

A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial¹

The current teacher education scenario in Brazil against the hegemony of corporate and market education

Júlio Emílio Diniz-Pereira²

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a situação atual dos programas de formação acadêmico-profissional de professores no Brasil frente à chamada hegemonia da educação empresarial e mercantil. Serão apresentados dados que mostram a expansão do ensino superior no país, especialmente via iniciativa privada, e como isto afeta os cursos de licenciatura. Além disso, observa-se uma forte tendência da formação docente no nosso país: realizada por instituições privadas que visam lucro, as chamadas “universidades-empresas”, em cursos noturnos e crescentemente a distância. Por fim, o artigo defende a necessidade urgente de algumas inversões na atual política de formação de professores para que esse cenário mude radicalmente.

Palavras-chave: Formação de professores, Licenciaturas, Privatização.

Abstract

The goal of this paper is to analyze the current situation of teacher education programs in Brazil against the so-called hegemony of corporate and market education. Data showing the expansion of higher education in the country, especially via private initiative, will be presented and how it affects these programs. In addition, there is a strong tendency for teacher education in Brazil: made by private for-profit institutions, called “university-enterprise”, in evening courses, and increasingly at distance. Finally, the paper argues the urgent need for some reversals in the current teacher education policy for this scenario to change radically in Brazil.

Keywords: Teacher education, Teacher education programs, Privatization, Brazil.

Introdução

O propósito deste artigo é discutir os desafios atuais da formação de professores para a educação básica no Brasil em um contexto de hegemonia da chamada educação mercantil e empresarial.

Quando publiquei o meu livro “*Formação de professores: pesquisas, representações e poder*”, em 2000, baseado em uma investigação acadêmica que eu havia concluído em 1996, eu imaginava que nós havíamos chegado ao “fundo do poço”,

1 Este texto subsidiou a aula inaugural do autor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no dia 18 de março de 2015. Antes disso, versões anteriores deste mesmo texto subsidiaram a palestra do autor na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, no dia 8 de setembro de 2014, bem como a participação dele durante a mesa de encerramento do IX SIMPOED – Simpósio de Formação e Profissão Docente, em Ouro Preto, Minas Gerais, no dia 29 de maio de 2013.

2 Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela University of Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. E-mail: juliudiniz@ufmg.br

no Brasil, em relação à questão das licenciaturas. Ledo engano. A situação ainda poderia piorar muito como, infelizmente, parece que aconteceu.

Há exatos vinte e dois anos, quando iniciei a minha pesquisa, inquietava-me compreender o porquê do descaso e do desprestígio das questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, à formação de professores, no interior do *campo universitário* brasileiro (ver DINIZ-PEREIRA, 2000). Descobri, entre outras coisas, que tal realidade nem sempre foi assim e que aquilo que vivíamos na época em relação às licenciaturas era fruto de mudanças conjunturais no país e transformações ocorridas no interior das próprias universidades brasileiras. Trata-se de uma discussão complexa que não tenho aqui intenção nem condições de reproduzi-la. Porém, é importante ressaltar que, nessa época, a formação de professores ainda concentrava-se nas universidades públicas.

Em um curto intervalo de tempo, observa-se que instituições privadas, muitas delas sem tradição alguma na oferta de cursos de licenciatura, passaram a responder *quantitativamente* pela formação de professores da educação básica no país. Como veremos por meio dos dados apresentados a seguir, os programas de preparação para o magistério acompanharam um movimento mais geral de expansão da educação superior no Brasil, prioritariamente, via iniciativa privada.

A expansão do ensino superior no Brasil [via iniciativa privada]

Segundo dados do Censo da Educação Superior, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de seus “resumos técnicos”, o número de instituições privadas de ensino superior aumentou 197,1% entre 1995 e 2007. O número de instituições públicas, em contrapartida, aumentou apenas 18,6% no mesmo período. Em 2007, existiam 2.032 IES privadas e apenas 249 públicas (BRASIL. INEP, 2009).

Ainda de acordo com os dados do Censo da Educação Superior sistematizados por esse Instituto, o número de alunos matriculados em cursos presenciais no ensino superior brasileiro passou de 1,76 milhão, em 1995, para 4,88 milhões, em 2007, o que representa um aumento de 177%. (BRASIL. INEP, 2009). Em 2011, esse número chegou a 6,74 milhões de matrículas (BRASIL. INEP, 2013). Esse crescimento significativo aconteceu predominantemente via iniciativa privada, cuja participação no número total de matrículas passou de 60,2%, em 1995, para 74,6%, em 2007 (BRASIL. INEP, 2009).

