

RAÍZES E REFORMAS: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL**ROOTS AND REFORMS: THE CONSTRUCTION OF FORMAL EDUCATION IN BRAZIL****RAÍCES Y REFORMAS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN BRASIL** <https://doi.org/10.56238/rcsv15n7-003>

Data de submissão: 17/06/2025

Data de aprovação: 17/07/2025

Renato Rodrigues

Mestre em Sociologia Política

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: prpe@unifacvest.edu.brLattes: <http://lattes.cnpq.br/6556757529380415>**Edi da Silva**

Mestre em Ciências da Saúde Humana

Instituição: Universidade do Contestado (UNC)

E-mail: prof.edi.silva@unifacvest.edu.brLattes: <http://lattes.cnpq.br/6257344241446554>**Artur Rodrigues Neto**

Mestre em Práticas Transculturais

Instituição: Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST)

E-mail: prof.artur.rodrigues@unifacvest.edu.brLattes: <http://lattes.cnpq.br/7510604269862143>**RESUMO**

A trajetória da educação formal no Brasil está profundamente entrelaçada com os contextos políticos, sociais e religiosos de cada período histórico. Desde o período colonial, a introdução de práticas educativas no território brasileiro esteve vinculada às diretrizes da Coroa Portuguesa e aos interesses da Igreja Católica. As primeiras formas organizadas de ensino surgiram com a chegada dos jesuítas no século XVI, que assumiram a responsabilidade pela instrução das populações locais. O objetivo central dessas missões não era promover o conhecimento científico ou filosófico, mas sim catequizar os povos indígenas e formar religiosos alinhados à fé católica, consolidando o domínio espiritual e cultural da metrópole. A atuação dos jesuítas¹ foi predominante durante quase dois séculos, até sua expulsão em 1759 pelo Marquês de Pombal², o que marcou uma inflexão no modelo educacional vigente, abrindo espaço para tentativas de laicização e modernização do ensino. A educação, por muito tempo, permaneceu elitista, restrita a uma pequena parcela da população, sobretudo masculina e ligada às classes dominantes. Somente a partir do século XX, nas últimas décadas, o ensino superior passou por significativas transformações no Brasil. As políticas públicas³ voltadas à inclusão e democratização do

¹ A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (Raymundo, 1998, p. 43).

² O Marquês de Pombal foi uma das figuras mais importantes e controversas da história portuguesa. Foi secretário de Estado de Portugal, entre 1750 e 1777, e realizou uma série de reformas fundamentais no Reino de Portugal que ficaram conhecidas como Reformas Pombalinas. Muitas dessas tiveram impacto direto no Brasil, à época uma colônia portuguesa. Veja mais sobre "Marquês de Pombal" em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/marques-pombal.htm>.

³ Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a

acesso às universidades, como o sistema de cotas, programas de financiamento estudantil e expansão das instituições federais, possibilitaram que novos perfis de estudantes tivessem oportunidade de ingressar no ensino superior. O movimento reflete uma mudança de paradigma, onde a educação começa a ser reconhecida como um direito social e um instrumento de equidade, rompendo gradativamente com a lógica excludente que marcou sua origem no país.

Palavras-chave: Educação. Brasil. Igreja. Universidades. Mudança.

ABSTRACT

The trajectory of formal education in Brazil is deeply intertwined with the political, social and religious contexts of each historical period. Since the colonial period, the introduction of educational practices in Brazilian territory has been linked to the guidelines of the Portuguese Crown and the interests of the Catholic Church. The first organized forms of education emerged with the arrival of the Jesuits in the 16th century, who assumed responsibility for the education of local populations. The main objective of these missions was not to promote scientific or philosophical knowledge, but rather to catechize the indigenous peoples and to form religious leaders aligned with the Catholic faith, consolidating the spiritual and cultural dominance of the metropolis. The Jesuits' activities were predominant for almost two centuries, until their expulsion in 1759 by the Marquis of Pombal, which marked a turning point in the current educational model, opening the way for attempts to secularize and modernize education. For a long time, education remained elitist, restricted to a small portion of the population, mainly male and linked to the ruling classes. It was only in the 20th century, in the last decades, that higher education underwent significant transformations in Brazil. Public policies aimed at inclusion and democratization of access to universities, such as the quota system, student financing programs and the expansion of federal institutions, made it possible for new student profiles to have the opportunity to enter higher education. The movement reflects a paradigm shift, where education begins to be recognized as a social right and an instrument of equity, gradually breaking with the exclusionary logic that marked its origin in the country.

Keywords: Education. Brazil. Church. Universities. Change.

