

## Ensino superior privado-mercantil: repercussões na formação inicial de professores e professoras

### Commodification of private higher education: repercussions on the inicial training of teachers

### Educación superior privada-comercial: repercusiones en la formación inicial de docentes

Renata Nassralla Kassis<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9883-960X>

Claudia Dourado de Salces<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1582-3766>

**Resumo:** O artigo problematiza as repercussões das políticas neoliberais sobre os cursos de formação de professores em Instituições de Educação Superior (IES) privado-mercantis do estado de São Paulo pertencentes a um conglomerado educacional. A partir das lentes do método histórico-dialético, considerando a totalidade em que se insere a Educação Superior e suas determinações, traz discussões oriundas de estudos teórico-empíricos, ocorridos no âmbito de duas pesquisas de doutoramento (KASSIS, 2021; SALCES, 2020) que, apoiados nas formulações de Saviani, Pimenta, Libâneo e outros, destacam a imprescindibilidade da Pedagogia como campo epistemológico na formação inicial. A partir de entrevistas com estudantes, professores e coordenadores dessas IES, evidenciou-se que a visão economicista da educação impacta nas orientações pedagógicas, curriculares e de gestão. Conclui-se pela urgência da propositura de políticas de formação docente distanciadas dos interesses privatistas e que impulsionem a construção da escola pública socialmente justa, referendada por uma pedagogia emancipatória.

**Palavras-chave:** Ensino Superior privado. Mercantilização da Educação. Cursos de formação de professores.

**Abstract:** The article discusses the repercussions of neoliberal policies on teacher training courses at commodification private Higher Education Institutions (HEIs) in the State of São Paulo. From the lenses of the historical-dialectical method, considering the totality in which Higher Education is inserted and its determinations, it brings discussions derived from theoretical-empirical studies, which occurred in the scope of two doctoral researches (KASSIS, 2021; SALCES, 2020) that, supported by the formulations of Saviani, Pimenta, Libâneo and

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (Gepepinfor), vinculado ao PPGE da Unifesp. [renatakassis@uol.com.br](mailto:renatakassis@uol.com.br)

<sup>2</sup> Linguista e pedagoga. Doutora em Educação pela USP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (GEPEFE). Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Paulínia/Sp. [claudiasalces@gmail.com](mailto:claudiasalces@gmail.com)

others, highlight the indispensability of Pedagogy as an epistemological field in initial formation. Based on interviews with students, professors, and coordinators of the undergraduate programs of these HEIs, it became evident that the economist view of education impacts on the pedagogical, curricular, and management orientations. It defends the urgency of policies that distance themselves from private interests and that drive to the construction of socially fair public school referenced by an emancipatory pedagogy.

**Keywords:** Private Higher Education. Commodification of Education. Training Teacher Courses.

**Resumen:** El artículo destaca las repercusiones de las políticas neoliberales en los cursos de formación de profesores en Instituciones de Educación Superior (IES) privadas-mercantiles en el Estado de São Paulo. A la luz del método histórico-dialéctico, considerando la totalidad en que se inserta la Educación Superior y sus determinaciones, trae discusiones surgidas de estudios teórico-empíricos, que ocurrieron en el ámbito de dos investigaciones doctorales (KASSIS, 2021; SALCES, 2020) que, apoyadas en las formulaciones de Saviani, Pimenta, Libâneo y otros, destacan la indispensabilidad de la Pedagogía como campo epistemológico en la formación inicial. A partir de entrevistas con estudiantes, profesores y coordinadores de carreras de estas IES, quedó claro que la visión economicista de la educación incide en los lineamientos pedagógicos, curriculares y de gestión. Se concluye por la necesidad de proponer políticas de formación docente que se alejen de los intereses privatistas y que impulsen la construcción de una escuela pública socialmente justa, referenciada por una pedagogía emancipatoria.

**Palabras-clave:** Educación Superior Privada. Mercadización de la educación. Curso de Formación de profesores.

## Introdução

O campo da formação de professores no Brasil sempre foi uma arena de disputas, com posições dissonantes entre alguns núcleos e pesquisadores. A definição de suas diretrizes foi impactada, primeiramente, pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 que, adiante, culminou na Resolução CNE/CP n.1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e, posteriormente, em 2002, na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as diretrizes das demais licenciaturas. Encarnando ora visões liberais ora visões mais progressistas da educação, outras duas diretrizes antagônicas entraram em disputa: Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, engendrada durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), e Resolução CNE/CP n° 2/2019, cuja elaboração teve início com o golpe contra o governo de Dilma Rousseff, em 2016. Esta última, em sua concepção tecnicista, converte a profissão docente e o próprio conhecimento em insumos para o desenvolvimento de competências demandadas pelo mercado de trabalho, sepultando as perspectivas emancipatórias da diretriz de 2015, cujos princípios formativos visam à articulação entre teoria e prática, defendem uma sólida base teórico-pedagógica interdisciplinar e, ao reconhecerem a especificidade da formação docente, preveem a articulação entre a formação inicial e a continuada, entre as instituições formadoras e escolas de Educação Básica (SALCES, 2020; ZANOTTO; RAMOS, 2023).

Nos últimos anos, o debate esbarra em mais uma questão que, de modo direto, afeta os cursos de licenciatura e a formação dos profissionais que dele são egressos. Prioritariamente, esses cursos têm sido oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, representadas por conglomerados do setor da educação superior, que não demonstram alinhamento com a formação de

profissionais capazes de assumir a função social de construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada, justa, laica e aportada na pedagogia crítica e emancipatória (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012). As ingerências privadas (e privatistas) no campo da formação dos professores têm causado o abandono das bases teórico-epistemológicas nos cursos de formação inicial, evidenciando a potencial debilidade da preparação profissional e o abandono da discussão acerca da Pedagogia como ciência da educação.

Com o objetivo de discutir as repercussões das políticas neoliberais – e da consequente mercantilização da educação superior – sobre os cursos de formação de professores, sobre a formação dos licenciandos e sobre as condições de trabalho dos formadores, o presente artigo apropria-se dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos dialogais, de duas pesquisas de doutoramento (KASSIS, 2013; 2021; SALCES, 2020) que analisaram cursos de licenciatura, no estado de São Paulo, ofertados pelo maior conglomerado educacional privado de Ensino Superior do Brasil. Os sujeitos são alunos, professores formadores e coordenadores de curso, que compartilharam suas percepções acerca da formação ocorrida nas referidas IES e sobre as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes. As autoras, há época de suas pesquisas, compunham o quadro de docentes do Grupo analisado, o que lhes permitiu absorver elementos subjetivos das práticas vivenciadas na dinâmica das IES formadoras, compondo o entendimento sobre a questão. No bojo das referidas pesquisas de doutoramento, foram entrevistados 18 professores/as, em entrevistas semiestruturadas além de 6 coordenadores/as dos cursos de licenciaturas além de alunas/os ingressantes e dos últimos semestres.

Quanto à natureza da análise, insere-se no bojo do materialismo dialético, pois consideramos a produção dos fenômenos particulares em um contexto histórico, compreendendo-os como parte de um todo, ou seja, de uma totalidade, em que são consideradas as determinações das políticas neoliberais sobre a educação superior privada, contingenciando os cursos de formação de professores e precarizando as condições de trabalho dos docentes que atuam nessas IES.

Como contraponto à visão neoliberal de mercadorização da educação e do ensino e à visão empobrecida da formação docente, destacamos as contribuições de Pimenta e Fusari (2014), Saviani (2007) e Libâneo (2012; 2017) especialmente no que corresponde à defesa da Pedagogia como campo epistemológico na formação inicial para garantir, dentre outros aspectos, que a ciência pedagógica contribua para que os cursos de licenciatura, de fato, formem o professor intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, PINTO e SEVERO, 2020).

