, o candidato deixava de ser licenciado para se tornar mestre. Sobre a liturgia desses procedimentos, Le Goff (1989) corrobora que

aprovado no exame, o candidato se tornava licenciado, mas não recebia o título de doutor nem podia de fato ensinar, a não ser após o exame público. Conduzido com pompa para a catedral, o licenciado ali fazia, nesse dia, um discurso e lia uma tese sobre um ponto de direito, que ele defendia em seguida contra os estudantes que o inquiriram, desempenhando assim pela primeira vez, o papel de mestre em um debate universitário. O arcediogo lhe entregava então, solenemente, a licença para ensinar e lhe outorgava as insígnias de sua função: uma cátedra, um livro aberto, um anel de ouro e a touca ou gorro (Le Goff, 1989, p. 68).

Diante do exposto, admite-se que a estrutura dialética do método *disputatio* possibilita conduzir alunos, candidatos, mestres e doutores à busca de um saber que não está pronto, mas em constante diálogo.

O modelo francês não enfatiza a pesquisa, entendendo-a como uma tarefa que não é essencial para a universidade, o que resulta em dissociações entre as universidades, dedicando-se fundamentalmente ao ensino. Sua formação tem uma perspectiva especializada e profissionalizante, via escolas isoladas. A universidade francesa, desde Napoleão, é mantida e dirigida pelo Estado, com pouca autonomia diante dos poderes políticos, onde a *intelligentsia* francesa tinha forte vínculo com o Estado e com a política napoleônica.

Entende-se assim, que ocorreu uma preocupação com a questão nacional. Isto significa a afirmação da nacionalidade conduzindo a uma visão mais pragmática de modelo de universidade. Logo, sua organização e formação visava a preparação de profissionais para os quadros profissionais do Estado, voltada para os problemas econômicos, políticos e sociais emergentes, sob a centralização e controle estatais.

### 1.3 Modelo Alemão

Desde sua criação, a universidade alemã foi concebida como um local de pensamento, de tempo para a análise crítica e para o desenvolvimento de novos conceitos. E em um ambiente de liberdade, fica propício para novas ideias e para a abertura de novos horizontes, este é o modelo da universidade humboldtiana.

A primeira universidade alemã foi criada em Praga, em 1347, por Carlos IV. Em ritmo crescente, foram surgindo outras instituições de ensino superior que tinham o apoio papal e imperial, pois possuíam um caráter internacional para a formação do clero. Vale destacar que, essas universidades, sob a perspectiva científica, tinham caráter eclesiástico, sendo que nas faculdades de Artes e Filosofia, de Direito Romano e Medicina, a maioria dos elementos eram laicos, permitindo a transformação gradativa das universidades escolásticas em movimentos humanísticos.

O modelo de ensino superior humboldtiano surge na Alemanha com a universidade de Berlim em 1810 por Wilhelm *von* Humboldt, vinculando, pela primeira vez, a instituição universitária a um projeto nacional, assumindo feições claras e definidas. Considerando-a como um “campo de batalha espiritual em que se preparará o ressurgimento do país” (Prota, 1987). Enfatiza-se que a filosofia deve receber a devida importância nos programas de estudos previstos pela nova instituição.

Na metade do século XIX, tem-se, em sua maioria, cientistas alemães exercendo a função de professores ou pesquisadores universitários, participando de grupos que eram formados por mestres e discípulos. A referência a Humboldt e a universidade de pesquisa é constante nas reflexões sobre a universidade alemã. E suas bases estão firmadas na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, tendo como parâmetro a busca pelo desenvolvimento científico, fundado na autonomia, na liberdade de investigação, bem como na cooperação e na colaboração, reservando ao Estado a obrigação de construí-la e mantê-la.

Considerada como condição necessária à carreira universitária, a pesquisa é tida como função essencial do professor universitário. Consequentemente, nos seminários e laboratórios das universidades alemãs, ocorria a transmissão de técnicas de pesquisas, o que possibilita a estruturação da pesquisa nas ciências naturais, nas organizações burocráticas permanentes, os institutos ligados às universidades.

A postura humboldtiana revela, a partir desses princípios, fundamentos teórico-educacionais significativos, sob a perspectiva de uma pedagogia universitária. Destaca-se o principal sendo a unidade indissolúvel do ensino e da investigação. Assim sendo, o saber que será ensinado, é um saber adquirido, *à priori*, pelo docente na qualidade de investigador. Por conseguinte,

[...] no ensino, a maior preocupação estará sempre no processo ensino-aprendizagem e não na transmissão de conteúdos programáticos. Essa ideia fundamental de que cabe à comunidade colocar todos os seus membros em condições de se tornarem cultos, quer dizer, homens de verdade, será o pano de fundo de toda a atividade cultural de Humboldt com relação à instauração de nova Universidade. É pelo saber que se efetuará a salvação nacional (Prota, 1987, p.71).

Assim sendo, o jovem Humboldt direcionou a instauração na nova universidade alemã para a filosofia e para disciplinas humanistas, em seu sentido mais amplo, como também à vinculação ao esforço nacional de desenvolvimento. Sob essa perspectiva, Prota (1987) salienta que “sua natureza [da nova Universidade] consiste, pois, em ligar internamente a ciência objetiva à formação subjetiva e, externamente, o ensino escolar completo ao início do estudo sob direção própria, ou melhor, proporcionar a transição de um para o outro” (Prota,

1987, p.72). Entretanto, fica evidente que o conceito principal será a ciência, pois sendo possível encontrá-la no seu estado mais puro, será compreendida corretamente.

Observa-se que uma implicação prática se refere à gestão do tempo direcionado ao ensino e à investigação. Faz-se necessário que o docente tenha tempo para investigar e se aprofundar nos saberes concernentes à sua atuação/função, de modo a desenvolver um ensino de caráter universitário.

Toma-se como princípios básicos para que se exerça a ciência de forma pura o uso da liberdade do ensino e da aprendizagem e o da necessária maturidade e autonomia do estudante universitário. Refere-se à completa autonomia do Estado, como também à liberdade do docente e investigador na escolha das matérias em que se especializa, e à liberdade de escolha, pelo estudante, do seu próprio percurso de aprendizagem, o que implica, na prática, a existência de disciplinas de opção livre. Diante o exposto, pontua Prota (1987) sobre a natureza e as técnicas de ensino utilizadas na universidade, de que

[...] nota-se à constante de não só pretender comunicar um alto grau de cultura, mas também de pôr os estudantes em contato com os problemas científicos para relacionar harmonicamente à especulação e à prática, de tal forma que eles aprendam a formar seu próprio critério de julgamento e realizem pesquisa científica (Prota, 1987, p.74).

Com o planejamento de uma série de aulas, o professor apresenta seu material científico, a partir dos aspectos específicos ao seu campo de investigação. E, ainda, são oferecidas aulas de instrução mais geral e de aprofundamento relacionados sobre os assuntos que estão sendo abordados nas diferentes faculdades da universidade, inviabilizando assim, a perigosa e excessiva especialização.

Abordam-se também outras técnicas de ensino, como os *colloquia*, que são reuniões para se discutir o assunto versado pelo professor, os *exercícios*, que são experiências realizadas pelo estudante, sob a orientação do professor, e os seminários, com quantitativo limitado de alunos, para desenvolverem pesquisas como elaboração preliminar de uma tese. Pode-se observar que o ideal deste modelo humboldtiano de uma nova universidade é a formação do homem e do cidadão, além da pesquisa científica.

Dentre os vários tipos de Institutos Superiores, destacam-se as Escolas Superiores Pedagógicas, que surgiram dos institutos para a formação de Magistério, sendo algumas independentes, e outras incorporadas à universidade. Tais escolas visam a formação de professores para lecionarem no ensino primário (com dois ciclos: o inferior - obrigatório - dos 6 aos 10 anos e o superior - de formação profissional - dos 10 aos 14 anos) e secundário



Inferior (com dois ciclos - com duração de 6 anos). A aplicação do exame do Estado finaliza o curso, com algumas escolas concedendo grau de Doutor em Filosofia ou Pedagogia.

O Ingresso à universidade se dá pela apresentação do certificado de maturidade (exame final), com o intuito de verificar se o aluno possui aptidões para a pesquisa científica. Ao concluir esta etapa, o aluno poderá prosseguir com os estudos, com liberdade de escolher quais cursos e aulas quer frequentar, com um mínimo de disciplinas obrigatórias e podendo se apresentar para exames sempre que entender que está apto. Tais exames têm a finalidade de testar as habilidades para estudos mais avançados, bem como o grau de maturidade para desenvolver pesquisa científica. Observa-se que os ideais de Humboldt permanecem na universidade alemã.

O modelo alemão evidencia a importância da pesquisa na universidade, e para além disso, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação. Destaca-se, neste modelo, a formação geral, científica e humanista, tendo a perspectiva na totalidade e na universalidade do saber. Tais aspectos preponderam a importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como o cerne da universidade. Embora seja uma instituição do Estado, mantida e vigiada por ele, conservou consideravelmente o seu caráter corporativo e deliberativo, usufruindo de liberdade de ensino e de pesquisa. Pode-se considerar que os intelectuais alemães possuíam uma posição de neutralidade diante dos poderes políticos instituídos. Entretanto, considera que a partir do início do século XX, a orientação dos estudos recaem para uma concepção de prática profissional, para o utilitarismo e para a especialização.

A concepção alemã sofreu uma série de modificações e desvios ao longo do tempo. Sob essa perspectiva, destaca-se a diminuição expressiva da autonomia e da liberdade acadêmicas, e conseqüentemente, a eclosão do vínculo dos intelectuais à política estatal, bem como a guinada em direção ao pragmatismo.

#### **1.4 Modelo Inglês**

Em 1700, na Inglaterra, a ciência encontra-se institucionalizada, o que difere de outros países europeus, que deram andamento ao movimento cientificista. Assim sendo, pode-se considerar o reconhecimento da pesquisa exata e empírica como um importante método de investigação, propiciando a descoberta de novos e relevantes conhecimentos.

O maior representante do modelo inglês de universidade foi John Henry Cardinal Newman, que compreende a universidade como uma associação permanente de sábios e estudantes, entendendo-a como um lugar de ensino do saber universal. Cabe à universidade

conservar e transmitir os conhecimentos, dando ênfase ao ensino e à ideia de universalidade do saber. Com autonomia em relação ao Estado, aproveitava de bens fundiários, como também da boa relação com a Igreja Anglicana.

Diante desse cenário, exercia suas funções como corporações autônomas (*self-governing e self-supporting*), cercada por *colleges*, tendo por liderança um principal, os *fellows*, e o convívio em comum com os estudantes (*undergraduates*).

Oxford e Cambridge, unidades universitárias integradas por *colleges*, onde os estudantes viviam sob a orientação de tutores pessoais, com a ministração de ensino especializado. O termo *college* faz referência a instituições que oferecem apenas a graduação ou a unidades responsáveis pelos cursos em nível de graduação nas universidades.

No que se refere a Oxford, provavelmente, teve origem por volta de 1133, que foi quando chegou à Paris, Robert Pullen, teólogo reconhecido que ensinava as Escrituras. Entretanto, Oxford passou a ser considerada um "*studium generale*" por volta de 1167 e 1168, quando os estudantes ingleses foram expulsos de Paris, que era, à época, o lugar de expressão da Educação Superior.

Tão rapidamente a universidade começou a crescer que, após cem anos ganhou status, sendo descrita pelos deputados de Oxford ao Rei, em um apelo, como a *Schola secunda ecclesiae* (Segundo Paris), apesar de não possuir uma sede episcopal, como as de Paris e Bolonha possuíam. Ao passo que a Universidade de Oxford se alinhava ao plano nacional, cresciam os *colleges*, perpetuando-se em bases de sustentação da própria Universidade. Surgiam, por iniciativa dos *mecenas*, através de dotações, os *Colleges e Halls*, que eram prédios para estudos. Nesses *colleges*, dentro de uma nova concepção universitária, a disciplina colegial poderia ser ministrada pelo clero secular, substituindo assim, os de ordem religiosa. Tal concepção foi adotada para os futuros *colleges*, não só em Oxford, mas também em Cambridge.

A coroa, no século XIII, outorgava à Universidade de Oxford contínuos privilégios, inclusive suas atividades tinham notoriedade exercida pela Renascença, principalmente pelo surgimento da imprensa. Em 1478 realizou-se a primeira publicação da Imprensa Universitária de Oxford, que foi regulamentada em 1582. Seu desenvolvimento era exponencial tanto que houve necessidade de reformas para que pudesse acompanhar o desenvolvimento da época.

Contudo, no período pós guerra civil, ela quase foi apagada, pois durante essa guerra, se aliou ao rei, enquanto a cidade escolheu ficar ao lado do Parlamento. Foi sugerido, pelos

membros do Parlamento nomeado - em julho à dezembro, de 1655 - que as universidades de Oxford (e as de Cambridge também) fossem abolidas.

As alegações se davam pelo fato de serem universidades de educação geral, que favoreciam as inclinações de ordem religiosas, se valendo de métodos antiquados e obsoletos. Deveriam ser criadas novas instituições de ensino superior, de modo que as espalhassem por todo o território inglês. Foi Cromwell quem as protegeu, sendo *Chanceler* de Oxford na época (Prota, 1987).

Após esse instável contexto, em 1858, a universidade volta às reformas necessárias, com a averiguação da situação da instituição, por duas Comissões Reais constituídas após a Primeira Guerra Mundial. Com parecer favorável à Universidade de Oxford, foi concedida uma forte subvenção destinada ao incentivo aos trabalhos de pesquisa.

Sobre os sistemas de *colleges*, Prota (1987) esclarece que são autônomos e privativos na Educação Superior de Oxford. A admissão dos estudantes acontece por meio dos *colleges*, e não diretamente pela universidade, apesar de conservar “organismos comuns, como, por exemplo, o que se encarrega dos exames”. Os *colleges* são como

[...] corporações individuais ao lado do organismo corporativo, constituído pelo Chanceler, Mestres e escolares da Universidade de Oxford. O mais alto funcionário da Universidade é o Chanceler, eleito pelos membros da Assembleia. O cargo é vitalício e a escolha recai geralmente em um membro distinto da Universidade. O vice-Chanceler é, praticamente, o chefe, nomeado anualmente pelo Chanceler, e deve ser um dirigente de college. Anualmente são designados também, dois procuradores por dois *colleges* em rodízio (Prota, 1987, p. 86).

O autor acrescenta que os *colleges* são compostos por

[...] por uma direção (cuja designação varia de uma para outra) e estudantes. Cada *undergraduate* (quer dizer, quem ainda não recebeu um grau), no que concerne aos estudos, está sob a imediata supervisão de um dos membros, que exerce o papel de tutor (instrutor de universidade), que é reconhecido pela Universidade como um mestre da faculdade a que pertence (Ibidem).

Espalhados por toda Inglaterra, os *colleges* se estabelecem como referência de modelo do ensino universitário inglês. Assim, desenvolveram uma excelente diversidade de tipos para a formação do Ensino Superior, possibilitando a criação de uma categoria de universitário entendidos como de alto padrão, como pensadores e cientistas classificados como de primeira linha, e também um elevado número de profissionais e operários qualificados.

No que se refere à origem da Universidade de Cambridge há certo dissenso. Alguns defendem que seu surgimento se deu por conta da separação de mestres e estudantes de Oxford (*ex secessione*), durante a crise em 1208 - 1209, outros acreditam ser pelo lento trabalho dos padres da Igreja de St.Giles. Vale ressaltar que um fato não exclui o outro, tendo

em vista que durante a suspensão das aulas na crise da Universidade de Oxford, seus alunos se refugiaram na cidade vizinha (Cambridge). Formada nos moldes de Oxford e Paris, recebeu reconhecimento papal, sendo fundada em 1316 por uma bula do Papa João XXII.

A estabilidade de Cambridge foi conquistada pelas instituições de *colleges*, como em Oxford. Passou a ter inúmeros privilégios, o que fez com que despertasse ciúmes nas cidades vizinhas, como também suscitando algumas interferências em seu funcionamento. Mas no século XV, obteve fama na mesma proporcionalidade que a de Oxford, e em meados deste mesmo século, as Injunções Reais junto com os planos de Thomas Cromwell, marcam o fim da Escolástica. Surge no cenário a Trinity College, criada por Henrique VIII, como a primeira instituição de ensino da Inglaterra independente da tradição católica romana.

Várias reformas tornaram a Universidade de Cambridge em um centro de movimentações marcantes, tendo influência da filosofia cartesiana, como também incentivando e melhorando as condições dos estudos e de pesquisa. Nesse cenário, as ciências exatas ganham cada vez mais atenção. O período da primeira Guerra Mundial foi muito frutífero para a universidade. Neste contexto,

seiscentos membros da Universidade foram engajados no serviço ativo; as contribuições em pesquisas, invenção, informações técnicas das mais variadas espécies, produzidas nas universidades, foram colocadas à disposição dos vários setores bélicos. Nunca, em toda a história da Universidade, a cooperação entre a instituição e o estado foi tão intensa e frutífera (Prota, 1987, p.88).

Neste período, o crescimento da universidade foi exponencial em todos os sentidos, especialmente na ampliação da pesquisa, na construção de institutos, como também na melhoria de laboratórios.

Sobre a parte administrativa, a Universidade de Cambridge não difere da sua concorrente, a de Oxford. Cambridge constitui-se em organismo corporativo, com *colleges*, tendo, cada um deles, estatutos próprios, embora sujeitos às leis supremas da universidade. Há também os cargos de *Chanceler*, *Vice-Chanceler* e Procuradores. A universidade tem rendimentos oriundos das taxas referentes às matrículas de exames, à graus, sobre os membros da universidade e das contribuições dos *colleges*.

Vale ressaltar que a Universidade de Cambridge marcou presença na Inglaterra e no mundo, através de suas realizações intelectuais e científicas. Estão nela os cursos mais variados sobre temáticas relevantes e atuais.

Diante disso, percebe-se o quanto foi fundamental para Cambridge a renovação, buscando ser/ter um modelo que melhor correspondesse à formação intelectual e moral dos

homens. Apontava-se para uma formação sem fragmentação dos saberes, oportunizando o acesso à cultura assentada nas humanidades.

As reformas nas universidades Inglesas tiveram alguns efeitos, como por exemplo, os estudos clássicos e de matemática deram lugar às ciências experienciais, à história do direito e das línguas estrangeiras. Deram lugar também à pesquisa, especialmente em Cambridge.

Diante da industrialização, e consequentemente da urbanização, o Ensino Superior trouxe algumas respostas imediatas, como a criação das *Civic universities*, sob a iniciativa do Estado e de autoridades provinciais e municipais, com objetivos mais “práticos”. Apesar do prestígio que possuíam, esses estabelecimentos técnicos não eram destinados à formação das altas elites políticas e burocráticas. Tal tarefa permanecia à cargo das universidades, particularmente do eixo Oxford-Cambridge.

Delineando alguns contornos do modelo universitário inglês, pode-se perceber que as universidades inglesas tiveram suas origens pela própria dinâmica dos estudos, com bases na sociedade, apesar de ter inspiração em modelos parisienses, inicialmente, a de Oxford e de Cambridge, posteriormente. Visava, em seus projetos individuais ou em grupos, a consideração das características da sociedade, e aqueles que não as tivessem, não alcançavam êxito. As instituições de ensino superior cresciam gradativamente, de forma que atendessem à sua própria dinâmica interna.

Os sistemas de *colleges* proporcionaram uma seleção e um padrão no ensino, além de oferecer suporte financeiro à universidade, apesar de uma característica importante das universidades inglesas ser a ausência de um modelo único. Cada universidade possui liberdade e autonomia para resolver suas crises, reformular seus estatutos e fazer suas experiências.

Com o apoio governamental e industrial, as universidades inglesas puderam auxiliar na formação de técnicos bem-preparados. Forma-se assim uma tríplice aliança entre a universidade, o governo e a Indústria, possibilitando ao sistema de ensino universitário inglês ser um dos mais bem desenvolvidos do mundo.

### **1.5 Modelo Norte-americano**

A universidade norte-americana é tardia, constituindo-se como um sistema de educação superior a partir da Guerra Civil de 1861, no contexto do surgimento da moderna

universidade<sup>1</sup>. Tem suas origens nos *colleges*, que tem sua origem nos primórdios do século 17. O seu início é marcado não só pela Guerra Civil, mas também pela assinatura do *Morril Act*, que tem o Estado com papel ativo na educação superior norte-americana, contribuindo para uma educação superior de massa.

Podemos observar que a educação superior norte americana teve grandes transformações, onde libertou-se do controle eclesiástico e submeteu-se ao controle das empresas, conferindo-lhes características exclusivas, até o momento em questão, do mundo produtivo. Sendo um contexto de conflitos religiosos, a Europa tentava escapar das interdições, e os protestantes buscavam um novo continente para que pudesse se refugiar, tanto para o livre exercício da fé, como para se formar uma sociedade pautada nos princípios do protestantismo puritano.

Diante desse contexto, no início do século 17, um grupo de colonos se estabelecia em New Plymouth, Nova Inglaterra, tomando como base o Pacto de *Mayflower*, que tinha ideias puritanas radicais. Algum tempo depois, outro grupo se estabeleceu um pouco mais ao Norte, o que contribuiu para que na década de 1630, a região já possuísse uma população de, aproximadamente, vinte mil habitantes (Sellers; May; McMillen, 2003).

Entendendo que a educação se constituía como um instrumento essencial para interpretar a vontade divina, os colonizadores do Massachussets se empenharam na construção de uma instituição de ensino, destinando uma quantia do orçamento da comunidade. E assim, em 1638, inaugura-se um *college*, que mais tarde, em 1638, se chamaria Harvard College. (Cowley; Williams, 1991).

A segunda instituição de ensino superior nos Estados Unidos foi o College of William and Mary. Inaugurado em 1693, na Virgínia, por James Blair, um clérigo escocês anglicano. O terceiro *college* originou-se com a criação da colônia de New Haven, ao Sul de Massachusetts, e incorporada à colônia de Connecticut, e em 1701, acontece, com a autorização de uma Assembleia, a criação de cuja um *collegiate school*, em Saybrook, com controle dos puritanos.

