

Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória

Léa das Graças Camargos Anastasiou¹

Este texto pretende levantar alguns elementos da trajetória metodológica efetivada nos processos de ensino que vem ocorrendo ao longo da existência da universidade no Brasil. Nos interessa destacar aqueles que direta ou indiretamente se constituíram como determinantes da relação professor aluno conhecimento das salas de, tal como se manifestam hoje, buscando neles os elementos que nos possibilitem entender e explicar a ação docente ainda hoje presente em muitos contextos universitários. Para tanto trabalharemos alguns aspectos de historicidade dos principais modelos que deixaram marcas na constituição da universidade brasileira, destacando a função institucional, a visão de conhecimento dominante, o papel esperado do docente e do aluno.

Elementos de historicidade em destaque.

O modelo jesuítico.

No caso brasileiro.² as primeiras instituições escolares foram assumidas e organizadas nos mesmos moldes previstos para todas as escolas jesuíticas do mundo; ao organizarem esse modelo os jesuítas já contavam com referências de escolas de fundo cristão (monacais, presbiteriais, episcopais e palatinas) que iniciaram o trabalho de escolarização, num contexto em que o cristianismo visava “poder manter-se, propagar sua doutrina e assegurar o exercício do culto” (Ullmann, 1994:35). Nelas, o programa de estudos compunha-se do “*Trivium*”, que abrangia a gramática, retórica e dialética, e o. *Quadrivium*, que abrangia a aritmética, a

¹ Professora de Metodologia de Ensino Superior e pos-doutoranda pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

² Diferentemente da situação da América espanhola, que já em 1538 criava a primeira universidade latino-americana em São Domingos, (seguida pela do México, Peru, do Chile e de Córdoba, chegando a 27 ao tempo de nossa independência), a decretação do estatuto das universidades brasileiras só se deu em 1931, restando aos brasileiros, segundo FAVERO, M.L.(1980: 32), duas situações básicas: a primeira parte dos estudos se fazia nos colégios jesuítas onde predominava um ensino desinteressado e destinado a proporcionar cultura básica geral; depois eram enviados para completar sua escolarização na metrópole, na Universidade de Coimbra, que apresentava como característica marcante uma visão de mundo conservadora, estática, unitária, onde era transmitido um saber fechado, rigorosamente hierarquizado e ordenado, sob a égide da teologia. (Anastasiou, L.G.C.,1998:120-1).

geometria, a astronomia e a música. Quanto ao método de ensino adotado nesse período, anterior a Idade Média, encontramos que este “desenvolvia-se em dois momentos fundamentais : a *“lectio”*, significando leitura de um texto, com interpretação dada pelo professor, a análise de palavras, destaque e comparação de idéias com outros autores, e a *“questio”*, isto é, perguntas do *“didascalus”* aos alunos e destes ao mestre” (ULLMANN,R.1994:37).

Aos alunos cabia realizar as *“Reportationes”*, ou seja, anotações para serem memorizadas em exercícios e utilizar um caderno para *“Loci Communes”*, onde registravam por ordem, assuntos, frases significativas, palavras, pensamentos, ou completavam essas anotações com citações transpostas, imitando os clássicos. Como o texto comentado pelo professor suscitava dúvidas, surgiam as *“Quaestiones”*, indagações feitas pelos alunos, ou pelo professor, visando clarear pontos difíceis. Destas, surgiam as *“Disputationes”* entre professor e alunos, ou alunos/alunos. Todo início de aula era precedido de verificação da lição anterior, chamado *“Lectionem Reddere”*. Semanalmente, realizava-se uma recapitulação de toda a matéria, além de serem também utilizadas representações cênicas, por ocasião das festas dos santos.

