

<https://doi.org/10.18593/r.v51.38887>

## **Precarização e desvalorização do trabalho docente: a influência do neoliberalismo no ensino superior privado brasileiro**

*Precarization and devaluation of teaching work: the influence of neoliberalism on brazilian private higher education*

*Precarización y desvalorización del trabajo docente: la influencia del neoliberalismo en la enseñanza superior privada brasileña*

**Fernando Silva Martins<sup>1</sup>**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Doutorando em Educação: História, Política, Sociedade.

<https://orcid.org/0000-0002-3451-3168>

**Ana Lúcia de Souza Lopes<sup>2</sup>**

Universidade Presbiteriana Mackenzie; Professora do PPGEAHC.

<https://orcid.org/0000-0003-1053-229X>

**Resumo:** O artigo tem como objetivo demonstrar e refletir sobre as condições precarizadas em que o trabalho docente é exercido no ensino superior privado brasileiro, discorrendo acerca da relação entre as condições que tornam o ofício docente precarizado e as políticas neoliberais, que possibilitam e embasam esse cenário mercantilizado. A metodologia utilizada se deu por meio da articulação crítica entre a revisão bibliográfica, fundamentada em Apple (2001; 2005), Bianchetti e Sguissardi (2017), Boito Jr. (1999); Harvey (2014a;

<sup>1</sup> Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha de Pesquisa Processos de Escolarização, Desigualdades Sociais e Diversidade; Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS/UPM) e do Grupo de Pesquisa Movimentos Migratórios e Educação (PUC-SP).

<sup>2</sup> Doutora e Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Professora do PPGEAHC – Mackenzie, na linha de Pesquisa Linguagens e Tecnologias; Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Digital, Linguagens e Prática Docente – CDLPDoc/UPM e Colíder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade – GEICS/UPM.

2014b), Pacheco (2019), Libâneo (2019) e Sguissardi, (2015; 2017) e a análise documental, com dados estatísticos do Censo da Educação Superior de 2021 e 2023, que permitiram compreender e constatar as condições precarizadas nas quais o trabalho docente é realizado no ensino superior privado no Brasil. Os resultados revelam que ao longo do seu percurso histórico, o ensino superior se concentrou e adquiriu características da política e da ideologia neoliberal, tornando o trabalho docente, nesse setor, precarizado. Destaca-se que na atualidade, o trabalho docente no ensino superior privado possui forte característica de uma perspectiva mercantil, em situação e processo de precarização, devido ao caráter empresarial da maioria destas instituições privadas. Constata-se, pois, que esse cenário urge por políticas públicas, normativas e curriculares, que busquem recuperar a qualidade do ensino, bem como valorizar a carreira docente no ensino superior.

**Palavras-chave:** ensino superior privado; mercantilização; neoliberalismo; precarização; trabalho docente.

**Abstract :** *This article aims to demonstrate and reflect on the precarious conditions under which teaching work is carried out in Brazilian private higher education, discussing the relationship between the conditions that make the teaching profession precarious and neoliberal policies that enable and underpin this commodified scenario. The methodology used was based on a critical articulation between a literature review, grounded in Apple (2001; 2005), Bianchetti and Sguissardi (2017), Boito Jr. (1999); Harvey (2014a; 2014b), Pacheco (2019), Libâneo (2019) and Sguissardi (2015; 2017), and document analysis, with statistical data from the 2021 and 2023 Higher Education Census, which allowed us to understand and verify the precarious conditions under which teaching work is carried out in private higher education in Brazil. The results reveal that throughout its history, higher education has focused on and acquired characteristics of neoliberal politics and ideology, making teaching work in this sector precarious. It is noteworthy that currently, teaching work in private higher education has a strong market-oriented perspective, in a situation and process of precariousness due to the business nature of most of these private institutions. It is therefore clear that this scenario urgently*

*requires public, regulatory, and curricular policies that seek to recover the quality of education, as well as to value the teaching career in higher education.*

**Keywords:** *private higher education; commodification; neoliberalism; precarization; teaching work.*

**Resumen:** *Este artículo tiene como objetivo demostrar y reflexionar sobre las condiciones precarias en las que se desarrolla el trabajo docente en la educación superior privada brasileña, discutiendo la relación entre las condiciones que hacen que la profesión docente sea precaria y las políticas neoliberales que posibilitan y sustentan este escenario mercantilizado. La metodología utilizada se basó en una articulación crítica entre una revisión bibliográfica, fundamentada en Apple (2001; 2005), Bianchetti y Sguissardi (2017), Boito Jr. (1999); Harvey (2014a; 2014b), Pacheco (2019), Libâneo (2019) y Sguissardi (2015; 2017), y un análisis documental, con datos estadísticos del Censo de Educación Superior de 2021 y 2023, que permitió comprender y verificar las condiciones precarias en las que se desarrolla el trabajo docente en la educación superior privada en Brasil. Los resultados revelan que, a lo largo de su historia, la educación superior se ha centrado en las políticas e ideologías neoliberales y las ha adquirido, lo que ha precarizado la labor docente en este sector. Cabe destacar que, actualmente, la docencia en la educación superior privada presenta una marcada orientación al mercado, en una situación y proceso de precariedad debido al carácter empresarial de la mayoría de estas instituciones privadas. Por lo tanto, es evidente que este escenario requiere con urgencia políticas públicas, regulatorias y curriculares que busquen recuperar la calidad de la educación, así como valorar la carrera docente en la educación superior.*

**Palabras clave:** *educación superior privada; mercantilización; neoliberalismo; precariedad; trabajo docente.*

Recebido em 20 de novembro de 2025

Aceito em 04 de março de 2026

## 1 INTRODUÇÃO

A implementação e o desenvolvimento tardio do ensino superior no Brasil, refletiram-se em um contexto marcado pela mercantilização da educação nesse nível de ensino e pela influência de ideologias e políticas neoliberais. Nesse cenário, a atuação docente em instituições privadas, sobretudo, aquelas com fins lucrativos e que são a grande maioria, acarreta a desvalorização profissional do professor e na precarização de seu trabalho, em razão do caráter empresarial que orienta tais instituições. Associado a fatores sociais e culturais, o ensino superior passou progressivamente a privilegiar uma formação de cunho instrumental e profissionalizante, impulsionada pelo processo de industrialização. Somam-se a esse contexto as legislações e reformas educacionais que contribuíram para a consolidação dessa lógica, orientada por uma perspectiva laboral docente alinhada aos interesses empresariais e do capital, que também precarizam e mercantilizam o ensino.

Em geral, as condições de trabalho que tornam o ofício docente no ensino superior privado brasileiro precarizado, podem ser observadas pelo número de professores que atuam no setor privado, que é praticamente o mesmo da rede pública, sendo que esta última representa apenas 12,2% das Instituições de Ensino Superior (IES) no país. Já na quantidade de alunos por professor, na rede privada o número é quase quatro vezes maior. O regime de trabalho é, em sua maioria, parcial e horista nas IES privadas. Se identifica ainda: ausência de plano de carreira, desvalorização de salários, subutilização dos seus diplomas, já que muitos deles não conseguem colocar em prática os conhecimentos adquiridos, devido à falta de autonomia

no seu trabalho ou ministram disciplinas de áreas diferentes da sua formação, dentre outras (Sguissardi, 2015;2017).

Os professores também são afetados pelo controle técnico, com o aumento de trabalho, que é incorporado pela forma curricular, gerando individualismo no exercício da profissão e tornando o profissional um “técnico eficiente” no trabalho que exerce e às vezes nem isso. Essa situação faz parte da ideologia e da lógica capitalista, pois o indivíduo muitas vezes concorda com o que lhe é proposto e executa todo tipo de trabalho técnico, sem uma preocupação social maior ou mesmo se vê obrigado a atender aos interesses institucionais, que qualifica e desqualifica seu trabalho (Apple, 2001; 2005).