Este artigo está assim estruturado. Primeiramente, apresentamos dados relativos ao último Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2020) para discutir onde são formados os professores e professoras que atuarão na Educação Básica. Em seguida, abordamos como as finalidades mercantilistas dessas IES se traduzem em uma formação inicial precária, aquém do necessário para a inserção dos

futuros professores no mercado de trabalho. Por último, tratamos da situação de vulnerabilidade profissional à qual o tipo de formação ofertada por essas IES expõe esses profissionais.

### **IES privado-mercantis<sup>3</sup>: locus formativo do professor e da professora da Educação Básica**

Antes de discutirmos questões relativas ao *locus* de formação inicial dos professores que atuam na Educação Básica, destacamos a relevância de se realizarem estudos sobre a Formação de Professores ofertada por instituições privadas da Educação Superior. Como já observaram vários autores, são poucos os estudos relacionados especificamente ao professor formador que trabalha em cursos de licenciatura de IES privadas (KASSIS, 2021; SALCES, 2020, Gatti et. al., 2019). Geralmente organizadas como faculdades isoladas, essas instituições são fechadas a incursões externas que possam, em sua visão, representar uma ameaça a sua imagem diante da comunidade/região ou da mídia. Trata-se de uma questão de “proteção de face”, em que a instituição não quer correr o risco de ter sua imagem desprestigiada.

Dada a hegemonia das instituições privadas como *locus* principal de formação da futura mão de obra para a Educação Básica, conforme demonstrado pelos últimos censos da Educação Superior, como se verá a seguir, o trabalho efetivo do professor formador, em sala de aula, nos cursos de licenciatura, ganha ainda maior importância, em virtude da função social de que se reveste, demandando, portanto, estudos sobre seu perfil, trajetória formativa e condições de trabalho.

Os números do último Censo da Educação Superior brasileira (BRASIL/INEP, 2021) indicam que instituições pertencentes ao setor privado representam 87,6% do total das IES, configurando sua hegemonia na oferta desse nível de ensino. Dentre estas, como forma de organização, predominam as faculdades, com 81,4%. Na área de Educação (Pedagogia e demais licenciaturas), 50% dos cursos foram ofertados por IES privadas. Atualmente, as IES públicas – federal, estadual e municipal – juntas, chegam a apenas 12% do total de instituições de Educação Superior.

Isso é um indicador de que, no Brasil, se carece de investimentos e recursos públicos direcionados, especificamente, por parte dos governos, seja em nível federal ou estadual, à criação de universidades públicas e à ampliação de vagas nas já existentes, a fim de incrementar a oferta de vagas gratuitas na Educação Superior. Consequentemente, o excedente não absorvido por IES públicas migra para as privadas que, em grande parte, vinculam-se à perspectiva financista e congregam, majoritariamente, um público pertencente às classes economicamente desfavorecidas (SALCES, 2021; ALMEIDA et. al, 2012; SGUISSARDI, 2015).

---

<sup>3</sup> Neste artigo, utilizamos o termo composto “privado-mercantil”, tal como utilizado por Sguissardi (2008, 2015) para nos referirmos às instituições privadas com fins lucrativos. Tal termo traduz de maneira mais fiel o processo de empresariamento da Educação Superior pelo qual o Brasil vem passando desde os anos 1990 e intensificado nos anos 2000.

A tabela a seguir sintetiza os dados relativos aos setores público e privado no que diz respeito ao número de instituições, cursos, matrículas e ingressos, evidenciando a lacuna de investimentos do poder público para o incremento de vagas em universidades públicas. Em 2020, do total de 8.680.354 de alunos matriculados na Educação Superior, 77,4% (cerca de 6.700 milhões) concentravam-se no ensino privado, principalmente representado por instituições privadas de pequeno porte, ou faculdades isoladas, presentes em cidades pequenas e médias do interior do país. Oitenta e seis por cento dos ingressos ocorreu na rede privada contra 14% nas públicas, em 2020. Quanto à oferta de cursos, a ocorrência foi de 74,3% por IES privadas e de 25,7% por públicas.

**Tabela I:** Sinopse da Educação Superior Brasileira de 2020

Educação Superior - Graduação	Total públicas	Federal	Estadual	Municipal	Total Privadas	Total Geral
Instituições	304	118	129	57	2.153	2.457
Cursos	10.806	6.759	3.461	586	31.147	41.953
Matrículas	1.956.352	1.254.080	623.729	78.543	6.724.002	8.680.354
Ingressos	527.006	342.526	163.295	21.185	3.238.469	3.765.475

Fonte: adaptado por Kassis e Salces a partir de BRASIL, 2021.

Também, de acordo com o censo, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2020, 33,6% estavam em instituições públicas e 66,4% em IES privadas. Em se tratando do estado de São Paulo, onde se concentra o maior número de instituições do grupo educacional referido nesta pesquisa, em 2020, das 312.450 matrículas em cursos de licenciatura, 81,8% concentravam-se em IES privadas. Soma-se a isso o aumento significativo, nos últimos anos, de matrículas em cursos de formação de professores a distância. Em 2020, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 40,7%, enquanto na modalidade a distância beiram os 60% no total de matrículas (BRASIL, 2021). No curso de Pedagogia, especificamente, em 2020, do total de 816.427 matrículas, 85,4% concentravam-se em IES privadas.

Os dados evidenciam, portanto, que os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas são oferecidos, majoritariamente, por IES privadas. Em decorrência disso, pode-se constatar que grande parte dos professores que trabalha ou trabalhará em escolas da Educação Básica realizou sua formação inicial em instituições privadas. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL/INEP, 2021), nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2020, atuavam 748 mil docentes. Desses, 85,3% tinham nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% em bacharelado). Já,

nos anos finais do ensino fundamental, 91,8% dos docentes possuem nível superior completo: 87,9% cursaram licenciatura e 3,9%, o bacharelado.

Esses números são significativos o bastante para ensejar reflexões sobre a formação inicial dos que atuarão como futuros professores da rede pública de ensino, os quais estão sendo formados por instituições de massa, que atuam com abordagem tecnicista e instrumental, forjada pelas demandas do mercado de trabalho do capital, sem preocupação com a necessária formação crítico-reflexiva, voltada para a emancipação do sujeito. Ademais, com a presença no Conselho Nacional de Educação (CNE) de atores ligados aos setores privados, como fundações de grandes bancos e/ou corporações e de gestores de conglomerados educacionais, os atos autorizativos do MEC relativos aos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento de IES podem gerar conflitos de interesses que comprometam a lisura da avaliação, sobretudo da qualidade do ensino ofertado nessas IES (SALCES,, 2020; FREITAS, 2014; EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

Segundo Mészáros (2008), os processos educacionais, vistos como parte dos processos sociais mais abrangentes de reprodução, numa sociedade gerida pelo capital, tendem a criar mecanismos para manter intactas “as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). A Educação Superior, no contexto mundial de políticas neoliberais e consequente intensificação de processos privatistas, sofre os efeitos da redução cada vez mais acentuada da interferência do Estado.

Na ausência do Estado, a iniciativa privada usufrui dos recursos financeiros estatais sob a forma de subsídios educacionais como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que consiste no financiamento de até 70% do valor da mensalidade cobrada por IES privadas, desde que estas tenham avaliação positiva nos processos de avaliação realizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse tipo de financiamento representa o patrocínio da “absorção de um contingente significativo de estudantes pelo segmento de mais baixo nível do setor privado, beneficiando diretamente IES privadas de massa e faculdades isoladas ligadas a grandes grupos da Educação Superior” (CUNHA, 2014, p. 373). Entre 2010 e 2014, de acordo com o que apurou Almeida (2019), o montante de recursos públicos para universidades e instituições privadas passou de R\$ 880,3 milhões por ano para R\$ 13,7 bilhões. Deste montante, R\$ 6,6 bilhões foram destinados a financiar universitários dos oito maiores conglomerados educacionais existentes no Brasil.

