



EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR EM DEBATE

POLÍTICAS E PRÁTICAS

Maurício Aires Vieira - Rafael Silveira da Mota
Carlos Daniel Chaves Paiva - Euzébio Rodolfo Silva Nunes
Tyciana Vasconcelos Batalha - Everton Vieira Ribeiro
Fabiane Flores Penteado Galafassi - Weider Silva Pinheiro
(organizadores)



EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR EM DEBATE

POLÍTICAS E PRÁTICAS

1ª Edição



Maurício Aires Vieira
Rafael Silveira da Mota
Carlos Daniel Chaves Paiva
Euzébio Rodolfo Silva Nunes
Tyciana Vasconcelos Batalha
Everton Vieira Ribeiro
Fabiane Flores Penteado Galafassi
Weider Silva Pinheiro
(ORGANIZAÇÃO)

DOI-GERAL: 10.47538/AC-2025.77



Ano 2025

EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR EM DEBATE

POLÍTICAS E PRÁTICAS

1ª Edição

Catálogo da publicação na fonte

V658e

Educação e ensino superior em debate: políticas e práticas [recurso eletrônico] / organização de Maurício Aires Vieira, Rafael Silveira da Mota, Carlos Daniel Chaves Paiva, Euzébio Rodolfo Silva Nunes, Tyciana Vasconcelos Batalha, Everton Vieira Ribeiro, Fabiane Flores Penteadó Galafassi, Weider Silva Pinheiro. – 1. ed. – Natal, RN : Editora Amplamente, 2025.
recurso digital

Formato: pdf

Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5321-068-4

DOI: 10.47538/AC-2025.77

1. Educação superior. 2. Políticas educacionais. 3. Gestão educacional. 4. Práticas pedagógicas. 5. Ensino superior – Brasil. I. Vieira, Maurício Aires. II. Mota, Rafael Silveira da. III. Paiva, Carlos Daniel Chaves. IV. Nunes, Euzébio Rodolfo Silva. V. Batalha, Tyciana Vasconcelos. VI. Ribeiro, Everton Vieira. VII. Galafassi, Fabiane Flores Penteadó. VIII. Pinheiro, Weider Silva. IX. Título.

CDD 378

CDU 378(81)

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarette Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas
Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Cláudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro
Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DA OBRA

Maurício Aires Vieira

Doutor em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

mauriciovieira@unipampa.edu.br

Rafael Silveira da Mota

Mestre em Educação Física

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

rafa.motta92@gmail.com

Carlos Daniel Chaves Paiva

Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática

Instituto Federal do Ceará (IFCE)

chavespaivacarlosdaniel@gmail.com

Euzébio Rodolfo Silva Nunes

Pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional

Univerisdade Cesumar (UniCesumar)

euzebion93@gmail.com

Tyciana Vasconcelos Batalha

Mestra em Educação

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís, Maranhão, Brasil

pedagogatyci@gmail.com

Everton Vieira Ribeiro

Mestre em Educação

Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO)

Carutapera, Maranhão, Brasil

e_ribeiro20@hotmail.com

Fabiane Flores Penteado Galafassi

Doutora em Informática na Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

fabianegalafassi@unipampa.edu.br

Weider Silva Pinheiro

Doutor em Administração

Logos University International (UNILOGOS)

Miami, Florida, Estados Unidos

weider@cartoriobruno.not.br



APRESENTAÇÃO

O ensino superior ocupa lugar central nas discussões educacionais, pois reúne a formação de profissionais, a produção de conhecimento e a análise sobre o papel da universidade na sociedade. No Brasil, essa etapa passou por processos históricos de expansão e retração, que sempre geraram debates sobre acesso, qualidade e financiamento. Trata-se de um campo em constante movimento, atravessado por transformações políticas, sociais e culturais.

A partir da década de 1990, com a promulgação da LDB e a criação de programas como o REUNI, o ensino superior ganhou novos contornos. O acesso foi ampliado, especialmente para grupos até então excluídos das universidades, como estudantes de baixa renda e oriundos da escola pública. Essa ampliação, contudo, trouxe também contradições, pois ocorreu de maneira desigual entre instituições públicas e privadas.

Este e-book reúne análises sobre temas que impactam diretamente a experiência universitária: greves, evasão, inclusão, andragogia, pós-graduação e tecnologias digitais. Cada capítulo discute como essas dimensões se articulam e de que forma moldam o cotidiano acadêmico. O objetivo é oferecer um panorama consistente que dialogue com os desafios do presente e com o acúmulo histórico da educação superior.

As greves, por exemplo, não são tratadas apenas como interrupção das atividades acadêmicas. Elas aparecem como instrumento político que explicita tensões entre universidade, Estado e sociedade. Ao mesmo tempo, o fenômeno da evasão é abordado como sintoma das fragilidades estruturais do sistema, que ainda reproduz desigualdades sociais e econômicas.

A aprendizagem de adultos também é relevante, analisada sob a lente da andragogia. A presença cada vez maior de trabalhadores em cursos noturnos, na educação a distância e na pós-graduação exige práticas pedagógicas que reconheçam experiências prévias. O capítulo amplia a compreensão sobre metodologias que favorecem autonomia e protagonismo.

A pós-graduação é examinada como setor consolidado, mas atravessado por tensões. A pressão por produtividade científica, a instabilidade do financiamento público e as condições de trabalho de docentes e discentes compõem um quadro que exige



atenção. Ao mesmo tempo, o papel da pesquisa segue central na produção de conhecimento e inovação.

A inclusão e a diversidade também ocupam lugar de destaque. As políticas de cotas e ações afirmativas modificaram o perfil das universidades, trazendo novos sujeitos para o espaço acadêmico. Essa transformação amplia o debate educacional, mas exige políticas permanentes de acolhimento e enfrentamento às práticas discriminatórias.

Outro eixo de análise são as tecnologias digitais e a expansão da educação a distância. A pandemia acelerou mudanças que já estavam em andamento, reforçando o debate sobre hibridismo, personalização da aprendizagem e regulação. Esses processos influenciam diretamente a organização institucional e o trabalho docente.

O último capítulo articula diferentes discussões em torno da universidade como bem público. A autonomia acadêmica, o financiamento sustentável e o papel social da educação superior aparecem como dimensões em disputa. A análise permite compreender como a universidade se coloca frente às pressões econômicas e às demandas sociais.

Assim, o *e-book* apresenta um conjunto de reflexões sobre o ensino superior no Brasil, considerando sua complexidade e suas contradições. A proposta não é oferecer respostas definitivas, mas provocar o debate sobre o presente e o futuro da universidade como instituição essencial para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

Boa leitura!



Ano 2025

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO I..... | 9 |
| ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRIA, EXPANSÃO E CONTRADIÇÕES | |
| Wilson de Andrade Freitas | |
| Miron Menezes Coutinho | |
| Julcimar Jonata Gomes Ribeiro | |
| Dilmar Rodrigues da Silva Júnior | |
| Ediene Crisnei da Silva Ruiz | |
| DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-01 | |
| CAPÍTULO II..... | 28 |
| GREVES NAS UNIVERSIDADES: ENTRE A LUTA E A CRISE | |
| Julcimar Jonata Gomes Ribeiro | |
| Douglas Junior Butzke | |
| Morena Lemos Mendes El Halal | |
| Dilmar Rodrigues da Silva Júnior | |
| Liliana Lemos Mendes | |
| DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-02 | |
| CAPÍTULO III | 44 |
| EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS | |
| Francisco Jorge Gondim | |
| Antonio Deison da Silva Mendonça | |
| Onildo Ribeiro de Assis II | |
| Francisco Tauvânio Vieira Júnior | |
| Daelson da Silva Fontinele | |
| DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-03 | |
| CAPÍTULO IV..... | 61 |
| ANDRAGOGIA E APRENDIZAGEM DE ADULTOS | |
| Francilino Paulo de Sousa | |
| Tamires Almeida Bezerra | |
| Anderson Lima de Oliveira | |
| Irene Gomes da Silva | |
| Liliana Lemos Mendes | |
| DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-04 | |
| CAPÍTULO V | 79 |
| A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: PESQUISA, PRODUÇÃO E DESAFIOS | |
| Francisco Jorge Gondim | |
| Onildo Ribeiro de Assis II | |
| Maria Erivalda Farias de Aragão | |
| Antonio Deison da Silva Mendonça | |
| Morena Lemos Mendes El Halal | |
| DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-05 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO VI..... | 96 |
| INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR | |
| Antonio Deison da Silva Mendonça | |
| Natan André de Jesus | |
| Jeferson Vitorino dos Santos | |
| João Luís Ferreira e Silva | |
| Dilma Leite Schmitz | |
| Nathalia Pôrto Pereira | |
| DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-06 | |
| CAPÍTULO VII..... | 114 |
| TECNOLOGIAS DIGITAIS, EAD E O FUTURO DA UNIVERSIDADE | |
| Euzébio Rodolfo Silva Nunes | |
| Joyce Kelly Alves da Silva | |
| Luiz Edson Pinheiro Távora Neto | |
| Jermamy Gomes Soeiro | |
| José Roberto dos Santos | |
| Simone Colvara Alves | |
| DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-07 | |
| CAPÍTULO VIII..... | 131 |
| PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES: A UNIVERSIDADE COMO BEM PÚBLICO | |
| Tiago Boruch | |
| Adriano Socorro de Souza Vaz | |
| Julcimar Jonata Gomes Ribeiro | |
| Dilmar Rodrigues da Silva Júnior | |
| Daphne Guinevere Araujo Guedes | |
| DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-08 | |
| PÓS-FÁCIO..... | 149 |

CAPÍTULO I

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRIA, EXPANSÃO E CONTRADIÇÕES

Wilson de Andrade Freitas¹

Miron Menezes Coutinho²

Julcimar Jonata Gomes Ribeiro³

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior⁴

Ediene Crisnei da Silva Ruiz⁵

DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-01

RESUMO

O ensino superior brasileiro passou por transformações significativas a partir da década de 1990, quando políticas públicas de expansão ampliaram o acesso e diversificaram os perfis dos estudantes. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a criação do REUNI (2007) possibilitaram a interiorização das universidades federais e a ampliação de vagas. Programas como Prouni e Fies também tiveram impacto na inclusão de estudantes de baixa renda, ainda que reforçando a centralidade das instituições privadas. Dados recentes do INEP (2023) revelam que 75% das matrículas estão no setor privado, evidenciando a mercantilização do ensino e a desigualdade de acesso à qualidade acadêmica. Pesquisadores como Sguissardi (2015), Brandão, Ferenc e Braúna (2015) discutem que a expansão quantitativa não foi acompanhada por garantias de permanência e equidade. Organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, destacam a importância das universidades como espaços estratégicos de inovação, cidadania e desenvolvimento sustentável, mas alertam para o risco da financeirização e da perda da função pública. Assim, o ensino superior brasileiro revela uma dupla face: democratização parcial e tensões estruturais ligadas ao financiamento, à inclusão e à função social da universidade.

Palavras-chave: Ensino Superior Brasileiro; Desigualdade; Processo Histórico.

INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil tem trajetória singular, marcada por influências externas e adaptações internas que refletem o contexto político e social de cada período. Desde sua origem, no século XIX, foi estruturado para atender a uma elite restrita, voltada

1 Psicanalista, Especialista em Docência do Ensino Superior. Faculdade de Teologia Hokemãh (FATEH). wilsonsteologo77@gmail.com.

2 Especialista em Ensino de Matemática. Universidade Estadual do Ceará (UECE). mironcoutinho2019@gmail.com

3 Pós-Graduado em Orientação Educacional. Dom Bosco. jribeiro.ieb@gmail.com.

4 Doutorando em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). dilmar.jrcxs93@outlook.com.

5 Especialista em Sociologia. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). edienerruiz@gmail.com.

principalmente à formação de profissionais liberais. Esse modelo inicial deixou marcas profundas na constituição da universidade brasileira, que por décadas se manteve distante da ideia de acesso universal.

A criação das universidades públicas ao longo do século XX representou um marco importante, pois fortaleceu a pesquisa científica e consolidou a tríade ensino, pesquisa e extensão como princípios orientadores. Ainda assim, a expansão desse setor ocorreu de forma desigual entre as regiões, reforçando as assimetrias históricas que caracterizam o sistema educacional brasileiro. Essa expansão desigual reflete, conforme análise histórica, um projeto de sociedade que atendeu primordialmente aos interesses das elites econômicas e regionais, consolidando um sistema de excelência para poucos e reproduzindo as hierarquias sociais (Cunha, 2007).

A Reforma Universitária de 1968 foi outro ponto decisivo. Inspirada em modelos norte-americanos, buscou modernizar a estrutura das universidades, integrando ensino e pesquisa. No entanto, ocorreu sob o regime militar e, em muitos aspectos, foi implementada de forma autoritária, o que limitou sua capacidade de promover democratização efetiva. Conforme reconhecido por seu próprio idealizador, a implementação da reforma pelo regime militar descaracterizou seu caráter democrático original, impondo uma modernização conservadora que priorizou a eficiência administrativa em detrimento da autonomia universitária (Ribeiro, 1975).

Com a redemocratização, nos anos 1980, abriu-se espaço para novos debates sobre o papel da educação superior. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito social e reforçou a responsabilidade do Estado em assegurar acesso e qualidade. Esse marco legal pavimentou o caminho para políticas que buscariam ampliar o ensino superior na década seguinte. Esse período, no entanto, também marcou o início de uma tensão permanente entre a missão social da universidade e as pressões por eficiência e produtividade de cunho mercadológico, que se tornariam centrais nos debates sobre a educação superior no Brasil contemporâneo (Carvalho, 2013).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) trouxe mudanças estruturais, conferindo autonomia às instituições e estabelecendo diretrizes para avaliação e expansão. A LDB estimulou a diversificação

institucional, abrindo espaço para universidades, centros universitários e faculdades, além de consolidar o setor privado como ator fundamental no sistema.

Esse movimento coincidiu com o crescimento da mercantilização do ensino, impulsionado pela abertura ao capital estrangeiro e pela criação de grandes conglomerados educacionais. O Censo da Educação Superior (INEP, 2023) mostra que mais de 75% das matrículas no ensino superior estão vinculadas a instituições privadas, sinalizando o predomínio desse setor e a transformação da educação em bem de mercado.

Ao mesmo tempo, políticas públicas de expansão buscaram fortalecer a rede pública. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007, possibilitou a abertura de novos campi e a ampliação de cursos em regiões menos favorecidas. Esse processo contribuiu para a interiorização do ensino superior e o ingresso de estudantes de primeira geração universitária.

Outras iniciativas, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), voltadas ao setor privado, ampliaram a entrada de estudantes de baixa renda. Essas políticas representaram avanços na inclusão, mas também reforçaram a dependência do financiamento público em instituições privadas, gerando debates sobre sua sustentabilidade e impacto na democratização efetiva.

Sguissardi (2015) interpreta esse processo como uma expansão marcada por contradições. Embora tenha havido aumento expressivo das matrículas, a democratização não se consolidou de maneira plena, pois a permanência estudantil e a qualidade acadêmica permaneceram frágeis. O autor classifica a trajetória como massificação mercantil, destacando a prevalência da lógica de mercado.

Brandão, Ferenc e Braúna (2015) acrescentam que a expansão não trouxe melhorias significativas nas condições de trabalho docente, gerando sobrecarga e precarização. A combinação entre aumento de vagas, pressão por produtividade e recursos limitados compromete a função crítica da universidade e sua capacidade de formar profissionais e cidadãos.

No cenário internacional, organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) ressaltam que o ensino superior deve ser tratado como bem público e condição indispensável para o desenvolvimento sustentável. No

Brasil, entretanto, observa-se um percurso de democratização parcial, marcado por tensões entre o acesso ampliado e a mercantilização. Analisar esse processo é fundamental para compreender as contradições que definem a educação superior brasileira e projetar seus caminhos futuros.

METODOLOGIA

Adota-se neste capítulo a abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental e revisão bibliográfica. Foram examinados marcos legais, como a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o REUNI, além de relatórios oficiais produzidos pelo INEP, notadamente o Censo da Educação Superior de 2023. Também foram consideradas contribuições teóricas de autores que analisam o ensino superior brasileiro, com destaque para Sguissardi (2015), Cunha (2007) e Brandão, Ferenc e Braúna (2015).

A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender o processo histórico de expansão do ensino superior e suas contradições, a partir da articulação entre dados oficiais e reflexões acadêmicas. A pesquisa documental possibilita examinar políticas públicas e indicadores de acesso e permanência, enquanto a bibliografia oferece base crítica para interpretar a trajetória de democratização parcial e mercantilização. Essa combinação fornece condições para discutir o tema em perspectiva analítica e contextualizada.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino superior brasileiro passou por intensas transformações nas últimas décadas, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como direito social. Esse marco constitucional fundamenta a ampliação das políticas públicas voltadas para o setor. O artigo 205 determina que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123).

Essa premissa constitucional abriu caminho para a criação de um arcabouço legal e de políticas públicas voltadas à democratização do acesso, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e, posteriormente, a implementação de cotas sociais e raciais (Lei nº 12.711/2012). Tais iniciativas foram fundamentais para corrigir distorções históricas e promover uma significativa interiorização e expansão das matrículas, permitindo que parcelas da população tradicionalmente excluídas pudessem ingressar nas universidades públicas e privadas.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) trouxe novos parâmetros para a organização do ensino superior. Ela conferiu autonomia às universidades, regulamentou a diversificação institucional e consolidou mecanismos de avaliação. De acordo com Cunha (2021), a LDB representou um ponto de inflexão, pois abriu espaço para a consolidação do setor privado, ao mesmo tempo em que exigiu maior eficiência administrativa das universidades públicas.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, buscou ampliar vagas e democratizar o acesso. Houve expressiva interiorização das universidades federais, especialmente em regiões antes excluídas. Contudo, essa política não foi suficiente para superar a desigualdade de acesso e permanência. Como ressalta Zago (2006), o crescimento da educação superior deve ser compreendido como integrante de um percurso maior de inclusão social, que não se esgota na abertura de vagas, mas exige políticas de permanência e qualidade acadêmica”.

A partir dos anos 2000, a ampliação de matrículas foi acompanhada por um aumento significativo do setor privado. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2023), o Brasil alcançou quase 10 milhões de matrículas na graduação e cursos sequenciais, número que representa um crescimento de 36,2% entre 2013 e 2023.

Desse total, 79,3% estão concentrados na rede privada e apenas 20,7% na rede pública, reforçando o peso do setor privado na configuração atual do sistema. Essa predominância se traduz em desigualdades de acesso e permanência, já que a rede pública, responsável por apenas um quinto das matrículas, concentra a maioria dos cursos de maior prestígio acadêmico e científico.

Outro dado relevante refere-se à modalidade de ensino. De acordo com o Inep (2023), entre 2013 e 2023, as matrículas em cursos de graduação a distância cresceram 325,9%, atingindo quase 5 milhões de estudantes, enquanto no ensino presencial houve queda de 17,7% no mesmo período. Essa mudança estrutural coloca em evidência a centralidade da EaD na estratégia de expansão, especialmente no setor privado, que responde por 95,9% das vagas ofertadas em 2023. Embora a modalidade tenha ampliado o acesso, ela também suscita questionamentos sobre qualidade, condições de acompanhamento pedagógico e impacto na formação profissional.

Sguissardi (2015) oferece uma análise crítica dessa realidade ao caracterizar a expansão como massificação mercantil. Para o autor, a democratização parcial não garante equidade, pois ocorre em condições de forte dependência do mercado. Em suas palavras:

Trata-se de uma expansão que mais se aproxima de uma massificação mercantil, em que o acesso é condicionado pela lógica de mercado e pelo predomínio de grandes conglomerados educacionais. Nessa configuração, a universidade tende a perder sua função pública, transformando-se em serviço comercializável (Sguissardi, 2015, p. 872).

Essa interpretação dialoga com relatórios de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que defendem a participação do setor privado na ampliação do ensino superior. Embora reconheçam a importância da expansão, tais documentos reforçam uma visão economicista da educação, vinculando-a principalmente ao crescimento econômico e à empregabilidade.

A OCDE (2021) apresenta diagnóstico semelhante, destacando a necessidade de eficiência e de alinhamento às demandas do mercado. Contudo, alerta para os riscos de desigualdade, caso políticas de inclusão e permanência não sejam fortalecidas. Nesse contexto, as orientações internacionais muitas vezes tensionam os princípios constitucionais brasileiros, que concebem a educação como direito social e não apenas como serviço.

Os sistemas educacionais devem esforçar-se para oferecer experiências educativas baseadas nas esperanças, necessidades, paixões e capacidades dos estudantes. Ao mesmo tempo, precisam permanecer responsivos à evolução das sociedades e economias industriais para pós-industriais, em que o alinhamento com as demandas do mercado de trabalho é cada vez mais crítico. No entanto, sem políticas fortes e

sustentadas de equidade e inclusão, existe um sério risco de que tal responsividade agrave as desigualdades, deixando os estudantes vulneráveis ainda mais para trás (OCDE, 2021, p. 14-15, tradução nossa).

No Brasil, políticas como Prouni⁶ e Fies⁷, criadas nos anos 2000, tiveram impacto importante na inclusão de estudantes de baixa renda. Ao subsidiar mensalidades e financiar estudos, permitiram a entrada de novos perfis sociais nas universidades privadas. No entanto, tais programas transferiram grandes volumes de recursos públicos para o setor privado, reforçando sua centralidade no sistema.

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi outro marco transformador. Ela garantiu a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Como sublinha Ribeiro (2002), essa medida modificou intensamente a composição das universidades brasileiras, produzindo efeitos positivos na democratização do acesso.

Contudo, a eficácia dessas políticas de acesso foi frequentemente limitada pela falta de uma contrapartida equivalente em políticas de permanência estudantil. A mesma Lei de Cotas, por exemplo, embora um avanço monumental, não veio acompanhada de um financiamento robusto e obrigatório para ampliar auxílios como moradia, alimentação e transporte, essenciais para a conclusão do curso pelos novos alunos incluídos. Dessa forma, o risco de evasão, especialmente entre os cotistas, permaneceu alto, revelando que a mera entrada na universidade é apenas a primeira etapa de um processo de inclusão que precisa ser sustentado ao longo de toda a trajetória acadêmica (Almeida, 2019).

Ainda assim, a permanência continua sendo um dos principais problemas. Segundo reportagem do *Jornal Correio Brasiliense*⁸, muitos estudantes que ingressam por políticas afirmativas enfrentam barreiras econômicas, sociais e acadêmicas para concluir seus cursos. Entre os principais motivos para a evasão destaca-se a dificuldade financeira e a ausência de políticas públicas consistentes e continuadas. Essa situação

6 O Programa Universidade Para Todos (Prouni) concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%), para cursos de graduação e de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/prouni>.

7 O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Governo Federal que concede financiamento a estudantes de graduação presencial em instituições privadas bem avaliadas pelo MEC. O valor financiado pode cobrir até 100% das mensalidades, variando conforme a renda familiar bruta do candidato. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fies>.

8 Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2023/04/5085024-os-desafios-da-permanencia-estudantil.html>.

evidencia que a expansão não se converte automaticamente em democratização plena, exigindo ações integradas de assistência estudantil.

No que se refere às condições de trabalho, Brandão, Ferenc e Braúna (2015) identificam que a expansão do ensino superior não foi acompanhada por melhorias estruturais para os docentes. Ao contrário, houve intensificação da carga de trabalho, precarização de contratos e pressão por produtividade. Os autores observam que:

[...] os professores, no que se refere às condições de trabalho, percebem os efeitos dos processos de intensificação, e de precarização desse trabalho. [...] Quanto ao processo de precarização, os docentes acreditam que ele está mais evidente na atividade de ensino, uma vez que eles associam esse processo à elevada carga horária, à falta de laboratórios e técnicos, à estagnação do salário e à contratação de professores substitutos” (Ferenc; Brandão; Braúna, 2015, p. 359).

Essa realidade, descrita pelos autores, cria um cenário paradoxal em que o docente é pressionado a aumentar sua produtividade em pesquisa e publicação (geralmente o principal critério para progressão na carreira) em um ambiente que não oferece as condições mínimas para o exercício qualificado da própria docência. A sobrecarga de trabalho muitas vezes consome o tempo e a energia que poderiam ser direcionados à investigação científica, gerando um estado de frustração e esgotamento. Dessa forma, a precarização do trabalho torna-se um obstáculo central para a realização de todo o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) perpetuando um ciclo de demanda por eficiência em meio à insuficiência de recursos.

Quadro 1 - Democratização × Massificação Mercantil.

| Dimensão | Democratização | Massificação Mercantil |
|------------------|--|--|
| Acesso | Ampliação com equidade (Lei de Cotas, REUNI) | Expansão quantitativa via setor privado |
| Financiamento | Recursos públicos voltados à rede federal | Subsídios públicos ao setor privado (Prouni, Fies) |
| Permanência | Políticas de assistência estudantil | Ausência de garantias estruturais |
| Trabalho docente | Valorização e carreira estável | Precarização e sobrecarga |
| Função social | Universidade como bem público | Universidade como mercadoria |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa perspectiva dialoga com a noção de performatividade discutida por Ball (2002), segundo a qual políticas de avaliação e metas numéricas reconfiguram a prática docente, submetendo-a a critérios gerenciais.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (Ball, 2002, p. 7).

A expansão do ensino superior, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas pelo aumento de vagas, mas também pelos impactos no trabalho dos profissionais. A UNESCO (2022), em relatório recente, reforça que a educação deve ser entendida como bem público global. O documento propõe um novo contrato social para a educação, defendendo que:

A universidade não pode ser reduzida à função de formar mão de obra para o mercado. Ela deve ser espaço de produção crítica de conhecimento, de promoção da cidadania e de fortalecimento da democracia. A educação superior deve ser tratada como responsabilidade coletiva, orientada pelo princípio da justiça social (UNESCO, 2022, p. 95).

Essa perspectiva contrasta com as tendências de financeirização, que transformam o ensino superior em mercadoria. No Brasil, essa tensão é particularmente visível, pois coexistem políticas inclusivas, como a Lei de Cotas, e a predominância do setor privado, sustentada por subsídios públicos.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)⁹, como principal ferramenta de planejamento educacional do país, traça objetivos decenais para a educação brasileira. Sua essência está em assegurar que o progresso educacional, da básica à superior, aconteça de forma organizada, integrada e constantemente avaliada, através de acordos entre todas as esferas governamentais.

O PNE estabelece metas para a ampliação do ensino superior, incluindo a elevação da taxa bruta de matrícula para 50%. Contudo, até o momento, os resultados demonstram dificuldades em atingir tais objetivos, principalmente em razão da estagnação do financiamento público.

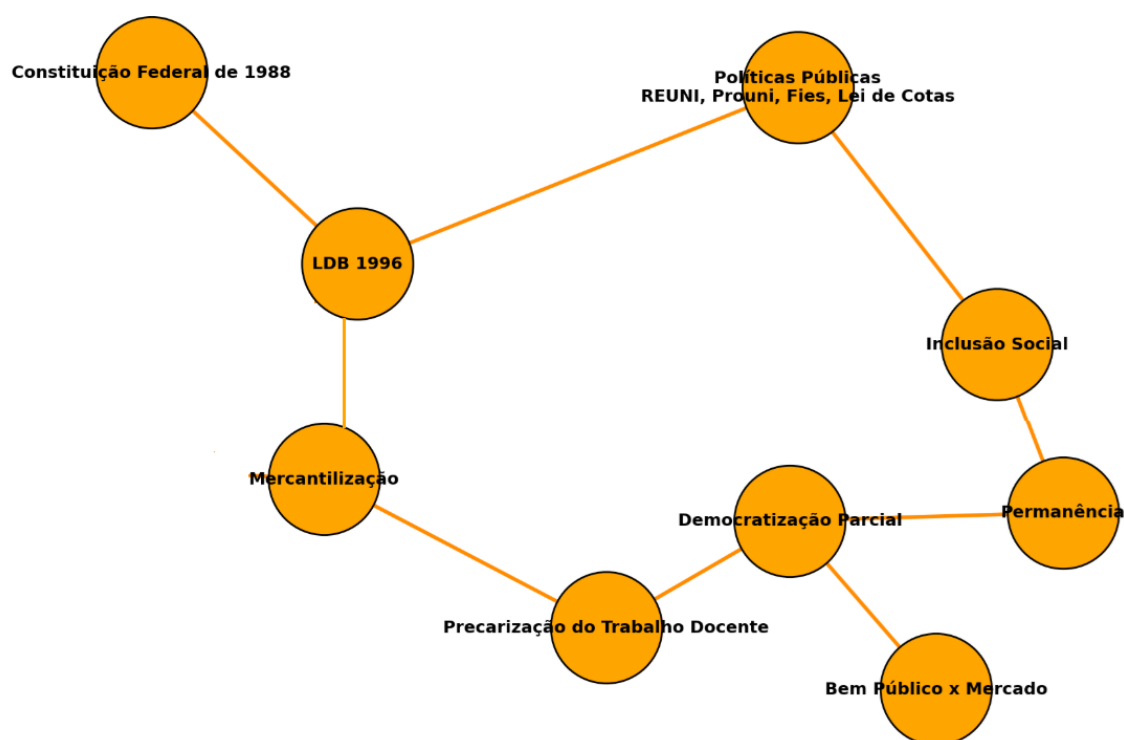
Essa realidade revela uma contradição central: o ensino superior brasileiro expandiu-se de forma acelerada, mas sem consolidar políticas robustas de permanência e

9 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>.

qualidade. A democratização parcial convive com desigualdades estruturais e com a hegemonia do setor privado.

A literatura e os documentos analisados convergem para a ideia de que o futuro da universidade brasileira depende da conciliação entre expansão e garantia de equidade. Isso implica repensar modelos de financiamento, fortalecer a rede pública e preservar a universidade como espaço de produção crítica e de compromisso social.

Figura 1 - Fatores que influenciam o Ensino Superior no Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, nota-se que a educação superior no Brasil se encontra em um campo de disputas. De um lado, está a pressão do mercado e de organismos internacionais que priorizam eficiência e retorno econômico. De outro, estão os princípios constitucionais e os compromissos internacionais que reconhecem a educação como bem público e direito fundamental.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O Censo da Educação Superior 2023 mostra que o Brasil alcançou quase 10 milhões de matrículas, com crescimento expressivo de 36,2% em uma década (INEP, 2023). Esse avanço, no entanto, ocorreu de forma concentrada no setor privado, responsável por 79,3% das matrículas, enquanto a rede pública absorveu apenas 20,7%. Tal configuração reforça o peso das instituições privadas no sistema, revelando contradições entre expansão e democratização, já que o acesso ampliado não se converteu em equidade social e acadêmica.

Outro dado proeminente é a mudança no perfil da oferta, marcada pela predominância da educação a distância (EaD). Entre 2013 e 2023, as matrículas nessa modalidade cresceram 325,9%, alcançando quase 5 milhões de estudantes, enquanto no ensino presencial houve queda de 17,7% no mesmo período (INEP, 2023). Esse crescimento foi concentrado em instituições privadas, que detêm 95,9% das vagas em EaD. Embora a modalidade represente maior capilaridade, também suscita questionamentos sobre qualidade pedagógica e acompanhamento docente.

Essa expansão desregulada da EaD no setor privado, frequentemente orientada por uma lógica de mercado, amplia o risco de precarização da formação acadêmica (Sguissardi, 2015). A massificação do ensino, com turmas superlotadas e interação reduzida entre docente e discente, pode resultar em processos formativos frágeis, nos quais a diplomação se sobrepõe à construção crítica do conhecimento.

Consequentemente, para o aturo supracitado, o sistema se vê diante de um paradoxo: ampliou-se o acesso ao ensino superior, mas criou-se um abismo qualitativo entre as experiências educacionais da rede pública e de grande parte da privada, potencialmente reproduzindo e até agravando as desigualdades que as políticas de inclusão pretendiam mitigar.

Os números apresentados reforçam a leitura de que o ensino superior brasileiro avançou em termos quantitativos, mas não em condições de igualdade. Sguissardi (2015) argumenta que a expansão das vagas não foi acompanhada por políticas consistentes de permanência estudantil, o que aprofunda desigualdades já presentes no acesso. Segundo o autor:

Trata-se de uma expansão que mais se aproxima de uma massificação mercantil, em que o acesso é condicionado pela lógica de mercado e pelo predomínio de grandes conglomerados educacionais. Nessa configuração, a universidade tende a perder sua função pública, transformando-se em serviço comercializável (Sguissardi, 2015, p. 872).

A democratização, nesse sentido, torna-se parcial, uma vez que se constitui marcada por forte assimetria entre as redes de ensino, as regiões do país e os perfis socioeconômicos dos estudantes. Nota-se, assim, uma intensificação do processo de massificação mercantil, em oposição à ideia de democratização.

Quadro 2 – Contradições do Ensino Superior Brasileiro.

| Dimensão | Situação Atual (dados e políticas) | Consequências/Contradições |
|------------------------------|---|---|
| Matrículas | Quase 10 milhões em 2023; 79,3% na rede privada e 20,7% na pública | Predomínio do setor privado e desigualdade de acesso e qualidade |
| Modalidade EaD | Crescimento de 325,9% em 10 anos; 95,9% das vagas no setor privado | Expansão rápida, mas risco de precarização da formação e massificação |
| Permanência | Políticas insuficientes de bolsas e auxílios; evasão maior entre cotistas | Inclusão sem suporte efetivo para conclusão dos cursos |
| Condições Docentes | Sobrecarga de funções, intensificação do trabalho e pressão por produtividade | Precarização do trabalho docente e comprometimento da qualidade |
| Políticas Públicas | Prouni, Fies e Lei de Cotas ampliaram acesso | Transferência de recursos ao setor privado e lacunas de permanência |
| Financiamento Público | Estagnação e dificuldades em cumprir metas do PNE (2014–2024) | Fragilidade da rede pública e dependência do setor privado |
| Função Social | Disputa entre lógica de mercado e visão de bem público | Universidade em risco de perda de sua função crítica e cidadã |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse diagnóstico ajuda a compreender por que o aumento do número de matrículas não se converteu em igualdade social. O PNE (2014-2024) estabeleceu metas ambiciosas, como elevar a taxa bruta de matrícula para 50%. Porém, os resultados mostram dificuldades em alcançá-las, principalmente devido à estagnação do financiamento público. Esse distanciamento entre previsão legal e realidade concreta demonstra a fragilidade das políticas de longo prazo quando não acompanhadas de financiamento sustentável.

A análise dos dados revela, assim, um cenário complexo: o Brasil conseguiu ampliar o número de estudantes no ensino superior, mas o fez sob uma lógica concentrada no setor privado e na educação a distância. Essa expansão quantitativa não assegurou equidade, permanência nem condições adequadas de trabalho docente. Dessa forma, a democratização parcial convive com processos de mercantilização, que se consolidaram como eixo predominante da política educacional.

As políticas de inclusão implementadas a partir dos anos 2000, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ampliaram o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior privado. Esses programas tiveram impacto direto na composição social das universidades, permitindo a entrada de grupos que historicamente estavam excluídos. No entanto, transferiram grande volume de recursos públicos para instituições privadas, o que reforça a centralidade desse setor no sistema.

A aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, representou outro marco fundamental na democratização do acesso. A reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência alterou o perfil do corpo discente das universidades federais. Para Almeida (2019), essa política significou uma “transformação estrutural no sistema, produzindo impactos positivos sobre a equidade racial e social” (p. 62). Mesmo assim, a permanência desses estudantes continua sendo um desafio.

Ristoff (2014) aponta que a evasão é maior entre alunos beneficiados por políticas afirmativas, devido à ausência de políticas robustas de permanência estudantil. Auxílios como bolsas de alimentação, moradia e transporte ainda são insuficientes diante da demanda crescente. Esse aspecto denota que a expansão do ensino superior só se torna efetiva quando articulada com condições que garantam a trajetória acadêmica até a conclusão do curso.

Essa lacuna nas políticas de permanência pode exacerbar desigualdades já existentes, criando um ciclo de desvantagem onde o aluno, mesmo aprovado no vestibular, se vê forçado a abandonar os estudos para assumir empregos de baixa remuneração ou por exaustão física e mental diante da sobrecarga de conciliar a vida acadêmica com a luta pela subsistência (Ristoff, 2014). Dessa forma, a evasão não

representa apenas uma falha individual, mas um fracasso coletivo em consolidar um sistema de ensino superior verdadeiramente inclusivo, que reconhece e suporta as diferentes realidades socioeconômicas dos discentes.

Além da permanência estudantil, as condições de trabalho docente emergem como dimensão crítica. Brandão, Ferenc e Braúna (2015, p. 369) identificaram que a expansão universitária não foi acompanhada por melhorias estruturais na carreira docente. Houve intensificação das jornadas, multiplicação de tarefas e pressão por produtividade. Em suas palavras: “a sobrecarga de funções e a multiplicidade de tarefas acadêmicas comprometem tanto a saúde dos professores quanto a qualidade do ensino”.

Nesse contexto, para Brandão, Ferenc e Braúna (2015, p. 372), revela-se como um obstáculo central também para a efetividade das políticas de permanência estudantil. Os mesmos autores argumentam que “a desvalorização salarial e a terceirização de professores fragilizam o vínculo educativo e a disponibilidade para o acompanhamento discente”, elemento crucial para a integração acadêmica de estudantes em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, a falta de condições dignas de trabalho não é apenas uma questão laboral, mas um fator que corrói diretamente a qualidade do ensino e o suporte necessário para garantir que os alunos beneficiados por políticas de acesso consigam, de fato, permanecer e concluir seus cursos.

Essa situação se agrava pelo crescimento da educação a distância, que redefine o papel do professor, transformando-o em tutor ou mediador em plataformas digitais. Estudos recentes apontam que essa mudança compromete a autonomia docente e cria novas formas de precarização, ao mesmo tempo em que amplia o alcance das instituições privadas. A intensificação do trabalho associada à expansão da EaD reforça o caráter mercantil do sistema.

Nesse cenário, a universidade brasileira busca ampliar o acesso e promover inclusão, mas o faz em condições que precarizam o trabalho docente e não asseguram permanência estudantil. Esse movimento aprofunda desigualdades e limita o potencial da universidade como instituição voltada à formação cidadã, à pesquisa crítica e ao desenvolvimento científico.

Em uma escala mais ampla, a OCDE (2021) destaca que a educação superior deve responder tanto às demandas do mercado quanto à construção de sociedades mais

equitativas. O documento observa que países que conseguiram ampliar a taxa de diplomação o fizeram com políticas de financiamento público estáveis e permanência estudantil consolidada. Esse diagnóstico ressalta que a expansão quantitativa, isolada, não garante democratização.

A UNESCO (2022, p. 95) vai além ao propor um novo contrato social para a educação. O relatório afirma:

A universidade não pode ser reduzida à função de formar mão de obra para o mercado. Ela deve ser espaço de produção crítica de conhecimento, de promoção da cidadania e de fortalecimento da democracia. A educação superior deve ser tratada como responsabilidade coletiva, orientada pelo princípio da justiça social.

Comparando o cenário brasileiro com países latino-americanos, observa-se que a predominância do setor privado não é exclusiva, mas no Brasil assume proporções mais acentuadas. Em países como Argentina e Uruguai, a rede pública concentra a maioria das matrículas, o que demonstra diferentes escolhas políticas e modelos de financiamento. Essa diferença ajuda a compreender por que o Brasil ainda convive com desigualdades profundas em sua rede de ensino superior.

Diante desse cenário, o chamado da UNESCO (2022) por um novo contrato social para a educação apresenta-se como contraponto fundamental à lógica mercadológica. O relatório defende que a educação superior deve ser reafirmada como um bem público e uma responsabilidade coletiva, orientada pelo princípio da justiça social. Sua finalidade, portanto, não pode ser reduzida à formação de mão de obra, devendo ser espaço prioritário para a produção crítica de conhecimento, a promoção da cidadania ativa e o fortalecimento democrático, funções que transcendem a métrica economicista e reclamam um financiamento público robusto e comprometido com o interesse comum.

Merece relevância também a estagnação do financiamento público, que compromete as metas do PNE (2014-2024). A Meta 12, que prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. A ausência de políticas de financiamento sustentáveis, conforme previsto na Meta 20 (que trata da aplicação de recursos públicos em educação), faz com que a ampliação do acesso dependa majoritariamente do setor privado.

Esse modelo fragiliza a capacidade do Estado de assegurar a equidade (princípio orientador do PNE) e a permanência estudantil em larga escala, contrariando a estratégia 12.7, que determina a expansão da rede federal de educação superior, e a 12.10, que prevê a oferta de pelo menos 40% das matrículas novas em instituições públicas.

A ausência de políticas de financiamento sustentáveis faz com que a ampliação do acesso dependa majoritariamente do setor privado. Esse modelo, além de transferir recursos públicos para conglomerados educacionais, fragiliza a capacidade do Estado de assegurar equidade e permanência estudantil em larga escala.

O quadro que emerge da análise é de uma democratização parcial, onde a ampliação do acesso não vem acompanhada de condições de permanência e de valorização da docência. A mercantilização se consolida como eixo predominante, em um processo que compromete a função social da universidade. Essa realidade coloca em risco a produção crítica de conhecimento e a contribuição do ensino superior para a redução das desigualdades sociais.

Assim, os resultados discutidos indicam que o futuro do ensino superior brasileiro depende de escolhas políticas que conciliem expansão com equidade. Isso implica ampliar o financiamento público, fortalecer a rede federal e garantir políticas consistentes de permanência. Somente dessa forma será possível superar a lógica da massificação mercantil e consolidar a universidade como espaço de cidadania, pesquisa e desenvolvimento democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que o ensino superior brasileiro passou por um processo de expansão acelerada nas últimas décadas, marcado por contradições estruturais. Se, por um lado, houve ampliação expressiva das matrículas, por outro, a democratização plena ainda não se consolidou, em razão da predominância do setor privado, da insuficiência de políticas de permanência e da precarização do trabalho docente.

Os dados do Censo da Educação Superior 2023 reforçam a magnitude da expansão, mas também revelam a centralidade do ensino a distância e das instituições

privadas, responsáveis pela maioria das vagas. Esse crescimento quantitativo, embora relevante, não garantiu equidade. A democratização parcial convive com processos de mercantilização, que colocam em risco a função pública da universidade.

As políticas de inclusão, como Prouni, Fies e a Lei de Cotas, foram fundamentais para diversificar o perfil estudantil. Contudo, a ausência de medidas consistentes de permanência evidencia os limites dessas iniciativas. O ingresso de novos grupos sociais não tem sido suficiente para assegurar trajetórias acadêmicas completas, o que compromete a eficácia das políticas de democratização.

Ao abordar às condições de trabalho docente, estudos indicam que a intensificação da carga horária, a pressão por produtividade e a expansão da EaD impactam diretamente a saúde e a autonomia dos professores. Esse cenário fragiliza a qualidade da formação oferecida, comprometendo a produção científica e a função crítica da universidade.

Relatórios de organismos internacionais, como UNESCO e OCDE, reforçam que o ensino superior deve ser compreendido como bem público, essencial para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Ao comparar o Brasil com outros países, percebe-se que a predominância do setor privado e a estagnação do financiamento público são fatores que agravam as desigualdades e dificultam o cumprimento das metas do PNE.

Conclui-se, portanto, que o futuro do ensino superior brasileiro dependerá da capacidade de conciliar expansão com equidade. É necessário fortalecer a rede pública, ampliar o financiamento estatal e consolidar políticas de permanência. Somente com tais medidas será possível superar a lógica da massificação mercantil e reafirmar a universidade como espaço de cidadania, pesquisa e compromisso democrático.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRANDÃO, A. C. P.; FERENC, A. V. F.; BRAÚNA, R. de C. A. Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2015. DOI: 10.5335/rep.v22i2.5561. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5561>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

CARVALHO, José dos Santos. **Políticas Públicas para o Ensino Superior**: a expansão no Brasil contemporâneo. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica**: o ensino superior na república populista. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2023-notas-estatisticas>. Acesso em: 18 set. 2025.

OECD. **Education policy outlook 2021**: shaping responsive and resilient education in a changing world. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-policy-outlook-2021.htm>. Acesso em: 18 set. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, M. das G. M. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7s7q5gHBRkDSLrGXr/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2025.

UNESCO. **Reimaginar juntos nossos futuros: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>. Acesso em: 18 set. 2025.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: Processos de estudantes universitários de camadas populares. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006, p. 226-237.

CAPÍTULO II

GREVES NAS UNIVERSIDADES: ENTRE A LUTA E A CRISE

Julcimar Jonata Gomes Ribeiro¹⁰

Douglas Junior Butzke¹¹

Morena Lemos Mendes El Halal¹²

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹³

Liliana Lemos Mendes¹⁴

DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-02

RESUMO

As greves universitárias representam um marco recorrente na história da educação superior no Brasil, evidenciando tanto a resistência docente e estudantil quanto as contradições das políticas públicas. Desde a década de 1980, greves têm sido utilizadas como instrumento de reivindicação por melhores salários, financiamento adequado e valorização da carreira. Estudos como os de Pinto (2000) e Maués (2016) ressaltam que esses movimentos expressam tensões entre a universidade pública como espaço de produção crítica e os limites impostos por políticas de austeridade. A Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos, agravou o quadro, comprometendo investimentos em infraestrutura, pesquisa e assistência estudantil. Relatórios do ANDES-SN e da FASUBRA apontam precarização do trabalho docente e impacto direto na qualidade acadêmica. No cenário internacional, a UNESCO (2022) reforça que greves não devem ser lidas apenas como paralisações, mas como reflexos de crises estruturais que afetam a autonomia universitária e a democratização do ensino. Nesse contexto, as greves assumem uma dupla dimensão: de um lado, são expressão de insatisfação e de luta coletiva; de outro, revelam os limites do financiamento e da gestão das universidades públicas brasileiras.

Palavras-chave: Ensino Superior; Greve; Financiamento; Autonomia.

INTRODUÇÃO

As greves universitárias constituem um fenômeno recorrente na história da educação superior no Brasil, assumindo papel central na luta por melhores condições de trabalho, financiamento adequado e valorização da carreira docente e técnica. Desde os anos 1980, tais movimentos expressam não apenas reivindicações imediatas, mas também

10 Pós-Graduado em Orientação Educacional. Dom Bosco. jrbeiro.ieb@gmail.com.

11 Licenciado em Geografia. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). douglasjbutzke@gmail.com.

12 Mestra em direito com especialidade em direito penal e ciências criminais. Universidade de Lisboa. morenahalal@gmail.com.

13 Doutorando em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). dilmar.jrcxs93@outlook.com.

14 Mestra em Educação. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). tcontexto@yahoo.com.br.

a defesa da universidade pública como espaço de produção de conhecimento crítico e de democratização social.

O período da redemocratização foi marcado pela intensificação desses movimentos, impulsionados pela necessidade de consolidar direitos e reconstruir instituições enfraquecidas após a ditadura. Nesse contexto, as greves se configuraram como instrumento de pressão legítima, articulando docentes, técnicos e estudantes em torno de pautas estruturais. Maués e Souza (2016) observam que as mobilizações desse período revelaram tanto a precarização das condições de trabalho quanto a resistência coletiva diante das políticas de contenção orçamentária.

Nos anos 1990 e 2000, com a expansão do ensino superior as greves também refletiram contradições desse processo. Se, de um lado, houve abertura de novas vagas e interiorização das universidades federais, de outro, faltaram investimentos compatíveis com a ampliação da demanda. Esse descompasso gerou insatisfação e levou os sindicatos a denunciarem a sobrecarga de trabalho e a ausência de estrutura adequada.

O quadro se agravou a partir de 2016, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, que instituiu o teto de gastos. A limitação de investimentos em políticas sociais, incluindo a educação, produziu impacto direto sobre universidades públicas, que passaram a enfrentar cortes orçamentários severos. A falta de recursos para manutenção, pesquisa e assistência estudantil tornou-se um dos principais eixos das mobilizações recentes.

De acordo com relatórios do ANDES-SN (2022), as greves docentes no período pós-EC 95 denunciaram não apenas questões salariais, mas também a degradação da infraestrutura universitária, o atraso no pagamento de bolsas e a crescente precarização do trabalho. Esses fatores afetam diretamente a qualidade acadêmica, colocando em risco a autonomia universitária e a capacidade de cumprir sua função social.

Além do impacto orçamentário, o processo de precarização atinge dimensões subjetivas do trabalho docente. Maués e Souza (2016) destacam que a intensificação da carga horária e a pressão por produtividade minam o bem-estar dos professores e afetam o acompanhamento pedagógico dos estudantes. Nesse sentido, as greves também revelam o desgaste provocado por um modelo de gestão universitária alinhado a políticas de austeridade.

Pinto (2019) acrescenta que as mobilizações não devem ser vistas como mera paralisação de atividades, mas como momentos de reflexão coletiva sobre os rumos da universidade. Ao interromper as rotinas, os docentes e estudantes expõem a sociedade os limites das políticas educacionais vigentes e a urgência de investimentos consistentes. As greves, portanto, funcionam como espaço de denúncia e de construção de alternativas.

O debate internacional reforça essa leitura. A UNESCO (2022) afirma que as greves na educação superior são indicadores de crises estruturais que ultrapassam fronteiras nacionais. A organização ressalta que a defesa da universidade pública e autônoma deve ser compreendida como condição essencial para a democratização do conhecimento e para a construção de sociedades mais justas.

Esse posicionamento dialoga com as reflexões de Santos (2004), que propõe uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Para o autor, as mobilizações coletivas são expressão da luta pela preservação da função pública da educação superior, em um cenário de pressões crescentes pela mercantilização e pela lógica do mercado. Assim, as greves assumem um caráter de resistência política e simbólica.

A dimensão estudantil das greves muitas vezes é invisibilizada nos debates públicos. Estudantes têm papel ativo na defesa de assistência estudantil, bolsas permanência e condições dignas de acesso. Suas reivindicações se somam às dos docentes e técnicos, compondo um mosaico de demandas que evidenciam a necessidade de políticas integradas para sustentar a democratização da universidade.

As greves universitárias, portanto, devem ser compreendidas em sua dupla dimensão: como expressão da insatisfação coletiva e como indicador dos limites estruturais da educação superior brasileira. Elas não representam apenas conflitos trabalhistas, mas também disputas pelo projeto de universidade que se pretende construir em um país marcado por desigualdades sociais e restrições orçamentárias.

REFERENCIAL TEÓRICO

As greves no ensino superior brasileiro têm raízes históricas na luta por condições dignas de trabalho, financiamento adequado e valorização da carreira docente. Desde a década de 1980, consolidaram-se como expressão de resistência frente ao sucateamento

das universidades públicas e como denúncia das políticas de austeridade¹⁵ (Maués; Souza, 2016). Assim, são mais do que paralisações configurando-se como formas de defesa da universidade pública e de seu papel social.

Para Touraine (1966), a greve não é apenas uma paralisação do trabalho. Ele a define como uma ação coletiva e organizada dos assalariados que visa, através da suspensão concertada do trabalho, exercer pressão sobre o empregador (ou o Estado) para defender ou melhorar suas condições de trabalho, seu status ou sua situação na sociedade.

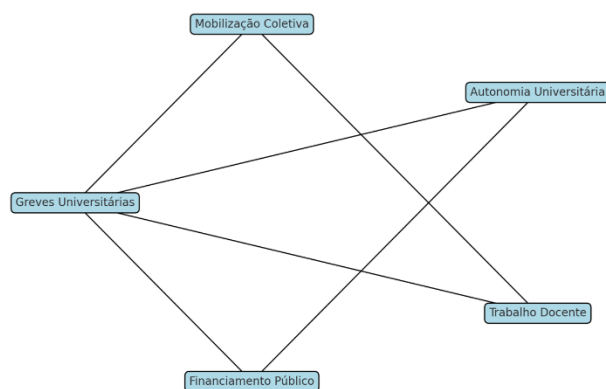
Trata-se, desse modo, de um fenômeno social complexo que consiste na cessação coletiva e organizada do trabalho por parte de um grupo de trabalhadores, constituindo-se como uma ação de conflito destinada a exercer pressão coercitiva sobre o empregador ou o Estado. Para o pensador, é ao mesmo tempo um instrumento de negociação (dimensão econômica); um conflito de poder (dimensão política/social) e um ritual de solidariedade e formação de identidade de classe (dimensão cultural e simbólica) (Touraine, 1966).

Ainda no âmbito analítico, segundo Marx (2017), a greve é a manifestação inevitável do conflito de classes inerente ao modo de produção capitalista. Ela é um instrumento de luta, onde os trabalhadores aprendem a se organizar e a tomar consciência de seus interesses comuns.

No cenário internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) observaram que a universidade atravessa “um estado de fermentação, no centro do qual há um amplo debate sobre o seu papel, hoje e no futuro” (UNESCO, 2003, p. 13). Tal percepção evidencia que a crise não se limita ao Brasil, mas integra uma dinâmica global de disputa entre mudança e continuidade.

15 Intervenções estatais orientadas ao controle de despesas e ao reequilíbrio das finanças nacionais. Essas políticas compreendem a diminuição de subsídios, a limitação de investimentos estatais, a restrição de remunerações e benefícios, além da elevação da carga tributária. O fim almejado é a redução do desequilíbrio orçamentário e a contenção da expansão do endividamento público. Disponível em: http://politize.com.br/austeridade-fiscal/?https://www.politize.com.br/&gad_source=1&gad_campaignid=1988281103&gbraid=0AAAAADgJLRyw2TWPcIhdw_X46_LKu9zqb&gclid=CjwKCAjwuePGBhBZEiwAIGCVSszPZBCrIBRDALh796VdyK1zCzcvJ6gT2l-tciayr3rjqVklvRcWLNhoCMZ0QAvD_BwE.

Figura 1 – Os caminhos da greve no âmbito universitário.



Fonte: Elaboração própria.

Santos (2008) desenvolve uma interpretação crítica ao apontar que a universidade vive três crises articuladas: de hegemonia, de legitimidade e institucional. Segundo o autor, essas crises “têm sido geridas reativamente, recorrendo à memória institucional e às ambiguidades do seu perfil administrativo” (Santos, 2008, p. 14). Essa leitura ajuda a compreender por que as greves se tornam recorrentes: elas expressam justamente o impasse dessas contradições.

A precarização do trabalho docente é um eixo central dessa problemática. Maués e Souza (2016) destacam que a intensificação da carga de trabalho, a exigência por produtividade e a fragilidade das carreiras minam a qualidade da educação superior. Relatórios do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2022) reforçam que a ausência de valorização profissional compromete não apenas o trabalho docente, mas a própria qualidade da pesquisa e da formação universitária.

Outro marco jurídico importante é a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que instituiu o teto de gastos. Essa medida reduziu a capacidade de investimento público em educação, congelando despesas por vinte anos. O impacto foi direto sobre infraestrutura, assistência estudantil e contratação de docentes (Brasil, 2016). Trata-se de um dos fatores que mais tensionaram a relação entre governo e universidades nos últimos anos. O artigo central é o art. 107 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que estabelece o congelamento de gastos:

Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias: I – do Poder Executivo; II – do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça, da Justiça do Trabalho, da Justiça Federal, da Justiça Militar da União e da Justiça Eleitoral; III – do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e do Tribunal de Contas da União; IV – do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público; e V – da Defensoria Pública da União. § 1º Para fins de apuração dos limites, considerar-se-á, como base de cálculo, a despesa primária paga no exercício imediatamente anterior, corrigida pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA (Brasil, 2016).

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) confirmam essas pressões. O Censo da Educação Superior de 2023 indica que o Brasil possui mais de 8,9 milhões de matrículas, das quais apenas 24,7% estão em instituições públicas. Estas concentram a maior parte da produção científica, mas recebem proporção reduzida de recursos, o que agrava a desigualdade entre setores público e privado.

A expansão das universidades federais, impulsionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007, trouxe também novos dilemas. O resultado foi uma diluição de recursos humanos e financeiros já escassos. Professores, agora em número insuficiente para a demanda expandida, enfrentam uma sobrecarga que ameaça a qualidade do ensino e a produtividade científica, aprofundando a contradição entre a quantidade de matrículas e a excelência acadêmica que se espera dessas instituições.

Santos (2008) verificou que a ampliação das vagas não foi acompanhada pela reposição proporcional de professores, nem pelo investimento em infraestrutura. Tal descompasso gerou intensificação do trabalho, superlotação e fragilização da qualidade acadêmica. Nesse sentido, Santos (2008, p. 14) afirma:

A crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Nota-se, assim, como a lógica gerencialista passou a incidir sobre as universidades, colonizando sua organização e fomentando resistências materializadas nas greves. O gerencialismo neoliberal redefiniu o papel do Estado, atingindo a construção social democrática almejada no final da década de 1980 com a abertura política do país.

Para Moraes (2002, p. 15), o neoliberalismo “acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça”.

De acordo com Freitas (2018), o gerencialismo na educação pode ser entendido como a adoção da lógica neoliberal de gestão (produtivista, competitiva e economicista) que transforma a escola pública em espaço de monitoramento, ranqueamento e responsabilização, subordinando o processo educativo a metas e números, em consonância com a racionalidade empresarial.

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas). Criada a dinâmica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas – para novamente introduzir mais formas de operação típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas – e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser fechadas, terceirizadas ou combinadas entre terceirização e vouchers (Freitas, 2018, p. 34).

A partir dessas contribuições teóricas e documentais, torna-se possível organizar uma síntese das diferentes interpretações sobre as greves universitárias, articulando dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais. Tal sistematização permite visualizar como autores e instituições compreendem o fenômeno, destacando tanto os fundamentos estruturais do conflito quanto os efeitos da austeridade, do gerencialismo e da precarização docente. A seguir, o Quadro 1, reúne os principais referenciais discutidos.

Quadro 1 – Greves Universitárias, autores e dimensões.

| Autor/Instituição | Contribuição principal | Dimensão abordada |
|------------------------------|---|--------------------------------|
| Maués e Souza (2016) | Greves como resistência frente ao sucateamento das universidades e denúncia das políticas de austeridade. | Histórico e político |
| Touraine (1966) | Define greve como ação coletiva organizada; instrumento de negociação, conflito de poder e ritual de solidariedade. | Econômica, política e cultural |
| Marx (2017) | Greve como manifestação inevitável do conflito de classes; "escola de guerra" do proletariado. | Estrutural/classista |
| UNESCO (2003; 2022) | Universidade em crise global, em “estado de fermentação”; educação superior como bem público global. | Internacional e institucional |
| Santos (2008) | Identifica três crises na universidade (hegemonia, legitimidade e institucional); greves como expressão desse impasse. | Crítica sociopolítica |
| ANDES-SN (2022) | Relatórios evidenciam precarização docente e denunciam greves como mobilizações coletivas de defesa da universidade pública. | Condições de trabalho |
| Brasil (2016) – EC 95 | Institui o teto de gastos, congelando investimentos por 20 anos, impactando diretamente as universidades. | Jurídico-político |
| INEP (2024) | Dados do Censo 2023: apenas 24,7% das matrículas em instituições públicas, que concentram a produção científica. | Estatístico e estrutural |
| Moraes (2002) | O neoliberalismo reforça a supremacia do mercado como mecanismo central da vida social. | Econômico-ideológico |
| Freitas (2018) | Gerencialismo na educação: lógica empresarial aplicada à gestão escolar, com foco em metas, ranqueamento e responsabilização. | Gestão e política educacional |
| Movimento Estudantil | Historicamente, pautou permanência, assistência estudantil e democratização do acesso, fortalecendo as greves. | Social e político |

Fonte: Elaboração própria

A democratização do acesso e da permanência é outro ponto fundamental. Para a UNESCO (2022), a educação superior deve ser tratada como bem público global, sendo essencial para a democracia e para o desenvolvimento sustentável. Cortes orçamentários e políticas de austeridade, nesse contexto, comprometem a universalização do direito à educação.

O ANDES-SN (2022, p. 27) enfatiza o caráter coletivo das greves: “As greves docentes não podem ser vistas como ações corporativas isoladas, mas como mobilizações que denunciam a precarização estrutural e reivindicam a recomposição orçamentária necessária à sobrevivência da universidade pública”.

Esse entendimento reforça que a greve extrapola a pauta salarial, atingindo o núcleo da luta pela universidade pública. Santos (2008) sustenta que a universidade precisa disputar “a definição da crise” e “a definição do que é universidade”, sob risco de

se submeter a critérios externos de mercado e de Estado. Assim, greves se inserem em um campo de disputa pelo sentido e pela função da educação superior.

A universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. (...) Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. (...) A universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado (Santos, 2008, p. 26-27).

As greves estudantis também desempenham papel histórico relevante. Ao lado dos docentes, estudantes pautaram a permanência, a assistência estudantil e a democratização do acesso, fortalecendo o caráter coletivo das mobilizações e dando maior legitimidade às reivindicações.

Dados do INEP (2024) demonstram que a docência está cada vez mais fragmentada. Muitos docentes atuam em regime parcial ou precário, especialmente no setor privado, contrastando com a dedicação integral mais frequente no setor público. Essa desigualdade contribui para que a universidade pública se torne o espaço onde greves ganham maior força e expressão.

A UNESCO (2003) também alerta que as universidades não estão imunes à globalização e às exigências de padronização. Conforme o relatório:

A educação superior se encontra em estado de fermentação e no centro desse processo há um amplo debate sobre o seu papel hoje e no futuro. Cada vez mais, esse papel é definido em relação à globalização, às sociedades de conhecimento e às tensões que emergem em escala global (UNESCO, 2003, p. 13).

Essa análise evidencia que as greves brasileiras se articulam com uma conjuntura internacional marcada por tensões estruturais da universidade contemporânea. No Brasil, a conjunção de fatores como a EC 95/2016, a intensificação do trabalho docente e a expansão sem financiamento compatível conforma um tripé explicativo para a recorrência das greves. Tais condições revelam não apenas insatisfação imediata, mas uma crise prolongada da universidade pública.

Por essa razão, interpretar as greves apenas como paralisações pontuais seria reduzir sua complexidade. Elas se apresentam como prática política de defesa da

universidade pública, como espaço de produção do conhecimento e como direito social inscrito na Constituição de 1988.

METODOLOGIA

A elaboração deste capítulo baseia-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A escolha desse procedimento decorre da necessidade de compreender as greves universitárias como fenômeno histórico e social, analisando não apenas suas manifestações imediatas, mas também os contextos estruturais que as condicionam (Gil, 2008).

A pesquisa bibliográfica apoiou-se em autores que discutem a universidade pública, suas crises e processos de resistência, com destaque para Santos (2008), Maués e Souza (2016), bem como produções recentes da UNESCO (2003; 2022). Tais referenciais permitiram situar o debate em uma perspectiva crítica, considerando dimensões locais e internacionais.

A pesquisa documental concentrou-se em legislações e relatórios institucionais que impactam diretamente o funcionamento das universidades federais. Entre eles, destacam-se a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), que instituiu o teto de gastos, e os relatórios produzidos pelo ANDES-SN (2022), que analisam as condições de trabalho docente. Esses documentos foram fundamentais para compreender os vínculos entre políticas de austeridade e precarização do trabalho acadêmico.

Foram também analisados dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especialmente as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2023 (INEP, 2024). Esses indicadores possibilitaram identificar tendências relacionadas à expansão do sistema, ao perfil docente e à distribuição de matrículas entre instituições públicas e privadas.

A seleção do material documental obedeceu a dois critérios principais: (a) pertinência direta ao objeto de estudo, abrangendo textos normativos, relatórios sindicais e dados estatísticos; e (b) atualidade e relevância no debate educacional. Além disso, buscou-se contemplar produções de diferentes natureza, como jurídicas, acadêmicas e políticas a fim de captar a complexidade do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados permitem observar que as greves universitárias, embora motivadas por reivindicações específicas, refletem um contexto mais amplo de crise da universidade pública. A conjugação entre restrições orçamentárias, expansão sem o devido financiamento e intensificação do trabalho docente gera um quadro estrutural que se manifesta ciclicamente em paralisações.

A Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu o teto de gastos, é um marco nesse processo. Ao congelar investimentos por vinte anos, comprometeu a capacidade das universidades federais em manter e ampliar políticas de assistência estudantil, contratação de docentes e infraestrutura (Brasil, 2016). Essa medida foi amplamente denunciada pelos sindicatos como responsável pela deterioração das condições de trabalho e pela precarização da qualidade acadêmica.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2023, o Brasil possui mais de 8,9 milhões de matrículas, das quais apenas 24,7% em instituições públicas (Inep, 2023). Apesar de representarem a minoria em número de estudantes, essas instituições concentram a maior parte da pesquisa científica do país, o que intensifica a pressão sobre seus quadros docentes. Essa discrepância revela uma contradição: maior responsabilidade social recai justamente sobre universidades que recebem menos recursos proporcionais.

Essa pressão desproporcional cria um cenário de "falso equilíbrio" no sistema nacional de inovação. Enquanto as universidades privadas, que atendem à maioria discente, focam predominantemente no ensino e na formação profissional, as instituições públicas são compelidas a uma atuação tripartite intensiva – ensino de excelência, pesquisa de ponta e extensão comunitária – com orçamentos que nem sempre acompanham a magnitude de sua missão.

Segundo Santos (2004), essa sobrecarga funcional, não distribuída de forma equitativa no sistema, pode levar à saturação dos pesquisadores, impactando a produtividade científica e, em última análise, colocando em risco a capacidade de o país reter talentos e gerar conhecimento estratégico para seu desenvolvimento soberano.

A expansão promovida pelo Reuni (2007) contribuiu para democratizar o acesso, mas trouxe consigo efeitos colaterais. Em pesquisa realizada em uma universidade mineira, Batista (2013) demonstrou que a ampliação de vagas não foi acompanhada por

reposição proporcional de docentes e técnicos. Os professores relataram intensificação do trabalho e salas superlotadas, confirmando a sobrecarga que se tornou marca da vida acadêmica.

Nesse sentido, Santos (2008, p. 14) observa que a universidade enfrenta uma crise institucional decorrente da “pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial”. Essa lógica gerencial, ao ser aplicada ao ensino superior, transforma a atividade docente em mera prestação de serviços, submetida a indicadores quantitativos e rankings internacionais.

Relatórios do ANDES-SN (2022) corroboram essa interpretação. A entidade aponta que “as greves docentes não podem ser vistas como ações corporativas isoladas, mas como mobilizações que denunciam a precarização estrutural e reivindicam a recomposição orçamentária necessária à sobrevivência da universidade pública” (ANDES-SN, 2022, p. 27). Essa compreensão reforça o caráter coletivo das paralisações, que transcende as pautas salariais.

Outro dado do Censo da Educação Superior (Inep, 2024) mostra que 55% dos docentes da rede pública atuam em regime de tempo integral, o que garante maior dedicação à pesquisa e à extensão. Porém, a sobrecarga decorrente da falta de reposição de quadros gera intensificação e desgaste, elementos frequentemente citados como motivadores de greves (Silva; Silva, 2019).

O tema da democratização também emerge com força. As greves estudantis, muitas vezes articuladas às docentes, reivindicam assistência estudantil, bolsas permanência e condições mínimas para que os alunos de baixa renda permaneçam na universidade. Essa luta dialoga com os princípios da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito social.

A UNESCO (2022) reforça que a educação superior deve ser tratada como bem público global, condição indispensável para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento sustentável. No entanto, cortes orçamentários e políticas de austeridade contradizem essas orientações internacionais, comprometendo a democratização do ensino.

As greves também se inserem em uma disputa pelo sentido da universidade. Enquanto governos e organismos internacionais pressionam por eficiência e

produtividade, docentes e estudantes reivindicam autonomia, financiamento adequado e compromisso social. Como lembra a UNESCO (2003): “a educação superior se encontra em estado de fermentação e no centro desse processo há um amplo debate sobre o seu papel hoje e no futuro” (UNESCO, 2003, p. 13).

Essa tensão é reforçada pelo processo de mercantilização do ensino. O setor privado responde por mais de 75% das matrículas (Inep, 2024), orientando-se por lógicas empresariais. Nesse contexto, a universidade pública torna-se espaço privilegiado de resistência, e as greves constituem uma forma de contestar a subordinação da educação a interesses mercadológicos.

As condições de trabalho docente são centrais nessa análise. Maués e Souza (2016) destacam que a intensificação do trabalho, somada à estagnação salarial e à contratação de professores substitutos sem carreira estruturada, gera desgaste e desvalorização profissional. Tais fatores repercutem diretamente na qualidade da formação oferecida aos estudantes.

No plano institucional, a greve atua como momento de redefinição de prioridades e como espaço pedagógico. Ao paralisar atividades, docentes e estudantes expõem publicamente os dilemas da universidade, buscando sensibilizar a sociedade para a necessidade de defesa da educação pública como direito social e não como mercadoria.

Os resultados indicam que greves não são manifestações episódicas, mas estratégias recorrentes diante de uma crise estrutural. Elas expressam a disputa entre dois modelos: de um lado, a universidade submetida à lógica da austeridade e da mercantilização; de outro, a universidade como bem público e instrumento de democratização social.