Em síntese, *LECTIO, QUAESTIO, REPARATIO, DISPUTATIO*, eram os momentos do método de ensino. A elaboração ordenada do material de ensino era retomada e organizada pelo professor - *determinatio magistri* - e depois escrita pelo mestre ou aluno. A seqüência didática destas atividades era a de *exposição, argumentos a favor, argumentos contrários, e solução do mestre*. Neste método- chamado escolástico - visava-se a colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística, em latim.³ Com estas características, o método escolástico predominou em várias universidades européias, como a Universidade de Paris, onde se constituiu o denominado *“modus parisiensis* e onde Inácio de Loyola realizou estudos, após seu processo de conversão⁴.

³ Neste período o ensino era eminentemente oral, embora nos séculos IV e V já existissem etnógrafos (MARROU, H.,: 415, in ULMANN,1994: 53). A imprensa só veio a ser inventada em 1453, e os raros livros existentes representavam o esforço e o trabalho dos copistas. Embora a extensão dos campos de conhecimento fosse muito menor que a atual, o período dilatado e o método rígido de estudos garantia o êxito dos resultados escolares.

⁴ Ignácio de Loyola foi o fundador da Companhia de Jesus, ordem dos jesuítas que realizou o início do processo de escolarização no Brasil e que aqui permaneceu até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, no século XVIII. O método de

A eficácia do método parisiense dependia, efetivamente, da formação e personalidade de cada professor. Visando salvar as almas para Deus, cabia seguir cada aluno e concentrar toda sua ciência em saber ensinar adaptando-se ao aluno, pondo em jogo toda solicitude e amor exigido por sua vocação sacerdotal e docente. Buscando-se garantir a ordem e sucesso, toda anarquia discente e docente devia ser evitada.

O método adotado visava obter a maior eficácia na aprendizagem, no sentido processual e cíclico, uma vez que não se podia passar a uma etapa mais avançada sem que anterior estivesse totalmente dominada. A base estava na unidade e hierarquia da organização dos estudos, na divisão e na graduação das classes e programas, em extensão e dificuldade. O conhecimento é tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado e, conseqüentemente, deve ser assim repassado, usando-se a memorização como operação essencial do processo de aprendizagem e recurso básico de ensino. Destaca-se a figura do professor repassador deste conteúdo indiscutível a ser memorizado, o modelo da exposição (aula expositiva - quase palestra) acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos, a avaliação/emulação/castigos, o controle rígido e pré-estabelecido universalmente (independente de características nacionais, regionais, ou de clientela), a manutenção do modelo único por controle rígido dentro e fora da sala de aula, a hierarquia de organização de estudos; um aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação, enfim, uma estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem : um modelo que acaba de completar quinhentos anos!

Muitos destes elementos permanecem até hoje no cotidiano da sala de aula, sem o mérito de um conjunto explicitado de valores do fazer docente atual que, exatamente por não ser explicitado, atua como força ideológica conformadora. O “*habitus*”⁵ estabelecido se instala e acaba por ser burilado em alguns elementos do avanço da análise do processo educacional, avanço este que fica presente muito mais no discurso do que na alteração desta visão formal do conhecimento e conseqüente metodologia memorizativa na/da sala de aula.

Atualmente, o sistema não oferece/impõe ao professor um manual (ou conjunto de regras fechadas) que, por serem explicitadas, possibilitariam a reflexão acerca do fazer docente

ensino dos jesuítas, contido no documento *Ratio Studiorum* (primeira edição de 1599) tem elementos da escolástica - já descritos - e será retomado a seguir.

⁵ “ *Hábitus*”: Conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Bourdieu in Perrenoud, 1972:209)

pretendido. Em seu lugar, encontramos uma ação docente muito mais calcada naquilo que o senso comum⁶ coloca como ensinar, e onde a preleção docente, a memorização, a avaliação, a emulação e o castigo (às vezes subliminares) permanecem. Neste processo, o estudo dos clássicos predomina, sob uma forma de reprodução dos textos e exercícios trabalhados, sob o controle de uma esperada hierárquica e sob um processo de repetição/exercitação do pré-estabelecido, condicionado a um currículom fixo, determinado e organizado por justaposição de disciplinas.¹ Quanto ao ensino superior apenas alguns graus acadêmicos foram conferidos pelo colégio da Bahia. Fazia parte da política colonial portuguesa a concentração dos estudos universitários no Reino.O Brasil fica por isso sem Universidades próprias (...); “os brasileiros eram enviados a estudar na Europa. Mais de 3.000 bolsas foram concedidas a brasileiros que receberam o bacharelado e o doutorado em Coimbra”. (LACOMBE, A. J. In HANNIS,A.S. 1970 :146-8).