Entretanto, em 1716 a instituição foi transferida para New Haven, transformando-se no New Haven College, que, posteriormente, se chamaria Yale College. Fundador e primeiro diretor do College of New Jersey, Jonathan Dickinson, tem suas origens no *Yale College*. Em

---

<sup>1</sup> É válido destacar que, nas Américas, houve universidades anteriores às das criadas nos Estados Unidos. A Universidad Nacional Mayor de San Marcos, em Lima (no Peru), foi criada de acordo com o modelo e privilégios da Universidade de Salamanca, em 12 de maio de 1551, pelo rei Carlos I da Espanha. Foi reconhecida em 25 de julho de 1571 pelo papa Pio V. Tem-se a Universidade de São Domingos, fundada em 1538, entretanto, a Universidad Nacional Mayor de San Marcos configura-se como a mais antiga das Américas.

1746, o *college* foi transferido para Newark, permanecendo até 1756, quando foi transferido para Princeton, nome que, mais tarde, o identificaria.

Vale ressaltar que os *colleges* norte-americanos seguiam os padrões britânicos, com sua organização voltada para o ensino religioso e das línguas clássicas. Assim sendo, o predomínio era de *colleges* residenciais com tutores docentes, onde a contribuição moral tinha tanta importância quanto a intelectual (Charles; Verger, 1996).

Tendo em vista que os *colleges* ofertavam uma graduação sob os parâmetros de uma educação ampla, percebem-se outras características como o aparecimento de unidades de instrução unitária e administração com base nos *governing boards*. O ensino nos *colleges* estava organizado em torno das chamadas artes liberais, com um ensino de cunho propedêutico que desconsiderava a formação técnica.

Esses organismos (*governing boards*) eram formados por membros externos à instituição, sendo escolhidos por critérios estabelecidos em seus estatutos. Para a direção do *college*, havia o presidente, que estava sob a supervisão do *governing board* (Cowley e Williams, 1991).

Sobre a criação de Harvard, de Yale e do Dartmouth College estavam os puritanos. Na criação do William and Mary, do King 's College e do College da Filadélfia, estavam os anglicanos. E o College de New Jersey sob a influência dos presbiterianos. Sobre a origem do Rhode Island College estavam os batistas e os reformadores alemães, do Queen's College. Pode-se afirmar, então, que as motivações religiosas estavam na origem de todos os nove *colleges*.

Contudo, não era sempre que os *colleges* eram fieis aos preceitos religiosos que originaram sua criação. Em Harvard, por exemplo, quando John Leveren, presidente da instituição em 1708, abandonou a ortodoxia puritana, e adotou os princípios religiosos menos rígidos. Tal atitude desencadeou reações entre os puritanos com influência em outras instituições de ensino, na tentativa de impedir que novos desvios acontecessem. No contexto das colônias inglesas na América do Norte, surgiu o Iluminismo europeu, com acontecimentos como a criação de jornais e de clubes para debates, como também o aparecimento de livrarias e de bibliotecas particulares que foram tomadas como ameaça (Sellers; May; McMillen, 2003).

As conjunturas intelectuais e econômicas das colônias britânicas na América estavam se modificando, e com a sua prosperidade, a religião ia perdendo seus rigores. Sob essa perspectiva, surge um movimento religioso revivalista, que já estava em voga na Inglaterra e

países europeus, encontra seguidores no solo norte-americano, onde foi desenvolvido de forma mais intensa.

Tal movimento ficou conhecido como *Great Awakening*, movimento este em que a população mais pobre das colônias voltou-se contra a igreja anglicana, e consequentemente, contra a coroa britânica. E essa articulação movimentou uma comoção de autonomia no povo norte-americano, cooperando para o clima que antecedeu a Guerra de Independência. Fica evidente que o *Great Awakening* influenciou a educação norte-americana, em especial a da educação superior, sendo decisivo no surgimento Yale College, do College of Rhode Island e do Rutgers College e, ainda, do Dartmouth College (Cowley e Williams, 1991; Sellers; May e McMillen, 2003).

Um fator interessante refere-se ao fato ocorrido no Dartmouth College, conhecido como Dartmouth College Case, que diz respeito ao desentendimento entre o presidente da instituição, John Wheelock, e o seu *governing board*, que decidiu destituí-lo. Diante disso, o presidente da instituição recorre ao governador de New Hampshire, por entender que a instituição é da alçada do governo estadual. Entretanto, o caso é reconduzido à Suprema Corte dos Estados Unidos, que deliberou pela soberania do *board* e a destituição de Wheelock, por ser algo estabelecido no estatuto da instituição.

Desta forma, considera-se que tal interpretação e decisão da Suprema Corte foi fundamental para consolidar o princípio de não interferência do estado nas instituições acadêmicas. Simultaneamente, foi fundamental também para que os *governing boards* se estabelecessem como instituições de máxima autoridade sobre as instituições de ensino superior. Nesta conjuntura, os Estados Unidos adotaram a separação entre a Igreja e o Estado em sua Constituição, como também isentou o governo federal de maiores responsabilidades com a educação. Thomas Jefferson, em 1779, apresenta à legislatura da Virgínia uma proposta em que o Estado daria suporte às escolas e *colleges*, sendo efetivado, por volta de 1787, oito anos mais tarde, com a edição da *Northwest Ordinance*, que determinava a educação uma responsabilidade fundamental dos governos estaduais (Cowley; Williams, 1991).

No final do século 18, apesar do suporte público em alguns estados e do surgimento de novas instituições de ensino, a educação superior norte-americana era muito elitista. Ainda no século 18, apareceram os primeiros cursos de formação profissional, como o curso de medicina da atual University of Pennsylvania, em 1765, e o de Harvard, em 1782. Instituições voltadas exclusivamente para o ensino profissional, no entanto, somente apareceram nos Estados Unidos a partir do século XIX. Contudo, ainda no século XIX, aconteceram pressões às instituições de ensino superior de atenderem às novas exigências da sociedade.



Consequentemente, surgiram instituições específicas para o ensino profissional, como por exemplo a academia militar de West Point, em 1802, e o Rensselaer Polytechnic Institute, a primeira escola de engenharia civil do país, em 1826.

Com a efervescência universitária na Europa, sobretudo na Alemanha, muitos norte-americanos voltavam com novas ideias e experiências acadêmicas que tentavam adotar em suas instituições. Dentre essas experiências, está a iniciativa de introduzir o princípio eletivo nos currículos, sendo a primeira tentativa em Harvard. George Ticknor, ao ser admitido como docente, buscou adotar um sistema em que os estudantes pudessem escolher os temas de seu interesse dentro de um currículo expandido. Diante das resistências sofridas, o docente escreve um apelo ao *Harvard Board of Overseers*, obtendo a introdução de ofertas eletivas aos estudantes.

Entretanto, os conservadores de Harvard reduziram o alcance de sua iniciativa, sendo viabilizada, totalmente, somente em 1882, quando o docente se tornou presidente da instituição. Assim sendo, o princípio eletivo foi uma inovação de outra instituição, a Universidade da Virgínia. Criada por Thomas Jefferson, em 1825, surgia com especificidades ao organizar-se como uma federação de sete departamentos paralelos chamados *colleges*. Os *colleges* eram constituídos por: Línguas Antigas, Línguas Modernas, Matemática, Filosofia Natural, Filosofia Moral, Química e Medicina e, posteriormente, Direito, com cada um fixando os seus próprios currículos (Cowley; Williams, 1991).

Vale salientar que tais reformas feitas em Harvard, como as inovações curriculares feitas na Virgínia, não impactaram de imediato os *colleges*, especificamente os novos *colleges* que surgiram na década de 1820, devido a uma nova onda revivalista na Igreja, o segundo *Great Awakening*. Em virtude disso, à grande maioria das instituições eram *colleges* confessionais

Assim, na primeira metade do século XIX, a maioria das instituições ainda eram *colleges* confessionais. O que configurava em um cenário universitário sem bibliotecas ou laboratórios, por serem considerados incompatíveis com a fé. A única exceção era a Universidade de Virgínia, que continha uma biblioteca. Logo, rompeu-se de forma lenta as barreiras que tornavam os *colleges* instituições voltadas para uma educação geral (Eddy, 1957).

Caracterizados como um país agrícola até a primeira metade do século XIX, tendo a maioria da população vivendo no campo, os pequenos fazendeiros viviam de acordo com os princípios da fé religiosa, e considerando a vida rural como moralmente superior. Diante disso, a economia tinha por base a produção de bens primários para a exportação. Entretanto,

na segunda metade do século XIX, ocorre sua dinamização, que é resultado do processo de aprofundamento da divisão do trabalho e da formação do mercado interno integrado.

Transformações na estrutura da sociedade geram crescimento e modernização. Em torno de 1870, a sociedade norte-americana que era formada, ainda, por um grande número de pequenos fazendeiros e pequenos empresários, reproduzindo uma estrutura social (Barrow; 1990). No que diz respeito à educação superior, pode-se dizer que as mudanças contribuem para as múltiplas faces das intensas transformações que viveram os Estados Unidos. De extrema importância e assinada por Abraham Lincoln, em 1862, a Lei *Morril*, autorizava a venda de terras federais com o objetivo de subsidiar a criação de escolas superiores agrícolas, os "*land-grant colleges*".

Assim sendo, marca-se o início da presença e ao suporte do Estado na educação superior, tendo em vista que até 1862, os *colleges* eram em sua maioria confessionais e as poucas universidades estaduais não tinham recursos suficientes (Cowley; Williams, 1991). Os fundos adquiridos impulsionam reformas nas próprias universidades, aumentando assim, a convicção de que o modelo anterior, ainda dependente do inglês, não se adequa mais a uma sociedade democrática, industrializada e pragmática. Consequentemente, voltam-se, os reformadores, para o modelo alemão, em voga no momento.

Ressalta-se a importância que *Morril Act* teve, não somente no que diz respeito ao financiamento público, mas também no que se refere ao processo de secularização da educação superior, considerando que a Constituição vedava suportes governamentais a instituições não seculares.

Estabelece-se, assim, o tipo de universidade americana, sendo constituída por quatro anos iniciais de ensino geral, denominado *college*, com especializações básicas, e um ciclo posterior, com realizações de pesquisas mais especializadas, as *Graduate School*, que eram organizadas por departamentos.

Apesar das inspirações no modelo alemão, os norte-americanos imprimiram características específicas da cultura americana, tendo em vista o surgimento de uma sociedade em acelerado processo de modernização da indústria e da agricultura. "Por isso, mais do que uma imitação, procedeu-se a uma síntese" (Catroga, 2007).

As universidades americanas foram receptivas à formação profissionalizante e tecnológica, o que fez com que se separasse do clássico modelo inglês, que era mais generalista e visava à formação do *gentleman*. Apesar de conciliarem o ensino e a investigação, refletindo características do modelo alemão, buscaram especializar-se na própria investigação. Faziam por meio de uma pesquisa profissionalizada e do ensino de matérias que

os europeus julgavam “desprezíveis” para estarem na universidade, como por exemplo as de natureza tecnológicas e as voltadas à economia e às finanças. “Iniciava-se um percurso que se refletirá na diminuição da procura das universidades europeias por estudantes americanos” (Catroga, 2007).

Para o modelo norte-americano, o ideal de ciência não visava finalidades emancipatórias, mas visava conceber que saber era poder. E conseqüentemente, inferir a polêmica sobre a diferença entre ciência e técnica. Mas visava, sobretudo, testar o poder da ciência como resposta às soluções técnicas dos problemas práticos, inclusive através da reconstituição experimental do itinerário. Tais medidas levaram, primordialmente, à descobertas científicas.

Na perspectiva do modelo norte-americano, a instituição universitária visa associar estreitamente os aspectos ideais, como ensino e pesquisa, aos funcionais, que são os serviços. Conseqüentemente, sua estrutura ajusta-se tanto às necessidades da massificação da educação superior, quanto à sociedade de consumo. Com a formação voltada para o viés empresarial, em sua maioria, as universidades norte-americanas buscam atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade. Tal concepção resulta em especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, bem como serviços de uma maneira geral.

Ao realizar esse passeio historiográfico tenta-se compreender a universidade como uma instituição social e as possíveis aproximações e/ou distanciamentos dentre os modelos mapeados. A partir desse panorama, é possível perceber, por exemplo, que o modelo francês, foi centrado na educação teológica e nas artes liberais, enfatizando a estrutura rígida e a autoridade da Igreja, apresentando foco na formação de intelectuais para a administração e a religião.

Em contraste, o modelo inglês, valorizava a autonomia acadêmica e a diversidade de disciplinas, permitindo um ambiente de debate e pesquisa mais livre. Esse modelo também introduziu o conceito de colegiados, promovendo uma formação mais personalizada. O que reflete, conseqüentemente, os modelos de sociedade, o que preconizavam como essencial para as culturas de cada um desses países, demonstrando o quanto a instituição universidade encontra-se imbricada ao todo social, respondendo a ele em alguma medida.

No contexto universitário brasileiro, percebe-se que as universidades aqui se formam entrelaçando diversos modelos, o que resulta em instituições que refletem tanto a rigidez acadêmica quanto a busca por autonomia. As universidades brasileiras, especialmente as públicas, muitas vezes adotam características do modelo francês, como a forte ênfase na

pesquisa e na formação de professores, além de serem influenciadas pela estrutura hierárquica.

Contudo, também aderem aspectos do modelo inglês, promovendo a interdisciplinaridade e o incentivo à pesquisa. Essa combinação resulta em um sistema educacional que busca equilibrar a tradição acadêmica com as demandas contemporâneas, embora ainda enfrente desafios relacionados à autonomia, à qualidade do ensino e à inclusão social.

Destaca-se o quanto, no delinear do modelo de universidade brasileiro há um mecanismo de regulação com intenção de homogeneização deste modelo por meio de leis, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas normativas promovem a adoção de características dos modelos francês e inglês, como a ênfase na pesquisa e na interdisciplinaridade, além da autonomia acadêmica. Busca-se, desta forma, promover um ambiente que fomente a reflexão crítica e a inovação, ao mesmo tempo que atendem às necessidades sociais e regionais

Assim sendo, faz-se necessário apresentar a Universidade Brasileira, assim como também mapear algumas legislações que norteiam a formação da universidade, tendo em vista a formação docente para o exercício do Magistério superior.

## 2 UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Encontrar a concordância sobre um marco para a gênese do nascimento da universidade brasileira é uma tarefa complexa, porém instigadora. Surgem alguns obstáculos para que haja o esclarecimento de tais dúvidas, como por exemplo, as questões conceituais, principalmente, no que se refere ao conceito do que se entende e se aceita como Universidade. E ainda, se o ensino superior e a universidade podem ser vistos e analisados como um mesmo objeto.

Considera-se que o ensino superior no Brasil surgiu em 1549, tendo como marco a chegada dos padres da Companhia de Jesus, como também a implantação dos cursos de Teologia. Apesar de os cursos serem voltados para o ensino religioso, com objetivos clericais, observava-se também, em seu escopo, o ensino da cultura geral daquela época. O que possibilitava aos jovens terem acesso à única forma de ensino da época, que incluía os cursos de Letras e Artes (Cunha, 1980).

Entretanto, um ponto a ser ressaltado é que os alunos graduados nos colégios dos jesuítas, precisavam ir para a Universidade de Coimbra ou outras instituições europeias, com a finalidade de concluírem os estudos. O ensino jesuítico oferecido no Brasil era um “ensino médio de tipo clássico, tendo alguns estabelecimentos, como o Colégio Central da Bahia e no Rio de Janeiro, um curso intermediário entre os estudos de humanidades e os cursos superiores” (Fávero, 2010, p.19).

Após a finalização dos cursos de Letras e Artes, o ensino dava-se em duas direções. Uma direção era para atender à carreira eclesiástica, tendo sua continuidade no Colégio Central da Bahia, nos seminários maiores, ou nas faculdades de Teologia, em Coimbra. O outro direcionamento era para os estudos de Direito, na Universidade de Coimbra, ou para os estudos de Medicina, em Montpellier, na França.

Assim sendo, havia uma relação direta entre o ensino superior e a expansão do ensino, não se restringindo somente ao ensino elementar das Primeiras letras, e nem ao ensino intermediário, que era o das Humanidades. Faz-se necessário pontuar que não eram todos os alunos que cursaram o ensino intermediário que tinham a possibilidade de fazer o curso de Filosofia, precisando passar por uma pré-seleção para ser considerado apto, como menciona Leite (1948) que

no século XVIII, quando já eram mais as escolas particulares de Latim, se os alunos delas desejavam frequentar o curso de Filosofia, público, prestavam no Colégio

exame de competência antes de serem admitidos, conforme aos Estatutos do Colégio das Artes, de Coimbra: que era a Lei do Brasil (Leite, 1938, p.150).

O exame avaliava se o candidato tinha “competência ou aptidão” e sua elaboração era feita conforme os padrões de exigência e as ordenações dos estatutos do Colégio das Artes de Coimbra, tornando-o rigoroso.

O acesso ao Curso de Filosofia era voltado aos alunos dos Colégios da Companhia de Jesus, particularmente, inclusive entendendo-se que o ano de Lógica do curso de Humanidades dos Colégios Jesuíticos equivalia ao primeiro ano do Curso de Filosofia. Foi somente a partir do início do século XVIII, que alunos que não tinham nenhum acesso aos colégios da Companhia de Jesus, passaram a ter a possibilidade de frequentar o curso de Filosofia. Tal possibilidade surgiu com as aulas particulares ministradas pelos religiosos seculares, como ex-padres de alguma ordem não jesuítica, ou pelos religiosos que supriam este ensino para as suas próprias ordens. As aulas particulares, que existiam paralelamente aos colégios jesuítas, objetivavam a formação geral ou especificamente a formação religiosa. (Leite, 1938).

Vale lembrar, que essa modalidade de ensino, das aulas particulares, aconteciam onde faltavam os padres jesuítas, assim os carmelitas e os franciscanos ministravam essas aulas com o subsídio do rei de Portugal. Entretanto, os alunos que frequentavam essas aulas, recebiam um tratamento mais rigoroso ao tentarem ingressar no curso de Filosofia sob a orientação dos padres jesuítas, tendo em vista a constante disputa de poder que ocorria entre as ordens na Igreja Católica à época. O que contribuía para que educação jesuítica fosse mais seletiva, tendo em vista que o ensino superior só existia nos colégios da Companhia de Jesus, e a procura era maior do que quantidade de vagas oferecidas neste grau de ensino.

Os alunos que conseguissem ser aptos na prova de competência adquiriam o direito de frequentar o primeiro ano de Filosofia, que correspondia ao conteúdo de Lógica, igualando-se institucionalmente aos outros alunos. Após o primeiro ano de Lógica, tanto os alunos de fora que passaram pelo processo de seleção, quanto os que não cumpriram tal requisito, eram submetidos a um exame, de uma única chance, para terem acesso ao ensino superior.

As leituras dos alunos do curso de Filosofia eram voltadas aos livros de São Tomás de Aquino, que eram um caminho para a posterior compreensão de Aristóteles. Lia-se também conteúdos apresentados nos livros dos professores do Colégio das Artes de Coimbra e da Universidade de Évora. O desempenho dos alunos do curso de Filosofia e nos primeiros anos de teologia tinham um peso, fosse positivo ou negativo, para que os estudantes

permanecessem nos colégios jesuítas, cursando os dois últimos anos de Teologia, a Teologia Especulativa.

Vale ressaltar que, tanto para o curso de Filosofia quanto para o curso de Teologia, os jesuítas assumiram o mesmo critério. Caso os alunos se mantivessem como medianos ou regulares, poderiam permanecer cursando Teologia Moral, entretanto, se não apresentassem melhoras, eram impedidos de fazer a complementação do curso de Teologia. Já os que eram considerados exemplares, eram chamados de *insignes* pelos jesuítas.

Assim sendo, os alunos externos ou internos, se fossem considerados medianos ou regulares, estudavam Teologia prática, que tratava de problemas cotidianos, tendo como base resoluções teológicas existentes no plano dos costumes morais próprios da economia colonial. Esse curso, que também chamava-se de “casos de consciência”, correspondia à formação breve dos alunos de Teologia (Leite, 1938, p. 175).

Ainda, aos alunos internos considerados medianos ficava reservada a nomeação para o cargo de coadjutor espiritual, não participando das conversas teológicas propostas pelo curso de Teologia Dogmática. Assim sendo, competia a eles os cuidados práticos da Ordem Jesuítica, bem como à correção de valores nocivos à cristianização dos colonos, índios e negros. E quando a questão era considerada além do que a formação pudesse alcançar, por ser considerada incompleta, os padres das Universidades de Coimbra e Évora enviavam orientações de como poderiam resolver as questões.

Percebe-se o quanto a interferência intelectual portuguesa estava presente no trato teórico das questões morais da Colônia. E isso se dá pelo fato, dentre outros, na forma popular que tinha a Teologia Moral, alcançando a população local, vilas, casas e colégios. Em qualquer instituição jesuítica educacional, os “Casos de Consciência” assumiram a forma de palestras, ocorrendo semanalmente, e sendo conduzidas por um irmão especializado. Quando se tratava de religiosos de outras ordens, tamanha à sua popularidade, recebiam noções dessa teologia, no Colégio da Bahia, sob as ordens do arcebispo. Nos colégios, havia as diretrizes e as resoluções que alcançaram êxitos, como se fosse uma espécie de guia prático de Teologia, assim como também, nas casas e aldeias, não faltavam livros sobre a temática (Leite, 1938, p. 175-187).

No que se refere aos alunos externos, que tinham a oportunidade de se formar neste curso de Teologia, reservava-se à ocupação de cargos no governo, vinculado à função social de manter um rígido padrão moral. Tendo em vista a sua importância e vinculação com o Direito Canônico, que era responsável pela elaboração de leis de regulação entre a igreja, a população e o governo, pois não havia desassociação entre essas três instâncias.

Desta forma, o ensino superior no Brasil foi se organizando ao longo dos anos, acompanhando as modificações nos processos de (re)organização da sociedade. É válido recordar que no período colonial não havia instituições de ensino superior no país e os brasileiros que buscavam alguma formação mais avançada precisavam se deslocar para Portugal ou para França, onde se concentravam as universidades entendidas como de referência, à época. Observa-se assim, o quanto as universidades no exterior, em especial a Universidade de Coimbra, exercem grande influência na formação de (quase) todos os graduados do Brasil dos primeiros séculos.

É preciso compreender que os jesuítas, membros da Companhia de Jesus fundada por Inácio de Loyola em 1534, desempenharam papel fundamental na educação do Brasil desde o século XVI. O ensino ministrado pelos jesuítas, responde a um modelo de ensino e intelectualidade europeus e não atende particularmente as necessidades da Colônia, e tem por característica uma abordagem rigorosa, humanista e abrangente. Vale destacar que a intencionalidade era a de proporcionar uma cultura geral básica, formando indivíduos bem-educados e moralmente responsáveis.