Quadro 2 – Síntese dos Resultados e Discussões sobre as Greves Universitárias.

| Tema/Eixo | Evidências |
|---------------------------------|---|
| Restrição orçamentária | EC 95/2016 congelou investimentos por 20 anos, afetando assistência estudantil, contratação docente e infraestrutura. |
| Dados do ensino superior | 8,9 milhões de matrículas em 2023; apenas 24,7% em instituições públicas, que concentram a maior parte da pesquisa. |
| Desigualdade estrutural | Universidades públicas acumulam tripla função (ensino, pesquisa e extensão) sem financiamento compatível; setor privado atende maioria discente com foco em ensino. |
| Expansão do Reuni | Aumento de vagas sem reposição proporcional de docentes; intensificação do trabalho e salas superlotadas. |
| Lógica gerencialista | Pressão por eficácia e produtividade empresarial transforma docência em prestação de serviços submetida a rankings. |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Mobilização sindical | Greves vistas como mobilizações coletivas que denunciam precarização e reivindicam recomposição orçamentária. |
| Perfil docente | 55% dos docentes da rede pública em tempo integral; sobrecarga pela falta de reposição de quadros. |
| Democratização e permanência | Greves estudantis reivindicam bolsas, assistência estudantil e condições de permanência; vinculam-se ao direito à educação. |
| Conjuntura internacional | Educação superior em “estado de fermentação” e alvo de tensões globais entre mercantilização e bem público. |
| Mercantilização | Setor privado responde por mais de 75% das matrículas, guiado por lógica empresarial. |
| Condições de trabalho | Intensificação do trabalho, estagnação salarial e contratos precários fragilizam a docência. |
| Função pedagógica da greve | Paralisações expõem dilemas da universidade e sensibilizam a sociedade para a defesa da educação pública. |

Fonte: Elaboração própria.

Assim, as greves nas universidades brasileiras devem ser interpretadas como expressão de resistência e como mecanismo de defesa da autonomia, do financiamento adequado e da valorização do trabalho docente. Mais do que paralisações, representam um processo de luta contínua pela sobrevivência da universidade pública em um cenário de crise.

CONCLUSÃO

As greves nas universidades públicas brasileiras revelam-se como fenômeno complexo, que ultrapassa as fronteiras das pautas salariais e das condições imediatas de trabalho. Elas expressam contradições estruturais relacionadas ao financiamento, à autonomia institucional e ao papel social da universidade. Nesse sentido, podem ser compreendidas como parte de uma disputa mais ampla pelo sentido da educação superior no Brasil.

O exame da legislação, especialmente a Emenda Constitucional nº 95/2016, evidencia que políticas de austeridade fiscal impactaram de forma decisiva o cotidiano universitário. O congelamento de investimentos comprometeu a expansão iniciada pelo Reuni e intensificou a precarização das condições docentes, ao mesmo tempo em que dificultou a manutenção de políticas de assistência estudantil. Tais medidas reforçaram o caráter recorrente das greves como instrumento de reivindicação.

As análises de Santos (2008), Maués e Souza (2016) e os relatórios do ANDES-SN (2022) indicam que a precarização docente e a pressão por produtividade estão no

cerne dos conflitos. Ao lado desses fatores, dados do Censo da Educação Superior de 2023 mostram o descompasso entre a relevância social das universidades públicas e os recursos a elas destinados, aprofundando a sobrecarga dos profissionais e a necessidade de mobilizações coletivas.

No cenário internacional, os relatórios da UNESCO (2003; 2022) reafirmam que a educação superior deve ser tratada como bem público global, essencial para o desenvolvimento sustentável e a democracia. No entanto, a crescente mercantilização do ensino e a lógica de eficiência imposta às universidades públicas entram em choque com esse princípio, tornando as greves um espaço de resistência e de defesa da universidade como direito social.

Os resultados analisados permitem concluir que as greves não são eventos isolados, mas manifestações de um processo histórico que articula resistência, denúncia e proposição. Elas se constituem como espaços de debate público, nos quais se reafirma a importância da universidade pública para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, compreender as greves universitárias exige reconhecê-las como expressão de crises institucionais e políticas, mas também como instrumento pedagógico e democrático. Elas evidenciam a necessidade de redefinir prioridades estatais, garantir financiamento estável e valorizar o trabalho docente, para que a universidade pública possa cumprir plenamente sua função social.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **Dossiê sobre as condições de trabalho docente nas universidades federais**. Brasília, DF: ANDES-SN, 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/ab5839d7-81d4-495f-ad64-bf2431ad4e55/content>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023**: resultados. Brasília: INEP, 2024. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 16 set. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele Borges de. Precarização do trabalho docente na educação superior e os impactos na formação. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORAES, Raulino Cássio. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, A. V.; SILVA, G. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4135>. Acesso em: 26 set. 2025.

TOURAINÉ, Alain. **La conscience ouvrière**. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, 2003.

UNESCO. **Relatório global sobre a educação superior**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381568>. Acesso em: 13 set. 2025.

CAPÍTULO III

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Francisco Jorge Gondim¹⁶

Antonio Deison da Silva Mendonça¹⁷

Onildo Ribeiro de Assis II¹⁸

Francisco Tauvânio Vieira Júnior¹⁹

Daelson da Silva Fontinele²⁰

DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-03

RESUMO

A evasão estudantil é um dos problemas mais persistentes do ensino superior brasileiro, impactando a qualidade do sistema educacional e os projetos de vida dos estudantes universitários. De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2023), em alguns cursos de graduação a taxa de abandono supera 50%. Entre os principais fatores estão dificuldades financeiras, falta de políticas de permanência, precariedade da formação básica e necessidade de conciliar estudo com trabalho. Pesquisa de Coimbra, Silva e Costa (2021) demonstra que estudantes negros, de baixa renda e oriundos de escolas públicas estão mais vulneráveis, revelando o caráter estrutural das desigualdades. Adachi (2017) acrescenta que a saúde mental desempenha papel relevante, sobretudo no contexto pós-pandemia, quando a evasão compromete tanto o desenvolvimento individual quanto o econômico, pois reduz a taxa de diplomação. A insuficiência de programas de assistência estudantil no Brasil agrava o problema, diferentemente da pandemia, quando ansiedade e depressão ampliaram índices de evasão. A OCDE (2023) de países que estruturaram bolsas, apoio pedagógico e acompanhamento psicossocial de forma integrada. Assim, compreender a evasão requer análise multifatorial e políticas consistentes que articulem inclusão, financiamento e qualidade acadêmica.

Palavras-chave: Evasão Estudantil; Ensino Superior; Permanência; Desigualdade.

INTRODUÇÃO

A evasão estudantil é um fenômeno complexo que se manifesta como a diferença numérica entre quem ingressa e quem se forma em um curso superior. No entanto, por trás desse número, está uma decisão dolorosa e multifatorial, onde o estudante, pressionado por dificuldades acadêmicas, financeiras ou pessoais, acaba abandonando os estudos voluntariamente, mesmo contra a sua própria vontade (Silva Filho *et al.*, 2007).

16 Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). franciscogondim@gmail.com.

17 Mestre em Ensino de Biologia (PROFBIO). Universidade Estadual do Ceará (UECE). antoniomendonca.professor@gmail.com.

18 Mestre em Engenharia de Produção. Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). onildo.ribeiro@gmail.com.

19 Mestre em Ciência dos Materiais. Instituto Federal do Ceará (IFCE). tauvaniovieira@professor.fadat.edu.br.

20 Especialista em Matemática, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Universidade Federal do Piauí (UFPI). eng.daelsonfontinele@gmail.com.

Essa saída gera um prejuízo profundo não só para a trajetória individual do aluno, mas também para a instituição de ensino e para o desenvolvimento econômico e social do país.

Nesse sentido, configura-se como um dos desafios mais complexos e persistentes no cenário do ensino superior brasileiro, com profundas repercussões sociais e econômicas. Este fenômeno vai além da mera estatística, representando a interrupção forçada de trajetórias individuais e de potenciais intelectuais para o país. Sua dimensão exige uma análise multifacetada, que contemple as diversas variáveis intervenientes neste processo.

De acordo com os dados Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP (2023), a magnitude do problema é incontestável e assume proporções críticas em determinadas áreas do conhecimento. Em diversos cursos de graduação, as taxas de abandono ultrapassam a marca dos 50%, indicando que mais da metade dos ingressantes não concluirá sua jornada acadêmica na mesma instituição ou curso. Esses números não apenas refletem uma ineficiência do sistema, mas também representam um colossal desperdício de recursos públicos e privados. A volatilidade discente tornou-se, portanto, uma característica estrutural da educação superior no Brasil, demandando intervenções urgentes e direcionadas.

Dentre os principais fatores catalisadores da evasão, as dificuldades financeiras emergem como uma barreira intransponível para uma significativa parcela do corpo discente. A incapacidade de arcar com os custos diretos da formação, como mensalidades, materiais e transporte, e os indiretos, representados pela necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, impede a dedicação exclusiva aos estudos. Muitos estudantes são compelidos a optar entre trabalhar para sustentar a si e suas famílias ou permanecer na universidade, um dilema que frequentemente resulta no abandono do curso. Essa pressão econômica opera como um mecanismo de seleção excludente, filtrando quem pode ou não ter acesso à educação de nível superior.

A esse cenário econômico desfavorável, soma-se a histórica precariedade da formação básica recebida por muitos egressos do ensino público. A defasagem no aprendizado de conteúdos fundamentais cria um abismo entre os conhecimentos prévios dos estudantes e as exigências do ambiente universitário, gerando frustração e reprovações sucessivas. Essa trajetória acadêmica fragilizada mina a autoconfiança do

discente e, não raro, leva-o a questionar sua própria capacidade e vocação para a carreira escolhida. O sistema, então, falha duas vezes: primeiro na base e depois ao não oferecer suporte adequado para superar essas lacunas.

A pesquisa de Coimbra, Silva e Costa (2021) evidencia que o perfil do estudante evadido não é aleatório, mas revela padrões profundamente enraizados nas desigualdades sociais brasileiras. O abandono é significativamente mais alto entre estudantes autodeclarados negros, de baixa renda e oriundos da rede pública de ensino. Essa correlação direta entre origem socioeconômica e probabilidade de evasão desnuda o caráter estrutural do problema. A universidade, em vez de funcionar como um mecanismo de mobilidade social, acaba por reproduzir e, por vezes, amplificar as disparidades existentes na sociedade, perpetuando um ciclo de exclusão.

Outra dimensão crítica, intensificada no contexto pós-pandemia, diz respeito à saúde mental dos universitários. Conforme apontado por Adachi (2017), fatores psicológicos desempenham um papel relevante na decisão de permanecer ou deixar o curso. Quadros de ansiedade, depressão, síndrome de burnout e sobrecarga emocional tornaram-se comuns nas salas de aula, comprometendo o rendimento e a persistência dos alunos. O ambiente acadêmico, muitas vezes competitivo e pressionante, associado às incertezas do futuro, atua como um agravante para esses distúrbios, criando uma barreira invisível, porém formidável, à conclusão do ensino superior.

A insuficiência de políticas de permanência estudantil robustas e integradas no Brasil agrava exponencialmente todos os fatores anteriores. Diferentemente de países que estruturaram sistemas de apoio que articulam bolsas, auxílios, apoio pedagógico remediativo e acompanhamento psicossocial, o modelo brasileiro ainda é fragmentado e incipiente. Programas de assistência existem, mas frequentemente são insuficientes em escopo e cobertura, não conseguindo atingir todos os estudantes em situação de vulnerabilidade. Essa falha sistêmica deixa desamparados justamente aqueles que mais dependem do suporte institucional para conseguir vencer as barreiras da graduação.

As consequências da evasão extrapolam em muito os muros das universidades e impactam diretamente o desenvolvimento nacional. Como salienta a OCDE (2023), a taxa de diplomação é um indicador crucial para o capital humano de uma nação. Altos índices de abandono significam menos profissionais qualificados entrando no mercado de

trabalho, o que compromete a inovação, a produtividade e a competitividade da economia. Para o indivíduo, a evasão acarreta frustração pessoal, sentimento de fracasso e a perpetuação do ciclo de baixa qualificação e remuneração. É, portanto, um problema que fere duplamente: o projeto de vida do cidadão e o interesse coletivo da nação.

Diante desse panorama multifatorial, torna-se evidente que soluções simplistas e pontuais são completamente ineficazes. Combater a evasão requer uma abordagem sistêmica, que envolva a articulação entre governo, instituições de ensino e sociedade. É necessária uma política de Estado, e não de governo, que garanta financiamento estudantil adequado, ações de nivelamento e reforço pedagógico, serviços de saúde mental e um ambiente acadêmico verdadeiramente acolhedor e inclusivo. A permanência deve ser entendida como um processo tão importante quanto o acesso, demandando investimentos contínuos e avaliação constante.

Nesse sentido, este capítulo propõe-se a analisar de forma aprofundada e crítica o fenômeno da evasão no ensino superior brasileiro, tomando por base as evidências apresentadas pelas principais pesquisas e organismos nacionais e internacionais. O objetivo é elucidar a teia complexa de causas que levam ao abandono e dimensionar suas severas consequências para os indivíduos e para a sociedade. A partir dessa análise, busca-se contribuir para o debate qualificado sobre políticas públicas educacionais que possam, efetivamente, reverter esse cenário preocupante.

AS CAUSAS MULTIFATORIAIS DA EVASÃO: UMA ANÁLISE DAS BARREIRAS À PERMANÊNCIA

A evasão não é um evento singular, mas sim o ponto final de um processo de desengajamento, frequentemente resultante da confluência de várias barreiras que se sobrepõem na trajetória do estudante. Para compreendê-la em sua totalidade, é imperioso compreender essas barreiras, que podem ser agrupadas em dimensões inter-relacionadas, a saber: barreiras econômicas e financeiras; barreiras acadêmicas e de adaptação ao Ensino Superior; barreiras psicossociais e de saúde mental; barreiras institucionais e estruturais.

Quadro 1 – Barreiras multifatoriais da evasão no Ensino Superior.

| Dimensão | Principais Fatores | Efeitos na Permanência |
|--|---|--|
| 1. Barreiras Econômicas e Financeiras | - Pressão financeira – Custo de oportunidade (abrir mão de renda imediata para estudar) – Necessidade de conciliar trabalho e estudo – Insuficiência de bolsas e auxílios (alimentação, moradia, permanência) | - Exaustão física e mental – Queda no rendimento acadêmico – Abandono quase compulsório em contextos de instabilidade |
| 2. Barreiras Acadêmicas e de Adaptação | - Defasagem da formação básica – Dificuldades com conteúdos, métodos autônomos e linguagem acadêmica – Falta de integração acadêmica e sentimento de não pertencimento – Ausência de nivelamento, tutoria e acompanhamento pedagógico | - Autoinculpação e baixa autoestima – Desmotivação e abandono silencioso – Ciclo de frustração e fragilização do vínculo com a universidade |
| 3. Barreiras Psicossociais e de Saúde Mental | - Estresse, pressão por desempenho e incerteza profissional – Transtornos mentais pré-existentes agravados (ansiedade, depressão) – Solidão e isolamento social – Peso das expectativas familiares, especialmente para estudantes de primeira geração | - Exacerbação de transtornos psicológicos – Vulnerabilidade emocional – Decisão de abandono motivada pela falta de apoio psicossocial |
| 4. Barreiras Institucionais e Estruturais | - Currículos inflexíveis e desatualizados – Metodologias ultrapassadas – Corpo docente despreparado para diversidade – Falta de políticas integradas de permanência (apoio social, pedagógico, saúde mental) – Percepção de injustiça e não pertencimento | - Sentimento de exclusão e desidentificação – Perda de vínculos acadêmicos e afetivos – Maior probabilidade de evasão em instituições sem cultura de acolhimento |

Fonte: Elaborado pelos autores

BARREIRAS ECONÔMICAS E FINANCEIRAS

A pressão financeira constitui um dos pilares centrais da evasão. A análise de Silva Filho *et al.* (2007) evidencia que esse é um aspecto que vai além da simples incapacidade de pagar mensalidades, destacando o conceito de "custo de oportunidade". De acordo com os autores pode-se definir o custo de oportunidade como o valor da melhor alternativa que é deixada de lado quando se faz uma escolha.

Em seu estudo, os autores argumentam que a discussão sobre evasão e acesso à universidade não pode se restringir apenas ao custo direto (mensalidades, livros, transporte). O custo de oportunidade é uma barreira econômica e social igualmente poderosa, senão mais, pois se constitui como obstáculo invisível que torna proibitivo, para muitos jovens talentosos de baixa renda, o ingresso e a permanência no ensino superior, pois o preço de estudar é a renúncia a uma renda de que suas famílias urgentemente precisam (Silva Filho *et al.*, 2007).

Em outras palavras, sempre que um indivíduo, empresa ou instituição decide por um caminho, renuncia a outro que poderia trazer benefícios. Esse conceito é essencial na

economia e na gestão de recursos, pois evidencia que nenhuma decisão é neutra: ao optar por um investimento, projeto ou ação, perde-se a possibilidade de usufruir dos benefícios de outra alternativa (Silva Filho *et al.*, 2007).

Para muitos jovens de baixa renda, dedicar-se integralmente aos estudos significa abrir mão de uma renda imediata que é crucial para a subsistência própria e familiar. A necessidade de trabalhar em turnos extensos para custear os estudos leva à exaustão física e mental, reduz o tempo disponível para dedicação às atividades acadêmicas e, consequentemente, aumenta o risco de reprovações.

Este ciclo vicioso de trabalhar para estudar, mas ver o rendimento acadêmico cair por causa do trabalho, torna a graduação uma empreitada insustentável a médio prazo. A insuficiência de programas de assistência estudantil, como bolsas-permanência, auxílio-alimentação e moradia estudantil, deixa o estudante vulnerável à mínima instabilidade financeira, tornando o abandono uma decisão quase compulsória.

BARREIRAS ACADÊMICAS E DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

A transição do ensino médio, especialmente o público e precário, para a exigência do ambiente universitário representa um choque para uma parcela significativa dos calouros. A defasagem na formação básica, mencionada anteriormente, manifesta-se em dificuldades concretas com conteúdos fundamentais, métodos de estudo autônomos e a linguagem acadêmica mais complexa. A falta de integração acadêmica – o sentimento de não pertencimento ao ambiente intelectual da instituição – é um forte influenciador de evasão.

Verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo-benefício do ‘sacrifício’ para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena (Lobo *et al.*, 2007, p. 643).

Quando a instituição não oferece programas de nivelamento, tutoria ou acompanhamento pedagógico individualizado, o estudante tende a internalizar o fracasso

acadêmico como uma incompetência pessoal, minando sua autoestima e sua motivação para persistir.

A ausência de políticas institucionais voltadas à permanência revela que, muitas vezes, a evasão não se explica apenas pela dimensão financeira, mas pela soma de fatores acadêmicos e emocionais que fragilizam o vínculo do estudante com o curso e com a universidade. Lobo *et al.* (2007, p. 643) destacam que

as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso.

Assim, quando o jovem não encontra apoio pedagógico estruturado, tende a compreender seu insucesso como incapacidade individual, o que reforça o sentimento de não pertencimento ao ambiente acadêmico. Esse processo conduz, em muitos casos, ao abandono silencioso, sem que a instituição consiga intervir de modo preventivo.

A ausência de mecanismos de acolhimento, de programas de monitoria ou de estratégias pedagógicas que reconheçam a heterogeneidade da formação básica leva a um ciclo de frustração e desmotivação. Dessa forma, a evasão não é resultado exclusivo da falta de condições materiais, mas de um ambiente que pouco considera as dificuldades de adaptação e integração dos ingressantes, ampliando as barreiras acadêmicas e comprometendo a democratização do acesso ao ensino superior.

BARREIRAS PSICOSSOCIAIS E DE SAÚDE MENTAL

A dimensão psicológica ganhou contornos dramáticos no período pós-pandêmico. O ambiente universitário, por si só, é gerador de stress: pressão por notas, competitividade, prazos, e a incerteza sobre o futuro profissional.

A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE)²¹, realizada pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde, faz uma análise comparativa de diversos pontos da saúde escolar, inclusive saúde mental. Os resultados evidenciam que a adolescência é uma etapa crucial para o surgimento de problemas emocionais, visto que cerca de 50%

21 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/justica-e-seguranca/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>

dos transtornos mentais que acometem adultos têm início antes dos 14 anos. Esse dado revela que grande parte dos estudantes já chega ao ensino superior com fragilidades emocionais preexistentes, que podem ser exacerbadas pela pressão acadêmica, pelas expectativas familiares e pela necessidade de adaptação a um ambiente mais exigente

A ausência de vínculos de amizade também aparece como indicador importante de vulnerabilidade. A pesquisa mostrou que 3,2% dos adolescentes declararam não ter nenhum amigo próximo, revelando uma situação de isolamento social com efeitos negativos para a saúde mental. Em 2012, observou-se que adolescentes de escolas públicas apresentavam índices de solidão mais de duas vezes superiores aos de escolas privadas (4,0% contra 1,7%), evidenciando como desigualdades sociais se refletem na vivência subjetiva dos jovens e podem se prolongar para a vida universitária (IBGE, 2022).

A partir de 2019, a PeNSE reformulou os indicadores de saúde mental, incorporando dimensões mais amplas como irritabilidade, ansiedade cotidiana, humor deprimido, autodepreciação e ideação suicida. Embora essa mudança tenha dificultado a comparação com séries históricas anteriores, permitiu captar de forma mais precisa a diversidade de sintomas que atravessam a juventude brasileira. O fato de tais sintomas se manifestarem já na educação básica aponta para a necessidade de serviços de apoio psicossocial contínuos e articulados, de modo a garantir que os estudantes universitários não enfrentem sozinhos condições que podem levá-los ao abandono do curso ou ao agravamento do sofrimento psíquico.

Adachi (2017) ressalta que a vivência universitária pode exacerbar ou desencadear transtornos como ansiedade generalizada e depressão. Para estudantes de primeira geração – os primeiros da família a ingressar no ensino superior –, soma-se a isso o peso de expectativas familiares e a falta de um repertório familiar que os ajude a navegar pelos desafios da vida acadêmica. A solidão, o sentimento de inadequação e a sobrecarga emocional, quando não acolhidos por serviços de apoio psicossocial eficazes, tornam-se fatores decisivos para o abandono.

BARREIRAS INSTITUCIONAIS E ESTRUTURAIS

A própria estrutura institucional pode, inadvertidamente, promover a evasão. Currículos inflexíveis e desvinculados da realidade prática, metodologias de ensino ultrapassadas, corpos docentes despreparados para lidar com a diversidade do alunado contemporâneo e a falta de uma cultura institucional de acolhimento são elementos que afastam os estudantes.

A pesquisa de Coimbra, Silva e Costa (2021) demonstra que a evasão é menor em instituições que possuem políticas de permanência estudantil consolidada, que atuam de forma preventiva e integrada. A falta de articulação entre os diferentes setores (assistência social, saúde mental, apoio pedagógico) faz com que o estudante em dificuldade se sinta perdido em um labirinto burocrático, acelerando a sua decisão de sair.

Além da desarticulação setorial, a própria percepção de injustiça e a falta de pertencimento podem ser catalisadores potentes para a evasão. Quando o estudante não se vê representado no corpo docente, não encontra referências em seu currículo ou se sente ignorado em suas particularidades socioeconômicas e culturais, a instituição deixa de ser um espaço de identificação e construção de projeto de vida. Nesse sentido, a falta de uma cultura institucional de acolhimento, citada anteriormente, vai além da burocracia; ela mina a formação de vínculos afetivos e acadêmicos sólidos, que são essenciais para a resiliência do estudante face às dificuldades inevitáveis do percurso formativo. A pesquisa de Coimbra, Silva e Costa (2021) corrobora essa visão ao associar ambientes institucionais mais inclusivos e dialógicos a taxas mais baixas de abandono, pois estes promovem um sentimento de comunidade e corresponsabilidade pelo sucesso discente.

Portanto, fica evidente que combater a evasão exige uma transformação profunda que vá além de medidas pontuais. É necessário repensar o projeto pedagógico institucional como um todo, tornando-o mais flexível, relevante e sensível às trajetórias diversas dos estudantes. A atuação preventiva e integrada defendida pelos autores pressupõe uma instituição que se autoavalia constantemente, que ouve seus alunos e que assume a permanência estudantil como um indicador de qualidade tão crucial quanto a titulação do seu corpo docente. Dessa forma, a instituição deixa de ser um "labirinto burocrático" e se converte em uma rede de apoio coesa, capaz de identificar, acolher e sustentar o potencial daqueles que nela depositam suas aspirações de futuro.

AS CONSEQUÊNCIAS DA EVASÃO: IMPACTOS INDIVIDUAIS, INSTITUCIONAIS E SOCIAIS

O abandono do curso superior produz um efeito cascata de prejuízos que se estendem da esfera individual até o macroambiente socioeconômico.

Quadro 2 - Consequências da evasão no Ensino Superior.

| Dimensão | Principais Fatores | Efeitos |
|---|--|--|
| 1. Consequências para o Indivíduo | - Interrupção de projeto de vida - Sentimentos de fracasso, frustração e baixa autoestima - Endividamento sem retorno (caso de financiamentos) - Julgamento de que o diploma não compensa diante das dificuldades - Limitação de oportunidades profissionais | - Marcas emocionais duradouras - Dificuldade de retomada dos estudos - Manutenção do ciclo de baixa qualificação - Salários reduzidos e restrição ao mercado formal - Maior vulnerabilidade socioeconômica |
| 2. Consequências Institucionais e Nacionais | - Desperdício de recursos materiais e humanos (infraestrutura, docentes, funcionários) - Desestabilização de turmas e planejamento acadêmico - Impacto negativo na reputação institucional - Redução da taxa de diplomação - Menor oferta de mão de obra qualificada - Aumento da dependência de políticas assistenciais do Estado | - Perda de eficiência e credibilidade institucional - Redução da inovação, produtividade e competitividade do país - Menor participação cívica da população - Reforço das desigualdades sociais - Necessidade urgente de políticas de permanência articuladas (financeira, acadêmica e psicossocial) |

Fonte: Elaborado pelos autores.

CONSEQUÊNCIAS PARA O INDIVÍDUO

A evasão no ensino superior não se restringe a uma mera decisão individual de interromper os estudos; ela traz consigo uma série de consequências que incidem diretamente sobre a trajetória de vida do estudante. Para Lobo *et al.* (2007) aquele que abandona a graduação, a frustração de um projeto interrompido é frequentemente acompanhada por sentimentos de fracasso e de incapacidade. Esse impacto subjetivo pode gerar marcas duradouras, atingindo a autoestima e reduzindo as perspectivas de retomada dos estudos em outro momento.

Do ponto de vista coletivo, a evasão representa um problema internacional que ultrapassa o indivíduo e atinge também os sistemas de ensino. Como destacam Lobo *et al.* (2007, p. 642-643):

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

No caso do indivíduo, os efeitos materiais são igualmente severos. Muitos estudantes, sobretudo aqueles que recorreram ao financiamento estudantil, permanecem endividados sem obter o diploma que justificaria o investimento. Nesses casos, o custo de oportunidade se torna evidente: tempo, energia e recursos aplicados não se convertem em mobilidade social ou em melhores oportunidades profissionais. A consequência mais direta é a manutenção de um ciclo de baixa qualificação, que limita salários e restringe o acesso a empregos formais de maior prestígio.

As pesquisas também indicam que as dificuldades financeiras são apontadas como o motivo mais recorrente para a evasão. Em estudo nacional, Lobo *et al.* (2007, p. 643-644) registram que:

Outra questão importante, diz respeito às bases financeiras da evasão. De modo geral, as instituições, públicas e privadas, dão como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão da evasão.

Essa dinâmica corrobora a visão de Schwartzman (2006) de que a evasão tem causas entrelaçadas, nas quais a pressão econômica atua como um elemento catalisador que interage com dificuldades acadêmicas e questões emocionais, exigindo, portanto, uma resposta institucional que atue em várias frentes simultaneamente.

Embora a dimensão econômica seja relevante, ela não esgota a análise do problema. Segundo a OCDE (2023), muitos estudantes interrompem a formação porque percebem que o esforço demandado não compensa frente às dificuldades acadêmicas, às expectativas não correspondidas e à falta de integração com a instituição. Nesse sentido, o abandono pode estar relacionado a um julgamento subjetivo de que o diploma deixou de ser um investimento viável. Os autores reforçam que:

No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os

principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo-benefício do ‘sacrifício’ para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena (Lobo *et al.*, 2007, p. 643-644).

Assim, percebe-se que as consequências da evasão para o indivíduo são múltiplas e atravessam tanto a dimensão psicológica quanto a material. O estudante evadido carrega não apenas a marca de uma formação inacabada, mas também a dificuldade de se reposicionar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Esse cenário, por sua vez, reforça as desigualdades sociais, já que são, em grande medida, os estudantes de baixa renda os mais vulneráveis à interrupção de seus percursos formativos.

CONSEQUÊNCIAS INSTITUCIONAIS E NACIONAIS

As instituições também são severamente impactadas. A alta taxa de evasão representa um desperdício de recursos investidos em infraestrutura, corpo docente e processos seletivos. Do ponto de vista da qualidade, a rotatividade constante de alunos desestabiliza as turmas e dificulta o planejamento acadêmico a longo prazo. Além disso, altos índices de evasão mancham a reputação da instituição perante a sociedade e os órgãos reguladores, podendo afetar negativamente suas avaliações e seu financiamento.

Em nível macro, como salienta a OCDE (2023), a evasão é um entrave ao desenvolvimento econômico e social. Ela reduz a taxa de diplomação e, por conseguinte, a oferta de mão de obra qualificada necessária para impulsionar a inovação, a produtividade e a competitividade do país em um mercado global. Uma população com menor nível de instrução tende a ter menor participação cívica e maior dependência de políticas assistenciais do Estado. Dessa forma, a evasão no ensino superior não é apenas um problema educacional, mas uma questão de interesse nacional que compromete o futuro coletivo.

Segundo o relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2025)²² expõem a gravidade do problema da evasão no Brasil. Enquanto a taxa média de abandono três anos após o prazo previsto para conclusão do curso é de 30% entre os países da organização, no Brasil

22 Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/09/education-at-a-glance-2025_c58fc9ae/1c0d9c79-en.pdf.

esse índice atinge 51%. Essa diferença tem repercussões diretas no desenvolvimento económico e social, pois reduz a taxa de diplomação e restringe a oferta de mão de obra qualificada.

As taxas de abandono no primeiro ano ultrapassam 20% no nível de bacharelado em vários sistemas, incluindo Brasil, Colômbia, Comunidade Francesa da Bélgica, Luxemburgo, Peru e Romênia. Ao final da duração teórica do programa, 42% dos ingressantes em cursos de bacharelado concluíram aquele ou outro programa de bacharelado, em média, 1% concluíram um programa de ciclo curto, 38% permanecem matriculados e 20% deixaram a educação superior” (OECD, 2025, p. 245).

O reflexo é claro: apenas 24% dos jovens adultos brasileiros (25 a 34 anos) concluíram o ensino superior, frente a 49% na média da OCDE (2025). O déficit compromete a capacidade do país de fomentar inovação e competitividade em um mercado global cada vez mais exigente.

O impacto económico dessa lacuna é expressivo, adultos brasileiros com diploma de nível superior recebem, em média, 148% a mais do que aqueles com apenas o ensino médio. Isso evidencia que a evasão não se limita a uma questão educacional: trata-se de um problema estrutural, com efeitos diretos na produtividade, na geração de renda e na redução das desigualdades sociais.

Nos países da OCDE, a expansão do ensino terciário é uma tendência consolidada: em 2024, 48% dos jovens adultos de 25 a 34 anos possuíam uma qualificação nesse nível, contra 45% em 2019. O aumento expressa o reconhecimento do valor do diploma, associado a vantagens salariais consistentes. Em média, adultos com ensino superior ganham 54% a mais do que aqueles com apenas o ensino secundário, chegando a 83% no caso de mestres e doutores. Esses dados reforçam o papel estratégico da educação superior para a mobilidade social e para a preparação de sociedades mais inovadoras.

Apesar da expansão, permanecem desafios críticos na conclusão e na equidade. Apenas 43% dos estudantes de licenciatura concluem seus cursos no tempo regular, índice que sobe para 70% quando se consideram três anos adicionais. As diferenças de gênero são marcantes: 75% das mulheres conseguem finalizar nesse período, contra 63% dos homens.

O fator socioeconômico também é determinante: somente 26% dos jovens cujos pais não completaram o ensino secundário chegam ao nível terciário, em contraste com 70% daqueles com pelo menos um dos pais com diploma superior. Esse quadro reforça a necessidade de políticas específicas, como orientação profissional, bolsas de apoio e programas de acompanhamento acadêmico.

Outro dado preocupante diz respeito à qualidade da formação. O Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC)²³ mostra que 13% dos adultos com diploma de nível superior não ultrapassam o nível 1 de literacia, evidenciando dificuldades para compreender textos simples. Entre os menos escolarizados, esse índice chega a 61%. Além disso, as competências em literacia vêm estagnando ou caindo ao longo da última década, sobretudo entre os grupos mais vulneráveis. Isso demonstra que o diploma, por si só, não garante domínio de competências fundamentais, exigindo esforços voltados à qualidade e relevância dos conteúdos.

A transição para o mercado de trabalho continua a ser um ponto sensível. Em 2024, 14% dos jovens de 18 a 24 anos nos países da OCDE estavam na condição de NEET (nem empregados, nem estudando, nem em formação). Embora a média permaneça estável desde 2019, há variações expressivas: a Itália reduziu esse índice em 8 pontos percentuais, enquanto a Lituânia registrou aumento de 7 pontos. Embora a maior parte dos jovens desempregados passe por períodos curtos de procura de trabalho, aqueles em situação de desemprego de longa duração correm risco elevado de exclusão persistente. Nesse cenário, ações como programas de orientação profissional, estágios, formação prática e apoio psicossocial são fundamentais para facilitar a inserção laboral.

Diante da complexidade do problema, fica evidente que a solução não reside em ações isoladas, mas em uma estratégia institucional abrangente e integrada. Políticas de permanência devem ser entendidas como um sistema de apoio contínuo, que começa no momento da matrícula e se estende até a diplomação. De acordo com Schwartzman (2006), para uma inserção laboral eficaz, é fundamental estruturar um sistema de apoio contínuo baseado em três pilares: suporte financeiro, com bolsas e auxílios que aliviem pressões econômicas básicas; suporte acadêmico, por meio de programas de nivelamento

23 Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/piaac.html>.

e tutoria que combatam defasagens educacionais; e suporte psicossocial, com orientação profissional e acolhimento para questões de adaptação e projeto de vida.

A experiência internacional, citada pela OCDE (2025), mostra que o sucesso está na integração desses três eixos, com uma gestão centralizada que identifique os estudantes em risco de forma proativa. No Brasil, é urgente que as políticas de permanência deixem de ser ações pontuais e se tornem uma política de Estado, com financiamento estável e avaliação constante de resultados, assegurando que o direito de acesso à universidade seja coroado pelo direito de nela permanecer e se formar.

CONCLUSÃO

Este capítulo buscou demonstrar que a evasão no ensino superior brasileiro é um fenômeno complexo, de causas entrelaçadas e consequências devastadoras. Longe de ser uma mera estatística, ela representa a materialização das desigualdades sociais em solo acadêmico, interrompendo trajetórias promissoras e prejudicando o desenvolvimento nacional.

A análise realizada deixou claro que combater a evasão exige mais do que abrir portas; é necessário garantir que os que por elas entram tenham condições reais de caminhar até o fim. A construção de um sistema de ensino superior verdadeiramente inclusivo e eficaz depende, portanto, do compromisso irrevogável com políticas de permanência estudantil robustas, integradas e permanentes.