Elementos Dos Sistema Universitário Francês E Alemão .

O ensino superior brasileiro durante o Brasil colônia, iniciou-se com as primeiras escolas isoladas, em 1808, dentro da quebra do pacto colonial entre as nações européias(MOROSINI,D.1992 :18-9). Adotou-se, aí, o modelo francês-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrado nos cursos/faculdades⁷, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. A reforma proposta por Napoleão reforçava essas características definindo a forma das faculdades, o conteúdo do ensino profissionalizante, a chamada para a unificação da ideologia, via ensino superior⁸.

⁶ Ao realizar um diagnóstico do senso comum pedagógico, LUCKESI, C.C(1994:93-106) define senso comum como “conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos”, e registra que, de acordo com ele, “para ser professor no sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência: apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento.”

⁷ “Talvez a primeira e principal idéia francesa adotada no ensino superior, desde a estada da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, tenha sido a recusa de criação de uma universidade, fundando-se escolas isoladas. Anísio Teixeira sugeriu que essa recusa se deveu à luta dos enciclopedistas contra a Universidade de Paris, controlada pelos agentes da ideologias reacionárias (...) Ainda em 1882, no Congresso de Educação, o Conselheiro Almeida investiu contra a idéia de se criar a Universidade armado com os seguintes argumentos : “A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para construir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida”. (in CUNHA,L.A. 1986 : 132-7).

⁸ “é preciso, antes de tudo, atingir a unidade e que uma geração inteira possa ser jogada *na mesma fôrma*. Os homens diferem, sempre bastante, por suas tendências, por seu caráter e por tudo que a educação não deve ou não pode

Temos, aí, um modelo de universidade organizada de forma centralizada do ponto de vista administrativo, mas fragmentada, do ponto de vista da integração de suas faculdades profissionalizantes. Por impossibilitar/dificultar processos divergentes de pensamento, criou-se uma unidade impositiva que até hoje tem tido sérias dificuldades em se atualizar (haja visto o movimento estudantil de 1968). Este modelo profissionalizante mantém sua influência no caso brasileiro até os dias de hoje, sendo que a partir de 1931 passa a fazer parte da Universidade, então instalada, havendo a incorporação não só do modelo profissionalizante, mas a manutenção da cátedra, instituída no período medieval e mantida no modelo napoleônico. Dava-se grande importância ao domínio da língua francesa para alunos e preconizava-se inclusive a criação de colégios femininos baseados no modelo francês, visando a formação das futuras esposas dos diplomatas.

Do ponto de vista metodológico, entretanto, a maneira como se efetiva a relação professor/aluno/ conhecimento, para um ensino eminentemente profissionalizante, centrado no professor repassador e no estudo das obras clássicas de cada época; a aceitação passiva das atividades propostas, o papel da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial; a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório, mantem e reforça elementos do ensino jesuítico, que refletem o conjunto de valores e que atendem aos objetivos de um modelo napoleônico, onde o processo de “condicionamento” pretendido é preservado com uma metodologia tradicional, com uma pedagogia da manutenção.