No que se entende por educação humanista, o currículo jesuíta era profundamente influenciado pelo Renascimento e centrava-se nas artes liberais, incluindo gramática, retórica, filosofia e teologia. O seu método pedagógico desenvolveu-se com o surgimento do *Ratio Studiorum*, como um tipo de guia pedagógico, publicado em 1599, que padronizou a educação em suas escolas. Tal método enfatizava a disciplina, o estudo sistemático, a revisão constante, bem como os exercícios práticos. Fávero (1980) pontua que predominava-se, nessa época, o espírito escolástico como um estilo de pensamento voltado para a repetição de “princípios já estabelecidos”

Ressalta-se que o ensino jesuíta era conhecido pela atenção individual dada aos alunos, com tutoria personalizada e aconselhamento espiritual, visando o desenvolvimento pessoal e acadêmico de cada estudante. Assim sendo, para além do conhecimento acadêmico, os jesuítas enfatizavam a formação moral e espiritual.

Das escolas jesuítas até a concepção de universidade no Brasil, muitas coisas se transformaram, de tal forma que a universidade, desde sua fundação, apresenta um ideário cientificista como padrão inicial, tendo sido regulada pela Reforma Pombalina, em 1772, que caracterizou a prática do ensino superior. Sobre o cientificismo, Prota (1987, p.14) considera sua contribuição para o “reconhecimento social da ciência, nos séculos XVII e XVIII”.

Entretanto, se pondera a necessidade de fazer distinções entre ciência e movimento cientificista, de modo que seja possível entender como a universidade foi formando-se ao



longo de dois séculos. Para a criação da universidade brasileira, constituiu-se Institutos de Ensino Superior com viés “essencialmente profissionalizante”. Assim sendo, a preocupação era a formação técnica, o que resultou em um ensino que não visava à formação geral do indivíduo, mas a sua capacitação para atividades laborais.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, criaram-se as primeiras escolas superiores no país, escolas essas que eram desprovidas de um papel criador e/ou inovador diante da realidade da época. Quanto à sua organização, Fávero (1980) considera que

(...) havia uma convergência na maneira de conceber essas instituições de ensino, tanto por parte das classes dominantes, quanto dos setores intermediários: de modo geral, poucos eram os que orientavam seus cursos para os problemas de nossa realidade (Fávero, 1980, p.31).

Logo, as escolas superiores, criadas no início do século passado, tinham a sua organização voltada para um serviço público, sendo condicionada ao governo, como também preparavam profissionais liberais, como médicos, advogados e engenheiros. A esse respeito, Cunha (1986) assinala que “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado nacional dentro dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso”.

Para suprir a necessidade de uma sociedade em formação, surge a Academia da Marinha, em 1808; a Academia Real Militar, em 1810; os Cursos de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro, em 1817, a Academia de Artes, em 1826 e os cursos de Direito em São Paulo e Olinda, em 1827.

A Academia Real Militar, que posteriormente foi nomeada como Escola Central, dando origem à Escola Politécnica, tem por fundador Rodrigo Sousa Coutinho, que faz importantes determinações no que se refere à nova política cultural. Dentre eles, está a “formação simultânea de oficiais do Exército e engenheiros”, bem como a inspiração nos Estatutos da universidade Pombalina, privilegiando o ensino de ciência nos mesmos moldes ditados por Marquês de Pombal. Consequentemente, o ideário pombalino seria preservado ao longo do período imperial, propagando-se a ideia de que a ciência é “competente em todas as esferas da vida social” (Prota, 1987).

Percebe-se, assim, que a prática do Ensino Superior brasileiro vai se direcionando para uma perspectiva de modelo francês, principalmente após a Independência. Surgem, então, nesse momento os projetos para a criação da Universidade no Brasil. Em 1823, o então deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro propôs a criação das já citadas Universidades em São Paulo e Olinda, dando origem, em 1827, aos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Surge nesse mesmo ano, através do então deputado Manoel Ferreira da Câmara de Bittencourt

e Sá, a união de quatro academias intituladas de Instituto Basílico, tendo uma direção geral sobre todos os estabelecimentos literários do Império.

Com o início da República, surgem duas instituições com terminologia de Universidade, sendo elas a Universidade de Manaus (1909) e a do Paraná (1912). Tais instituições eram tidas como livres e tinham curta duração. Apesar de sua existência, observa-se que os autores/especialistas consideram como primeira universidade brasileira a Universidade do Rio de Janeiro, que foi constituída por força de decreto do Governo Central (decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920).

Vale destacar que, em 1925, tem-se a Reforma Rocha Vaz, que preserva a universidade nos mesmo moldes de sua criação, ficando evidente em seu Art. 259, que diz sobre ser

mantida, com a sua atual organização, no que não contrariar as disposições deste regulamento, a Universidade do Rio de Janeiro, cujo Reitor, salvo o disposto no art. 3º, será designado pelo Presidente da República de entre os Diretores das Faculdades que a constituem (Brasil, 1991).

O mesmo decreto permite que outras instituições sejam criadas, desde que sigam os mesmos moldes da Universidade do Rio de Janeiro e que sejam limitadas aos estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, onde “poderão ser criadas, nos mesmo termos da do Rio de Janeiro, outras Universidade, nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul” (Brasil, 1991).

Percebe-se que tal decreto determina que se crie universidades e onde elas devem ser criadas, mas a determinação não vislumbra “desenhar” ou “apontar” o que se pretende desenvolver na instituição. Assim sendo, observa-se não haver uma preocupação em estabelecer o conjunto de conhecimentos que se pretende desenvolver, bem como não visa trazer novas formulações científicas e nem as aplicar.

Em 1931, ocorre a Reforma Francisco Campos e o Manifesto de 1932, que promovem a retomada de indagações sobre a instrução pública. Quanto ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, apresenta-se o problema educacional sob algumas perspectivas, definindo princípios e fins. Busca-se um novo arranjo educacional superior, onde o desenvolvimento da ciência tenha espaço, visando à investigação científica de modo que haja obtenção de cultura para a formação de professores de diferentes níveis, como também para profissões de base científica.

Ainda em 1931, para atender a um pedido de Olegário Maciel, Getúlio Vargas, assim que assume o Governo Provisório, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública para a coordenação e orientação dos serviços de educação. Tal ministério inicia suas atribuições “baixando” vários atos legais para os mais diversos ramos da educação. Entre estes,

destaca-se o Decreto nº 19.851 e o Decreto nº 19.852, ambos de 11 de abril de 1931, que, respectivamente, tratam do tipo de ensino que a educação brasileira deveria desenvolver, e como seria a disposição da organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Vale ressaltar que os dispositivos legais se ocupam dos enfoques de organização estrutural para que a Universidade do Rio de Janeiro se adapte ao novo regime. Por conseguinte, permanece uma instituição voltada para a formação profissional, ignorando os aspectos voltados à investigação científica, o que resulta numa espécie de lacuna no que diz respeito à ampliação do papel e função da universidade no Brasil.

Com a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, ocorrida no ano de 1931, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica, a Escola de Minas de Ouro Preto, as Faculdades de Farmácia e Odontologia e a Escola de Belas Artes e o Instituto Nacional de Música passam a compô-la.

Outro importante dispositivo legal baixado em 1931, é o Decreto nº 20.179, de 6 de junho de 1931, que equipara a Universidade aos institutos de ensino superior que são mantidos pelos governos estaduais, bem como o direito de realizar inspeções dos institutos livres para que possam ter reconhecimento dos diplomas expedidos. Tal decreto delega, ainda, ao governo Central o controle e a centralização das instituições de ensino superior, trazendo assim, uma uniformização.

Surgem, nesse cenário, os debates sobre o retorno de escolas públicas ao ensino religioso, onde o Ministro da Educação e da Saúde Pública coloca no plano da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a seção de Filosofia, sob a responsabilidade da Igreja Católica para que crie cadeiras de filosofia católica. Sob essa perspectiva, o pontifício Alceu Amoroso Lima, em suas críticas, prefigura o “laicismo pedagógico” como um dos grandes inimigos da educação, destacando, de um lado, a prioridade da igreja e da família dentro do processo educacional, e do outro a função do Estado.

Em virtude de tais discussões, criou-se, no Rio de Janeiro, em 1932, pelo Professor Alceu Amoroso Lima, o Instituto Católico de Estudos Superiores. Assim sendo, Lacombe (1976) pondera que “o ensino superior de Filosofia e Letras no Brasil surgiria sob a proteção da Igreja”. Por conseguinte, em 1933, surgiu, em São Paulo, a Faculdade “Sedes Sapientiae”, conduzida pelos cônegos de Santo Agostinho.

Em 1940, começa-se a traçar os parâmetros para se manter as Faculdades Católicas, e no ano seguinte, 1941, o Presidente da República autoriza seu funcionamento, fundando-se, em março do mesmo ano, as Faculdades Católicas, pelo Cardeal Sebastião Leme e pelo Padre Leonel França. Entretanto, é somente no ano de 1946, com o Decreto nº 8.681/46, que são

reconhecidas como universidades, e no ano de 1947 recebem o título e as prerrogativas de Pontificia. Em 1951, com a ampliação de recursos e projetos, criou-se o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), que surgiu de um decreto lei, sendo inspiração do almirante Álvaro Alberto Motta e Silva, que foi também seu primeiro presidente. Seu surgimento desempenhou um papel fundamental na reforma universitária. Fávero (2010) considera que

[...] a criação do CNPq [tinha por objetivo] desenvolver a pesquisa científica e tecnológica em todos os campos do conhecimento, devendo para tanto fixar critérios de concessão de bolsas, sobretudo à professores e pesquisadores, bem como auxílio às universidades para implantação de núcleos de pesquisa, muito contribuiu para essa renovação dentro da Universidade do Brasil (Fávero, 2010, p. 75).

Sob essa perspectiva de renovação, institui-se também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), visando assegurar a presença de profissionais qualificados que estejam disponíveis para atender as necessidades dos empreendimentos públicos e privados.

Durante o período do regime militar (1964-1985), o ensino superior passou por várias reformas. Vale destacar a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1966, que regulamenta e fiscaliza o ensino superior no Brasil.

O período do regime militar no Brasil, teve um impacto significativo nas universidades e na educação superior do país. Durante esses anos, o governo militar implementou uma série de medidas que visavam controlar a sociedade, a política e, especialmente, o ambiente acadêmico. As universidades se tornaram um dos principais focos de resistência à repressão e à censura, refletindo as tensões sociais e políticas da época.

Com a instalação do regime militar, as universidades passaram a ser alvo de um controle rigoroso. O governo implementou a Lei de Segurança Nacional, que permitia a repressão a qualquer atividade considerada subversiva. A censura se tornou uma prática comum, atingindo não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também as publicações estudantis e as artes. As universidades, que tradicionalmente eram espaços de livre pensamento e debate, foram severamente restringidas. Professores e alunos que se opunham ao regime eram frequentemente perseguidos, demitidos, torturados ou até mesmo presos.

Além da repressão direta, o governo militar também promoveu uma "reforma universitária" em 1968, que visava reorganizar as instituições de ensino superior. Essa reforma buscou centralizar o controle nas mãos do Estado e despolitizar o ambiente acadêmico, limitando a autonomia das universidades e promovendo uma educação alinhada aos interesses do regime. O modelo de ensino adotado priorizava a formação técnica e

profissional em detrimento da formação crítica e humanística, produzindo efeitos paradoxais no ensino superior, tomando

por um lado, [a modernização de] uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então - salvo raras exceções - estavam relativamente desconectadas (Martins, 2009, p. 16).

Nesse contexto paradoxal, foram abolidas as cátedras vitalícias, surgindo assim o regime departamental, e a institucionalização da carreira acadêmica, permitindo o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Surge ainda neste cenário, uma política nacional de pós-graduação, elencada nos planos nacionais de pós-graduação e sendo desenvolvida pelas agências de fomento do governo federal.

Em contraste aos efeitos inovadores, a Reforma de 1968 também permitiu o surgimento de um ensino privado que reproduziu um antigo padrão brasileiro de escola superior. Desta forma, as instituições eram organizadas a partir de estabelecimentos isolados, que visavam uma transmissão de conhecimentos profissionalizante e que eram distanciados da atividade de pesquisa, trazendo poucas contribuições para a formação intelectual e crítica. (Fernandes, 1975, p. 51-55).

Vale ressaltar que o ensino superior privado anterior à Reforma de 1968 se assemelhava ao ensino público. Assim sendo, o ensino privado possuía um caráter semi-estatal, o que permitiu, durante um longo período, que as universidades católicas permanecessem dependentes financeiramente do setor público.

Apesar da repressão presente durante a ditadura militar, as universidades se tornaram centros de resistência. Estudantes e professores se organizaram em movimentos sociais e políticos, lutando por direitos civis e contra a ditadura. Grupos como a União Nacional dos Estudantes (UNE) foram fundamentais na mobilização estudantil, promovendo protestos e manifestações que clamavam por liberdade e democracia. A luta pela redemocratização do país ganhou força nas universidades, onde a consciência política foi despertada entre os jovens.

Os centros acadêmicos e diretórios dos estudantes se tornaram espaços de discussão e articulação política. O ambiente universitário, mesmo sob vigilância, cultivou líderes e ativistas que mais tarde desempenharam papéis importantes na luta pela democracia. A resistência estudantil foi crucial para a formação de uma cultura de oposição ao regime, que se manifestou em diversas formas, como a arte, a música e a literatura.

O movimento estudantil realizou seminários sobre a reforma universitária, seminários estes que criticavam o caráter elitista das universidades. Denunciavam o regime de cátedra vitalícia, indicando a necessidade de realização de concursos públicos para a admissão de professores, como também a aplicação de currículos atualizados e ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados (Fernandes, 2000; Cunha, 1983).

Vale mencionar o Decreto n. 4.464/64 que tinha um caráter repressivo e extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE). O Decreto n. 228/67 limitou a existência de organizações estudantis. O Decreto n. 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que participassem de atividades consideradas hostis ao regime militar. No interior do Ministério da Educação e Cultura (MEC), existia uma divisão de segurança e informação, que tinha por objetivo fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. Aconteceram também aposentadorias compulsórias de professores considerados prejudiciais ao regime militar em várias universidades públicas. Diante desse cenário, muitos cidadãos em geral, estudantes e professores foram perseguidos, presos, torturados, mortos e desaparecidos.

Assim, o governo militar formulou, de modo autoritário e violento, uma política para a reestruturação do ensino superior, se estabelecendo a política educacional do regime autoritário que seria confiada a um pequeno grupo escolhido pelo poder central. Colocava-se em pauta a necessidade de expansão, deixando de se restringir a um determinado grupo, como também assinalava a falta de recursos financeiros. A esse respeito, Martins (2009) conclui que

o objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas (Martins, 2009, p. 20).

Assim sendo, sugere-se a extinção da cátedra vitalícia, a criação de departamentos, a implementação do primeiro ciclo básico no primeiro ano de formação universitária. Sugere-se ainda, nesse contexto, modificações no exame vestibular, tornando-o “classificatório”, visando à incorporação de um maior número de estudantes.

Diante desse cenário contraditório entre a economia e a política, buscava-se a “internacionalização” da economia, entretanto, na questão econômica, os partidos políticos visavam à ideologia nacionalista. E no que se refere ao viés educacional, o governo militar implantou nas escolas públicas uma perspectiva da mercantilização do ensino, e conseqüentemente, da privatização da educação.

Desde a década dos anos 70, a educação brasileira se vê diante da massificação do ensino, o que para as classes dominantes, era tido como o momento de tornar o processo educativo acrítico, tecnicista, possibilitando a reprodução do sistema excludente já existente.

No que se refere à década de 80, o Brasil começa a adaptar-se ao modelo neoliberal, assim, durante o governo de Fernando Collor, tem-se uma maior abertura para esse novo paradigma. Tendo como base essa nova concepção de mundo, as instituições escolares passam a propagar a lógica da produção mercantil influenciando todos os níveis de educação, principalmente, a educação superior (Dourado, 2001, p. 236).

Com a ascensão de Itamar Franco, no lugar de Fernando Collor após o seu *impeachment*, Murilo Hingel, Ministro da Educação e Cultura, criou uma estratégia, com auxílio de intelectuais e economistas do Banco Mundial, para promover uma educação com perspectivas de prestadora de serviço. Tal estratégia visa reformas da educação que aconteceriam a partir da segunda metade da década de 1990. Nesse sentido, Soares (1996) corrobora que

nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento (...). De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (Soares, 1996, p. 20).

Dourado (2002) ainda menciona o quanto é fundamental destacar as recomendações do Banco Mundial para a educação superior, elencadas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995)

[...] cujas prescrições são claras no sentido de: 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade (sic) ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras (Dourado, 2002, p. 240).

Percebe-se, assim, que as alterações substantivas foram efetivadas na agenda da educação superior no Brasil, tendo em vista as mobilizações expressivas da sociedade civil organizada. Na perspectiva das políticas educacionais para a educação superior, fica

perceptível a condição do país como fiel parceiro depositário das prescrições internacionais, particularmente do Banco Mundial.

Nos anos 90, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas recebem reformulação por meio da reforma do Estado. Tais reformulações ocasionaram modificações significativas nos padrões de intervenção estatal, resultando em mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais. Esse conjunto de ações no que se refere à educação, resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB.

Essa legislação de caráter normativo, traz para a educação superior um conjunto de princípios que propiciaram alterações para esse nível de ensino, norteando, de um lado, os processos de descentralização e flexibilização e, de outro, novas formas de controle e padronização, a partir de processos avaliativos. Traz, ainda, finalidades e objetivos da educação superior, retomando a Constituição, como também o princípio da interação ensino-pesquisa-extensão. Entretanto, observa-se que o documento não faz alusão à função e obrigação da universidade em realizar/desenvolver pesquisa, mas, apenas, menciona como finalidade, o incentivo ao trabalho de pesquisa (Belloni, 2002).

A universidade, na LDB, é posicionada como uma universidade especializada por área do saber, ao invés de um lugar que se caracteriza pela universalidade dos conhecimentos. Tal concepção reflete uma divisão da ciência que tem por base o positivismo, desconhecendo assim, a interdisciplinaridade, bem como as divergências e/ou convergências das áreas de conhecimento.

No que se refere à extensão, abre-se algumas prerrogativas às instituições não universitárias, após avaliação realizada pelo poder público. Diante desse cenário, destaca-se a necessidade de reflexão sobre os processos que envolvem as políticas educacionais no Brasil, de modo a compreender as contingências históricas e econômicas que balizam a contemporaneidade das transformações societárias. Considerar esses processos é primordial para explicitar e (tentar) compreender o contexto em que se apresentam as políticas para a educação superior, como também as limitações e as possibilidades de construção de uma nova configuração, ou um realinhamento, de ensino superior.

Nos anos 2000, a política de educação, principalmente no que se refere ao Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mantém-se o processo de reforma da política de ensino superior iniciada durante os anos 1995 até 2002, com o então Governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo Mauês (2010, p. 97), “as políticas terão continuidade, pois elas já foram concebidas no sentido de respaldar o capital e de atender os interesses privados, não havendo necessidade



de mudança de rota”. Esse período é marcado por inúmeras reformas, evidenciadas em diversas ações, como medidas provisórias, projetos de lei, leis e decretos (Lima, 2008). O novo programa de educação superior visava a ampliação do acesso e permanência na educação superior, de modo a aproveitar a estrutura física, bem como os recursos humanos existentes nas instituições (Sebim, 2008).

No decorrer dos anos 2000 houve a criação de uma série de iniciativas do Governo Federal que impactaram enormemente o Ensino Superior. Dentre elas, pode-se destacar algumas, como a criação, em 2004, do Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior; a organização de um documento reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado por meio da Lei nº 10.861; as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado regulamentadas por meio do Decreto Presidencial nº 5.205; o programa Universidade para Todos (ProUni) criado por meio da Medida Provisória nº 213; o sistema especial de reservas de vagas para estudantes advindos de escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas federais, com o Projeto de Lei nº 3.627; o trabalho de pesquisadores das universidades públicas para empresas, e a ação em seu interior, com a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973; a Parceria Público-Privada (Ibid), a partir da Lei 11.079 (Rodrigues; Manfro, 2011).

Ainda no ano de 2006, ocorreram outras iniciativas relevantes, como o PL nº 7.200 configurando-se na reforma da educação superior; a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a divulgação das Portarias Interministeriais 22 e 224 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e Ministério da Educação (MEC).

Vale destacar que a maior iniciativa no contexto da educação superior refere-se ao Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, inaugurado, por meio do Decreto Presidencial nº 6.096, em 2007. Diante desse contexto, De Paula e Almeida (2020) consideram a expansão da Educação Superior em três fases, sendo

[a sua expansão propriamente dita], como fase I, [que] iniciou-se com a interiorização do ensino, por meio da criação de novas universidades e a expansão de *campi* para regiões não metropolitanas, no período de 2003 a 2007. Na fase II, ocorreu, entre 2008 a 2012, a implementação do Reuni, a fim de reestruturar e expandir as Ifes. Na fase III, de 2012 a 2014, voltou-se para a conclusão das novas unidades e a implementação de políticas específicas de integração, de fixação e de desenvolvimento regional (De Paula e Almeida, 2020, p.1057).

Percebe-se que a oferta da educação Superior visava reduzir as disparidades no desenvolvimento regional, como também alcançar estudantes que não tinham condições de deslocamentos para outras cidades. Assim sendo, o REUNI objetivava a ampliação de vagas,

a criação de outros cursos, a readequação da infraestrutura, a elevação das matrículas e do número de concluintes, bem como a otimização dos recursos humanos e físicos existentes (Lima, 2013).

Faz-se necessário entender que as reformas evidenciadas na política de Educação Superior, historicamente, eram medidas que tinham vieses voltados para a democratização do acesso ao Ensino Superior. Entretanto, ainda que atendesse à demanda de geração de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, também atendia às demandas populares mudando efetivamente a vida de milhões de cidadãos ao longo dos anos. Tais ações oportunizam maior acesso a bens culturais, renda, possibilidade de ascensão social por meio do ingresso ao Ensino Superior.

Durante este período, muitas mudanças ocorrem, inclusive a criação, por meio da Portaria 07/2009, dos “mestrados profissionais” que visam a formação acadêmica aliando a reflexão teórica e as práticas profissionais da área de estudo. Nesse sentido, tais cursos são um exemplo claro da tensão permanente entre as forças que preconizam a face de preservação de modelos e conhecimentos e as forças que visam reformar a universidade de forma que ela atenda às demandas sociais mais emergentes (Rodrigues, 2010).

