

ISSN 2595-5934



PERIODICIDADE
MENSAL

FEV EDIÇÃO
2026 N°94

IDIOMAS
PORTUGUÊS E INGLÊS

 **QUALIS B3**



CAPES

**FORMAÇÃO DOCENTE E A PRECARIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR BRASILEIRA**
**TEACHER EDUCATION AND PRECARIZATION IN THE CONTEXT OF
BRAZILIAN HIGHER EDUCATION**

CHAGAS, Alisson Moura¹

SOUZA, Thamara Maria de²

RESUMO

O presente estudo aborda a formação e a valorização do trabalho docente na educação superior brasileira, problematizando sua relação com as políticas públicas orientadas pela lógica neoliberal. O objetivo é analisar de que modo os processos de expansão, internacionalização e diversificação da oferta educacional têm impactado a profissionalização docente, a qualidade da formação e o compromisso social das instituições de ensino superior. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de estudo bibliográfico, fundamentada na análise crítica de livros, artigos científicos e documentos legais relacionados à temática. Os resultados evidenciam que a formação docente para a educação superior permanece fragilizada, uma vez que as exigências legais priorizam a titulação acadêmica em detrimento de uma formação pedagógica consistente, contribuindo para a desprofissionalização do magistério e para a precarização das condições de trabalho. Conclui-se que, embora a ampliação do acesso ao ensino superior represente um avanço, ela tem sido acompanhada pela mercantilização da educação, pelo aligeiramento formativo e pela fragilização do tripé ensino, pesquisa e extensão, comprometendo o caráter público, crítico e emancipador da educação superior no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Educação Superior. Trabalho Docente. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This study examines teacher education and the valorization of academic work in Brazilian higher education, problematizing its relationship with public policies shaped by neoliberal rationality. The objective is to analyze how processes of expansion,

¹ Doutorando do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPGSTMA) da Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA. Pedagogo-Orientador Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Professor da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Santo Antônio do Descoberto - Goiás. E-mail: alissonescola@gmail.com

² Doutoranda do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPGSTMA) da Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA. Professora-Pedagoga da SEEDF. E-mail: tmasouza40@gmail.com

internationalization, and diversification of educational provision have affected teacher professionalization, training quality, and the social commitment of higher education institutions. Methodologically, this is a qualitative study developed through a bibliographic review, based on the critical analysis of books, scientific articles, and legal documents related to the topic. The findings indicate that teacher education for higher education remains fragile, as legal requirements prioritize postgraduate qualifications over solid pedagogical training, contributing to the deprofessionalization of academic teaching and the precarization of working conditions. It is concluded that, although expanded access to higher education represents an important achievement, it has been accompanied by the commodification of education, accelerated training processes, and the weakening of the teaching, research and extension triad, compromising the public, critical, and emancipatory role of higher education in Brazil. **KEYWORDS:** Teacher Education. Higher Education. Academic Work. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, sobre a formação docente e as condições de trabalho dos profissionais do magistério no contexto da educação superior brasileira. Em face das transformações políticas, econômicas e sociais que têm marcado o cenário educacional nas últimas décadas, torna-se imprescindível compreender de que maneira as políticas públicas de formação docente vêm sendo estruturadas e quais impactos produzem sobre a profissionalização, a valorização e a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de ensino superior.

Observando o cenário atual, percebe-se que a formação docente não pode ser analisada de forma dissociada da legislação educacional e das políticas públicas que regulam o funcionamento da educação superior no país. Nesse sentido, a compreensão do processo histórico que envolve as reformas educacionais, a expansão do ensino superior e a intensificação de sua internacionalização revela-se fundamental para identificar as bases que sustentam a atual configuração da formação e do trabalho docente. Ao longo desse processo, a educação superior passou a ocupar lugar estratégico nas agendas governamentais, sendo progressivamente atravessada por lógicas de mercado que impactam sua organização, seus objetivos e suas práticas formativas. Pode-se afirmar que a ampliação do acesso à educação superior representou um avanço significativo no que