De acordo com o último censo, que analisou a evolução dos tipos de financiamento estudantil aplicados às matrículas de graduação privadas, de 2011 a 2020, o número de matrículas financiadas pelo Fies cresceu 504,1% entre 2011 e 2015. A partir de meados de 2017, em decorrência do golpe que resultou na deposição da então presidenta Dilma Roussef, em 2016, o programa sofreu uma série de

intempéries como corte de verbas, falta de repasses da União, além de inadimplência e evasão de alunos. Os empréstimos começaram a decrescer e, em 2020, as matrículas financiadas caíram 61,7% em relação a 2019. De maneira inversamente proporcional, houve um aumento significativo no financiamento reembolsável próprio da IES, com crescimento ascendente até 2019, com 445,1% de aumento entre 2011 e 2020 (BRASIL, 2020c).

Ao compararem os gastos da União com o setor privado em relação às despesas com as universidades federais, Chaves, Santos e Kato (2020) evidenciaram evolução extraordinária de recursos destinados aos programas Fies e ProUni, no período de 2003 a 2017. Em 2017, as despesas com esses dois programas representaram cerca de 45% do gasto federal com todas as 63 universidades federais do país, movimento este que fortaleceu o Ensino Superior privado. As IES privadas contavam com apoio irrestrito de financiamentos públicos, sob a forma de financiamento estudantil direto ou da isenção de impostos para as mantenedoras por meio dos referidos programas. Embora retraídos a partir de 2010, incitaram a trajetória dessas IES para seus financiamentos próprios, garantindo a permanência de seus clientes/alunos.

Em 2015, os Grupos Kroton, Estácio de Sá, Ser e Anima, as quatro maiores companhias de capital aberto do Ensino Superior no Brasil, ofereceram, juntas, cerca de 23 mil vagas pelo Fies (37% do total ofertado pelo MEC naquele período). Em agosto de 2018, o desembolso do Fies no primeiro semestre, ainda que o menor naqueles últimos cinco anos, registrou pagamentos de 5,2 bilhões de reais, dos quais um bilhão foi diretamente para a Kroton Educacional. No primeiro semestre de 2018, 116.628 estudantes se matricularam com contratos do Fies nas instituições desse grupo, apontando significativa queda em relação a 2017, que já vinha registrando redução do programa.

Geiger (1986) nomeia essa divisão de funções entre público e privado de *mass private sector* ou setor privado de massa, em que o Estado financia os custos de universidades e faculdades que atendem à demanda reprimida de vagas não atendida por IES públicas. Como o setor privado orienta-se visando ao lucro, é mais dinâmico para atender à demanda da clientela e assim crescer de forma acelerada, mesmo em detrimento de sua qualidade.

Os fatores relacionados à massificação e à mercantilização do ensino, resultantes das exigências neoliberais do sistema político e econômico, com implantação de ações voltadas para reduzir os custos de produção e maximizar os lucros, têm reflexo direto no tipo de formação ofertada aos alunos das IES privado-mercantis, problemática que será discutida no item a seguir.

### **Precariedade da formação inicial a serviço da acumulação do capital**

Como se viu anteriormente, os dados do último censo mostram que a oferta da Educação Superior se concentra na iniciativa privada, apontando para a forte tendência de privatização do setor,

sob a alegação de que o orçamento público, supostamente, já não comporta os gastos com folha de pagamento de professores, com insumos para pesquisas, materiais de consumo e/ou permanentes, manutenção de laboratórios, bibliotecas, bolsa de estudos para pesquisadores etc. A Educação Superior pública não estaria sendo rentável para o Estado, de acordo com os padrões neoliberais. Assim, intensificam-se os processos para a transformação do conhecimento em força produtiva e da educação em mercadoria, de acordo com os parâmetros da Organização Mundial do Comércio e demais organismos econômicos internacionais, refletindo na formação, atuação e trabalho diário do professor da Educação Superior, tanto nas IES públicas quanto privadas (CUNHA, 2007; MAUÉS e SOUZA, 2016; SGUISSARDI, 2008).

O setor privado, então, utiliza-se do discurso de “oportunidade para todos” e promete realizar o “Projeto de vida” do aluno, oferecendo cursos com mensalidade inferior ao valor de mercado e aumentando a oferta daqueles na modalidade EaD. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclusive, tem como uma de suas expressões chaves o “Projeto de vida”, reiterado, nesse documento, na sexta competência geral para a Educação Básica, e em vários outros pontos, relacionado a “processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro”; ou ainda: para permitir que o jovem defina “seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 62; 463).

Em entrevista Kassis (2021), o coordenador dos cursos de licenciatura de uma instituição do grupo educacional privado pesquisado, atesta esta realidade demonstrando a aderência da IES à perspectiva da inserção produtiva dos egressos no mercado do capital:

Nosso aluno trabalha o dia inteiro e vem direto do trabalho para a faculdade porque ele quer construir esse projeto de vida e ele quer essa melhora. E a gente proporciona isso a eles seja através de financiamentos, de bolsas estudantis e temos até um portal de empregabilidade próprio para eles. Importante é ele ser empregável. A gente ajuda o aluno que não tem intimidade com o computador, oferecemos 12 laboratórios de informática que ficam à disposição dos alunos. Ele vai se inserir nesse mundo das videoaulas, pra acompanhar a evolução. Isso faz parte do projeto de vida. (Coordenador de Licenciatura em um campus do Grupo, em Kassis, 2021 p.179)

As IES às quais pertencem os sujeitos entrevistados apropriaram-se do discurso institucional expresso na BNCC (BRASIL, 2018) para utilizá-lo na promoção de seus cursos, afirmando, por exemplo, ter como missão: “Melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável e de qualidade, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, contribuindo para o desenvolvimento de seus projetos de vida.” (Kroton, s.d, s.p)<sup>4</sup>. Com promessas de que os alunos sairão

---

<sup>4</sup> Fonte: Site institucional da Kroton, disponível em <https://www.kroton.com.br/>. Acesso em 08 nov. 2022.

de suas IES com as competências esperadas pelo mercado e, portanto, com maiores chances de empregabilidade, desconsideram a necessidade da formação crítica desse aluno, durante sua passagem pela instituição.

As classes-alvo das instituições do grupo foco desta investigação, que seriam as C, D e E, continuarão, do ponto de vista profissional, aquém do que grandes empresas, especialmente as multinacionais brasileiras, demandam. E os egressos dessas IES, muitas vezes, virão a ocupar postos de trabalho não relacionados ao seu curso de graduação. Freitas (2003) assevera que as IES privado-mercantis, nesse sentido, vêm operando um projeto de desprofissionalização. Uma aluna licencianda de uma das instituições referidas analisa:

[...] pro aluno da periferia, tem a instituição privada sem qualidade e sem nenhum compromisso com a realização profissional desse aluno. Eu acho que a Faculdade “x” representa muito isso, não tem compromisso nenhum, só com os empresários. Só o fato dela misturar semestres/cursos diferentes dentro de uma mesma sala de aula e jogar na mão do professor e nas mãos dos alunos a responsabilidade, já é de uma baita irresponsabilidade. Eles não querem formar ninguém bem. Não fossem os professores, isso aqui já tinha fechado.” (Bia, 42 anos, licencianda em Pedagogia, em Kassis, 2021, p.168)

Gentili (1996) explica essa contradição ao dizer que, quando no neoliberalismo se enfatiza que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, destaca-se, na verdade, a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isso não quer dizer que a função social da educação seja garantir esses empregos ou mesmo criar fontes de trabalho. O que se busca por meio do sistema educacional é a promoção de empregabilidade, ou seja, “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função ‘social’ da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego” (GENTILI, 1996, p. 18).

Em documento público descritivo da companhia, a mantenedora das IES pesquisadas nas investigações aqui citadas (KASSIS, 2021; SALCES, 2020), considerada um conglomerado educacional, que adquiriu dezenas de IES espalhadas pelo Brasil, destaca como uma inovação o fato de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ser construído em função das competências exigidas pelo mercado:

(...) os projetos pedagógicos de nossos cursos de graduação são desenvolvidos por meio de uma metodologia acadêmica que acreditamos ser inovadora, em que o conteúdo de cada curso é definido de acordo com a competência necessária à

execução de determinada atividade profissional, maximizando a aderência do curso à realidade (MANTENEDORA, 2017, p. 186)<sup>5</sup>.

