

DOSSIÊ

Massificação, expansão, e democratização do ensino superior

Editor

Artur José Renda Vitorino

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Recebido

16 fev. 2026

Versão Final

26 abr. 2026

Aprovado

18 ago. 2026

Dilemas da expansão do Ensino Superior: democratização ou hegemonia neoliberal?

Dilemmas of Higher Education Expansion: Democratization or Neoliberal Hegemony?

Ivan **Fortunato**¹ , Milagros Elena **Rodríguez**² , Osmar Hélio Alves **Araújo**³ 

¹ Instituto Federal de São Paulo. Itapetininga, SP, Brasil. Correspondência para: I. FORTUNATO. E-mail: <ivanfrt@yahoo.com.br>.

² Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Departamento de Matemáticas. Cumaná, Sucre, Venezuela.

³ Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Teresina, PI, Brasil.

Como citar este artigo: Fortunato, I.; Rodríguez, M. E.; Araújo, O. H. A. Dilemas da expansão do Ensino Superior: democratização ou hegemonia neoliberal? *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e18523, 2026. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e18523>.

Resumo

Este artigo consiste em um ensaio de base hermenêutica sobre os dilemas da expansão do ensino superior no contexto brasileiro. A partir de experiências docentes situadas no Brasil e na Venezuela, o texto mobiliza distintas vivências universitárias latino-americanas para problematizar os sentidos contemporâneos da expansão. Parte-se do cotidiano vivido na docência universitária para analisar como a ampliação do acesso, frequentemente associada à ideia de democratização, convive com processos de precarização institucional, reconfiguração dos sentidos da formação e reorganização simbólica das desigualdades. Argumenta-se que a expansão não elimina assimetrias sociais, mas as desloca para o interior da própria universidade, onde se manifestam por meio da hierarquização dos saberes, da intensificação do trabalho e da difusão de uma promessa individualizada de mobilidade social. Conclui-se que tais dilemas expressam a tensão entre a função social da universidade e sua crescente subordinação a racionalidades orientadas pela eficiência, pelo desempenho e pela lógica do mercado.

Palavras-chave: Ensino superior. Neoliberalismo. Trabalho docente. Universidade.

Abstract

This article presents a hermeneutic-based essay on the dilemmas of higher education expansion in the Brazilian context. Based on teaching experiences situated in Brazil and Venezuela, the text draws on distinct Latin American university experiences to problematize the contemporary meanings of expansion. Drawing on everyday experiences in university teaching, it examines how the expansion of access, often associated with the idea of democratization, coexists with processes of institutional precarization, reconfiguration of the meanings of education, and symbolic reorganization of inequalities. The argument developed here is that expansion does not eliminate social asymmetries but rather displaces them into the interior of the university itself, where they are expressed through the hierarchization of knowledge, the intensification of academic work,

and the diffusion of an individualized promise of social mobility. The article concludes that these dilemmas reveal a persistent tension between the social function of the university and its growing subordination to rationalities oriented toward efficiency, performance, and market logic.

Keywords: Higher education. Neoliberalism. Teaching work. University.

Das motivações para esta escrita

Como foi possível passar da ideia da universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços? (Chauí, 2014, p. 3).

Este artigo analisa os dilemas da expansão do ensino superior. Escrito do Brasil e da Venezuela, países que fazem parte do contexto da América Latina e Caribe, região que “passou por uma grande e rápida expansão desde o início da década de 2000” (Ferreyra *et al.*, 2017, p. 7). Não obstante, o que é escrito aqui não diz respeito a demandas e ofertas ou mesmo políticas públicas, pois abordagens deste tipo têm sido produzidas por instituições como o Grupo Banco Mundial, cujo interesse recai sobre dados que buscam equalizar seu impacto econômico (Ferreyra *et al.*, 2017).

Aqui, desenvolve-se um ensaio de base hermenêutica, que toma como material analítico experiências docentes situadas, interpretadas como expressões vistas e vividas sobre decorrências dessa expansão do ensino superior. *Vistas e vividas*, pois emergem do cotidiano como docentes de graduação e pós-graduação. *Hermenêutica*, como movimento reflexivo da própria existência humana ou, como bem colocou Ghedin (2004, p. 2), uma “busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante”.