RESUMEN

La trayectoria de la educación formal en Brasil está profundamente entrelazada con los contextos políticos, sociales y religiosos de cada período histórico. Desde la época colonial, la introducción de prácticas educativas en territorio brasileño ha estado vinculada a las directrices de la Corona portuguesa y a los intereses de la Iglesia católica. Las primeras formas organizadas de educación surgieron con la llegada de los jesuitas en el siglo XVI, quienes asumieron la responsabilidad de la educación de las poblaciones locales. El objetivo principal de estas misiones no era promover el conocimiento científico o filosófico, sino catequizar a los pueblos indígenas y formar líderes religiosos alineados con la fe católica, consolidando el dominio espiritual y cultural de la metrópoli. Las actividades de los jesuitas fueron predominantes durante casi dos siglos, hasta su expulsión en 1759 por el marqués de Pombal, lo que marcó un punto de inflexión en el modelo educativo vigente y abrió el camino a los intentos de secularizar y modernizar la educación. Durante mucho tiempo, la educación siguió siendo elitista, restringida a una pequeña parte de la población, principalmente masculina y vinculada a las clases dominantes. Solo en el siglo XX, en las últimas décadas, la educación superior experimentó transformaciones significativas en Brasil. Las políticas públicas orientadas a la inclusión y la democratización del acceso a las universidades, como el sistema de cuotas, los programas de financiación para estudiantes y la expansión de las instituciones federales, hicieron posible que nuevos perfiles de los estudiantes para que tengan la oportunidad de acceder a la educación superior. El movimiento refleja un cambio de paradigma, en el que la educación comienza a reconocerse como un

corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (MEC/SEPPPIR, 2004, p. 12).

derecho social y un instrumento de equidad, rompiendo gradualmente con la lógica excluyente que marcó sus orígenes en el país.

Palabras clave: Educación. Brasil. Iglesia. Universidades. Cambio.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, durante o período colonial, não conseguiu consolidar universidades como ocorreu em países da América Hispânica⁴, onde instituições católicas foram criadas ainda no século XVI. O processo se consolidou graças às dispares estratégias das coroas espanhola e portuguesa. A Espanha incentivava a formação intelectual nas colônias, Portugal preferia manter o saber concentrado na metrópole, limitando o desenvolvimento de centros acadêmicos no Brasil.

A chegada da Família Real em 1808⁵, o ensino superior começou a ser estruturado no país. O período foi importante na fundação de três instituições relevantes: duas no Rio de Janeiro, a Escola de Anatomia e Cirurgia, e a Academia da Marinha, e uma na Bahia, a Escola de Cirurgia e Anatomia. Conquanto os jesuítas sagravam ensino de teologia e filosofia antes disso, tais cursos não se equiparavam ao ensino superior europeu ou espanhol.

O surgimento das primeiras universidades, na virada dos séculos XII e XIII, é um momento capital da história cultural do Ocidente medieval (...). Pode-se compreender que ela comportou, em relação à época precedente, elementos de continuidade e elementos de ruptura. Os primeiros devem ser buscados na localização urbana, no conteúdo dos ensinamentos, no papel social atribuído aos homens de saber. Os elementos de ruptura foram inicialmente de ordem institucional. Mesmo que se imponham aproximações entre o sistema universitário e outras formas contemporâneas de vida associativa e comunitária (confrarias, profissões, comunas), este sistema era, no entanto, no domínio das instituições educativas, totalmente novo e original, [...] o agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades leigas e religiosas daquele tempo, permitiu tanto progressos consideráveis no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época (Verger, 2001, p.189-190).

A despeito da criação de novas instituições após 1808, o avanço do ensino superior foi limitado, devido à falta de investimentos significativos do governo central e da omissão das autoridades locais. Até 1818, muitos cursos surgiram de forma isolada, sem estarem ligados a universidades formais, como os de Agricultura (1812) e Química (1817), ambos no Rio de Janeiro.

A instalação da Corte Real no Rio de Janeiro marcou o início da criação de diversas instituições de ensino superior, tais como a Academia Real Militar (1810), que deu origem à Escola

4 “reflexão crítica” acumulada sobre o tema (Oliveira, 2022b, p. 191).

⁵ Segundo o INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Histórico do Ensino Superior no Brasil: [...] primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração.

Politécnica; ao Curso de Agricultura (1812), anexo ao Real Jardim Botânico; de Química (1817) e de Matemática Superior (1809) em Pernambuco, entre outros (Fávero, 2000, p. 9).

O Brasil transitava do Período Joanino⁶ para o Império, o ensino superior passou por um processo de expansão e transformação. Gradualmente, os cursos oferecidos deixaram de se restringir à formação puramente técnica ou ao saber erudito, incorporando novas áreas voltadas à formação de profissionais essenciais para o funcionamento da administração pública e para a estruturação do Estado nacional. O movimento indicava uma mudança significativa nos propósitos da educação superior, que passou a desempenhar um papel estratégico no desenvolvimento institucional do país e na consolidação de uma burocracia estatal mais qualificada.

[...] o período joanino foi avivado no período do Império quando se criaram as faculdades de Direito e a Escola de Minas. Esta, ao menos, teria tido uma característica que a distinguiu das outras: o ensino da ciência e da técnica adaptado às condições do meio, livre da forma retórica e livresca, dominante desde os tempos da Colônia. (Cunha, 1984, p. 13).