Para além do prejuízo individual e da frustração de projetos de vida, a evasão representa um custo social e econômico incalculável para o país. O investimento público na formação de um estudante que não conclui o curso gera um retorno diminuto, esvaziando os cofres públicos sem o benefício de um profissional qualificado. Este ciclo perpetua um déficit de mão de obra especializada, freando a inovação, a produtividade e a competitividade nacional em um mundo cada vez mais orientado pelo conhecimento. Dessa forma, a evasão não é apenas uma chaga no sistema educacional, mas um obstáculo estratégico ao progresso socioeconômico do Brasil.

Nesse sentido, políticas de permanência estudantil bem-sucedidas transcendem a assistência financeira, como a concessão de bolsas e auxílios. Elas devem ser desenhadas

como um ecossistema de apoio, englobando desde a assistência psicológica e pedagógica para lidar com as dificuldades acadêmicas e a saúde mental, até a criação de programas de mentoria que integrem calouros à vida universitária. Ações de nivelamento de aprendizagem, o combate à evasão por motivo de trabalho por meio de horários flexíveis, e a promoção de um ambiente acadêmico mais diversos e acolhedor são igualmente pilares fundamentais para reter os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP**: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004. 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- INEP. **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2023-notas-estatisticas>. Acesso em: 18 set. 2025.
- COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e228764, 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022: quarto trimestre - educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pnad-continua.html>. Acesso em: 11 set. 2025.
- KNOWLES, M. S. **The adult learner: a neglected species**. 4th ed. Houston: Gulf Publishing, 1990.
- LOBO, Roberto Leal; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.
- OECD. **Education at a Glance 2023**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 18 set. 2025.
- SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 1-16, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100012>. Acesso em: 28 out. 2024.

CAPÍTULO IV

ANDRAGOGIA E APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Francilino Paulo de Sousa²⁴

Tamires Almeida Bezerra²⁵

Anderson Lima de Oliveira²⁶

Irene Gomes da Silva²⁷

Liliana Lemos Mendes²⁸

DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-04

RESUMO

A educação de adultos no ensino superior demanda abordagens pedagógicas específicas, distinta da educação infantil. Nesse contexto, a andragogia emerge como um campo de estudo central. O termo, cuja origem é discutida por Beck (2018), foi popularizado e sistematizado por Malcolm Knowles, que definiu princípios para o aprendizado adulto. Esses princípios, revisitados por autores como Vogt e Alves (2011), propõem que o adulto aprende de forma mais eficaz quando engajado em processos colaborativos, contextualizados e ancorados em suas experiências de vida. No Brasil, a discussão é enriquecida pela tradição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pela crescente presença de trabalhadores em cursos noturnos e a distância. Nesse cenário, a premissa de Paulo Freire (2019) sobre uma prática pedagógica que parte da realidade concreta dos educandos para promover consciência crítica e emancipação dialoga profundamente com os fundamentos andragógicos. Essa convergência se materializa na aplicação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, que, conforme defendem Bacich e Moran (2018), estimulam a autonomia e o protagonismo discente, elementos centrais para o público adulto. A educação a distância (EAD), por sua flexibilidade, constitui um ambiente fértil para a aplicação desses preceitos, exigindo, como aponta Soboll (2010), uma docência transdisciplinar e metodologias andragógicas. Por fim, a UNESCO (2022) reforça, em relatório global, que a aprendizagem ao longo da vida é um direito humano e condição fundamental para a cidadania plena. Portanto, compreender e aplicar os princípios da andragogia é essencial para que as universidades desenvolvam práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, inovadoras e alinhadas à diversidade de trajetórias dos estudantes adultos.

Palavras-chave: Andragogia; Adultos; Metodologias.

INTRODUÇÃO

A educação de adultos apresenta especificidades que a diferenciam substancialmente da educação infantil e juvenil. O ingresso de sujeitos em cursos de

24 Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã. Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

25 Graduada em Pedagogia. Faculdade de Educação do Piauí – FAEPI. tamialmeida10@gmail.com.

26 Especialista em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Universidade Federal do Piauí (UFPI). oliveira.andersonlima@gmail.com.

27 Licenciada em Matemática. Universidade Estadual do Ceará (UECE). ianelo2012@hotmail.com.

28 Mestra em Educação. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). tcontexto@yahoo.com.br.

ensino superior após uma trajetória marcada por experiências de trabalho, responsabilidades familiares e vivências sociais diversas exige que os processos formativos se adaptem a essa realidade. A simples transposição de métodos pedagógicos voltados para crianças e adolescentes mostra-se insuficiente, uma vez que o adulto aprende em função de necessidades concretas e de forma mais autônoma.

Nesse contexto, o conceito de andragogia ganha relevância como base teórica para orientar práticas educativas voltadas a esse público. Beck (2018) observa que, embora o termo possua origens anteriores, foi com Malcolm Knowles que ele se consolidou como campo de estudo. A partir de seus princípios, a andragogia propõe compreender a aprendizagem de adultos como processo diferenciado, orientado por autonomia, motivação intrínseca e valorização das experiências de vida.

Knowles elencou fundamentos que permanecem atuais: o adulto precisa compreender o porquê de aprender, tende a aprender por meio da resolução de problemas, traz consigo uma bagagem de saberes que deve ser integrada ao processo formativo e valoriza contextos aplicáveis à sua realidade. Vogt e Alves (2011) destacam que essas premissas abrem caminho para práticas pedagógicas participativas, capazes de mobilizar o protagonismo do estudante adulto.

No Brasil, a discussão sobre andragogia dialoga com a tradição da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que historicamente buscou articular educação formal e vivências sociais. Muitos dos estudantes universitários que ingressam em cursos noturnos ou a distância compartilham trajetórias semelhantes às dos alunos da EJA, conciliando estudo com trabalho e família. Tal realidade impõe a necessidade de metodologias que sejam inclusivas e flexíveis, respeitando o ritmo e as condições de cada sujeito.

A contribuição de Paulo Freire (2019) é central para essa reflexão. Ao defender que a prática pedagógica deve partir da realidade concreta do educando para promover consciência crítica, Freire aproxima-se de pressupostos andragógicos ao valorizar a experiência e o contexto de vida como elementos estruturantes da aprendizagem. Essa convergência mostra-se especialmente frutífera no ensino superior, em que a formação precisa superar a transmissão de conteúdos para estimular reflexão, emancipação e engajamento.

Outro ponto de convergência está no uso de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018) enfatizam que a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e outras estratégias que deslocam o foco do professor para o estudante tornam-se recursos valiosos quando se trata de adultos. Ao assumir papel ativo no processo, o discente desenvolve autonomia e protagonismo, características essenciais à andragogia.

A modalidade de Educação a Distância (EAD) potencializa essas possibilidades, sobretudo pela flexibilidade de tempo e espaço que oferece. Soboll (2010) argumenta que a docência em ambientes virtuais demanda posturas transdisciplinares e metodologias andragógicas, pois os estudantes adultos precisam de apoio para integrar suas experiências prévias com novos conhecimentos em contextos mediados por tecnologia.

A presença crescente de adultos em cursos superiores a distância evidencia esse movimento. Trabalhadores que conciliam estudo e atividade profissional encontram na EAD uma oportunidade de formação continuada. Nesse cenário, a andragogia não é apenas uma opção metodológica, mas um requisito para assegurar o êxito da aprendizagem, dado que o adulto tende a abandonar percursos formativos que não dialogam com suas necessidades.

Em âmbito internacional, a UNESCO (2022) tem reforçado que a aprendizagem ao longo da vida constitui direito humano e condição fundamental para cidadania plena. Esse princípio amplia a discussão sobre andragogia ao vinculá-la não apenas à dimensão acadêmica, mas também à participação social, ao exercício da democracia e ao desenvolvimento sustentável.

A articulação entre teoria e prática torna-se, assim, um imperativo para instituições de ensino superior. Não basta reconhecer os princípios da andragogia; é necessário aplicá-los de forma sistemática na organização curricular, nas metodologias de ensino e nos processos avaliativos. O estudante adulto precisa ser visto como sujeito ativo, capaz de transformar sua realidade por meio da educação.

Por fim, compreender e aplicar os fundamentos da andragogia significa alinhar a universidade às demandas sociais e profissionais do século XXI. Em um cenário de mudanças rápidas, marcado pela necessidade de atualização constante, a aprendizagem de adultos deve ser reconhecida como parte do continuum formativo. Dessa forma, o capítulo que se inicia busca examinar os princípios, práticas e desafios da andragogia no

ensino superior, evidenciando sua importância para a construção de processos educativos mais democráticos, inclusivos e eficazes.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, sustentada pelo compromisso em compreender a realidade educativa a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa permite captar dimensões que não podem ser reduzidas a números, pois abrange sentidos, valores, crenças e práticas construídas social e historicamente.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 21),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Essa perspectiva é fundamental para o estudo da andragogia, uma vez que a aprendizagem de adultos está profundamente vinculada às experiências de vida e às práticas sociais de cada sujeito.

A pesquisa, assim, inscreve-se no campo das abordagens críticas em educação, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra e reflete relações de poder e contextos sociais mais amplos. Desse modo, a metodologia aqui adotada articula revisão bibliográfica com análise documental de produções acadêmicas, relatórios institucionais e marcos normativos sobre a educação de adultos.

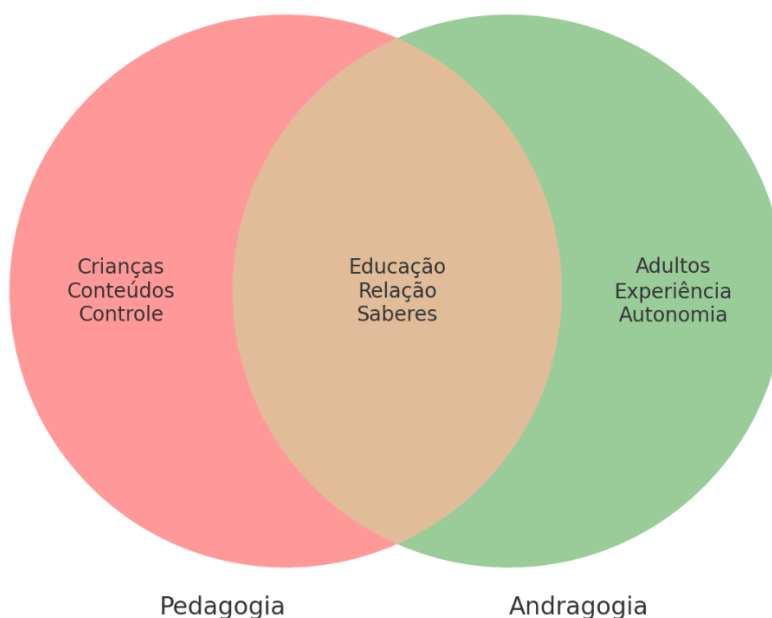
A seleção das fontes bibliográficas privilegiou autores clássicos e contemporâneos que discutem a andragogia, como Knowles, Vogt, Alves, Bacich e Moran, além de contribuições de Paulo Freire e documentos internacionais da UNESCO. Esses referenciais foram analisados criticamente, buscando estabelecer aproximações e tensões entre a teoria e a prática na educação superior de adultos.

A ANDRAGOGIA ENQUANTO CONCEITO

A palavra andragogia tem origem na junção dos termos gregos *andros* (homem adulto) e *agogia* (conduzir, orientar), sendo, portanto, compreendida como a arte ou

ciência de orientar adultos no processo educativo. Diferentemente da pedagogia, voltada historicamente à educação das crianças, a andragogia propõe reconhecer que os adultos possuem especificidades no modo de aprender, relacionadas às suas experiências de vida, autonomia e necessidades concretas.

Figura 1 – Andragogia versus Pedagogia.



Fonte: Elaborado pelos autores

Segundo Beck (2018), a etimologia do termo evidencia que sua concepção está intrinsecamente ligada à ideia de condução do sujeito adulto em sua trajetória de aprendizagem.

Assim, enquanto a pedagogia era definida como ‘a arte e a ciência de ensinar as crianças’, uma vez que esta palavra deriva das palavras gregas *paid* (que significa criança) e *agogus* (que significa líder de); a andragogia é conceptualizada como a arte e ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos, derivada das palavras gregas *anēr* com a conjugação *andr-* (que significam Homem, não rapaz ou adulto) (Nogueira, 2004, p. 11).

O termo foi introduzido em 1833 pelo professor alemão Alexander Kapp, em sua obra sobre as teorias educacionais de Platão. Kapp utilizou a palavra andragogia para nomear a educação voltada aos adultos, diferenciando-a das fases anteriores, como a propedêutica e a pedagogia (Beck, 2018). Apesar da originalidade, a proposta recebeu

críticas severas de Johann Friedrich Herbart, que defendia a limitação da aprendizagem a uma faixa etária específica, influenciado pelo pensamento kantiano. Essa resistência fez com que o conceito permanecesse em desuso por quase um século, até ser retomado por outros educadores na Alemanha e posteriormente consolidado em diferentes contextos.

Entre os que resgataram o termo, destaca-se Eugen Rosenstock, que em 1921 publicou o artigo *Andragogik*, defendendo a inadequação do uso da pedagogia na educação de adultos. A partir desse marco, a palavra começou a ganhar força entre educadores alemães, como Pöggeler, que em 1957 publicou uma obra de referência intitulada *Introdução à Andragogia – Questões Básicas da Educação de Adultos*. Tais contribuições foram fundamentais para a legitimação do termo, além de introduzir a ideia de “andragogo”, designando o profissional responsável por orientar o aprendizado adulto.

Nesse contexto, Knowles desempenhou papel essencial ao consolidar um modelo teórico baseado em pressupostos específicos da aprendizagem adulta. Como destaca Nogueira (2004, p. 13):

Ao longo da sua obra, Knowles (1980, 1990a, 1990b) salienta que a andragogia se baseia em cinco premissas de base acerca das características dos aprendentes adultos, que os diferenciam das crianças, a saber os adultos: a) necessitam de saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens; b) aprendem melhor experimentalmente; c) concebem a aprendizagem como resolução de problemas; d) aprendem melhor quando o tópico possui valor imediato e os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos.

A popularização da andragogia, contudo, deve-se sobretudo à influência de Eduard Lindeman e, posteriormente, de Malcolm Knowles, que sistematizou seus princípios no século XX. Lindeman já havia defendido que a aprendizagem de adultos deveria articular teoria e prática, transformando-se em experiência criativa, enquanto Knowles desenvolveu uma teoria consistente, ainda hoje amplamente referenciada. Sobre a especificidade da aprendizagem adulta, Nogueira (2004, p. 18) observa:

Em suma, os adultos encontram-se orientados para a aprendizagem na procura de saberes e do aperfeiçoamento do seu perfil moral. A aprendizagem é, ao contrário do que se refere na perspectiva pedagógica, um processo intrínseco ao indivíduo e à sua vida (tarefas e problemas com que depara) e que ocorre como resultado das necessidades identificadas e pelo estabelecimento de objectivos para as colmatar.

Beck (2018) ressalta que, embora o Brasil tenha demorado a incorporar plenamente tais concepções, países como Estados Unidos, Canadá e diversas universidades europeias criaram graduações e doutorados em andragogia, evidenciando sua relevância acadêmica e prática.

Portanto, a andragogia consolida-se como um campo de conhecimento fundamental para a educação de adultos, distinguindo-se da pedagogia ao reconhecer as especificidades do aprendiz maduro, como sua autonomia, bagagem experiencial e necessidade de aprendizagem significativa e aplicável. Apesar de suas origens no século XIX, foi com contribuições decisivas de autores como Rosenstock, Lindeman e, sobretudo, Malcolm Knowles – que sistematizou seus princípios – que a andragogia se legitimou enquanto modelo teórico. A valorização do aprendente adulto como agente ativo de sua formação, orientado para a resolução de problemas, evidencia a atualidade e relevância deste referencial para práticas educativas eficazes na educação de adultos.

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM ADULTA

A consolidação da andragogia enquanto campo específico da educação de adultos encontra respaldo na obra de Malcolm Knowles, considerado o “pai” da andragogia, embora o termo tenha sido utilizado inicialmente por Alexander Kapp em 1833. Knowles formulou um conjunto de pressupostos que definem o modo como adultos aprendem, destacando aspectos como a necessidade de compreender os motivos para aprender, a valorização das experiências prévias, a orientação para a resolução de problemas e a predominância da motivação interna. Tais elementos representam uma ruptura com a pedagogia tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, e enfatizam a autonomia e a aplicabilidade imediata do conhecimento.

De acordo com Nogueira (2004), a andragogia deve ser entendida como um modelo que privilegia a flexibilidade e a adaptação às condições do aprendiz adulto, concebido como sujeito ativo e responsável pela sua própria formação. Nesse sentido, a autora destaca que a diferença entre o pedagogo e o andragogo reside na postura frente ao processo de aprendizagem: enquanto o primeiro controla conteúdos, planos e objetivos, o segundo compartilha com o aprendente a responsabilidade pelas decisões.

A distinção entre a atuação de um pedagogo e um andragogo resulta da aplicação do método pedagógico, enquanto o pedagogo o aplica escrupulosamente, o andragogo procura que os aprendentes se responsabilizem, progressivamente, pelas suas próprias aprendizagens (Nogueira, 2004, p. 15).

Beck (2018) ressalta que Knowles também reconheceu que nem sempre o adulto se apresenta pronto para uma aprendizagem autodirigida, motivo pelo qual o papel do educador deve ser o de facilitador, capaz de criar condições para que essa autonomia se desenvolva gradualmente. Essa perspectiva reforça a ideia de que a andragogia não constitui apenas um conjunto de técnicas, mas um sistema conceitual que valoriza a interação entre aprendiz e facilitador em um ambiente de diálogo, confiança e respeito mútuo.

No ensino superior, tais pressupostos mostram-se especialmente relevantes. Ferreira, Magalhães Junior e Nóbrega-Therrien (2022), ao investigarem a percepção de docentes de licenciaturas sobre a andragogia, constataram que a maioria reconhece a importância dos princípios de Knowles, mesmo sem conhecê-los formalmente. Isso evidencia que práticas como a valorização das experiências prévias, a negociação de objetivos e a busca de autonomia já se fazem presentes em muitas ações pedagógicas. Os autores afirmam:

Os seis pressupostos foram classificados pela maior parte dos 21 professores como importante/muito importante [...]. Dessa maneira, considera-se que o questionamento central da pesquisa foi respondido afirmativamente. À vista dos resultados obtidos, reafirma-se a importância da difusão do conhecimento sobre Andragogia e seus pressupostos, uma vez que proporciona aos professores maior fundamentação teórica e subsídios em suas práticas (Ferreira; Magalhães Junior; Nóbrega-Therrien, 2022, p. 5).

Outro princípio destacado por Nogueira (2004) refere-se à orientação para a aprendizagem prática. O adulto tende a envolver-se em processos formativos quando identifica utilidade imediata no conteúdo, seja em sua atuação profissional, seja em sua vida pessoal. Esse vínculo entre teoria e prática torna-se determinante para a permanência do estudante adulto no ensino superior, uma vez que muitos conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

A UNESCO (2021²⁹) amplia essa discussão ao situar a aprendizagem de adultos dentro do marco do direito à educação ao longo da vida. O organismo internacional

29 Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-and-education-guidance-policy-makers>.

ênfatisa que sistemas educativos devem reconhecer as especificidades dos aprendizes adultos e criar ambientes inclusivos, adaptáveis e resilientes, capazes de favorecer a equidade e a participação social. Esse posicionamento conecta os princípios da andragogia a um projeto mais amplo de cidadania e desenvolvimento sustentável, no qual a formação contínua é condição para enfrentar desafios sociais e econômicos.

Assim, os fundamentos da aprendizagem adulta não podem ser reduzidos a um conjunto de pressupostos teóricos; eles se materializam em práticas pedagógicas que dialogam com a realidade concreta dos estudantes, favorecendo o protagonismo e a construção coletiva do conhecimento. A perspectiva andragógica, ao reconhecer a autonomia e a bagagem de experiências dos adultos, confere maior sentido ao processo formativo e contribui para a permanência e o sucesso acadêmico.

Ao consolidar a andragogia como referencial teórico, reafirma-se a necessidade de repensar as práticas educativas no ensino superior, superando a lógica transmissiva em favor de um processo colaborativo e participativo. A valorização da motivação intrínseca, a integração das experiências prévias e a orientação para problemas reais conferem à educação de adultos uma dimensão transformadora, capaz de articular emancipação individual e desenvolvimento social.

ANDRAGOGIA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E AS METODOLOGIAS ATIVAS

A reflexão sobre a aprendizagem de adultos adquire maior densidade quando posta em diálogo com o pensamento de Paulo Freire. Embora Knowles tenha desenvolvido pressupostos de caráter pragmático, centrados na autonomia e na motivação do adulto, Freire amplia esse horizonte ao compreender a educação como prática de liberdade e de transformação social. Em ambos, nota-se a valorização da experiência do educando, mas em Freire essa dimensão é articulada à conscientização crítica e ao engajamento político.

Freire (2019) sustenta que não é possível pensar a prática educativa sem considerar a realidade concreta dos sujeitos. A educação de adultos, nesse sentido, deve partir de sua vivência cotidiana e de suas contradições sociais, sob pena de se reduzir a um processo alienante. O autor afirma:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Quem aprende, aprende alguma coisa com alguém. Não há docência sem discência (Freire, 2019, p. 25).

Essa concepção encontra ressonância nos pressupostos da andragogia, especialmente ao considerar o estudante adulto como sujeito ativo de seu processo de formação. Entretanto, Freire supera o viés instrumental, ao propor que a aprendizagem seja também um ato político de emancipação. Assim, o diálogo entre Freire e Knowles permite compreender a andragogia não apenas como metodologia adaptada ao adulto, mas como possibilidade de humanização e transformação da realidade.

Nessa direção, metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a aprendizagem colaborativa tornam-se instrumentos privilegiados para articular andragogia e pedagogia crítica. Bacich e Moran (2018) argumentam que essas metodologias deslocam o foco do professor para o estudante, estimulando protagonismo, autonomia e engajamento. Essa mudança de perspectiva está diretamente relacionada à valorização da experiência de vida dos adultos, que trazem consigo saberes que precisam ser reconhecidos e integrados ao processo formativo.

A aplicação dessas metodologias, contudo, exige uma postura docente diferenciada, em que o professor deixa de ser mero transmissor para assumir o papel de mediador ou facilitador. Soboll (2010) observa que, na educação a distância, esse papel é ainda mais evidente, pois os estudantes adultos necessitam de apoio para integrar suas experiências prévias em contextos mediados pela tecnologia. O autor ressalta que:

A metodologia andragógica, aplicada em cursos a distância, se constitui em uma alternativa importante, pois permite ao estudante adulto utilizar sua bagagem cultural e profissional como elemento facilitador da aprendizagem. Essa prática promove a autonomia, estimula a cooperação e contribui para a construção de um conhecimento efetivamente significativo (Soboll, 2010, p. 3).

A convergência entre Freire e a andragogia também se evidencia na centralidade do diálogo. Para Freire (2019), o diálogo é o caminho para a superação da educação bancária, pois implica reconhecer educador e educando como sujeitos históricos em processo de construção conjunta. Esse princípio está em sintonia com a ideia knowlesiana de que a aprendizagem de adultos deve ser participativa e colaborativa. Nas palavras de Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito (Freire, 2019, p. 109).

No ensino superior, essa articulação entre andragogia e pedagogia freiriana se revela indispensável diante da crescente presença de estudantes adultos que buscam a universidade como espaço de ascensão social e atualização profissional. Tais sujeitos demandam práticas que conciliem flexibilidade, reconhecimento de saberes prévios e compromisso crítico. O uso de metodologias ativas, inspirado tanto em Knowles quanto em Freire, representa um caminho para construir experiências formativas mais inclusivas e transformadoras.

Dessa forma, pensar a andragogia em diálogo com Freire (2019) e as metodologias ativas significa não apenas adaptar a educação ao perfil adulto, mas também comprometer-se com uma prática que promova autonomia, consciência crítica e emancipação. A integração dessas perspectivas coloca o estudante adulto no centro do processo e reafirma a educação como ato de liberdade, capaz de articular experiência pessoal, construção coletiva e transformação social.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A noção de educação ao longo da vida tornou-se central nos debates internacionais sobre políticas educacionais, especialmente a partir das recomendações da UNESCO. Essa concepção amplia o entendimento da aprendizagem para além da escolarização inicial, afirmando que o indivíduo precisa estar em constante processo formativo, em diferentes contextos e momentos da vida. Para os adultos, esse princípio se articula diretamente com os fundamentos da andragogia, ao reconhecer que as experiências acumuladas constituem base essencial para novas aprendizagens.

Segundo a UNESCO (2022), a aprendizagem de adultos não pode ser compreendida apenas como oportunidade de qualificação profissional, mas como direito humano e condição de cidadania plena. Nesse sentido, os sistemas de ensino superior devem assumir o compromisso de criar mecanismos de inclusão, flexibilidade e reconhecimento das trajetórias de vida. O relatório afirma:

A aprendizagem de adultos é fundamental para a construção de sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis. Investir na educação ao longo da vida significa ampliar as oportunidades de participação social, fortalecer a democracia e responder aos desafios contemporâneos do mundo do trabalho, das transformações tecnológicas e das mudanças climáticas (UNESCO, 2022, p. 14)

No contexto brasileiro, essa discussão ganha relevo diante do perfil dos estudantes que chegam ao ensino superior já inseridos no mercado de trabalho, muitas vezes com responsabilidades familiares e sociais. Para esses sujeitos, a permanência acadêmica depende não apenas de políticas de acesso, mas também de condições institucionais que respeitem seus ritmos e demandas. Ferreira, Magalhães Junior e Nóbrega-Therrien (2022) apontam que os pressupostos da andragogia, quando aplicados na prática, podem favorecer o engajamento desses estudantes, ampliando suas possibilidades de permanência e sucesso

Contudo, implementar a educação ao longo da vida exige enfrentar limites estruturais, como a evasão estudantil e a baixa taxa de diplomação. Dados recentes mostram que muitos adultos abandonam cursos por incompatibilidade entre estudo e trabalho, o que revela a necessidade de currículos mais flexíveis e políticas institucionais de apoio, como programas de reconhecimento de saberes prévios e oferta de tutoria personalizada. Nogueira (2004) reforça que:

Os adultos encontram-se orientados para a aprendizagem na procura de saberes e do aperfeiçoamento do seu perfil moral. A aprendizagem é [...] um processo intrínseco ao indivíduo e à sua vida (tarefas e problemas com que depara) e que ocorre como resultado das necessidades identificadas e pelo estabelecimento de objetivos para as colmatar (Nogueira, 2004, p. 18).

Essa análise aponta para a necessidade de políticas que reconheçam a especificidade do estudante adulto, sem reproduzir modelos de ensino pensados apenas para jovens. O desafio consiste em construir práticas inclusivas, que considerem a diversidade de trajetórias e promovam a equidade de oportunidades. Ao mesmo tempo, é preciso compreender que a aprendizagem contínua está vinculada não apenas à dimensão acadêmica, mas também à participação social e ao desenvolvimento humano.

Além disso, a agenda da educação ao longo da vida articula-se com demandas globais, como a formação para competências digitais, a preparação para mudanças no mundo do trabalho e o fortalecimento da cidadania ativa. Nesse sentido, a universidade

O percurso desenvolvido neste capítulo evidenciou que a andragogia constitui um campo teórico e prático indispensável para compreender a aprendizagem de adultos no ensino superior. Ao articular fundamentos clássicos, diálogos com a pedagogia freiriana, metodologias ativas e a noção de educação ao longo da vida, tornou-se claro que o estudante adulto exige abordagens diferenciadas, que valorizem suas experiências, autonomia e motivações. Mais do que um conjunto de técnicas, a andragogia revela-se como uma perspectiva formativa que conecta emancipação individual e transformação social, desafiando as instituições de ensino a construir práticas inovadoras, inclusivas e comprometidas com a diversidade dos sujeitos que nelas ingressam.

DISCUSSÃO

A análise da andragogia como campo específico da educação de adultos permite compreender sua pertinência diante do atual cenário do ensino superior. Os princípios formulados por Knowles, ao destacarem a autonomia, a motivação intrínseca e a valorização das experiências prévias, demonstram que a aprendizagem adulta não pode ser reduzida à reprodução de métodos pedagógicos infantis ou juvenis. Essa distinção contribui para o fortalecimento de práticas que reconheçam a singularidade do sujeito adulto, evitando modelos transmissivos e descontextualizados (Beck, 2018; Nogueira, 2004).

A partir do diálogo com Paulo Freire, observa-se que a andragogia ganha densidade política e emancipatória. Enquanto Knowles enfatiza dimensões pragmáticas, Freire amplia o horizonte ao relacionar a prática educativa à conscientização crítica e à transformação social. Assim, a educação de adultos não deve apenas atender a necessidades instrumentais, mas também constituir-se como prática de liberdade, na qual a experiência de vida dos educandos é reconhecida como fundamento para a produção de conhecimento (Freire, 2019).

Nesse sentido, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a aprendizagem colaborativa, revelam-se caminhos fecundos para consolidar a convergência entre andragogia e pedagogia freiriana. Ao deslocar o protagonismo para o estudante adulto, essas estratégias valorizam a autonomia e

estimulam a articulação entre teoria e prática, conferindo maior sentido ao processo formativo (Bacich; Moran, 2018).

A Educação a Distância (EAD) emerge como um espaço privilegiado para a aplicação dos princípios andragógicos. Sua flexibilidade de tempo e espaço atende às demandas de adultos que conciliam estudo com trabalho e responsabilidades familiares. Contudo, a eficácia desse modelo depende de uma docência mediadora, transdisciplinar e capaz de orientar a integração entre saberes prévios e novos conhecimentos. Soboll (2010) argumenta que a metodologia andragógica em cursos a distância possibilita ao estudante adulto utilizar sua bagagem cultural e profissional como elemento facilitador da aprendizagem.

Ao analisar a permanência e o sucesso dos estudantes adultos no ensino superior, constata-se que a aplicação dos pressupostos andragógicos favorece não apenas o engajamento, mas também a redução da evasão. Pesquisas recentes apontam que, quando as instituições reconhecem a especificidade do adulto, oferecendo currículos flexíveis e oportunidades de participação ativa, ampliam-se as chances de continuidade e conclusão dos cursos (Ferreira; Magalhães Junior; Nóbrega-Therrien, 2022).

Outro ponto de destaque é a contribuição da UNESCO ao situar a aprendizagem de adultos como direito humano e condição fundamental para a cidadania plena. Esse entendimento conecta a andragogia a agendas mais amplas, como o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e a preparação para os desafios do mundo do trabalho. Assim, a educação de adultos não se restringe ao espaço acadêmico, mas dialoga com a construção de sociedades mais justas e democráticas (Unesco, 2022).

Para Alves (2007), no contexto brasileiro, a tradição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece um referencial importante para pensar a educação de adultos no ensino superior. A articulação entre vivências sociais, experiências de trabalho e formação acadêmica, historicamente presente na EJA, aproxima-se das exigências atuais da universidade, marcada pela presença de sujeitos que buscam ascensão social e atualização profissional (Vogt; Alves, 2011).

Entretanto, a implementação efetiva da andragogia nas instituições enfrenta limites estruturais. A rigidez curricular, a prevalência de avaliações tradicionais e a ausência de políticas institucionais voltadas especificamente ao público adulto ainda

configuram barreiras. Superar tais entraves exige revisão de práticas pedagógicas e políticas públicas que priorizem a permanência e o reconhecimento das trajetórias diversificadas dos estudantes (Ferreira; Magalhães Junior; Nóbrega-Therrien, 2022).

Além disso, é preciso considerar que a autonomia nem sempre é dada de antemão ao estudante adulto. Muitos ingressam no ensino superior sem plena familiaridade com metodologias participativas ou com processos de auto-organização. Nesses casos, o papel do educador como facilitador torna-se crucial, ao criar condições para o desenvolvimento gradual dessa autonomia, respeitando o ritmo e as necessidades individuais (Beck, 2018).

Portanto, a discussão em torno da andragogia revela sua atualidade e relevância para a educação de adultos no ensino superior. Ao articular fundamentos teóricos, metodologias inovadoras e políticas de inclusão, ela contribui para um processo formativo mais democrático, significativo e emancipador, capaz de responder às demandas sociais do século XXI e de consolidar a aprendizagem ao longo da vida como direito e prática social (Unesco, 2022).

CONCLUSÃO

A análise realizada evidencia que a andragogia constitui referencial indispensável para compreender e orientar a aprendizagem de adultos no ensino superior. Seus fundamentos, ao destacarem a autonomia, a valorização das experiências e a motivação intrínseca, fornecem bases sólidas para práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas (Knowles, 1990; Nogueira, 2004).

O diálogo com a pedagogia freiriana amplia a perspectiva andragógica, vinculando-a à emancipação e à consciência crítica. Assim, a educação de adultos não se limita a uma dimensão instrumental, mas afirma-se como prática de liberdade e transformação social, comprometida com a construção de sujeitos ativos e reflexivos (Freire, 2019).

A integração de metodologias ativas e o fortalecimento da Educação a Distância demonstram caminhos concretos para aplicar os princípios da andragogia. Contudo, tais experiências só se tornam eficazes quando acompanhadas por políticas institucionais que

reconheçam as especificidades do estudante adulto e promovam condições de permanência (Soboll, 2010; Bacich; Moran, 2018).

Conclui-se, portanto, que a andragogia, articulada à educação ao longo da vida, representa não apenas um campo teórico, mas também uma prática pedagógica necessária. Ao valorizar a diversidade de trajetórias e promover a democratização do conhecimento, ela reafirma o papel da universidade como espaço de inclusão, inovação e emancipação (Unesco, 2022).

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BECK, Caio. **A origem do termo Andragogia**. Andragogia Brasil. 2018. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/a-origem-do-termo-andragogia/>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- FERREIRA, T. F.; JUNIOR, A. G. M.; NÓBREGA-TERRIEN, S.M. Andragogia no ensino superior: a percepção de professores de licenciaturas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022029, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 483-500, abr./jun. 2016
- NOGUEIRA, Sônia Mairos. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 83-96, jul./dez. 2004.
- SOBOLL, Renate Stephanes. Metodologia andragógica e docência transdisciplinar na educação à distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010184616.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

UNESCO. **Relatório mundial sobre aprendizagem de adultos**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381630>. Acesso em: 18 set. 2025.

VOGT, M. S. L.; ALVES, E. D. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 195–214, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3746>. Acesso em: 14 set. 2025.