A hermenêutica se apresenta, assim, como um caminho possível para investigação na área da Educação pelas seguintes características delineadas por Ghedin (2004, p. 5): quem pesquisa é “uma espécie de intérprete da realidade ou contexto que está diante dele”; é fundamental a proximidade entre quem pesquisa e seu objeto pesquisado, pois a distância, a neutralidade e a objetividade resultam em “alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos” (Ghedin, 2004, p. 8); embora o que se revele seja um ponto de vista subjetivo, o resultado “não deixa de revelar e demonstrar um contexto bem mais amplo que permite a realidade evidenciar-se através do pesquisador” (Ghedin, 2004, p. 8).

Vê-se, com Ghedin (2004), que a hermenêutica implica a recusa da separação entre sujeito e objeto, o que permite compreender nossas experiências docentes como expressões situadas, assumindo nossa proximidade com a realidade uma condição fundamental para apreender os sentidos produzidos no interior dessas experiências.

Estabelece-se, então, que se escolhe a hermenêutica por ser mais que um método de pesquisa, mas uma forma analítica para tentar compreender a realidade vivida. Dessa maneira, a proximidade com o objeto pesquisado, defendida por Ghedin (2004), valida a experiência docente como ponto de partida para uma interpretação que, longe de ser um relato isolado, de modo a construir sentidos e produzir chaves interpretativas sobre o fenômeno investigado. O fenômeno, neste caso, é o que é chamado de *dilemas* da expansão do Ensino Superior.

Dessa maneira, a principal contribuição deste ensaio consiste em interpretar a expansão do ensino superior como um movimento contraditório no qual desigualdades são reconfiguradas e internalizadas no próprio espaço universitário, sob a mediação de racionalidades neoliberais.

Dilemas cotidianos de uma expansão sob a racionalidade neoliberal

Entende-se por dilema a escolha entre alternativas opostas, nas quais ganhos e perdas se apresentam simultaneamente. Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que a expansão do ensino superior, expressa no aumento de instituições universitárias, na ampliação da oferta de cursos e no crescimento do número de matrículas, produz dinâmicas contraditórias. Aqui, a opção é pelo visto e vivido, pois nossas ações cotidianas também implicam decisões sobre quais ganhos e sobre quais perdas há disposição para assumir. Assim, a hermenêutica cá assumida demanda olhar para onde e para o que se vive, quer dizer, para as circunstâncias.

Neste ensaio, as experiências docentes situadas nos contextos venezuelano e brasileiro são tomadas como material interpretativo, não no sentido de evidências empíricas sistematizadas, mas como expressões de situações-limite que tornam visíveis as contradições e os dilemas da expansão do ensino superior. A análise se desenvolve por meio de um movimento que articula essas experiências com a literatura, buscando produzir chaves de leitura capazes de iluminar os mecanismos pelos quais as desigualdades são reconfiguradas no movimento de expansão do ensino universitário.

Na Venezuela, a educação universitária tem sido marcada por um processo de esvaziamento do conhecimento e de pessoas. Embora tenha havido expansão e criação de novas universidades, muitas delas passaram a operar como instrumentos de legitimação desse esvaziamento. Um sistema de expansão que tem contribuído para a desestruturação de instituições que historicamente sustentavam processos de formação intelectual, científica e ética consistentes, sem que estas conseguissem subverter essa dinâmica. Nesse contexto, a migração de docentes e pesquisadores tornou-se uma estratégia de sobrevivência, diante da deterioração das condições de vida e de trabalho, bem como da perda de infraestrutura universitária causada por abandono, incêndios e saques. Falar sobre essa realidade, ainda hoje, implica riscos: de retaliação profissional ou institucional, de silenciamento, desgaste de carreira e, em casos extremos, de insegurança pessoal.