Segundo Libâneo (2019), as políticas neoliberais, associadas ao controle, atingem diretamente os professores, à medida que afetam as “condições de exercício profissional como a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, a pressão sobre os professores para acatar conteúdos pré-definidos externamente e para prepararem os alunos para os testes padronizados” (p. 40). Realidade que se estende à classe docente de forma geral, mas que ganha destaque no setor de ensino superior privado e é ampliada por outras complexidades, como demandas do mercado de trabalho, novas modalidades de ensino, como a Educação a Distância (EaD) e o ensino on-line ou digital, dentre outras.

Tendo em vista que esses docentes atuam no nível de ensino responsável por “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Brasil, 1996), os professores formadores desses profissionais têm grande relevância. Por esta razão torna-se necessário defender que suas condições de trabalho não sejam

precarizadas, ao contrário, deveriam ser alvo de políticas públicas que garantam sua efetividade de forma significativa.

Os conhecimentos que serão transmitidos por estes profissionais influenciarão não só no futuro profissional, mas na própria base da formação social do estudante e do país. Dessa forma, não podem ficar sujeitos à disputa de diplomas e de capital cultural por uma parte da população, mas deve contemplar o seu todo e não uma lógica de mercado e políticas neoliberais, que têm impacto negativo sobre a educação, o que também “demonstra um profundo equívoco quanto à complexidade do ato de ensinar” (Apple, 2005, p. 25).

A proposta deste artigo, por meio da revisão bibliográfica, alicerçada em Apple (2001; 2005), Bianchetti e Sguissardi (2017), Boito Jr. (1999); Harvey (2014a; 2014b), Pacheco (2019), Libâneo (2019) e Sguissardi, (2015; 2017) e dados estatísticos, é apresentar os elementos que caracterizam a precarização do trabalho docente no ensino superior privado brasileiro e analisar em que medida eles atendem ao projeto político proposto pelo modelo econômico neoliberal. Serão tratados aspectos como: a expansão do ensino superior brasileiro; as propostas neoliberais para a educação superior e as condições de trabalho docente nessas instituições, para demonstrar como esse cenário foi se construindo e consolidando, culminando na desvalorização docente.

Assim, trata-se de uma pesquisa, metodologicamente, embasada na investigação de natureza qualitativa, de caráter teórico-documental, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de dados resultantes do Censo da Educação Superior Brasileira, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com recorte temporal entre 2013 e 2023, para que se tenha

uma percepção da precarização, através dos números apresentados nos últimos dez anos e informações mais atualizadas.

## **2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

O ensino superior no Brasil é caracterizado pelo seu processo de implementação “tardio”, considerando que a primeira universidade latino-americana foi fundada no século XVI, em São Domingos (atual República Dominicana), em 1538 e posteriormente, a Universidade Nacional Maior de São Marcos (UNMSM), no Peru, em 1551 (Cunha, 2007). Efetivamente, teve início no país apenas no começo do século XIX, em 1808, após o deslocamento da Corte e da família real portuguesa, para então Colônia, com o objetivo de formar quadros de funcionários para o governo e a elite local (Senkevics, 2021; Sguissardi, 2017). Após o término do período Imperial, em 1889, havia apenas seis escolas/faculdades de ensino superior no país, que formavam basicamente médicos, engenheiros e juristas.

Segundo Niskier (1996), somente por volta de 1788 se estabelece a primeira intenção de constituição de uma universidade no Brasil, que estaria sediada em Vila Rica, sem êxito. Souza (2010, p. 39) pontua que

Sucederam-se ainda outras tentativas, em 1874, no Segundo Reinado, em 1881 e 1883, além da menção de D. Pedro II, em 1889, sobre a criação de duas universidades, a saber: uma ao sul e uma ao norte do império, além da criação de faculdades de Ciências e Letras de acordo com as necessidades das províncias e que seriam vinculadas ao sistema universitário. Tais intenções apresentadas não obtiveram nenhuma

consequência efetiva para a consolidação desse nível de ensino no país.

Assim, somente em 1920 a constituição de uma universidade brasileira ganha força e, por meio do Decreto nº. 14343, de 07 de setembro de 1920 – homologado pelo Presidente da República, Epitácio Pessoa – foi criada a Universidade Livre do Rio de Janeiro, reunindo a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (Souza, 2010). Posteriormente, houve a criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927 (Neves; Martins, 2016; Cunha, 2007).

No começo da década de 1930, o país tinha cerca de uma centena de IES, muitas delas privadas e confessionais, porém a grande maioria eram escolas isoladas, de caráter profissionalizante e dissociadas da pesquisa, que quando realizada não tinha vínculo acadêmico. Surgiram então novas universidades, como a de São Paulo, em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, em 1935, à época na cidade do Rio de Janeiro. Na década de 1940, surgiram as primeiras instituições católicas, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), sendo que “entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito IES públicas e dez privadas”, mas ainda sem uma legislação mais ampla e com acesso reduzido para a grande maioria da população estudantil (Neves; Martins, 2016, p. 97).

A partir do início dos anos 1960, o ensino superior começou a ganhar uma importância maior e teve início o seu processo de expansão, mas sem uma preocupação com seu caráter democrático, sobretudo, devido à intensificação do desenvolvimento econômico e industrial iniciado após a Segunda Guerra Mundial, que exigiu quadros profissionais mais especializados. Somado às transformações socioculturais que ocorriam à época, à criação da primeira Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 e a participação do movimento estudantil, a expansão foi intensificando-se (Fávero, 2009; Neves; Martins, 2016).

Com o golpe militar de 1964, ocorreram muitas mudanças políticas no Brasil, que refletiram na política educacional, no funcionamento do ensino e das instituições universitárias, organizadas no bojo do capitalismo. Em meio à repressão instituída pelo sistema político, que se estendia aos professores e alunos, o movimento de reforma do ensino superior foi ganhando cada vez mais força. Os problemas existentes no sistema universitário, e, principalmente, o “excedente” de estudantes da classe média que concluíam o ensino secundário (ensino médio) e não conseguiam vagas nas IES públicas exigia solução, já que o regime militar precisava do apoio desta classe (Fávero, 2009).

Nesse cenário iniciou-se a reforma do ensino superior de 1968, que trouxe muitas mudanças e modernizações tanto para o ensino, como para as universidades, com o crescimento de instituições públicas, mas sobretudo das privadas, que se expandiram de forma capilarizada, o que permitiu ampliar a sua concentração nesse setor. Com a redemocratização do país na década de 1980, a expansão do setor privado continuou forte, sendo que no período de 1985 a 2005, enquanto o número de matrículas no setor público cresceu 114%, no setor privado foi de 302%, quase três vezes mais (Vieira, 2009).

Esse crescimento do ensino superior privado, conforme apontam Bianchetti e Sguissardi (2017), é o fruto da mercantilização ou mercadorização dessa área da educação. Os autores analisam os processos de fusão das empresas educacionais, tanto de cunho nacional como de ramificação internacional, bem como o resultado da oferta de ações na Bolsa de Valores e consequente geração de

monopólios e oligopólios educacionais, que visam prioritariamente ao lucro. Essa operação propiciou a geração de um ambiente que serviu de sustentáculo e base para que o trabalho docente nesse setor, se tornasse precarizado e, conseqüentemente, conduzi-se à desvalorização do professor.