É importante destacar, porém, que apesar desse incremento impressionante, nos últimos anos, em relação ao número de brasileiros matriculados em cursos de graduação, o Brasil encontra-se ainda em uma posição bastante desfavorável se comparado a países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e mesmo em relação a outros países da América Latina como Argentina, Chile e Colômbia³. Estima-se que hoje, no Brasil, menos de 20% de nossos jovens tenham acesso ao nível superior de ensino. Na visão dos chamados “empresários da educação”, isto significa que o Brasil ainda tem muito espaço para crescer no ensino superior e que, portanto, ainda há muitas oportunidades claras de investimentos lucrativos e rentáveis nesse “mercado”.

3 Ao comparar a taxa bruta de matrículas no ensino superior no Brasil, que é de 20, com a de outros países – tais como, Finlândia (87), EUA (82), Austrália (72), Argentina (61), Chile (43) e Colômbia (27) – percebe-se facilmente o desafio que o nosso país tem pela frente.

Universidade S.A.: O “mercado” da educação superior no Brasil

Como foi amplamente noticiado, o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (do inglês, *General Agreement on Trade in Services*, GATS), assinado pelos países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995, mas que passou a valer somente a partir de 2005, atribuiu à educação valor de mercadoria a ser utilizada na economia global. A assinatura desse documento aguçou o apetite de grupos econômicos por investimentos lucrativos e rentáveis na área de educação e, mais especificamente, no ensino superior⁴.

Segundo Oliveira (2009, p. 752), em escala mundial, “o setor de educação internacional movimentou, anualmente, US\$ 2,2 trilhões”. No Brasil, “estima-se que o ensino privado movimentou, por ano, R\$ 90 bilhões, o equivalente a aproximadamente 3% do PIB”. Ainda de acordo com esse autor, “de 2001 a 2008 o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 bi para 90! Nenhum setor na economia brasileira cresceu tanto no período”. Ao analisar esses e outros dados apresentados em seu artigo, o autor chega à seguinte conclusão:

Em vista disso, coloca-se a questão: a educação transformou-se em mercadoria? Recorrendo a uma definição de mercadoria, apresentada em Bottomore (1998, p. 266), pode-se dizer que “mercadoria” é tudo que possa ser “comprado ou vendido” numa perspectiva de acumulação de capital. À luz dos dados aqui apresentados, resta pouca dúvida de que a educação tenha se transformado em importante mercadoria (OLIVEIRA, 2009, p. 753).

Dentro do imenso e diversificado “mercado” da educação, existe um setor que tem recebido atenção privilegiada por parte dos empresários e investidores: o ensino superior.

Entre as dez maiores instituições de ensino superior no país, em termos de número de alunos matriculados em cursos de graduação, apenas três são públicas. Em primeiro lugar, está a Universidade Paulista (UNIP) com 145.498 matrículas. A Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, com 116.959 discentes matriculados na graduação, apresenta-se logo em seguida. Em terceiro lugar, vem a Universidade Nove de Julho (UNINOVE), também de São Paulo, com 84.398 matrículas. A Universidade de São Paulo (USP), a IES pública melhor colocada, aparece apenas em 6º lugar, com um total de 49.774 alunos matriculados em cursos de graduação.

A UNIP, a “Estácio”, a UNIVERSO, bem como a Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), esta última sediada no estado de Minas Gerais, são “universidades-empresas” consideradas “de massa” e têm como principais características a cobrança de mensalidades mais baixas e um número muito grande de alunos. O perfil de aluno – também chamado de “comprador” ou “cliente” – que predomina nessas instituições é de jovem trabalhador, das classes C, B ou D, que mora em grandes centros urbanos, estuda à noite⁵ e tem uma idade média bem superior à do aluno de outras instituições privadas consideradas “de elite” ou de universidades públicas.

4 Para uma discussão sobre a privatização do ensino superior no Chile, sugiro a leitura do livro de María Olívia Mönckeberg (MÖNCKEBERG, 2005). Para uma análise sobre os efeitos das ideias neoliberais e das políticas de mercado na educação estadunidense em geral e, mais especificamente, na formação de professores, recomendo a leitura do livro do Professor Kenneth Zeichner, recentemente publicado no Brasil (ZEICHNER, 2013).

