

## **A Docência no Ensino Superior e as Novas Relações entre Educação e Mercado**

**Lia Cristiane Lima Hallwass<sup>1</sup>**  
**Mauro Augusto Burkert Del Pino<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas/RS – Brasil

**RESUMO – A Docência no Ensino Superior e as Novas Relações entre Educação e Mercado.** A docência no ensino superior tem sido impactada pelas mudanças promovidas pela Nova Gestão Pública e pela Indústria 4.0, que impulsionam práticas do setor privado para maximizar a eficiência da gestão pública. Este artigo, baseado em uma análise qualitativa e exploratória, examina as convergências entre teorias tradicionais de currículo e a Nova Gestão Pública, discutindo as repercussões dessas mudanças para a docência. A pesquisa, realizada em cursos de graduação, busca compreender o fenômeno e suas contradições. Os resultados mostram a influência dessas modificações na regulação dos objetivos institucionais, demandando das universidades ações orientadas à reputação institucional vinculada à relação educação-mercado. Palavras-chave: **Educação Superior. Mercado de Trabalho. Teorias Curriculares. Nova Gestão Pública. Trabalho docente.**

**ABSTRACT – Teaching in Higher Education and the New Relations between Education and Market.** Teaching in higher education has been impacted by the changes promoted by the New Public Management and Industry 4.0, which demands private sector practices to maximize the efficiency of public management. This article is based on a qualitative and exploratory analysis. It examines the convergences between traditional curriculum theories and the New Public Management, and the repercussions for teaching. The research carried out in undergraduate courses, seeks to understand the phenomenon and its contradictions. The results show the influence of these changes on the regulation of institutional objectives, guiding universities actions towards the institutional reputation linked to the education-market relationship.

**Keywords: Higher Education. Job Market. Curricular Theories. New Public Management. Teaching Work.**

## Introdução

A integração humana às relações sociais de produção sempre teve um processo preparatório. Com frequência, outra instituição que não a produção se encarregou deste processo. Mas a industrialização estadunidense, a partir do final do século XIX, impulsionada pela Segunda Revolução Industrial, gerou demanda que obteve na escola mecanismo central de adequação da população às relações e necessidades industriais (Enguita, 1989).

A escola passou a contribuir com formação e compreensão das inerentes relações sociais do trabalho. Da escola de massas, emergiram estudos do currículo como campo profissional especializado, como as Teorias Tradicionais Curriculares (TTC) de Bobbitt (2004), no início do século XX (Silva, 2005). Elas preconizavam que as escolas devem ser eficientes em desenvolver competências úteis para o mercado de trabalho. Daí a relação educação-mercado. Outros aprofundaram o eficientismo educacional. A racionalidade curricular (Tyler, 1979) e o ensino instrucional (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973) centralizaram currículo e trabalho docente no processo educacional.

No século XXI, as TTC não são nomeadamente estudadas. Contudo, a globalização, o neoliberalismo e a Indústria 4.0 (Schwab, 2016; Santos; Alberto; Lima, 2018) ao proporem novas relações de trabalho complexificam a formação humana. Face à competitividade dessa indústria, o mercado retoma o pressuposto eficientista de responsabilização da educação pela formação integral de trabalhadores.

Parte-se da premissa de que as TTC convergem com a Nova Gestão Pública (NGP) no que se refere à relação educação-mercado, que impõe práticas do setor privado com vistas a maximizar quantitativamente a eficiência da gestão pública, incluindo a educação pública, suas universidades e profissionais. Considerando tal relação, este artigo tem como objetivo analisar as repercussões para a docência no ensino superior a partir das alterações promovidas pela Indústria 4.0 e pela NGP. Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa (Minayo, 2003), desenvolvida em cursos de graduação, que combina instrumentos que permitem alcançar a totalidade do fenômeno estudado e suas contradições.

Foram campos de pesquisa as quatro maiores universidades federais do estado do Rio Grande do Sul: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados documentos institucionais das universidades investigadas, como Regimentos, Planos de Desenvolvimento Institucional, Regulamentos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Relatórios de Autoavaliação e Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação. Também foram realizadas entrevistas com representantes de Pró-Reitorias de Planejamento, Comissões Próprias de Avaliação, Coordenadores e docentes de cursos de graduação dessas instituições.

A análise dos achados foi baseada na análise de conteúdo (Minayo, 2003). Isso permitiu focar nos núcleos de sentido relacionados às questões centrais da docência no contexto da educação-mercado promovida pela Indústria 4.0 e pela NGP, quais sejam: formação integral para o mercado, metodologias inovadoras de ensino, suporte global aos alunos, auto qualificação docente e corresponsabilidade sobre metas institucionais. Os dados foram analisados conforme sua representatividade, homogeneidade ou exaustividade (Bardin, 1977), admitindo a significância dos discursos e o potencial de reforço entre si. Assim, foram gerados subsídios para compreender as repercussões de tais questões para a docência do ensino superior em universidades públicas.