Vê-se que, nesse caso, a expansão da vida universitária se realiza orientada pela implantação de sistemas hegemônicos que reproduzem a iniquidade do momento histórico. Trata-se de um processo que substitui qualidade por quantidade e esvazia o sentido dos títulos universitários, em um contexto no qual a precariedade formativa se torna cada vez mais evidente. Essa realidade já se manifesta no exercício profissional, com a atuação de pessoas que não dominam sequer os fundamentos básicos de suas áreas de formação. Houve, de fato, expansão, mas marcada por mecanismos estruturais de exclusão e precarização, que não promove a democratização do conhecimento e abre caminho para novas modalidades de dominação. Processos dessa natureza são narrados em *Rasgadas las vestiduras en la Universidad de Oriente: República Bolivariana de Venezuela* (Lemus; Guitérrez; Rodríguez, 2020), que documenta o desmonte institucional de universidades historicamente consolidadas, bem como em *Éxodo del docente universitario en Venezuela* (Linares Veloz; Linares Veloz, 2019), no qual se descreve o início do êxodo de docentes e pesquisadores, forçados a migrar como estratégia de sobrevivência diante da deterioração das condições de vida, de trabalho e do exercício da docência universitária.

A experiência venezuelana revela, fundamentalmente, uma crise no projeto institucional de nação (Bull; Rosales, 2020). Como argumentou Lepinoux (2025, p. 148), houve no país uma erosão democrática promotora de uma autocracia que, “no caso venezuelano, também temos que o populismo, o caudilhismo e a própria instabilidade, ou inexistência tácita, das instituições se apresentam como tema central necessário à compreensão dos desafios atuais”.

Assim, essa crise nacional também contribuiu para o enfraquecimento da sua base intelectual. Nesse contexto, a degradação ética e material reduz a resistência dos professores e das professoras, destituindo a titulação de seu propósito social original (Mercado *et al.*, 2023). O caráter drástico dessa ruptura serve de lente para observarmos o Brasil, onde o desmonte é realizado por uma racionalidade que se institucionaliza silenciosamente, modificando o sentido da formação por dentro das próprias engrenagens democráticas.

Já no Brasil, o processo de expansão universitária carrega semelhanças com o ocorrido na Venezuela, contudo, a retórica hegemônica tem se inserido silenciosamente, sem provocar êxodos e opressão forçada. A ampliação de instituições e matrículas no ensino superior intensifica-se a partir do final da ditadura militar e da consolidação da República presidencialista. Esse processo se inscreve, internamente, na promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e, externamente, em transformações globais como o fim da Guerra Fria, a globalização e a expansão da *internet*. Parte-se de pouco mais de 1,5 milhões de matrículas no final da década de 1980 para quase 10 milhões de matrículas no começo da década de 2020 (Instituto Semesp, 2025), mormente por conta de programas de financiamento federal, inclusive para acesso à rede privada de ensino (Reis; Pires, 2023).

Aqui, fala-se em *dilemas* porque essa enorme expansão tem produzido experiências contraditórias que não podem ser solucionadas pela simples aplicação de técnicas simplistas, pois demandam interpretação complexa sobre o papel que a instituição desempenha na sociedade contemporânea. Entre suas expressões mais recorrentes, destacam-se a expansão concentrada do setor privado, a centralidade de sistemas avaliativos baseados em indicadores quantitativos, a intensificação contratual do trabalho docente e a crescente diferenciação institucional entre cursos e instituições (Ferreyra *et al.*, 2017; Sguissardi, 2015).

De um lado, viu-se nos últimos 30 anos a criação de novas instituições de ensino superior e de novos *campi*, ampliando a oferta de cursos e vagas de graduação e pós-graduação, expressando um processo de (suposta) democratização no acesso ao ensino superior. Do outro lado, essa ampliação tem sido acompanhada por impactos significativos na manutenção das infraestruturas universitárias, na precarização dos salários e das carreiras docentes e, sobretudo, pela naturalização de um modelo de universidade progressivamente orientado para a formação técnica e funcional. Soma-se a isso a difusão de uma promessa individualizada de ascensão social, segundo a qual o simples acesso à universidade seria capaz de garantir melhores condições de vida e de transformar a sociedade.

Como aponta Chauí (2014), nesse contexto dividido, a universidade passa a operar como uma organização prestadora de serviços. Isso quer dizer que já não há mais a preocupação fundante de formação humana e de produção de conhecimento, pois o que importa é a oferta de formação técnica que alimenta as demandas do mercado de trabalho e da economia tecnológica. Assim, temos vivido e observado a adesão progressiva da universidade a formas de regulação vinculadas à lógica capitalista e, mais recentemente, às racionalidades neoliberais que pressupõem a autorregulação do mercado, o individualismo competitivo e o empreendedorismo como valor universal (Harvey, 2008; Laval, 2004).