5 Em 2011, as matrículas em cursos de graduação noturnos em instituições privadas somavam 3,04 milhões, ou seja, 73,2% do total de matrículas nessas instituições (BRASIL. INEP, 2013).

No interior do país, em cidades pequenas e médias onde praticamente não há opções em termos de instituições públicas de ensino superior, predominam IES privadas de pequeno porte⁶ – as chamadas “faculdades isoladas” – que cobram mensalidades ainda mais baratas do que as tais “universidades de massa” e visam, principalmente, o “mercado” (sic) da classe D.

A participação de entidades estrangeiras em IES brasileiras, apesar de ser um fenômeno bastante recente no Brasil, apresenta-se como uma possível tendência⁷. Por exemplo, o *Laureate Education*, grupo com sede nos Estados Unidos, adquiriu, em 2005, 51% do capital da Anhembí Morumbi, a 27ª IES privada em número de alunos no país. O movimento inverso também acontece. As “universidades-empresa” do Brasil passaram a fazer investimentos em IES no exterior. A Universidade Estácio de Sá, por exemplo, adquiriu 100% da *Asociación de Estudios Superiores de Las Américas*, no Paraguai, e 80% da *Escuela de Informática SRL*, no Uruguai, em 2007.

Essas e várias outras transações – como as apresentadas por Oliveira (2009) em seu artigo – revelam, nas palavras desse autor, “o ritmo da expansão das instituições com fins lucrativos, particularmente aquelas suportadas por fundos de investimento e/ou ações na bolsa de valores” (p. 751).

Outro “mercado” dentro do ensino superior que cresceu exponencialmente no Brasil, nos últimos anos, foi o da educação a distância (EaD). Trataremos desse assunto por meio de um tópico específico a seguir.

Perspectiva de aumento de lucro e rentabilidade: a EaD

A taxa de crescimento da EaD no Brasil, concentrada principalmente nas IES privadas – que correspondem hoje a 74% do total –, foi de impressionantes 808% entre 2002 e 2007. As matrículas nessa modalidade de ensino passaram de 31.712, em 2002, para 838.125, em 2009. Isto, segundo Giolo (2008), representou um “crescimento de mais de 12.000% no conjunto das matrículas de educação a distância” e derivou “especialmente do investimento privado na área, que, embora iniciado tardiamente, em curtíssimo tempo, passou a dominar o cenário, primeiro em termos de oferta (cursos) e, depois, em termos de clientela (matrículas)” (p. 1219-1220).

Conforme constatado pelo mesmo autor, a partir de 2002, a iniciativa privada credenciou-se “de forma avassaladora” para a oferta de EaD no Brasil. Ele explica como isso aconteceu:

A iniciativa privada (...) tendo explorado todos os caminhos da educação superior presencial (os cursos de fácil oferta – bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) e tendo já experimentado, ali, os limites da demanda, bateu às portas do MEC, solicitando credenciamento para atuar com educação a distância (GIOLO, 2008, p. 1224).

6 Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2011, verifica-se que 58,9% do conjunto de IES, em que a maioria absoluta é privada, possuem até 1.000 matrículas e que as IES com mais de 5.000 matrículas representam menos de 12% do total geral de IES (BRASIL. INEP, 2013).

7 Segundo Oliveira (2009), com o “temor da internacionalização do mercado interno”, o MEC propôs “limitar a participação estrangeira a 30% do capital total das escolas” (p. 752). Para o autor, essa proposta é inócua, uma vez que as instituições educacionais brasileiras podem lançar ações na bolsa de valores, como, aliás, já acontece, e a legislação brasileira não proíbe que capitais internacionais invistam na bolsa e tampouco impõe limites para que estes comprem ações nesse fundo de investimento.

Sécca e Leal (2009) explicitam a lógica empresarial que está por detrás desse grande interesse da iniciativa privada no Brasil pela educação a distância: “a EaD é capaz de proporcionar redução de custos e aumento de capilaridade para as IES, por permitir atingir um número maior de estudantes por docente via a utilização de recursos tecnológicos” (p. 145). Ou seja, a garantia de lucros ainda maiores para os “empresários da educação” aumenta bastante por meio de investimentos na EaD.

Os dados recém-divulgados pelo INEP revelam que o “típico aluno” da educação a distância é do sexo feminino, cursa **licenciatura** e frequenta uma instituição privada (BRASIL. INEP, 2013). Continuaremos a discutir a seguir o “mercado” (sic) da EaD no Brasil com foco sobre os programas de formação de professores para a educação básica nessa modalidade de ensino.