As precedentes Faculdades de Direito no Brasil foram fundadas em 1827, em São Paulo e Olinda. De acordo com Durham, 2003, “essas instituições mantinham o foco em formar profissionais tecnicamente preparados para servir ao Estado, sem romper com a lógica vigente”. Na ausência de universidades no país e sob influência da monarquia portuguesa, o ensino superior era controlado de forma centralizada, apesar do interesse da Igreja em participar da criação de instituições. Canalizado exclusivamente às elites, esse ensino visava preservar a ordem social, mantendo a exclusão de grupos como os escravizados. Os cursos mais valorizados, Direito, Medicina, Engenharia e Farmácia, atendiam às necessidades da elite dirigente, enquanto áreas como Filosofia, Ciências e Letras tinham um papel mais simbólico, voltado à erudição e à construção de uma identidade nacional, sem impacto direto na estrutura social.

[...] uma espécie de curso básico, preparatório aos cursos de todas as escolas profissionais e aos seus próprios, além dos estudos e das pesquisas independentes de qualquer interesse prático profissional imediato[...]. (Cunha, 1984, p. 10).

O ensino superior no Brasil, era voltado às elites, que precisavam passar por rigorosos "estudos preparatórios" para ingressar nos cursos. Argumentando que esse processo era muito exigente, essas camadas sociais pressionaram por mudanças, tornando as provas mais acessíveis e aplicadas em locais variados. As universidades ainda não existiam oficialmente formadas, as instituições da

⁶ [...] Período Joanino foi a época da história do Brasil colonial iniciada com a vinda de D. João VI e a corte portuguesa em 1808. Nesse período, o Brasil sofreu uma série de alterações para dar suporte ao abrigo da corte, que permaneceu na colônia até 1821, quando D. João VI, por pressão das cortes portuguesas, retornou para Portugal. Os historiadores afirmam que essa transferência da corte para o Rio de Janeiro contribuiu para adiantar a independência do Brasil.

época ofereciam ensino de qualidade elevada, como no caso da Academia Real Militar, com um curso longo e disponibilizando professores qualificados, influenciados por reformas portuguesas. A chegada da República e a Constituição, passou a permitir a criação de instituições privadas e concedeu autonomia aos estados e municípios. Entre 1889 e 1918, foram fundadas 56 novas instituições, muitas ligadas à Igreja. Essa multiplicidade de formatos passou a caracterizar o ensino superior brasileiro, com poucas transformações e que se mantém até hoje.

[...] católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampadas por eles, outras permaneceram essencialmente privadas. (Durham, 2003, p.5).

O estado de São Paulo destacou-se como pioneiro na organização do ensino superior privado no Brasil, sendo responsável pela criação das primeiras instituições particulares de nível superior. O estado foi um dos primeiros a colocar em prática as diretrizes de descentralização administrativa e educacional possibilitadas pela Constituição Republicana de 1891, que conferiu maior autonomia aos estados na gestão de suas políticas públicas, inclusive na área da educação. A combinação de protagonismo institucional e uso estratégico da nova legislação contribuiu significativamente para a consolidação de um modelo educacional com forte presença da iniciativa privada no cenário paulista.

A criação contou com influência de ideias positivistas e liberais, o contexto favoreceu a abertura de escolas privadas, tanto laicas quanto religiosas, vistas como espaços de maior liberdade educacional.

Em 1934, o estado ainda não possuía uma universidade, apenas o Rio de Janeiro e Minas Gerais tinham universidades, ainda que com estrutura fragmentada.

A fundação da USP foi fruto de um acordo entre o governo estadual e as elites paulistas, influenciado pelo Estatuto das Universidades de 1931, elaborado por Francisco Campos⁷.

⁷ Segundo Marco Antonio Cabral dos Santos (2007), Doutor em História pela FFLCH-USP e Professor Adjunto no Programa de Mestrado em História da USS-Vassouras: [...] a obra de Francisco Campos é analisada em conjunto com o pensamento de outros intelectuais autoritários, como no já clássico OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. Estado Novo: ideologia poder. Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982. ou em BEIRED, José Luís. Sob o signo da nova ordem: intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina. São Paulo, Loyola, 1999. Das poucas obras dedicadas exclusivamente ao pensamento de Francisco Campos, destacamos VIEIRA, Maria Rosa. Francisco Campos: pensamento político. Dissertação de mestrado em História, FFLCH-USP, São Paulo, 1990; MONTEIRO, Norma de Góes. "Francisco Campos: trajetória política". In: Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte, junho, 1981 e SANTOS, Rogerio Dutra dos. "Francisco Campos e s fundamentos do constitucionalismo antiliberal no Brasil" DADOS: revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 50., n.2, 2007, pp. 281-323. Os textos de Francisco Campos, quase todos originalmente produzidos na forma de artigos ou discursos, foram reunidos nas seguintes edições: BONAVIDES, Paulo (org). Francisco Campos: discursos parlamentares (Perfis parlamentares 6). Rio de Janeiro/Brasília, Câmara dos Deputados/ José Olympio, 1979; CAMPOS, Francisco. O Estado nacional. Sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1940; CAMPOS, Francisco. Problemas do Brasil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1938; CAMPOS, Francisco. Política e as características espirituais do nosso tempo. Rio de Janeiro, Nacional, 1959; CAMPOS, Francisco. Educação e cultura, Rio de Janeiro, Jose Olympio, 1940.