CAPÍTULO V

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: PESQUISA, PRODUÇÃO E DESAFIOS

Francisco Jorge Gondim³⁰

Onildo Ribeiro de Assis II³¹

Maria Erivalda Farias de Aragão³²

Antonio Deison da Silva Mendonça³³

Morena Lemos Mendes El Halal³⁴

DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-05

RESUMO

A pós-graduação brasileira constitui um dos pilares da produção científica na América Latina, sendo reconhecida pela robustez de seu sistema de avaliação e pelo papel central da CAPES e do CNPq na consolidação de programas de mestrado e doutorado. Desde a década de 1950, houve expansão significativa, alcançando mais de 4 mil programas em funcionamento. No entanto, essa trajetória é marcada por contradições. De um lado, destaca-se a excelência de programas avaliados com notas altas e a internacionalização de pesquisas em áreas estratégicas. De outro, observa-se a intensificação do produtivismo acadêmico, que pressiona docentes e discentes a cumprir metas de publicação muitas vezes em detrimento da qualidade de vida e da criatividade científica (Patrus; Dantas; Shigaki, 2015). Para Bianchetti e Sguissardi (2009), a limitação do financiamento público, agravada por cortes orçamentários recentes, compromete a manutenção de bolsas e infraestrutura, ampliando desigualdades entre universidades de diferentes regiões. A OCDE (2019) ressalta a necessidade de alinhar qualidade e equidade, garantindo que a pós-graduação atenda não apenas à demanda por inovação, mas também às necessidades sociais. Nesse contexto, repensar o modelo avaliativo, ampliar investimentos e fortalecer políticas de bem-estar acadêmico são desafios urgentes. A pós-graduação brasileira, portanto, precisa equilibrar excelência internacional, sustentabilidade institucional e compromisso com a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Pós-graduação; Pesquisa; Produtivismo Acadêmico.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como espaço fundamental para a produção de conhecimento científico no Brasil. Seu desenvolvimento foi impulsionado por políticas públicas voltadas ao fortalecimento da pesquisa, à formação de quadros acadêmicos e à expansão de programas de mestrado e

30 Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). franciscogondim@gmail.com.

31 Mestre em Engenharia de Produção. Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). onildo.ribeiro@gmail.com.

32 Doutora em Biologia Florestal. Universidade Henri Poincaré (Nancy-França). maria.aragao@uece.br.

33 Mestre em Ensino de Biologia (PROFBIO). Universidade Estadual do Ceará (UECE).

antoniomendonca.professor@gmail.com.

34 Mestra em direito com especialidade em direito penal e ciências criminais. Universidade de Lisboa.

morenahalal@gmail.com.

doutorado em diferentes regiões do país. Esse movimento está intimamente ligado à construção de uma rede de instituições que passaram a desempenhar papel central no cenário educacional e científico.

Desde os anos 1950, o crescimento do sistema de pós-graduação acompanhou a necessidade de modernização e ampliação do ensino superior. A criação da CAPES e do CNPq representou marcos institucionais decisivos, pois garantiram mecanismos de avaliação e financiamento que possibilitaram a consolidação de programas de qualidade. Tal estrutura conferiu maior organicidade às iniciativas de pesquisa e estabeleceu parâmetros para sua expansão territorial e temática.

O processo de expansão, contudo, não se deu de maneira uniforme. Enquanto algumas universidades alcançaram reconhecimento internacional em diversas áreas do conhecimento, outras permanecem com limitações estruturais, refletindo desigualdades regionais históricas. Essa heterogeneidade mostra que o avanço quantitativo não necessariamente se converte em condições equânimes para a formação de pesquisadores em todo o território nacional.

A produção acadêmica, por sua vez, ganhou destaque na avaliação da pós-graduação. A exigência de publicações em periódicos de impacto internacional tornou-se parâmetro de qualidade, mas também trouxe pressões que incidem sobre docentes e discentes. Como destacam Patrus, Dantas e Shigaki (2015), o produtivismo acadêmico pode comprometer a solidariedade entre pares e reduzir a liberdade criativa na condução de pesquisas.

Outro fator determinante é o financiamento. Bianchetti e Sguissardi (2009) apontam que o volume de recursos destinados às bolsas e à infraestrutura é insuficiente para garantir condições adequadas em todo o sistema. Os cortes orçamentários dos últimos anos aprofundaram esse cenário, afetando diretamente a permanência dos estudantes e a capacidade de inovação dos programas, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste.

O contexto internacional também exerce influência sobre a pós-graduação brasileira. Segundo a OECD (2019), alinhar qualidade acadêmica e equidade social é um desafio para todos os países que buscam integrar-se às dinâmicas globais de ciência e tecnologia. No Brasil, essa questão ganha contornos particulares, pois envolve a

necessidade de democratizar o acesso sem comprometer padrões de excelência já conquistados.

Nesse percurso, a internacionalização tornou-se estratégia recorrente. A participação em redes de pesquisa, a cooperação científica e os programas de mobilidade acadêmica ampliaram a visibilidade de pesquisadores brasileiros no exterior. Ao mesmo tempo, essas iniciativas reforçam a necessidade de consolidar parcerias que não apenas fortaleçam indicadores, mas também atendam demandas sociais e regionais.

A pós-graduação também enfrenta o desafio de conciliar produtividade acadêmica e bem-estar da comunidade científica. A pressão por resultados imediatos, associada à precariedade de bolsas e à sobrecarga docente, tem impactos na saúde mental e na qualidade das pesquisas. Essa questão evidencia a urgência de políticas de cuidado e de revisão dos modelos avaliativos que regem o sistema.

Diante desse quadro, compreender a trajetória da pós-graduação brasileira exige reconhecer tanto suas conquistas quanto seus dilemas. O fortalecimento de políticas públicas de financiamento, a ampliação de oportunidades em regiões historicamente marginalizadas e a revisão de critérios avaliativos aparecem como condições para consolidar um sistema de pesquisa que seja, ao mesmo tempo, inovador, inclusivo e socialmente comprometido.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, priorizando a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de uma perspectiva interpretativa. Essa escolha possibilitou analisar o objeto de estudo em sua complexidade, reconhecendo o caráter social e histórico do conhecimento científico. De acordo com Aragão e Mendes Neta (2017), a metodologia científica constitui um instrumento que orienta o pesquisador na construção de seu percurso investigativo, permitindo sistematizar ações e garantir rigor acadêmico.

O delineamento metodológico partiu da formulação do problema de pesquisa, seguido da definição dos objetivos e da delimitação do tema. A etapa de levantamento bibliográfico foi essencial para identificar lacunas e estabelecer o diálogo com autores da

área, fornecendo sustentação teórica para a análise dos dados. Nesse sentido, foram priorizadas obras acadêmicas reconhecidas, bem como documentos oficiais que regulamentam a pós-graduação no Brasil.

As técnicas utilizadas incluíram a análise documental e bibliográfica. A análise documental permitiu examinar normativas, relatórios institucionais e bases de dados oficiais, enquanto a pesquisa bibliográfica possibilitou o diálogo com a produção acadêmica consolidada. Aragão e Mendes Neta (2017, p. 10) destacam que a metodologia “trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”, o que justifica a escolha dessas estratégias de investigação como forma de garantir coerência entre objetivos e métodos.

O processo investigativo buscou conciliar a reflexão teórica com a análise crítica dos materiais coletados. Foram utilizados procedimentos de leitura, fichamento e categorização de informações, de modo a organizar os dados de forma sistemática. Essa etapa foi fundamental para identificar convergências e divergências nas fontes analisadas, permitindo uma interpretação fundamentada no referencial teórico previamente definido.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pós-graduação brasileira consolidou-se como parte estratégica da política educacional, fruto de um processo histórico de institucionalização que remonta à década de 1960, com o Parecer nº 977/65. Esse documento, elaborado pelo então Conselho Federal de Educação, deu organicidade ao sistema, definindo finalidades e estabelecendo bases para a expansão regulada. Desde então, os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) se tornaram instrumentos fundamentais de planejamento, buscando alinhar a formação de quadros qualificados às demandas sociais e econômicas.

A consolidação desse sistema não apenas organizou a pós-graduação no país, mas também definiu parâmetros de qualidade e orientações que permanecem influentes até hoje. O documento enfatizou a necessidade de estruturar a formação avançada de forma articulada com a pesquisa científica e com a preparação de docentes para o ensino superior, estabelecendo as bases do modelo vigente. Como destaca o parecer:

A pós-graduação, assim concebida, desempenha duas funções básicas: a) formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, sem comprometimento dos padrões de qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores (Brasil, 1965, p. 68).

Nesse percurso, como destaca Cury (2004), a pós-graduação tornou-se uma política pública de sucesso, consolidada em sistema de reconhecimento nacional e internacional pela qualidade alcançada. Esse resultado está diretamente relacionado à atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, por meio de seus processos avaliativos e de concessão de bolsas, assumiu papel central na indução e regulação do sistema.

A esse respeito, é importante ressaltar que a própria CF/1988 estabeleceu fundamentos jurídicos que reforçam a centralidade da pós-graduação na política educacional do país. Ao garantir a educação como direito social e dever do Estado, o texto constitucional instituiu bases normativas para a expansão da formação em níveis mais elevados, vinculando-a ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural da nação (Brasil, 1988).

O artigo 218 reforça diretamente a centralidade da pós-graduação ao vincular a ação do Estado ao desenvolvimento científico e tecnológico: “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação” (Brasil, 1988). Assim, ao lado do dever de garantir a educação em todos os níveis, a Constituição estabelece que o fomento à pesquisa e à formação científica avançada deve ser entendido como política pública estratégica, o que dá sustentação jurídica e institucional à expansão da pós-graduação no Brasil (Ferreira, 2004).

A articulação entre CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e fundações estaduais de amparo à pesquisa garantiu não apenas o fortalecimento institucional dos programas, mas também a criação de um ambiente favorável à expansão planejada da pós-graduação brasileira, que passou a ser referência para outros países em desenvolvimento.

O crescimento desse nível de ensino foi expressivo: de apenas 38 cursos em 1960, o país passou a contar com mais de 2.500 cursos reconhecidos em 2008, segundo dados

da CAPES. Tal avanço quantitativo também esteve vinculado ao fortalecimento qualitativo, apoiado por políticas públicas consistentes e por um rigoroso sistema de avaliação. Conforme observa Cury (2004), o êxito do modelo deve-se, em grande medida, à atuação indutiva do Estado e ao protagonismo das agências de fomento.

Tal política pública propiciou uma realidade bem-sucedida logo convertida em verdadeiro sistema com um reconhecimento nacional e internacional de sua qualidade. Nesse processo especial destaque se confere aos processos de avaliação levados adiante pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cooperam para tal tanto as bolsas concedidas por esta fundação, pelo CNPq e também por algumas fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAPs) quanto outros programas de apoio e fomento fornecidos por tais agências (Cury, 2004, p. 780).

Apesar dos avanços, a pós-graduação no Brasil sempre conviveu com assimetrias regionais marcantes. O Sudeste concentrou historicamente a maior parte dos programas, refletindo a desigualdade na distribuição de recursos e de infraestrutura. Essa concentração compromete a democratização da formação científica, exigindo políticas de indução específicas para regiões como Norte e Nordeste. O V PNPG (2005-2010) enfatizou essa preocupação, defendendo a atuação em rede e a flexibilização do modelo para reduzir desequilíbrios.

Outro traço característico do sistema foi sua vinculação ao projeto de desenvolvimento nacional. Durante o regime militar, a política de pós-graduação esteve orientada por pressupostos da teoria do capital humano, priorizando a formação de recursos humanos para atender às necessidades do mercado e dos setores produtivos (Feliz; Azevedo, 2009). Essa orientação favoreceu a consolidação institucional, mas também reforçou a lógica tecnicista e excludente em determinados momentos.

Nos anos 1980, a crise econômica reduziu os investimentos, mas abriu espaço para maior participação da comunidade científica na definição de políticas. O III PNPG (1986-1989) expressou essa mudança, buscando transformar os cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e formação de docentes-pesquisadores, ao mesmo tempo em que defendia mecanismos de participação mais democrática. Ferreira (2004) registra que essa abertura foi decisiva para consolidar novas linhas de pesquisa e ampliar a relevância acadêmica do sistema.

A partir dos anos 1990, com a redemocratização e a ascensão do modelo neoliberal, a pós-graduação passou a enfrentar novas tensões. O processo de expansão ocorreu sob a lógica de racionalização dos recursos e da flexibilização institucional, o que levou à maior diversificação de áreas de conhecimento, mas também acentuou as pressões avaliativas e produtivistas. Nesse contexto, o produtivismo acadêmico se intensificou, impactando diretamente docentes e discentes.

Severino (2006) destaca o papel estruturante da pós-graduação para a sociedade brasileira, não apenas no âmbito acadêmico, mas também na formação de profissionais para diversos setores. Para ele:

Sem nenhuma dúvida, a pós-graduação no País se transformou numa sementeira de pesquisadores, o que contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional. Pode-se afirmar com segurança que a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado e vem contribuindo significativamente para a construção de um retrato mais fiel da realidade nacional, graças à sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores (Severino, 2006, p. 51-52).

Segundo Cury (2004), essa dupla função — formação de quadros e produção de conhecimento — reforça a centralidade da pós-graduação no cenário científico. Contudo, o reconhecimento internacional alcançado pelo sistema não elimina os problemas persistentes: desigualdades regionais, dependência de financiamento público irregular e crescente precarização das condições de permanência estudantil.

Nesse sentido, a análise de Severino (2006) permite compreender que a pós-graduação, ao mesmo tempo em que consolida a prática científica e qualifica recursos humanos, também se torna expressão das contradições sociais brasileiras. Se, por um lado, cumpre um papel decisivo na modernização do país e na produção de conhecimento de alto nível, por outro, revela limites estruturais que dificultam sua plena democratização.

A dependência quase exclusiva do financiamento público, somada às desigualdades históricas na distribuição de programas e bolsas, mostra que a excelência alcançada convive com desafios que exigem políticas contínuas de indução, descentralização e fortalecimento institucional para que a pós-graduação cumpra integralmente sua função social.

Por fim, a literatura mostra que a pós-graduação no Brasil constitui um campo de tensões. De um lado, apresenta-se como espaço de excelência, com reconhecimento nacional e internacional. De outro, enfrenta limites estruturais e conjunturais que comprometem sua capacidade de atender às demandas sociais mais amplas. Assim, discutir seus rumos implica compreender como políticas públicas, financiamento, avaliação e desigualdades se articulam historicamente, moldando o presente e projetando o futuro desse nível de ensino.

DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

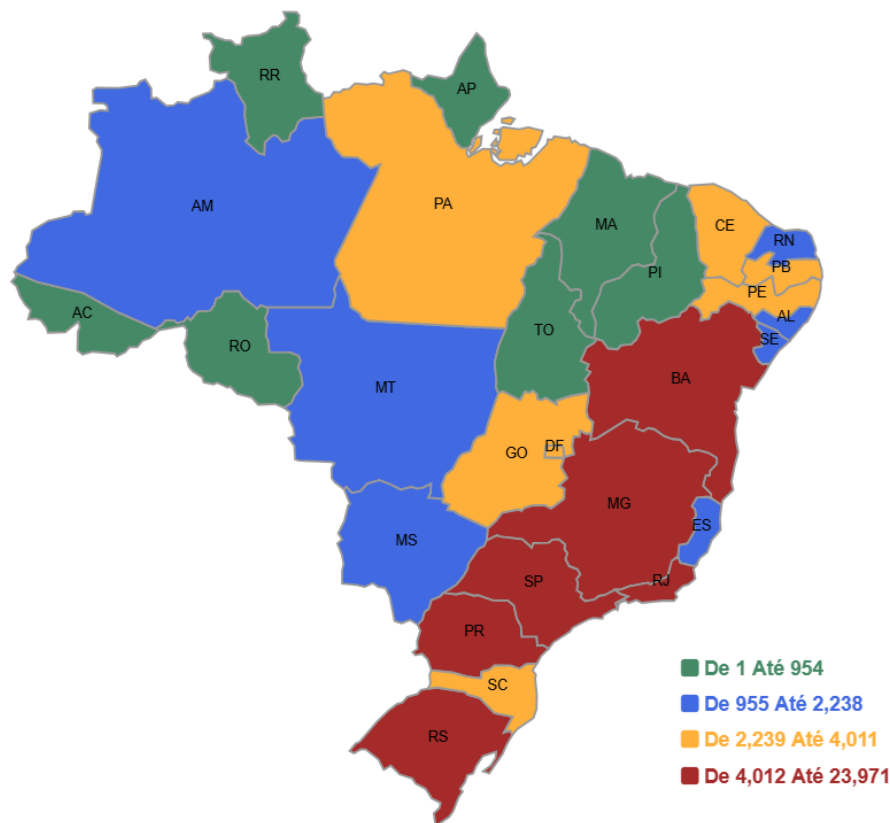
A análise da concessão de bolsas de pós-graduação pela CAPES oferece um panorama abrangente sobre a dinâmica da pesquisa científica no Brasil. O Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES³⁵, também conhecido como GeoCAPES, é uma plataforma que disponibiliza dados quantitativos relativos às ações da CAPES sob uma perspectiva espacial/geográfica e analítica. O sistema destina-se a promover maior transparência das ações da CAPES e subsidiar estudos, políticas e análises acadêmicas sobre a distribuição espacial de bolsas, programas e uso dos recursos de fomento.

Em 2024, os dados evidenciam como as bolsas estão distribuídas entre regiões, áreas do conhecimento, níveis de formação e tipos de instituição, permitindo compreender tanto a concentração em determinados centros quanto os esforços de diversificação. A inclusão de mapas, gráficos e tabelas possibilita visualizar de forma clara as desigualdades históricas, as prioridades nacionais em campos estratégicos e a centralidade das universidades públicas na consolidação do sistema de pós-graduação.

A distribuição das bolsas de pós-graduação no Brasil revela fortes desigualdades regionais. O mapa (Figura 1) indica que estados do Sudeste, como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, concentram entre 4.012 e 23.971 bolsas, muito acima da maioria das demais unidades da federação. Esse dado reforça a centralidade histórica da região na produção científica brasileira, resultado de investimentos em universidades públicas e privadas de grande porte.

³⁵ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

Figura 1 – Concessão de Bolsas da CAPES no Brasil (2024).



Fonte: Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES (2024).

Em contraste, a região Norte apresenta números bem mais baixos, com estados como Acre, Roraima e Rondônia recebendo entre 1 e 954 bolsas. Essa diferença reflete o histórico déficit de infraestrutura acadêmica na região, associado à concentração de centros de pesquisa no Sul e Sudeste. Tal realidade limita a capacidade de formação de novos quadros qualificados e evidencia a necessidade de políticas públicas mais incisivas de interiorização da pós-graduação.

No Nordeste, o cenário é heterogêneo. Estados como Bahia e Pernambuco aparecem em faixas mais elevadas, com milhares de bolsas, enquanto outros, como Piauí e Sergipe, recebem números mais modestos. Essa variação demonstra que, mesmo dentro de uma mesma região, a concentração de investimentos ocorre em polos específicos, geralmente associados a universidades federais consolidadas.

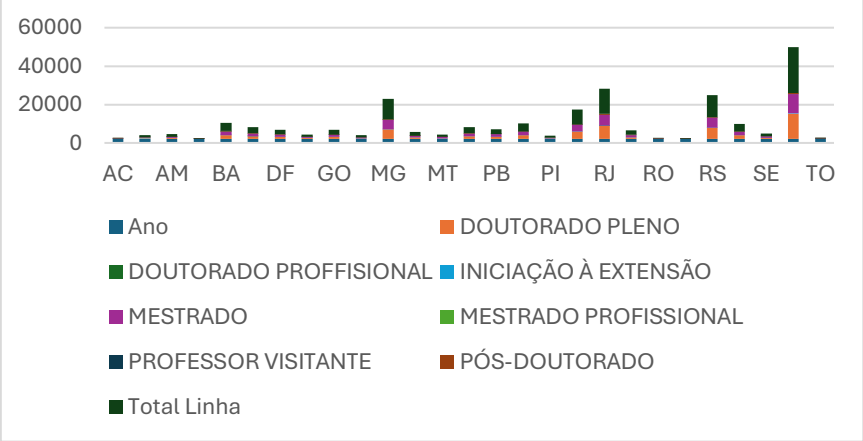
Além das disparidades já evidenciadas, o mapa mostra que alguns estados do Centro-Oeste, como Goiás e Distrito Federal, situam-se em uma faixa intermediária, entre

2.239 e 4.011 bolsas. Esse número reflete tanto a presença de instituições federais consolidadas, como a Universidade de Brasília, quanto o crescimento de programas de pós-graduação em universidades estaduais e particulares. No entanto, apesar da expansão, a região ainda não alcança a densidade de investimentos observada no Sudeste, o que aponta para a necessidade de ampliar políticas que fortaleçam a interiorização da pesquisa em áreas de relevância estratégica, como o agronegócio e a sustentabilidade ambiental.

Um aspecto que merece destaque é o expressivo contraste apresentado pelo Sudeste e pelo Sul, que concentram os maiores volumes de bolsas de pós-graduação, chegando a patamares acima de 23 mil concessões em estados como São Paulo. Esse predomínio está diretamente relacionado ao processo histórico de concentração de universidades públicas de grande porte e centros de pesquisa, reforçando a centralidade dessas regiões na produção científica nacional. Tal cenário revela não apenas a desigualdade regional no acesso a recursos acadêmicos, mas também a necessidade de políticas mais robustas que incentivem a criação e o fortalecimento de programas em áreas periféricas, de modo a reduzir o desequilíbrio no desenvolvimento científico do país.

A análise por grandes áreas do conhecimento (Gráfico 1) mostra que as Ciências da Saúde lideram em número de bolsas, ultrapassando 15 mil concessões em 2024. Esse dado é coerente com a prioridade estratégica do país em investir na formação de pesquisadores voltados para o sistema de saúde pública, especialmente diante dos desafios enfrentados após a pandemia de COVID-19.

Gráfico 1 – Tabela geral com a distribuição de bolsas por grande área e nível (2024).



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES (2024).

Na sequência, as áreas de Ciências Biológicas, Engenharias e Ciências Humanas apresentam números expressivos, variando entre 9 mil e 11 mil bolsas. Isso evidencia uma tentativa de equilíbrio entre as demandas ligadas à inovação tecnológica e à produção de conhecimento nas ciências sociais e humanas, fundamentais para compreender as transformações sociais em curso.

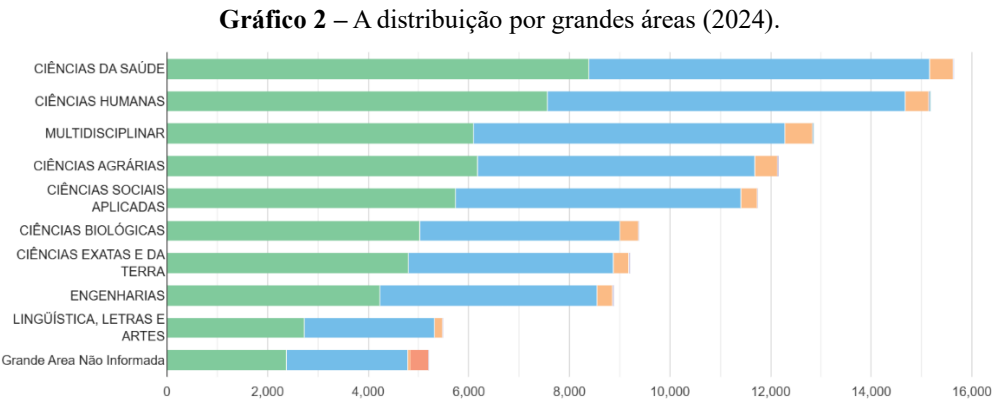
A leitura do gráfico evidencia que a predominância das bolsas está concentrada no doutorado pleno e no mestrado acadêmico, ambos representando as modalidades tradicionais da pós-graduação *stricto sensu*. Esse dado confirma a prioridade da CAPES em consolidar a formação de pesquisadores de alto nível, capazes de contribuir para a internacionalização da ciência brasileira. No entanto, ao observar modalidades como mestrado profissional e doutorado profissional, nota-se a presença ainda reduzida, o que indica que a interface entre pós-graduação e demandas do setor produtivo permanece pouco explorada. Essa lacuna reforça a percepção de que o sistema ainda privilegia a formação voltada essencialmente à academia.

Outro aspecto importante é a pequena proporção de bolsas destinadas a programas de iniciação à extensão e professor visitante, além da baixa expressividade do pós-doutorado. Esses números revelam que, embora reconhecidas como modalidades estratégicas para a integração entre universidade e sociedade, tais iniciativas ainda ocupam papel secundário na política de fomento. Assim, a leitura crítica do gráfico permite concluir que, apesar dos avanços na diversificação de programas, a distribuição das bolsas mantém-se centrada em modalidades tradicionais, o que reforça a necessidade de políticas que ampliem a valorização de formatos inovadores e socialmente orientados, capazes de aproximar a pós-graduação das realidades locais e do mundo do trabalho.

Ao observar a distribuição das bolsas nas grandes áreas do conhecimento, percebe-se que a concentração nas Ciências da Saúde e Biológicas dialoga diretamente com a estratégia nacional de enfrentar questões estruturais, como o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e o avanço em biotecnologia e farmacologia. Já a presença expressiva das Engenharias revela a centralidade da inovação tecnológica e do desenvolvimento industrial no planejamento estatal.

No entanto, é igualmente significativo o peso das Ciências Humanas, que mesmo em um cenário marcado por forte valorização das áreas tecnológicas, mantêm relevância

no sistema de bolsas. Esse equilíbrio sugere que, apesar das pressões por produtividade e inovação, o país reconhece a necessidade de investir em pesquisas voltadas à compreensão das desigualdades sociais, culturais e políticas, reafirmando o caráter multifacetado da produção científica no Brasil.



Fonte: Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES (2024).

As Ciências Sociais Aplicadas e as Ciências Agrárias também apresentam relevância, com mais de 10 mil e 12 mil bolsas respectivamente. No caso das Ciências Agrárias, a importância se relaciona diretamente à posição estratégica do agronegócio na economia nacional, o que justifica maior incentivo à pesquisa na área.

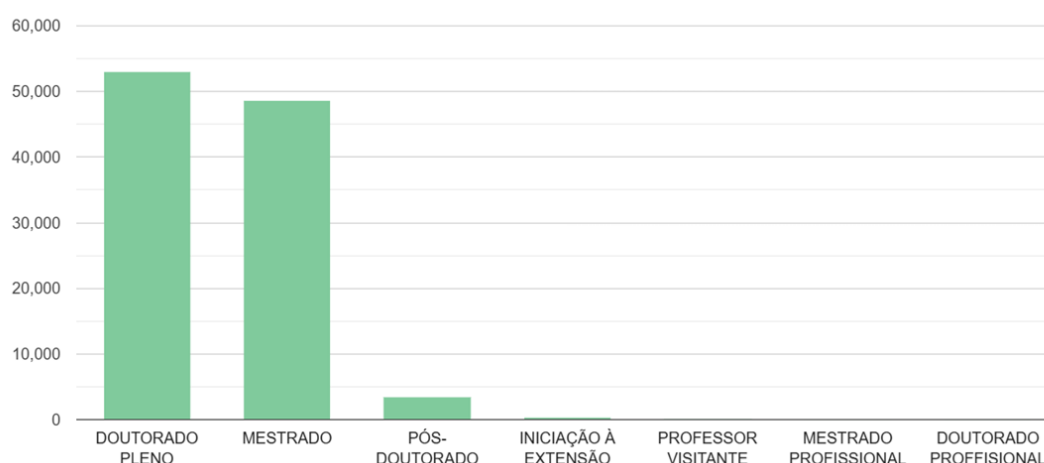
Um dado que chama atenção é a categoria “Multidisciplinar”, com mais de 12 mil bolsas. Isso indica o crescimento de programas que rompem com a rigidez das áreas tradicionais, favorecendo abordagens integradas. Esse crescimento pode estar ligado à expansão de programas de pós-graduação interdisciplinares, sobretudo em universidades federais.

No que se refere ao nível de formação, observa-se predominância do doutorado pleno, com mais de 53 mil bolsas, seguido pelo mestrado acadêmico, com cerca de 48 mil. Essa ênfase no doutorado reforça a necessidade de ampliar a base de pesquisadores altamente qualificados, capazes de contribuir de forma consistente para a internacionalização da ciência brasileira.

Tem relevância também a expressiva presença das Ciências da Saúde, que ultrapassam 15 mil bolsas no ano de 2024. Esse volume reforça o papel estratégico da

área na agenda nacional de pesquisa, especialmente em um contexto pós-pandemia, no qual demandas relacionadas à saúde coletiva, prevenção de doenças e fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) se tornaram ainda mais evidentes. A concentração de recursos nessa área demonstra como as políticas de fomento têm buscado responder a urgências sociais, ao mesmo tempo em que contribuem para consolidar a posição do Brasil em redes internacionais de pesquisa biomédica e de saúde pública.

Gráfico 3 – A distribuição por nível de formação.



Fonte: Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES (2024).

Os programas de pós-doutorado aparecem em menor escala, com pouco mais de 3.400 bolsas. Embora menos expressivos, cumprem papel estratégico de consolidar carreiras acadêmicas, permitindo que pesquisadores recém-doutores ampliem sua inserção em redes nacionais e internacionais de pesquisa.

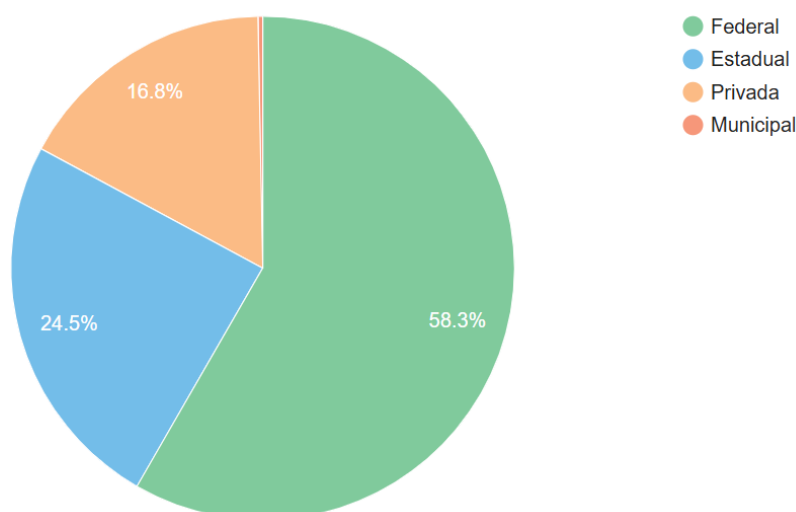
Outros formatos de apoio, como iniciação à extensão, professor visitante, mestrado profissional e doutorado profissional, possuem presença bem mais discreta, com números que variam de algumas dezenas a poucas centenas. Isso mostra que, embora a CAPES reconheça a importância desses programas, eles ainda não representam prioridade central no sistema de bolsas.

Outro dado relevante é a análise por status jurídico das instituições beneficiadas. A maior parte das bolsas é destinada às instituições federais (58,3%), seguidas pelas estaduais (24,5%) e, em menor proporção, às privadas e municipais. Esse panorama

confirma o protagonismo das universidades públicas na pós-graduação, ainda que instituições privadas tenham participação complementar.

Outro elemento que merece destaque é a concentração das bolsas em modalidades tradicionais, como mestrado e doutorado pleno, em detrimento das alternativas voltadas ao setor produtivo, como os mestrados e doutorados profissionais. Essa distribuição sugere que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mantém como prioridade a formação acadêmica voltada à pesquisa científica, com impacto mais direto na produção de conhecimento e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, a baixa representatividade dos programas profissionais evidencia a necessidade de políticas que fortaleçam a interface entre universidade, mercado de trabalho e demandas sociais, de modo a ampliar a capilaridade e a aplicabilidade da formação em diferentes contextos.

Gráfico 4 – Distribuição por status jurídico (2024).



Fonte: Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES (2024).

Em síntese, os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para 2024 indicam uma forte concentração regional e institucional, acompanhada por tentativas de diversificação em áreas estratégicas. A predominância do

doutorado e das ciências da saúde revela prioridades nacionais, mas a manutenção de desigualdades geográficas sugere a necessidade de políticas mais robustas de redistribuição de recursos. O fortalecimento da pós-graduação nas regiões menos favorecidas é condição essencial para que o sistema atue de maneira mais equitativa e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo do capítulo evidenciou que a pós-graduação brasileira constitui um dos pilares mais robustos do sistema educacional nacional, desempenhando papel estratégico na formação de pesquisadores e na consolidação da produção científica. A trajetória construída desde a criação da CAPES e do CNPq demonstra a relevância das políticas públicas de fomento e avaliação, que conferiram organicidade ao sistema e possibilitaram o alcance de padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente.

Contudo, os dados apresentados pelo GeoCAPES revelam a persistência de desigualdades regionais, institucionais e temáticas. A concentração de bolsas e programas no eixo Sul-Sudeste indica que o avanço quantitativo não foi acompanhado pela necessária democratização territorial. Essa assimetria limita a capacidade de desenvolvimento científico em regiões menos favorecidas, reforçando a urgência de políticas redistributivas que ampliem a interiorização e a equidade no acesso à pós-graduação.

Outro aspecto central diz respeito à predominância do doutorado e ao fortalecimento das áreas da saúde e das ciências biológicas, o que evidencia prioridades estratégicas, mas também suscita questionamentos sobre a articulação entre pesquisa acadêmica e demandas sociais. A baixa representatividade dos mestrados e doutorados profissionais mostra que ainda há um caminho a percorrer para aproximar a universidade das necessidades do setor produtivo e da sociedade em geral.

O capítulo também destacou que o produtivismo acadêmico e os cortes no financiamento público configuram entraves significativos para a consolidação de um sistema sustentável e socialmente comprometido. A pressão por resultados imediatos, associada à precarização das condições de permanência estudantil, impacta diretamente a qualidade da pesquisa e o bem-estar da comunidade acadêmica. Nesse sentido, o

equilíbrio entre excelência, inclusão e sustentabilidade institucional surge como um dos maiores desafios da pós-graduação brasileira.

Assim, as reflexões aqui apresentadas reforçam a necessidade de repensar os rumos da pós-graduação no Brasil. A consolidação de um sistema mais equitativo e comprometido com o desenvolvimento nacional depende da revisão dos modelos avaliativos, da ampliação de investimentos públicos e do fortalecimento de políticas de cuidado à comunidade científica. Somente com essas medidas será possível alinhar o reconhecimento internacional já conquistado à efetiva democratização do conhecimento e à promoção de justiça social.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, José Wellington Marinho de; MENDES NETA, Maria Adelina Hayne. **Metodologia Científica**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Autores Associados. 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Define os cursos de pós-graduação. **Documenta**, Brasília, n. 44, p. 67-86, 1965.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1.

CAPES. **GeoCapes**: sistema de informações georreferenciadas da CAPES. Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2025.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 1127-1143, 2004.

FELIX DOS SANTOS, A. L.; LINS DE AZEVEDO, J. M. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, 2009.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

OECD. **Benchmarking higher education system performance**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/benchmarking-higher-education-system-performance.htm>. Acesso em: 18 set. 2025.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto sensu*: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-74.