Além destes elementos, temos também que considerar as influências que a universidade brasileira recebe do modelo alemão ou humboldtiano, onde a universidade surge no início do século passado, num processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha perdera o pioneirismo da revolução industrial, já iniciado pela França e Inglaterra. Neste contexto, a Alemanha quer realizar um esforço intencional para conseguir a renovação tecnológica, como fruto de um esforço deliberado para eliminar a dependência e estruturar sua

reformatar”(...). “Trata-se de prevenir contra as teorias perniciosas e subversivas da ordem social, num sentido ou noutro, de resistir às teorias perigosas dos espíritos que procuram se singularizar, e que, de período a período, renovam essas vãs discussões, que, em todos os povos, atormentaram, freqüentemente, a opinião pública”. Para isto, quanto ao corpo docente, diz-se que “ a corporação de professores se caracteriza primeiramente, pela fixidez. Formemos um corpo de doutrinas que não varie nunca e uma corporação de professores que não morra nunca. Não haverá Estado político fixo se não houver uma corporação de professores com princípios fixos.” (FAYARD, 1939: 211-29, in BOAVENTURA, E., 1989 :44-6).

autonomia nacional⁹.comprometendo-se com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial .Para isto, implantou-se a ciência, via pesquisa, antecipando-se historicamente à industrialização e criando uma química e metalurgia altamente desenvolvidas visando competir no quadro internacional(Ribeiro, D., 1975:59-60).

Surge então uma proposta de universidade voltada para resolução dos problemas nacionais, via construção científica, unindo professores entre si e aos alunos, através da pesquisa, em dois espaços de atuação, *os institutos*, visando formação profissional, e os *centros de pesquisa*, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia frente ao Estado e à sociedade civil, busca desinteressada da verdade como caminho também do auto-desenvolvimento e auto-consciência; atividade científica criativa, sem padrões pré-estabelecidos; caráter humanizante da atividade científica; processo cooperativo entre docente e discente; docência como atividade livre, associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmicos, prevendo o domínio da herança cultural (pertencente ao campo da história) mas dando-se ênfase ao conhecimento a ser construído: a filosofia.

Neste contexto, não caberia a figura do professor simples repassador. Se “*o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência*”, fica estabelecida uma forma de relação em parceria na direção da construção do conhecimento. A metodologia tradicional autoritária, centrado no saber do docente a ser transmitido, não prevalece. O papel do aluno se altera, na direção da construção do conhecimento, visto em movimento e transformação. Neste contexto deve - pelo menos - coexistir uma pedagogia da transformação: “en la organización interna de los establecimientos científicos superiores, lo fundamental es el principio de que la ciencia no debe ser considerada nunca como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero”(HUMBOLDT, G.1943:165-7).

Encontramos em Court,^oC. in Sherz,L.1976: 200-02, uma análise comparativa que faz entre essas as famílias napoleônica e alemã, onde retiramos elementos que nos permitem a construção do seguinte quadro:

⁹ Essa reforma contou, no terreno cultural, com filósofos como Schelling (1803),Fichte (1807), Schleiermacher (1808) e Humboldt (1810), que atuaram como ideólogos do novo modelo de universidade alemã (através da valorização da ciência e auto-investigação empírico-indutiva), na construção de uma Alemanha autônoma, nacionalista e reivindicadora.

Elementos	Família Homboldtiana	Família Napoleônica
Interioridade:	busca da verdade como valor soluto e suficiente para sua auto-realização.	garantida pelo domínio e pela busca controle da natureza e da sociedade.
Ciência	autodesenvolvimento consciente do homem, maior grau de desenvolvimento e perfeição para sua total e plena autoconsciência; exercício do intelecto, pela consciência e crítica.	controle e domínio do universo natural e social, a serviço do desenvolvimento e progresso. Domínio do conhecimento é poder, julgada por seus resultados e sua eficácia.
Autonomia	Da ciência frente ao Estado e à sociedade civil, princípio de explicação do estado.	Ciência sujeita às grandes metas da sociedade/Estado, o que inclui os financiamentos.
Atividade científica	Um artesanato, espontânea, criativa, sem padrões pré-fixados e sem modelos únicos. Caráter humanizante. Indivíduos em processo de cooperação para a auto-educação.	Conjunto de procedimentos previamente estabelecidos e legitimados de acordo com modelos, sem relação com o processo particular de inteligência do pesquisador.
Docência	Atividade livre, associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle.	Enfocada para obtenção de titulação oficial dos alunos conforme plano de estudos detalhado, uniforme e pre-estabelecido.
Independência do Estado	Financeira e administrativa. Unidade e coerência pela língua e cultura.	Não ocorre: há dependência total, para nomeação de professores e financiamentos.
Legitimação	Adere a valores como cultivo às ciências, desenvolvimento da cultura humanística. Unidade e coerência pela língua e cultura.	Como se dá por controle externo, os valores proclamados (cultivo da ciência, caráter humanizante de sua atividade) ficam sem efeito.