diz respeito à democratização do ensino. No entanto, esse movimento também trouxe novos desafios, especialmente no que se refere à permanência dos estudantes, à qualidade da formação ofertada e à valorização dos profissionais responsáveis por esse processo. A massificação do ensino superior, associada à ausência de políticas estruturantes de apoio acadêmico e pedagógico, contribuiu para a intensificação do trabalho docente e para a fragilização das condições em que esse trabalho é realizado.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a formação docente para atuação na educação superior brasileira, problematizando sua relação com as políticas públicas e com os processos de expansão e internacionalização do ensino. Busca-se compreender de que modo tais processos têm contribuído para a precarização do trabalho docente e para o enfraquecimento do caráter público e socialmente referenciado da educação superior.

Metodologicamente, a pesquisa desenvolve-se a partir de um estudo bibliográfico e documental, que possibilita a análise crítica da legislação educacional vigente e da produção acadêmica relacionada à formação docente, ao trabalho pedagógico e à educação superior. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre a formação e a valorização do magistério superior, considerando seus impactos diretos na qualidade da educação ofertada e na formação dos estudantes. Ao discutir essas questões, o artigo busca contribuir para a reflexão crítica sobre os rumos da educação superior no Brasil e para a construção de propostas que fortaleçam a docência como dimensão central do processo educativo.

1. OS RUMOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O debate sobre a formação docente tem ocupado espaço crescente nos meios de comunicação, geralmente sustentado por discursos que enfatizam as fragilidades na preparação e na qualificação dos professores para o exercício da docência (PEIXOTO, LUQUETTI, 2024).

Essa problemática torna-se ainda mais evidente no âmbito da educação básica, sobretudo ao se considerar que a legislação educacional brasileira ainda admite como formação mínima para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a habilitação em nível médio, na modalidade normal, o que revela a permanência de exigências formativas limitadas para profissionais responsáveis por etapas fundamentais do processo educativo (BRASIL, 1996). Já a formação para educação superior no Brasil também é bastante tênue, visto que para atuar neste nível. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, Art. 66), assim, é exigida apenas uma preparação, ou seja, não há formação docente (VEIGA, 2017).

Somada à ausência de uma formação específica para esses profissionais, observa-se que as condições de trabalho docente no Brasil têm se tornado progressivamente mais precarizadas. Com o avanço das orientações neoliberais nas instituições de ensino superior (IES), tanto públicas quanto privadas, a atividade docente passa a ser cada vez mais desvalorizada, refletindo diretamente na qualidade do trabalho pedagógico e na valorização profissional (CHAGAS; FERREIRA, 2020).

Observa-se que a mínima formação docente existente no país foi reformulada para atender as necessidades mercadológicas - mercado liberal. A EAD (Educação a Distância) torna-se um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço, visto que a proposta é racionalizar custos com educação. A criação e expansão dos IFs (Institutos Federais) é um exemplo desse processo de precarização da educação, pois foram eles que absorveram a formação de professores especialistas ofertando, a priori, um ensino superior de baixo custo, já que a formação com foco na instrumentalização/transmissão do saber levaria os profissionais do magistério para longe do ideário de pesquisa, atividade preconizada pelas instituições denominadas universidades e que necessita de verbas, recursos financeiro e fomento para que possam ser materializada.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) ficou marcado pelo inerte desenvolvimento das universidades federais, os cortes de recursos bem como

a supervalorização das universidades privadas o que permitiu foco num modelo de educação e formação com vistas às necessidades do mercado, ou seja, a viabilidade do Estado Mínimo. Vale ressaltar que nesse período leis importantes como a do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foram de grande valia para a comunidade educacional do país (DANTAS; BORGES, 2019).

Não muito diferente, o governo Lula (2003-2010), mesmo apresentando-se compromissado com as camadas mais pobres, manteve processo de incentivo e ampliação da rede privada de ensino no país, sobretudo, na educação superior. O Banco Mundial/UNESCO coloca como imprescindível a oferta de educação superior e de qualidade nos países em desenvolvimento. Exigência essa a qual fez com que o governo Lula (2003 – 2010) criasse programas como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), o primeiro, por exemplo, trouxe isenção fiscal às IES (Instituições de Educação Superior) privadas que era uma agenda das exigências dos grandes investidores do Brasil e os organismos internacionais. Assim, o agradecimento dos investidores e dos organismos internacionais surgiu em forma de possibilidade de modelar a universidade pública numa perspectiva neoliberal (DANTAS; BORGES, 2019).