Os dilemas que se apresentam aqui, sustentados pela percepção da universidade como organização prestadora de serviços, também foram identificados por Sguissardi (2015). Ao analisar a expansão do Ensino Superior, o autor evidencia que essa ampliação do acesso convive com a reconfiguração da universidade como organização administrada, submetida a contratos de gestão, metas de desempenho e indicadores de produtividade. Nesse processo, a autonomia universitária

é progressivamente reduzida à gestão de receitas e despesas, enquanto o ensino, a pesquisa e o trabalho docente passam a ser regulados por lógicas avaliativas e produtivistas. Trata-se, portanto, de uma expansão atravessada por contradições estruturais, na qual a democratização do acesso se realiza simultaneamente ao esvaziamento dos sentidos formativos da universidade e à sua conversão em serviço educacional ajustado às exigências do mercado.

Ao reafirmar o lugar e a função estratégicas das universidades, Sguissardi e Silva Júnior (2009) destacam que essas instituições não devem ser reduzidas à oferta de vagas ou à certificação de diplomas, pois devem ser espaços centrais de produção de conhecimento, de formação humana e científica e de desenvolvimento social. No entanto, os autores evidenciam que essa função estratégica passa a ser tensionada quando as universidades incorporam, de modo crescente, lógicas de mercado, critérios de eficiência e dispositivos gerenciais que orientam currículos, formas de avaliação e organização do trabalho acadêmico. No seu texto, os autores abordam as universidades públicas federais, mas afirmamos que a expansão e seus respectivos dilemas dizem respeito à universidade como instituição, seja pública ou privada, que tem obedecido à hegemonia neoliberal.

Nessa conjuntura, o que existe não é uma simples substituição da função da universidade, mas da constituição de um dilema estrutural, no qual a expansão do acesso convive com a subordinação progressiva da formação universitária às exigências da racionalidade mercantil neoliberal. Essa reconfiguração da universidade não se limita a ajustes administrativos ou mudanças curriculares pontuais: trata-se de uma mutação mais profunda, na qual a universidade se distancia de sua finalidade histórica ao se subordinar a racionalidades externas que a convertem em organização alinhada à lógica do mercado e da eficiência instrumental, gerenciada por critérios de desempenho e produtividade.

Como já foi argumentado em outros escritos (Araújo; Fortunato; Medeiros, 2021; Magalhães; Fortunato; Mena, 2020), trata-se de um processo que não apenas fragiliza a autonomia intelectual da universidade, mas também se articula à intensificação e à precarização do trabalho docente, à centralidade de dispositivos avaliativos e à consolidação de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à mensuração de resultados, à adequação às demandas do mercado e à crescente subordinação das ações universitárias a indicadores e controles externos.

Esse movimento compromete a função social emancipadora da universidade, reduzindo o espaço para a crítica, para a imaginação política e para a formação humana integral. De forma resumida, a universidade deixa de operar sobre a epistemologia da práxis, entendida como reflexão crítica orientada à transformação da realidade, para funcionar sob a égide da epistemologia da prática, centrada na aplicação eficiente de procedimentos e resultados mensuráveis, reordenando ensino, pesquisa e extensão segundo métricas de desempenho e competitividade, em um movimento que alcança também currículos, formas de financiamento e a própria administração universitária.

Quando racionalidades neoliberais passam a nortear a universidade, seus efeitos não se restringem ao plano institucional, mas incidem também sobre sua autonomia, o que reflete sobre a subjetividade de suas pessoas. A comunidade universitária é progressivamente afastada da possibilidade de pensar, sentir e escolher de forma livre, à medida que o conhecimento se reduz a desempenho, utilidade imediata e adaptação às demandas do mercado, ofuscando a constituição da consciência crítica e empobrecendo o espírito universitário.