Elementos do modelo alemão, que dá todo o destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa são assimilados ao sistema de ensino superior norte americano e chegam ao Brasil em âmbito nacional, no texto da Lei 5.540/68¹⁰, como resultado dos acordos MEC/USAID, levando às reformas educacionais do período da ditadura militar; separa-se aí pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais – reforçando o caráter profissionalizante do modelo napoleônico, e destina-se à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

Antes disto, porém, em meados do século XX, como decorrência de mudanças no cenário do capitalismo internacional, a América Latina torna-se palco de profundas transformações sociais, iniciando-se também um processo de busca da autonomia e conquista de participação na administração, com a entrada da classe média da América Espanhola na

¹⁰ As diretrizes contidas nas leis 5450/68 (referente ao ensino superior) e 5692/71 (referente ao então ensino de primeiro e segundo graus) em vigor durante este período histórico foram substituídas após diversas modificações, pelas atuais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9394 de 1996.

universidade; a busca de independência nos assuntos litero-científico-culturais tornou-se uma bandeira sendo a liberdade de pensamento e de investigação científica colocada como meta principal. No caso brasileiro, segundo NIUVENIUS, P.(1988) ocorreu (entre meados de 50 a 64) um movimento de reforma subsidiado por toda uma efervescência científica:

“quanto me refiro a projetos de reforma, penso nas diversas propostas que pretendiam uma “virada” num certo padrão dominante no ensino, o qual era criticamente referido como erudito, livresco, bacharelesco, vazio, atrasado, etc.(...) Discussões, experiências e propostas surgiram por vários motivos, inclusive como um possível efeito dos padrões de investigações científico/empírico/ experimental/críticos, que foram emergindo no Brasil a partir dos anos 50(...). Começava-se a desenhar, então a perspectiva de um possível acúmulo constante dessa produção de conhecimento e sua *socialização* em termos de: a) incorporação dos resultados no nível de uma reformulação dos conteúdos curriculares; b) *disseminação* de formas e práticas de ensino que incorporavam, nas concepções, os procedimentos trazidos por esse tipo de investigação. Essa perspectiva de produção colocava a ação de pesquisar como forma de luta contra os problemas do “atraso” em que se encontrava o ensino escolarizado em *todos os níveis* de sua estrutura e organização” (NIUVENIUS, P.1988 : 35-6 -grifos do autor).

Destaca, desta forma, o clima de desenvolvimento do período pós-guerra, quando professores e pesquisadores proclamavam necessidades de melhoria e de busca de soluções para problemas econômicos e sociais da realidade. Este clima trouxe em seu cerne a marca “nacional-desenvolvimentista” e constituiu-se em amplo movimento, que se estendeu até os Movimentos por Reforma de Base, existentes no período anterior a 64. De 64 e a partir do AI nº.5 houve um fechamento geral o que incluiu as expressões inovadoras educacionais e levou à adoção dos pacotes MEC-USAID¹¹, o que leva o autor a levantar a seguinte hipótese: “Essas propostas de modernização tinham relações com o estágio das pesquisas científicas no Brasil, onde efetivamente se passava de um esquema reprodutor/ erudito/livresco para modelos científicos/ empíricos/ experimentais/ inovadores/ criadores e críticos”. (NIUVENIUS, P.,1988:37).