Na mesma direção, a valorização da educação à distância, que neste contexto é marca de precarização da oferta de educação superior de qualidade, teve seu apogeu no governo FHC (1995-2003) e seu ápice no governo Lula (2003 – 2010). Essa modalidade de oferta educacional perdeu a qualidade por conta do público e sua destinação: educação aligeirada e sem muito custo ao Estado. De qualquer sorte, houve avanços nos dois governos, no tocante a ampliação das matrículas na educação básica e superior; porém, é sabido que todas as legislações até aqui logradas têm interesses econômicos os quais favorecem apenas uma parte da sociedade hodierna.

Em consonância com os estudos de Parreira e Pereira (2024), a mercantilização da educação no âmbito das políticas neoliberais manteve-se e aprofundou-se nos governos subsequentes, o que se evidencia pela recorrente

presença, em trabalhos submetidos a diferentes periódicos científicos, de denúncias acerca da transformação do ensino em mercadoria. Tais produções apontam a necessidade de construção de um projeto alternativo de sociedade e de educação, distinto daquele que apenas reproduz a lógica e a cultura capitalista hegemônica, valendo-se da análise de documentos oficiais e de políticas públicas como fundamentos para a compreensão do contexto histórico e para a problematização da realidade da educação brasileira.

Da mesma forma, os estudos de Batista et al. (2022) abordam a continuidade do projeto neoliberal no campo educacional brasileiro, especialmente no contexto das reformas implementadas entre os anos de 2016 e 2022. Segundo os autores, esse período foi marcado pela intensificação de uma agenda de reestruturação da educação, orientada pela lógica do mercado, que resultou na aprovação e na implementação de um conjunto de medidas legislativas responsáveis por alterar profundamente a educação formal em todos os seus níveis, com impactos mais evidentes na etapa do ensino médio, redefinindo seus objetivos, sua organização curricular e as próprias finalidades da formação escolar.

Nesse contexto das reformas do ensino médio, Chagas, Souza e Ferreira (2022) argumentam que o êxito das aprendizagens dos jovens na última etapa da educação básica não está condicionado exclusivamente à forma de organização escolar. Assim, a construção de um currículo que reconheça os estudantes como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem pode contribuir significativamente para o enfrentamento da evasão e do abandono escolar no ensino médio.

Já na educação à distância, surge uma nova figura docente: o tutor, que é um dos exemplos de transformação da atuação no trabalho docente. No entanto, sabendo que o tratamento dado a esta modalidade é precário, torna-se preocupante as condições com que as universidades estão oferecendo a formação para esses profissionais. Os saberes docentes desses profissionais, por exemplo, tendo em vista a ausência de formação específica para atuação nesta modalidade, se dão,

majoritariamente, a partir da própria atuação nesta modalidade de ensino (MILL; GONÇALVES, 2014).

Vale ressaltar que, recentemente, ocorreram alterações nas nomenclaturas atribuídas aos profissionais que atuam nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no âmbito da educação a distância, o que pode ser interpretado como um movimento de precarização do trabalho docente. Conforme a legislação vigente, observa-se a introdução das figuras dos mediadores pedagógicos e dos tutores, cujas atribuições são diferenciadas, embora ambos auxiliem o corpo docente (BRASIL, 2025).

Na prática, tais mudanças têm possibilitado que profissionais com formação acadêmica compatível desempenhem funções pedagógicas sendo remunerados por meio de bolsas, em vez de vínculos trabalhistas formais, o que fragiliza as condições de trabalho e a valorização profissional. Dessa forma, a alteração terminológica não tem representado avanços qualitativos significativos para o processo educacional, mas, ao contrário, reforça estratégias de flexibilização e desresponsabilização institucional quanto à docência.