Em 2004, por meio da Medida Provisória n.º 213 de 10 de dezembro, é sancionada a Lei 11.096, que cria o ProUni. Tal medida configura-se na aquisição de matrículas, em instituições do ensino superior privado, pelo poder público para estudantes que são oriundos de setores de baixo poder aquisitivo e da educação pública (Sebim, 2008). Diante desse contexto de alterações que impactam o ensino superior brasileiro, surge o uso das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas da universidade. Este recurso também se tornou um meio expressivo de expansão e massificação da universidade, por meio dos cursos a distância.

Com vistas ao Ensino à Distância (EaD) pode-se dizer que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 é o marco legal que impulsiona e favorece o uso dessa modalidade de ensino no processo de formação acadêmica, que a princípio visava atender as necessidades da classe trabalhadora, por vezes, assumindo um papel complementar, por vezes assumindo um papel fundamental na formação (Tonegutti, 2010).

A modalidade a distância entra no bojo da reforma da universidade, no que diz respeito a se adequar a sociedade na qual ela está inserida. A sociedade contemporânea está atravessada pela relatividade das distâncias e pela lógica da massificação com a Revolução Digital, e a universidade não saiu ilesa desse processo, o que espelha a, já apontada, tensão de conservação de saberes e o ensejo de transformação, permanente na instituição.

De qualquer forma, é preciso destacar que as Universidades do Brasil sofreram uma imensa reforma no que diz respeito à democratização do acesso, o que trouxe muitos benefícios e desafios... E essa democratização ocorreu diante de uma série de fatores, entre eles, como citados anteriormente, o aumento de vagas, cotas, ProUni, entre outros. O que possibilitou o acesso ao Ensino Superior a milhões de brasileiros e, também, trouxe o desafio do acolhimento de um público que anteriormente não tinha acesso ao ensino superior, um público que, diante das diversas realidades brasileiras, marcadas muitas vezes pela pobreza e exclusão, não partilhava da cultura acadêmica erudita e que via na universidade uma possibilidade de ascensão social por meio da inserção qualificada no mercado de trabalho.

Não se pode ignorar nesse contexto, igualmente, que a iniciativa privada também viu na ampliação do acesso ao ensino superior e na flexibilidade da Educação a Distância, uma oportunidade de ampliar seus lucros, assim as universidades particulares também apresentaram grande crescimento e "a educação a distância [...] tem se constituído como um importante campo de ação dos empresários da educação" (Lima, 2008, p.29).

Fica evidente que este contexto de reformas que ocorreram no sistema de Educação Superior influenciaram/influenciam, consideravelmente, nas dinâmicas regionais e nas reorganização das unidades de ensino, transformando definitivamente a conjuntura do Ensino Superior brasileiro.

### 3 FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Como vimos ao longo de todo o trabalho, as mudanças nos modelos de universidade, de acordo com as variações históricas e sociais, exigem diferentes formas de docência e diferentes formações docentes. O que nos põe diante da máxima que sem professor não há educação, escola, universidade. Dessa forma, cabe à presente investigação analisar o que se exige de formação ao professor universitário e qual o cenário atual do Brasil no que diz respeito à formação dos docentes que lecionam nas universidades.

Considerando as contribuições de Gatti (2009), entende-se a universidade como o *locus* da diversidade de saberes, o que a torna favorável para o diálogo consistente e coerente com os diversos contextos nos quais está inserida, sendo eles políticos, sociais e econômicos.

A princípio, far-se-á um levantamento das formações para atuação no Magistério Superior, observando-se a distribuição de acordo com as regiões geográficas brasileiras, conforme nos atesta o Inep. Nessa perspectiva, destaca-se que a formação é um indicador importante para refletir e (tentar) entender o cenário atual, bem como as tendências que permeiam e conduzem a universidade brasileira.

Assim sendo, o presente capítulo pretende apresentar o grau de formação dos docentes que atuam no ensino superior, e quantos possuem pós graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), de forma a contribuir para a compreensão do lugar da docência e da educação universitária em território nacional.

Vale ressaltar que o Censo da Educação Superior é realizado anualmente pelo Inep, configurando-se no instrumento de pesquisa mais completo do Brasil no que diz respeito às instituições desta etapa educacional. Faz-se uso das informações do cadastro do Sistema e-MEC, onde são mantidos os registros de todas as instituições, seus cursos e locais de oferta.

Tomando como base esses registros, o Censo coleta informações, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa, sobre: infraestrutura das instituições de educação superior; vagas oferecidas; candidatos; matrículas; ingressantes; concluintes e docentes. Desta forma, traz relevantes contribuições para o cálculo de indicadores de qualidade, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).

Assim sendo, esse capítulo busca apresentar e discutir os dados referentes à formação para atuação no Magistério Superior a partir do mapeamento das formações dos profissionais que lecionam nas instituições superiores, nas 5 (cinco) regiões do Brasil, nos períodos que

compreendem os anos de 2020 a 2023. Em termos da metodologia, essa pesquisa caracteriza-se por sua natureza qualitativa e por seu caráter descritivo-exploratório.

Do ponto de vista da coleta de dados, foram considerados apenas os dados relativos à área de Educação, no Censo da Educação Superior, nos anos de 2020 a 2023, disponibilizados na página oficial do Inep. A consulta ao percentual de docentes em exercício com pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de Educação Superior presencial foi realizada na página oficial do Inep, no período de Outubro/2024 a Novembro/2024.

O universo de pesquisa constitui-se em todas as instituições superiores brasileiras, distribuídas nas 5 (cinco) regiões brasileiras, sendo elas: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Esse número representa todas as instituições existentes no Brasil durante este período (2020 - 2023), exceto casos excepcionais quando não conseguem responder ao Censo. E quando isso ocorre, a instituição sofre sanções, como a suspensão das IES aos programas Fies, Prouni e de bolsas da Capes (Parfor, Pibid, Programa de Residência Pedagógica), são impossibilitadas de expedir atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento, e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como suas respectivas modificações.

Tem-se por categoria administrativa: total, pública federal, pública estadual, pública municipal, privada sem fins lucrativos e privada com fins lucrativos. Elenca-se como organização acadêmica: total, universidade, faculdade, centro universitário, Instituto Federal (IF) e Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca). Sobre o grau acadêmico das instituições analisadas, classificaram-nas em: total, licenciatura, bacharelado e tecnológico (nomenclaturas da página oficial do Inep).

Delimitou-se como descritor, para análise nesta pesquisa, a Educação como área geral do curso. Tomou-se como critério inicial de análise, o indicador de percentual de docentes em exercício com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) nos cursos de Educação Superior Presencial, sendo desagregado por, pós-graduação *stricto sensu* mestrado e/ou doutorado e pós-graduação *stricto sensu* no grau especificamente de doutorado, durante o período de 2020 a 2023.

Para um melhor aprofundamento das análises, considerou-se como critério, o percentual igual ou superior a 90% para docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), (no presente trabalho, em destaque na cor verde) nas tabelas das instituições analisadas e igual ou superior a 65% para docentes com a titulação em pós-graduação *stricto sensu* em doutorado (no presente trabalho, em destaque na cor amarela) nas tabelas das instituições analisadas.

### 3. 1 Dimensionando os dados

A seguir se analisará, ano a ano, os dados fornecidos pelo Inep em relação às instituições analisadas no período de 2020 a 2023.

#### 3.1.1 Ano de 2020

No ano de 2020, a região Norte teve 42 instituições analisadas pelo Inep, sendo que somente 5 instituições possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), sendo 3 delas, instituições públicas federais. Dentre as 42 instituições analisadas, somente 4 instituições têm o percentual igual ou superior a 65% com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que dessas 4 instituições, 2 são públicas federais e 2 são totais.

A tabela 1 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2020.

Tabela 1 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2020.

| Tabela 1 - NORTE 2020    |                             |                          |                   |                              |                                                                               |                     |               |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁ<br>FICA | CATEGORIA<br>ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL<br>DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE<br>DOCENTES COM<br>PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO</i><br><i>SENSU</i> |                     |               |
|                          |                             |                          |                   |                              | TOTAL                                                                         | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                          |                             |                          |                   |                              |                                                                               | MESTRA<br>DO        | DOCTOR<br>ADO |
| Norte                    | Total                       | Universidade             | Total             | Educação                     | 91,1                                                                          | 25,7                | 65,4          |
| Norte                    | Pública Federal             | Universidade             | Total             | Educação                     | 92,2                                                                          | 20,8                | 71,4          |
| Norte                    | Pública Federal             | Total                    | Licenciatura      | Educação                     | 91,0                                                                          | 26,9                | 64,1          |
| Norte                    | Total                       | Universidade             | Licenciatura      | Educação                     | 91,1                                                                          | 25,7                | 65,4          |
| Norte                    | Pública Federal             | Universidade             | Licenciatura      | Educação                     | 92,2                                                                          | 20,8                | 71,4          |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2020.

A região Nordeste teve 39 instituições analisadas, tendo 18 delas com o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 46,15% do total das instituições analisadas. Entretanto,

destaca-se que dentre essas 18 instituições, 7 delas (38,8%), todas sendo com grau acadêmico bacharelado, possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Dentre as 39 instituições analisadas, somente 9 têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, o que representa apenas 23,07% das instituições. Das 9 instituições em questão, 5 são instituições públicas federais e 4 são totais.

A tabela 2 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2020.

Tabela 2 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2020.

| Tabela 2 - NORDESTE 2020 |                                 |                          |                   |                           |                                                                               |                     |               |
|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁ<br>FICA | CATEGORIA<br>ADMINISTR<br>ATIVA | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE<br>DOCENTES COM<br>PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO</i><br><i>SENSU</i> |                     |               |
|                          |                                 |                          |                   |                           | TOTAL                                                                         | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                          |                                 |                          |                   |                           |                                                                               | MESTRA<br>DO        | DOUTO<br>RADO |
| Nordeste                 | Pública<br>Federal              | Total                    | Total             | Educação                  | 95,0                                                                          | 22,7                | 72,2          |
| Nordeste                 | Total                           | Universidade             | Total             | Educação                  | 93,3                                                                          | 23,6                | 69,7          |
| Nordeste                 | Pública<br>Federal              | Universidade             | Total             | Educação                  | 97,1                                                                          | 13,9                | 83,2          |
| Nordeste                 | Privada                         | Universidade             | Total             | Educação                  | 91,3                                                                          | 36,2                | 55,1          |
| Nordeste                 | Total                           | Centro<br>Universitário  | Total             | Educação                  | 91,2                                                                          | 42,8                | 48,4          |
| Nordeste                 | Privada                         | Centro<br>Universitário  | Total             | Educação                  | 91,2                                                                          | 42,8                | 48,4          |
| Nordeste                 | Total                           | Total                    | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                                         | 25,0                | 75,0          |
| Nordeste                 | Pública<br>Federal              | Total                    | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                                         | 12,5                | 87,5          |
| Nordeste                 | Privada                         | Total                    | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                                         | 62,5                | 37,5          |
| Nordeste                 | Total                           | Universidade             | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                                         | 12,5                | 87,5          |
| Nordeste                 | Pública                         | Universidade             | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                                         | 12,5                | 87,5          |





|         |                      |              |              |          |       | ADO  | ADO  |
|---------|----------------------|--------------|--------------|----------|-------|------|------|
| Sudeste | Pública<br>Federal   | Total        | Total        | Educação | 97,5  | 13,3 | 84,1 |
| Sudeste | Pública<br>Estadual  | Total        | Total        | Educação | 95,0  | 15,2 | 79,9 |
| Sudeste | Total                | Universidade | Total        | Educação | 96,4  | 16,5 | 79,9 |
| Sudeste | Pública<br>Federal   | Universidade | Total        | Educação | 98,5  | 7,3  | 91,2 |
| Sudeste | Pública<br>Estadual  | Universidade | Total        | Educação | 95,7  | 14,4 | 81,4 |
| Sudeste | Pública<br>Municipal | Universidade | Total        | Educação | 94,2  | 48,2 | 46,0 |
| Sudeste | Privada              | Universidade | Total        | Educação | 92,5  | 37,9 | 54,7 |
| Sudeste | Pública<br>Federal   | Faculdade    | Total        | Educação | 100,0 | 3,1  | 96,9 |
| Sudeste | Total                | IFs e Cefets | Total        | Educação | 93,6  | 35,7 | 58,0 |
| Sudeste | Pública<br>Federal   | IFs e Cefets | Total        | Educação | 93,6  | 35,7 | 58,0 |
| Sudeste | Total                | Total        | Licenciatura | Educação | 91,6  | 26,2 | 65,4 |
| Sudeste | Pública<br>Federal   | Total        | Licenciatura | Educação | 97,5  | 13,3 | 84,1 |
| Sudeste | Pública<br>Estadual  | Total        | Licenciatura | Educação | 95,0  | 15,2 | 79,9 |
| Sudeste | Total                | Universidade | Licenciatura | Educação | 96,4  | 16,5 | 79,9 |
| Sudeste | Pública<br>Federal   | Universidade | Licenciatura | Educação | 98,5  | 7,3  | 91,2 |
| Sudeste | Pública<br>Estadual  | Universidade | Licenciatura | Educação | 95,7  | 14,4 | 81,4 |
| Sudeste | Pública<br>Municipal | Universidade | Licenciatura | Educação | 94,2  | 48,2 | 46,0 |
| Sudeste | Privada              | Universidade | Licenciatura | Educação | 92,5  | 37,9 | 54,7 |
| Sudeste | Pública<br>Federal   | Faculdade    | Licenciatura | Educação | 100,0 | 3,1  | 96,9 |
| Sudeste | Total                | IFs e Cefets | Licenciatura | Educação | 93,6  | 35,7 | 58,0 |
| Sudeste | Pública<br>Federal   | IFs e Cefets | Licenciatura | Educação | 93,6  | 35,7 | 58,0 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2020.

A região Sul teve 36 instituições analisadas, tendo 22 instituições com o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 61,11% do total das instituições analisadas. Sendo 4 instituições privadas (o que não acontece nas outras regiões). Dentre as 36 instituições analisadas, somente 12 instituições (33,3%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que das 10 instituições, 4 são públicas federais e 4 são públicas estaduais e 2 totais.

A tabela 4 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2020.

Tabela 4 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2020.

| Tabela 4 - SUL 2020 |                          |                       |                |                     |                                                               |                  |           |
|---------------------|--------------------------|-----------------------|----------------|---------------------|---------------------------------------------------------------|------------------|-----------|
| REGIÃO GEOGRÁFICA   | CATEGORIA ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA | GRAU ACADÊMICO | ÁREA GERAL DO CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> |                  |           |
|                     |                          |                       |                |                     | TOTAL                                                         | GRAU DE FORMAÇÃO |           |
|                     |                          |                       |                |                     |                                                               | MESTRADO         | DOUTORADO |
| Sul                 | Pública Federal          | Total                 | Total          | Educação            | 98,0                                                          | 13,1             | 85,0      |
| Sul                 | Pública Estadual         | Total                 | Total          | Educação            | 97,0                                                          | 21,0             | 76,0      |
| Sul                 | Total                    | Universidade          | Total          | Educação            | 97,5                                                          | 17,9             | 79,6      |
| Sul                 | Pública Federal          | Universidade          | Total          | Educação            | 98,8                                                          | 7,1              | 91,7      |
| Sul                 | Pública Estadual         | Universidade          | Total          | Educação            | 97,0                                                          | 21,0             | 76,0      |
| Sul                 | Pública Municipal        | Universidade          | Total          | Educação            | 94,8                                                          | 36,4             | 58,4      |
| Sul                 | Privada                  | Universidade          | Total          | Educação            | 95,5                                                          | 35,6             | 59,8      |
| Sul                 | Privada                  | Centro Universitário  | Total          | Educação            | 90,5                                                          | 50,4             | 40,1      |
| Sul                 | Total                    | IFs e Cefets          | Total          | Educação            | 94,4                                                          | 39,1             | 55,3      |
| Sul                 | Pública                  | IFs e Cefets          | Total          | Educação            | 94,4                                                          | 39,1             | 55,3      |

|     |                      |                         |              |          |      |      |      |
|-----|----------------------|-------------------------|--------------|----------|------|------|------|
|     | Federal              |                         |              |          |      |      |      |
| Sul | Total                | Total                   | Licenciatura | Educação | 94,8 | 24,5 | 70,3 |
| Sul | Pública<br>Federal   | Total                   | Licenciatura | Educação | 98,0 | 13,1 | 85,0 |
| Sul | Pública<br>Estadual  | Total                   | Licenciatura | Educação | 97,0 | 21,0 | 76,0 |
| Sul | Total                | Universidade            | Licenciatura | Educação | 97,5 | 17,9 | 79,6 |
| Sul | Pública<br>Federal   | Universidade            | Licenciatura | Educação | 98,8 | 7,1  | 91,7 |
| Sul | Pública<br>Estadual  | Universidade            | Licenciatura | Educação | 97,0 | 21,0 | 76,0 |
| Sul | Pública<br>Municipal | Universidade            | Licenciatura | Educação | 94,8 | 36,4 | 58,4 |
| Sul | Privada              | Universidade            | Licenciatura | Educação | 95,5 | 35,6 | 59,8 |
| Sul | Privada              | Centro<br>Universitário | Licenciatura | Educação | 90,5 | 50,4 | 40,1 |
| Sul | Total                | IFs e Cefets            | Licenciatura | Educação | 94,4 | 39,1 | 55,3 |
| Sul | Pública<br>Federal   | IFs e Cefets            | Licenciatura | Educação | 94,4 | 39,1 | 55,3 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2020.

A região Centro-Oeste é composta por 34 instituições analisadas, sendo que 15 instituições possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 44,12% do total das instituições analisadas.. Dentre as 34 instituições analisadas, somente 6 instituições (17,65%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes. Das 6 instituições em questão, 4 são públicas federais e 2 são totais.

A tabela 5 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2020.

Tabela 5 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2020.

|                              |
|------------------------------|
| Tabela 5 - CENTRO-OESTE 2020 |
|------------------------------|

| REGIÃO<br>GEOGRÁFICO | CATEGORIA<br>ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE<br>DOCENTES COM<br>PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO<br/>SENSU</i> |                     |           |
|----------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------|
|                      |                             |                          |                   |                           | TOTAL                                                                   | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |           |
|                      |                             |                          |                   |                           |                                                                         | MESTRADO            | DOUTORADO |
| Centro-Oeste         | Total                       | Universidade             | Total             | Educação                  | 92,2                                                                    | 18,0                | 74,2      |
| Centro-Oeste         | Pública<br>Federal          | Universidade             | Total             | Educação                  | 96,8                                                                    | 10,4                | 86,4      |
| Centro-Oeste         | Pública<br>Municipal        | Universidade             | Total             | Educação                  | 96,3                                                                    | 59,3                | 37,0      |
| Centro-Oeste         | Privada                     | Universidade             | Total             | Educação                  | 92,4                                                                    | 41,9                | 50,5      |
| Centro-Oeste         | Total                       | Centro<br>Universitário  | Total             | Educação                  | 92,2                                                                    | 43,3                | 48,9      |
| Centro-Oeste         | Privada                     | Centro<br>Universitário  | Total             | Educação                  | 92,5                                                                    | 43,0                | 49,5      |
| Centro-Oeste         | Pública<br>Federal          | Total                    | Licenciatura      | Educação                  | 92,9                                                                    | 16,0                | 76,9      |
| Centro-Oeste         | Pública<br>Municipal        | Total                    | Licenciatura      | Educação                  | 91,5                                                                    | 54,2                | 37,3      |
| Centro-Oeste         | Total                       | Universidade             | Licenciatura      | Educação                  | 92,2                                                                    | 18,0                | 74,2      |
| Centro-Oeste         | Pública<br>Federal          | Universidade             | Licenciatura      | Educação                  | 96,8                                                                    | 10,4                | 86,4      |
| Centro-Oeste         | Pública<br>Municipal        | Universidade             | Licenciatura      | Educação                  | 96,3                                                                    | 59,3                | 37,0      |
| Centro-Oeste         | Privada                     | Universidade             | Licenciatura      | Educação                  | 92,4                                                                    | 41,9                | 50,5      |
| Centro-Oeste         | Total                       | Centro<br>Universitário  | Licenciatura      | Educação                  | 92,2                                                                    | 43,3                | 48,9      |
| Centro-Oeste         | Privada                     | Centro<br>Universitário  | Licenciatura      | Educação                  | 92,5                                                                    | 43,0                | 49,5      |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2020.

A tabela 6 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições com docentes com pós-graduação *stricto sensu* nas regiões brasileiras, durante o período de 2020.

Tabela 6 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nas regiões brasileiras, durante o período de 2020.

| Tabela 6 - 2020                |              |               |               |               |               |               |
|--------------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| REGIÃO                         | NORTE        | NORDESTE      | SUDESTE       | SUL           | CENTRO-OESTE  | TOTAL         |
| No. DE INSTITUIÇÕES ANALISADAS | 42           | 39            | 46            | 36            | 34            | 197           |
| MESTRADO OU DOUTORADO (90%†)   | 5<br>(11,9%) | 18<br>(46,1%) | 22<br>(47,8%) | 22<br>(61,1%) | 15<br>(44,1%) | 82<br>(41,6%) |
| DOUTORADO (65%†)               | 4<br>(9,5%)  | 9<br>(23,0%)  | 14<br>(30,4%) | 12<br>(33,3%) | 6<br>(17,6%)  | 45<br>(22,8%) |

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo da Educação Superior, 2020.

A partir do quadro 6, a pesquisa revelou, que no ano de 2020, tem-se 197 instituições analisadas pelo Inep, dentre elas, apenas 82 apresentam 65% dos docentes com pós-graduação *stricto sensu* de mestre e/ou doutor, o que significa que apenas 41,62% das instituições brasileiras tinham ao menos 65% de professores com cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Vale ressaltar, que as regiões Norte e Centro-Oeste, no ano de 2020, foram as regiões que tiveram os menores percentuais de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) - 9,5% e 17,6%, respectivamente.

### 3.1.2 Ano de 2021

No que se refere ao ano de 2021, a região Norte teve 42 instituições analisadas, tendo 9 instituições com o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 23,81% do total das instituições analisadas. Dentre as 42 instituições analisadas, somente 9 instituições têm o percentual igual

ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que 9 instituições, 3 são instituições públicas federais e 2 instituições privadas e 4 totais. Apesar da quantidade de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) ser a mesma que a quantidade de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), pode-se observar que não se referem às mesmas instituições.