Consequentemente, os processos didáticos-pedagógicos relativos ao ensino e à aprendizagem, à formação do futuro docente da Educação Básica, realizados por essas IES, pautam-se pela necessidade de formar, de modo aligeirado, mão de obra para ingresso num mercado de trabalho reconfigurado pelas exigências advindas da lógica da acumulação flexível. Para esse mercado, organizado a partir de uma sociedade brasileira neoconservadora, mas ousado em termos de abrangência e contornado pelas novas tecnologias, solicitam-se trabalhadores e trabalhadoras com subjetividades flexíveis, perdendo-se de vista a dimensão política e emancipatória do ato de educar o outro. Com isso, a ciência pedagógica, que deveria abranger todos os cursos de formação de professores, nessas IES, não concretiza sua finalidade que é

oferecer aos(as) educadores(as) perspectivas de análise para compreenderem a formação humana em contextos históricos, sociais, culturais, institucionais (inclusive de si mesmos) como profissionais, nas escolas ou em quaisquer outras modalidades ou espaços educativos nos quais se insiram para neles intervir, transformando-o. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 4).

Nas IES do grupo educacional pesquisado, os ideários estão vinculados ao “aprender a aprender”, e tende-se a relativizar o conhecimento em função da noção de empregabilidade, desconsiderando o papel revolucionário e emancipador da educação. Para além disso, o papel do professor formador, que atua nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, transforma-se e reduz-se, sob o falso pressuposto de que a busca autônoma do aluno, por si só, constrói conhecimentos mais significativos, desqualificando assim o trabalho do/a professor/a e o próprio conhecimento historicamente elaborado. Em oposição a esse caráter redutor do processo formativo, destacamos Freire (1996, p. 6), quando este diz: “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...] Daí, a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”.

A essa problemática, Saviani (2007, p. 436) agrega a disseminação da “teoria do professor reflexivo, que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana”, o que dá margem à chamada “pedagogia das competências”, pois apregoa que o educando tem a tarefa de aprender, independentemente das condições em que ocorre a aprendizagem, de suas próprias condições de vida, da infraestrutura ofertada pela IES, dos processos de ensino e dos atores implicados nessa relação. Nessa convergência, as IES privado-mercantis atuam em relação direta com o setor

---

<sup>5</sup> Fonte: [http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2018/02/KROTON\\_FRE\\_2017\\_VI6\\_PORT\\_.pdf](http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2018/02/KROTON_FRE_2017_VI6_PORT_.pdf). Disponível em 08 nov. 2022.

produtivo da sociedade: o mercado, que solicita trabalhadores formados para a operação, detentores das tais competências, na perspectiva da qualidade total, que estejam acessíveis aos fluxos do mercado e ao dispor das demandas do capital, mantendo a ideia da educação como alicerce dos processos produtivos. Ou seja, conforme asseveram Giroux e Figueiredo (2020, p.12) “o mercado precisa determinar que a tomada de riscos seja aliviada e reduzida ao treinamento e à instrumentação e que está substituindo a perspectiva da educação integral e crítica”.

É o que ocorre nas licenciaturas dessas IES com objetivos mercadológicos e, de forma especial, nos cursos de Pedagogia, nos quais o papel da polivalência é assumido na perspectiva da teoria do capital humano: o trabalhador multitarefa, portador de conceitos gerais e que, independentemente de sua área de especialização, deve ser versátil o suficiente para atuar, se necessário, em diferentes frentes ou áreas do processo de ensino. Nesses cursos, o ensino propedêutico é abandonado em nome da pedagogia tecnicista, ou neotecnismo, como tendência produtivista (SAVIANI, 2007), ancorando-se em princípios que desconsideram as diferenças de classe entre os estudantes, imputando-lhes a crença na possibilidade de compensarem suas deficiências, geralmente por meio do discurso da meritocracia, cujos procedimentos e objetivos, além das finalidades, são organizadas por especialistas da educação, retirando a autonomia dos atores do processo de ensino-aprendizagem, professoras/es e estudantes, ensinando comportamentos, mensurando-os e, para além, obscurecendo as relações entre educação e sociedade (KUENZER; MACHADO, 1982).

As atuais diretrizes curriculares que regem a formação de professores – Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019) – conhecida como BNC-Formação, referendam a formação baseada em competências, retornando à tendência pedagógica tecnicista que marcou os anos 1970. Segundo Belletati, Pimenta e Lima (2021), a BNC-Formação, ao subdividir o saber em três dimensões – o saber, o saber-fazer e o saber-ser –, e traduzi-los em competências específicas, as quais, por sua vez, traduzem-se em habilidades, passíveis de medição, evidencia o viés racionalista do texto legal. Consequentemente, “a docência, ação exclusivamente humana e entre humanos, é descrita a partir de seu parcelamento em conhecimentos, procedimentos e qualidades pessoais, que se fragmentam em comportamentos observáveis e mensuráveis, permitindo maior controle e autocontrole da ação (Idem, ibidem, p. 13).

Essas diretrizes, subordinadas à lógica de formação por competências subjacente à BNCC (BRASIL, 2018), ensejam uma concepção restrita e instrumental de docência, “articulada a uma prática que condiciona a segmentação de conteúdos e metodologias ao fazer a alteração dos eixos formativos de forma prescritiva e pelo caráter impositivo, reducionista e aligeirado dos processos formativos” (ALMEIDA; SALCES; FERNANDES, 2021, p. 13). Além de expressar a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores, a BNC-Formação evidencia ainda o agravamento do processo de desprofissionalização da carreira docente. A visão “praticista” da docência afronta a autonomia das

universidades ao desconsiderar os projetos curriculares dos cursos e padronizá-los, alinhando-os à BNCC.

A Resolução nº 2 de 2019, nos Art. 2º e 3º, predefine o “currículo oculto” que subsidia a BNC-Formação, ao dizer que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação [...].

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019, p. 2).

Institucionaliza-se, assim, o abandono do caráter epistemológico da Pedagogia e demais ciências da Educação, uma vez que a resolução propõe que os cursos de formação docente reproduzam, de forma especular, os conteúdos a serem ensinados pelos futuros professores em seu campo de atuação na escola básica. Dessa forma, os graduandos terão que desenvolver, durante a licenciatura, as mesmas competências previstas no currículo de seus futuros alunos, restringindo, assim, a formação de pedagogos e licenciados à docência instrumental e a um simulacro de prática pedagógica. Para Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 9), “propostas de organização curricular para o curso de Pedagogia não podem prescindir de uma estruturação teórico-metodológica inscrita no quadro de elementos conceituais do debate sobre a própria Pedagogia como campo de conhecimento”.

Nas licenciaturas observadas, evidenciou-se nas falas de alunos das IES pesquisadas que o estágio supervisionado, como nexos da práxis, inexistem: não há projeto de estágio curricular e tampouco qualquer tipo de supervisão ou acompanhamento. Há somente orientações burocráticas por parte da IES mediadas pelo ambiente virtual de aprendizagem e nenhum espaço institucional garantido para trocas e compartilhamentos em relação às vivências ocorridas durante os estágios, como apontado por uma aluna prestes a se graduar, entrevistada por Kassis (2021):

Dá pra construir a carreira de um professor polivalente na prática, desde que você tenha um pouco de teoria e um pouco de interesse de buscar essa teoria. Você pode se transformar num professor na prática, errando e acertando? Ou você precisa ter tido antes essa prática em estágio juntando teoria, conhecimento? Eu até hoje não sei. Porque aqui na faculdade, se você perguntar pra maioria dos professores como é que você vai dar aula, eles vão responder que você vai se virar na prática, vai errar e acertar, mas na prática, mesmo” (Bia, 42 anos, aluna do último semestre do curso de Pedagogia em um dos campi do referido conglomerado educacional, em Kassis, 2021, p. 159).