Formação de professores no Brasil: privada, noturna e crescentemente a distância

É inegável que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, especialmente, em “universidades-empresas de massa” e em faculdades isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos a distância – a maioria deles também privados. Não é de se espantar, então, que a maioria dos professores que atuam em escolas da educação básica hoje seja formada em instituições privadas, não-universitárias e em cursos ofertados no período noturno (GATTI; BARRETO, 2009; SCHEIBE, 2010). Ou seja, “a ampla presença do setor privado na formação inicial de professores não pode ser ignorada” no Brasil (MONFREDINI et al., 2013).

No Estado de São Paulo, o mais rico da federação, tal proporção chegou, em 2010, a 94% de instituições e “organizações” de ensino superior privadas, contra 6% públicas, tendo em vista a oferta de cursos de licenciatura.

Em 2011, do total de 30.420 cursos de graduação no Brasil, 7.911, ou seja, 26,0%, eram licenciaturas. E, em relação a 2010, observa-se uma diminuição de 0,1% de cursos de formação de professores no país. Nas licenciaturas, verifica-se, também em 2011 em relação a 2010, um decréscimo de 0,2% de matrículas presenciais nesses cursos. No caso de matrículas em cursos a distância, o crescimento observado equivale a 0,8% para as licenciaturas. Em números absolutos, tem-se, em 2011, 429.549 matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância – a maior proporção entre os cursos de graduação no país, ou seja, 43,3% (BRASIL. INEP, 2013).

Essa diminuição da oferta de cursos de licenciatura e das matrículas em programas presenciais de formação de professores e o concomitante aumento de matrículas a distância, apesar de ainda pequenos (0,1%, 0,2% e 0,8%, respectivamente), podem indicar uma preocupante tendência no campo: a gradual substituição dos programas presenciais de formação de professores por cursos de EaD. Gatti e Barreto (2009), em relatório da UNESCO sobre os professores do Brasil, já expressavam sua preocupação com “a proliferação de cursos de licenciatura a distância” no país. As autoras deixaram a seguinte pergunta no ar: “a formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais?” (p. 51).

As lógicas de funcionamento das “universidades-empresas” de formação docente

Como sabemos, as instituições privadas de ensino superior têm lógicas de funcionamento muito diferentes das universidades públicas. Há denúncias gravíssimas sobre a precariedade da formação de professores em muitas dessas instituições privadas em que decisões são tomadas com base em “determinações rentistas”, na “busca pela rentabilidade” e fundamentadas no discurso da “sustentabilidade financeira” (ver MONFREDINI et al., 2013).

Tais lógicas fazem com que os cursos de formação de professores nessas instituições tenham duração média de três anos (menor que a duração média das licenciaturas nas universidades públicas ou nas instituições privadas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos), que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação a distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a “flexibilização curricular” seja usada para que tais “universidades-empresas” aumentem ou mantenham suas margens de lucro.

O pior é que essas “universidades-empresas”, ainda assim, vêm sofrendo com a baixa procura e a grande evasão de alunos nos cursos de licenciatura, dado o enorme desprestígio social da profissão de magistério hoje no Brasil. Não tem sido tarefa fácil convencer os jovens brasileiros que vale a pena ser professor da educação básica!

Não há dúvidas que vivemos uma gravíssima crise do magistério em todo o país (ver, por exemplo, GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011). Uma triste evidência dessa crise encontra-se, por exemplo, na recém-divulgada notícia sobre alunos de escolas públicas da rede estadual de educação no Rio Grande do Norte, que foram obrigados a fazer “rodízio” de professores em função da suposta escassez desse profissional no mercado ou, conforme foi realmente constatado, da quase inexistência de candidatos para o concurso público para o magistério naquele estado devido aos baixíssimos salários oferecidos a esses profissionais (FOLHA DE S. PAULO, 2013).

Dados fornecidos pelo próprio governo federal indicam que, por um lado, existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores no Brasil, ou seja, há um déficit de profissionais da educação básica (especialmente, em algumas áreas do conhecimento e, particularmente, em algumas regiões do país). Por outro lado, existe uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes (e, por via de consequência, há cursos de licenciatura sendo fechados em várias instituições de ensino superior no país) e um número relativamente baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas. A dificuldade dos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, conseqüentemente, permanecessem em constante crise.