Claro que essa lógica não é inteiramente nova, mas se intensifica no contexto contemporâneo de expansão regulada do ensino superior. Goodman (1964), ao formular a crítica da deseducação obrigatória, já denunciava os efeitos da escolarização subordinada a finalidades

externas às necessidades humanas e sociais. Para o autor, quanto mais a educação se torna compulsória, institucionalizada e orientada por critérios de eficiência e ajustamento, menos ela educa. A escola, e por extensão a universidade, passa a formar pessoas adaptadas às exigências do sistema, treinadas para cumprir etapas, responder a avaliações e acumular diplomas e certificados, mas, progressivamente afastadas da experiência viva do conhecimento, da responsabilidade ética e da autonomia intelectual. A deseducação, nesse sentido, não é uma disfunção institucional, mas o resultado coerente de um modelo educacional integrado à lógica da produtividade e do controle.

Essa crítica encontra eco em Reimer (1979) que, ao escrever sobre a *morte* da instituição escolar, aprofunda essa análise ao advertir que os sistemas educacionais contemporâneos tendem a confundir educação com treinamento e formação com ajustamento funcional. Para o autor, as instituições de ensino produzem sujeitos adaptados a uma ordem social fundada na competição e no consumo, na qual “ganhar o jogo é uma das formas da submissão” (Reimer, 1979, p. 25).

Quando essa racionalidade se impõe à universidade, o conhecimento deixa de ser compreendido como experiência formativa ampla e passa a ser tratado como recurso instrumental, cujo valor é medido, como já se delineou, por sua capacidade de produzir desempenho, adaptação e vantagem competitiva no mercado de trabalho. A promessa de ascensão social associada à escolarização superior, nesse sentido, opera como ilusão reguladora pois, como alerta Reimer (1979), a expansão institucional tende a distribuir diplomas que perdem progressivamente seu valor formativo, ao mesmo tempo em que reforçam hierarquias e legitimam desigualdades sob a aparência do mérito.

Uma das formas mais concretas pelas quais essa racionalidade se materializa no cotidiano universitário é a reorganização interna do valor dos saberes. Nessa perspectiva, a expansão do ensino superior não elimina desigualdades, mas as reorganiza simbolicamente no interior da própria universidade, agora sob a forma de hierarquias internas entre saberes, cursos e trajetórias formativas. Sob esse enquadramento, áreas associadas a maior prestígio econômico e a expectativas imediatas de inserção no mercado de trabalho passam a ocupar posições centrais no sistema universitário, convertendo-se em referência de sucesso, eficiência e mobilidade social. Os dados do Censo da Educação Superior evidenciam esse movimento ao revelarem a concentração extraordinária de candidatos por vaga em cursos como Medicina e em formações vinculadas às Tecnologias da Informação, indicando não apenas alta demanda, mas também a cristalização simbólica dessas áreas como promessas privilegiadas de ascensão social, estabilidade econômica e adequação às exigências do mercado contemporâneo (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024).

Em contrapartida, cursos cujo valor não se traduz de modo imediato em indicadores de empregabilidade ou retorno econômico individual, como as licenciaturas e as ciências humanas voltadas à reflexão histórica, social e cultural da realidade, tendem a apresentar menor procura e maior vulnerabilidade institucional. Para além de dados censitários, o cotidiano dos autores é vivido dentro desses cursos, atuando na formação inicial docente e na pós-graduação em educação. Daí que se atesta, na pele, que essas formações passam a ser frequentemente interpeladas por discursos que questionam sua utilidade, sua relevância social e sua contribuição concreta para o desenvolvimento, como se o valor do conhecimento pudesse ser reduzido à sua funcionalidade econômica imediata.

Essa assimetria na distribuição da demanda, do prestígio acadêmico e dos investimentos não é apenas resultado de escolhas individuais, mas expressão de uma racionalidade que orienta políticas institucionais, estratégias de expansão, financiamento e visibilidade pública dos cursos. Ao naturalizar determinados percursos formativos como mais desejáveis e outros como residuais,

a universidade reproduz, em seu interior, hierarquias que refletem as prioridades da conjuntura econômica e os imperativos do mercado, reorganizando simbolicamente as desigualdades sociais no plano da formação universitária.

Desse modo, a expansão do ensino superior passa a se apresentar, ao mesmo tempo, como promessa de inclusão e como forma de reorganização das desigualdades, que deixam de se manifestar apenas no acesso e passam a operar no interior da própria universidade, expressando-se na precarização do trabalho, na hierarquização dos saberes e na difusão de uma ilusão meritocrática de mobilidade social.