Tais conglomerados se beneficiam de programas públicos de financiamento do ensino superior, como o Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), pois “tendem a ter maior poder de influência sobre órgãos responsáveis por tais programas” (Sguissardi, 2017, p. 147). Essas seriam características comuns às empresas comerciais, em processos de compra e venda, aqui, porém, o “produto” seria a educação, que se transforma em mercadoria, uma *commodity*<sup>3</sup>, representando a verve da expressão “mercantilização ou mercadorização da educação”.

A abertura de capital, na década de 1990, das instituições de ensino na Bolsa de Valores, foi um dos gatilhos para que as IES privadas se tornassem lucrativas, expandissem de forma massiva e formassem conglomerados educacionais, notadamente através dos investimentos e do controle de empresas internacionais (Bianchetti; Sguissardi, 2017). Desse momento em diante, o processo de mercantilização se acelerou, atrelado ao surgimento da burguesia de serviços, que passou a explorar o segmento educacional graças à abertura comercial. Em conjunto com a privatização e a desregulamentação financeira e do mercado de força de trabalho, formam o tripé da política neoliberal,

---

<sup>3</sup> De acordo com o site do Serasa Ensina, a tradução da palavra *commodity* significa mercadoria. Porém, ao longo do tempo, o termo passou a ser utilizado para falar de mercadorias de produtos básicos de matéria-prima. Ou seja, são produtos elaborados em larga escala com características uniformes, que não apresentam diferença sobre quem ou onde foram produzidos. No entanto, seus preços são definidos conforme a procura e oferta desses materiais vão surgindo. Disponível em : <https://www.serasa.com.br/ensina/dicas/commodities/>. Acesso em 20 dez. 2024.

que assola o setor do ensino superior privado e seus trabalhadores, em especial, os professores, que ficam condicionados a essa lógica (Boito Jr., 1999).

### **3 MERCANTILIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E ENSINO SUPERIOR**

Como consequência da expansão desordenada do ensino superior no Brasil e, considerando a ausência de políticas estatais que garantissem sua democratização de forma eficaz, ou seja, a entrada e permanência de estudantes, somado à influência política e econômica no controle do capital e o fortalecimento da política neoliberal, o ensino superior passou a ser concentrado no setor privado. Essa concentração impulsionou a abertura de muitas instituições, que se organizaram e estruturaram por características empresariais, incorporando fortemente ao trabalho docente aspectos mercadológicos e mercantilizados (Martins, 2022).

Esse cenário da mercantilização do ensino superior privado brasileiro é identificado por Martins (2022), que analisou o curso de Pedagogia, em instituição privada com fins lucrativos, pela perspectiva dos professores que trabalhavam neste curso. O autor pontua que a influência da ideologia e da política neoliberal na instituição, além da precarização do trabalho docente (regime de trabalho, salário, ensalamento, currículo, entre outros aspectos), compromete a autonomia de trabalho e gera frustração docente. Neste contexto, IES privadas com fins lucrativos, que adotam práticas de mercado e oferecem serviços educacionais, muitas vezes a preços baixos, são identificadas com qualidade reduzida ou duvidosa. No entanto, outra

parcela dessas instituições disponibiliza cursos considerados de maior qualidade, porém, com custos elevados e acessíveis a uma pequena parcela da sociedade, o que é condizente com práticas neoliberais (Sguissardi, 2015, 2017).

O sistema neoliberal, remonta ao final dos anos de 1930, mas se expande e passa a ser mais conhecido no mundo a partir dos anos 1960 e 1970 (Harvey, 2014b). No Brasil, sua implantação é considerada “tardia”, se comparada com outros países da América Latina. No entanto, houve uma aceleração desse processo, a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995 a 1998), embora a política neoliberal já fosse praticada por governos anteriores e continua a apresentar muitas possibilidades a serem exploradas no país, em vários segmentos, exaltando a liberdade de mercado e o consumo, inclusive o da educação (Boito Jr., 1999).

O neoliberalismo é um conjunto de ideias e condutas político-econômicas que sugerem que o “bem-estar humano pode ser mais bem promovido, liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre-comércio” (Harvey, 2014, p. 12). Nesse contexto, cabe ao Estado criar e garantir uma estrutura institucional para que essas políticas sejam executadas. A atuação do Estado deve ser mínima, principalmente no que se refere às interferências no mercado, já que ele não teria informações suficientes para intervir, além de ter de responder aos interesses dos diversos grupos econômicos da sociedade (Harvey, 2014a).

Dentre os setores que despertam os vários interesses dos grupos econômicos e industriais que compõem o sistema neoliberal e buscam as oportunidades por estes oferecidas, destacam-se aqueles

vinculados ao bem-estar social, como previdência, saúde e educação. São setores que passam a ser disputados pelo mercado, com o objetivo de produzir mercadorias e serviços derivados e assim obter lucro. O setor educacional desperta o interesse do setor privado de forma contundente, já que se beneficia da desregulação do mercado e da ausência do Estado nessa área, pois

os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais (Harvey, 2014a, p. 13).

Assim, instituiu-se reformas educacionais de acordo com as pautas neoliberais e os organismos internacionais, que iniciadas na Europa na década de 1980, expandiram-se para as Américas e a África. Essas reformas são fundamentadas em padrões de gestão empresarial do sistema de ensino, da escola e do currículo, privilegiam questões administrativas e financeiras, que influenciam a formação e a profissionalização docente, além de estabelecerem sistemas de avaliação em larga escala. Ressaltam uma qualidade educacional, que prioriza resultados e desempenho, por meio de provas internacionais e nacionais, ao invés de aprendizado (Libâneo, 2019).

Desse processo, verifica-se

características bem marcantes do impacto do neoliberalismo na educação: redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia

em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição. Ou seja, introduz-se no sistema educacional o modelo do funcionamento do mercado em que a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços (Libâneo, 2019, p. 38).

No Brasil, essa realidade mercadológica no ensino superior, pode ser notada pela estabilidade de instituições privadas, em relação ao pequeno aumento das instituições públicas. De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2023, havia um total de 2.580 IES, sendo 316 públicas (12,2%) e 2.264 privadas (87,8%), ou seja, a grande maioria. Desse total, 205 eram universidades (sendo que 56,6% públicas), 393 Centros Universitários, 1.941 são faculdades e 41 Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) – estes dois últimos, públicos. Entre as instituições privadas, 79% eram faculdades e 65% com fins lucrativos. Foram ofertados neste ano, 45.959 cursos de graduação e cinco cursos sequenciais (Brasil, 2024b).

Esses dados já revelam a concentração do ensino superior no setor privado, mas ela pode ser demonstrada também pelo número de alunos nas IES privadas, já que em 2023, do total de 9.976.782 matrículas em cursos de graduação, 79,3% (7.907.652) estavam em instituições privadas e 20,7% (2.069.130) nas instituições públicas, isto é, a cada quatro estudantes do ensino superior, três estavam matriculados em IES privadas. No período de 2013 a 2023 houve um aumento de 47,2% de matrículas nas instituições privadas e de 7,1%, na rede pública, já entre 2022 e 2023, enquanto a rede privada cresceu 7,3%, houve uma queda de -0,4% na rede pública (Brasil, 2024a).

Em relação à modalidade de ensino, 50,8% das matrículas estavam no presencial e 49,2% à distância (IES públicas e privadas). Nas IES privadas, 51% das matrículas estavam no EaD e 49% no presencial. Na modalidade EaD, houve um aumento de 13,4% entre 2022 e 2023 e no presencial uma queda de -1%, o que demonstra o seu crescimento contínuo. Entre 2013 e 2023 as matrículas de cursos de graduação EaD cresceram 325,9%, enquanto no presencial, além de não ter crescimento, houve uma queda de -17,7% (Brasil, 2024a).