Libâneo (1994), Tardif e Lessard (2014) e Pimenta (2005) destacam que a formação do professor se caracteriza pela união entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática

docente, devendo servir como um elo entre ‘o que se faz’ e ‘como se faz’ do processo pedagógico escolar. Ou seja, apontam para o caráter prático da educação, uma vez que esta, “como atividade humana intencional, não é uma atividade qualquer, mas uma atividade prática saturada de teoria” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 7). Teoria e prática, como elementos interdependentes, interligados, se complementam, portanto, através da práxis.

Por conseguinte, nos cursos de formação de professores, a prática educativa deve ser tomada como objeto de análise e reflexão, proporcionando os elementos que possibilitem a compreensão das relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento do objeto de estudo. Assim, os professores podem desenvolver a atitude de questionar a própria ação em sala de aula e refletir sobre como aprimorá-la, (re)construir conhecimentos e práticas relacionadas à complexa atividade de ensinar (ALMEIDA, 2012).

Imbernón (2005) destaca o papel do professor no processo educativo, apontando que a tomada de decisões competentes dos educadores na Educação Básica está intimamente ligada ao seu processo de formação inicial. Para esse autor:

[...] Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. (IMBERNÓN, 2005, p.60)

Daí a importância de conceber os cursos de formação – Pedagogia e demais licenciaturas – não como reprodutores de práticas e fazeres relativos à instrução, preceituados por currículos meramente instrumentais, relegando a segundo plano dimensões fundamentais desses cursos, tais como a ética, a estética e a política, bem como o compromisso social de contribuir com a tarefa de humanização dos sujeitos. Tais questões devem perpassar todo o processo de formação inicial dos futuros professores para que se viabilize “a práxis humanizadora e emancipatória que funda o objeto da Pedagogia: a educação como prática de transformação da sociedade” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 10). Em processos fragilizados de formação docente, como verificado nas IES compreendidas neste estudo, isso não se torna possível.

### **A Vulnerabilidade Profissional dos Professores da Educação Básica**

A entrada do capital financeiro na área educacional, em especial no Ensino Superior privado, altera radicalmente o que se espera em termos de formação profissional. Num país onde a expansão

do Ensino Superior acompanha o movimento do mercado, concedendo, prioritariamente, espaços formativos para as instituições mercantilizadas, a desqualificação e a precarização estão fortemente presentes, tanto no trabalho dos docentes formadores, quanto na formação dos futuros professores, seguindo a lógica da acumulação flexível, que estratifica as desigualdades, ainda que sob o pretexto da democratização do acesso.

Na década de 1990, a lógica econômica que, no passado era centrada em demandas coletivas, volta-se para a satisfação de interesses privados guiados, agora, pela exaltação às competências pessoais que condicionam a posição dos sujeitos no mercado de trabalho, numa lógica perversa que atinge especialmente os espoliados, público-alvo das IES privado-mercantis. A certificação em massa promovida por essas IES traz questões que reverberam nos cursos de licenciatura no que tange à precarização e à proletarização do trabalho docente, à precarização da formação humana e profissional, e o fortalecimento da pedagogia produtivista em detrimento da emancipação dos sujeitos.

Quase a totalidade dos alunos e alunas das IES privado-mercantis são considerados socialmente vulneráveis (Kassis, 2015; 2021). A vulnerabilidade social abarca questões ligadas à origem social, à escassez financeira que afeta seu percurso acadêmico, aspectos ligados à vulnerabilidade educacional e à transitoriedade da colocação profissional (e desemprego). De acordo com Kassis (2021), os alunos e alunas das licenciaturas nas IES pesquisadas pertencem à classe socioeconômica considerada baixa ou baixa classe-média (THOMPSON, 1993) e sua condição socioeconômica é considerada de risco (SEVALHO, 2017). Vivem em territórios em situação de pobreza e/ou abandono pelos setores públicos onde há carência de equipamentos públicos (ERNICA; BATISTA, 2012), têm sua participação social fragilizada pela modernidade capitalista, o que fragiliza sua própria cidadania (SEVALHO, 2017), além de serem considerados em situação de exclusão social em função das condições de vida e trabalho (ZAGO, 2006).

Essas questões ligadas à origem social, aporte cultural e à realidade econômica subordinam a escolha do curso de licenciatura pelo candidato dessas instituições. E, num movimento de retroalimentação, as referidas IES ampliam a oferta de vagas nesses cursos por eles ‘escolhidos’ que, não coincidentemente, requerem baixíssimos investimentos por parte da mantenedora, dentre os quais o maior deles vincula-se à remuneração do corpo docente, que vem sendo cada dia mais desestimulado em sua qualificação profissional, em função das condições precárias de trabalho. Zago (2006, p. 232) sintetiza essa constatação: “Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão.”

Algumas professoras entrevistadas (Kassis, 2021) asseveram a situação de vulnerabilidade peculiar aos estudantes:

Eles faltam muito e têm que sair muito cedo da aula porque tem toque de recolher nos bairros onde moram, além de ter pouca oferta de ônibus, e têm medo da violência quando saem tarde. Eles vão a pé para o terminal (de ônibus urbano). Numa aula de três horas, eles acabam assistindo uma hora e meia ou duas. Perdem conteúdos. Também saem cedo porque já passaram o dia todo na rua trabalhando e no dia seguinte levantam às 5 da manhã. Querem chegar em casa a tempo de, pelo menos, fazer a marmita do dia seguinte e ver os filhos acordados (Prof. F em entrevista para Kassis, 2021, p. 132).

As alunas chegam cansadas, com fome, com sono, sem ter conseguido acessar a pré-aula no AVA [*ambiente virtual onde estão alocados os materiais para as aulas*]. Nossas aulas, muitas vezes, são mais de acolhimento do que de conteúdo (Prof. H em entrevista para Kassis, 2021, p.133).

Nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas das referidas IES, o percurso escolar dos alunos e as alunas, muitas vezes alijado das melhores oportunidades educacionais, traz defasagens decorrentes da educação básica que podem comprometer a construção dos novos saberes necessários a um professor que atuará na Educação Básica. Uma das coordenadoras do curso de Pedagogia de uma das IES pesquisadas disse o seguinte a esse respeito:

Diferentemente de 10 ou 20 anos atrás, o aluno que chega no ensino superior vem com uma bagagem diferenciada, principalmente na questão da linguagem escrita e no cálculo. Tanto no cálculo (quanto na escrita, ele tem uma deficiência, ele vem com uma bagagem deficiente para entender, para abraçar o ensino superior, para ficar no ensino superior (depoimento presente em Salces, 2020, p. 170)

Vale observar o conceito de classe e sua relação com a formação da classe trabalhadora, em que esta formação se dá num “[...] conjunto de dinâmicas intrínsecas à classe social e num processo activo que deve tanto à agência como ao condicionamento” (THOMPSON, 1993, p.8). Classe, portanto, não é uma estrutura, mas sim um processo dinâmico, porque é histórico e coletivo, impactado pelos domínios político, econômico, ideológico e cultural. No seio dessa confluência, os novos trabalhadores brasileiros estão sendo preparados profissionalmente e, especificamente, os indivíduos que vivem em situações socialmente vulneráveis, submetem-se a uma formação profissional precária e que os aprisiona nessa categoria.

Nota-se uma sobreposição da assistência social sobre a esfera educativa: enquanto a primeira objetiva acolhimento social, a segunda deveria atuar no sentido da libertação e emancipação dos sujeitos, sobretudo em um curso que se propõe a preparar professores e professoras para educar crianças, jovens e adultos. Isso também fica evidente nas diretrizes dos cursos de Pedagogia que declaram o acolhimento social como finalidade preponderante da instituição, aderindo aos princípios do acolhimento e da integração social em detrimento do compartilhamento dos conhecimentos e saberes necessários a sua vida profissional, como Libâneo (2017) preceitua ao tratar do dualismo

perverso que discrimina a escola do conhecimento para ricos e a escola do acolhimento social para pobres.