O dilema da expansão da educação superior reside justamente no fato de que ela pode se apresentar, simultaneamente, como ampliação de oportunidades e como reprodução de racionalidades hegemônicas. Em vez de se converter automaticamente em democratização substantiva, parte significativa desse processo tende a assumir a forma de massificação universitária, marcada pela ampliação quantitativa do acesso sem transformação equivalente das condições formativas, do compromisso público institucional e das estruturas de desigualdade que atravessam o sistema. Nesse contexto, a universidade tende a incorporar como naturais lógicas associadas ao produtivismo acadêmico, à meritocracia, à precarização do trabalho e à centralidade do mercado, salvo experiências cotidianas de resistência que insistem em outros sentidos para a formação.

Não se pode esquecer de que, conforme Paulo Freire já assinalava, a educação é um meio extremamente poderoso para libertar, mas também para oprimir (Freire, 1987). Torna-se, assim, mais visível que a racionalidade neoliberal encontra nas universidades um espaço possível para legitimação e difusão de determinadas formas de organizar a vida social. A centralidade atribuída ao individualismo competitivo, ao ideal do empreendedor de si e à promessa meritocrática de ascensão passa a orientar expectativas, trajetórias e formas de reconhecimento, ao mesmo tempo em que pode subordinar valores ligados à cooperação, à solidariedade e à formação humana a critérios de eficiência, desempenho e sucesso individual, produzindo efeitos de empobrecimento ético e simbólico da vida coletiva.

A questão central consiste, portanto, em reavaliar agendas globais orientadas pela racionalidade neoliberal, fortalecendo o papel emancipador das universidades como o lugar mais estratégico para isso. Só assim a massificação faria sentido, pois se converteria em democratização, transformação no sentido de justiça social, equidade e compromisso público. No entanto, sabe-se que, nesse processo em que a lógica dominante se internaliza nos discursos e se materializa nas práticas das instituições, as reformas da educação superior são percebidas de maneira distinta pelos diferentes atores desse campo. Sabe-se também que a massificação universitária tem produzido, muitas vezes, o efeito oposto, formando pessoas condenadas ao desemprego e à expatriação (Noui, 2020).

Essa subordinação a racionalidades dominantes sugere a legitimação de modos de exclusão no interior da própria universidade, na medida em que práticas orientadas pela lógica mercadológica tendem a se naturalizar como critérios neutros de organização institucional. Em oposição a esse movimento, a epistemologia da práxis recoloca a necessidade de resistência crítica, lembrando que o silenciamento diante da precarização não se compatibiliza com a educação entendida como liberdade e compromisso social. O desafio consiste, portanto, em fazer com que, no processo de expansão, se afirmem efetivamente horizontes de democratização e emancipação, e não apenas a reprodução ampliada de desigualdades já existentes.

Isso implica enfrentar formas de pensamento fortemente condicionadas pela lógica dominante e frequentemente reproduzidas de modo acrítico no cotidiano universitário. Em maior

ou menor medida, as racionalidades atravessam todos os indivíduos e orientam expectativas, delimitam possibilidades e restringem leituras mais complexas da realidade institucional. Romper com esses condicionamentos demanda um esforço contínuo, pois implica questionar aquilo que se naturalizou como único horizonte possível.

A alegoria da caverna, apresentada na *República* de Platão, permanece sugestiva para compreender a dificuldade de reconhecer estruturas de dominação quando estas se confundem com a normalidade cotidiana. Nesse sentido, a reforma das universidades não pode ser dissociada da transformação das formas de pensar, uma vez que ambas se implicam mutuamente (Morin, 2012).

Trata-se, portanto, de um enfrentamento necessário para que, no processo de expansão da educação superior, ganhem centralidade as práticas emancipatórias e as ações democráticas, em vez da reprodução de projetos subordinados por racionalidades neoliberais.