CAPÍTULO VI

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Antonio Deison da Silva Mendonça³⁶

Natan André de Jesus³⁷

Jeferson Vitorino dos Santos³⁸

João Luís Ferreira e Silva³⁹

Dilma Leite Schmitz⁴⁰

Nathalia Pôrto Pereira⁴¹

DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-06

RESUMO

As políticas de inclusão implementadas no ensino superior brasileiro, especialmente a partir da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, transformaram o perfil estudantil das universidades públicas. Houve ampliação significativa do acesso de estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda, conforme dados do IBGE (PNAD 2022). Essa mudança representa um avanço histórico na democratização da educação, mas também traz novos desafios, como a permanência estudantil e o combate a práticas de discriminação e racismo institucional. Pesquisadores como Silvio Almeida (2019) e Carvalho (2005) analisam como a diversidade fortalece a qualidade acadêmica, ao mesmo tempo em que exige políticas pedagógicas de acolhimento. Relatórios da UNESCO (2022) reforçam que a inclusão é condição indispensável para sociedades sustentáveis, conectando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Contudo, desigualdades persistem: taxas de evasão ainda são maiores entre grupos beneficiados por políticas afirmativas, o que aponta para a necessidade de assistência estudantil e acessibilidade universal. Além disso, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Constituição de 1988 reforçam o compromisso do Brasil com a equidade educacional. Portanto, discutir inclusão no ensino superior significa pensar além do acesso, garantindo permanência, respeito à diversidade e condições para que todos os estudantes tenham sucesso acadêmico e social.

Palavras-chave: Ensino Superior; Inclusão; Diversidade; Equidade.

36 Mestre em Ensino de Biologia (PROFBIO). Universidade Estadual do Ceará (UECE). antoniomendonca.professor@gmail.com.

37 Especialista em Educação Inclusiva e Especial. Centro Universitário Faveni (Unifaveni). natan.jesus@sed.sc.gov.br.

38 Especialista em Metodologia do Ensino em Ciências Biológicas. Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). vitorinojeferson@hotmail.com.

39 Especialista em Docência para a Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). joaoagroecologia48@gmail.com.

40 Mestra em História da Literatura. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). dilmleite@bol.com.br.

41 Mestra em Política Social e Direitos Humanos. Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). nathalia@zungasoft.net.

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior brasileiro trouxe consigo um movimento de democratização que se intensificou com a implementação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Essa legislação representou uma inflexão histórica ao reservar vagas em universidades federais e institutos de ensino técnico para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e oriundos de famílias de baixa renda. Essa medida passou a corrigir desigualdades acumuladas ao longo de séculos de exclusão educacional.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da PNAD Contínua de 2022, revelam que houve um aumento expressivo da participação desses grupos nas universidades públicas. Esse fenômeno transformou o perfil do corpo discente, historicamente marcado pela predominância de jovens de classes médias e altas. O ingresso de novos sujeitos sociais trouxe diversidade cultural, étnica e socioeconômica para dentro das instituições, configurando um espaço mais plural e representativo.

No entanto, a ampliação do acesso não esgota o debate sobre inclusão. A democratização do ingresso é apenas a primeira etapa de um processo que deve ser acompanhado por políticas de permanência, de combate ao racismo institucional e de valorização da diversidade. Como defende Almeida (2019), o racismo estrutural atravessa todas as esferas da vida social, inclusive a acadêmica, e a superação dessas barreiras exige mais do que a simples presença de estudantes de diferentes origens.

A inclusão, quando entendida de maneira plena, não se limita à abertura de portas, mas envolve a construção de condições reais para que os sujeitos permaneçam e tenham sucesso. Esse desafio se relaciona diretamente à assistência estudantil, à oferta de bolsas permanência, moradia, alimentação, transporte e acessibilidade para pessoas com deficiência. Sem essas medidas, as desigualdades de origem tendem a se reproduzir no ambiente universitário, mantendo altas taxas de evasão entre os grupos beneficiados pelas cotas.

Nesse contexto, o trabalho de Carvalho (2005) evidencia que as universidades brasileiras precisam avançar na criação de estratégias pedagógicas e administrativas que acolham a diversidade. Para o autor, a inclusão étnico-racial, embora ainda recente no país, constitui um desafio institucional que demanda mudanças estruturais. Isso significa

repensar currículos, práticas docentes e políticas de gestão, de modo a reconhecer os sujeitos historicamente marginalizados como protagonistas do espaço acadêmico.

A relevância da inclusão no ensino superior é reafirmada em documentos internacionais. A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) defende o direito à educação inclusiva em todos os níveis, reforçando a obrigação dos Estados em garantir a equidade. Além disso, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, consagra a educação como direito de todos e dever do Estado, vinculando-a à promoção da cidadania e à igualdade de condições.

As diretrizes da UNESCO (2022) acrescentam que a inclusão educacional é condição indispensável para o desenvolvimento sustentável das sociedades, dialogando diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Dessa forma, pensar políticas afirmativas no Brasil não é apenas uma questão interna, mas parte de uma agenda global que busca promover justiça social e reduzir desigualdades.

Embora os avanços sejam inegáveis, ainda persistem desafios significativos. Os índices de evasão estudantil continuam mais elevados entre os grupos beneficiados pelas políticas afirmativas, o que revela fragilidades no suporte institucional. Esse dado aponta para a necessidade de ampliar programas de assistência estudantil e de promover transformações culturais que combatam preconceitos e discriminações.

Assim, discutir inclusão e diversidade no ensino superior significa ir além da garantia de acesso. Trata-se de construir condições para que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, étnica ou cultural, possam não apenas ingressar, mas também permanecer, concluir sua formação e participar ativamente da vida acadêmica e social. Esse é o horizonte que fundamenta a análise deste capítulo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENFRENTAMENTO AO CAPACITISMO

O desenvolvimento da educação inclusiva como um paradigma educacional progressista é resultado de um longo processo de mobilização, estudos e conquistas. Durante os anos 1990, a UNESCO e diversos movimentos sociais dedicados aos direitos das pessoas com deficiência uniram forças em torno dessa causa, o que levou à criação de documentos fundamentais. Desde a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), esta última integrada ao

ordenamento jurídico brasileiro por meio da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015, foi estabelecida uma sólida base legal para combater a segregação e o capacitismo.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco internacional para a promoção da educação inclusiva, por afirmar o compromisso dos Estados em reorganizar seus sistemas de ensino para acolher todos os estudantes. O documento estabelece que:

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Mais ainda, elas proporcionam uma educação eficaz à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última instância, o custo-efetividade de todo o sistema educacional (Unesco, 1994, p. 9).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) ampliou esse compromisso, ao consagrar a educação inclusiva como direito humano fundamental e vinculante para os países signatários. Seu artigo 24 explicita que os Estados devem assegurar um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino, de forma a garantir o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência. Conforme o texto:

Os Estados Partes assegurarão um sistema de educação inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida, com vistas a: a) o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima; b) o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; c) possibilitar às pessoas com deficiência o desenvolvimento de sua personalidade, talentos e criatividade, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, até o máximo de seu potencial (ONU, 2006, art. 24).

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolidou esses princípios no ordenamento jurídico nacional, reafirmando o compromisso do Brasil com a igualdade de oportunidades. A LBI define claramente a acessibilidade como condição essencial para a participação plena e autônoma de pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social. Em seu artigo 28, destaca-se:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com as características, interesses e necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência (Brasil, 2015, art. 28).

Segundo o Observatório de Educação do Instituto Unibanco, do ponto de vista histórico, a variedade de capacidades e características físicas e intelectuais foi interpretada pelo conhecimento médico e científico a partir de padrões excludentes. Foi assim que, ao longo do século XVIII, consolidou-se a noção de um "corpo normal", uma medida arbitrária de humanidade baseada em um conjunto de traços considerados essenciais para que um indivíduo fosse visto como um sujeito de direitos. Aqueles que não se encaixavam nesse modelo eram classificados como inferiores e, conseqüentemente, marginalizados dos ambientes sociais, educacionais e profissionais. Essa prática histórica e social é denominada capacitismo, um fenômeno que decorre da exclusão sistemática e estrutural de pessoas com deficiência.

A LBI representa um avanço significativo por confrontar essa herança histórica, caracterizando a deficiência não como um atributo isolado do indivíduo, mas como o resultado da interação entre uma pessoa com uma ou mais características fora do padrão e as barreiras impostas pelo meio. Em outras palavras, a deficiência — de qualquer natureza — só se manifesta em um contexto repleto de obstáculos que impedem a inclusão plena. Essas barreiras podem ser arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, na comunicação, tecnológicas ou atitudinais, limitando a participação social de maneira ampla.

O quadro abaixo apresenta os principais elementos que estruturam o debate sobre a educação inclusiva, articulando conceitos, fundamentos legais e responsabilidades institucionais. Ele evidencia que a inclusão escolar não é apenas um ideal pedagógico, mas uma exigência respaldada por documentos internacionais, destacando o capacitismo como barreira histórica e estrutural, o quadro mostra a necessidade de enfrentamento das práticas discriminatórias que se manifestam tanto nas atitudes quanto nas estruturas físicas e institucionais. Também ressalta que o papel da escola é central para a valorização das diferenças, cabendo a ela adotar estratégias pedagógicas que assegurem a aprendizagem conjunta de todos os estudantes.

Quadro 1 – Fundamentos e dimensões da educação inclusiva.

| Aspecto | Descrição | Fundamentação Legal/Histórica |
|---|--|---|
| Educação Inclusiva | Paradigma educacional que propõe o acolhimento de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, intelectuais ou sensoriais, promovendo equidade no acesso e permanência. | Declaração de Salamanca (1994); Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) |
| Capacitismo | Discriminação e exclusão sistemática de pessoas com deficiência, baseada em padrões históricos de "normalidade" que marginalizam indivíduos fora do padrão estabelecido. | Conceito histórico consolidado desde o século XVIII; abordado criticamente pela LBI (2015) |
| Declaração de Salamanca (1994) | Documento internacional que afirma o compromisso dos Estados em reorganizar sistemas de ensino para acolher todos os estudantes e combater atitudes discriminatórias. | UNESCO, 1994 |
| Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) | Consagra a educação inclusiva como direito humano fundamental e vinculante, determinando a garantia de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. | ONU, 2006, art. 24 |
| Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) | Integra princípios internacionais ao ordenamento nacional, definindo acessibilidade como condição essencial para participação autônoma e plena de pessoas com deficiência. | Brasil, 2015, art. 28 |
| Barreiras à Inclusão | Obstáculos arquitetônicos, urbanísticos, comunicacionais, tecnológicos e atitudinais que limitam a participação social de pessoas com deficiência. | LBI (2015) |
| Papel da Escola | Deve ser ambiente de valorização das diferenças, promovendo recursos e estratégias pedagógicas que garantam o direito de todos aprenderem juntos. | Declaração de Salamanca; LBI (2015) |
| Transformação Cultural e Política | A educação inclusiva demanda mudanças na cultura escolar e políticas públicas, superando o modelo meritocrático e consolidando uma ética do cuidado e justiça social. | Convenção da ONU (2006); LBI (2015) |
| Dimensões da Inclusão | Promoção da acessibilidade, formação continuada de professores, participação de famílias e comunidades. | LBI (2015) |

Fonte: Elaborado pelos autores.

A perspectiva inclusiva também ressignifica o papel da escola, que deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a se constituir como um ambiente de valorização das diferenças. A educação inclusiva implica reconhecer que todos os estudantes têm direito a aprender juntos, em um mesmo espaço, com a oferta de recursos e estratégias pedagógicas que promovam a equidade. Essa mudança desafia a lógica meritocrática e homogeneizadora, típica da tradição escolar, que tende a reforçar desigualdades ao invés de combatê-las.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser entendida como um projeto de sociedade. Não se restringe à adaptação de práticas pedagógicas, mas envolve uma transformação cultural e política, voltada para a desconstrução do capacitismo e para a consolidação de uma ética do cuidado e da justiça social. A promoção da acessibilidade, a formação continuada de professores e a participação ativa das famílias e comunidades são dimensões que se articulam nesse processo, tornando a inclusão um princípio transversal e permanente nas políticas educacionais.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

As políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro consolidaram-se como instrumentos centrais na democratização da educação. Entre elas, destaca-se a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que estabeleceu a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e jovens de baixa renda. Ao ser promulgada, essa legislação representou um marco histórico no reconhecimento das desigualdades sociais e raciais que marcaram a trajetória educacional do país.

A lei é clara ao estabelecer critérios de reserva de vagas e ao reafirmar a necessidade de vincular o acesso ao ensino superior à justiça social. Nesse sentido, a redação do artigo 1º apresenta a dimensão transformadora dessa política:

As instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Brasil, 2012, p. 1).

Outro trecho da lei também reforça a preocupação em garantir não apenas o acesso, mas a diversidade regional, social e étnica dentro das universidades, ao definir os critérios de preenchimento das vagas reservadas:

No preenchimento das vagas de que trata o caput, cinquenta por cento deverão ser reservadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, e serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção ao total da soma desses grupos na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição (Brasil, 2012, p. 1).

Esse dispositivo legal reafirma princípios constitucionais já estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I). Além disso, articula-se a compromissos internacionais, como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que estabelece a educação inclusiva como princípio inegociável. Dessa forma, a Lei de Cotas deve ser compreendida não apenas como um arranjo jurídico, mas como parte de um processo de efetivação dos direitos fundamentais.

Os Estados Partes assegurarão um sistema de educação inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida, com vistas a: a) o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima; b) o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; c) possibilitar às pessoas com deficiência o desenvolvimento de sua personalidade, talentos e criatividade, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, até o máximo de seu potencial (ONU, 2006, art. 24).

Segundo Carvalho (2005), a política de inclusão étnico-racial no ensino superior impôs às universidades brasileiras o desafio de reestruturar-se internamente, de modo a acolher a diversidade em suas práticas pedagógicas, currículos e dinâmicas institucionais. A presença de novos sujeitos sociais nas universidades exige que essas instituições não apenas abram suas portas, mas também ofereçam suporte acadêmico e cultural que garanta a permanência dos estudantes.

Assim, a Lei nº 12.711/2012 não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser vista em diálogo com outras políticas complementares, como programas de assistência estudantil, bolsas de permanência e políticas de acessibilidade. Essa articulação é fundamental para evitar que as desigualdades de origem se traduzam em altas taxas de evasão e para garantir que o direito ao ensino superior seja, de fato, universal e equitativo.

DIVERSIDADE E RACISMO ESTRUTURAL NAS UNIVERSIDADES

A diversidade étnico-racial no ensino superior brasileiro representa uma conquista histórica das políticas afirmativas, mas também evidencia a permanência de estruturas sociais excludentes. As universidades, tradicionalmente elitizadas, foram transformadas pelo ingresso de grupos historicamente marginalizados, o que gerou novas tensões e desafios institucionais. Entre esses desafios, o enfrentamento ao racismo estrutural se apresenta como central para que a inclusão não seja apenas formal, mas também efetiva.

O conceito de racismo estrutural, desenvolvido por Almeida (2019), ajuda a compreender como as práticas acadêmicas e institucionais estão atravessadas por desigualdades históricas. O autor argumenta que o racismo não é apenas uma soma de atitudes individuais, mas um sistema que se manifesta em estruturas sociais, políticas e educacionais. Em suas palavras:

O racismo é estrutural. Isso significa que não se trata de um desvio, de uma anomalia ou de um fenômeno passageiro, mas de uma dimensão que compõe a própria ordem social. As instituições e as práticas sociais, ainda que apresentem discursos de neutralidade, são moldadas por processos históricos que produziram desigualdades raciais profundas. O resultado é que, mesmo quando não há intenção discriminatória, a exclusão persiste e se reproduz nas relações sociais e institucionais (Almeida, 2019, p. 38).

Essa reflexão desloca o debate sobre inclusão no ensino superior, mostrando que não basta ampliar o acesso de estudantes negros e indígenas. É necessário transformar a cultura institucional, os currículos e as práticas pedagógicas para enfrentar a reprodução das desigualdades. As experiências de discriminação relatadas por estudantes cotistas revelam como o racismo institucional ainda limita sua plena participação acadêmica.

O racismo estrutural não pode ser superado apenas por meio da punição de condutas discriminatórias individuais, porque se trata de um fenômeno que organiza as instituições, define hierarquias e naturaliza privilégios. A desigualdade racial, nesse sentido, não é uma anomalia, mas um elemento que garante a manutenção das relações de poder em nossa sociedade (Almeida, 2019, p. 49).

Carvalho (2005) já destacava que a presença de estudantes de diferentes origens exige uma revisão das práticas universitárias. Para o autor, a diversidade deve ser entendida como potência para enriquecer o ambiente acadêmico, mas também como convite para que as universidades se reconfigurem em direção a um espaço verdadeiramente democrático. A permanência de estigmas, preconceitos e

invisibilizações demonstra que a inclusão não pode ser reduzida a estatísticas de matrícula.

Essa perspectiva encontra eco em pesquisas sobre programas de apoio psicopedagógico, como o Núcleo de Apoio Discente e Docente (NADD), descrito por Tomelin *et al.* (2018). Esses programas buscam articular intervenções que vão além da oferta de vagas, incluindo monitorias, cursos de nivelamento, orientação docente e ações de sensibilização da comunidade acadêmica. Os resultados mostraram que, quando há apoio institucional, a permanência estudantil e a participação de grupos minoritários tornam-se mais consistentes

No entanto, as políticas de inclusão ainda se deparam com resistências. Como mostram Ferrari e Sekkel (2007), o ingresso de estudantes com deficiência, negros e de baixa renda trouxe à tona debates sobre elegibilidade, adaptação curricular e preconceito. Muitas vezes, observa-se uma inclusão marginal: os estudantes são contabilizados nas estatísticas, mas enfrentam barreiras práticas e simbólicas que os impedem de concluir sua formação. Essa realidade reforça a ideia de que a inclusão só será efetiva se acompanhada de transformações institucionais profundas

Outro ponto levantado por essas pesquisas é a importância da formação docente para a construção de uma universidade inclusiva. O preconceito, entendido como defesa socialmente construída, pode se manifestar em práticas pedagógicas excludentes, ainda que de forma não intencional. Daí a necessidade de investir em programas de formação que ajudem professores a lidar com a diversidade e a reconhecer a diferença como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

A diversidade também implica a revisão das estruturas curriculares e metodológicas. Currículos que invisibilizam saberes afro-brasileiros, indígenas ou que não contemplam a questão da deficiência reproduzem hierarquias de conhecimento e reforçam exclusões. Inserir novos referenciais epistemológicos e metodológicos é parte do compromisso das universidades com a equidade e a justiça social.

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E EVASÃO

A ampliação do acesso ao ensino superior, promovida por políticas afirmativas como a Lei nº 12.711/2012, trouxe uma mudança significativa no perfil do corpo discente das universidades públicas. Entretanto, os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2022) revelam que os índices de evasão ainda são maiores entre os grupos beneficiados por cotas e outros programas de inclusão. Esse fenômeno evidencia que o acesso não garante, por si só, a permanência, tornando urgente o fortalecimento de políticas de assistência estudantil.

De acordo com o suplemento de educação da PNAD Contínua (IBGE, 2022)⁴², verifica-se que as taxas de evasão escolar apresentam diferenças significativas segundo renda e cor/raça, o que sugere que estudantes beneficiados por políticas afirmativas enfrentam maiores desafios de permanência (IBGE, 2022). Além disso, dados do IBGE mostram que, entre jovens de 18 a 24 anos, cerca de 70,6 % dos pretos e pardos deixaram os estudos sem concluir o nível superior, contra 57 % entre os brancos (IBGE, 2023). Esses números confirmam que o acesso conseguido pelas cotas não se traduz automaticamente em permanência e conclusão

Entre os principais fatores que explicam a evasão estão as dificuldades financeiras. Muitos estudantes ingressam na universidade, mas enfrentam barreiras relacionadas a moradia, alimentação, transporte e material didático. A ausência de políticas robustas de apoio financeiro faz com que a trajetória acadêmica seja interrompida antes da conclusão do curso, sobretudo entre jovens de baixa renda. Isso mostra que a democratização do acesso deve ser acompanhada por investimentos contínuos em programas de permanência.

Outro elemento central é a falta de acessibilidade plena para pessoas com deficiência. Embora o marco legal assegure a inclusão, na prática, ainda são frequentes as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. Estudos mostram que, em muitos casos, a matrícula de estudantes com deficiência não é acompanhada por adaptações adequadas, o que gera exclusão simbólica e altos índices de abandono.

42 Disponível: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023?utm_source.

Tomelin et al. (2018) evidenciam que iniciativas como os Núcleos de Apoio Discente e Docente (NADD) podem minimizar esse quadro. Ao oferecer monitorias, cursos de nivelamento, atendimentos especializados e atividades de sensibilização da comunidade acadêmica, esses núcleos favorecem não apenas a permanência, mas também a participação plena dos estudantes. A experiência mostra que a permanência não é responsabilidade exclusiva do aluno, mas depende de uma rede de suporte institucional organizada

As pesquisas de Dias Ferrari e Sekkel (2007) reforçam que o preconceito, em suas diversas formas, é um obstáculo à permanência. O ingresso de estudantes com deficiência, negros e de baixa renda, em vez de ser visto como enriquecimento da vida acadêmica, muitas vezes é interpretado de forma negativa, gerando situações de exclusão e estigmatização. Essa inclusão marginal, na qual o estudante é contabilizado nas estatísticas mas não encontra condições reais de permanência, acaba reproduzindo desigualdades já conhecidas

A evasão também está relacionada à ausência de estratégias pedagógicas voltadas para a diversidade. Currículos engessados, avaliações excludentes e metodologias pouco sensíveis às diferentes trajetórias de aprendizagem funcionam como filtros que dificultam a progressão acadêmica. Nesse contexto, investir na formação docente para lidar com a heterogeneidade é fundamental. A prática inclusiva requer professores preparados para reconhecer e valorizar as diferenças em sala de aula.

Outro desafio é a saúde mental dos estudantes. O ambiente universitário, já marcado por cobranças e competitividade, se torna ainda mais hostil para alunos que carregam vulnerabilidades sociais. O estresse, a ansiedade e a falta de acolhimento psicossocial podem levar ao abandono do curso. Programas de apoio psicológico e pedagógico, quando implementados, têm se mostrado eficazes na redução da evasão, pois oferecem suporte para que o estudante consiga lidar com as pressões da vida acadêmica.

Nesse sentido, a permanência estudantil deve ser concebida como parte indissociável da política de inclusão. Não basta abrir as portas da universidade; é preciso garantir que os estudantes tenham condições de permanecer, se desenvolver e concluir sua formação. Essa perspectiva amplia o conceito de equidade, transformando a universidade em espaço efetivamente democrático.

Quadro 2 - Impactos e Propostas para minimizar a evasão.

| Fatores | Descrição | Impactos | Soluções/Propostas |
|--|--|---|---|
| Dificuldades financeiras | Estudantes enfrentam barreiras como moradia, alimentação, transporte e material didático, especialmente os de baixa renda. | Interrupção do curso antes da conclusão, maior evasão entre beneficiários de cotas. | Investimento contínuo em políticas de assistência estudantil, bolsas, auxílio moradia e alimentação. |
| Falta de acessibilidade para pessoas com deficiência | Persistência de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, além de adaptações insuficientes. | Exclusão simbólica, altos índices de abandono entre estudantes com deficiência. | Implementação de adaptações adequadas, fortalecimento dos Núcleos de Apoio Discente e Docente (NADD). |
| Preconceito e exclusão | Estudantes com deficiência, negros e de baixa renda enfrentam estigmatização e inclusão marginal. | Baixa permanência, reprodução de desigualdades sociais e raciais. | Promoção de cultura inclusiva e enfrentamento ao preconceito institucional. |
| Falta de estratégias pedagógicas inclusivas | Currículos engessados, avaliações excludentes e metodologias pouco sensíveis à diversidade. | Dificuldade de progressão acadêmica, evasão de estudantes com trajetórias diversas. | Formação docente voltada para a diversidade e práticas pedagógicas inclusivas. |
| Saúde mental | Ambiente universitário competitivo e falta de acolhimento psicossocial, principalmente para alunos em situação de vulnerabilidade. | Estresse, ansiedade, abandono do curso. | Implementação de programas de apoio psicológico e pedagógico. |
| Fragilidades institucionais | Falta de políticas integradas e suporte institucional organizado. | Permanência estudantil comprometida, inclusão restrita a estatísticas. | Desenvolvimento de políticas integradas de assistência, acessibilidade e apoio pedagógico. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Portanto, a evasão não pode ser vista apenas como uma escolha individual, mas como reflexo das fragilidades institucionais. A redução desse problema exige políticas integradas de assistência financeira, acessibilidade, apoio pedagógico e enfrentamento ao preconceito. Somente assim a inclusão deixará de ser estatística e passará a ser uma experiência real de transformação social.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A efetivação das políticas de inclusão e diversidade no ensino superior depende, em grande medida, da atuação dos professores. A presença de estudantes de diferentes origens sociais, étnicas e com deficiência desafia práticas pedagógicas historicamente homogêneas. Nesse sentido, investir na formação docente é fundamental para que a universidade se torne um espaço de acolhimento e de reconhecimento das diferenças. Como indicam Ferrari e Sekkel (2007), a inclusão não se restringe ao ingresso, mas exige repensar currículos, metodologias e concepções de ensino, de modo a superar preconceitos explícitos e sutis que ainda persistem.

Incluir não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, sequestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo que, efetivamente necessita. Incluir significa ouvir e responder àquilo que um outro pede pela sua própria voz (Almeida; Freire, 2021, p. 75).

Com base nessa reflexão, é possível ampliar a discussão: para que a universidade seja verdadeiramente inclusiva, não basta apenas garantir o acesso formal dos estudantes diversos — é necessário promover uma mudança cultural e estrutural na instituição. Isso implica, entre outras coisas, formação continuada dos docentes para que possam reconhecer e valorizar as diferenças, adaptar metodologias e redimensionar o currículo de modo a responder às demandas plurais de aprendizado. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a ser mediador sensível às singularidades dos estudantes, construindo coletivamente um ambiente educativo em que cada voz é escutada e respeitada (Almeida; Freire, 2021).

Tomelin *et al.* (2018), apontam que a formação continuada de professores voltada para a diversidade é capaz de transformar práticas em sala de aula, promovendo maior engajamento e redução da evasão. A criação de núcleos de apoio pedagógico e psicopedagógico também se apresenta como alternativa para apoiar docentes no enfrentamento de situações complexas relacionadas à inclusão. Essas iniciativas favorecem a construção de uma cultura institucional que reconhece a diferença como parte constitutiva da vida acadêmica.

Ao articular políticas públicas de inclusão com a valorização da formação docente, torna-se possível avançar em direção a uma universidade que não apenas abre suas portas, mas garante condições reais de aprendizagem e permanência. A prática pedagógica

inclusiva, quando fundamentada em princípios de equidade, constitui-se como ferramenta decisiva para enfrentar o racismo estrutural, o capacitismo e outras formas de exclusão que ainda permeiam as instituições de ensino superior.

A inclusão deve ser concebida como um processo que visa responder à diversidade dos alunos, incrementando a participação e reduzindo a exclusão na e pela educação. Portanto, trata-se de uma estratégia fundamental para promover a equidade e justiça social, combatendo as diversas formas de discriminação que ainda se manifestam no ambiente escolar (Almeida; Freire, 2021, p. 70).

A consolidação de uma universidade inclusiva exige reconhecer que a formação dos professores não pode se restringir ao domínio técnico de conteúdos. É fundamental que o docente seja preparado para lidar com a diversidade em sala de aula, enfrentando preconceitos e barreiras que, muitas vezes, se manifestam de forma velada. Nesse sentido, a educação inclusiva pressupõe uma transformação das práticas, o que demanda repensar o currículo e os objetivos educacionais, bem como criar condições institucionais que permitam ao professor encontrar apoio em suas decisões pedagógicas (Ferrari; Sekkel, 2007).

A formação docente deve contemplar tanto os aspectos teóricos quanto a dimensão ética e relacional. A pesquisa de Tomelin et al. (2018) mostra que programas de apoio pedagógico e psicopedagógico contribuem para sensibilizar professores e estudantes, favorecendo um ambiente de maior respeito às diferenças. A criação de núcleos de apoio ao discente e docente possibilita que os professores tenham acesso a orientações sobre metodologias de ensino, avaliações e condutas diante da diversidade, fortalecendo a prática pedagógica inclusiva.

Como ressaltam os estudos, não basta assegurar a matrícula de estudantes com deficiência ou oriundos de grupos historicamente marginalizados. É preciso garantir condições de permanência e sucesso acadêmico. Nesse ponto, Ferrari e Sekkel (2007, p. 644) enfatizam:

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar, bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. Os relatos apresentados por Tomelin *et al.* (2018, p. 101) evidenciam a transformação que ocorre quando o trabalho é realizado em conjunto com toda a comunidade acadêmica. O projeto de Atenção Especial realizou

654 orientações a professores, favorecendo uma conduta segura dos docentes durante a prática pedagógica, de forma a garantir a permanência e o tratamento adequado ao aluno com deficiência. Os resultados da sensibilização têm revelado um caminho para a inclusão atitudinal, derrubando muros e aproximando os estudantes.

Conclui-se, assim, que a efetivação das políticas de inclusão no ensino superior está intrinsecamente ligada ao compromisso institucional com a formação docente contínua e crítica. Mais do que garantir acesso, trata-se de construir uma universidade que assegure permanência, aprendizagem e reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da vida acadêmica. O papel do professor, nesse contexto, vai além da transmissão de conhecimentos: ele se torna agente de transformação social, capaz de romper barreiras históricas de exclusão e consolidar práticas pedagógicas pautadas pela equidade, justiça social e respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que as políticas de inclusão no ensino superior brasileiro, ainda que representem conquistas históricas, permanecem tensionadas por desigualdades estruturais. O acesso ampliado por medidas como a Lei de Cotas transformou o perfil estudantil das universidades, mas não assegura, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico. Persistem barreiras financeiras, arquitetônicas, pedagógicas e simbólicas que impactam de forma mais intensa os grupos historicamente marginalizados.

A trajetória desde a Declaração de Salamanca até a Lei Brasileira de Inclusão demonstra que a educação inclusiva é um projeto global e contínuo, que exige não apenas marcos normativos, mas práticas efetivas e transformadoras. Nesse cenário, a permanência estudantil deve ser compreendida como eixo estratégico para a democratização do ensino superior, articulando assistência financeira, acessibilidade e apoio psicossocial.

O enfrentamento do racismo estrutural e do capacitismo, bem como a valorização da diversidade étnica, cultural e social, só se concretizam quando as universidades assumem a responsabilidade de rever currículos, metodologias e práticas institucionais.

Essa transformação depende da formação docente como processo contínuo e da construção de uma cultura acadêmica comprometida com a justiça social.

Conclui-se, portanto, que a inclusão no ensino superior não pode ser reduzida a números de matrícula, mas deve ser compreendida como experiência concreta de equidade. Avançar nesse caminho significa consolidar o ensino superior brasileiro como espaço democrático, plural e emancipador, capaz de formar cidadãos críticos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Francileide Batista de; FREIRE, Kátia Regina Lopes Costa. Inclusão e diversidade no ensino superior. **Saberes (Caicó)**, v. 21, n. 1, p. 67-82, dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 01 out. 2025.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras**. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2005. Disponível em: <http://www.dan2.unb.br/images/doc/Serie382empdf.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102048.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula L.; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Silvia. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

UNESCO. **Educação inclusiva: diretrizes de políticas**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381635>. Acesso em: 24 set. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 22 set. 2025.

CAPÍTULO VII

TECNOLOGIAS DIGITAIS, EAD E O FUTURO DA UNIVERSIDADE

Euzébio Rodolfo Silva Nunes⁴³

Joyce Kelly Alves da Silva⁴⁴

Luiz Edson Pinheiro Távora Neto⁴⁵

Jermany Gomes Soeiro⁴⁶

José Roberto dos Santos⁴⁷

Simone Colvara Alves⁴⁸

DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-07

RESUMO

A pandemia de COVID-19 acelerou a transformação digital nas universidades, consolidando a educação a distância (EAD) como uma modalidade predominante. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2022), o número de matrículas em cursos EAD ultrapassou o de cursos presenciais, revelando uma mudança estrutural no sistema. Pesquisadores como Moran (2021), Valente (2002) e Lima (2024) analisam esse cenário, destacando tanto as oportunidades de flexibilidade, personalização e acesso, quanto os riscos de precarização e mercantilização da educação. Williamson (2017) critica a plataformação, em que grandes empresas de tecnologia passam a intermediar o processo educacional, trazendo questões sobre autonomia pedagógica e proteção de dados. Organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, alertam que o uso de tecnologias deve estar vinculado à inclusão, à qualidade e ao bem público, evitando que desigualdades sociais se agravem. Modelos híbridos, aprendizagem personalizada e a integração da inteligência artificial aparecem como tendências, mas é necessário garantir formação docente, financiamento público e políticas regulatórias adequadas. Nesse sentido, o futuro da universidade depende de equilibrar inovação tecnológica e compromisso social, preservando sua função crítica e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; EAD; Universidade.

43 Pós-Graduado em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional (UniCesumar). euzebion93@gmail.com.

44 Pós-Graduada em Metodologia no ensino de Língua Inglesa. UniBf Centro Universitário. kellyjoyce029@gmail.com.

45 Mestre em Matemática. Universidade Federal do Ceará (UFC). luizedson23@hotmail.com.

46 Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). jermanysoeiro@gmail.com.

47 Especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSERTÃOPE). jrobsantos.ufc@gmail.com.

48 Mestra em Ciências. Universidade Federal de Pelotas (UFPel). simonekolvara@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A expansão da educação a distância no Brasil reflete uma tendência global de incorporação das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022) indicam que o número de matrículas em cursos EAD superou os presenciais, evidenciando mudanças estruturais na organização das universidades. Esse fenômeno revela a força de um modelo educacional mais flexível, capaz de atender a demandas de públicos diversificados em termos de idade, local de residência e condições socioeconômicas.

A pandemia de COVID-19 acelerou a digitalização das instituições de ensino, impondo a adaptação de professores e estudantes a novos ambientes virtuais. Esse movimento não se limitou ao período emergencial, mas consolidou práticas que permanecem no cotidiano acadêmico. A universidade, tradicionalmente marcada pela centralidade do espaço físico, passou a integrar plataformas digitais como mediadoras de atividades pedagógicas, administrativas e de pesquisa.

Autores como Moran (2021) destacam que a integração das tecnologias digitais permite experiências formativas que combinam personalização, autonomia e colaboração. Essas práticas reconfiguram a forma de organizar os conteúdos e as interações, criando novas possibilidades de aprendizagem ativa. Contudo, esse processo também exige investimento em infraestrutura, suporte técnico e formação adequada para docentes e discentes, sob pena de reforçar desigualdades já existentes.

O debate sobre a plataformização da educação, trazido por Williamson (2017), aponta para os riscos de subordinação das práticas acadêmicas a interesses corporativos. Grandes empresas de tecnologia passaram a desempenhar papel central na mediação do ensino superior, influenciando currículos, processos avaliativos e a própria coleta de dados educacionais. Essa lógica levanta questionamentos sobre autonomia universitária, soberania tecnológica e proteção de informações pessoais.