No ano de 2023, 81,3% dos alunos que concluíram os cursos de graduação eram de instituição privada e 18,7% da rede pública. Entre 2022 e 2023, o número de concluintes na rede privada cresceu 6,6% e 7,7% na rede pública (Brasil, 2024a).

Outro ponto que chama atenção e já destacado por Bianchetti e Sguissardi (2017), pode ser percebido na atuação dos grandes conglomerados educacionais. Somente em 2021, 66,96% das matrículas do EaD estavam concentradas em dez das maiores IES privadas (ordem crescente de matrículas) e uma instituição pública, só aparece entre as 20 maiores, em número de matrículas, em 16º lugar (Brasil, 2022). Em apenas uma IES privada (Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI), estava concentrado o maior número de matrículas em 2021, com 538.180, o que representa 5,98% das matrículas, de um total de 2.261 instituições, sendo que 537.524 (99%) na modalidade EaD e 656 (0,1%), no presencial. Nesse cenário, quatro universidades privadas (Centro Universitário Leonardo da Vinci, Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Universidade Paulista e Universidade Estácio de Sá), concentraram 20% das matrículas em 2021 (Brasil, 2022).

Em 2023, três dessas instituições (Centro Universitário Leonardo da Vinci, Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera

e Universidade Estácio de Sá), juntamente com a Universidade CESUMAR, concentraram 24% do total de matrículas, na faixa de 400 a 700.000 estudantes (Brasil, 2024b).

Nesse cenário, é possível identificar ainda que o pilar estruturante das políticas educacionais, que determinam as regras da aprendizagem, de acordo com os seus interesses, permite que a educação, especialmente de ensino superior caminhe por uma via econômica e financeira vulnerável e facilmente pautada por “leis de oferta e procura”.

Assim, percebe-se que a educação passa a ter um papel importante na consolidação das políticas neoliberais, pois é utilizada como estratégia para alcançar seus objetivos, por meio de *standards*<sup>4</sup> e classificações regidas por indicadores internacionais. A força econômica aliada à atuação mínima do Estado, solidifica e atende a esses interesses que se articulam para manter suas posições (Sguissardi, 2015).

Para Apple (2001; 2005), trata-se de uma “crise de legitimidade econômica” do Estado, da qual ele não pode escapar e que leva a educação ao processo de mercantilização, uma vez que, para lidar com esses problemas, faz uso de modelos técnicos e industriais, além de se valer do discurso neoliberal em suas ações. A escola passa a ser utilizada para a legitimação e acumulação da esfera econômica, o que beneficia mais uma vez esses grupos, que ao serem favoráveis a uma “maior aproximação entre as escolas e as necessidades da indústria, relativamente ao capital econômico e cultural, tornar-se-ão cada vez mais poderosos” (Apple, 2001, p. 208).

---

<sup>4</sup> De acordo com o Dicionário Online de Português, *standard* significa modelo, tipo, padrão, norma. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/standard/>. Acesso em: 16 set. 2025.

O capital econômico, consolida-se na alta demanda do setor de ensino superior, visto que em 2023 do total de 24.686.700 vagas ofertadas em cursos de graduação, a rede privada ofertou 95,9% (23.681.606) e a rede pública, 4,1% (1.005.094). Desse número, 78% foram oferecidas em cursos EaD e 22% em cursos presenciais. No entanto, somente 24,1% das vagas foram preenchidas, sendo que 88,6% em instituições privadas (Brasil, 2024a), o que demonstra a grande demanda do setor.

Essa realidade pode ser percebida também quando se analisa o número de alunos ingressantes nos cursos de graduação, que em 2023, foi de 4.993.992, sendo 4.424.903 (88,6%) em IES privadas e 569.089 (11,4%) em IES públicas, o que também é um reflexo da grande oferta de vagas oferecidas por estas instituições. Quando analisamos a modalidade de ensino, 3.226.891 (73%) ingressaram na modalidade à distância, em instituições privadas e 1.198.012 (27%) no presencial. Entre 2022 e 2023 houve um aumento de 6,9% na modalidade EaD e de apenas 1,4% no presencial. Desse total da rede privada, temos ainda 3.696.057 (83,5%) dos ingressantes, em instituições com fins lucrativos (Brasil, 2024a).

No período entre 2013 e 2023 o número de ingressantes caiu -24,6% na modalidade presencial e aumentou 543,1% na modalidade à distância, sendo que em 2013 os ingressantes na modalidade à distância era de 18,8% e em 2023, foi de 66,4%. Apesar dos alunos ingressantes crescerem mais na rede pública (8,3%), do que na rede privada (4,6%), de 2022 para 2023, quando observamos o período de 2013 a 2023, a rede privada cresceu 100,1%, enquanto esse número foi de apenas 7% na rede pública (Brasil, 2024a).

Tais números refletem o tripé que caracteriza os pilares da política neoliberal (privatização, abertura comercial e a

desregulamentação financeira e do mercado de força de trabalho), que no Brasil atinge patamares ainda mais impactantes, visto a diferença entre o “neoliberalismo nos países centrais e o neoliberalismo nos países periféricos” (Boito Jr., 1999, p. 30). Um desses impactos diz respeito aos poucos direitos sociais conquistados na América Latina, como a educação, que se torna alvo das investidas capitalistas e passa a ser ditada por organismos internacionais a serviço de uma globalização excludente de orientação imperialista.

Para Harvey (2014b), a globalização é o novo imperialismo, que vai demandar uma universalização até mesmo do currículo, afetando a educação para atendê-lo. Assim, o imperialismo, que tem como uma de suas características a acumulação por espoliação, baseia-se principalmente na privatização e na liberação de mercado, inclusive o educacional, com a chancela do Estado neoliberal. Este, ao se tornar cada vez menor – o Estado mínimo –, vê-se impossibilitado de atender as necessidades básicas da sociedade.

Fato que se intensificou a partir dos anos 1980 e que afeta não só o currículo, impactado pela globalização, em nível mundial, mas principalmente, as finalidades educativas escolares, que para Libâneo (2019, p. 35), “referem-se a orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar” e se veem à mercê do neoliberalismo econômico e a internacionalização das políticas educacionais, o que afeta diretamente o trabalho docente.

Essa interferência na educação se torna possível porque “setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser passados à iniciativa privada e desregulados (libertos de todo tipo de interferências)” (Harvey, 2014a, p. 76). Esse processo é onerado pela diminuição de recursos destinados aos setores de bem-estar social,

o que reduz seu papel institucional e social e expõe a população ao empobrecimento, ao mesmo tempo que atribui aos próprios indivíduos a culpa por essa situação. Dessa forma, o Estado se torna contrário às tentativas de solidariedade social que se oponha à acumulação do capital (Harvey, 2014a).

Nota-se que existe uma geração de negócios e principalmente uma interferência das instituições financeiras no mercado educacional, que são marcantes no sistema neoliberal e vão direcionar o capital financeiro, assim como influenciar no processo de mercantilização do ensino superior privado brasileiro. Aliado a essa questão, as ações de classe e as disputas entre a burguesia financeira e a industrial, de acordo com seus interesses, a necessidade de criação de monopólios e oligopólios, marca “as liberdades de mercado” e a concentração de determinado setor da economia ou de serviços públicos, conduz aos interesses corporativos e ao imperialismo (Martins, 2022).