A formação precarizada nas IES privado-mercantis, sob esse enfoque, é uma forma de segregação que tampouco garante aos egressos recursos para efetuarem uma busca autônoma por novos saberes docentes, que é a condição basilar de sua profissão. Assim, certamente, os egressos estarão sujeitos a aprender a profissão muito mais pela socialização com as/os colegas mais experientes nas escolas onde atuarão, do que por meio de bases teóricas advindas de seus conhecimentos acadêmicos, necessários à constituição de sua própria prática educativa. Kassis (2015), ao pesquisar a prática docente de egressos de cursos de licenciatura de IES privado-mercantis, afirma que, de maneira preponderante, as professoras atribuem à socialização com colegas mais experientes o caminho para a formação de seus saberes da docência. Das 13 professoras entrevistadas, 9 delas atribuem sua formação continuada aos colegas mais experientes. Os saberes necessitam, pois, ser previamente constituídos nos bancos acadêmicos, especialmente pela necessidade de atuarem num modelo educativo que priorize a construção coletiva e o compartilhamento de conhecimentos historicamente acumulados, o que pode lhes garantir noções de práxis educativa e de qualidade social que sirvam de base para seu desenvolvimento e sua experiência docente/profissional (TARDIF; LESSARD, 2014; PIMENTA E FUSARI, 2014).

Em cursos de licenciatura realizados em condições precárias, com currículos enfraquecidos e instrumentais, que partem de premissas didático-pedagógicas praticistas, aportados na visão economicista das instituições, a formação não possibilita a seus egressos atuar na perspectiva da educação emancipadora, visto que nem se emanciparam enquanto sujeitos, mas, ao contrário, estão/estarão vulneráveis a condições de trabalho injustas, pois não conseguem realizar uma leitura efetiva da realidade e de sua condição, pessoal e profissional. Quando as licenciaturas das IES privadas em questão prescindem de um ensino de qualidade, ampliam-se desigualdades, sociais e profissionais, e a educação passa a não realizar sua função principal: humanizar os humanos e constituir-se como ferramenta para a libertação dos sujeitos das amarras da opressão, histórica e ideológica (FREIRE, 1996).

Essas IES produzem, então, uma nova modalidade de vulnerabilidade em seus educandos: a vulnerabilidade profissional. Especialmente no que concerne aos alunos das licenciaturas que, marcadamente, têm origem socialmente vulnerável, quando lançados no mercado de trabalho com a chancela de um diploma de graduação, porém com formação insuficiente para competir por bons postos de trabalho, acabam por sucumbir e passam a fazer parte de um contingente de professores à mercê das condições do mercado do capital. Sem ter como avaliar criticamente o *locus* de sua formação acadêmica e seu próprio percurso formativo, e imersos nas visões da meritocracia e do

fatalismo, os alunos e alunas das IES privado-mercantis acreditam ser possível ampliar suas oportunidades profissionais após formados mas, na realidade, estão recebendo preparação/treinamento mínimo que só os habilita a servir ao processo produtivo neoliberal: farão parte da cadeia produtiva, estando expostos aos processos de exploração e dominação como antes, porém agora expostos também à vulnerabilidade profissional (Kassis, 2021).

Não é a condição social dos sujeitos que os coloca nessa nova categoria profissionalmente vulnerável, mas, sim, a formação que lhes é ofertada. São submetidos a uma formação profissional inconsistente e insuficiente, mais baseada no acolhimento social do que na criação e compartilhamento dos saberes necessários às práticas educativas. Com cursos de licenciatura aligeirados, aportados em currículos instrumentais, com conteúdos engessados que privilegiam o ensino de técnicas em detrimento das bases teóricas e do domínio de saberes necessários às práticas docentes atestadas por qualidade socialmente referenciada, os estudantes egressos das referidas IES encontram-se vulnerabilizados profissionalmente, ainda que afeiçoados por um diploma de nível superior, mas que não lhes garante condições de concorrer em condições de igualdade com egressos de outras IES sem caráter empresarial, como as públicas, por exemplo. A vulnerabilidade profissional criada pelas IES privado-mercantis é excludente e se coloca em favor da manutenção das desigualdades, especialmente a social.

Vulnerabilizados profissionalmente, sem conseguir se inserir nas melhores oportunidades profissionais, voltam-se à meritocracia, pensamento já tão disseminado entre eles durante sua graduação, e acabam por responsabilizar-se por seu próprio fracasso. Sem conseguir realizar uma leitura de mundo mais ampla, que lhes permita perceber as condições objetivas de sua formação profissional, imputam a si mesmos a culpa por uma suposta falta de empenho. A aluna entrevistada pela Kassis (2021) aponta justamente isso:

Eu acho que a faculdade é boa, eu é que tenho que me empenhar mais. Quem tá interessado é a gente, a gente é que tem que correr atrás (Rosilene, 48 anos – respondendo ao questionamento sobre como a faculdade poderia melhorar, em Kassis, 2021, p.142).

E a crença na meritocracia é sempre reforçada pela IES, desconsiderando o perfil de seus estudantes trabalhadores com suas muitas vulnerabilidades:

O desempenho dos alunos não é melhor nem pior, porque o que eu sempre tenho visto, independente da classe social do aluno, é que ele é responsável pela formação dele, ele é responsável pelo nível de profissional que ele vai ser, ele que vai decidir como e que tipo de profissional ele vai ser, onde ele vai querer trabalhar, como ele vai querer trabalhar. Depende muito da dedicação dele. As oportunidades estão aí para quem se dedica. Para mim, não interfere em nada a classe social (Prof.-

Coordenador dos cursos de licenciatura na IES referida neste trabalho, em Kassis, 2021, p.176).

As IES privado-mercantis oferecem formação precária por meio de práticas como o encolhimento de seus currículos, a diminuição de carga horária, o deslocamento de parte significativa dos estudos para disciplinas no modelo a distância, bem como quando adotam as chamadas metodologias ativas, lançando para o educando a responsabilidade sobre seu autoestudo. O fracasso passa a ser uma maneira de culpabilizar o/a aluno/a trabalhador/a com características de vulnerabilidade social (carências e ausências), enfraquecendo as noções de coletividade e reforçando, justamente, a dicotomia indivíduo-sociedade:

O fracasso, enquanto uma tecnologia de subjetivação, é atribuído ao indivíduo, culpabilizando-o por sua condição de pobreza [...]. A culpabilização, através das noções de risco, vulnerabilidade e individualização, sustenta e faz operar o modo indivíduo nas políticas, políticas sociais, políticas pretensamente públicas, que trazem em seu bojo esse paradoxo (ROMANINI; DETONI, 2014, p. 223).

Ainda que esses alunos e alunas sejam absolutamente envolvidos e comprometidos com seus processos formativos e dele participem com aguerrida força, enfrentando dificuldades de todas as ordens, ficam submetidos às condições precárias oferecidas pelas IES privado-mercantis. Apesar de graduados e titulados, saem despreparados para realizarem trabalhos consistentes. Professoras egressas de cursos de licenciatura relatam que somente após iniciarem suas vidas profissionais é que, de fato, puderam perceber o quanto de aprendizagens ainda lhes restava conseguir:

De maneira preponderante, as professoras atribuem à socialização com as colegas mais experientes o caminho para a formação de seus saberes da docência e essenciais à sua prática cotidiana. [...] atribuem sua formação continuada aos colegas mais experientes que lhes ensinaram a dar aulas e as rotinas das unidades escolares (KASSIS, 2015, p. 203).

Elas afirmaram ainda que, com tantas carências em relação à formação inicial e sem o apoio da própria equipe diretiva das unidades escolares onde atuavam, restavam-lhes a busca autônoma, as tentativas, os exercícios de ensaio e erro sem, entretanto, conseguirem julgar se caminhavam na direção correta, posto que seus mecanismos de avaliação eram rudimentares e insuficientes, especialmente no que correspondia aos conhecimentos teóricos da área. Sentiam-se despreparadas para o exercício da função e dependentes da orientação de colegas que julgavam ter os saberes experienciais mais fortalecidos.