A UNESCO (2022) alerta que o uso de tecnologias deve estar ancorado em princípios de equidade, qualidade e bem público. Se por um lado a digitalização amplia o acesso e diversifica metodologias, por outro, pode acentuar barreiras relacionadas à exclusão digital. A ausência de internet estável, equipamentos adequados e ambientes de

estudo apropriados ainda afeta grande parte dos estudantes brasileiros, especialmente os de baixa renda e residentes em áreas rurais.

A OCDE também tem apontado que a transformação digital da educação precisa ser acompanhada de políticas regulatórias e de financiamento público consistentes. Sem esse suporte, há o risco de mercantilização, em que a lógica empresarial prevalece sobre a função social da universidade. Esse cenário exige um equilíbrio entre inovação pedagógica e compromisso com a democratização do acesso e a permanência no ensino superior.

O modelo híbrido, que combina momentos presenciais e virtuais, tem ganhado espaço como alternativa que busca conciliar flexibilidade com qualidade formativa. Valente (2002) propõe a ideia da espiral da aprendizagem, na qual a interação entre teoria e prática, mediada pelas tecnologias, amplia o potencial de construção do conhecimento. Esse paradigma se fortalece no ensino superior, onde a diversidade de perfis estudantis demanda estratégias mais flexíveis.

As tendências internacionais indicam que a inteligência artificial e os sistemas de análise de dados educacionais terão peso cada vez maior na gestão universitária. Esses recursos permitem prever evasão, personalizar percursos formativos e monitorar desempenho acadêmico em tempo real. No entanto, também levantam questões éticas sobre vigilância, controle e o papel do professor na mediação pedagógica.

O futuro da universidade não pode ser dissociado de sua função crítica e emancipatória. O espaço acadêmico deve manter-se como lugar de produção de conhecimento, debate plural e formação cidadã, mesmo diante das pressões por eficiência e competitividade. A integração tecnológica precisa estar subordinada a esse horizonte, garantindo que a instituição continue a ser um bem público essencial à sociedade.

Dessa forma, a introdução do presente capítulo apresenta um panorama das mudanças recentes e dos debates teóricos acerca da educação a distância e das tecnologias digitais no ensino superior. A análise dos dados oficiais, aliada às contribuições de pesquisadores e organismos internacionais, fornece base para discutir os caminhos futuros da universidade. A investigação proposta busca compreender como inovação tecnológica e compromisso social podem ser conciliados em um cenário em rápida transformação.

METODOLOGIA

Este capítulo adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. A investigação recorre a autores que têm refletido sobre as transformações digitais no ensino superior, como Moran (2021), Valente (2002), Lima *et al.* (2024) e Williamson (2017), além de documentos oficiais produzidos por organismos nacionais e internacionais, como o INEP, a UNESCO e a OCDE.

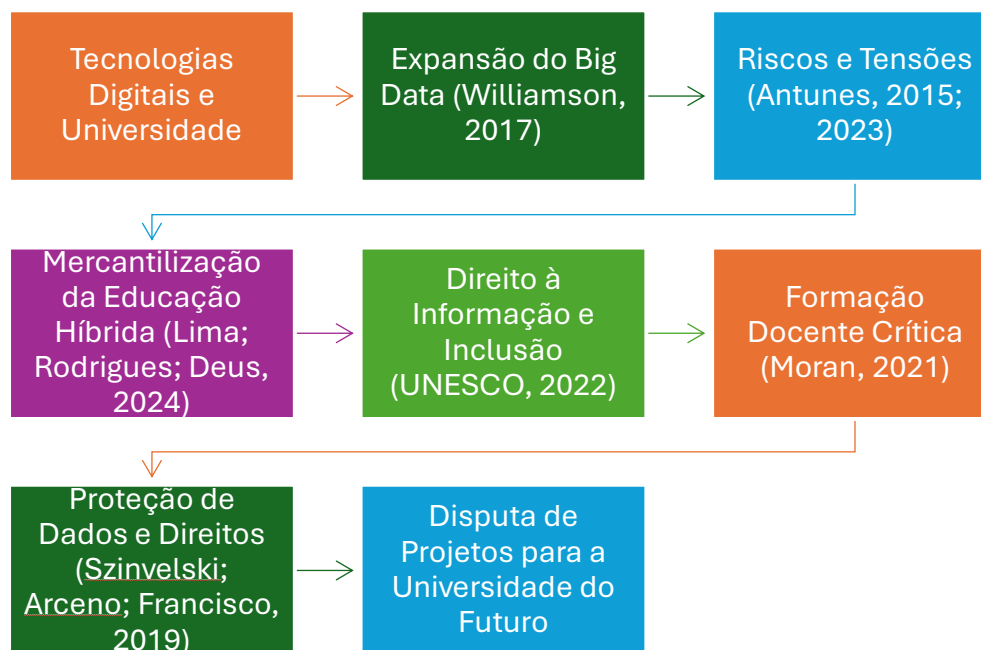
A revisão bibliográfica permite identificar debates teóricos e práticos sobre a integração de tecnologias digitais na educação superior. Foram selecionadas obras que discutem a personalização da aprendizagem, a plataformização, a regulação de políticas públicas e os riscos de mercantilização. O critério de escolha priorizou textos recentes e clássicos que permanecem centrais para a compreensão do tema.

A análise documental concentrou-se em relatórios e estatísticas produzidos por órgãos oficiais. O Censo da Educação Superior (INEP, 2022) foi a principal fonte de dados quantitativos sobre matrículas e modalidades de ensino. Relatórios da UNESCO (2022) e da OCDE foram consultados para situar o caso brasileiro em um contexto comparado, possibilitando observar convergências e diferenças em relação a outras nações.

REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre tecnologias digitais e o futuro da universidade está vinculado à expansão de processos de coleta e análise de dados em larga escala. O fluxograma a seguir representa as principais linhas do referencial teórico sobre tecnologias digitais, Big Data e universidade, organizando os conceitos centrais e suas inter-relações. Ele destaca como a expansão do Big Data tem reconfigurado práticas pedagógicas, políticas públicas e a governança institucional, evidenciando tanto seu caráter técnico quanto social. Também aponta para os impactos da dataficação, que transitam entre potencialidades de inovação e riscos ligados à vigilância, à mercantilização da educação e à erosão da autonomia docente. Por fim, o esquema sintetiza a disputa de projetos para a universidade do futuro, marcada pela tensão entre a lógica de mercado e a defesa da educação como bem público.

Quadro 1 - Big Data, Tecnologias Digitais e Universidade.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Williamson (2017) analisa que a educação se tornou um dos campos privilegiados de experimentação das ferramentas de Big data⁴⁹, com repercussões na formulação de políticas, nas práticas pedagógicas e na gestão institucional. Para o autor, compreender esse fenômeno implica reconhecer a interdependência entre *software*, algoritmos e decisões que configuram novas formas de governança educacional.

Com a popularização da internet e a expansão de dispositivos como *smartphones*, sensores digitais e plataformas de comunicação, a quantidade de dados produzidos passou a crescer de maneira exponencial. Williamson (2017) observa que o *Big Data* não deve ser entendido apenas como um conjunto de informações em grande escala, mas como um

49 O termo Big Data refere-se ao imenso volume de dados digitais gerados continuamente por meio de dispositivos eletrônicos, plataformas digitais e interações em rede (Szinvelski; Arceno; Francisco, 2019). Esses dados são caracterizados pelo grande volume, pela velocidade com que **são produzidos e pela variedade de formatos** em que se apresentam, aspectos comumente conhecidos como os “três Vs” do Big Data (volume, velocidade e variedade). O tratamento analítico dessas informações, por meio de ferramentas tecnológicas específicas, permite identificar padrões, correlações e tendências que subsidiam processos de tomada de decisão em diversas áreas, incluindo a educação, a saúde, a economia e a administração pública.

fenômeno técnico e social, que envolve também os algoritmos, os softwares e as práticas humanas que coletam, processam e aplicam esses dados em contextos específicos.

Nesse sentido, o *Big Data* é considerado um dos efeitos mais marcantes da chamada quarta revolução industrial, marcada pela convergência entre tecnologias digitais, inteligência artificial e conectividade em larga escala. Essa realidade é intensificada pelo volume de dados pessoais compartilhados diariamente na internet, o que levanta discussões não apenas sobre inovação e eficiência, mas também sobre privacidade, vigilância e ética no uso da informação.

Ao destacar que a educação se tornou um campo privilegiado de experimentação do *Big Data*, Williamson (2017) evidencia que as repercussões vão além da sala de aula, atingindo a própria formulação de políticas e a gestão institucional. Essa abordagem ressalta que a governança educacional está cada vez mais sujeita a uma lógica algorítmica, na qual softwares e plataformas não são meras ferramentas, mas agentes ativos que configuram novas realidades.

Nessa perspectiva, o *Big Data* é de fato um fenômeno técnico e social, cuja expansão é intensificada pela conectividade generalizada. No entanto, essa mesma característica amplifica os riscos já identificados: a coleta exponencial de dados pessoais, inerente a essa quarta revolução industrial, solidifica os mecanismos de vigilância e controle, potencializando a padronização dos sujeitos e aprofundando a erosão da autonomia em um contexto de ética constantemente desafiada.

Williamson (2017) descreve que o *Big Data* é simultaneamente um fenômeno técnico e social, e que sua penetração no campo educacional exige análise crítica. Segundo o autor:

Big data é também sobre as pessoas que o constituem, cujas vidas são registradas individualmente e em escala populacional massiva. Em outras palavras, *Big Data* é simultaneamente técnico e social. Técnico, por ser produto de programas e processos de software; social, por ser produzido e utilizado por operadores humanos em contextos organizacionais específicos (Williamson, 2017, p. 9).

No campo educacional, o conceito de *Big Data* vem sendo progressivamente incorporado como recurso estratégico para analisar e compreender processos de ensino-aprendizagem. Ao lidar com grandes volumes de informações produzidas em ambientes presenciais e virtuais, sua aplicação permite identificar padrões, prever dificuldades e

apoiar a tomada de decisão de professores e gestores (Patricio; Magnoni, 2018). Essa abordagem amplia a capacidade das instituições de ensino em personalizar práticas pedagógicas e em compreender de forma mais detalhada o percurso dos estudantes.

O uso de *big data* pode reunir e analisar uma imensidade de dados que são produzidos pelas relações de ensino-aprendizagem. Com o uso de tecnologias pode-se coletar muito mais informações, em variados graus de granularidade, que os métodos manuais não são capazes de coletar. Capturar evidências que apontem a sequência de passos que um estudante usou para resolver um problema, suas estratégias, o número de conselhos que precisou receber e o tempo gasto na análise de cada parte do problema são alguns exemplos. A capacidade de processar massas de dados em escala, através da análise e da comparação de comportamento de milhares de estudantes, é muito importante para gerar conhecimentos generalizáveis sobre o processo de aprender e as dificuldades inerentes a determinados conteúdos ou estratégias pedagógicas (Scaico; Queiroz; Scaico, 2014, p. 63).

Essa perspectiva coloca em evidência o impacto da dataficação na educação é ambíguo: de um lado, há a promessa de inovação (Williamson, 2017); de outro, surgem tensões sobre controle e a redução da autonomia docente, um problema grave no contexto do ensino superior e sua liberdade acadêmica (Antunes, 2015). Para analisar esse paradoxo, é necessário investigar como os dados são coletados e aplicados nas práticas educacionais.

Hoje o trabalhador “uberizado” é a categoria que mais cresce dentro do proletariado em todo o mundo. (...) Qual é a condição? Eu não tenho nenhum direito. Se eu sofrer um acidente e quebrar o braço, não tenho seguro. Se eu tiver que tirar um mês de folga para tratamento médico, não tenho como sobreviver. Este é um trabalho “uberizado”. O capitalismo de plataforma nega a condição de trabalhador para não pagar direitos e intensificar a exploração e a pilhagem (Antunes, 2023, p. 01).

Segundo Antunes (2015), a autonomia é corroída pela “uberização”, que, sob a aparência de independência, submete os profissionais a um controle algorítmico precarizante. O teletrabalho também revela uma autonomia ilusória, com modelos de exploração intensificada que privam os trabalhadores de descanso e dificultam sua organização.

Outro eixo relevante é a discussão sobre a mercantilização da educação híbrida no Brasil. Lima, Rodrigues e Deus (2024) identificam que os instrumentos normativos recentes tratam a modalidade como metodologia, esvaziando dimensões formativas e reforçando interesses de mercado. Para as autoras, esse processo está associado à

flexibilização regulatória e ao crescimento do setor privado, em sintonia com políticas de caráter neoliberal. As pesquisadoras explicam que:

No Brasil, vivencia-se um movimento de flexibilização regulamentar regido pela lógica do mercado e caracterizado pela ausência do Estado na implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas. [...] A flexibilização regulamentar aplicada à modalidade EaD obedece a uma lógica privatista dos processos de regulação e gestão da educação superior, impactando sobremaneira o processo de expansão das instituições privadas (Lima; Rodrigues; Deus, 2024, p. 3).

Essa constatação reforça a necessidade de compreender a educação híbrida não apenas como recurso metodológico, mas como campo de disputa política. A incorporação de tecnologias digitais não pode ser analisada de modo neutro, pois envolve interesses econômicos e projetos distintos de universidade. Isso explica por que organismos internacionais, como a UNESCO, enfatizam a vinculação das tecnologias ao bem público.

O relatório da UNESCO (2022) sobre igualdade e acesso à informação ressalta que o direito à informação é um pilar para a efetivação de outros direitos sociais, políticos e econômicos. O documento destaca:

El acceso a la información es crucial para el ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales y económicos, y resulta fundamental para mejorar la gobernanza, la transparencia y la rendición de cuentas. Es especialmente importante para las mujeres, ya que permite una toma de decisiones más informada y eficaz en relación con la educación, la salud, la propiedad y la participación en la vida pública (Unesco, 2022, p. 4).

Ao trazer a dimensão de gênero para o debate, a UNESCO amplia a compreensão das implicações sociais do acesso às tecnologias digitais e à educação mediada por plataformas. A exclusão digital, que afeta principalmente mulheres em situação de vulnerabilidade, mostra que a expansão da EAD e do ensino híbrido precisa ser acompanhada de políticas que garantam equidade no acesso e condições de permanência. O documento sublinha de forma direta como a exclusão digital impacta mulheres e meninas, limitando seu acesso à educação e ao exercício de outros direitos fundamentais:

Las mujeres y las niñas enfrentan múltiples obstáculos para acceder a la información, incluidos la falta de alfabetización digital, las normas sociales restrictivas y la ausencia de políticas públicas adecuadas. Estas limitaciones no solo restringen su participación en la educación y en la vida pública, sino que también perpetúan las desigualdades de género en el acceso a oportunidades económicas, sanitarias y culturales (UNESCO, 2022, p. 14).

Nesse sentido, a integração de ferramentas digitais na universidade precisa ser acompanhada por estratégias de formação docente. Moran (2021) sustenta que metodologias inovadoras somente alcançam resultados positivos quando os professores têm condições de ressignificar suas práticas, incorporando recursos tecnológicos de forma crítica e criativa. Sem isso, corre-se o risco de transformar a inovação em mero mecanismo de transmissão de conteúdos. A crítica à plataformização da educação também se conecta à questão da soberania dos dados. Williamson observa:

Muitos dos modos pelos quais salas de aula funcionam, departamentos de políticas educacionais tomam decisões e pesquisadores analisam dados simplesmente não aconteceriam como atualmente sem a presença do código de software e dos programas de processamento de dados digitais que ele executa (Williamson, 2017, p. 16).

Esse diagnóstico aponta para a dependência crescente das instituições em relação a sistemas tecnológicos controlados por grandes corporações. As análises convergem para a compreensão de que o futuro da universidade será moldado por disputas em torno do sentido da tecnologia. Enquanto o discurso empresarial aposta na eficiência e na escalabilidade, pesquisadores e organismos internacionais insistem na centralidade do bem público, da equidade e da função social da educação. O confronto entre esses projetos determinará o papel da EAD, do ensino híbrido e da inteligência artificial no ensino superior.

Refletir sobre tecnologias digitais e EAD no contexto universitário exige reconhecer a dimensão política das escolhas feitas. O desafio não está apenas em incorporar inovações, mas em garantir que essas inovações contribuam para a democratização do ensino superior. A universidade do futuro será tanto digital quanto social: digital pelo uso inevitável de plataformas e dados, social por seu compromisso com a inclusão, a justiça e a emancipação.

No contexto brasileiro, a defesa de uma universidade digital e social dialoga diretamente com as preocupações de Silveira (2017) sobre a necessidade de superar a lógica da mercantilização e do controle dos dados. Para o autor, a democratização do ensino superior na era digital passa inevitavelmente pela adoção de softwares livres e pela proteção da privacidade, garantindo que a tecnologia seja um vetor de inclusão e não de ampliação das assimetrias sociais.

As sociedades democráticas precisam assumir que o cenário atual é tecnopolítico. Tal como o velho tecnocrata que acreditava na supremacia do seu saber técnico, algumas correntes dos novos gestores públicos, encantados com as promessas neoliberais e seu discurso de inovação, acreditam que as empresas criam softwares e algoritmos que funcionam maravilhosamente bem, pois são produtos que devem ser adquiridos pelo melhor preço, dada a uma variedade de ofertas concorrentes. Abrem mão de criar e desenvolver os dispositivos tecnológicos de governo, como se estes fossem apolíticos. Acabam contribuindo para fazer da sociedade um agregado conduzido pelas corporações privadas (Silveira, 2017, p. 11-12).

Outra dimensão central do debate é a relação entre *Big Data* e a proteção de dados pessoais. Szinvelski, Arceno e Francisco (2019) observam que a coleta massiva de informações educacionais não pode ser compreendida apenas como um avanço tecnológico, mas também como um processo que suscita tensões jurídicas e sociais. Para os autores, há uma estreita conexão entre o uso de dados em larga escala e a necessidade de salvaguardar direitos fundamentais, especialmente quando estudantes e professores são transformados em fontes constantes de informação. Essa perspectiva reforça a análise de Williamson (2017), segundo a qual o *Big Data* é um fenômeno simultaneamente técnico e social, cuja aplicação em contextos educativos exige regulação e vigilância crítica.

A discussão sobre *Big Data* na educação também não pode ser dissociada dos marcos legais que regulam a coleta e o tratamento de dados. Conforme apontam Szinvelski, Arceno e Francisco (2019), a mineração de grandes volumes de informações educacionais exige compatibilidade com os direitos fundamentais à privacidade e à proteção de dados, já que estudantes e professores se tornam sujeitos monitorados em suas interações digitais. Os autores destacam que:

O *big data*, ao ser manipulado sem parâmetros normativos claros, pode comprometer direitos fundamentais, sobretudo no que se refere à autodeterminação informativa. Esse direito, que garante ao indivíduo controle sobre seus próprios dados, é essencial para a manutenção de liberdades públicas e da dignidade da pessoa humana. A ausência de mecanismos efetivos de fiscalização e de limites ao uso dos dados pode gerar riscos significativos, como práticas abusivas de vigilância, discriminação algorítmica e exploração econômica da informação pessoal (Szinvelski; Arceno; Francisco, 2019, p. 138).

Dessa forma, a análise do *Big Data* na educação evidencia a coexistência de potencialidades e riscos. Se, por um lado, como destacam Williamson (2017) e Patricio e Magnoni (2018), o processamento de dados amplia as possibilidades de acompanhamento

e personalização do ensino, por outro, autores como Antunes (2015; 2023) e Szinvelski, Arceno e Francisco (2019) alertam para os efeitos de controle, precarização e vigilância, que podem reduzir a autonomia docente e comprometer direitos fundamentais. A universidade, nesse cenário, se torna um espaço atravessado por disputas entre a inovação tecnológica e a mercantilização da educação, marcada pela expansão de modelos baseados em plataformas digitais.

Nesse contexto, é relevante considerar que organismos internacionais, como a UNESCO (2022), defendem que as tecnologias digitais sejam orientadas pelo princípio do bem público, o que implica políticas voltadas à inclusão e à justiça social. A perspectiva de Lima, Rodrigues e Deus (2024) reforça esse diagnóstico ao evidenciar a mercantilização da educação híbrida, associada à flexibilização regulatória e ao fortalecimento do setor privado. A universidade do futuro dependerá, portanto, da capacidade de articular inovação tecnológica com soberania dos dados, garantia de direitos e compromisso democrático. Assim, o debate sobre Big Data e educação não deve restringir-se a um problema técnico, mas precisa ser tratado como questão política e social de primeira ordem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das fontes consultadas permite constatar que a integração das tecnologias digitais no ensino superior tem produzido efeitos estruturais e ambíguos. Por um lado, surgem novas possibilidades pedagógicas, com a personalização da aprendizagem e o apoio à tomada de decisão docente. Por outro, evidencia-se a intensificação de mecanismos de controle, vigilância e precarização, que colocam em risco a autonomia universitária e docente.

O uso do *Big Data*, conforme Williamson (2017), reconfigura práticas de gestão e governança educacional. Essa lógica não apenas amplia a capacidade de coleta e análise de informações, mas também transforma a natureza das interações acadêmicas, que passam a ser mediadas por métricas de desempenho e indicadores estatísticos. O fenômeno da dataficação, portanto, não se reduz a uma inovação técnica, mas revela profundas implicações sociais e políticas.

Nesse contexto, a falsa promessa de autonomia, criticada por Antunes (2015), torna-se particularmente perversa no ambiente universitário. A aparente liberdade para lecionar e pesquisar é progressivamente cerceada por sistemas algorítmicos de monitoramento e avaliação baseados em dados, que impõem padrões de produtividade e eficiência alienantes. Essa governança por dados, detalhada por Williamson (2017), acaba por fomentar uma cultura de performatividade e competição, na qual o valor do trabalho acadêmico é reduzido a indicadores quantitativos. Dessa forma, a dataficação não só ameaça a liberdade acadêmica, como redefine a própria identidade e a missão social da universidade, subordinando-a a uma lógica gerencialista e mercantil que intensifica a exploração e a precarização do trabalho intelectual.

Patricio e Magnoni (2018) apontam que a análise de dados em larga escala permite identificar padrões de aprendizagem e antecipar dificuldades. Esse potencial pode ser positivo, na medida em que possibilita intervenções pedagógicas mais adequadas. Contudo, há o risco de que esse processo se converta em forma de padronização, na qual o estudante passa a ser reduzido a um conjunto de indicadores numéricos, sem espaço para considerar suas singularidades.

Esse risco de redução da experiência educacional a métricas é exemplificado de maneira clara por Patricio e Magnoni (2018). Os autores reconhecem que a análise de dados em larga escala possui um potencial positivo, pois pode identificar padrões de aprendizagem e viabilizar intervenções pedagógicas mais adequadas. No entanto, alertam que esse mesmo processo carrega o risco de se converter em uma ferramenta de padronização, na qual o estudante é reduzido a um conjunto de indicadores numéricos, tendo suas singularidades apagadas.

Essa visão despersonalizada corrobora com a lógica de governança por dados descrita por Williamson (2017), na qual as interações acadêmicas são mediadas por estatísticas, e converge criticamente com a precarização do trabalho docente analisada por Antunes (2015), já que a suposta "eficiência" dos algoritmos pode servir para intensificar o controle e a exploração, substituindo a avaliação humana contextualizada por critérios automatizados e impessoais.

Nesse sentido, Scaico, Queiroz e Scaico (2014) reforçam que a capacidade do *Big Data* de mapear detalhadamente trajetórias formativas permite avanços significativos,

mas exige cuidado ético e metodológico. A captura de dados sobre tempo gasto, estratégias utilizadas e interações realizadas pode apoiar práticas de ensino inovadoras, mas também gerar riscos de vigilância excessiva, sobretudo em contextos de desigualdade digital.

A discussão não pode ser dissociada do impacto sobre o trabalho docente. Antunes (2015) já advertia que o avanço da lógica algorítmica corrói a autonomia, transformando o professor em mero executor de metas impostas externamente. Em 2023, o autor aprofunda a crítica ao relacionar a “uberização” à perda de direitos trabalhistas, caracterizando o capitalismo de plataforma como forma de exploração que nega aos profissionais da educação a condição de trabalhadores plenos.

Nesse ponto, torna-se relevante observar que as contradições do processo de digitalização não se limitam à dimensão pedagógica, mas também abrangem aspectos jurídicos e sociais. A mercantilização da educação híbrida no Brasil, estudada por Lima, Rodrigues e Deus (2024), exemplifica como políticas de flexibilização regulatória têm priorizado interesses privados em detrimento da função social da universidade. Esse processo enfraquece o papel do Estado como garantidor da qualidade e amplia desigualdades entre instituições públicas e privadas.

Quadro 1 – Contribuições teóricas sobre *Big Data*, tecnologias digitais e universidade.

| Autor(es) | Contribuição principal |
|--------------------------------------|--|
| Williamson (2017) | Educação como campo de experimentação do <i>Big Data</i> ; caráter técnico e social da dataficação. |
| Patricio; Magnoni (2018) | <i>Big Data</i> como recurso estratégico para personalização e apoio às decisões docentes. |
| Scaico; Queiroz; Scaico (2014) | Coleta granular de dados educacionais; mapeamento detalhado das trajetórias formativas. |
| Antunes (2015; 2023) | Crítica à uberização e precarização do trabalho docente mediado por plataformas digitais. |
| Lima; Rodrigues; Deus (2024) | Mercantilização da educação híbrida; flexibilização regulatória e lógica neoliberal. |
| UNESCO (2022) | Defesa da tecnologia vinculada ao bem público; ênfase em inclusão, equidade e dimensão de gênero. |
| Moran (2021) | Formação docente crítica como condição para inovação tecnológica efetiva. |
| Szinvelski; Arceno; Francisco (2019) | Riscos jurídicos do <i>Big Data</i> ; necessidade de regulação e proteção da autodeterminação informativa. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir desse quadro, observa-se que a literatura converge para a ideia de que o futuro da universidade dependerá da forma como os dados e as tecnologias serão

apropriados. Enquanto alguns autores destacam as possibilidades de inovação, outros ressaltam os riscos de dependência tecnológica e de captura do ensino por lógicas corporativas. Esse contraste evidencia que a digitalização da educação é um campo de disputas.

A UNESCO (2022) contribui para esse debate ao enfatizar que o acesso à informação é um direito humano fundamental, diretamente relacionado à equidade social. O relatório mostra que mulheres e meninas, em especial, enfrentam obstáculos adicionais para acessar tecnologias digitais, o que perpetua desigualdades de gênero. Nesse contexto, a EAD e os modelos híbridos precisam ser acompanhados por políticas públicas que assegurem condições de acesso e permanência.

Outro elemento de destaque é a formação docente. Moran (2021) ressalta que a efetividade das metodologias inovadoras depende da capacidade dos professores de ressignificarem suas práticas. A ausência de suporte formativo e institucional faz com que as tecnologias sejam incorporadas de forma superficial, reduzindo seu potencial transformador e reforçando desigualdades pedagógicas.

A questão da soberania dos dados ganha centralidade. Szinvelski, Arceno e Francisco (2019) advertem que o uso indiscriminado do *Big Data* na educação pode comprometer direitos fundamentais, como a autodeterminação informativa. Sem parâmetros normativos claros, há risco de práticas abusivas de vigilância e exploração econômica. Esse cenário coloca em evidência que o debate sobre tecnologias digitais na universidade é, antes de tudo, uma questão política e social, que envolve escolhas sobre o modelo de sociedade e de educação que se deseja construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a incorporação das tecnologias digitais no ensino superior apresenta um caráter ambivalente. De um lado, os dados demonstram que a expansão da educação a distância e dos modelos híbridos amplia o acesso, diversifica metodologias e possibilita experiências formativas inovadoras. De outro, surgem tensões relacionadas à mercantilização, ao controle algorítmico e à erosão da autonomia docente, aspectos que precisam ser problematizados de forma crítica.

A presença crescente do *Big Data* nas universidades reforça esse diagnóstico. Enquanto Williamson (2017) e Patricio e Magnoni (2018) destacam as potencialidades de acompanhamento e personalização da aprendizagem, autores como Antunes (2015; 2023) e Szinvelski, Arceno e Francisco (2019) alertam para os riscos de vigilância, precarização e redução de direitos. Essa contradição revela que a digitalização não pode ser tratada apenas como inovação técnica, mas como questão política e social de primeira ordem.

Nesse cenário, organismos internacionais como a UNESCO (2022) e a OCDE têm apontado para a necessidade de que a integração das tecnologias esteja vinculada a princípios de equidade, inclusão e bem público. A ausência de políticas de regulação e financiamento público consistente compromete a capacidade de as universidades responderem de forma democrática às pressões de mercado e à dependência de sistemas privados.

Outro ponto central é a urgência de formação docente crítica e contínua, como destaca Moran (2021). A resignificação das práticas pedagógicas diante da presença das tecnologias exige não apenas capacitação técnica, mas sobretudo reflexão sobre o papel social da universidade e a função do professor como mediador do processo educativo. Sem esse movimento, há risco de que a inovação tecnológica se restrinja a mecanismos de transmissão de conteúdos.

Dessa forma, conclui-se que o futuro da universidade dependerá da capacidade de articular inovação tecnológica com compromisso democrático. A defesa da educação como bem público, associada à soberania dos dados e à proteção de direitos fundamentais, deve orientar as escolhas institucionais e políticas. O desafio consiste em construir uma universidade que seja, ao mesmo tempo, digital e social: digital pelo uso inevitável de plataformas e ferramentas de análise, social pelo compromisso com a inclusão, a equidade e a emancipação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Entrevista: Ricardo Antunes fala sobre capitalismo de plataforma, uberização e precarização do trabalho. **Ideias de Esquerda**, Buenos Aires, 2023. Disponível em: <https://ideiasdedireita.org/entrevista-ricardo-antunes-capitalismo-de-plataforma/>. Acesso em: 27 set. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022: quarto trimestre - educação.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pnad-continua.html>. Acesso em: 11 set. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori; DEUS, Karen Brina Borges de. A educação híbrida como metodologia e sua face mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e136240, 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2022:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/estatisticas/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 22 set. 2025.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2021.

PATRICIO, Thiago Seti; MAGNONI, Maria da Graça Mello. Mineração de dados e big data na educação. **Revista GEMInIS**, São Carlos, UFSCar, v. 9, n. 1, p. 57-75, jan./abr. 2018.

SCAICO, P. D.; QUEIROZ, R. J. G. B. de; SCAICO, A. **O conceito *big data* na educação.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 3., 2014, Dourados. *Anais...* Dourados: Sociedade Brasileira de Computação, 2014.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. Governo dos algoritmos. **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 1, p. 267–282, 26 Jul 2017.

SZINVELSKI, Martín Marks; ARCENO, Taynara Silva; FRANCISCO, Lucas Baratieri. Perspectivas jurídicas da relação entre *big data* e proteção de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 4, p. 132-144, out./dez. 2019.

UNESCO. **Educação e tecnologia:** relatório global. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381684>. Acesso em: 15 set. 2025.

VALENTE, José Armando. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C. (Ed.) **Tecnologia no ensino:** implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.

WILLIAMSON, Ben. **Big Data in Education:** The digital future of learning, policy and practice. London: SAGE Publications Ltd, 2017.

CAPÍTULO VIII

PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES: A UNIVERSIDADE COMO BEM PÚBLICO

Tiago Boruch⁵⁰

Adriano Socorro de Souza Vaz⁵¹

Julcimar Jonata Gomes Ribeiro⁵²

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior⁵³

Daphne Guinevere Araujo Guedes⁵⁴

DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.77-08

RESUMO

A universidade é um espaço estratégico de formação cidadã, produção de conhecimento e inovação tecnológica, mas enfrenta tensões crescentes diante da mercantilização do ensino superior. Autores como Chauí (2017) e Freitas (2018) argumentam que a universidade pública, historicamente concebida como instituição crítica e autônoma, vem sendo pressionada por lógicas de mercado que priorizam eficiência e resultados imediatos. Stephen Ball (2002) acrescenta que essas transformações refletem tendências globais de neoliberalização da educação. A UNESCO (2022) reforça, entretanto, que a educação deve ser tratada como bem público global, essencial para a democracia e o desenvolvimento sustentável. No Brasil, a Constituição de 1988 assegura a educação como direito social, mas a distância entre legislação e realidade é evidente, marcada por subfinanciamento, desigualdades de acesso e concentração regional. Relatórios da OCDE (2021) indicam que, apesar do aumento das matrículas, a taxa de diplomação brasileira ainda é baixa em comparação com países vizinhos. O futuro da universidade exige políticas de financiamento sustentáveis, defesa da autonomia acadêmica e valorização de sua função social. Mais do que formar profissionais para o mercado, a universidade deve reafirmar seu papel na construção de sociedades críticas, justas e democráticas.

Palavras-chave: Universidade; Bem público; Autonomia.

INTRODUÇÃO

A universidade constitui-se como um espaço fundamental para a formação de cidadãos críticos, a produção de conhecimento científico e a promoção da inovação. Sua função histórica ultrapassa a mera capacitação profissional, sendo concebida como um

50 Doutor em História. Universidade Estadual de Maringá. boruch.tiago@gmail.com.

51 Doutor em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). adrianossvaz100478@gmail.com.

52 Pós-Graduado em Orientação Educacional. Dom Bosco. jrribeiro.ieb@gmail.com

53 Doutorando em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). dilmar.jrcxs93@outlook.com.

54 Especialista em Educação Matemática. Universidade da Região da Campanha – Urcamp. daphneguedes@gmail.com.

bem público destinado a atender às demandas sociais mais amplas. No entanto, esse papel encontra-se em tensão permanente diante do avanço de políticas neoliberais e da mercantilização do ensino superior.

No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como direito social e dever do Estado (Brasil, 1988), reafirmando a centralidade da universidade pública na consolidação da democracia e na promoção da igualdade. Entretanto, os mecanismos de financiamento e a efetividade das políticas educacionais revelam um hiato entre a norma constitucional e a realidade concreta, marcada por desigualdades regionais, subfinanciamento e pressões externas.

A análise de Chaui (2003) é particularmente relevante para compreender essa contradição. Para a autora, a universidade pública foi historicamente concebida como instituição crítica e autônoma, destinada a formar sujeitos capazes de intervir socialmente. Contudo, esse projeto tem sido progressivamente ameaçado pela lógica empresarial que redefine prioridades e compromete a autonomia acadêmica.

Freitas (2018) amplia essa reflexão ao discutir a chamada "reforma empresarial da educação", destacando como a penetração de interesses privados no setor educacional impõe padrões de eficiência, produtividade e resultados imediatos, alinhados à racionalidade mercadológica. Esse processo acarreta mudanças profundas nas formas de gestão e na própria concepção de universidade.

Ball (2002), ao analisar a performatividade no campo educacional, argumenta que essas transformações são parte de uma tendência global de neoliberalização da educação. A universidade, nesse contexto, passa a ser regulada por métricas e indicadores que deslocam sua função social para metas de desempenho e competitividade internacional.