Os três os elementos característicos dos movimentos educacionais desse período foram: assumir o conteúdo das disciplinas como algo provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação e, portanto, passível de investigação e outras mudanças. Assumir a procura da criatividade concebendo o estudo como situação construtiva e significativa e, finalmente, passar de uma situação onde predominava a síntese a ser transmitida e assimilada para uma situação de busca de equilíbrio entre síntese e análise, numa situação onde se desenvolveriam “*hábitos de pensamento claro, crítico, construtivo e independente*” (NIUVENIUS, P., 1988: 38-grifos do autor), refletindo um imaginário

¹¹ A respeito dos acordos educacionais assinados entre o Ministério da Educação e Cultura e a agência USAID e as decorrentes reformas educacionais ver ROMANELLI, O.O., *História da Educação no Brasil*, Editora Vozes, 1984: 209-54).

educacional com elementos essenciais tanto para a pesquisa como para processos de ensino que superassem a simples transmissão do conteúdo: ela não sobreviveu ao período pós-64.

Enquanto que na atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) para a educação atualmente em vigor ficaram silenciadas questões relativas às funções anteriormente proclamadas como básicas para a educação superior além do ensino, qual sejam a pesquisa e a extensão, a Lei 5540/68 (dezoito anos atrás) propôs a sistematização da pesquisa, porém estabelecendo-a na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante; no período da ditadura militar há uma estagnação deste processo de criticidade, no que se refere à formação na graduação, havendo todo um reforço numa pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoarem-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas muito poucas oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes.

Apesar de todos os as pesquisas já efetivadas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência, incluindo a educação superior, ainda encontramos predominante currículos organizados por justaposição de disciplinas, a figura do professor repassador de conteúdos curriculares, muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade nos põe, e tomados como verdadeiros e inquestionáveis. Fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês ainda se encontram instalados e dominantes, deixando muitas vezes a universidade de cumprir seu papel de possibilitação de processos de construção do conhecimento.

No entanto, experiências com novas formas de enfrentamento dos quadro teórico-práticos dos cursos de graduação vem sendo feitas, ainda que numericamente minoritárias, incluindo a construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, evidenciando atividades de ensino com pesquisa, ensino por projetos, etc, nos quais professores e alunos assumem o papel de sujeitos-parceiros, condutores do processo de fazer da universidade um espaço de construção de cidadania, de resolução das questões nacionais, de formação profissional qualificada e atualizada.

BIBLIOGRAFIA

- ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.** Curitiba, IBPEX Autores Associados, 1998.
- BOAVENTURA, E. **Universidade e Estado no Brasil.** Piracicaba, Unimep, 1989.
- COURT, O.C.in SHERZ.L. **Seminário Latino-americano sobre a Universidade Latino Americana na Década de 80 : Possíveis estratégias de Desenvolvimento.** Ediciones C.P.U.,no.34, Santiago do Chile, 1976.
- CUNHA, Luiz Antonio **A Universidade Temporã.** Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves Editora .1986.
- FAVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder : análise crítica/fundamentos teóricos :1930-45.**Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: A Ratio Studiorum.**Rio de Janeiro .Agir. 1952
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação.** São Paulo, Cortez, 1994.
- MOROSINI, Marília e LEITE Denise (organizadoras). **Universidade e Integração no Cone Sul.** Porto Alegre : Editora da Universidade UFRGS, 1992.
- NIUVENIUS, Paoli. **O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão.** **Cadernos CEDES.** n. 22, 1988.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional. 1993.
- ROMANELLI, OTAIZA, O.**História da Educação no Brasil.**Petropolis: Vozes, 1978.
- ULLMANN, R. BOHNEN, A **Universidade: das origens a renascença.** São Leopoldo, Unisinos, 1994.