A tabela 7 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2021.

Tabela 7 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2021.

| Tabela 7 - NORTE 2021    |                             |                          |                   |                              |                                                                        |                     |               |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------|------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁ<br>FICA | CATEGORIA<br>ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL<br>DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE<br>DOCENTES COM<br>PÓS-GRADUAÇÃO<br><i>STRICTO SENSU</i> |                     |               |
|                          |                             |                          |                   |                              | TOTAL                                                                  | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                          |                             |                          |                   |                              |                                                                        | MESTR<br>ADO        | DOUTO<br>RADO |
| Norte                    | Total                       | Universidade             | Total             | Educação                     | 91,8                                                                   | 25,8                | 66,1          |
| Norte                    | Pública Federal             | Universidade             | Total             | Educação                     | 93,1                                                                   | 19,3                | 73,8          |
| Norte                    | Total                       | Centro<br>Universitário  | Total             | Educação                     | 91,0                                                                   | 39,5                | 51,5          |
| Norte                    | Privada                     | Centro<br>Universitário  | Total             | Educação                     | 91,0                                                                   | 39,5                | 51,5          |
| Norte                    | Total                       | Total                    | Bacharelado       | Educação                     | 88,9                                                                   | 7,4                 | 81,5          |
| Norte                    | Privada                     | Total                    | Bacharelado       | Educação                     | 88,9                                                                   | 7,4                 | 81,5          |
| Norte                    | Total                       | Faculdade                | Bacharelado       | Educação                     | 88,9                                                                   | 7,4                 | 81,5          |
| Norte                    | Privada                     | Faculdade                | Bacharelado       | Educação                     | 88,9                                                                   | 7,4                 | 81,5          |
| Norte                    | Pública Federal             | Total                    | Licenciatura      | Educação                     | 91,1                                                                   | 25,7                | 65,4          |
| Norte                    | Total                       | Universidade             | Licenciatura      | Educação                     | 91,8                                                                   | 25,8                | 66,1          |
| Norte                    | Pública Federal             | Universidade             | Licenciatura      | Educação                     | 93,1                                                                   | 19,3                | 73,8          |
| Norte                    | Total                       | Centro<br>Universitário  | Licenciatura      | Educação                     | 91,0                                                                   | 39,5                | 51,5          |
| Norte                    | Privada                     | Centro<br>Universitário  | Licenciatura      | Educação                     | 91,0                                                                   | 39,5                | 51,5          |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2021.

A região Nordeste teve 38 instituições analisadas, sendo que 16 delas possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 42,10% do total das instituições analisadas. Entretanto, destaca-se que dentre essas 16 instituições, 4 possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Dentre as 38 instituições analisadas, somente 10 instituições (26,31%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que dessas 10 instituições, 6 são instituições públicas federais e 4 totais.

A tabela 8 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2021.

Tabela 8 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2021.

| Tabela 8 - NORDESTE 2021 |                                 |                           |                   |                           |                                                                     |                     |               |
|--------------------------|---------------------------------|---------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁFI<br>CA | CATEGORIA<br>ADMINISTR<br>ATIVA | ORGANIZAÇÃ<br>O ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES<br>COM PÓS-GRADUAÇÃO<br><i>STRICTO SENSU</i> |                     |               |
|                          |                                 |                           |                   |                           | TOTAL                                                               | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                          |                                 |                           |                   |                           |                                                                     | MESTRA<br>DO        | DOCTOR<br>ADO |
| Nordeste                 | Total                           | Universidade              | Total             | Educação                  | 94,0                                                                | 20,8                | 73,1          |
| Nordeste                 | Pública<br>Federal              | Universidade              | Total             | Educação                  | 97,0                                                                | 13,0                | 84,0          |
| Nordeste                 | Privada                         | Universidade              | Total             | Educação                  | 92,3                                                                | 33,4                | 58,9          |
| Nordeste                 | Total                           | Centro<br>Universitário   | Total             | Educação                  | 90,9                                                                | 43,1                | 47,8          |
| Nordeste                 | Privada                         | Centro<br>Universitário   | Total             | Educação                  | 90,9                                                                | 43,1                | 47,8          |
| Nordeste                 | Total                           | Total                     | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                               | 9,5                 | 90,5          |
| Nordeste                 | Pública<br>Federal              | Total                     | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                               | 9,5                 | 90,5          |
| Nordeste                 | Total                           | Universidade              | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                               | 9,5                 | 90,5          |

|          |                 |                      |              |          |       |      |      |
|----------|-----------------|----------------------|--------------|----------|-------|------|------|
| Nordeste | Pública Federal | Universidade         | Bacharelado  | Educação | 100,0 | 9,5  | 90,5 |
| Nordeste | Pública Federal | Total                | Licenciatura | Educação | 93,8  | 22,9 | 70,9 |
| Nordeste | Total           | Universidade         | Licenciatura | Educação | 94,0  | 20,9 | 73,1 |
| Nordeste | Pública Federal | Universidade         | Licenciatura | Educação | 97,0  | 13,0 | 84,0 |
| Nordeste | Privada         | Universidade         | Licenciatura | Educação | 92,3  | 33,4 | 58,9 |
| Nordeste | Total           | Centro Universitário | Licenciatura | Educação | 90,9  | 43,1 | 47,8 |
| Nordeste | Privada         | Centro Universitário | Licenciatura | Educação | 90,9  | 43,1 | 47,8 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2021.

A região Sudeste teve 45 instituições analisadas, sendo que 22 instituições possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) o que representa 48,90% do total das instituições analisadas.. Entretanto, destaca-se que dentre essas 22 instituições, 2 delas possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), sendo universidades públicas federais.

Dentre as 45 instituições analisadas, somente 14 (31,11%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que dessas 14 instituições, 6 são instituições públicas federais e 4 são instituições públicas estaduais e 4 totais.

A tabela 9 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sudeste, durante o período de 2021.

Tabela 9 - Tabela síntese do quantitativo do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sudeste, durante o período de 2021.

| Tabela 9 - SUDESTE 2021 |                          |                       |                |                     |                                                               |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|----------------|---------------------|---------------------------------------------------------------|
| REGIÃO GEOGRÁFICA       | CATEGORIA ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA | GRAU ACADÊMICO | ÁREA GERAL DO CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> |



|         |                   |              |              |          | TOTAL | GRAU DE FORMAÇÃO |           |
|---------|-------------------|--------------|--------------|----------|-------|------------------|-----------|
|         |                   |              |              |          |       | MESTRADO         | DOUTORADO |
| Sudeste | Pública Federal   | Total        | Total        | Educação | 98,0  | 12,4             | 85,6      |
| Sudeste | Pública Estadual  | Total        | Total        | Educação | 96,0  | 13,3             | 82,7      |
| Sudeste | Total             | Universidade | Total        | Educação | 97,2  | 13,7             | 83,5      |
| Sudeste | Pública Federal   | Universidade | Total        | Educação | 98,9  | 6,7              | 92,3      |
| Sudeste | Pública Estadual  | Universidade | Total        | Educação | 96,6  | 12,5             | 84,1      |
| Sudeste | Pública Municipal | Universidade | Total        | Educação | 92,7  | 42,2             | 50,5      |
| Sudeste | Privada           | Universidade | Total        | Educação | 93,9  | 33,7             | 60,2      |
| Sudeste | Pública Federal   | Faculdade    | Total        | Educação | 100,0 | 3,0              | 97,0      |
| Sudeste | Total             | IFs e Cefets | Total        | Educação | 94,7  | 33,5             | 61,2      |
| Sudeste | Pública Federal   | IFs e Cefets | Total        | Educação | 94,7  | 33,5             | 61,2      |
| Sudeste | Total             | Total        | Licenciatura | Educação | 92,9  | 23,3             | 69,7      |
| Sudeste | Pública Federal   | Total        | Licenciatura | Educação | 98,0  | 12,4             | 85,6      |
| Sudeste | Pública Estadual  | Total        | Licenciatura | Educação | 96,0  | 13,3             | 82,7      |
| Sudeste | Total             | Universidade | Licenciatura | Educação | 97,2  | 13,7             | 83,5      |
| Sudeste | Pública Federal   | Universidade | Licenciatura | Educação | 98,9  | 6,7              | 92,3      |
| Sudeste | Pública Estadual  | Universidade | Licenciatura | Educação | 96,6  | 12,5             | 84,1      |
| Sudeste | Pública Municipal | Universidade | Licenciatura | Educação | 92,7  | 42,2             | 50,5      |
| Sudeste | Privada           | Universidade | Licenciatura | Educação | 93,9  | 33,7             | 60,2      |
| Sudeste | Pública Federal   | Faculdade    | Licenciatura | Educação | 100,0 | 3,0              | 97,0      |
| Sudeste | Total             | IFs e Cefets | Licenciatura | Educação | 94,7  | 33,5             | 61,2      |
| Sudeste | Pública Federal   | IFs e Cefets | Licenciatura | Educação | 94,7  | 33,5             | 61,2      |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2021.

A região Sul teve 40 instituições analisadas, sendo que 27 delas possuem o percentual superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 67,5% do total das instituições analisadas. Entretanto, destaca-se que dentre as 27 instituições, 4 possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Dentre as 40 instituições analisadas, somente 10 instituições (25%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que dessas 10 instituições, 4 são instituições públicas federais e 4 são instituições estaduais e 2 totais.

A tabela 10 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2021.

Tabela 10 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2021.

| Tabela 10 - SUL 2021     |                                 |                           |                   |                              |                                                                     |                     |               |
|--------------------------|---------------------------------|---------------------------|-------------------|------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁFI<br>CA | CATEGORIA<br>ADMINISTR<br>ATIVA | ORGANIZAÇÃ<br>O ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL<br>DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES<br>COM PÓS-GRADUAÇÃO<br><i>STRICTO SENSU</i> |                     |               |
|                          |                                 |                           |                   |                              | TOTAL                                                               | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                          |                                 |                           |                   |                              |                                                                     | MESTRA<br>DO        | DOUTORA<br>DO |
| Sul                      | Pública<br>Federal              | Total                     | Total             | Educação                     | 94,9                                                                | 12,3                | 82,6          |
| Sul                      | Pública<br>Estadual             | Total                     | Total             | Educação                     | 97,7                                                                | 20,4                | 77,3          |
| Sul                      | Pública<br>Municipal            | Total                     | Total             | Educação                     | 90,5                                                                | 39,7                | 50,8          |
| Sul                      | Total                           | Universidade              | Total             | Educação                     | 95,7                                                                | 16,5                | 79,2          |
| Sul                      | Pública<br>Federal              | Universidade              | Total             | Educação                     | 94,5                                                                | 6,3                 | 88,2          |
| Sul                      | Pública<br>Estadual             | Universidade              | Total             | Educação                     | 97,7                                                                | 20,4                | 77,3          |
| Sul                      | Pública<br>Municipal            | Universidade              | Total             | Educação                     | 95,6                                                                | 40,0                | 55,6          |
| Sul                      | Privada                         | Universidade              | Total             | Educação                     | 95,4                                                                | 33,1                | 62,4          |
| Sul                      | Privada                         | Centro<br>Universitário   | Total             | Educação                     | 90,1                                                                | 45,9                | 44,2          |
| Sul                      | Total                           | IFs e Cefets              | Total             | Educação                     | 96,2                                                                | 37,8                | 58,4          |
| Sul                      | Pública<br>Federal              | IFs e Cefets              | Total             | Educação                     | 96,2                                                                | 37,8                | 58,4          |
| Sul                      | Total                           | Total                     | Licenciatura      | Educação                     | 93,9                                                                | 22,7                | 71,2          |
| Sul                      | Pública                         | Total                     | Licenciatura      | Educação                     | 94,9                                                                | 12,3                | 82,6          |

|     |                   |                      |              |          |       |      |      |
|-----|-------------------|----------------------|--------------|----------|-------|------|------|
|     | Federal           |                      |              |          |       |      |      |
| Sul | Pública Estadual  | Total                | Licenciatura | Educação | 97,7  | 20,4 | 77,3 |
| Sul | Pública Municipal | Total                | Licenciatura | Educação | 90,5  | 39,7 | 50,8 |
| Sul | Total             | Universidade         | Licenciatura | Educação | 95,7  | 16,5 | 79,2 |
| Sul | Pública Federal   | Universidade         | Licenciatura | Educação | 94,5  | 6,3  | 88,2 |
| Sul | Pública Estadual  | Universidade         | Licenciatura | Educação | 97,7  | 20,4 | 77,3 |
| Sul | Pública Municipal | Universidade         | Licenciatura | Educação | 95,6  | 40,0 | 55,6 |
| Sul | Privada           | Universidade         | Licenciatura | Educação | 95,4  | 33,1 | 62,4 |
| Sul | Total             | IFs e Cefets         | Licenciatura | Educação | 96,2  | 37,8 | 58,4 |
| Sul | Pública Federal   | IFs e Cefets         | Licenciatura | Educação | 96,2  | 37,8 | 58,4 |
| Sul | Total             | Total                | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 70,0 | 30,0 |
| Sul | Privada           | Total                | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 70,0 | 30,0 |
| Sul | Total             | Centro Universitário | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 70,0 | 30,0 |
| Sul | Privada           | Centro Universitário | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 70,0 | 30,0 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2021.

A região Centro-Oeste teve 40 instituições analisadas, sendo que 20 instituições possuem o percentual superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 50% do total das instituições analisadas. Entretanto, destaca-se que dentre essas 20 instituições, 4 possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Dentre as 40 instituições analisadas, somente 8 delas (20%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que dessas 8 instituições, 4 são públicas federais e 4 totais.

A tabela 11 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2021.

Tabela 11 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2021.

| Tabela 11 - CENTRO-OESTE 2021 |                          |                       |                |                     |                                                               |                  |           |
|-------------------------------|--------------------------|-----------------------|----------------|---------------------|---------------------------------------------------------------|------------------|-----------|
| REGIÃO GEOGRÁFICA             | CATEGORIA ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO | GRAU ACADÊMICO | ÁREA GERAL DO CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> |                  |           |
|                               |                          |                       |                |                     | TOTAL                                                         | GRAU DE FORMAÇÃO |           |
|                               |                          |                       |                |                     |                                                               | MESTRADO         | DOUTORADO |
| Centro-Oeste                  | Pública Federal          | Total                 | Total          | Educação            | 94,8                                                          | 14,4             | 80,4      |
| Centro-Oeste                  | Pública Municipal        | Total                 | Total          | Educação            | 91,1                                                          | 55,4             | 35,7      |
| Centro-Oeste                  | Total                    | Universidade          | Total          | Educação            | 94,4                                                          | 17,2             | 77,3      |
| Centro-Oeste                  | Pública Federal          | Universidade          | Total          | Educação            | 98,5                                                          | 9,7              | 88,8      |
| Centro-Oeste                  | Pública Municipal        | Universidade          | Total          | Educação            | 94,4                                                          | 61,1             | 33,3      |
| Centro-Oeste                  | Privada                  | Universidade          | Total          | Educação            | 93,6                                                          | 36,5             | 57,1      |
| Centro-Oeste                  | Pública Municipal        | Centro Universitário  | Total          | Educação            | 92,6                                                          | 48,1             | 44,4      |
| Centro-Oeste                  | Total                    | Total                 | Bacharelado    | Educação            | 100,0                                                         | 100,0            | 0,0       |
| Centro-Oeste                  | Privada                  | Total                 | Bacharelado    | Educação            | 100,0                                                         | 100,0            | 0,0       |
| Centro-Oeste                  | Total                    | Faculdade             | Bacharelado    | Educação            | 100,0                                                         | 100,0            | 0,0       |
| Centro-Oeste                  | Privada                  | Faculdade             | Bacharelado    | Educação            | 100,0                                                         | 100,0            | 0,0       |
| Centro-Oeste                  | Total                    | Total                 | Licenciatura   | Educação            | 90,1                                                          | 23,6             | 66,4      |
| Centro-Oeste                  | Pública Federal          | Total                 | Licenciatura   | Educação            | 94,8                                                          | 14,4             | 80,4      |
| Centro-Oeste                  | Pública Municipal        | Total                 | Licenciatura   | Educação            | 91,1                                                          | 55,4             | 35,7      |

|              |                   |                      |              |          |      |      |      |
|--------------|-------------------|----------------------|--------------|----------|------|------|------|
| Centro-Oeste | Total             | Universidade         | Licenciatura | Educação | 94,4 | 17,2 | 77,3 |
| Centro-Oeste | Pública Federal   | Universidade         | Licenciatura | Educação | 98,5 | 9,7  | 88,8 |
| Centro-Oeste | Pública Municipal | Universidade         | Licenciatura | Educação | 94,4 | 61,1 | 33,3 |
| Centro-Oeste | Privada           | Universidade         | Licenciatura | Educação | 93,6 | 36,5 | 57,1 |
| Centro-Oeste | Pública Municipal | Centro Universitário | Licenciatura | Educação | 92,6 | 48,1 | 44,4 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2021.

A tabela 12 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições com docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nas regiões brasileiras, durante o período de 2021.

Tabela 12 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nas regiões brasileiras, durante o período de 2021.

| Tabela 12 - 2021               |               |               |               |               |              |               |
|--------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------|
| REGIÃO                         | NORTE         | NORDESTE      | SUDESTE       | SUL           | CENTRO-OESTE | TOTAL         |
| No. DE INSTITUIÇÕES ANALISADAS | 42            | 38            | 45            | 40            | 40           | 205           |
| MESTRADO OU DOUTORADO (90%†)   | 10<br>(23,8%) | 16<br>(42,1%) | 22<br>(48,8%) | 27<br>(67,5%) | 20<br>(50%)  | 95<br>(46,3%) |
| DOUTORADO (65%†)               | 10<br>(23,8%) | 10<br>(26,3%) | 14<br>(31,1%) | 10<br>(25%)   | 8<br>(20%)   | 52<br>(25,3%) |

Fonte: A autora, 2021.

A partir do quadro 12, a pesquisa revelou, que no ano de 2021, dentre as 205 instituições analisadas, um total de 95 instituições tiveram um percentual igual ou superior a 90% dos docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), alcançando

46,3% das instituições analisadas. Observou-se que o quantitativo de instituições que têm um percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), refere-se a 52 instituições, atingindo 25,3% das instituições analisadas.

Vale ressaltar, que a região Centro-Oeste, no ano de 2021, teve o menor número de instituições que possuem 65% dos docentes com pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), compreendendo apenas 20% das instituições analisadas. Enquanto a Região Sul possui o maior percentual de instituições com número igual ou superior a 65% de docentes com grau de mestre ou doutor, apresentando um total de 67,5%. Já a região Sudeste possui o maior número de instituições com 90% dos docentes com pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) atingindo 31,1% das instituições analisadas. Por outro lado, a região Centro-Oeste apresenta o segundo maior percentual de professores com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), atrás apenas da região Sul.

### 3.1.3. Ano de 2022

No que se refere ao ano de 2022, na região Norte foram analisadas 44 instituições, sendo que somente 5 delas possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 13,63% do total das instituições analisadas. Dentre as 44 instituições analisadas, somente 5 delas (13,63%) têm o percentual igual ou superior a 65% de doutores em seu quadro de docentes, sendo que das 5 instituições, 3 são universidades públicas federais e 2 totais. Observa-se que dentre estas instituições, nenhuma refere-se a instituições privadas. A quantidade de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) é a mesma que a quantidade de instituições com docentes que possuem doutorado, referindo-se às mesmas instituições.

A tabela 13 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2022.

Tabela 13 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2022.

| Tabela 13 - NORTE 2022 |                          |                       |                |                     |                            |
|------------------------|--------------------------|-----------------------|----------------|---------------------|----------------------------|
| REGIÃO GEOGRÁFICA      | CATEGORIA ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO | GRAU ACADÊMICO | ÁREA GERAL DO CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES COM |

|       |                 |              |              |          | PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> |                  |           |
|-------|-----------------|--------------|--------------|----------|------------------------------------|------------------|-----------|
|       |                 |              |              |          | TOTAL                              | GRAU DE FORMAÇÃO |           |
|       |                 |              |              |          |                                    | MESTRADO         | DOUTORADO |
| Norte | Total           | Universidade | Total        | Educação | 92,4                               | 23,0             | 69,4      |
| Norte | Pública Federal | Universidade | Total        | Educação | 93,9                               | 18,0             | 75,9      |
| Norte | Pública Federal | Total        | Licenciatura | Educação | 92,1                               | 24,7             | 67,4      |
| Norte | Total           | Universidade | Licenciatura | Educação | 92,4                               | 23,0             | 69,4      |
| Norte | Pública Federal | Universidade | Licenciatura | Educação | 93,9                               | 18,0             | 75,9      |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2022.

A região Nordeste é composta por 46 instituições analisadas, sendo que somente 22 possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) o que representa 47,82% do total das instituições analisadas. Entretanto, destaca-se que dentre essas 18 instituições, 6 são privadas e 4 possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Dentre as 46 instituições analisadas, somente 10 instituições (21,73%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que destas 10 instituições, 6 são públicas federais e 4 totais.

A tabela 14 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2022.