Essa reconfiguração do trabalho pedagógico insere-se em um contexto mais amplo de avanço das políticas neoliberais na educação, nas quais a educação a distância assume centralidade como estratégia de ampliação do acesso, mas também de redução de custos e flexibilização das relações de trabalho. Ao fragmentar as funções docentes e redistribuí-las entre professores, mediadores pedagógicos e tutores, observa-se a diluição da identidade profissional do docente e o enfraquecimento de sua valorização social e econômica. Nesse cenário, a lógica da eficiência e da racionalização administrativa tende a se sobrepor aos princípios pedagógicos, transformando a atividade educativa em um conjunto de tarefas operacionalizadas, o que compromete a qualidade do processo formativo e aprofunda a precarização do trabalho docente, especialmente no âmbito da educação superior mediada por tecnologias.

Nessa mesma direção, Bellinaso (2021) discute que a educação a distância tem sido estruturada de modo a reduzir progressivamente os momentos presenciais,

especialmente os espaços de interação direta entre professores e estudantes, deslocando essas atividades, em grande medida, para a atuação dos tutores. Assim, esse movimento não ocorre de forma neutra ou pedagógica, mas atende a uma lógica de racionalização dos processos educativos, na qual a presença docente passa a ser vista como um custo a ser minimizado. Nessa perspectiva, as interações formativas, fundamentais para a construção do conhecimento crítico, tendem a ser substituídas por mediações tecnológicas padronizadas, frequentemente esvaziadas de intencionalidade pedagógica e submetidas à lógica da eficiência operacional.

Ainda segundo Bellinaso (2021), tal reconfiguração é sustentada por um discurso ideológico que atribui às tecnologias o papel de facilitadoras do trabalho educativo, apresentando-as como instrumentos capazes de reduzir o esforço humano e otimizar o tempo do professor. No entanto, ao transpor essa lógica para a realidade das universidades privadas brasileiras, evidencia-se a intensificação da exploração do trabalho docente por meio da produção de mais-valia relativa, uma vez que um único professor passa a alcançar um número significativamente maior de estudantes, tanto de forma síncrona quanto por meio da reprodução ilimitada de aulas gravadas.

Desse modo, as tecnologias, longe de promoverem melhores condições de trabalho ou qualidade pedagógica, operam como mecanismos de ampliação da produtividade e de aprofundamento da precarização docente. Assim, há uma expansão do número de completados/matriculados com as mais variadas formações superiores, contudo, em processos formativos precários e com docentes não profissionalizados, ou seja, uma expansão que vai de encontro aos princípios de qualidade mencionados na própria Constituição Federal (1988) e na LDB (1996).

Nesse cenário, a extensão universitária, que deveria constituir um dos pilares indissociáveis da universidade, juntamente com o ensino e a pesquisa, acaba sendo marginalizada ou ressignificada sob uma lógica utilitarista. As atividades extensionistas passam a ser orientadas por demandas imediatas do mercado e por projetos de curta duração, esvaziando seu potencial crítico, formativo e emancipador. Tal processo compromete a função social da universidade, uma vez que a extensão deixa de promover a interlocução dialógica com a sociedade para assumir contornos

assistencialistas ou meramente técnicos, alinhados às exigências do capital e à lógica de produtividade institucional (MÉSZÁROS, 2008).

Diante disso, os rumos da educação superior e da formação docente no Brasil revelam um movimento contraditório: ao mesmo tempo em que se amplia o acesso e diversificam-se as formas de oferta, intensificam-se a precarização do trabalho docente, o aligeiramento da formação e a fragilização do compromisso social da universidade. Torna-se, portanto, imprescindível repensar as políticas públicas voltadas à educação superior, de modo a garantir uma formação docente sólida, crítica e comprometida com a pesquisa, a extensão e a transformação social, rompendo com a lógica mercadológica que subordina a educação aos interesses do Estado Mínimo e do setor privado. “Esta subordinação vem [...] transformando direitos como os da saúde, da educação, da habilitação etc., em mercadoria” (FRIGOTTO, 2010, p. 18).