Em razão dessa gravíssima crise do magistério no país e para evitar que suas margens de lucro diminuam, as “universidades-empresas” acionam seus setores “de *marketing*” e “de captação” que atuam juntos para ajudar na “venda de seus produtos”. O primeiro setor é responsável pela produção de materiais de divulgação sobre os cursos e, por meio deles, informam os potenciais candidatos/“clientes” que

tais cursos **não** são “apenas de licenciatura” (o que, obviamente, pode parecer pejorativo) e que, com a conclusão desses programas e os respectivos diplomas, podem atuar em outras áreas profissionais que não “apenas o ensino”. A função do setor de “captação” é justamente, de posse desse material, convencer o “aluno-cliente” a fazer/“comprar” tais cursos. Trabalham com a lógica do “aluno-cliente”, segundo a qual, “busca-se o menor investimento com o maior retorno” possível. Dizem “vender sonhos”. Mas, na verdade, parecem “vender ilusões”.

Possibilidades

Se quisermos realmente levar a sério o discurso sobre a melhoria da qualidade em educação, precisamos urgentemente de políticas, programas e ações que **invertam** a atual situação (e as atuais tendências) evidenciada(s) para a formação de professores no Brasil (ver DINIZ-PEREIRA, 2013). As principais **inversões** que eu considero imprescindíveis em relação às tendências observadas sobre a preparação dos profissionais do magistério, em nosso país, estão resumidas no quadro a seguir:

De:	Para:
Formação em nível médio	Formação em nível superior
Instituições privadas	Instituições PÚBLICAS
Instituições não-universitárias	Instituições universitárias (ensino, pesquisa e extensão)
Cursos à distância	Cursos presenciais
Cursos noturnos	Cursos diurnos (em tempo integral*)
Cursos de curta duração (incluindo a “formação expressinha”)	Cursos de, no mínimo, 3.200 horas
Apêndices dos cursos de Bacharelado	Cursos de Licenciatura com entradas separadas (identidades e terminalidades próprias)
Uma “dispersão” institucional	Papel central das Faculdades e Centros de Educação
Formação básica nos objetos específicos de ensino	Formação básica em conhecimentos pedagógicos (“base comum nacional”)
Formação “apostilada”	Sólida base teórica (em conhecimentos pedagógicos, incluindo sobre os sujeitos da educação, sobre os objetos específicos de ensino...)
Formação distante da realidade concreta	Forte articulação teoria e prática (pressupõe uma forte articulação das universidades com os sistemas de ensino)

*Com a garantia de bolsas de estudo para todos aqueles que não podem arcar com os custos de um ensino integral, mesmo este sendo totalmente gratuito.

A guisa de conclusão

Em seu livro, a professora Ivanise Monfredini e demais colegas decidiram usar a “metáfora do deserto” para representar a dura realidade dos nossos cursos de licenciatura. Como denunciam as autoras, hoje, a maior parte da formação de professores no Brasil se realiza em um “ambiente hostil” em que “os interesses financeiros sobressaem aos pedagógicos”.

Utilizando-se da mesma metáfora, como sabemos, a escassez de água faz com que a vida seja bem mais difícil no deserto. Nas atuais condições em que a maior

parte dos cursos de formação de professores da educação básica realiza-se em nosso país, teme-se profundamente pelo futuro de nossa nação.

Apesar dessa dura realidade, Monfredini et al. apresentaram também em seu livro experiências de formação de professores que representariam verdadeiros “oásis” em meio a tamanha hostilidade pedagógica. Como cheguei a escrever no prefácio desse livro, tais experiências não chegam a ser “de vanguarda” do ponto de vista da discussão mais avançada sobre formação docente no Brasil e no exterior. Porém, frente à aridez da formação oferecida nas chamadas “universidades-empresas”, que concebem e tratam a educação como mera mercadoria, elas podem ser consideradas um fio de esperança em meio a um Saara de desilusão.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2007** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2013.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização e a formação do profissional da educação. In: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** Questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: INEP, 2013.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOLHA DE S. PAULO, Rio Grande do Norte faz “rodízio” de aluno por falta de professor, São Paulo, 21 MAR. 2013, Educação, p. 2.
- GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15, 2010, Belo Horizonte. **Ânis...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.
- MÓNCKEBERG, M. O. **La privatización de las universidades:** una historia de dinero, poder e influencias. Santiago: Copa Rota, 2005.
- MONFREDINI, I. et al. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis.** Jundiá: Paco Editorial, 2013.
- OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.
- SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. BNDES Setorial, n. 30, set. 2009. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf>. Acesso em 14/11/2015.
- ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.