O modelo de ensino superior no Brasil seguia o padrão napoleônico, com foco em cursos isolados. Tanto instituições públicas quanto privadas cobravam mensalidades, mas as privadas ofereciam mais autonomia, algo valorizado pelas elites da época. A Universidade do Paraná, por exemplo, foi fundada como instituição privada em 1912, sofreu intervenção do Estado em 1920 e foi federalizada apenas em 1951. Outras experiências semelhantes, como as universidades de Manaus e de São Paulo (1911), foram classificadas como "universidades passageiras".

A Revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação, o ensino superior assumiu um caráter mais estatal. O processo de federalização das universidades se intensificou, embora a USP⁸ tenha permanecido sob gestão estadual, alinhando-se, no entanto, às diretrizes do Estatuto. Esse movimento de federalização se estenderia até a década de 1970.

2 UNIVERSIDADE, TRANSFORMAÇÃO E AUTONOMIA

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil ocorreu de forma tardia, com seus primeiros cursos criados apenas em 1808, após a chegada da Família Real portuguesa. A estrutura universitária brasileira, conforme analisado por Cunha (1984), se inspirou em modelos medievais europeus, promovendo um conhecimento elitizado e restrito. As universidades só passaram a ser fundadas no início do século XX, o que evidencia o lento avanço dessa etapa da educação no país. Contemporaneamente, apesar de importantes conquistas, o acesso ao ensino superior continua limitado, refletindo desigualdades sociais históricas e persistentes.

Darcy Ribeiro (1969), critica a função meramente técnica que tem sido atribuída à universidade brasileira. Para ele, “a universidade deve assumir um papel mais amplo e transformador, estimulando a consciência crítica, a emancipação intelectual e o engajamento social”. O modelo hegemônico ainda prioriza a formação de profissionais para atender às demandas do mercado e das elites econômicas, o que reproduz o papel excludente do ensino superior desde sua origem.

Inaugurada em 21 de abril de 1962, sob inspiração de um grupo liderado por Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Frei Matheus Rocha e contando com a colaboração de Oscar Niemeyer e Lucio Costa, a Universidade de Brasília representou, no contexto brasileiro, uma revolução na vida acadêmica. Em torno dos que conceberam a Universidade, reuniram-se professores comprometidos com as reformas de que o país necessitava para se modernizar, para se democratizar e para construir uma sociedade melhor, mais justa e mais igualitária. Era o protótipo da universidade cidadã (Dias, 2013, p. 15).

⁸ [...] maiores riscos que se correm ao analisar a Universidade de São Paulo é permanecer refém das categorias e visões que emanam das posições de poder da instituição, controladas por seu polo dominante. Especialmente porque uma parte importante da sua historiografia está ligada justamente a essas posições, seja por meio de histórias, escritas diretamente por altos dirigentes (Americano, 1947; Mendes, 1977; Reale, 1986, 1994; Oliveira, 1995; Marcovitch, 2001; Rodas e Motoyama, 2001), seja por meio de projetos de reconstrução histórico-institucional patrocinados ativamente por essas posições (Campos, 1954; Kwaniscka, 1985; Oba, 2006; Motoyama, 2006). Essa tradição historiográfica compartilha a perspectiva metodológica memorialística, seduzida pela técnica da história oral, e a tentativa de estabelecer uma cronologia estabilizada dos “fatos” e “feitos”, apresentada como um processo bem-sucedido de construção institucional, em que a USP de hoje já parece encubada, como projeto, nas escolas profissionais tradicionais criadas no século XIX.

O artigo traça um panorama histórico da formação do ensino superior no Brasil até a Primeira República⁹ e avança para períodos posteriores, com ênfase nos impactos das reformas educacionais pós-1964 e na redemocratização. O destaque nesse contexto está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação como instrumentos para orientar e qualificar o ensino, promovendo uma educação mais democrática e inclusiva. Os PCNs não atuam como normas rígidas, mas como diretrizes flexíveis que respeitam a diversidade regional, cultural e social do país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual. (PCN, 2001a, p.13).

Os PCNs valorizam a autonomia docente¹⁰ e incentivam práticas pedagógicas centradas na cidadania, nos direitos humanos e na equanimidade. Sua elaboração contou com a participação de professores, estudantes e especialistas, reforçando seu caráter democrático. O entendimento de que os PCNs sozinhos não conseguem enfrentar os desafios estruturais da educação brasileira. O cumprimento de seu papel transformador está alinhado ao investimento na valorização dos profissionais da educação, na melhoria das condições de trabalho, na infraestrutura escolar e no acesso a materiais pedagógicos de qualidade.

Os principais problemas enfrentados no contexto educacional está o fracasso escolar¹¹, que atinge com mais força estudantes de grupos historicamente marginalizados por questões de classe, raça e gênero. McLaren (1996), aponta que: “[...]a escola, ao não reconhecer a cultura desses alunos, contribui para sua exclusão e evasão.” A desconexão entre a cultura escolar dominante e a vivência

⁹ [...] 1933, ano em que se passou a contar com as primeiras estatísticas sobre educação, o setor privado respondia por 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas do ensino superior, proporções que não se modificaram de maneira substantiva até a década de 1960 porque a expansão do ensino privado foi contrabalançado pela criação das universidades estaduais e pela federalização com anexação de instituições privadas. Martins (2009, p. 384).