2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

No que diz respeito à internacionalização, o quadro também é preocupante, no sentido de que a forma como é conduzido esse processo, que poderia ser uma oportunidade acadêmica de conhecimento de âmbito global, mostra-se como um reforço da cultura de elite. A escolha dos cursos que, no geral, participam da internacionalização e do público (graduados, pós-graduação...) são itens que precisam ser revisados com bastante cautela. A experiência dos graduados no exterior é um exemplo dessa situação, sabe-se que apenas 2% desse público tiveram oportunidade de realizar uma experiência internacional (MOROSINI, 2018).

A influência dos organismos internacionais é notória nas políticas públicas educacionais. O fortalecimento da iniciativa privada é parte das agendas, das quais o Brasil encontra-se vinculado (MCCOWAN; SCHENDEL, 2015). A cada reforma educacional, pode-se observar a valorização das instituições privadas e a falta de apoio, sobretudo, financeiro às universidades públicas. E essas ações favorecem a precarização do trabalho docente, pois limitam a formação desses profissionais bem

como não avançam em resultados qualitativos. Em consonância com Sodré (2012), toda essa agenda e as novas formas de divisão do trabalho aumentam consideravelmente o quantitativo de trabalhadores precarizados.

A internacionalização da educação superior não é uma questão nova em um mundo globalizado. Porém, com a intensificação das comunicações, do comércio mundialização, da comunicação em tempo real e principalmente, com a criação de blocos e alianças supranacionais (como a ONU, OCDE, União Europeia, o MERCOSUL a nível regional) se torna um imperativo aos estados-nação para manter as instituições competitivas a nível mundial. Ao mesmo tempo, essa mundialização intensifica a chamada economia de serviços, reforça o modelo de educação fordista-taylorista nas instituições de ensino, a cultura de automação. A chamada sociedade de conhecimento europeia imprime um papel de mercadoria para educação e não de valor universal trazendo para a organização das instituições um modelo consumista com alta competição, busca pela eficácia e livre escolha do “consumidor” (MOROSINI, 2018).

Além disso, essa chamada internacionalização está quase sempre restrita aos países desenvolvidos. Enquanto que boa parcela dos estudantes de nível superior de estados membros da União Europeia terão alguma experiência internacional nos países subdesenvolvidos esse processo é quase inexistente. Toda essa questão torna o acesso às principais universidades do mundo um processo de competição global e não apenas regional para estudantes daquela localidade (MOROSINI, 2018).

A organização e sistematização da educação sob a influência direta do modo de produção vigente, assim, com a intensa automatização da produção, a precarização das relações de trabalho ocorrida a partir da década de 1970 e a introdução da chamada economia de serviços reforçam uma tendência de aprofundamento das desigualdades a nível regional e global. Nesse cenário, os órgãos ligados à educação em nível mundial e governos locais estão inseridos como atores centrais nesse reforço do papel industrial da educação.

Nesse contexto, a internacionalização da educação superior, ao invés de promover a cooperação solidária entre os povos e a democratização do

conhecimento, tende a reforçar assimetrias históricas e a subordinar os sistemas educacionais às demandas do capital global. Conforme problematizam Frigotto (2011) e Mészáros (2008), a educação, quando orientada pela lógica mercadológica, perde seu caráter emancipador e passa a atender prioritariamente aos interesses da reprodução do capital, o que se manifesta, na internacionalização, por meio de rankings, métricas de desempenho, competitividade institucional e seletividade do acesso. Tal dinâmica aprofunda a precarização do trabalho docente, fragiliza a autonomia universitária e consolida um modelo de internacionalização excludente, no qual a circulação do conhecimento ocorre de forma desigual, beneficiando majoritariamente as elites acadêmicas e os países centrais, em detrimento de uma perspectiva de educação como bem público e direito social (FRIGOTTO, 2011; MÉSZÁROS, 2008; MOROSINI, 2018).

3. OS ESTUDANTES E OS PROJETOS DE EXTENSÃO

Thiollent, Imperatore e Santos (2022) afirmam que um projeto só é emancipatório, quando as camadas desfavorecidas têm acesso à educação. Mas esse acesso não deve ser superficial, e sim uma educação que possibilite a construção de “conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos” (THIOLLENT, IMPERATORE, SANTOS, 2022, p. 43). E para que essas possibilidades possam ser alcançadas, sobretudo, pelos estudantes, há necessidade de transformar o processo educacional tradicional que perdura longas décadas no país. Assim, Thiollent, Imperatore e Santos (2022) discutem as possibilidades de um projeto de extensão emancipatório.