Aqui eles dão só o essencial pra nós. O comezinho. Mas não ensinam de fato, não tem tempo pra ensinar. Sempre falta muita coisa. Nós nunca estaremos prontos desse jeito. Ensinam um pouquinho só de cada coisa e a gente que corre atrás se

quiser (Lie<sup>6</sup>, 27 anos, aluna licencianda numa instituição analisada, em Kassis, 2021, p. 143).

Para um profissional formado em condições precárias e sem domínio dos conteúdos sobre os quais irá lecionar, em razão das lacunas trazidas do ensino médio, realizar escolhas teóricas e metodológicas certamente será uma atividade bastante complexa. Além disso, poderá encontrar empecilhos para agir com autonomia na medida em que, durante sua formação inicial, não a vivenciou ou tampouco desfrutou dela. Sem que os estudantes tragam os pré-requisitos necessários à construção de novos conhecimentos, inclusive sobre o contexto em que estão inseridos, a democratização do ensino superior não pode ser considerada autêntica, uma vez que os mais vulneráveis serão formados em processos igualmente vulneráveis, o que se reproduzirá adiante em suas práticas educativas. Um dos professores formadores entrevistados fez a seguinte observação sobre seus alunos de licenciatura:

Hoje, infelizmente, a grande maioria dos nossos alunos ainda são analfabetos funcionais, trazendo ainda muitas dificuldades, às vezes de interpretação de um texto, de um vídeo, de um artigo. Tem muito aluno que trabalha o dia inteiro e está à noite ali na faculdade para, naquelas horas, tentar prestar o máximo de atenção possível (depoimento de Leo em Salces, 2020, p. 170).

Não somente os/as estudantes têm sua realidade profissional impactada pelas privatizações e pela mercadorização da educação superior; igualmente, os professores formadores dessas IES encontram obstáculos de diversas ordens que, igualmente, os tornam vulneráveis. A vulnerabilidade profissional também reverbera neles, na medida em que a valorização profissional e a dignidade estão ligadas às condições objetivas e subjetivas do exercício profissional. As IES privado-mercantis não criam condições para que a pedagogia crítica alicerce as práticas de seus professores. Ou seja, a vulnerabilidade profissional dos professores formadores está estritamente relacionada à precarização de suas condições de trabalho. É sobre isso que trataremos a seguir.

### **Precarização das condições de trabalho do professor formador nas IES privado-mercantis**

Não basta discutir a formação inicial sem tocar na questão das condições de trabalho dos professores formadores nas IES privado-mercantis, onde suas práticas ocorrem mediadas pelo contexto da proletarização da profissão. Para Pinto (2006, p. 123), “o entendimento da docência em contexto procura evidenciar que a formação de professores deve considerar a subjetividade da pessoa e do profissional docente mergulhada no contexto específico de uma escola local, que por sua vez está inserida num contexto mais amplo.” Ou seja, as condições materiais e estruturais, o contexto

---

<sup>6</sup> Os nomes de alunos, professores e coordenadores citados neste artigo são fictícios.

institucional e a própria subjetividade são dimensões que impactam na atividade docente e, portanto, necessitam ser consideradas.

A docência sempre deve ser analisada considerando-se as determinações sociais, econômicas e históricas que afetam diretamente as condições de trabalho no contexto institucional em que os professores sujeitos lecionam e, nesse sentido, é necessário ponderar sobre as condições ou circunstâncias em que os professores sujeitos realizam seu trabalho nas IES. Trabalho este que se materializa por meio do exercício da docência, a qual pode ser “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8), caracterizada como um trabalho sobre e com outras pessoas.

Reis e Cecilio (2014) destacam alguns fatores que denunciam a precarização do trabalho do professor universitário, quais sejam: a intensificação do trabalho (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo); o trabalho instável (contratos temporários e ameaças institucionais de perda do vínculo de acordo com as avaliações externas ou ensalamentos de turmas); baixa remuneração, desqualificação e fragmentação da atividade docente; flexibilização da jornada (professores geralmente são horistas, e isso é modificado semestralmente de acordo com as demandas de turmas disponíveis). Sem contar as novas demandas solicitadas recentemente pelo período da crise pandêmica sanitária, que forçou os docentes a se adaptarem aos novos recursos tecnológicos e, outrossim, a utilizarem seus próprios recursos (computadores, redes de internet etc.) para conseguir manter as aulas e seus empregos. Os depoimentos de professores formadores coletados na investigação de Salces (2020), a seguir, exemplificam algumas dessas condições:

A carga horária destinada para preparar aula não está inclusa na carga horária de aulas que a gente recebe. Falta um pouco desse olhar para que o professor do ensino superior tenha uma carga para a preparação de aulas. Na faculdade que nós trabalhamos é considerada aula dada e aula com aluno; o que diz respeito à preparação anterior é tudo extra, sem remuneração. (professora formadora e coordenadora Norma, em Salces, 2020, p. 172)

Eu trabalho em mais de uma universidade (...). Nosso tempo acaba sendo tomado por uma carga muito grande de horas de aula para poder compor salário, e isso reduz um pouco as nossas possibilidades de estar atuando e repensando a educação e até desenvolvendo projetos diferenciados. Eu acredito que hoje a maior dificuldade é nós sermos “aulistas”. (professora formadora Neide, em Salces, 2020, p. 172)

(...) a ideia é que o lucro da instituição não diminua, mas as condições de trabalho para quem permanece têm ficado piores, porque as pessoas estão acumulando mais trabalho. [...] e essa instabilidade, essa insegurança de não saber se vai continuar na empresa ou não faz com que a gente tenha que assumir vários cargos em vários lugares diferentes, porque se uma empresa vier a nos demitir, a outra está lá para

nos dar uma segurança de que a gente vai conseguir pagar as nossas contas no final do mês”. (professora formadora Lúcia, em Salces, 2020, p. 177)

Outro fator preponderante é o apagamento da autonomia do docente formador. Nas IES privado-mercantis, a autonomia docente é substituída por decisões prontas, descoletivizadas e que pressupõe obediência e controle de seu trabalho. Os planejamentos e calendários, elaborados à revelia das/os professoras/es formadoras/es, conduzem sua atividade docente, mediada por tecnologias que conferem requintes de controle e desarticulação entre eles/as e seus pares e entre eles/as seus/suas alunos/as. O ensino é conduzido de maneira instrumental, global e flexível. Esses exemplos empíricos encontram correspondência na relação que Contreras (2002) realiza entre a proletarização e a perda da autonomia: “a proletarização de professores relaciona-se à ideia de que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (CONTRERAS, 2002, p. 33). Depoimentos de professores das IES pesquisadas ilustram essa perda:

E me colocaram para dar um curso de Didática do Ensino Superior, sendo que eu mesmo nunca tinha tido isso, então isso pra mim parecia uma coisa meio indevida da minha parte, mas como naquele tempo a faculdade cobrava muito de nós, e até hoje cobra, a gente se via obrigado a dar aulas de matérias que não dominava (professor formador Lauro, em Salces, 2020, p. 176).

Onde eu dou aula, no Instituto XXX, uma instituição muito pequena, o professor tem uma autonomia muito grande, segue um plano de ensino que foi discutido previamente com todos os colegas e com a coordenação geral. É uma coisa muito mais rica em termos de trabalho, de construção de uma linha pedagógica da própria instituição. A minha experiência na IES segue uma linha totalmente de padronização tanto do comportamento dos professores como dos alunos (professor formador Lauro, em Salces, 2020, p. 180).