¹⁰ [...] quase trezentas páginas de La autonomía del profesorado, o espanhol José Contreras Domingo, da Universitat de Barcelona, nos apresenta uma definição de autonomia docente como qualidade do fenômeno educativo, não apenas como qualidade profissional. O autor teoriza que a autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Esclarece que a produção dos saberes pertinentes à docência não permite segregar “elaboração e aplicação”, “teoria e prática”, mas obriga reuni-las e revelá-las diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece. (Contreras, 1990).

¹¹ [...] assim, por um lado já havia por parte de Anísio Teixeira a preocupação com os fatores intraescolares da reprovação e da evasão desde a reforma da educação pública da capital federal. Também há de se lembrar que os trabalhos de Luiz Pereira (1967) foram produzidos pela regional de São Paulo do CBPE. Portanto, a compreensão do fracasso escolar como fracasso da escola, e não da criança individualmente ou da sua família, era já mais que uma mera “tendência presente nos escritos escolanovistas”, uma posição marcada no debate educacional desde fins dos anos 1930 entre os chamados liberais. (Tanganneli, 2013).

dos alunos de contextos periféricos evidencia a urgência de uma abordagem que valorize as identidades culturais diversas, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo, respeitoso e equitativo.

A superação das desigualdades¹² no ensino superior e na educação básica exige não apenas diretrizes curriculares democráticas, mas também políticas educacionais que garantam justiça social e acesso igualitário ao conhecimento. Os PCNs representam um avanço nesse caminho, mas seu pleno potencial depende da articulação com outras políticas públicas comprometidas com a transformação estrutural do sistema educacional brasileiro, a exemplo da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que se caracteriza por um viés que busca a justiça social, a democracia e a inclusão, ampliando o entendimento dos PCNs. A BNCC avança ao superar a fragmentação dos PCNs e ao estabelecer um piso nacional de patrimônio. O seu sucesso ainda depende de políticas estruturantes que os próprios PCNs já reivindicavam: valorização docente, recursos adequados e diálogo com as realidades locais, temas que retornaremos no próximo artigo que está em andamento.

O artigo aborda a importância de uma visão crítica do multiculturalismo¹³ na educação, defendendo que não basta reconhecer as diferenças culturais, é preciso promover a justiça social, com políticas que assegurem igualdade e incentivem a convivência respeitosa entre diferentes culturas. Entendendo que o multiculturalismo esteja presente nos documentos oficiais, muitos estudos apontam que sua abordagem ainda é superficial, sem aprofundamento crítico.

A autora Candau (1995) amplia essa reflexão com a ideia de que: “o transculturalismo, que valoriza o intercâmbio entre culturas, não para assimilar todas a um padrão dominante, mas para promover o diálogo e a igualdade entre elas.” A perspectiva reconhece as especificidades regionais e culturais, sem deixar de garantir que todos os estudantes tenham acesso a conhecimentos comuns, sendo um direito que cabe ao Estado assegurar.

A educação, nesse contexto, deve formar cidadãos conscientes, preparados para atuar numa sociedade diversa, com base nos direitos humanos e na justiça social. Segundo Gimeno Sacristán (1995), “um currículo verdadeiramente multicultural exige decisões pedagógicas democráticas que representem os interesses de todos.” Ainda assim, mesmo com avanços como os Parâmetros Curriculares, os currículos ainda evitam abordar temas sociais centrais, como racismo, pobreza e

¹² [...] 26 de abril de 2012 o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou constitucional a política de reservas de vagas para negros e índios para garantir o acesso destes grupos nas universidades públicas. A "Lei das Cotas" regulamentou as cotas nas universidades federais em todo o país e reserva um percentual das vagas oferecidas em cada curso de graduação e turno para alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas. Esse percentual deveria ser de 12,5% das vagas em 2013; 25% em 2014, 37,5% em 2015 e 50% em 2016. (Brasil, 2012).

¹³ [...] perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros (Candau, 2008, p. 50).

corrupção. Isso revela que, apesar das intenções, “o currículo ainda está preso a uma lógica tradicional e pouco transformadora, como analisa Moreira (2017).”

A limitação se conecta a fatores históricos, como o autoritarismo do regime militar iniciado em 1964. Durante esse período dos anos de chumbo, a repressão à liberdade acadêmica foi intensa: professores e estudantes foram perseguidos, disciplinas como Filosofia e Sociologia foram eliminadas e o ensino passou a ser rigidamente controlado. A Lei 5.540/68 marcou essa mudança, substituindo a antiga LDB de 1961 e organizando as universidades conforme um modelo tecnicista e alinhado ao mercado, com forte influência de acordos com os Estados Unidos (USAID). A autonomia universitária foi retirada, e os currículos passaram a incluir disciplinas ideológicas como os Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

O movimento estudantil resistiu, organizando protestos, ocupações e até propondo experiências pedagógicas alternativas, como as de 1968. Esses esforços mostram que, mesmo em contextos de repressão, houve tentativas de transformar o sistema educacional e de resistir à padronização imposta.