Um projeto de extensão pode ser considerado emancipatório quando as atividades que lhe são associadas incitam as pessoas a superar os obstáculos e limitações que encontram em sua vida social, cultural ou profissional. Por exemplo, isso acontece em um projeto de extensão que ajude a população de jovens e adultos carentes a progredirem em sua formação, possibilitando o acesso a cursos de níveis médio ou superior (THIOLLENT, IMPERATORE, SANTOS, 2022, p. 44).

As atividades de pesquisa nas instituições de educação superior do Brasil ainda deixam muito a desejar. Visto que há muitas faculdades que, a priori, se reconhecem como instituições não voltadas para pesquisa, uma vez que a LDBEN/96, em seu art. 52, afirma que as “universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Algumas instituições de educação superior, como aquelas que recebem o título de centro universitário, realizam princípios do que seria a pesquisa científica das universidades. Esse fato de compreender a ação da pesquisa como tarefa praticamente das universidades reflete, também, nas atividades de extensão.

Tendo em vista a grande quantidade de instituições autorizadas a oferecer educação superior sem as obrigações previstas no artigo 52 da LDB/1996, uma vez que não são universidades, muitas ações dessas instituições se resumem a oferta de ensino. Deixando de lançar mão da programação das pesquisas e das atividades de extensão.

Todo esse acesso aos cursos superiores, com as características de somente oferta de ensino, leva à precarização da oferta educacional. O quantitativo excessivo de estudantes prejudica a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Zabalza (2004), alguns fatores devem ser considerados nesse movimento de massificação na educação superior: as turmas grandes, com maior heterogeneidade e a não atenção devida aos estudantes em suas demandas neste processo educacional são alguns dos exemplos. Porém, um fenômeno chama a atenção: a maior participação das mulheres na população universitária.

As mulheres não apenas igualaram, mas superaram amplamente a presença dos homens na universidade. Essa constatação não ocorre em todos os cursos e em todas as áreas, mas começa a ser um traço comum da maior parte das faculdades, principalmente as relacionadas com a área das humanidades, do direito ou da saúde (ZABALZA, 2004, p.184).

Tal fenômeno tem mudado, ou ao menos engendrado, as universidades a reavaliarem o formato de seus cursos, ou seja, o modelo das estruturas pedagógicas

ou ainda as questões técnico-administrativas, pois, é preciso considerar significativamente a quantidade de mulheres nos cursos superiores.

Outro fenômeno que deve ser levado em consideração é o como se dá o processo seletivo dos estudantes universitários. As políticas de seleção, segundo Zabalza (2004), são parte de um chamado campo de contradições, visto que, com a massificação, as universidades passaram a selecionar estudantes de forma a enquadrá-los de maneira homogeneizada, tendo por base as notas obtidas nos processos seletivos que na sua maioria são provas objetivas e de redação; o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é um exemplo de seleção que reforça essa política de seleção.

Nos primeiros semestres letivos, aos estudantes, em algumas universidades, são oferecidas disciplinas genéricas, que buscam apoiar os estudantes na escolha profissional. De acordo com Zabalza (2004), “deve-se buscar medidas equilibradas entre as necessidades do sistema e os direitos individuais dos estudantes” (p. 186). A partir dessa afirmação dois pontos podem ser considerados, o primeiro é uma movimentação interna nos cursos que, às vezes, pode não ser possível, tendo em vista o quantitativo de vagas em cursos mais demandados, ou ainda, a impossibilidade de se movimentar nos cursos dentro das faculdades.

O segundo ponto é a precarização da oferta, sobretudo, nas universidades e/ou faculdades privadas, que lançam mão dessa oportunidade para colocar um grande número de estudantes sob a tutela de apenas um docente. Isso traz sobrecarga ao trabalho docente e não tem a eficácia desejada inicialmente, que seria dar suporte aos estudantes para que pudessem seguir qualitativamente seus estudos no nível superior.