Tabela 14 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2022.

| Tabela 14 - NORDESTE 2022 |                     |             |                |                     |                                                               |                  |
|---------------------------|---------------------|-------------|----------------|---------------------|---------------------------------------------------------------|------------------|
| REGIÃO GEOGR              | CATEGORIA ADMINISTR | ORGANIZAÇÃO | GRAU ACADÊMICO | ÁREA GERAL DO CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> |                  |
|                           |                     |             |                |                     | TOTAL                                                         | GRAU DE FORMAÇÃO |
| ÁFICA                     | ATIVA               | ACADÊMICO   | ACADÊMICO      | CURSO               | TOTAL                                                         |                  |

|          |                                |                         |              |          |       | MESTRA<br>DO | DOUTORA<br>DO |
|----------|--------------------------------|-------------------------|--------------|----------|-------|--------------|---------------|
| Nordeste | Pública<br>Federal             | Total                   | Total        | Educação | 95,0  | 23,2         | 71,8          |
| Nordeste | Pública<br>Estadual            | Total                   | Total        | Educação | 90,2  | 31,7         | 58,5          |
| Nordeste | Total                          | Universidade            | Total        | Educação | 94,2  | 21,1         | 73,1          |
| Nordeste | Pública<br>Federal             | Universidade            | Total        | Educação | 97,1  | 13,0         | 84,1          |
| Nordeste | Pública<br>Estadual            | Universidade            | Total        | Educação | 90,3  | 31,6         | 58,6          |
| Nordeste | Privada com<br>fins lucrativos | Universidade            | Total        | Educação | 90,1  | 36,0         | 54,2          |
| Nordeste | Privada sem<br>fins lucrativos | Universidade            | Total        | Educação | 90,7  | 40,3         | 50,4          |
| Nordeste | Privada sem<br>fins lucrativos | Centro<br>Universitário | Total        | Educação | 90,9  | 56,4         | 34,5          |
| Nordeste | Total                          | Total                   | Bacharelado  | Educação | 100,0 | 9,5          | 90,5          |
| Nordeste | Pública<br>Federal             | Total                   | Bacharelado  | Educação | 100,0 | 9,5          | 90,5          |
| Nordeste | Total                          | Universidade            | Bacharelado  | Educação | 100,0 | 9,5          | 90,5          |
| Nordeste | Pública<br>Federal             | Universidade            | Bacharelado  | Educação | 100,0 | 9,5          | 90,5          |
| Nordeste | Total                          | Total                   | Licenciatura | Educação | 90,0  | 29,3         | 60,7          |
| Nordeste | Pública<br>Federal             | Total                   | Licenciatura | Educação | 95,0  | 23,2         | 71,8          |
| Nordeste | Pública<br>Estadual            | Total                   | Licenciatura | Educação | 90,2  | 31,7         | 58,5          |
| Nordeste | Total                          | Universidade            | Licenciatura | Educação | 94,2  | 21,1         | 73,1          |
| Nordeste | Pública<br>Federal             | Universidade            | Licenciatura | Educação | 97,1  | 13,0         | 84,1          |
| Nordeste | Pública<br>Estadual            | Universidade            | Licenciatura | Educação | 90,3  | 31,6         | 58,6          |
| Nordeste | Privada com<br>fins lucrativos | Universidade            | Licenciatura | Educação | 90,1  | 36,0         | 54,2          |
| Nordeste | Privada sem<br>fins lucrativos | Universidade            | Licenciatura | Educação | 90,7  | 40,3         | 50,4          |
| Nordeste | Privada sem<br>fins lucrativos | Centro<br>Universitário | Licenciatura | Educação | 90,9  | 56,4         | 34,5          |



Fonte: Censo da Educação Superior, 2022.

A região Sudeste teve 54 instituições analisadas, sendo que somente 22 instituições possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 40,74% do total das instituições analisadas, sendo apenas 2 instituições privadas. Dentre as 54 instituições analisadas, somente 14 delas (25,92%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que das 14 instituições, 6 são públicas federais, 4 públicas estaduais e 4 totais.

A tabela 15 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sudeste, durante o período de 2022.

Tabela 15 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sudeste, durante o período de 2022.

| Tabela 15 - SUDESTE 2022 |                             |                          |                   |                           |                                                                     |                     |           |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁFICA     | CATEGORIA<br>ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE<br>DOCENTES COM<br>PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> |                     |           |
|                          |                             |                          |                   |                           | TOTAL                                                               | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |           |
|                          |                             |                          |                   |                           |                                                                     | MESTRADO            | DOCTORADO |
| Sudeste                  | Pública Federal             | Total                    | Total             | Educação                  | 98,1                                                                | 12,1                | 86,1      |
| Sudeste                  | Pública Estadual            | Total                    | Total             | Educação                  | 96,7                                                                | 12,4                | 84,3      |
| Sudeste                  | Total                       | Universidade             | Total             | Educação                  | 97,1                                                                | 13,1                | 84,0      |
| Sudeste                  | Pública Federal             | Universidade             | Total             | Educação                  | 99,0                                                                | 6,4                 | 92,6      |
| Sudeste                  | Pública Estadual            | Universidade             | Total             | Educação                  | 97,0                                                                | 11,8                | 85,2      |
| Sudeste                  | Pública Municipal           | Universidade             | Total             | Educação                  | 94,0                                                                | 44,0                | 50,0      |
| Sudeste                  | Privada sem fins lucrativos | Universidade             | Total             | Educação                  | 94,5                                                                | 32,1                | 62,4      |

|         |                             |              |              |          |      |      |      |
|---------|-----------------------------|--------------|--------------|----------|------|------|------|
| Sudeste | Pública Federal             | Faculdade    | Total        | Educação | 97,2 | 5,6  | 91,7 |
| Sudeste | Total                       | IF e Cefet   | Total        | Educação | 95,2 | 32,4 | 62,9 |
| Sudeste | Pública Federal             | IF e Cefet   | Total        | Educação | 95,2 | 32,4 | 62,9 |
| Sudeste | Total                       | Total        | Licenciatura | Educação | 93,2 | 22,7 | 70,5 |
| Sudeste | Pública Federal             | Total        | Licenciatura | Educação | 98,1 | 12,1 | 86,1 |
| Sudeste | Pública Estadual            | Total        | Licenciatura | Educação | 96,7 | 12,4 | 84,3 |
| Sudeste | Total                       | Universidade | Licenciatura | Educação | 97,1 | 13,1 | 84,0 |
| Sudeste | Pública Federal             | Universidade | Licenciatura | Educação | 99,0 | 6,4  | 92,6 |
| Sudeste | Pública Estadual            | Universidade | Licenciatura | Educação | 97,0 | 11,8 | 85,2 |
| Sudeste | Pública Municipal           | Universidade | Licenciatura | Educação | 94,0 | 44,0 | 50,0 |
| Sudeste | Privada sem fins lucrativos | Universidade | Licenciatura | Educação | 94,5 | 32,1 | 62,4 |
| Sudeste | Pública Federal             | Faculdade    | Licenciatura | Educação | 97,2 | 5,6  | 91,7 |
| Sudeste | Total                       | IF e Cefet   | Licenciatura | Educação | 95,2 | 32,4 | 62,9 |
| Sudeste | Pública Federal             | IF e Cefet   | Licenciatura | Educação | 95,2 | 32,4 | 62,9 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2022.

A região Sul teve 48 instituições analisadas, sendo que 31 possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 64,58% do total das instituições analisadas, dentre elas, 13,93% é de instituições privadas. Entretanto, destaca-se que dentre as 31 instituições, 4 delas (12,90%) possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Dentre as 48 instituições analisadas, somente 11 instituições (22,92%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que destas 11 instituições, 4 são públicas federais e 4 públicas estaduais e 3 totais.

A tabela 16 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2022.

Tabela 16 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2022.

| Tabela 16 - SUL 2022 |                                |                          |                   |                           |                                                                     |                     |               |
|----------------------|--------------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁFICA | CATEGORIA<br>ADMINISTRATIVA    | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES<br>COM PÓS-GRADUAÇÃO<br><i>STRICTO SENSU</i> |                     |               |
|                      |                                |                          |                   |                           | TOTAL                                                               | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                      |                                |                          |                   |                           |                                                                     | MESTRA<br>DO        | DOUTOR<br>ADO |
| Sul                  | Pública<br>Federal             | Total                    | Total             | Educação                  | 98,2                                                                | 12,0                | 86,2          |
| Sul                  | Pública<br>Estadual            | Total                    | Total             | Educação                  | 97,7                                                                | 15,7                | 82,1          |
| Sul                  | Pública<br>Municipal           | Total                    | Total             | Educação                  | 91,1                                                                | 34,3                | 56,8          |
| Sul                  | Privada sem<br>fins lucrativos | Total                    | Total             | Educação                  | 90,8                                                                | 37,6                | 53,2          |
| Sul                  | Total                          | Universidade             | Total             | Educação                  | 97,3                                                                | 14,7                | 82,6          |
| Sul                  | Pública<br>Federal             | Universidade             | Total             | Educação                  | 98,9                                                                | 6,0                 | 92,9          |
| Sul                  | Pública<br>Estadual            | Universidade             | Total             | Educação                  | 97,7                                                                | 15,7                | 82,1          |
| Sul                  | Pública<br>Municipal           | Universidade             | Total             | Educação                  | 94,5                                                                | 32,7                | 61,8          |
| Sul                  | Privada com<br>fins lucrativos | Universidade             | Total             | Educação                  | 95,0                                                                | 30,9                | 64,0          |
| Sul                  | Privada sem<br>fins lucrativos | Universidade             | Total             | Educação                  | 93,0                                                                | 32,8                | 60,2          |
| Sul                  | Total                          | IF e Cefet               | Total             | Educação                  | 95,4                                                                | 36,8                | 58,5          |
| Sul                  | Pública<br>Federal             | IF e Cefet               | Total             | Educação                  | 95,4                                                                | 36,8                | 58,5          |
| Sul                  | Total                          | Total                    | Licenciatura      | Educação                  | 95,2                                                                | 21,3                | 74,0          |
| Sul                  | Pública<br>Federal             | Total                    | Licenciatura      | Educação                  | 98,2                                                                | 12,0                | 86,2          |

|     |                             |                      |              |          |       |      |      |
|-----|-----------------------------|----------------------|--------------|----------|-------|------|------|
| Sul | Pública Estadual            | Total                | Licenciatura | Educação | 97,7  | 15,7 | 82,1 |
| Sul | Pública Municipal           | Total                | Licenciatura | Educação | 91,1  | 34,3 | 56,8 |
| Sul | Privada com fins lucrativos | Total                | Licenciatura | Educação | 82,9  | 49,3 | 33,7 |
| Sul | Privada sem fins lucrativos | Total                | Licenciatura | Educação | 90,8  | 37,6 | 53,2 |
| Sul | Total                       | Universidade         | Licenciatura | Educação | 97,3  | 14,7 | 82,6 |
| Sul | Pública Federal             | Universidade         | Licenciatura | Educação | 98,9  | 6,0  | 92,9 |
| Sul | Pública Estadual            | Universidade         | Licenciatura | Educação | 97,7  | 15,7 | 82,1 |
| Sul | Pública Municipal           | Universidade         | Licenciatura | Educação | 94,5  | 32,7 | 61,8 |
| Sul | Privada com fins lucrativos | Universidade         | Licenciatura | Educação | 95,0  | 30,9 | 64,0 |
| Sul | Privada sem fins lucrativos | Universidade         | Licenciatura | Educação | 93,0  | 32,8 | 60,2 |
| Sul | Total                       | IF e Cefet           | Licenciatura | Educação | 95,4  | 36,8 | 58,5 |
| Sul | Pública Federal             | IF e Cefet           | Licenciatura | Educação | 95,4  | 36,8 | 58,5 |
| Sul | Total                       | Total                | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 69,2 | 30,8 |
| Sul | Privada com fins lucrativos | Total                | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 69,2 | 30,8 |
| Sul | Total                       | Centro Universitário | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 69,2 | 30,8 |
| Sul | Privada com fins lucrativos | Centro Universitário | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 69,2 | 30,8 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2022.

A região Centro-Oeste teve 48 instituições analisadas, sendo que 18 possuem o percentual igual e/ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 37,50% do total das instituições analisadas. Dentre elas, apenas 4 instituições (22,22%) são privadas. Entretanto, destaca-se que dentre as 18 instituições, 4 possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Dentre as 48 instituições analisadas, somente 8 delas (16,66%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que destas 8 instituições, 4 são públicas federais e 4 totais.

A tabela 17 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2022.

Tabela 17 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2022.

| Tabela 17 - CENTRO-OESTE 2022 |                                 |                          |                   |                           |                                                                        |                     |               |
|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁFI<br>CA      | CATEGORIA<br>ADMINISTR<br>ATIVA | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE<br>DOCENTES COM<br>PÓS-GRADUAÇÃO<br><i>STRICTO SENSU</i> |                     |               |
|                               |                                 |                          |                   |                           | TOTAL                                                                  | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                               |                                 |                          |                   |                           |                                                                        | MESTR<br>ADO        | DOCTOR<br>ADO |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Federal              | Total                    | Total             | Educação                  | 94,4                                                                   | 13,4                | 81,0          |
| Centro-Oeste                  | Total                           | Universidade             | Total             | Educação                  | 95,2                                                                   | 15,9                | 79,4          |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Federal              | Universidade             | Total             | Educação                  | 98,4                                                                   | 8,6                 | 89,7          |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Municipal            | Universidade             | Total             | Educação                  | 91,7                                                                   | 66,7                | 25,0          |
| Centro-Oeste                  | Privada sem<br>fins lucrativos  | Universidade             | Total             | Educação                  | 91,2                                                                   | 41,2                | 50,0          |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Municipal            | Centro<br>Universitário  | Total             | Educação                  | 96,2                                                                   | 57,7                | 38,5          |
| Centro-Oeste                  | Total                           | Total                    | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                                  | 100,0               | 0,0           |
| Centro-Oeste                  | Privada sem<br>fins lucrativos  | Total                    | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                                  | 100,0               | 0,0           |
| Centro-Oeste                  | Total                           | Faculdade                | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                                  | 100,0               | 0,0           |
| Centro-Oeste                  | Privada sem<br>fins lucrativos  | Faculdade                | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                                  | 100,0               | 0,0           |
| Centro-Oeste                  | Total                           | Total                    | Licenciatura      | Educação                  | 90,8                                                                   | 22,5                | 68,3          |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Federal              | Total                    | Licenciatura      | Educação                  | 94,4                                                                   | 13,4                | 81,0          |

|              |                             |               |              |          |      |      |      |
|--------------|-----------------------------|---------------|--------------|----------|------|------|------|
| Centro-Oeste | Total                       | Universidade  | Licenciatura | Educação | 95,2 | 15,9 | 79,4 |
| Centro-Oeste | Pública                     |               |              |          |      |      |      |
|              | Federal                     | Universidade  | Licenciatura | Educação | 98,4 | 8,6  | 89,7 |
| Centro-Oeste | Municipal                   | Universidade  | Licenciatura | Educação | 91,7 | 66,7 | 25,0 |
| Centro-Oeste | Privada sem fins lucrativos | Universidade  | Licenciatura | Educação | 91,2 | 41,2 | 50,0 |
| Centro-Oeste | Pública                     | Centro        |              |          |      |      |      |
|              | Municipal                   | Universitário | Licenciatura | Educação | 96,2 | 57,7 | 38,5 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2022.

A tabela 18 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições com docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nas regiões brasileiras, durante o período de 2022.

Tabela 18 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nas regiões brasileiras, durante o período de 2022.

| Tabela 18 - 2022             |              |               |               |               |               |               |
|------------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| REGIÃO                       | NORTE        | NORDESTE      | SUDESTE       | SUL           | CENTRO-OESTE  | TOTAL         |
| No. INSTITUIÇÕES ANALISADAS  | 44           | 46            | 54            | 48            | 48            | 240           |
| MESTRADO OU DOUTORADO (90%†) | 6<br>(13,6%) | 22<br>(47,8%) | 22<br>(40,7%) | 31<br>(64,5%) | 18<br>(37,5%) | 99<br>(41,2%) |
| DOUTORADO (65%†)             | 6<br>(13,6%) | 10<br>(21,7%) | 14<br>(25,9%) | 11<br>(22,9%) | 8<br>(16,6%)  | 49<br>(20,4%) |

Fonte: A autora, 2022.

A partir da tabela 18, a pesquisa revelou, que no ano de 2022, dentre as 240 instituições analisadas, um total de 99 instituições tiveram um percentual igual ou superior a 90% dos docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que

representa que, das instituições analisadas, no Brasil, em 2022, apenas 41,2% teve maioria absoluta de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) em seu quadro de professores.

Observou-se que o quantitativo de instituições que possuem em seus quadros um percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), refere-se a 49 instituições, portanto, apenas 20,4% das instituições de Ensino Superior no Brasil possuem ao menos 65% de docentes doutores.

Vale ressaltar, que as regiões Norte e Centro-Oeste, no ano de 2022 possuem o menor percentual de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), 13,6% e 16,6% respectivamente. Enquanto que a região Sudeste (como nos anos 2020 e 2021) permanece com a maior quantidade de instituições (54) que possuem mais de 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e /ou doutorado) em seus quadros, como também tem o maior percentual (25,9%) de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) nas instituições analisadas.

#### 3.1.4. Ano de 2023

No que se refere ao ano de 2023, na região Norte, analisaram-se 44 instituições; na região Nordeste, 46 instituições; na região Sudeste, 56 instituições; na região Sul, 48 instituições e na região Centro-Oeste, 44 instituições, totalizando 238 instituições.

Das 44 instituições da região Norte, 10 delas, possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 22,73% do total das instituições analisadas. E somente 6 delas (13,63%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que dentre essas 6 instituições, 4 são instituições públicas federais e 2 totais.

A tabela 19 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2023.

Tabela 19 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2023.

| Tabela 19 - NORTE 2023 |                             |                          |                   |                           |                                                                     |
|------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁFICA   | CATEGORIA<br>ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICA | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES<br>COM PÓS-GRADUAÇÃO<br><i>STRICTO SENSU</i> |

|       |                  |              |              |          | TOTAL | GRAU DE FORMAÇÃO |            |
|-------|------------------|--------------|--------------|----------|-------|------------------|------------|
|       |                  |              |              |          |       | MESTRA DO        | DOUTOR ADO |
| Norte | Pública Estadual | Total        | Total        | Educação | 91,1  | 38,0             | 53,1       |
| Norte | Total            | Universidade | Total        | Educação | 92,5  | 22,8             | 69,8       |
| Norte | Pública Federal  | Universidade | Total        | Educação | 93,4  | 17,9             | 75,5       |
| Norte | Pública Estadual | Universidade | Total        | Educação | 91,1  | 38,0             | 53,1       |
| Norte | Pública Federal  | Total        | Licenciatura | Educação | 91,8  | 24,2             | 67,6       |
| Norte | Pública Estadual | Total        | Licenciatura | Educação | 91,1  | 38,0             | 53,1       |
| Norte | Total            | Universidade | Licenciatura | Educação | 92,5  | 22,8             | 69,8       |
| Norte | Pública Federal  | Universidade | Licenciatura | Educação | 93,4  | 17,9             | 75,5       |
| Norte | Pública Estadual | Universidade | Licenciatura | Educação | 91,1  | 38,0             | 53,1       |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2023.

A região Nordeste teve 46 instituições analisadas, tendo somente 18 instituições com o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 39,13% do total das instituições analisadas, dentre elas, 2 instituições (4,35%) são privadas. Entretanto, destaca-se que dentre essas 18 instituições, 4 delas (22,22%) possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Dentre as 46 instituições analisadas, somente 8 instituições (17,93%) têm o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que 8 instituições, 4 são instituições públicas federais e 4 totais.



A tabela 20 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2023.

Tabela 20 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2023.

| Tabela 20 - NORDESTE 2023 |                                   |                          |                   |                           |                                                                     |                     |               |
|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁ<br>FICA  | CATEGORIA<br>ADMINISTR<br>ATIVA   | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES<br>COM PÓS-GRADUAÇÃO<br><i>STRICTO SENSU</i> |                     |               |
|                           |                                   |                          |                   |                           | TOTAL                                                               | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                           |                                   |                          |                   |                           |                                                                     | MESTRA<br>DO        | DOUTOR<br>ADO |
| Nordeste                  | Pública<br>Federal                | Total                    | Total             | Educação                  | 95,0                                                                | 22,7                | 72,2          |
| Nordeste                  | Pública<br>Estadual               | Total                    | Total             | Educação                  | 90,6                                                                | 29,4                | 61,2          |
| Nordeste                  | Total                             | Universidade             | Total             | Educação                  | 94,5                                                                | 19,9                | 74,6          |
| Nordeste                  | Pública<br>Federal                | Universidade             | Total             | Educação                  | 97,3                                                                | 12,6                | 84,6          |
| Nordeste                  | Pública<br>Estadual               | Universidade             | Total             | Educação                  | 90,6                                                                | 29,3                | 61,4          |
| Nordeste                  | Privada sem<br>fins<br>lucrativos | Universidade             | Total             | Educação                  | 95,4                                                                | 42,0                | 53,4          |
| Nordeste                  | Total                             | Total                    | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                               | 4,8                 | 95,2          |
| Nordeste                  | Pública<br>Federal                | Total                    | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                               | 4,8                 | 95,2          |
| Nordeste                  | Total                             | Universidade             | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                               | 4,8                 | 95,2          |
| Nordeste                  | Pública<br>Federal                | Universidade             | Bacharelado       | Educação                  | 100,0                                                               | 4,8                 | 95,2          |

|          |                             |              |              |          |      |      |      |
|----------|-----------------------------|--------------|--------------|----------|------|------|------|
| Nordeste | Total                       | Total        | Licenciatura | Educação | 90,8 | 27,8 | 63,0 |
| Nordeste | Pública Federal             | Total        | Licenciatura | Educação | 95,0 | 22,7 | 72,2 |
| Nordeste | Pública Estadual            | Total        | Licenciatura | Educação | 90,6 | 29,4 | 61,2 |
| Nordeste | Total                       | Universidade | Licenciatura | Educação | 94,5 | 19,9 | 74,6 |
| Nordeste | Pública Federal             | Universidade | Licenciatura | Educação | 97,3 | 12,7 | 84,6 |
| Nordeste | Pública Estadual            | Universidade | Licenciatura | Educação | 90,6 | 29,3 | 61,4 |
| Nordeste | Privada sem fins lucrativos | Universidade | Licenciatura | Educação | 95,4 | 42,0 | 53,4 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2023.

A região Sudeste, com 56 instituições analisadas, 28 delas possuem o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 50% do total das instituições analisadas. Dentre elas, 6 instituições (21,42%) são privadas. Entretanto, destaca-se que dentre as 28 instituições, somente 4 delas (14,28%) possuem o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Dentre as 56 instituições analisadas, 16 instituições (28,57%) possuem o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que, 6 são instituições públicas federais, 4 públicas estaduais, 4 totais e 2 instituições privadas sem fins lucrativos.

A tabela 21 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sudeste, durante o período de 2023.

Tabela 21 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sudeste, durante o período de 2023.