Considerações Finais

Ao fim e ao cabo, diante do que foi exposto neste ensaio, o dilema da expansão do ensino superior não se esgota na ampliação do acesso nem se resolve por meio de ajustes técnicos ou gerenciais. O que está em jogo é a própria possibilidade de a universidade sustentar-se como espaço de formação crítica, de produção de sentidos e de problematização da realidade social. Quando a racionalidade neoliberal se naturaliza no cotidiano universitário, o conhecimento corre o risco de perder sua dimensão formativa e pública, e as pessoas de sua comunidade passam a ser convocadas menos a compreender o mundo do que a se adaptar a ele. Ainda assim, é no interior dessa mesma universidade tensionada que subsiste a possibilidade de recusa como práxis, isto é, como prática cotidiana de resistência à redução da formação à lógica do desempenho, da utilidade imediata e da adaptação funcional. É nesse movimento, sempre inacabado, que a universidade pode reencontrar seu sentido social e político, não como promessa vazia de mobilidade individual, mas como espaço de formação humana orientado à crítica, à reflexão e à liberdade de pensar.

Nesse contexto, cabe o desafio de seguir insistindo e persistindo em um trabalho pedagógico que não se curva às métricas, aos ranqueamentos, à meritocracia, mas o de uma docência comprometida com conhecimento, autoconhecimento, diálogo e transformação social. Assim, esperança-se!

Referências

- Araújo, O. H. A.; Fortunato, I.; Medeiros, E. A. Universidade-formação-pesquisa: um manifesto sobre o que está em debate. *Revista Imagens da Educação*, v. 11, n. 2, p. 19-39, 2021. Doi: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.55780>.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.
- Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.
- Bull, B.; Rosales, A. The crisis in Venezuela: drivers, transitions, and pathways. *European Review of Latin American and Caribbean*, n. 109, p. 1-20, 2020. Doi: <https://doi.org/10.32992/erlacs.10587>.
- Chauí, M. *Contra a universidade operacional*. Aula Magna da Universidade de São Paulo, São Paulo, 8 ago. 2014. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chauí.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.
- Ferreira, M. M. et al. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Ghedin, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2., 2004, Bauru. *Anais eletrônicos* [...]. Bauru: USC, 2004. p. 1-14. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Goodman, P. *Compulsory miseducation*. New York: Horizon Press, 1964.

Harvey, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

Instituto Semesp. *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. 15 ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/02/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2025.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2024: apresentação dos resultados*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

Laval, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

Lemus, J. G.; Guitérrez, A. A. V.; Rodríguez, M. E. Rasgadas las vestiduras en la Universidad de Oriente República Bolivariana de Venezuela. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)*, v. 1, e020018, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/202/111>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Lepinoux, M. La posdemocracia, los nuevos extremismos políticos y su relación con la decadencia de las instituciones. Un análisis a partir de la crisis en Venezuela. *Pensamiento al margen*, n. 21, p. 138-149, 2025. Disponível em: https://pensamientoalmargen.com/22/PaM_22-138-149.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

Linares Veloz, G. D.; Linares Veloz, G. D. Éxodo del docente universitario en Venezuela. *Revista Científica*, Barinas, v. 4, n. 11, p. 141-112, 2019. Doi: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.7141-162>.

Magalhães, S. M. O.; Fortunato, I.; Mena, J. A universidade como resistência: em busca de uma epistemologia da práxis. *Revista HISTEDBR Online*, v. 20, e020001, 2020. Doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655480>.

Mercado, A. et al. La publicación científica en Venezuela: crisis y transformaciones en pos de la sobrevivencia. *Palabra Clave*, v. 12, n. 2, e184, 2023. <https://doi.org/10.24215/18539912e184>

Morin, E. De la reforma universitaria. *Uni-pluriversidad, Medellín*, v. 1, n. 2, p. 74-79, 2012. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12260>.

Noui, R. Higher education between massification and quality. *Higher Education Evaluation and Development*, Leeds, v. 14, n. 2, p. 93-103, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1108/HEED-04-2020-0008>.

Reimer, E. *A escola está morta*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

Reis, M. S. A.; Pires, L. L. A. Expansão do ensino superior no Brasil de 1995 a 2020: políticas e ações. *Em Aberto*, v. 36, n. 116, p. 45-59, 2023. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.36i116.5480>.

Sguissardi, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 130, p. 867-889, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>.

Sguissardi, V.; Silva Júnior, J. R. *O trabalho (intensificado) nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

Colaboradores

I. FORTUNATO, M. E. RODRIGUEZ e O. H. A. ARAÚJO: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Redação – Rascunho Original e Redação – revisão e edição.