O multiculturalismo e o transculturalismo oferecem caminhos para uma educação democrática e inclusiva. Compreendemos que a sua implementação esbarra em obstáculos políticos, estruturais e históricos, que ainda limitam a efetivação de um currículo realmente crítico, plural e comprometido com a transformação social.

A dialética materialista não reduz os processos espirituais existentes na consciência do ser humano (pensamentos, sentimentos, aspirações, estados de ânimo, emoções etc.) à condição de substância, como querem fazer crer os “idealistas”, notadamente os compromissados ideologicamente com o sistema de dominação reinante. Querem fazer crer perante a sociedade que os materialistas dialéticos são desprovidos de sentimentos, emoções, enfim dos valores espirituais que os seres humanos possuem. Muito pelo contrário, os aspectos subjetivos do homem são, em ordem crescente, no dia a dia, valorizados pelos povos que imprimiram uma nova construção da sociedade humana, regido pelas leis objetivas do desenvolvimento dialético e histórico da humanidade. (Gomes, 1991, p.31).

O artigo apresenta uma análise crítica sobre o modelo educacional implantado durante os anos de chumbo da ditadura militar no Brasil, destacando que ele foi orientado pelos interesses do capital estrangeiro, e não pela redução das desigualdades sociais. A educação assumiu um caráter disciplinador e nacionalista, promovendo valores como patriotismo e obediência, enquanto disciplinas reflexivas, como Filosofia, foram substituídas por conteúdos ideológicos, como Educação Moral e Cívica (EMC).

Com a Constituição de 1967, o investimento mínimo obrigatório em educação foi revogado, o que gerou uma significativa queda nos recursos destinados ao setor: “de 7,6% do orçamento em 1970 para apenas 5% em 1978,” segundo Saviani (2008). “Isso agravou a desvalorização da carreira docente, com salários reduzidos e más condições de trabalho, especialmente no ensino público, como aponta Cunha (1991).”

Ao mesmo tempo, crescia a demanda por ensino superior, especialmente pela classe média que apoiava o regime. Como o setor público não absorvia todos os estudantes, houve forte expansão das instituições privadas, sobretudo faculdades isoladas, com mensalidades mais acessíveis e foco em cursos de baixo custo, como Administração e licenciaturas. A Universidade de São Paulo (USP), no entanto, manteve-se como exceção, destacando-se pela promoção da pesquisa e da formação integral, sendo pioneira em programas de doutorado e na criação da FAPESP.

Entre 1960 e 1980, as matrículas no ensino superior aumentaram de cerca de 95 mil para mais de 1,3 milhão. Contudo, esse crescimento não foi voltado à democratização do acesso, mas sim ao atendimento das exigências do mercado e dos interesses tecnocráticos do Estado. Assim, o modelo educacional reforçou a exclusão social e a concentração de renda.

Durante esse período sombrio, a educação sofreu com políticas de austeridade, que aprofundaram a precarização da profissão docente e limitaram o desenvolvimento do setor. Essa situação persistiu mesmo após o fim da ditadura, em 1985, e durante a transição democrática marcada por instabilidade política, inflação alta e crise econômica. Apesar da promulgação da Constituição de 1988, os efeitos da crise refletiram-se no ensino superior, resultando na estagnação das matrículas nos anos 1980.

Segundo Durham (2003), “[...]essa estagnação surpreendeu diante da rápida expansão anterior, mas não pode ser explicada apenas pela crise econômica.” O fenômeno também evidencia a desigualdade do sistema educacional brasileiro em comparação com outros países da América Latina.

Apesar do crescimento ao longo dos anos, o ensino superior no Brasil manteve-se limitado na década de 1980, com uma taxa bruta de matrículas de apenas 12% entre jovens de 20 a 24 anos, um índice baixo em comparação a países vizinhos com contextos históricos semelhantes.

[...] é anormalmente pequeno quando comparado com outros países de nível equivalente de desenvolvimento na América Latina. Mesmo no auge de seu crescimento, a taxa bruta de matrículas no ensino superior, em relação à população de 20 a 24 anos não foi maior que 12,0% nos 80. (Durham, 2003, p. 21).

A forma diversa da Europa, onde predominavam universidades públicas ou católicas com apoio estatal, o Brasil, até os anos 1980, mantinha um sistema fragmentado, com predominância de instituições não universitárias e empresariais, voltadas aos interesses das elites, e não à qualidade acadêmica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do ensino superior no Brasil, impulsionada sobretudo pelo setor privado pós-1970, evoluiu de forma contraditória. A Constituição de 1988 instituiu conquistas fundamentais: gratuidade

nas universidades públicas, autonomia institucional e integração do tripé acadêmico (ensino, pesquisa, extensão). Tais avanços, porém, exigiram ampliação de recursos estatais e geraram investimentos com entidades privadas, agora introduzidas a exigência de qualidade e formação docente.

[...] associação entre ensino e pesquisa, é verdade, constava de toda a legislação anterior; mas não existia nenhum mecanismo que exigisse sua implementação pelo setor privado, como ficou claro na análise que fizemos dos processos de aprovação da criação de novas universidades pelo Conselho Federal de Educação. Além do mais, a lei passou a exigir das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho sem as quais a pesquisa não poderia se implantar: um mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral (Durham, 2003, p. 33).