Tabela 21 - SUDESTE 2023

| REGIÃO<br>GEOGRÁFICA | CATEGORIA<br>ADMINISTRATIVA       | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES<br>COM PÓS-GRADUAÇÃO<br><i>STRICTO SENSU</i> |                     |               |
|----------------------|-----------------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
|                      |                                   |                          |                   |                           | TOTAL                                                               | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                      |                                   |                          |                   |                           |                                                                     | MESTRA<br>DO        | DOUTOR<br>ADO |
| Sudeste              | Pública<br>Federal                | Total                    | Total             | Educação                  | 98,6                                                                | 12,4                | 86,1          |
| Sudeste              | Pública<br>Estadual               | Total                    | Total             | Educação                  | 96,3                                                                | 15,8                | 80,5          |
| Sudeste              | Total                             | Universidade             | Total             | Educação                  | 97,7                                                                | 13,3                | 84,5          |
| Sudeste              | Pública<br>Federal                | Universidade             | Total             | Educação                  | 99,3                                                                | 6,8                 | 92,6          |
| Sudeste              | Pública<br>Estadual               | Universidade             | Total             | Educação                  | 96,6                                                                | 15,1                | 81,5          |
| Sudeste              | Pública<br>Municipal              | Universidade             | Total             | Educação                  | 96,1                                                                | 42,1                | 53,9          |
| Sudeste              | Privada com<br>fins<br>lucrativos | Universidade             | Total             | Educação                  | 91,0                                                                | 42,0                | 49,0          |
| Sudeste              | Privada sem<br>fins<br>lucrativos | Universidade             | Total             | Educação                  | 95,3                                                                | 29,8                | 65,4          |
| Sudeste              | Pública<br>Federal                | Faculdade                | Total             | Educação                  | 97,4                                                                | 7,9                 | 89,5          |
| Sudeste              | Total                             | IF e Cefet               | Total             | Educação                  | 96,1                                                                | 32,0                | 64,1          |
| Sudeste              | Pública<br>Federal                | IF e Cefet               | Total             | Educação                  | 96,1                                                                | 32,0                | 64,1          |
| Sudeste              | Total                             | Total                    | Licenciatura      | Educação                  | 93,7                                                                | 22,5                | 71,2          |

|         |                             |                      |              |          |       |      |      |
|---------|-----------------------------|----------------------|--------------|----------|-------|------|------|
| Sudeste | Pública Federal             | Total                | Licenciatura | Educação | 98,6  | 12,4 | 86,1 |
| Sudeste | Pública Estadual            | Total                | Licenciatura | Educação | 96,3  | 15,8 | 80,5 |
| Sudeste | Total                       | Universidade         | Licenciatura | Educação | 97,7  | 13,3 | 84,5 |
| Sudeste | Pública Federal             | Universidade         | Licenciatura | Educação | 99,3  | 6,8  | 92,6 |
| Sudeste | Pública Estadual            | Universidade         | Licenciatura | Educação | 96,6  | 15,1 | 81,5 |
| Sudeste | Pública Municipal           | Universidade         | Licenciatura | Educação | 96,1  | 42,1 | 53,9 |
| Sudeste | Privada com fins lucrativos | Universidade         | Licenciatura | Educação | 91,0  | 42,0 | 49,0 |
| Sudeste | Privada sem fins lucrativos | Universidade         | Licenciatura | Educação | 95,3  | 29,8 | 65,4 |
| Sudeste | Pública Federal             | Faculdade            | Licenciatura | Educação | 97,4  | 7,9  | 89,5 |
| Sudeste | Total                       | IF e Cefet           | Licenciatura | Educação | 96,1  | 32,0 | 64,1 |
| Sudeste | Pública Federal             | IF e Cefet           | Licenciatura | Educação | 96,1  | 32,0 | 64,1 |
| Sudeste | Total                       | Total                | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 57,1 | 42,9 |
| Sudeste | Privada com fins lucrativos | Total                | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 57,1 | 42,9 |
| Sudeste | Total                       | Centro Universitário | Tecnológico  | Educação | 100,0 | 57,1 | 42,9 |

|         |                             |                      |             |          |       |      |      |
|---------|-----------------------------|----------------------|-------------|----------|-------|------|------|
| Sudeste | Privada com fins lucrativos | Centro Universitário | Tecnológico | Educação | 100,0 | 57,1 | 42,9 |
|---------|-----------------------------|----------------------|-------------|----------|-------|------|------|

Fonte: Censo da Educação Superior, 2023.

A região Sul tem 48 instituições analisadas, tendo 30 instituições com o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 62,50% do total das instituições analisadas. Dentre elas, 8 instituições (26,66%) são privadas. Dentre as 48 instituições analisadas, 12 instituições (25%) possuem o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo que dentre essas 12 instituições, 4 são instituições públicas federais, 4 estaduais e 4 totais.

A tabela 22 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2023.

Tabela 22 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2023.

| Tabela 22 - SUL 2023 |                          |                       |                |                     |                                                               |                  |           |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|----------------|---------------------|---------------------------------------------------------------|------------------|-----------|
| REGIÃO GEOGRÁFICA    | CATEGORIA ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO | GRAU ACADÊMICO | ÁREA GERAL DO CURSO | PERCENTUAL DE DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> |                  |           |
|                      |                          |                       |                |                     | TOTAL                                                         | GRAU DE FORMAÇÃO |           |
|                      |                          |                       |                |                     |                                                               | MESTRADO         | DOUTORADO |
| Sul                  | Pública Federal          | Total                 | Total          | Educação            | 98,4                                                          | 11,4             | 87,1      |
| Sul                  | Pública Estadual         | Total                 | Total          | Educação            | 98,0                                                          | 14,6             | 83,4      |
| Sul                  | Pública Municipal        | Total                 | Total          | Educação            | 92,1                                                          | 42,3             | 49,8      |

|     |                                   |              |              |          |      |      |      |
|-----|-----------------------------------|--------------|--------------|----------|------|------|------|
| Sul | Privada sem<br>fins<br>lucrativos | Total        | Total        | Educação | 92,8 | 37,6 | 55,2 |
| Sul | Total                             | Universidade | Total        | Educação | 98,0 | 14,1 | 83,9 |
| Sul | Pública<br>Federal                | Universidade | Total        | Educação | 99,1 | 5,2  | 93,8 |
| Sul | Pública<br>Estadual               | Universidade | Total        | Educação | 98,0 | 14,6 | 83,4 |
| Sul | Pública<br>Municipal              | Universidade | Total        | Educação | 95,2 | 43,0 | 52,2 |
| Sul | Privada com<br>fins<br>lucrativos | Universidade | Total        | Educação | 94,0 | 35,3 | 58,7 |
| Sul | Privada sem<br>fins<br>lucrativos | Universidade | Total        | Educação | 95,5 | 33,5 | 62,0 |
| Sul | Total                             | IF e Cefet   | Total        | Educação | 95,9 | 35,6 | 60,3 |
| Sul | Pública<br>Federal                | IF e Cefet   | Total        | Educação | 95,9 | 35,6 | 60,3 |
| Sul | Total                             | Total        | Licenciatura | Educação | 96,0 | 20,4 | 75,7 |
| Sul | Pública<br>Federal                | Total        | Licenciatura | Educação | 98,4 | 11,4 | 87,1 |
| Sul | Pública<br>Estadual               | Total        | Licenciatura | Educação | 98,0 | 14,6 | 83,4 |
| Sul | Pública<br>Municipal              | Total        | Licenciatura | Educação | 92,1 | 42,3 | 49,8 |
| Sul | Privada sem<br>fins<br>lucrativos | Total        | Licenciatura | Educação | 92,8 | 37,6 | 55,2 |
| Sul | Total                             | Universidade | Licenciatura | Educação | 98,0 | 14,1 | 83,9 |

|     |                             |                      |              |          |      |      |      |
|-----|-----------------------------|----------------------|--------------|----------|------|------|------|
| Sul | Pública Federal             | Universidade         | Licenciatura | Educação | 99,1 | 5,2  | 93,8 |
| Sul | Pública Estadual            | Universidade         | Licenciatura | Educação | 98,0 | 14,6 | 83,4 |
| Sul | Pública Municipal           | Universidade         | Licenciatura | Educação | 95,2 | 43,0 | 52,2 |
| Sul | Privada com fins lucrativos | Universidade         | Licenciatura | Educação | 94,0 | 35,3 | 58,7 |
| Sul | Privada sem fins lucrativos | Universidade         | Licenciatura | Educação | 95,5 | 33,5 | 62,0 |
| Sul | Total                       | IF e Cefet           | Licenciatura | Educação | 95,9 | 35,6 | 60,3 |
| Sul | Pública Federal             | IF e Cefet           | Licenciatura | Educação | 95,9 | 35,6 | 60,3 |
| Sul | Total                       | Total                | Tecnológico  | Educação | 96,0 | 56,0 | 40,0 |
| Sul | Privada com fins lucrativos | Total                | Tecnológico  | Educação | 96,0 | 56,0 | 40,0 |
| Sul | Total                       | Centro Universitário | Tecnológico  | Educação | 96,0 | 56,0 | 40,0 |
| Sul | Privada com fins lucrativos | Centro Universitário | Tecnológico  | Educação | 96,0 | 56,0 | 40,0 |

Fonte: Censo da Educação Superior, 2023.

A região Centro-Oeste teve 44 instituições analisadas, tendo 24 instituições com o percentual igual ou superior a 90% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que representa 54,54% do total das instituições analisadas.. Entretanto, destaca-se o fato de que 2 delas (8,33%) são instituições privadas. Dentre essas 24

instituições, 2 instituições (8,33%) têm o percentual de 100% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), sendo elas instituições públicas municipais.

Dentre as 44 instituições analisadas, somente 8 instituições (18,18%) possuem o percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em seu quadro de docentes, sendo todas públicas, 4 instituições públicas federais e 4 totais.

A tabela 23 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2023.

Tabela 23 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2023.

| Tabela 23 - CENTRO-OESTE 2023 |                                 |                          |                   |                              |                                                                        |                     |               |
|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------|-------------------|------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| REGIÃO<br>GEOGRÁFICA          | CATEGORIA<br>ADMINISTR<br>ATIVA | ORGANIZAÇÃO<br>ACADÊMICO | GRAU<br>ACADÊMICO | ÁREA<br>GERAL<br>DO<br>CURSO | PERCENTUAL DE<br>DOCENTES COM<br>PÓS-GRADUAÇÃO<br><i>STRICTO SENSU</i> |                     |               |
|                               |                                 |                          |                   |                              | TOTAL                                                                  | GRAU DE<br>FORMAÇÃO |               |
|                               |                                 |                          |                   |                              |                                                                        | MESTR<br>ADO        | DOUTOR<br>ADO |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Federal              | Total                    | Total             | Educação                     | 96,9                                                                   | 14,6                | 82,3          |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Estadual             | Total                    | Total             | Educação                     | 92,4                                                                   | 28,2                | 64,3          |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Municipal            | Total                    | Total             | Educação                     | 90,5                                                                   | 54,8                | 35,7          |
| Centro-Oeste                  | Total                           | Universidade             | Total             | Educação                     | 96,3                                                                   | 15,5                | 80,9          |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Federal              | Universidade             | Total             | Educação                     | 98,3                                                                   | 9,0                 | 89,3          |
| Centro-Oeste                  | Pública<br>Estadual             | Universidade             | Total             | Educação                     | 92,4                                                                   | 28,2                | 64,3          |



|              |                             |                      |              |          |       |      |      |
|--------------|-----------------------------|----------------------|--------------|----------|-------|------|------|
| Centro-Oeste | Pública Municipal           | Universidade         | Total        | Educação | 90,9  | 54,5 | 36,4 |
| Centro-Oeste | Privada com fins lucrativos | Universidade         | Total        | Educação | 91,3  | 34,8 | 56,5 |
| Centro-Oeste | Pública Municipal           | Centro Universitário | Total        | Educação | 100,0 | 64,0 | 36,0 |
| Centro-Oeste | Total                       | IF e Cefet           | Total        | Educação | 91,6  | 37,0 | 54,6 |
| Centro-Oeste | Pública Federal             | IF e Cefet           | Total        | Educação | 91,6  | 37,0 | 54,6 |
| Centro-Oeste | Total                       | Total                | Licenciatura | Educação | 93,7  | 22,4 | 71,3 |
| Centro-Oeste | Pública Federal             | Total                | Licenciatura | Educação | 96,9  | 14,6 | 82,3 |
| Centro-Oeste | Pública Estadual            | Total                | Licenciatura | Educação | 92,4  | 28,2 | 64,3 |
| Centro-Oeste | Pública Municipal           | Total                | Licenciatura | Educação | 90,5  | 54,8 | 35,7 |
| Centro-Oeste | Total                       | Universidade         | Licenciatura | Educação | 96,3  | 15,5 | 80,9 |
| Centro-Oeste | Pública Federal             | Universidade         | Licenciatura | Educação | 98,3  | 9,0  | 89,3 |
| Centro-Oeste | Pública Estadual            | Universidade         | Licenciatura | Educação | 92,4  | 28,2 | 64,3 |
| Centro-Oeste | Pública Municipal           | Universidade         | Licenciatura | Educação | 90,9  | 54,5 | 36,4 |
| Centro-Oeste | Privada com fins lucrativos | Universidade         | Licenciatura | Educação | 91,3  | 34,8 | 56,5 |
| Centro-Oeste | Pública Municipal           | Centro Universitário | Licenciatura | Educação | 100,0 | 64,0 | 36,0 |
| Centro-Oeste | Total                       | IF e Cefet           | Licenciatura | Educação | 91,6  | 37,0 | 54,6 |

|              |                 |            |              |          |      |      |      |
|--------------|-----------------|------------|--------------|----------|------|------|------|
| Centro-Oeste | Pública Federal | IF e Cefet | Licenciatura | Educação | 91,6 | 37,0 | 54,6 |
|--------------|-----------------|------------|--------------|----------|------|------|------|

Fonte: Censo da Educação Superior, 2023.

A tabela 24 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições com docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nas regiões brasileiras, durante o período de 2023.

Tabela 24 - Tabela síntese do percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nas regiões brasileiras, durante o período de 2023.

| Tabela 24 - 2023             |               |               |               |               |               |                |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| REGIÕES                      | NORTE         | NORDESTE      | SUDESTE       | SUL           | CENTRO-OESTE  | TOTAL          |
| No. INSTITUIÇÕES ANALISADAS  | 44            | 46            | 56            | 48            | 44            | 238            |
| MESTRADO OU DOUTORADO (90%†) | 10<br>(22,7%) | 18<br>(39,1%) | 28<br>(50%)   | 30<br>(62,5%) | 24<br>(54,5%) | 110<br>(46,2%) |
| DOUTORADO (65%†)             | 6<br>(13,6%)  | 8<br>(17,3%)  | 16<br>(28,5%) | 12<br>(25%)   | 8<br>(18,1%)  | 50<br>(21,0%)  |

Fonte: A autora, 2023.

A partir da tabela 24, a pesquisa revelou, que no ano de 2023, dentre as 238 instituições analisadas, um total de 110 instituições tiveram um percentual igual ou superior a 90% dos docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), o que compreende 46,2% das instituições analisadas. Observou-se que o quantitativo de instituições que possuem, em seus quadros, um percentual igual ou superior a 65% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), refere-se a 50 instituições, ou seja a 21,0% das instituições analisadas.

Na região Sudeste, das 56 instituições analisadas, a metade dos seus quadros docentes (50%) possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Enquanto as regiões

Norte, Nordeste e o Centro-Oeste possuem o menor percentual de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) - 13%, 17,3% e 18,1%, respectivamente -, enquanto a região Sudeste (como nos anos 2020 e 2021) permanece com o maior percentual de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) nas instituições analisadas (28,5%). Destaca-se que a região Sul é a que mais apresenta instituições com ao menos 90% de professores com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

### 3.1.5. Consolidado dos Anos 2020 a 2023

A tabela 25 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2002 a 2023.

Tabela 25 - Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Norte, durante o período de 2020 a 2023.

| Tabela 25 - REGIÃO NORTE     |              |               |              |               |
|------------------------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| ANO                          | 2020         | 2021          | 2022         | 2023          |
| No. INSTITUIÇÕES ANALISADAS  | 42           | 42            | 44           | 44            |
| MESTRADO OU DOUTORADO (90%†) | 5<br>(11,9%) | 10<br>(23,8%) | 6<br>(13,6%) | 10<br>(22,7%) |
| DOUTORADO (65%†)             | 4<br>(9,5%)  | 10<br>(23,8%) | 6<br>(13,6%) | 6<br>(13,6%)  |

Fonte: A autora, 2020 - 2023.

Observa-se, que na região Norte, durante o período de 2020 a 2023, ocorreram oscilações no quantitativo de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Especificamente, no ano de 2021, no que se refere a docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), percebe-se um crescimento no quantitativo de instituições, alcançando o percentual de 23,8% das instituições analisadas.

Entretanto, esses valores recuaram no ano seguinte (2022), para o percentual de 13,6% , mantendo-se estagnados no ano de 2023.

A tabela 26 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2002 a 2023.

Tabela 26 - Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Nordeste, durante o período de 2020 a 2023.

| Tabela 26 - REGIÃO NORDESTE            |               |               |               |               |
|----------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| ANO                                    | 2020          | 2021          | 2022          | 2023          |
| No.<br>INSTITUIÇÕES<br>ANALISADAS      | 39            | 38            | 46            | 46            |
| MESTRADO<br>OU<br>DOUTORAD<br>O (90%†) | 18<br>(46,1%) | 16<br>(42,1%) | 22<br>(47,8%) | 18<br>(39,1%) |
| DOUTORAD<br>O (65%†)                   | 9<br>(23,0%)  | 10<br>(26,3%) | 10<br>(21,7%) | 8<br>(17,3%)  |

Fonte: A autora, 2020 - 2023.

Observa-se, que na região Nordeste, no ano de 2020, das 39 instituições analisadas, tem-se o percentual de 46,1% de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). E no ano de 2021 ocorre um pequeno recuo no percentual de instituições com docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), atingindo 42,1%.

Entretanto, no ano seguinte (2022) ocorre um aumento no percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), com 47,8% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). O que não se mantém, no ano de 2023, quando percentual volta a recuar, atingindo 39,1% de instituições com docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) .

Quando se trata de ter 65% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), durante este período (2020 - 2023) estes percentuais são mais “tímidos” ainda, sendo de 17,3% a 26,3% de instituições que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado).

A tabela 27 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sudeste, durante o período de 2002 a 2023.

Tabela 27 - Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sudeste, durante o período de 2020 a 2023.

| Tabela 27 - REGIÃO SUDESTE   |               |               |               |               |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| ANO                          | 2020          | 2021          | 2022          | 2023          |
| No. INSTITUIÇÕES ANALISADAS  | 46            | 45            | 54            | 56            |
| MESTRADO OU DOUTORADO (90%†) | 22<br>(47,8%) | 22<br>(48,8%) | 22<br>(40,7%) | 28<br>(50%)   |
| DOUTORADO (65%†)             | 14<br>(30,4%) | 14<br>(31,1%) | 14<br>(25,9%) | 16<br>(28,5%) |

Fonte: A autora, 2020 - 2023.

Observa-se, que na região Sudeste, durante o período de 2020 a 2023, o número de instituições analisadas pelo Inep teve um crescimento considerável, tendo no ano de 2020, 46 instituições analisadas, e chegando em 2023 com 56 instituições.

Pode-se observar que no ano de 2020, das instituições analisadas, 47,8% das instituições possuíam docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Enquanto que no ano de 2023, esse percentual atinge 50% das instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

A tabela 28 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2002 a 2023.

Tabela 28 - Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Sul, durante o período de 2020 a 2023.

| Tabela 28 - REGIÃO SUL |
|------------------------|
|------------------------|

| ANO                          | 2020          | 2021          | 2022          | 2023          |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| No. INSTITUIÇÕES ANALISADAS  | 36            | 40            | 48            | 48            |
| MESTRADO OU DOUTORADO (90%†) | 22<br>(61,1%) | 27<br>(67,5%) | 31<br>(64,5%) | 30<br>(62,5%) |
| DOUTORADO (65%†)             | 12<br>(33,3%) | 10<br>(25%)   | 11<br>(22,9%) | 12<br>(25%)   |

Fonte: A autora, 2020 - 2023.

Observa-se, que na região Sul, durante o período de 2020 a 2023, ocorre um crescimento do percentual de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), alcançando 61,1% (2020), 67,5% (2021) e 64,5% (2022). Entretanto, em 2023 esse percentual sofre uma descontinuação, com 62,5%, apesar de haver um crescimento do número de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) nesse mesmo ano (2023).

Observa-se que, na região Sul, em relação ao quantitativo de instituições analisadas, nos anos de 2020 a 2023, os docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) compõe mais da metade do percentual do quadro de docentes, apresentando os números mais expressivos no Brasil nesse período.

A tabela 29 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2002 a 2023.

Tabela 29 - Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, na região Centro-Oeste, durante o período de 2020 a 2023.

| Tabela 29 - REGIÃO CENTRO-OESTE |      |      |      |      |
|---------------------------------|------|------|------|------|
| ANO                             | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
| No. INSTITUIÇÕES                | 34   | 40   | 48   | 44   |

| ANALISADAS                             |               |             |               |               |
|----------------------------------------|---------------|-------------|---------------|---------------|
| MESTRADO<br>OU<br>DOUTORAD<br>O (90%†) | 15<br>(44,1%) | 20<br>(50%) | 18<br>(37,5%) | 24<br>(54,5%) |
| DOUTORAD<br>O (65%†)                   | 6<br>(17,6%)  | 8<br>(20%)  | 8<br>(16,6%)  | 8<br>(18,1%)  |

Fonte: A autora, 2020 - 2023.

Observa-se, que na região Centro-Oeste, durante o ano de 2022, que 48 é o número total de instituições analisadas e são apenas 18 professores com mestrado/doutorado, havendo então uma diminuição do percentual que vai de 50% para 37,5% de professores com essa qualificação no ano de 2022. Percentual esse que cresce novamente em 2023, indo para 54,5%, o maior de todo período. Podemos afirmar portanto que houve um processo de crescimento de professores com mestrado e ou doutorado ao longo do período de 2020 a 2023, com a dissonância do ano de 2022 que apresentou certa diminuição desse quantitativo.

Pode-se verificar também que a região Centro-Oeste apresenta um percentual baixo de instituições que possuem doutorado, alcançando em 2020 apenas 17,6 %, crescendo minimamente até 18,1% em 2023.

A tabela 30 a seguir ilustra a síntese dos dados encontrados sobre o percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nas regiões brasileiras, durante o período de 2002 a 2023.