Nesta perspectiva o Estado recebe influências do FMI e Banco Mundial, dentre outras organizações internacionais que determinam *standards* e indicadores que definem características políticas e econômicas na economia e no campo da educação. Tal cenário, possibilitado pelo neoliberalismo amplia a exploração financeira no país, com ênfase para o capital internacional e resulta da desregulamentação financeira e do mercado de força de trabalho, ou seja, um dos tripés de sua política. A partir desse momento, o processo de mercantilização da educação superior acelera-se, atrelado ao surgimento da burguesia de serviços, que passa a explorar esse segmento graças à abertura comercial e afeta diretamente o trabalho docente nesse setor (Boito Jr., 1999).

Para Boito Jr. (1999), a burguesia de serviços explora, sobretudo, serviços de saúde e de educação e seu crescimento “é um

subproduto necessário da redução dos gastos e dos direitos sociais”, considerando que “o comércio de saúde e educação é florescente e pouco regulamentado no Brasil” (p. 67). Ou seja, o Estado não controla os preços nem a qualidade dos serviços prestados nas escolas e nos hospitais privados, o que proporciona às empresas que atuam nesses segmentos um lucro alto e com custos baixos.

As privatizações acentuam essa perspectiva, já que possibilitam os deslocamentos de verba e propriedade do setor público para o privado. Essa prática “reforça, então, o papel do setor privado, fortalece os grandes grupos monopolistas, amplia a internacionalização do aparelho produtivo e aumenta a pobreza das massas” (Boito Jr., 1999, p. 42). Tais privatizações favorecem e beneficiam um grupo privilegiado de grandes empresas e em áreas como a saúde e a educação privadas, possibilitam o direcionamento e o recebimento de muitos incentivos fiscais e verba pública. No caso da educação, temos por exemplo, os programas que concedem bolsas de estudo para custear mensalidades em IES privadas, criados nos governos FHC e Lula da Silva (Boito Jr., 1999).

É possível perceber essa realidade mercadológica neoliberal, observando que em 2021, 38,1% (2.747.580) das matrículas tinham algum financiamento/bolsa, distribuídas da seguinte forma: Fies: 221.589 (8,07); Prouni: 478.651 (17,42%) e Outros: 2.047.340 (74,51%). Se somarmos o Fies e o Prouni, somam 25,49% (740.240) das matrículas com bolsas em IES privadas financiadas pelo Estado, sendo que em 2018, esse número chegou a 46,8% das matrículas (Brasil, 2022). Em 2022, tivemos 167.895 bolsistas do Fies e 451.299 do Prouni, sendo ao todo 619.194, já em 2023, foram 177.287 e 403.735, respectivamente, em um total de 581.022, o que demonstra

uma queda na soma total das bolsas desde 2014, onde o total dos dois Programas foi de 1.849.463 bolsas (Brasil, 2024a).

No entanto, esse financiamento por parte do Estado não impede que o índice de abandono de alunos seja maior em instituições privadas do que em instituições públicas, que ainda assim é alto. Segundo o Censo de 2023, a taxa de desistência de estudantes no curso de ingresso acumulada em 2023 foi de 61% na rede privada e de 53% na rede pública. Para alunos que participaram do Fies, a taxa de desistência acumulada foi de 51% e para aqueles que não participavam do programa, foi de 65%. Para aqueles que participavam do Prouni, a taxa de desistência acumulada foi de 41% e para aqueles que não aderiram a nenhum programa, foi de 63% (Brasil, 2024a). Percebe-se novamente a ausência de políticas que garantam também a permanência e não somente o acesso dos estudantes, já que as taxas são elevadas.

É muito importante destacar que esses programas representam um grande e significativo avanço para as classes mais populares no acesso ao ensino superior, porém proporcionaram, ao mesmo tempo, que o setor privado da educação se expandisse de forma desenfreada e sem uma proposta de permanência desses estudantes no Ensino Superior. Por esta razão, a democratização do acesso, que muitas vezes é entendida como massificação, pode resultar e conduzir à mercantilização do ensino (Martins, 2022).

Quanto ao ensino superior, a privatização pode mudar a natureza da IES, o que faz parte de uma política atrelada a interesses e que tem, como consequência, redução de investimentos em pesquisas realizadas nas universidades públicas, principalmente no campo das humanidades, o que impede sua expansão e ampliação da área no campo científico (Boito Jr., 1999).

A produção de conhecimento nas universidades públicas – assim como a estrutura ao seu redor para que isso ocorra, como bibliotecas e laboratórios – é vista, em sua grande maioria, como um gasto secundário para o sistema, o que possibilita compreender que o ensino superior passa a ser visto como uma mercadoria a ser explorada pela iniciativa privada, e as universidades públicas, referências em pesquisa e inovação, vão ficando de lado. Percebe-se assim, que

os governos neoliberais têm, talvez, interesse em manter um número reduzido de tais instituições, que eles passaram a denominar “centros de excelência”. Mas, quanto mais o neoliberalismo avança na remodelagem da economia brasileira, mais as necessidades da burguesia podem ser atendidas a contento pelo modelo da universidade privada, que são centros de formação profissional precária e de mera difusão de conhecimento – corpo docente sem dedicação exclusiva, sem obrigação e oportunidade de formação e de pesquisa, difusão do contrato por hora-aula, perfil de oferta de cursos que despreza as ciências da natureza e a tecnologia, ausência das áreas culturais que não possuam mercado, etc. Rebaixadas assim as exigências, ficou barato criar e manter uma universidade de novo tipo, e a rede privada pôde crescer de modo lucrativo (Boito Jr, 1999, p. 71).

Criou-se assim, o cenário ideal para a atuação de uma mentalidade que ocupa posição privilegiada na esfera de poder e tem o apoio da imprensa, que legitima seus serviços, muitas vezes, desprezando os serviços públicos. Ela ocupa posição estratégica e, apesar de não possuir o mesmo poder econômico dos grandes grupos industriais e bancários, o que contribui para a precarização do trabalho docente e a sua desvalorização profissional no setor privado, como consequência da ideologia e da política neoliberal, profundamente arraigada e engendrada nos interesses do capital econômico e mercadológico.

## 4 PRECARIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

A relação entre mercantilização, neoliberalismo e ensino superior, assim como os números apresentados, apontam que a concentração do ensino superior no setor privado, cercada de ideologias empresariais e neoliberais, sintonizam as IES com os interesses e as necessidades econômicas e industriais e têm atingido diretamente os professores. Por meio dessa concepção, é que também se constroem os currículos dos cursos e os professores passam a ensinar de acordo com as conveniências da indústria e das perspectivas e lógicas empresariais. A política educativa passa a se basear em um currículo elaborado de acordo com as necessidades mercadológicas e acaba voltando-se, muitas vezes, mais preocupada com a “forma” do que para o conteúdo, ou seja, seu foco não está “naquilo que é realmente ensinado, mas na maneira como o ensino se encontra organizado”, o que afeta e precariza à docência (Apple, 2001, p. 212).

Segundo Pacheco (2019), é necessário ter um olhar analítico para o trabalho docente, que está imerso nesse cenário de responsabilização, por meio de um “perfil docente numa cultura de prestação de contas, de um currículo orientado para resultados de aprendizagem e *standards* e de uma escolarização restrita que provoca um impasse silencioso nos professores” (p. 48 – grifo do autor). Todo esse ambiente, provoca uma mudança no trabalho docente e na forma como a aprendizagem é entendida na perspectiva curricular, nas avaliações e testes, que passam a determinar e serem regulados por fatores de produtividade, desempenho acadêmico e uma governamentalidade curricular cada vez mais extenuante, que

visa resultados, ao invés de aprendizado e formação de pensamento crítico.