Por outro lado, a UNESCO (2022) reforça que a educação deve ser entendida como bem público global, indispensável à consolidação da democracia, ao desenvolvimento humano e à sustentabilidade social e ambiental. Essa perspectiva contrasta diretamente com a lógica privatista e mercantil, reafirmando a necessidade de defesa da universidade como instituição essencial à coletividade.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2021) apresenta dados que revelam um paradoxo. Apesar da expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, a taxa de diplomação permanece baixa em comparação a países

vizinhos. Esse dado evidencia que a democratização do ingresso ainda não se converteu em efetiva conclusão dos cursos, revelando limites estruturais e sociais.

A concentração regional do ensino superior também é um desafio persistente. Enquanto universidades do Sudeste e Sul apresentam maior infraestrutura e recursos, regiões como Norte e Nordeste ainda enfrentam barreiras históricas de desigualdade. Esse cenário reforça o caráter contraditório da universidade brasileira: ao mesmo tempo em que se expande, reproduz desigualdades sociais e regionais.

As tensões entre a universidade como instituição pública e sua mercantilização remetem a uma questão central: qual é a finalidade última da educação superior? A formação de profissionais para o mercado ou a construção de sujeitos críticos e cidadãos atuantes? Esse dilema reflete diferentes projetos societários e atravessa tanto a política quanto a gestão das universidades.

Nesse sentido, a defesa da autonomia universitária aparece como um elemento-chave. A interferência de políticas de corte neoliberal, atreladas a interesses empresariais, ameaça a independência necessária para que a universidade exerça seu papel crítico. A autonomia, garantida pela Constituição de 1988, deve ser preservada como condição essencial para a pluralidade do pensamento e da pesquisa.

É nesse cenário que a universidade brasileira precisa ser repensada não apenas como espaço de ensino e pesquisa, mas como instrumento estratégico de combate às desigualdades sociais e de promoção da cidadania. Para tanto, é necessário um financiamento sustentável que garanta permanência, qualidade acadêmica e compromisso social.

Assim, ao analisar as perspectivas e contradições da universidade como bem público, este capítulo busca articular três dimensões principais: a compreensão teórica e histórica da universidade pública, os impactos das reformas neoliberais e os desafios para reafirmar a educação como direito social e patrimônio coletivo. Trata-se de refletir sobre o futuro da universidade em um contexto de tensões globais e nacionais, reafirmando sua função social e democrática.

A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO INSTITUIÇÃO CRÍTICA

A universidade pública, historicamente, foi concebida como instituição social autônoma e diferenciada, vinculada ao ideal republicano e democrático. Sua legitimidade advém do reconhecimento público de sua função de produzir conhecimento, formar sujeitos e contribuir para a vida cultural e política. Não se trata de mero reflexo da sociedade, mas de uma instituição que, pela autonomia do saber, pode se colocar em relação conflituosa com o Estado e as estruturas sociais vigentes (Chauí, 2003).

Nessa perspectiva, a autonomia universitária não é um privilégio corporativo, mas a condição indispensável para o cumprimento de sua missão pública. É essa autonomia que permite à universidade questionar dogmas, contrariar expectativas imediatistas do mercado e resistir a pressões políticas, garantindo que a produção do conhecimento e a formação crítica não se subordinem a interesses particulares ou a lógicas utilitaristas. Dessa forma, longe de ser uma "torre de marfim" alheia à sociedade, a universidade pública cumpre seu papel social pela capacidade de manter uma distância crítica, possibilitando uma intervenção qualificada e transformadora na realidade.

Esse caráter institucional implica a defesa da autonomia intelectual, que se consolidou sobretudo a partir da modernidade, em especial após a Revolução Francesa. De acordo com a análise Hobsbawm (2011), esse processo de consolidação está intrinsecamente ligado à ascensão do Estado-nação e à "era das revoluções". O projeto modernizador e civilizatório que emergiu no século XIX demandava instituições capazes de forjar uma inteligência nacional e produzir os saberes necessários para o progresso material e a legitimação da própria ordem estatal. Assim, a autonomia intelectual da universidade não foi uma concessão, mas uma necessidade funcional para a consolidação do mundo burguês e liberal, que precisava de um espaço sistematizado e laico de produção de conhecimento para sustentar seu desenvolvimento econômico, administrativo e cultural (Hobsbawm, 2011).

Nesse contexto, a universidade assumiu uma vocação pública e laica, fundamentada na separação entre saber e religião e na busca de um conhecimento guiado por sua lógica própria. Dessa forma, a universidade tornou-se inseparável da ideia de democracia, seja para realizá-la, seja para criticá-la (Chauí, 2003).

Tal concepção difere radicalmente da visão neoliberal, que tende a transformar a universidade em mera organização voltada à eficiência e à prestação de serviços. Nessa perspectiva, a lógica administrativa substitui a dimensão formativa, reduzindo a instituição a índices de produtividade e contratos de gestão. O espaço para reflexão crítica e autonomia intelectual perde centralidade frente às demandas de resultados imediatos.

Conforme observa Chauí (2003, p. 6):

A reforma do Estado [...] definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. [...] A instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Essa mudança estrutural representa um enfraquecimento do papel crítico da universidade. A lógica da gestão, da previsão e do controle passa a predominar sobre a lógica da formação e da reflexão. A autonomia intelectual, construída historicamente como fundamento do saber, é substituída pela heteronomia imposta por métricas externas e exigências mercadológicas.

O neoliberalismo, enquanto racionalidade política e econômica, amplia esse processo ao redefinir todas as esferas sociais segundo a forma empresarial. Nessa perspectiva, até mesmo o Estado e suas instituições passam a ser concebidos como organizações de caráter instrumental. Chauí (2020, p. 308) assinala:

O neoliberalismo é uma nova forma do totalitarismo [...]. Sua grande novidade está em definir todas as esferas sociais e políticas não apenas como organizações, mas como um tipo determinado de organização que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima embaixo: a empresa — a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa.

Nesse sentido, a universidade crítica enfrenta hoje o desafio de resistir à mercantilização que a transforma em fornecedora de serviços e de reafirmar sua função como espaço público de democratização do conhecimento. A autonomia universitária, assegurada pela Constituição Federal de 1988, só pode se efetivar se a universidade for reconhecida como instituição comprometida com o interesse coletivo.

A função crítica da universidade também se expressa na defesa da formação. Para Chauí (2003, p. 12), formação não se restringe à transmissão de conteúdo ou ao adestramento técnico, mas envolve um processo de relação com o tempo, com a cultura e com o pensamento:

O que significa exatamente formação? [...] É introduzir alguém ao passado de sua cultura [...], despertar para as questões que esse passado engendra para o presente, e estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica.

Assim, a universidade crítica é aquela que se coloca contra a lógica da exclusão social, resiste à privatização dos conhecimentos e se recusa a aceitar a submissão às demandas imediatas do mercado. Sua centralidade está na produção de saberes capazes de dialogar com a sociedade e interrogar seus fundamentos, sem abrir mão da reflexão autônoma.

Reafirmar a universidade como instituição crítica significa recolocar a educação superior no horizonte democrático. Essa perspectiva exige o reconhecimento do fundo público como investimento social e a defesa da universidade pública como espaço de formação, pesquisa e cidadania. Mais do que adaptar-se a mudanças efêmeras, cabe à universidade manter viva sua vocação republicana e democrática, indispensável à construção de sociedades mais justas e igualitárias.

NEOLIBERALIZAÇÃO E REFORMAS EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO

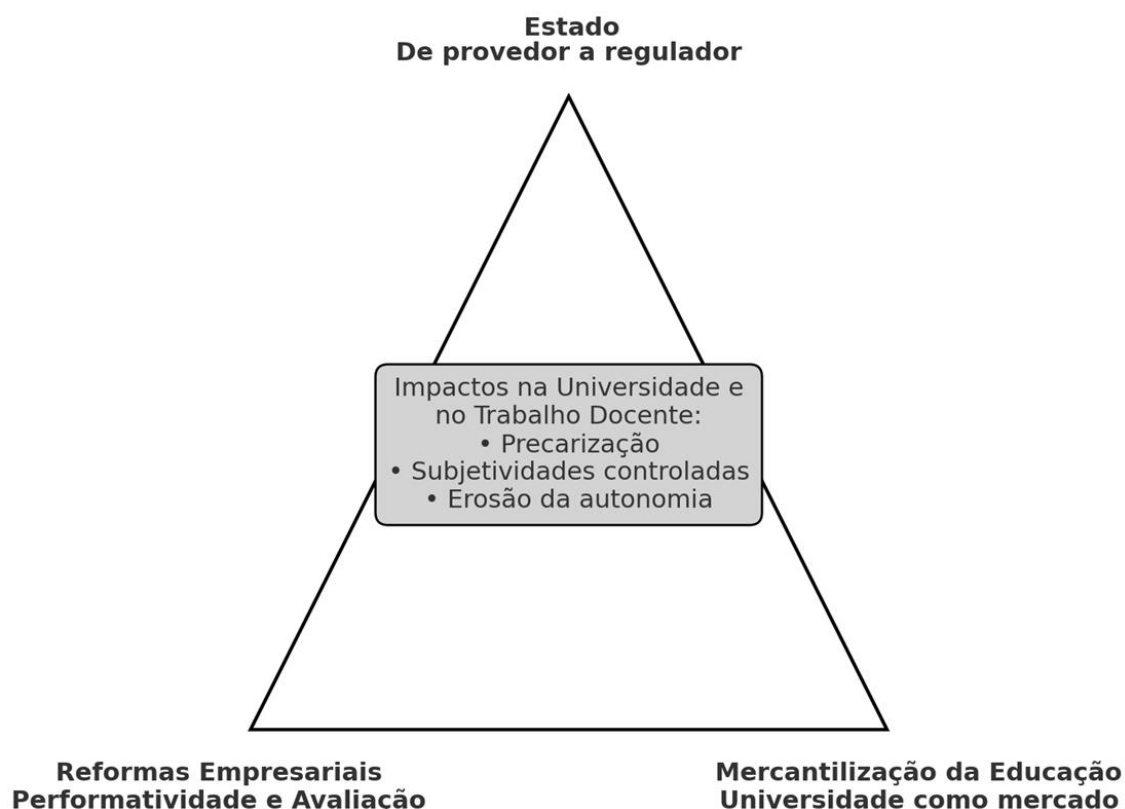
O avanço do neoliberalismo na educação tem sido marcado pela imposição de lógicas empresariais sobre instituições públicas, incluindo as universidades. Essa racionalidade redefine o papel do Estado, deslocando-o de provedor para regulador, instaurando mecanismos de avaliação, metas e competição entre instituições. Para Ball (2004), nesse processo, a performatividade e a privatização se tornam instrumentos centrais, alterando a estrutura e a função do ensino superior

Trata-se da emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança e de novas distribuições funcionais e graduais de responsabilidades. Essa novidade surge das mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos. Primeiro, e central a tudo isso, é a mudança do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor avaliando seus resultados (Ball, 2004, p. 1107).

O diagrama a seguir (Figura 1) representa a relação entre três dimensões centrais do processo de neoliberalização da educação: a transformação do papel do Estado, que

passa de provedor a regulador; a adoção de reformas empresariais, baseadas em mecanismos de performatividade e avaliação; e a mercantilização da educação, que redefine a universidade como espaço competitivo orientado por lógicas de mercado. No centro, estão destacados os impactos desse processo sobre a universidade e o trabalho docente, como a precarização, o controle das subjetividades e a erosão da autonomia acadêmica.

Figura 1 – A relação entre o neoliberalismo e reformas empresariais da educação.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse cenário implica uma transformação nas formas de governança, na qual o Estado passa a estimular a mercantilização de serviços educacionais. A universidade deixa de ser concebida prioritariamente como instituição de interesse público e passa a operar como organização em competição por recursos, prestígio e legitimidade.

Freitas (2018) observa que o Brasil segue essa lógica, incorporando conceitos como eficiência, responsabilização e meritocracia. Tais princípios deslocam o sentido da educação como direito social e a transformam em mercadoria sujeita a lógicas de mercado

e a interesses privados. Segundo Ball (2002, p. 4), a performatividade constitui um dos mecanismos centrais dessa mudança:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos, de sujeitos individuais ou organizações, servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento ou avaliação.

Esse regime de performatividade repercute diretamente na subjetividade dos professores e pesquisadores. As práticas pedagógicas passam a ser guiadas por indicadores externos, pressionando profissionais a se ajustarem a parâmetros de produtividade, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica e da autonomia acadêmica. Freitas (2018, p. 45) denuncia que:

A reforma empresarial da educação redefine as responsabilidades docentes, submetendo os professores a metas e avaliações constantes, como se fossem operários de uma linha de produção. A ênfase na responsabilização individual encobre as condições estruturais de desigualdade, transferindo para o docente a culpa pelo fracasso escolar, enquanto o Estado se exime de sua função de garantir recursos e políticas adequadas.

Essa lógica amplia a precarização do trabalho docente, uma vez que intensifica a cobrança por resultados e fragiliza a carreira acadêmica. A autonomia universitária, prevista constitucionalmente, sofre esvaziamento diante da imposição de contratos de gestão, rankings e sistemas de *accountability*. Ball (2002) mostra como essas reformas atingem não apenas estruturas organizacionais, mas também identidades profissionais:

As tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa ser professor. A reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos — a nossa identidade social. Essa dimensão subjetiva da reforma é fundamental para compreender seu caráter totalizante. Não se trata apenas de ajustar currículos ou sistemas de avaliação, mas de moldar condutas e modos de ser, transformando educadores em “sujeitos empresariais”, submetidos a um *ethos* competitivo e performativo (Ball, 2002, p. 7)

Freitas (2018) argumenta que esse modelo, ao ser aplicado no Brasil, se conecta a interesses privatistas e a pressões de organismos internacionais, como Banco Mundial e

OCDE. A expansão do ensino superior privado e a adoção de políticas de financiamento estudantil também fazem parte dessa dinâmica de mercantilização.

Ao fim, as reformas empresariais da educação instauram um paradoxo: prometem modernização e qualidade, mas tendem a reforçar desigualdades e enfraquecer a universidade como bem público. A racionalidade neoliberal desloca a missão da universidade do horizonte da formação crítica e cidadã para a lógica da competitividade, da produtividade e da rentabilidade.

Portanto, compreender os impactos da neoliberalização exige não apenas uma análise das políticas públicas, mas também da reconfiguração das subjetividades docentes e do esvaziamento da função social da universidade. A crítica a esse processo é fundamental para reafirmar a educação superior como direito social e como espaço de emancipação.

A EDUCAÇÃO COMO BEM PÚBLICO GLOBAL

A concepção de educação como bem público global tem ganhado centralidade nas últimas décadas, sobretudo em organismos internacionais como a UNESCO. Essa perspectiva reforça que a educação não pode ser reduzida a mercadoria ou privilégio, mas deve ser entendida como direito humano fundamental e patrimônio coletivo, indispensável à democracia e ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2022).

A UNESCO defende que a educação cumpre funções sociais, culturais e políticas que extrapolam o mercado de trabalho. Ela possibilita a construção de sociedades mais justas e inclusivas, sendo condição para a cidadania plena. Assim, reafirma-se que a educação superior, em especial a universidade, deve preservar sua autonomia para desempenhar esse papel crítico. O relatório enfatiza que:

A educação é um bem público global, essencial para a dignidade humana e para a justiça social. Não deve ser tratada apenas como um serviço que pode ser comprado ou vendido, mas como um compromisso coletivo que requer responsabilidade compartilhada entre governos, sociedade civil e comunidade internacional (UNESCO, 2022, p. 10).

Essa visão entra em choque com o avanço de políticas neoliberais que mercantilizam a educação. A tensão entre a lógica do bem público e a lógica do mercado é central para compreender os dilemas enfrentados pelas universidades no Brasil e no

mundo. Ao passo que organismos internacionais promovem indicadores de desempenho e competitividade, o mesmo campo normativo reafirma o caráter universal e inclusivo da educação.

A UNESCO ainda ressalta o papel estratégico da educação na promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A universidade, nesse sentido, deve ser concebida não apenas como espaço de formação profissional, mas como agente transformador na construção de sociedades sustentáveis, equitativas e democráticas.

Garantir a educação como bem público implica enfrentar desigualdades históricas e promover sistemas inclusivos, capazes de acolher a diversidade cultural, étnica, social e de gênero. A educação deve ser construída de forma a reduzir barreiras de acesso e assegurar condições de permanência, fortalecendo a coesão social” (UNESCO, 2022, p. 15).

Esse posicionamento tem implicações diretas para as universidades brasileiras, marcadas por profundas desigualdades regionais e sociais. A garantia de acesso equitativo exige políticas públicas de financiamento sustentáveis, mecanismos de permanência estudantil e defesa da gratuidade no ensino público superior.

Além disso, a noção de bem público global exige a articulação entre esferas nacionais e internacionais. As universidades devem se integrar em redes de cooperação científica e tecnológica, contribuindo para soluções coletivas frente a problemas globais, como mudanças climáticas, pandemias e desigualdades sociais.

A defesa da educação como bem público também envolve a valorização do trabalho docente. Sem garantir condições adequadas de pesquisa, ensino e extensão, o ideal de universidade como espaço crítico e emancipador não se concretiza. Portanto, a luta por autonomia e financiamento é inseparável da afirmação da educação como direito humano e compromisso social. Em síntese, reafirmar a educação como bem público global significa recolocar a universidade em seu papel histórico de instituição crítica, formadora de sujeitos autônomos e agente de transformação social.

ENSINO DE ALTA QUALIDADE SEGUNDO A OCDE

O relatório *Teaching for the Future: Global Perspectives on Quality Teaching* (OCDE, 2025) enfatiza que a busca por uma educação de excelência não se limita à adoção de inovações tecnológicas, mas exige o aprimoramento contínuo das práticas

docentes. A qualidade do ensino é apresentada como o fator mais determinante para o desempenho dos estudantes, destacando-se a necessidade de compreender a complexidade do trabalho docente e as múltiplas dimensões que o compõem.

De acordo com a OCDE (2025, p. 3), a docência deve ser entendida em três dimensões complementares: “A docência é, ao mesmo tempo, uma disciplina baseada em pesquisa científica, uma arte que requer criatividade, e um ofício que exige reflexão e melhorias colaborativas constantes”.

Esse entendimento rompe com a visão simplista que opõe ensino tradicional a ensino progressista, mostrando que a qualidade se constrói a partir da integração de diferentes abordagens pedagógicas. A seleção de estratégias depende dos objetivos educacionais, do contexto social e das necessidades específicas dos estudantes.

O relatório também evidencia que avanços modestos nas práticas pedagógicas, quando acumulados, podem gerar transformações significativas nos sistemas educacionais. Isso reforça a ideia de que a melhoria contínua deve ser priorizada, valorizando tanto resultados comprovados como a capacidade de adaptação criativa em diferentes realidades escolares (OCDE, 2025).

Em relação aos objetivos centrais, o documento define cinco eixos fundamentais para um ensino de qualidade: compromisso cognitivo, qualidade dos conteúdos disciplinares, apoio socioemocional, interação em sala de aula e uso da avaliação formativa. Esses eixos estão associados a vinte práticas pedagógicas que podem ser adaptadas a diversas etapas e áreas do ensino (OCDE, 2025).

No que se refere ao compromisso cognitivo, a OCDE (2025, p. 10) ressalta: “O compromisso cognitivo se centra em criar as condições para que os estudantes apresentem um esforço suficiente e sustentado que lhes permita persistir na compreensão de uma ideia complexa ou na solução de problemas desafiantes e não estruturados”.

Outro eixo diz respeito à elaboração de conteúdos disciplinares de qualidade. O documento enfatiza que o ensino de excelência requer explicações claras, conexões significativas com os conhecimentos prévios dos alunos e a abertura para aprendizagens críticas e reflexivas. Dessa forma, os conteúdos não são apenas transmitidos, mas construídos de maneira a gerar aprendizagens duradouras.

O aspecto socioemocional ocupa igualmente um papel de destaque. A OCDE (2025) aponta que a criação de ambientes respeitosos e inclusivos deve ser acompanhada pelo ensino explícito de habilidades como empatia, cooperação e resiliência, pois tais competências são indispensáveis para a formação integral dos estudantes e para a coesão social.

A interação em sala de aula é tratada como dimensão essencial, envolvendo a valorização de perguntas, debates e atividades colaborativas que ampliam a participação equitativa. Essa abordagem coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, reforçando o papel ativo na produção de conhecimento (OCDE, 2025).

Por fim, a avaliação formativa é compreendida como prática indispensável à qualidade do ensino. Mais do que medir resultados, deve funcionar como diagnóstico contínuo e mecanismo de devolutiva construtiva, permitindo que os estudantes reflitam sobre o próprio aprendizado e desenvolvam autonomia. Essa concepção contribui para transformar a avaliação em processo dialógico e emancipador (OCDE, 2025).

CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social e dever do Estado, atribuindo-lhe centralidade na construção de uma sociedade democrática. O artigo 205 determina que a educação deve ser promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Contudo, a distância entre o marco normativo e a realidade concreta revela profundas contradições na efetivação desse direito.

No Brasil, as universidades públicas representam a materialização desse ideal constitucional. Entretanto, o subfinanciamento crônico, a concentração regional de instituições e as barreiras de acesso dificultam que a promessa de democratização seja plenamente realizada. O Censo Escolar (INEP, 2023) aponta que, embora tenha havido ampliação de matrículas no ensino superior nas últimas décadas, a taxa de conclusão permanece desigual, com índices muito mais elevados nas regiões Sul e Sudeste em comparação ao Norte e Nordeste.

Essa desigualdade regional evidencia um padrão histórico de concentração de investimentos. Estados como São Paulo e Minas Gerais concentram universidades públicas de grande porte e melhor infraestrutura, enquanto regiões periféricas continuam dependentes de instituições privadas de qualidade heterogênea. Esse cenário perpetua desigualdades sociais e educacionais, mesmo com políticas de expansão como o REUNI⁵⁵ e a interiorização das universidades federais. A OCDE (2021, p. 27) destaca que:

Apesar do aumento da taxa de matrículas, o Brasil apresenta uma das taxas de diplomação mais baixas entre os países-membros e parceiros da organização. Essa disparidade revela desafios estruturais relacionados à permanência estudantil, ao financiamento adequado das universidades e à superação de barreiras socioeconômicas que impactam fortemente os estudantes oriundos de famílias de baixa renda.

Outro elemento de contradição é a expansão do setor privado. Embora tenha possibilitado maior acesso, essa expansão ocorreu sob forte lógica mercantil, com instituições orientadas mais por objetivos de rentabilidade do que pela função social da educação. O financiamento estudantil, como o FIES, atenuou o problema do acesso, mas contribuiu para a consolidação de conglomerados privados que concentram matrículas e influenciam diretamente as políticas educacionais.

O Censo Escolar (INEP, 2024) evidencia que a evasão continua sendo um dos maiores entraves à democratização. Entre os fatores associados estão as condições econômicas dos estudantes, a ausência de políticas robustas de permanência e as desigualdades no ensino básico, que comprometem a trajetória dos jovens ao ingressar na universidade. A OCDE (2025, p. 19) reforça esse diagnóstico ao afirmar:

A equidade educacional continua sendo um desafio no Brasil, especialmente no que diz respeito ao ensino superior. A combinação entre desigualdades regionais, baixa taxa de conclusão e insuficiência de políticas de permanência limita o impacto da expansão do acesso. É necessário um investimento público sustentável para que a universidade cumpra sua função como espaço de justiça social e motor de desenvolvimento.

Essas contradições revelam que a democratização formal do acesso não garante, por si só, a inclusão efetiva. A permanência estudantil, a qualidade do ensino e a

55 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007. O programa previa a duplicação do número de estudantes em dez anos e o ingresso de centenas de milhares de novos alunos, por meio de planos de reestruturação apresentados por todas as universidades federais. Entre as medidas adotadas destacam-se a ampliação de vagas, a criação de cursos noturnos, a flexibilização curricular, a redução das taxas de evasão e o aumento da relação aluno/professor. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/reuni>.

valorização do trabalho docente são condições fundamentais para que a universidade cumpra seu papel constitucional de instituição crítica e promotora da cidadania.

O contraste entre a Constituição de 1988 e a realidade educacional atual mostra que a universidade brasileira ainda está marcada por tensões entre seu caráter público e as pressões de mercantilização. A ausência de financiamento estável e as disparidades regionais colocam em risco o ideal de educação como bem público.

Portanto, enfrentar as contradições do contexto brasileiro implica reafirmar a centralidade da universidade pública, fortalecer políticas de equidade regional e garantir investimentos consistentes. Somente assim será possível transformar o direito constitucional à educação em realidade concreta, assegurando que a universidade cumpra sua função social e democrática.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

O futuro da universidade brasileira exige a articulação de diferentes dimensões: o financiamento sustentável, a preservação da autonomia acadêmica, a defesa da educação como bem público e o enfrentamento das desigualdades regionais. Esses eixos, embora complementares, estão tensionados pelas pressões da mercantilização, que buscam transformar a universidade em organização subordinada a metas e resultados imediatos.

Chaui (2003, p. 6) adverte que a universidade, ao ser tratada como organização e não como instituição social, corre o risco de perder sua legitimidade crítica: “A instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares”.

Essa advertência permanece atual, pois a mercantilização da educação superior no Brasil tem limitado a possibilidade de realização plena dos princípios constitucionais. A Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como direito social e dever do Estado (Brasil, 1988), mas o subfinanciamento crônico e a expansão do setor privado colocam em risco o ideal republicano de universidade pública, gratuita e de qualidade. Nesse contexto, Freitas (2018, p. 45) denuncia os efeitos da reforma empresarial da educação:

A reforma empresarial da educação redefine as responsabilidades docentes, submetendo os professores a metas e avaliações constantes, como se fossem operários de uma linha de produção. A ênfase na responsabilização individual encobre as condições estruturais de desigualdade, transferindo para o docente a culpa pelo fracasso escolar, enquanto o Estado se exime de sua função de garantir recursos e políticas adequadas.

Ball (2002) também contribui para esse debate ao evidenciar que a performatividade constitui um mecanismo de regulação que altera não apenas a organização da universidade, mas também a identidade dos sujeitos nela inseridos. Para o autor, o desempenho, tanto de indivíduos como de organizações, serve como forma de mensurar a produtividade e o rendimento evidenciando mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção.

Tais transformações apontam para a necessidade de reafirmar a universidade como bem público. A UNESCO (2022, p. 10) destaca que a educação deve ser compreendida como patrimônio coletivo, não podendo ser reduzida a mercadoria, isto é, deve ser compreendida como um compromisso de ordem coletiva que exige responsabilidade compartilhada entre a sociedade civil, o Estado e a comunidade.

A OCDE (2025) acrescenta que, para alcançar um ensino de qualidade, é indispensável promover práticas docentes que articulem compromisso cognitivo, apoio socioemocional e avaliação formativa. Essa perspectiva exige condições de trabalho dignas e financiamento estável, de modo que professores e pesquisadores possam exercer plenamente sua função social e crítica, sem a pressão constante por indicadores de produtividade.

Outro desafio diz respeito às desigualdades regionais. O Censo Escolar (INEP, 2023; 2024) mostra que o acesso ao ensino superior continua concentrado nas regiões Sul e Sudeste, enquanto Norte e Nordeste enfrentam dificuldades de infraestrutura e de permanência estudantil. Sem políticas públicas de equidade regional, a universidade corre o risco de reforçar desigualdades históricas em vez de combatê-las.

As perspectivas futuras, portanto, dependem da consolidação de um projeto nacional de universidade que não esteja subordinado à lógica mercantil. Isso implica garantir financiamento público estável, fortalecer a autonomia acadêmica e ampliar

políticas de inclusão e permanência. O investimento na formação docente e na pesquisa crítica é condição essencial para que a universidade cumpra sua função democrática.

Diante do exposto, nota-se que os desafios postos à universidade brasileira exigem resistir às pressões do neoliberalismo e reafirmar a educação como direito social e bem público. Cabe ao Estado, à sociedade e às próprias instituições assegurar que a universidade permaneça como espaço de reflexão, crítica e emancipação, indispensável à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo demonstram que a universidade ocupa papel estratégico na formação cidadã, na produção de conhecimento e no fortalecimento da democracia. Contudo, seu futuro permanece tensionado entre duas racionalidades: de um lado, o ideal constitucional e republicano de instituição pública, autônoma e crítica; de outro, as pressões neoliberais que buscam transformá-la em organização empresarial subordinada à lógica do mercado.

Embora a Constituição Federal de 1988 assegure a educação como direito social, o cenário marcado por subfinanciamento, desigualdades regionais e expansão mercantil revela a distância entre o previsto na legislação e a realidade efetiva (Brasil, 1988).

Chauí (2003) evidencia que a universidade, concebida como instituição crítica e autônoma, vem sendo gradualmente transformada em organização submetida a lógicas de mercado. Essa mudança compromete a legitimidade da universidade e enfraquece sua autonomia, colocando em segundo plano sua capacidade de exercer o papel de reflexão e crítica social.

Nesse mesmo sentido, Ball (2002; 2004) e Freitas (2018) demonstram que a performatividade e as reformas empresariais da educação têm redefinido a identidade docente e institucional, impondo uma lógica de responsabilização individual, métricas de desempenho e controle externo. Essas práticas contribuem para a precarização do trabalho docente e reduzem a universidade ao horizonte da competitividade e da produtividade.

Em contraposição, a UNESCO (2022) reforça que a educação deve ser tratada como bem público global, essencial para a dignidade humana e a justiça social. A OCDE

(2025) acrescenta que a qualidade do ensino depende de práticas pedagógicas que articulem engajamento cognitivo, apoio socioemocional e avaliação formativa, o que exige políticas públicas consistentes e financiamento sustentável.

Dessa forma, reafirmar a universidade como bem público é um desafio estratégico. Somente por meio de um projeto nacional que assegure autonomia acadêmica, democratização do acesso, políticas de permanência estudantil e valorização do trabalho docente será possível que a universidade cumpra sua missão crítica e democrática, contribuindo efetivamente para uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Universidade do Minho.

BALL, Stephen J. **The micro-politics of the school**: towards a theory of school organization. 2nd ed. London: Routledge, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2025.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAUI, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, Buenos Aires, v. 10, n. 18, p. 307-328, maio/out. 2020. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/5434>. Acesso em: 05 out. 2025.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GUERRA, André; STENZEL, Lucia Marques. O embotamento do pensamento crítico e a crise da universidade pública brasileira. **Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, Belém, v. 13, n. 2, p. 133-146, maio/ago. 2021.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 25. ed. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo Escolar 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados preliminares: Censo Escolar 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 20 set. 2025.

OECD. **Claves para una enseñanza de alta calidad**. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c7a96927-es>. Acesso em: 28 set. 2025.

OECD. **Education policy outlook 2021: shaping responsive and resilient education in a changing world**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-policy-outlook-2021.htm>. Acesso em: 18 set. 2025.

UNESCO. **Educação como bem público global**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381695>. Acesso em: 18 set. 2025.

PÓS-FÁCIO

O percurso desenvolvido ao longo deste *e-book* permitiu vislumbrar as múltiplas faces que compõem o ensino superior brasileiro. Em cada capítulo, observou-se que a universidade é atravessada por disputas históricas e políticas que a situam ora como bem público essencial, ora como espaço de mercantilização e de interesse privado. Essa ambiguidade revela que a universidade permanece em constante movimento, tensionada por forças que disputam seu sentido e sua função social.

As reflexões reunidas evidenciam que a expansão do ensino superior, embora significativa, não se traduziu em democratização plena. O predomínio do setor privado e a centralidade da educação a distância revelam caminhos distintos para o acesso, mas também aprofundam desigualdades de permanência e de qualidade. Assim, torna-se visível a contradição entre políticas de inclusão e as restrições estruturais que limitam seu alcance efetivo.

Outro eixo importante refere-se às condições de trabalho docente. A intensificação da carga horária, a pressão por produtividade e a precarização de vínculos expõem como a lógica empresarial penetrou nas universidades, redefinindo identidades e modos de ser professor. Tal dinâmica não se restringe a uma dimensão laboral: ela repercute diretamente na qualidade da formação acadêmica e na função crítica da universidade.

As greves, discutidas em profundidade, apareceram como expressão legítima dessas tensões. Longe de representarem apenas interrupções, constituem momentos de resistência e de reafirmação da universidade como bem público. São práticas pedagógicas e políticas que mobilizam docentes, estudantes e técnicos, reafirmando a necessidade de financiamento adequado e de condições dignas para que a universidade cumpra sua missão.

A análise das políticas públicas mostrou que avanços importantes, como a Lei de Cotas, o REUNI, o Prouni e o Fies, ampliaram o acesso. Contudo, esses programas também revelaram limites, seja pela dependência do setor privado, seja pela ausência de políticas consistentes de permanência. A democratização, nesse cenário, aparece de forma parcial, marcada por contradições que ainda precisam ser superadas.

No campo das tecnologias digitais, destacou-se o papel da educação a distância e do ensino híbrido na reconfiguração das práticas pedagógicas. Esses modelos ampliaram o alcance da universidade, mas também suscitaram questionamentos sobre qualidade, acompanhamento docente e precarização da experiência acadêmica. Assim, ficou evidente que a inovação tecnológica não é neutra: ela traz consigo tanto possibilidades emancipadoras quanto riscos de mercantilização.

A pós-graduação, por sua vez, emergiu como setor consolidado, mas igualmente pressionado por demandas de produtividade e instabilidade de financiamento. Essa realidade reforça a necessidade de compreender a pesquisa como parte indissociável da função social da universidade, e não como mera resposta a pressões externas de mercado e rankings internacionais.

O fio condutor das discussões foi a defesa da universidade como espaço de cidadania, pesquisa crítica e compromisso democrático. Em diálogo com organismos internacionais, como UNESCO e OCDE, reafirmou-se que a educação superior deve ser tratada como bem público global, condição indispensável para sociedades mais justas e sustentáveis.

Nesse sentido, reafirmamos que os dilemas da universidade brasileira não podem ser enfrentados de forma isolada. É preciso articular políticas de acesso, permanência e valorização docente, fortalecendo a rede pública e garantindo financiamento estável. Apenas assim será possível superar a lógica da massificação mercantil e consolidar uma universidade socialmente referenciada.

A pluralidade de vozes e perspectivas apresentadas ao longo deste *e-book* confirma que não há respostas únicas. A universidade é espaço de disputas e contradições, e sua trajetória se constrói na interação entre sujeitos, políticas e contextos. Essa complexidade, longe de ser um problema, é sua maior riqueza, pois mantém vivo o debate sobre seu papel na sociedade.

Assim, pensar o ensino superior é pensar o futuro do país. A universidade, em sua pluralidade, permanece como espaço estratégico para a produção de conhecimento, a formação de cidadãos e a promoção de justiça social. Defendê-la é defender um projeto coletivo de sociedade, no qual a educação seja reconhecida como direito e como caminho de emancipação.



ISBN: 978-6-55321-068-4