De qualquer sorte, as aprendizagens dos estudantes devem ser consideradas em todo esse processo educacional; é necessário, ainda, ter um olhar crítico em relação às formações aligeiradas com foco no mercado de trabalho, o que acaba levando a redução do tempo de permanência dos estudantes em contato direto com o conhecimento estruturado que é ofertado ou deveria ser ofertado de forma qualitativa pelas universidades, ou seja, a universidade deve ser vista “como

“instituição de aprendizagem” frente à ideia mais geral de entendê-la como instituição de ensino” (ZABALZA, 2004, p. 189). Essas formações aligeiradas podem ser vinculadas ao desafio, ainda existente, de que uma boa universidade é realidade apenas para uma parcela da sociedade, o que precisa ser desmistificado, evitando assim a proliferação dos discursos dominantes (THIOLLENT, IMPERATORE, SANTOS, 2022, p. 140).

Além disso, os estudantes podem ser classificados a partir de várias perspectivas, o que pode incluir fatores de natureza social ou política, ou ainda os fatores emocionais como apresentado por Gil (2007) num estudo que foi realizado por Mann e seus colaboradores em 1970 em uma faculdade norte-americana. Ainda de acordo com o autor, a maioria dos estudantes universitários foram classificados como sendo ansiosos-dependentes, o que segundo o estudo, é caracterizado por estudantes que somente aprendem aquilo que é designado pelos professores, e por consequência, não têm bons resultados nas avaliações de forma geral.

Os alunos ansiosos-dependentes frequentemente avaliam negativamente suas próprias habilidades, o que não é de todo infundado, pois nos teste aplicados por Mann apresentaram mais baixos resultados em relação à aptidão verbal do que os outros grupos estudados. Durante as provas, estes estudantes costumam apresentar um ar de cansaço e a permanecer em classe o maior tempo possível, revisando suas respostas ou acrescentando “apenas mais uma frase” [...]. Estes estudantes preferem leitura à discussão e, embora sejam capazes de memorizar detalhes e definições, demonstram dificuldade na compreensão de conceitos complexos (GIL, 2007, p. 44).

Tudo isso caracteriza a real dependência dos estudantes que não adquiriram autonomia no processo educacional nos níveis elementares de ensino. No mesmo estudo, pode-se observar que os estudantes classificados como trabalhadores desanimados correspondem ao menor percentual. No geral, são estudantes mais velhos que retornaram às cadeiras universitárias depois de longos períodos afastados dos bancos universitários. Infere-se que os estudantes não trabalham e estudam ao mesmo tempo. Vale ressaltar que a amostra corresponde a uma realidade americana que apenas serve de base para analisar o público de estudantes da educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste manuscrito evidencia que a formação docente para atuação na educação superior no Brasil permanece fragilizada e fortemente condicionada por políticas públicas orientadas pela lógica neoliberal. A exigência legal restrita à titulação em nível de pós-graduação, sem a correspondente preocupação com uma formação pedagógica sólida, contribui para a desprofissionalização do magistério superior e para a precarização das condições de trabalho docente, afetando diretamente a qualidade da oferta educacional.

Os dados e reflexões apresentados demonstram que os processos de expansão, internacionalização e diversificação das formas de oferta da educação superior, embora tenham ampliado o acesso, não foram acompanhados de políticas estruturantes capazes de garantir permanência, qualidade formativa e compromisso social das instituições. Ao contrário, tais processos têm reforçado a mercantilização da educação, o aligeiramento da formação, a intensificação do trabalho docente e a fragilização do tripé ensino–pesquisa–extensão, sobretudo nas instituições que operam sob forte racionalidade mercadológica.

No que se refere à internacionalização da educação superior, constatou-se que, tal como vem sendo implementada, ela tende a reproduzir desigualdades históricas e globais, privilegiando elites acadêmicas e países centrais, ao mesmo tempo em que subordina os sistemas educacionais periféricos às demandas do capital global. Conforme apontam Frigotto (2010, 2011) e Mészáros (2008), essa subordinação transforma a educação de direito social em mercadoria, comprometendo seu caráter emancipador e reforçando modelos produtivistas, competitivos e excludentes.