Essa perspectiva governamental, muda a forma como os currículos são pensados e organizados e, conseqüentemente, o trabalho docente e a forma como a aprendizagem é concebida, tornando-a vinculada à lógica dos testes e avaliações institucionais, que buscam priorizar o desempenho da escola e dos docentes, pela produtividade e não pelo aprendizado. As lógicas performativas e de desempenho passam a orientar a ação docente por aspectos técnicos e impõem a linguagem da eficiência, o que faz com que o trabalho docente seja pautado por resultados, assim como a abordagem curricular, que se distancia das relações de aprendizado.

Os resultados, que além de direcionarem os currículos e os professores, que precisam dominar conteúdos e técnicas de ensino, que ignoram os demais aspectos da aprendizagem, como as condições psicológicas e filosóficas dos estudantes, precarizam o trabalho docente na sua base. Neste sentido, o trabalho docente se constitui em contexto de *accountability*<sup>5</sup>, “tal como se encontra no neoliberalismo educacional e nas conseqüentes formas concretas de governamentalidade curricular que derivam da abordagem centrada nos testes” (Pacheco, 2019, p. 50). Dessa forma, a “responsabilização” recai sobre o trabalho que é realizado pelo professor, afetando as condições em que é realizado, por isso o torna ainda mais precarizado.

Percebe-se assim, que a precarização se dá desde a organização curricular, atingindo sua estrutura, a didática proposta

---

<sup>5</sup> Segundo levantamento realizado por Pinho e Sacramento (2009), o significado de *accountability*, envolve responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/g3xgtqkwFJS93RSnHFTsPDN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

e finalmente, as condições de trabalho, que afetam não somente o professor, mas impactam nos processos de aprendizagem do estudante, pois

pode-se, assim, aumentar os alunos por turma, alargar o horário letivo dos professores, diminuir os custos ao nível dos recursos humanos, principalmente dos professores e de outros profissionais, reduzir o apoio pedagógico aos alunos e declarar, politicamente, que os professores são os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, fazendo-se depender a imagem da escola dos processos de avaliação externa, tanto dos que resultam das provas nacionais, quanto dos que estão ligados a modelos de avaliação externa de escolas (Pacheco, 2019, p. 54).

Assim, como exposto, as influências neoliberais na educação não se restringem aos professores, mas aqueles que atuam no ensino superior são impactados em várias frentes. Quando observamos, por exemplo, o número de docentes em instituições públicas e privadas, em 2023, do total de 368.290 professores em exercício no ensino superior, 49,3% (181.657) estavam na rede pública e 50,7% (186.633) na rede privada (BRASIL, 2024a). Ressalta-se que as IES privadas representam 87,8% do total de instituições de ensino superior no país, com praticamente metade do quadro de professores, o que é desproporcional, pois a outra metade está em apenas 12,2% das instituições. Esse fato por si só revela disparidades, pois muitos desses profissionais trabalham em mais de uma instituição, o que é corroborado pelo regime de trabalho, que é majoritariamente em regime parcial ou horista nas IES privadas (Brasil, 2024a).

Considerando ainda a organização acadêmica, em 2023 o número de docentes na rede pública cresceu em 2,7%, enquanto na rede privada esse crescimento foi de apenas 0,74% e se observamos o período de 2013 a 2023, houve um aumento de 17,03% dos

professores da rede pública e uma queda de -12% na rede privada, o que não reflete no aumento dessas instituições e ainda acarreta uma quantidade maior de alunos por professor na rede privada.

Outro ponto é a razão aluno-docente, que na rede pública, ficou em 11,9 alunos por professor em 2023, enquanto na rede privada foi de 51,9 alunos por professor. Ou seja, quase cinco vezes a mais que a rede pública. Essa relação também é dispar, quando comparamos a modalidade de ensino, onde no presencial tínhamos 10,8 alunos por professor na rede pública e 22,5 na privada, já no EaD, 33,2 alunos na rede pública e 168,3 na rede privada por professor (Brasil, 2024a). Vale destacar, que se trata de uma diferença que revela a alta demanda de trabalho desses profissionais da rede privada. Esses dados remetem diretamente à desregulamentação do mercado da força de trabalho, que é um dos tripés da política neoliberal e que também afeta seus salários.

A precarização dos salários destes profissionais, pode ser observada quando inserimos também as informações sobre o regime de trabalho. Em 2023, enquanto na rede pública de ensino superior, 86,3% dos professores tinham regime de trabalho em tempo integral; 9,7% em tempo parcial e 4% eram horistas, na rede privada, 28,1% dos professores tinham regime de trabalho em tempo integral; 41,9% tempo parcial e 30% eram horistas, o que reflete diferenças salariais consideráveis (Brasil, 2024a).

Observa-se ainda, segundo o Censo da Educação que no período de 2013 a 2023, o crescimento no número de docentes com tempo de trabalho integral foi maior nas instituições públicas, já que em 2013 esse número era de 81,6% e em 2023 fechou com 86,3%; na rede privada em 2013 era de 24,9% e foi para 28,1% (Brasil, 2024a). Percebe-se com esses números que a diferença entre aqueles que

possuem tempo de trabalho integral nas duas redes é muito grande, chegando a quase três vezes mais, o que também ocorre com os horistas, que chegam a ser quase oito vezes mais e representam 30% do quadro de funcionários.

Esses números permitem compreender que os professores, além de terem mais alunos, precisam trabalhar em mais de uma instituição. Tal cenário indica uma grande heterogeneidade ou disparidade entre as duas redes nas condições de trabalho, que refletem ainda na “presença ou ausência de planos de carreira, além dos níveis salariais praticados em razão da grande diversidade institucional” (Sguissardi, 2017, p. 153).

Para Sguissardi (2017), o plano de carreira dos professores – que já apresenta complexidades nas IES públicas – quando existem nas IES privadas, são frágeis e podem ser “reformulados” a qualquer momento, além de não garantirem a permanência, a proteção e um salário adequado para os professores. Nesse sentido, a procura por instituições públicas é maior, contudo, é importante destacar que este torna-se outro fator de precarização, uma vez que na iniciativa privada o processo seletivo também é diferenciado.

Enquanto nas instituições públicas o ingresso na profissão está focado em concursos com provas e títulos, nas instituições privadas, pode ocorrer de modo semelhante, mas sobretudo aquelas com fins lucrativos, os processos são de seleção livre, que ocorrem “via convites e indicações ao sabor da necessidade de reposição de docentes em geral para contratos de hora/aula que ali predominam sobre os contratos de tempo parcial ou integral e também dada a alta rotatividade (*turnover*) dessa força de trabalho” (p. 154), com salários menores.

Outro fator que contribui para a diferença salarial entre as instituições públicas e privadas e interfere no ingresso, é a titulação do professor, que pode restringir a contratação de doutores, por exemplo, por possuírem salários mais altos. Constata-se que em grande parte as IES privadas não têm interesse em investir nesse profissional, buscando atender os requisitos mínimos que os instrumentos de avaliação de órgãos reguladores definem. Portanto, dispõem de percentuais mínimos para titulação do corpo docente em geral e, assim, as instituições têm a possibilidade de contratar professores com menos titulação (Sguissardi, 2015; 2017). Essa questão tem pouco ou nenhum impacto nas instituições públicas, pois a formação em doutorado entre os professores destas instituições é muito maior, do que entre os professores das instituições privadas e muitas vezes exigência para o ingresso.