A profissionalização do magistério e a exigência de produção científica passaram a nortear a validação das instituições junto ao MEC, sinalizando um esforço por qualidade acadêmica. O cenário se complexificou nos anos 1990 com as reformas de viés neoliberal que, sob o discurso de modernização e eficiência, promoveram a descentralização do financiamento estatal e favoreceram a lógica de mercado no setor educacional.

Trata-se, portanto, de uma importante política nacional de formação de professores, principalmente por possibilitar que o ensino superior chegue a lugares distantes por meio dos polos de apoio presencial, favorecendo, dessa forma, a descentralização das oportunidades educacionais e contribuindo para a democratização do acesso. Contudo, resta salientar que, apesar de reconhecer a importância do Sistema UAB para a formação em nível superior, isso não significa desconhecer os problemas oriundos das instalações dos polos de apoio presencial no interior do país, quanto à organização pedagógica e administrativa e, sobretudo, quanto à infraestrutura e à manutenção desses espaços (Silva, 2015b, p. 54).

Os programas como o FIES, o PROUNI e o REUNI desempenharam papéis importantes na ampliação do acesso ao ensino superior, permitindo que jovens de baixa renda alcançassem a universidade. As políticas públicas coexistem com críticas quanto ao fortalecimento do setor privado, à manutenção de desigualdades estruturais e à permanência de um modelo que, muitas vezes, prioriza os interesses econômicos em detrimento de uma transformação educacional profunda.

[...] condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão[...] (Brasil, MEC, 2010).

As transformações no ensino superior promoveram avanços significativos na inclusão social e na diversificação do perfil estudantil.

Salienta-se a necessidade de reorganizar as ações para o atendimento às demandas do quadro social existente, visto que o ambiente educacional – escolar e não escolar – apresentam meios de interação e possibilidade de solução de conflitos, que apresentam a relevância de qualificação para o educador social. Para isso, a formação inicial e continuada na área da Educação Social e da Pedagogia Escolar/Social tornam-se fundamentais para a descoberta, construção e reconstrução de saberes, promovendo análises e possibilidades de protagonismo e interação social (Lima, 2017a, p. 70).

O entendimento que temos é o de que ainda temos muitos desafios para garantir o protagonismo e a qualidade com equidade, assegurando financiamento público consistente e construir um modelo educacional que priorize, de fato, o compromisso com a justiça social, a formação cidadã e a valorização do conhecimento como bem público, inclusivo e democrático.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **A Universidade de São Paulo e a formação das ciências sociais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 881–905, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wzmgMf6FQKZz6Bp6WTn3FJx/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2025.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório**. Versão preliminar. Novembro de 1995.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 168, p. 1–2, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática)**. Brasília: A Secretaria, 1998. Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL ESCOLA. *Período Joanino*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/periodo-joanino.htm>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª séries. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª séries. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 2001b.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Políticas públicas de educação antirracista: Diretrizes para a implementação de ações afirmativas**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.
- BRASIL ESCOLA. **Marquês de Pombal**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/marques-pombal.htm> . Acesso em: 11 jul. 2025.
- CAMPOS, Helen Guimarães. **A História e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.
- CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- _____. **Educação escolar e culturais**. Tecnologia Educacional, ano XXIV, nº 125, pp. 23-28, 1995.
- _____. **Multiculturalismo e educação: desafios para práticas pedagógicas democráticas**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 124, p. 49–61, jul. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Q7czmbcZH6mvSmSYbPhzjM>. Acesso em: 05 jul. 2025.
- CONTRERAS DOMINGO, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1990.
- CUNHA, L.A. **Movimentos sociais, sindicais e acadêmicos**. In: CUNHA, L.A. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

_____. **Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil.** Em aberto, Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.

DIAS, M. A. R. **UnB e comunicação nos anos 1970: acordo tácito, repressão e credibilidade acadêmica.** Brasília, DF: Ed. UnB, 2013.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado.** São Paulo: NUPES/USP, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

FIGUEIREDO, Erika S. A. **Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história.** Revista da Universidade Federal de Goiás, 2017.

FIorentini, D.; LOrenzato, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo e diversidade cultural.** In SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F.(Orgs.): Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais Petrópolis: Vozes, 1995.

GODINO, J. D.; BATANERO, C. **Clarifying the meaning of mathematical objects as a priority area of research in mathematics education.** In: SIERPINSKA, A.; KILPATRICK, J. (Org.), Mathematics Education as a Research Domain. Dordrecht: Kluwer, 1998, p. 177-195.

GOMES, Horieste. **Reflexões sobre teoria e crítica em geografia.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço.** Tradução de Enio Giachini. 2. ed. Ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Ensino Superior no Brasil.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/historico-ensino-superior>. Acesso em: 11 jul. 2025.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial & Barcarolla, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, A. C. B. **Gestão e organização da escola brasileira**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003.

LIMA, Tatiane Delurdesde. **O educador social e o pedagogo escolar na prevenção do abuso de drogas na adolescência**. 2017. 167F. Dissertação (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – Setor De Educação, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2017A.