No âmbito dos estudantes e das atividades de extensão, observa-se que a massificação do acesso à educação superior não foi acompanhada por políticas consistentes de apoio acadêmico, pedagógico e financeiro, o que impacta negativamente os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a extensão universitária, que poderia constituir um espaço privilegiado de formação crítica e de

articulação entre universidade e sociedade, tem sido frequentemente reduzida a ações pontuais, assistencialistas ou instrumentalizadas, distanciando-se de seu potencial emancipatório, conforme problematizam Thiollent, Imperatore e Santos (2022).

Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a educação superior pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, bem como que valorizem a formação e o trabalho docente em sua dimensão pedagógica, científica e política. Repensar os rumos da educação superior implica romper com a lógica do Estado Mínimo e com a centralidade do mercado, assumindo a educação como bem público e direito social. Por fim, concorda-se com Perrenoud (1995) ao afirmar que não é possível compreender o ofício de estudante universitário sem analisar, de forma indissociável, o ofício de professor, pois ambos se constituem em uma relação dialética que revela as contradições e os desafios do próprio sistema educacional.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Rafael Lopes; BLANCO, Diego Dalla P.; CHAMA, João Pedro G.; RIBEIRA, Tatiana Braz. *A ideologia neoliberal na educação brasileira: considerações a partir de Christian Laval*. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 453–469, set./dez. 2022.

BELLINASSO, Filipe. Grande indústria virtual: EaD e a precarização docente. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Brasília: MEC/SEB, 1996.

CHAGAS, Alisson Moura; SOUZA, Thamara Maria de; FERREIRA, Valdivina Alves. *O percurso inicial de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do Distrito Federal*. Revista Com Censo, Brasília, v. 9, n. 2, p. 28–37, maio 2022.

CHAGAS, A. M.; FERREIRA, V.A. O trabalho docente na educação superior: relatos de profissionais do magistério. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 6, p.33650-33665, jun. 2020.

DANTAS, O. M. A. N. A.; BORGES, V. H. B. Políticas Públicas de formação docente nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. In: DANTAS, O. M. A. N. A. (org.). Profissão docente: formação, saberes e práticas. Jundiaí: Paco, 2019. p. 11-26.

PEIXOTO, P.A.B.; LUQUETTI, E.C.F. *Formação de professores: histórico, delimitação do campo e sua perspectiva para a área da educação*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, Epub 03 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2007.

MCCOWAN, T.; SCHENDEL, R. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In: SILVA JÚNIOR, J. R.; SOUZA, J. V.; AZEVEDO, M. L. N.; CHAVES, V. L. J. Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Trato, 2015. p. 49- 67.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, D.; GONÇALVES, M. S. R. Transformações no ofício de mestre e os desafios da tutoria virtual como docência na Educação a Distância. In: RAHME, M. M. F.; FRANCO, M. A. M.; DULCI, L. C. (Orgs.). Formação e políticas públicas na educação: tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão. Jundiaí: Paco, 2014. p. 167-189.

MOROSINI, M. C. A internacionalização da educação superior em tempos de globalização: pontos a considerar para o engajamento acadêmico. In: ZABALZA, M. B.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. (orgs.). Engagement na educação superior. Porto Alegre: EDIPUCS, 2018, p. 99-110.

PARREIRA, Vanessa Aparecida Diniz; PEREIRA, Maristela de Souza. *Neoliberalismo e organização da educação básica brasileira*. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 23, n. 58, p. 502–518, 2023. Epub 08 jul. 2024.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora, 1995.

SODRÉ, M. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012, pp. 231-269.

VEIGA, I. P. A. *Desenvolvimento profissional docente na educação superior: um processo evolutivo e compartilhado*. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente*. Curitiba, CRV, 2017, p. 35-52.

THIOLLENT, Michel; IMPERATORE, Simone; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos (Orgs.). *Extensão Universitária: concepções e reflexões metodológicas*. Curitiba: CRV, 2022.

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