Na rede pública, 71,7% dos professores eram doutores; 21,1% mestres e 7,2% até especialistas em 2023. Na rede privada, 33,3% dos professores eram doutores; 45,1% mestres e 21,6% até especialistas (Brasil, 2024b). Ou seja, as IES públicas possuem mais que o dobro de doutores do que as privadas e estas, três vezes mais o número de especialistas do que as públicas, o que demonstra que grande percentual de IES privadas não investem na contratação de docentes mais qualificados, atendendo a requisitos mínimos de qualidade em seu quadro profissional.

Nesse contexto, os professores passam por processos que Apple (2001) denomina de desqualificação e requalificação, marcados pelo controle do trabalho que exercem e de acordo com a lógica capitalista. O processo de desqualificação marca a separação entre a concepção e a execução da docência, uma vez que, na produção capitalista, a compra da força de trabalho, comum às fábricas e

escritórios, se estende também às salas de aula. O trabalho então é expandido para torná-lo mais produtivo, estipulando-se o modo como deve ser feito, já que a força de produção foi comprada, ele passa a ser executado sem a participação efetiva dos trabalhadores, neste caso os professores (Apple, 2001). A lógica da desqualificação envolve também poder, que pode tornar-se invisível ao ser incorporado na própria estrutura do trabalho. Quando tratamos dos professores, a desqualificação pode levar à precarização do trabalho docente, em especial no que se refere ao controle que é realizado.

Conseqüentemente, desqualificação e controle se aliam para agravar essa situação. Como afirma Apple (2001, p. 216), “a desqualificação é um processo complexo na medida em que penetra numa variedade de instituições econômicas e culturais”, mas esse processo desloca o conhecimento, que passa a ser utilizado, planejado e ditado por instâncias distantes da realidade a que se aplica. No caso das IES privadas, especialmente aquelas com fins lucrativos, determinam as regras de como os professores devem atuar em sala de aula, planejando e controlando a docência, de acordo com seus interesses e como já vimos, precariza seu trabalho de muitas outras formas, inclusive o “trabalho pedagógico-didático dos professores” (Libâneo, 2019, p. 54).

Para Apple (2001), essa é a etapa de requalificação, ou seja, de redirecionar o trabalho docente, que também acontece no espaço escolar, no qual ocorrem transformações acerca do seu papel e do seu fazer pedagógico, bem como sobre sua autonomia. Os currículos e os materiais didáticos contribuem para esse processo e são utilizados como forma de controle, que estabelecem não só os objetivos pedagógicos, mas também os processos avaliativos, os materiais didáticos já estabelecidos, atividades e a forma com a qual

deve ser realizada. Neste contexto, passam a ser ferramentas diretas da requalificação, já que “não só pré-específica quase tudo o que o professor deve saber, dizer e fazer, como ainda, frequentemente, oferece um quadro sobre as respostas adequadas dos alunos a tais elementos” (Apple, 2001, p. 218).

Com respeito aos professores, esses pontos expressam interferências e tentativas de determinar a ação e o papel docente de forma massificada e, por essa razão “facilitar” o trabalho intelectual por um lado e ampliar o “trabalho técnico”, compreendida aqui como desqualificação e requalificação do trabalho docente, através do currículo e do material didático. Esse controle já se manifesta por meio das instituições e dos cursos de formação de professores, nos veículos de comunicação direta com os docentes, como jornais, revistas e outros canais ou processos que envolvam o profissional. É importante lembrar também que, “enquanto a desqualificação implica a perda da técnica, a atrofia progressiva das destrezas pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas destrezas e visões ideológicas capitalistas” (Apple, 2001, p. 221).

Essas considerações são relevantes, pois se trata das condições de trabalho dos professores, que formam profissionais para as mais diversas profissões, inclusive, outros professores. Assim, faz-se necessário entender, antes, a lógica pensada por trás desse processo que tem implicações no cenário educacional e na formação das gerações futuras. Essa influência na formação de profissionais, já pode ser percebida em muitos setores e está presente na formação de professores para a Educação Básica, o que é ainda mais preocupante.

Em 2023, do total das matrículas nos cursos de licenciatura, 66,9% estavam na modalidade EaD e 33,1% no presencial, já o número de ingressantes nas licenciaturas foi de 81% na modalidade à

distância e 19% no presencial. Tivemos ainda, 67,1% das matrículas em instituição privada e 25,3% em instituição pública. Na rede privada 90% das matrículas estavam na modalidade à distância e 10% no presencial (Brasil, 2024a). Ou seja, esses números demonstram que a formação de professores está sendo realizada em IES privadas e à distância e por profissionais, que em sua maioria, desenvolve seu trabalho em condições precarizadas e sobre o controle das instituições, que os direciona de acordo com seus interesses, o que influenciará não só na formação de professores, mas da própria sociedade.

A recente publicação das novas diretrizes para a formação de professores, Resolução CNE/CP no. 4, de 29 de maio de 2024, determinam o fim da graduação cem por cento EaD, sendo que para cursos de licenciatura, há a exigência de que pelo menos 30% da carga horária seja presencial. Outros 20% podem ser em atividades presenciais ou síncronas, mediadas por tecnologia. Esta medida é entendida como uma primeira resposta aos impactos que a formação de professores sofreu nas últimas décadas como fortalecimento da formação inicial e uma tentativa de retomar o vigor na qualificação de professores. As instituições têm 24 meses para se adequarem às novas normativas, o que não diminui o impacto de imediato, visto a quantidade de carga horária que ainda permanece em EaD e afeta a formação como um todo.

Ao pensar no contexto educacional do Ensino Superior de forma geral, é importante ainda, observar que Apple (2001) alerta sobre como “a divisão e o controle progressivo do trabalho têm provocado um impacto ao nível das relações sociais, na forma como as pessoas se envolvem e interagem” (p. 222). Ou seja, o “empacotamento” e a racionalização do currículo e do material didático, que não exige uma interação direta do professor, fazem com que sua atuação se

minimize, inclusive o contato entre os professores nos planejamentos semestrais ou anuais, para tratar de questões curriculares.

A interação entre os professores é parte importante do trabalho docente. A forma como os grandes grupos têm organizado sua estrutura pedagógica e utilizado materiais e currículos prontos e em massa, pode dizer muito sobre a relação que será construída futuramente, interferindo no próprio fazer docente e na convivência com os alunos. É uma realidade que pode ter um peso maior do que o esperado, levando a um isolamento maior do professor quando essa condição não é contemplada na formação desse profissional. Tal condição demanda um tempo maior para análise das suas consequências, como ocorreu nas fábricas e escritórios com a racionalização do trabalho. Entretanto, é importante entender que os professores são profissionais diferentes, no que se refere às condições de trabalho, quando comparados aos empregados das grandes indústrias, uma vez que a docência se dá em salas de aula, e não em linhas de montagem ou “condicionada” em um currículo (Apple, 2001).

Nesse contexto e aliado a esse aspecto, cria-se ainda um cenário de competição, pautado por uma teoria curricular mercadológica e pelos resultados dos testes em larga escala, que parecem definir uma realidade educacional, “em que o valor dos números e da sua comparação internacional e nacional substituem os alunos, conferindo mais visibilidade aos resultados do que aos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2019, p. 52). O trabalho vai se tornando cada vez mais precarizado e afeta tanto a saúde física, quanto psicológica dos professores, que envoltos nesse sistema curricular e ideológico, se veem em situações degradantes e se tornam mais isolados.

Apple (2001, p. 230), afirma que “um exame efetuado a estes ‘sistemas’ curriculares revela a amplitude em que ocorre esse tipo de movimento ideológico, através de formas curriculares, cada vez mais dominantes”. O autor afirma ainda, que tanto os sistemas curriculares quanto o material didático atingem também os estudantes, pois o controle técnico neles embutido apresenta uma linguagem específica que induz às respostas “pré-especificadas” e a uma ação adequada do aluno, “frequentemente reduzindo-as à aprendizagem de conjuntos de competências ou destrezas” (Apple, 2001, p. 230).