LOPES, A.C. **Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico**. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, António e MACHADO, Maria de Lourdes. **A gestão política de um sistema de ensino superior de massas e a satisfação dos estudantes**. IN: MAGALHÃES, António, MACHADO, Maria de Lourdes e SÁ, Maria José. *Satisfação dos estudantes do ensino superior português*. Porto: CIPES, 2013, p.181-197.

MARTINS, Antonio Carlos. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 379–402, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3qkT9XxscWsK7wzZkTfG5PF/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau**. São Paulo:1994.

_____. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MCLAREN, P. **Global politics and local antagonisms: research and practice as dissent and possibility**. Trabalho apresentado no V III ENDIPE, Florianópolis, 7-10 de maio de 1996.

MELLO, Cleyson de Moraes. **Introdução ao Estudo de Direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2009.

MELLO, Cleyson de Moraes; NETO, José Rogerio Moura de Almeida; PETRILHO, Regina Pentagna. **ENADE e Taxonomia de Bloom: Maximização dos Resultados nos Indicadores de Qualidade**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2017.

_____. **Metodologias Ativas: Desafios Contemporâneos e aprendizagem Transformadora**. Rio de Janeiro: 2019.

_____. **Ensino por Competências. Eficiência o processo de ensino e aprendizagem. Da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

_____. **Educação 5.0: educação para o futuro**. Rio de Janeiro: Editora Freita Bastos, 2021.

MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal anotada**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

- MIGUEL, L.F. **Autonomia universitária e liberdade de cátedra**. Capital, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-o-que-e-autonomia-universitaria-e-liberdade-de-catedra/>. Acesso em 25 mai 2025.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os parâmetros curriculares nacionais em questão**. Educação & Realidade, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>>. Acesso em: 12 mai 2025.
- NETO, Artur Rodrigues. **História das ideias políticas, econômicas e sociais**. IESDE Brasil, 2021.
- NOVAIS, Jorge Reis. **Os direitos sociais como direitos fundamentais**. Coimbra: Ed. Coimbra, 2010.
- OLIVEIRA, Cecilia Helena de Salles. **Ideias em Confronto: embates pelo poder na Independência do Brasil (1808-1825)**. São Paulo: Todavia, 2022b.
- ONUCHIC, L.L.R. & ZUFFI, E. M. **O ensino-aprendizagem de matemática através da Resolução de Problemas e os processos cognitivos superiores**. Revista Iberoamericana de matemática, 2007, 79- 97.
- PACHECO, R. G; CERQUEIRA, A. S. **Legislação Educacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político – pedagógico da escola**. 4. ed. São Paulo: Cortes, 2004.
- PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. 2. ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências – Entrevista com Philippe Perrenous**, 2008. Disponível em: https://www.unige.ch/eachr/perrenoud/php_main.html>. Acesso em 02 jun. 2025.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artmed, 2000.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- POLYA, G. A. **A arte de Resolver Problemas**. Tradução: Heitor Lisboa de Araújo. Interciência, 1978.
- RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.
- RANIERE, Édio. **Uma democracia em colapso: o esgotamento do possível e a experiência ética**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), (ISSN: 2359-0831 - online), Belém, v. 04 n. 02, p. 67-87, jul./dez. 2018.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- RODRIGUES, R. **Didática vivenciada no cotidiano escolar**. 3.ed. Lages, SC: PAPERVEST, 2018.

RODRIGUES, R.; GONÇALVES, J. C. **Procedimentos de metodologia científica**. 11.ed. Lages, SC: PAPERVEST, 2023.

SACRISTÁN, J. G & Pérez Gómez, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALLES, João Carlos. **Proposta atual do Future-se segue agredindo a autonomia universitária**. Andifes, São Paulo, 2020.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTA CATARINA. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Educação de Santa Catarina. **Democratização da educação: A opção dos catarinenses**. A secretaria, 1985.

SANTOS, Marco Antonio dos. **Francisco Campos: um ideólogo para o Estado Novo**. Locus: revista de história, Juiz de Fora - MG, v. 13, n. 2, p. 31-48, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **O legado educacional no regime militar**. Caderno Cedes, vol. 28, n. 76, pag. 291-312. Campinas, 2008b.

_____, Dermeval. **A BNCC e a Reforma do Ensino Médio: precarização e subordinação ao mercado**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), v. 2, pág. 519-536, 2019.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **A política educacional brasileira e a BNCC: contradições de um projeto inconclusivo**. In: AGUIAR, MAS; DOURADO, LF (Orgs.). BNCC: dilemas e perspectivas para a educação brasileira. Brasília: ANPEd, 2018, p. 33-52.

SILVA, Jussara Borges da. **A Política Nacional de Formação de Professores no Território de Identidade de Vitória da Conquista/BA: O processo de regulamentação da educação a distância**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2015b.

TANGANELLI JÚNIOR, Vincenzo. **A ideia de fracasso escolar como fracasso da escola: origens e atualidade de um debate educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 859–875, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gGm5X9rCV8Ft4ZzRwYFydNm>. Acesso em: 07 mai. 2025.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru: EDUSC, 2001.