Ao comparar as duas IES onde trabalha (a segunda citada por ele faz parte do conglomerado educacional), o professor Lauro marca a oposição “autonomia” versus “padronização”. O primeiro termo evoca a ideia de flexibilidade nas formas de atuar do professor, em oposição à rigidez do segundo. Nesse sentido, ser flexível significa ter a capacidade de encontrar novas formas de ser e de fazer diante dos problemas que enfrenta na vida e na profissão. E a busca por novos caminhos não se dá de forma isolada, mas é resultante de um processo de construção colaborativa, social, não sendo imposto nem pelo professor, nem pela instituição. A padronização por sua vez, reflete a visão de ser humano como indivíduo sem criticidade, como autômato, ou com ponto de vista único. Nessa concepção, não há diferença de aprendizagem entre os alunos, e supostamente os professores são treinados para “transmitir” um conjunto de conteúdos pré-determinados, utilizando uma metodologia também não definida por eles, revelando a visão meramente instrumental que a IES tem desses profissionais (Salces, 2020).

Uma das professoras formadoras entrevistadas usa o termo “engessar” para referir-se ao “fazer docente”, pois na IES em que trabalha também com coordenadora, o professor deve seguir estritamente o que é proposto pela instituição, em termos de metodologia de ensino, material didático, plano de aula. Isto é, ele não participa de decisões de cunho pedagógico, alienando-se do processo de produção do conhecimento, pois, para a IES, basta que ele saiba “reproduzir” esse conhecimento e não construí-lo. Eis o que ela diz:

Dentro do que nós temos hoje de material preparado pela mantenedora, isso fica facilitado, mas também engessa um pouco o seu fazer docente. Se você tivesse mais autonomia e tempo para pesquisar, preparar aula e montar material e tudo mais, a qualidade seria bem maior (professora formadora Norma, em Salces, 2020, p. 182).

A racionalidade técnica que caracteriza a relação entre as IES e os professores minimiza a autonomia docente ao reduzir os saberes profissionais à competência instrumental. Os mantenedores dessas instituições não visam a alcançar resultados que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, mediado pelo professor em sala de aula, mas buscam atender a objetivos de caráter econômico-financeiro, que contribuam para a rentabilidade de seu negócio.

Assim, o professor formador das IES privado-mercantis está igualmente exposto à vulnerabilidade profissional e pode ser considerado parte do circuito de exclusão promovido por essas instituições. Vulnerabilizados profissionalmente, professores formadores e alunos ficam cada dia mais expostos às desigualdades e mais dependentes do mercado do capital.

### **Considerações finais**

A depauperação da formação inicial do professor e do trabalho docente é resultado de um projeto de país de orientações neoconservadoras. Impactadas pela visão economicista da educação empreendida por políticas internacionalizadas e em conluio com o mercado do capital, as IES privado-mercantis têm a hegemonia na oferta de cursos de licenciatura nos últimos anos, realizando formação aportada em currículos aligeirados e instrumentais e marcada pelo abandono das bases teórico-epistemológicas, fragilizando a preparação profissional de estudantes que já carregam vulnerabilidades ligadas à origem social e ao percurso escolar.

O itinerário da precarização nas IES privado-mercantis é permeado, ademais, pela materialização do desmonte dos direitos trabalhistas e das condições de trabalho de seus professores formadores. As relações estabelecidas entre as IES e o corpo docente baseiam-se em modelos empresariais-corporativos e na exploração e intensificação do trabalho docente, num enlace oportuno com um Estado mínimo.

Impõe-se, portanto, a urgência de estudos que deem voz àquelas e àqueles que vivenciam o cotidiano da formação de professores nos cursos de licenciatura: aos alunos que se subordinam à preparação profissional instrumental e aos professores formadores que são submetidos às condições precárias de trabalho.

Defendemos a necessidade de que os cursos de Licenciatura formem um profissional do fenômeno educativo em seu aspecto mais amplo, sem reduzi-lo à formação para a docência. As práticas educativas, os fazeres docentes, vistos como ações intencionais, devem ser parte integrante do projeto político pedagógico dos cursos de formação inicial das licenciaturas. Especialmente, deve-se criar oportunidades de discutir o sentido epistemológico da própria Pedagogia como ciência prática, com repercussões no currículo do curso, cuja centralidade deve focar-se nas práticas pedagógicas passíveis de ocorrer em variados cenários de atuação profissional do futuro professor.

É chegado o momento de o Estado trazer para si a responsabilidade de formar professores e professoras para a Educação Básica, realizando formação inicial em universidades públicas, com a devida qualidade ou, minimamente, que regule a iniciativa privada por meio de políticas públicas progressistas e responsáveis, com a proposição de novas diretrizes para a formação de professores/as e a revisão radical da atual BNC-Formação e seus desdobramentos, para que possamos sonhar com uma escola pública socialmente justa para todas e todos.

## Referências

ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas, v.17, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>>. Acesso em 15 maio 2023.

ALMEIDA, M. I. de; SALCES, C. D. de; FERNANDES, T. R. O que pode a escola pública diante das desigualdades? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 26, p. 1–18, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a5328. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5328>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ALMEIDA, W. M. de. Sobre o fim da gratuidade do ensino superior público brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 173, p. 10-26, jul./set. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742019000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 dez. 2019.

BELLETATI, V. C. F.; PIMENTA, S. G.; LIMA, V. M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances Est. Sobre Educ.**, Presidente Prudente, v. 32, e021026, jan./dez. 2021. e- ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.8706>. Acesso em 08 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-26, e-21248.058, 2023. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areasde-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 08 nov. 2022.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 8, p. 01-20, janeiro de 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70063/40309>. Acesso em 10 nov. 2022.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p

CUNHA, L. A. Entre o Estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Jornal socialista e independente: Universidade à Esquerda**, 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-paraformacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em 15 mai. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1.095-1.124, dezembro 2003.

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GEIGER, R. **Private sectors in higher education**. Structure, function and change in eight countries. Michigan, The University of Michigan Press, 1986.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA Tomaz T. da.; GENTILI, Pablo A. A (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIROUX, H. A.; FIGUEIREDO, G. O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014787, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 05 nov. 2022.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-26, e-21248.058, 2023.  
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da Nossa Época; v.77)

KASSIS, R. N. **A formação docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas: Tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia**. 2021. 227 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/63778>

KASSIS, R. N. **A formação de professoras e professores polivalentes nos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior privadas**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. de S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

LIBÂNEO, J. C. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas**. In: REUNIÃO ANPED, 35. Porto de Galinhas. 2012. Porto de Galinhas: [s.n.], 2012p. 1-10. Disponível em [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1936\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1936_int.pdf)

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa Goiânia**, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2017

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. de. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016.

PIMENTA, S. G. e FUSARI, J. C. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas do Estado de São Paulo**. (Relatório Técnico). GEPEFE/FEUSP: 2014.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 10 nov. 2022.

PINTO, U. de A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.48.2006.tde-22062007-095259. Acesso em: out. 2021.

REIS, B. M; CECÍLIO, S. **Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários / Precariousness, intensified teachers' work and health of teachers**. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 109–128, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9141>. Acesso em: 3 out. 2021.

ROMANINI, M.; DETONI P. P. A culpabilização como efeito do modo indivíduo de subjetivação nas políticas sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (UFRGS), RS, Brasil. **Rev. Polis e Psique**, 2014; 4(2): 206 - 229

SALCES, C. D. de. **Ser professor formador de professores na Educação Superior Privada contemporânea**. 2020. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVALHO, G. O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire. **Interface (Botucatu)** [on-line]. 2018, vol.22, n.64, pp.177-188. Epub May 18, 2017.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado-mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em 10 nov. 2022.

SGUISSARDI, V. 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/mXnvfHV57q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 mai. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

THOMPSON, E. **Customs in common: studies in traditional popular culture**, London: Tauris, 1993.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

ZANOTTO, M.; RAMOS, M. Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC: a dissolução do sentido da educação escolar? **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.14, n.36, p. 920-944, mai.-ago, 2022, pp. 920-944.

*Recebido: 15/11/2022*

*Aceito: 02/08/2023*

*Received: 11/15/2022*

*Accepted: 08/02/2023*

*Recibido: 15/11/2022*

*Aceptado: 02/08/2023*