Assim, a diminuição e consequente redução do currículo a um grupo de habilidades revela a abrangência da extensão da lógica do capital, que se apoia em produzir identidades e, assim, reduzir neles práticas culturais e conteúdo em mercadorias. Isto é, se o conhecimento de forma geral “(do tipo lógico como “que”, “como” ou “para que” – isto é, informação, processos e predisposições ou tendências) é fragmentado e mercantilizado, então, e à semelhança do que acontece com o capital econômico, também pode ser acumulado” (Apple, 2001, p. 230). Esta constatação se estende ao trabalho docente e faz com que o professor seja apenas uma “peça” nesse jogo mercantil, um técnico, sem autonomia para o ensino, mas perpetua técnicas mercadológicas a serviço de uma sociedade que cada vez mais, aceita e exerce uma orientação pautada em políticas neoliberal.

O fazer docente se resume a uma formação para adquirir destrezas técnicas que contribuam para a acumulação dessas mercadorias-conteúdos – nesse caso, a educação, já direcionada para a manutenção de uma hegemonia dominante, sendo assim, utilizada como mecanismo ideológico. Soma-se a produção de materiais didáticos e curriculares que se tornam um negócio lucrativo e

ideológico, que segue padrões de controle e é utilizado por instituições, sobretudo aquelas com fins lucrativos (Martins, 2022).

Dessa forma, a racionalização do trabalho dos professores e o controle da educação, baseados na política neoliberal, causam grandes perdas para esses profissionais, a começar pela impossibilidade de organizarem o próprio trabalho por conta dos interesses empresariais, além da culpabilização e responsabilização dos professores, pelo não atingimento de índices e resultados esperados. Estes, quando associados a um sistema de prestação de contas, torna o trabalho docente inviável, que afeta não só os professores, mas a qualidade da formação dos futuros profissionais, que antes de tudo são cidadãos de uma sociedade que transforma tudo em mercadoria.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo buscou demonstrar e discorrer sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior privado brasileiro, resultado da sua expansão desordenada e do avanço das políticas neoliberais e suas consequências, especialmente no que se refere aos professores que atuam nesse setor, em instituições com fins lucrativos.

Foi apresentado um panorama histórico acerca do desenvolvimento da educação superior no Brasil, apontando-se características que levaram ao cenário atual de concentração e influência das políticas neoliberais, no setor privado. Os dados estatísticos, demonstram como o trabalho docente está condicionado e se desenvolve em um sistema de ensino superior, que além de não proporcionar uma educação de qualidade, precariza e transforma o professor em um técnico, que tem o seu trabalho cada vez mais

controlado e direcionado para os interesses neoliberais e de mercado. Ainda, por meio desta trajetória demonstrou-se como a expansão do ensino superior, nas últimas décadas foi maior e favorece um cenário de mercantilização do ensino. Esse ambiente é nocivo, tanto para o desenvolvimento da profissionalização da profissão docente, como também para a qualidade do ensino que é oferecido para as futuras gerações de profissionais, que atuarão no mercado de trabalho.

São consequências da mercantilização, alicerçada nos interesses do capital e da política neoliberal, que possibilita a ampliação da precarização do trabalho docente, pautado por avaliações, sejam dos profissionais, das escolas ou da própria aprendizagem. Estas refletem no fazer docente, que leva a uma ambivalência de ser professor ou pactuar com essas exigências mercadológicas para sobreviver, uma vez que as políticas atuais permitem uma tendência à precarização do trabalho docente, que envolvem questões trabalhistas, afetivas e socioemocionais.

As reflexões propostas permitem ainda compreender a necessidade de políticas públicas, normativas e curriculares que busquem recuperar a qualidade do ensino, bem como valorizar a carreira docente, especialmente em âmbito privado. Tais políticas devem considerar as necessidades e melhores condições de trabalho, a valorização da profissão docente para atender às demandas da contemporaneidade e devem ser concebidas para além da lógica de mercado, alicerçada na produção de conhecimento poderoso e significativo. Para isso é necessário um Estado que não seja mínimo, mas que possa atuar em prol do bem-estar social, em especial aqui, da valorização do trabalho docente, tão importante para a construção de uma sociedade menos desigual e cidadã.

A pesquisa apresenta condicionantes metodológicos decorrentes da limitada disponibilização e aprofundamento de informações por parte das Instituições de Ensino Superior, o que impacta inclusive bases oficiais, como o Censo da Educação Superior. Determinados dados institucionais referentes a 2021, por exemplo, não foram tornados públicos nos anos subsequentes de 2022 e 2023, o que impôs recortes analíticos específicos. Ainda assim, os procedimentos permitiram a construção de um quadro interpretativo consistente e contribuíram para o debate, ao oferecer elementos analíticos que podem subsidiar e impulsionar investigações futuras, voltadas à compreensão da precarização do trabalho docente.

Diante desse contexto, é imprescindível ampliar a publicização e o debate crítico dos dados sobre o trabalho docente no ensino superior, como condição para o enfrentamento da precarização e da desvalorização da docência. Esses processos comprometem diretamente a qualidade do ensino e da formação oferecida, extrapolando o âmbito profissional e afetando a sociedade como um todo. Torna-se, portanto, urgente a implementação de políticas públicas efetivas de valorização docente, de melhoria das condições de trabalho e de regulação do setor privado, bem como o fortalecimento de pesquisas comprometidas com a defesa da educação superior como direito social e bem público.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Educação e poder. Tradução: João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001. [Coleção: currículo, políticas e práticas].

APPLE, M. W. Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução: Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BOITO JR, A. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2023/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

CUNHA, L. A. A Universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FÁVERO, M. de L. A. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões, desafios. In: MANCEBO, D. et al. (org.). Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009.

HARVEY, D. O neoliberalismo: história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

HARVEY, D. O novo imperialismo. Tradução. Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2014b.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

MARTINS, F. S. Processo de mercantilização do ensino superior privado brasileiro e formação de professores no curso de Pedagogia. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2022.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. (org.) et al. Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Cap. 3, p. 95-124, 2016. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/45237>. Acesso em: 30 jun. 2023.

NISKIER, A. Educação brasileira: 500 anos de história – 1500-2000. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Consultor Edições, 1996

PACHECO, J. A. Inovar para mudar a escola. Porto: Porto Editora, 2019. (Coleção Educação e Formação).

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (org.). Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. 1ª ed. Brasília: Inep/MEC, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

SGUISSARDI, V. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. Integración y Conocimiento - Revista del Núcleo en Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. Córdoba, v. 2, n. 7, p. 142-162, 2017.

SOUZA, A. L. Panopticon Virtual da contemporaneidade: o Currículo Lattes como possibilidade de controle e vigilância na área de Arte. 2010. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

VIEIRA, S. L. Reforma universitária: ecos de 1968. In: MANCEBO, D. et al. (org.). Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009.

Endereços para correspondência:

Fernando Silva Martins - Rua Ministro Godói, 969, Perdizes, São Paulo, SP, 05015-901, PPGEHPS, 4º andar. E-mail: [martinsfernando@uol.com.br](mailto:martinsfernando@uol.com.br).

Ana Lúcia de Souza Lopes - Rua da Consolação, 930, Consolação, São Paulo, SP, 01302-907, Prédio 25, PPGEAHC – Centro de Educação, Filosofia e Teologia. E-mail: [analu.souza.lopes@gmail.com](mailto:analu.souza.lopes@gmail.com).