Tabela 30 - Tabela síntese do percentual de instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nas regiões brasileiras, durante o período de 2020 a 2023.

| Tabela 30 - (2020 - 2023)                                              |                                     |               |                                     |               |                                     |               |                                     |               |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|---------------|
| PERÍODO (ANO)                                                          | 2020                                |               | 2021                                |               | 2022                                |               | 2023                                |               |
| PERCENTUAL<br>DE DOCENTES<br>COM<br>PÓS-GRADUA<br>ÇÃO STRICTO<br>SENSU | MESTR<br>ADO<br>OU<br>DOUTO<br>RADO | DOUTO<br>RADO | MESTR<br>ADO<br>OU<br>DOUTO<br>RADO | DOUTO<br>RADO | MESTR<br>ADO<br>OU<br>DOUTO<br>RADO | DOUTO<br>RADO | MESTR<br>ADO<br>OU<br>DOUTO<br>RADO | DOUTO<br>RADO |

|          |                                                                 |               |               |               |               |               |               |               |               |
|----------|-----------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| NORTE    | Nº DE INSTITUIÇÕES ANALISADAS                                   | 42            |               | 42            |               | 44            |               | 44            |               |
|          | Nº DE INSTITUIÇÕES COM DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU | 5<br>(11,9%)  | 4<br>(9,5%)   | 10<br>(23,8%) | 10<br>(23,8%) | 6<br>(13,6%)  | 6<br>(13,6%)  | 10<br>(22,7%) | 6<br>(13,6%)  |
| NORDESTE | Nº DE INSTITUIÇÕES ANALISADAS                                   | 39            |               | 38            |               | 46            |               | 46            |               |
|          | Nº DE INSTITUIÇÕES COM DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU | 18<br>(46,1%) | 9<br>(23,0%)  | 16<br>(42,1%) | 10<br>(26,3%) | 22<br>(47,8%) | 10<br>(21,7%) | 18<br>(39,1%) | 8<br>(17,3%)  |
| SUDESTE  | Nº DE INSTITUIÇÕES ANALISADAS                                   | 46            |               | 45            |               | 54            |               | 56            |               |
|          | Nº DE INSTITUIÇÕES COM DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU | 22<br>(47,8%) | 14<br>(30,4%) | 22<br>(48,8%) | 14<br>(31,1%) | 22<br>(40,7%) | 14<br>(25,9%) | 28<br>(50%)   | 16<br>(28,5%) |
| SUL      | Nº DE INSTITUIÇÕES ANALISADAS                                   | 36            |               | 40            |               | 48            |               | 48            |               |
|          | Nº DE INSTITUIÇÕES COM DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO               | 22<br>(61,1%) | 12<br>(33,3%) | 27<br>(67,5%) | 10<br>(25%)   | 31<br>(64,5%) | 11<br>(22,9%) | 30<br>(62,5%) | 12<br>(25%)   |



|                                     |                                                                 |               |              |               |            |               |              |                |              |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------|--------------|---------------|------------|---------------|--------------|----------------|--------------|
|                                     | STRICTO SENSU                                                   |               |              |               |            |               |              |                |              |
| CENTRO-OESTE                        | Nº DE INSTITUIÇÕES ANALISADAS                                   | 34            |              | 40            |            | 48            |              | 44             |              |
|                                     | Nº DE INSTITUIÇÕES COM DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU | 15<br>(44,1%) | 6<br>(17,6%) | 20<br>(50%)   | 8<br>(20%) | 18<br>(37,5%) | 8<br>(16,6%) | 24<br>(54,5%)  | 8<br>(18,1%) |
| No. INSTITUIÇÕES ANALISADAS (TOTAL) |                                                                 | 197           |              | 205           |            | 240           |              | 238            |              |
| MESTRADO OU DOUTORADO (90%↑)        |                                                                 | 82<br>(41,6%) |              | 95<br>(46,3%) |            | 99<br>(41,2%) |              | 110<br>(46,2%) |              |
| DOUTORADO (65%↑)                    |                                                                 | 45<br>(22,8%) |              | 52<br>(25,3%) |            | 49<br>(20,4%) |              | 50<br>(21,0%)  |              |

Fonte: A autora, 2020 - 2023.

A partir da questão norteadora dessa pesquisa que visa o possível levantamento da formação para atuação no Magistério Superior, considera-se para análise a formação dos docentes das instituições superiores, nas 5 regiões brasileiras, durante o período de 2020 a 2023. Destaca-se que dentre as instituições analisadas, percebe-se que, exceto pela região Nordeste que diminuiu seu percentual, houve um crescimento no número de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Observa-se ainda, que o ano de 2023 foi o ano em que houve maior número de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), com o percentual de 46,2%. E, em relação ao percentual de instituições que apresentam ao menos 65% de docentes com o grau de doutor, os anos de 2021 e 2023 são,

respectivamente, os anos com os maiores índices (25,3% e 21,0%). Sendo que, o percentual do ano de 2021 é maior que o de 2023, o que nos leva a uma queda no número de professores com o maior grau de qualificação (doutorado) atuando no Magistério Superior no Brasil, na área da Educação.

Percebe-se que, a partir dos critérios de percentual pré-selecionados nesta pesquisa, durante o período de 2020 a 2023, no Brasil, as universidades públicas são as responsáveis pela maior concentração de docentes com alto grau de qualificação, enquanto as privadas, estão bem aquém.

No que se refere às regiões, salienta-se que durante todo o período pesquisado (2020 - 2023), a região Sul está em 1º lugar, quando salta, no ano de 2020, de 36 instituições analisadas para 48 instituições, em 2023. Observa-se que, no que se refere à docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), as instituições analisadas possuem mais de 60% composta por docentes com tais titulações. Em 2021, chega a 67,5% de instituições que possuem mais 65% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) em seus quadros.

Logo em seguida, vem o Sudeste, em 2º lugar, com os maiores índices de instituições analisadas, que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), chegando a 50 % no ano de 2023. Tem também, ainda, o 2º maior percentual de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), alcançando os percentuais de 30,4% (2020), 31,1% (2021), 25,9% (2022) e 28,5% (2023). No que se refere à instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) os índices são ainda mais expressivos, alcançando 47,8% em 2020, 48,8% em 2021, 40,7% em 2022 e 50% em 2023.

Em 3º lugar, tem a região Centro-Oeste, que no ano de 2020 teve 34 instituições analisadas pelo Inep, 40 instituições em 2021, alcançando a máxima em 2022, com 48 instituições, mas recuando em 2023, com 44 instituições. Vale ressaltar que em relação às instituições que possuem docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), os percentuais ficam em índices entre 44,1%, no período de 2020, 50% em 2021, 37,5% em 2022 e 54,5% em 2023.

Na região Nordeste, em 4º lugar, percebe-se que durante os anos de 2022 e 2023 o quantitativo de instituições analisadas pelo Inep se mantém em 46 instituições, em relação aos anos anteriores (2020 e 2021) que eram menores, com 39 e 38, respectivamente. Entretanto, no ano de 2023, tem-se apenas 17,3% de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (doutorado). Quanto às instituições que possuem docentes com

pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), observa-se que os percentuais incidem no ano de 2020 em 46,1%, no ano de 2021 em 42,1%, no ano de 2022 47,8% e no ano de 2023 em 39,1%.

Após, vem a região Norte, em 5º lugar nos índices de percentual de instituições analisadas pelo Inep com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Apesar do quantitativo de instituições analisadas serem altos, perpassando por 42 a 44 instituições, observa-se que o percentual de docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) são os menores em relação às demais regiões, alcançando os índices de 11,9% em 2020, 23,8% em 2021, 13, 6% em 2022 e 22,7% em 2023.

Vale ressaltar, que as percentagens descritas neste trabalho são relativas ao quantitativo de instituições analisadas por região, o que difere de região e/ou ano.

## PERSPECTIVAS

Ao longo da história, o ensino superior vivenciou profundas e significativas transformações, a depender de como as sociedades buscam responder às necessidades do seu tempo e contexto. Desta forma, faz-se necessário assinalar e compreender as características dos diferentes modelos de universidades, tendo em vista que cada um, com sua perspectiva, se alinha às necessidades da vida da sociedade no qual está inserido. Entende-se assim, que não há modelo de universidade desarticulado de um contexto social, histórico, ideológico.

Eleveu-se para as reflexões, nessa dissertação, as universidades medievais, os modelos francês, alemão, inglês e norte-americano. Sobre as universidades medievais, no que se refere à concepção de formação, é possível afirmar que se integravam às concepções de mundo da época, sendo úteis e com foco em um aspecto utilitário na manutenção e crescimento da visão de mundo de então. Pode-se dizer que as concepções pedagógicas eram voltadas para a manutenção e internalização da produção de conhecimento de grandes pensadores e mestres, apresentando, portanto, foco na memorização e comentários autorizados. A metodologia reforçava seu compromisso com a manutenção dos saberes de grandes mestres e pensadores.

O modelo francês não enfatiza a pesquisa, mas dedica-se ao ensino. A formação tem uma perspectiva especializada e profissionalizante, a partir de escolas isoladas. A universidade francesa, desde Napoleão, é mantida e dirigida pelo Estado, com pouca autonomia diante dos poderes políticos, onde a *intelligentsia* francesa tinha forte vínculo com o Estado e com a política napoleônica. A preocupação era com a questão nacional, conduzindo a uma visão mais pragmática do modelo de universidade. A organização e formação visava a preparação de profissionais para os quadros profissionais do Estado, voltada para os problemas econômicos, políticos e sociais emergentes, sob a centralização e controle estatais.

O modelo alemão evidencia a importância da pesquisa na universidade, e para além disso, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação. A formação tem características gerais, científicas e humanistas, com a perspectiva na totalidade e na universalidade do saber. Dà-se importância à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, inclusive como o cerne da universidade. Apesar de ser uma instituição do Estado, mantida e vigiada por ele, conservou consideravelmente o seu caráter corporativo e deliberativo, usufruindo de liberdade de ensino e de pesquisa. Destaca-se que os intelectuais alemães possuíam uma posição de neutralidade diante dos poderes políticos instituídos. Entretanto, percebe-se que, a partir do início do

século XX, a orientação dos estudos recai para uma concepção de prática profissional, para o utilitarismo e para a especialização.

O modelo inglês tinha os sistemas de *colleges*, que proporcionaram uma seleção e um padrão no ensino, além de oferecer suporte financeiro à universidade, apesar de uma característica importante das universidades inglesas ser a ausência de um modelo único. Cada Universidade possui liberdade e autonomia para resolver suas crises, reformular seus estatutos e fazer suas experiências. Com o apoio governamental e industrial, as universidades inglesas puderam auxiliar na formação de técnicos bem-preparados. Forma-se assim um tríplice aliança entre a universidade, o governo e a indústria, possibilitando ao sistema de ensino universitário inglês ser um dos mais bem desenvolvidos do mundo.

O modelo norte-americano visa associar estreitamente os aspectos ideais, como ensino e pesquisa, aos funcionais, que são os serviços. Consequentemente, sua estrutura ajusta-se tanto às necessidades da massificação da educação superior, quanto à sociedade de consumo. Com a formação voltada para o viés empresarial, em sua maioria, as universidades norte-americanas buscam atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade. Tal concepção resulta em especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, bem como serviços de uma maneira geral.

Sobre as universidades brasileiras, pode-se considerar que uma característica marcante do desenvolvimento do ensino superior no Brasil é seu surgimento tardio. Em 1808, com a chegada da família real, criam-se as primeiras escolas superiores no país. Não houve, então, preocupação e nem interesse em criar uma universidade de imediato, as preocupações e interesses perpassam em formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado, como também atender às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos.

Também é possível observar três grandes momentos históricos que promovem grandes reformas no sistema universitário no Brasil, durante o período da Ditadura Militar, quando foram implementadas uma série de medidas que visavam controlar a sociedade, a política e, especialmente, o ambiente acadêmico. Tornando-se um dos principais focos de resistência à repressão e à censura, as universidades passaram a ser alvo de um controle rigoroso. A censura se tornou uma prática comum, atingindo, inclusive, os conteúdos acadêmicos, as publicações estudantis e as artes.

Além da repressão direta, o governo militar também promoveu uma "reforma universitária" em 1968, com o objetivo de reorganizar as instituições de ensino superior. Buscou-se assim, centralizar o controle nas mãos do Estado e despolitizar o ambiente acadêmico, o que resultou em (im)pôr limites na autonomia universitária, como também na

articulação de uma educação alinhada aos interesses do regime. Consequentemente, o modelo de ensino adotado neste período priorizava a formação técnica e profissional em detrimento da formação crítica e humanística, o que produziu efeitos paradoxais no ensino superior.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas receberam reformulação por meio da reforma do Estado, o que ocasionou modificações significativas nos padrões de intervenção estatal. Esse conjunto de ações, especificamente sobre a educação, resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. De caráter normativo, a LDB traz para a educação superior um conjunto de princípios que passaram a nortear, de um lado, os processos de descentralização e flexibilização e, de outro, novas formas de controle e padronização, a partir de processos avaliativos.

Apesar da retomada da Constituição e do princípio da interação ensino-pesquisa-extensão, o documento não faz alusão à função e obrigação da universidade em realizar/desenvolver pesquisa, mas apenas, menciona como finalidade, o incentivo ao trabalho de pesquisa (Belloni, 2002). Posiciona-se, a universidade, como uma instituição especializada por área do saber, ao invés de um lugar que se caracteriza pela universalidade dos conhecimentos. Tal concepção reflete uma divisão da ciência que tem por base o positivismo, desconhecendo assim, a interdisciplinaridade, bem como as divergências e/ou convergências das áreas de conhecimento.

Vale ressaltar que, na década de 70, apesar das inúmeras universidades em funcionamento, e o fomento à pesquisa estar em ação, era exigido, do candidato a professor superior, o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Na década de 80, para além do bacharelado, as instituições superiores exigiam cursos de especialização. Busca-se, atualmente, como ideal que os docentes do Ensino Superior tenham doutorado, como já explicitado, apesar de o número de doutores como docentes do Ensino Superior, na área da Educação, elencada para recorte dessa pesquisa, ainda ser consideravelmente baixo, conforme demonstram os dados.

Na vigência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, nos anos 2000, a política de educação mantém-se o processo de reforma da política de ensino superior iniciada durante os anos 1995 até 2002. Tais reformas podem ser evidenciadas em diversas ações, como medidas provisórias, projetos de lei, leis e decretos (Lima, 2008). No decorrer dos anos 2000 houve a criação de uma série de iniciativas do Governo Federal que impactaram enormemente o Ensino Superior. Dentre elas, destaca-se a maior iniciativa no contexto da educação superior, o Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, inaugurado, por meio do Decreto Presidencial nº 6.096, em 2007. O REUNI objetivava a

ampliação de vagas, a criação de outros cursos, a readequação da infraestrutura, a elevação das matrículas e do número de concluintes, bem como a otimização dos recursos humanos e físicos existentes

As reformas evidenciadas na política de Educação Superior, historicamente, eram medidas que tinham vieses voltados para a democratização do acesso ao Ensino Superior. Entretanto, ainda que atendessem à demanda de geração de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, também impactou a vida de milhões de cidadãos ao longo dos anos. Tais ações oportunizam maior acesso a bens culturais, renda, possibilidade de ascensão social por meio do ingresso ao Ensino Superior.

Diante do cenário das universidades no Brasil, se faz urgente pensar na formação do docente para a atuação no Ensino Superior, já que sem Professor não há Universidade. E a formação do docente do Ensino Superior configura-se em um grande desafio para as universidades. Tais desafios ocorrem também no ensejo de aumentar o número de professores altamente qualificados para a atuação na docência superior, como nos demonstram os critérios de avaliação dos cursos superiores realizados pelo MEC, que atribui grande relevância ao quesito dessa formação para a avaliação global do curso.

O cenário da universidade brasileira, durante o período de 2020 a 2023, possui um crescente no quantitativo de instituições com docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Observa-se, ainda, que a maioria absoluta dessas instituições são instituições públicas, revelando assim, que as políticas públicas que sustentam as universidades públicas do Brasil são essenciais à qualidade do Ensino Superior. Entendendo-se que haver docentes com maior grau de qualificação visa garantir uma maior excelência nos processos de ensino, pesquisa e extensão das universidades do país.

As universidades preconizam esses grandes especialistas em determinada(s) área(s) do(s) saber(es), onde as titulações (sejam de mestres e/ou de doutores) configuram-se em profissionais com alto grau de saber. Entretanto, salienta-se, ainda, que a formação de Mestre e Doutores garante a formação de grandes especialistas em suas áreas de saber, mas não necessariamente os prepara para a docência, tendo em vista que os cursos de mestrado e doutorado não costumam ter disciplinas voltadas ao ensino em qualquer grau que seja, exceto quando o tema da pesquisa particular do pesquisador investigue tal questão.

Diante de toda essa análise, parece claro compreender que não se trata de “reinventar a universidade se não lhe dar autenticidade e funcionalidade” (Ribeiro, 1975b, p. 169), mas de considerar possibilidades, tendo a formação como um “critério essencial”, proporcionando a universidade, particularmente a brasileira, “renovar-se diante de novos desafios” (Demo,

1996, p. 272). Fica evidente a essencialidade da formação docente para a prática da docência do Magistério Superior, constituindo-se um uma das ferramentas fundamentais para o desenvolvimento e a efetiva/eficiente realização do exercício docente. Compreende-se assim, que não há modelo desarticulado da sociedade e das suas questões.

E para finalizar, entende-se que esse estudo pode oportunizar a ampliação de novos diálogos, tendo em vista a possibilidade de novas perspectivas. Sugere-se, assim, dar prosseguimento a outras investigações sobre a temática, de modo a favorecer o aprofundamento das reflexões.



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Marcelo de C. **Modernidade e função social da Universidade na América Latina**. Nuevamérica, Buenos Aires, n. 52, p. 11-13, dic. 1991.

BARRROW, Clyde. **Universities and the capitalist state: corporate liberalism and the reconstruction of American higher education. 1894-1928**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1990.

BENICÁ, Dirceu. Universidade em movimento. *In*: BENICÁ, Dirceu. (Org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 31-59.

BONI, Luis Alberto de. A Entrada de Aristóteles no Ocidente Medieval. **Dissertatio: Revista de Filosofia do Departamento de Filosofia do ICH/UFPEL**, Pelotas, RS, v.1, n.1, p.66-106, inverno/1995, p.70.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989. (Le sens commun).

BRASIL. Decreto nº 16.792 - A de 13 de janeiro de 1925. **Reforma Rocha Vaz. Coleção de Leis do Império e da República**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRZEZINSKI, Iria (Organizadora). BELLONI, Isaura. **A Educação Superior na nova LDB**. *In*: LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam, São Paulo: Cortez, 2002, p. 129 a 146.

CATROGA, Fernando. Os modelos de universidade na Europa do século XIX. **TRAJETOS - Revista de História da UFC**, v. 5, n. 9/10, 2007.

CANDIOTTO, C.; BASTOS, C. L.; CANDIOTTO, K. B. B. **Fundamentos da pesquisa científica: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Unesp, 1996.

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

COWLEY, W.H.; WILLIAMS, D. **International and historical roots of American higher education**. New York, London: Garland Publishing, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: O ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 295 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Da Colônia à era Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DEMO, Pedro. Formação permanente de professores - Educar pela pesquisa. *In*: MENEZES, Luiz Carlos de. **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Campinas, Nupes, 1996.

PAULA, Camila Henriques.; ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1054-1075, out./dez. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *In*: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-253.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. *In*: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001a.

EDDY JR. Edward Danforth. **Colleges for our land and time: the land-grant idea in American education**. New York: Harper & Brothers, 1957.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ rev** [Internet], 2006, p. 17–36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em: 01 nov. 2024.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FERNANDES, Ana Maria. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília, DF: UnB, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. (Org.). **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor**. Documento técnico. Brasília, DF: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 1999.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/ago 2006.

LACOMBE, A. J. **Introdução ao estudo da História do Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional/Edusp, 1974.

LE GOFF, Jacques. **O homem medieval**. Lisboa: Editorial Presença, 1989. 258 p.

LE GOFF, Jacques. **Em busca da Idade Média**: conversas com Jean-Maurice de Montremy. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 222 p.

LEHER, Roberto. O desenvolvimento da educação de Lula é por decreto. **Jornal da AdUFRJ**, Rio de Janeiro, mai. 2007.

LEITE, Serafim Soares. **História da Companhia de Jesus no Brasil** (Tomo VIII - Escritores de A a M). Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1949. v. 8.

LEITE, Serafim Soares. **Suma histórica da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1965.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100006>

LIMA, Kátia. Contrarreforma da Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social. In: **Temporalis/Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS**, ano VIII, n. 15 (jan./jun. 2008).

MAGNANI, Ivetti. Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, 2002. **Anais [...]** Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MARTINS, Carlos Benedito. **Le nouvel enseignement supérieur privé au Brésil** (1964-1983): rencontre d'une demande sociale et d'une opportunité politique. 1986. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Paris V, Paris.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Cortez, 1988.

MARTINS, Carlos Benedito. **A CAPES e a formação do sistema nacional de pós graduação.** In: CAPES 50 anos. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. Sobre a noção da prática em Bourdieu. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 62, p.163-181, mar. 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. **A pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro.** In: MORHY, Lauro. (Org.). Universidade em questão. Brasília, DF: UnB, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out. 2006.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing: metodologia e planejamento.** São Paulo: Atlas, 2005.

MAUÊS, Olgaíses Cabral. **A crise mundial e seus reflexos na educação superior.** In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Sabino de.; NUNES, João Batista de Carvalho.; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NUNES, J. B. C.; NÓBREGA TERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa). p. 33-51.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, 2007.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PROTA, Leonardo. **Um novo modelo de universidade.** São Paulo: Convívio, 1987.

RASCHDALL, Hastings **The Universities of Europe in the Middle.** Ages: Volume I: Salerno, Bologna, Paris. v.1. London: Henry Frowde, Oxford University, 1985.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975b.

RIOS, T. **Ética e Competência.** São Paulo: Cortez, 1990.

RODRIGUES, José. **“Vamos ganhar dinheiro à beça”:** farsa e tragédia na política do governo Lula para a Educação Superior. In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010.

SEBIM, Charlini Contarato. **Representações Sociais do ProUni:** (Sobre)vivências no ensino superior. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. 2008.

SELLERS, Charles; MAY, Henry; MCMILLEN, Neil. **Uma reavaliação da história dos Estados Unidos:** de colônia a potência imperial. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

SILVA, Maria das Graças. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt11>. Acesso em: 09 nov. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. **Ensino à Distância no Brasil:** aspectos da realidade para estudantes e docentes. *In:* Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Rev. Bras. Educ.**, n.10, p. 05-15, 1999.

ULLMANN, Reinhold. **As universidades medievais.** Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

VERGER, Jacques. *Patterns.* *In:* RIDDER-SYMOEENS, Hilde; RÜEGG, Walter (org.). **A History of the University in Europe:** Volume I: Universities in the Middle Ages. v. 1, Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press 1992. p. 41.

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