### **A Relação Educação-Mercado: convergências entre TTC e NGP**

O trabalho define a existência humana, constituindo o homem em sua realidade na medida da produção de sua existência cotidiana (Marx, 1996). A educação, por sua vez, é processo social e complexo mediante o qual o humano se insere em experiências profissionalizantes, de crescimento individual e coletivo (Ozga, 2000). Processos de educação e trabalho são bases do desenvolvimento de pessoas e de nações. A potência do capital, todavia, alterou as relações de produção e de trabalho, e alinhou a educação na direção dos negócios (Del Pino, 1997; Pinto, 2007; Antunes, 2008), requerendo formação de mão de obra.

Da Primeira para a Segunda Revolução Industrial, importava ao empresariado o atendimento à demanda progressiva de trabalhadores para o trabalho na indústria taylorista (Pinto, 2007). Esse período estreitou a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento social, isto é, econômico. Os objetivos de eficiência produtiva alcançaram a educação (Tyler, 1979; Robertson, 2002; Bobbitt, 2004; Newman; Clarke, 2012; Parente, 2018), especialmente, pelo eficientismo educacional proposto pelas TCC, veiculadas por Bobbitt, Tyler e Bloom, abordadas a seguir.

No início do século XX, ápice da Segunda Revolução Industrial, o desenvolvimento das nações dependia de eficiência produtiva (Rosa, 2019), potencializada por práticas tayloristas. Inspirada nessas, as TTC idealizaram a eficiência na formação para o trabalho e firmaram obrigações estratégicas da educação com o mercado. Mesmo sem ser utilizada diretamente pelos eficientistas, a relação educação-mercado reorganizou os processos educacionais daquela época (Hallwass, 2023). Dimensão essa que pode ser percebida ainda nos dias de hoje.

Sob a nova educação de Bobbitt (2004), lançada em 1918, a função social da educação era a empregabilidade. A escola deveria desenvolver integralmente os indivíduos para o trabalho, isto é, transformá-los em trabalhadores úteis às indústrias tayloristas conforme especificações sociais de qualidade (Bobbitt, 2004; Paraskeva, 2005; Silva, 2005).

Na ótica de Bobbitt (2004), o gestor escolar atua como um superintendente da escola/fábrica, pesquisando ocupações disponíveis no mercado, as respectivas competências, as perspectivas futuras do trabalho e, assim, organiza os currículos. Após, o professor, como capataz operacional, desafia os alunos ao grau desejável de produtividade. E o aluno é o operário de si mesmo, cumprindo ordens do professor. Bem recebida, tal ótica marcou o início da curvatura da educação ao mercado (Kliebard, 1999).

O desenvolvimento integral de Bobbitt, apesar de enfatizar as competências laborais, engloba também as sociais e gerais, que juntas definem o potencial produtivo dos indivíduos. Ele atribuía aos profissionais da educação a responsabilidade de ajustar conteúdos e práticas às demandas do mercado presente e futuro, como garantia da máxima eficiência institucional e docente em suas funções mercadológicas.

Mais tarde, na década de 1940, surgiram outras teorias eficientistas. A racionalidade curricular de Tyler (1979) solidificou a eficiência da produção de trabalhadores. Ao racionalizar a relação entre objetivos, experiências e avaliação curricular, ele permitia focar objetiva e especificamente nas profissões e resultados demandados pelo mercado, eliminando do currículo conhecimentos ou esforços sem valor funcional para o trabalho.

Tyler indica que os gestores educacionais devem captar demandas mercadológicas que fundamentam a definição racional dos objetivos curriculares, buscando informações junto a especialistas de conteúdo. Os professores, por seus turnos, devem traduzir os objetivos curriculares em experiências práticas e intencionais de aprendizagem, envolvendo eficientemente os alunos em experiências educativas. Por fim, devem avaliar gradativamente o desempenho dos alunos de maneira que os resultados sirvam para a remodelagem contínua dos currículos na direção do mercado.

Em seguida, o ensino instrucional de Bloom avançou na efetivação da formação profissional proposta por Tyler. Invocando a psicologia *behaviorista*, estabeleceu taxonomias, isto é, sequências hierarquizadas de objetivos de aprendizagem. A única taxonomia concluída foi a do domínio cognitivo, com os objetivos *conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar* (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973). Mesmo assim, representou significativa análise psicológica das etapas da aprendizagem.

A progressão e avaliação dos alunos ocorre mediante a superação de desafios propostos pelo professor no nível dos objetivos preestabelecidos (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973). Desse modo, a Taxonomia de Bloom delinea e regula o trabalho docente em termos de autorresponsabilidade sobre ações didáticas e avaliação da aprendizagem profissional. Dito isso, o docente parece deter a verdadeira missão de formação dos alunos para o mercado.

Essas teorias avalizaram ideias que designam a escola como fábrica, o currículo como meio de produção e a instrução como motor da transformação de indivíduos em trabalhadores (Hallwass, 2023). Na

cena eficientista, o professor é figura por maneira influente na formação profissional e, logo, na consecução dos objetivos da relação educação-mercado. Fundamentada na utilidade social da educação e dos indivíduos frente às demandas do mercado, elas elucidaram uma nova ordem científica educacional, cujas promessas de resultados engravidaram o processo educacional do século XX (Paraskeva, 2005).

Retomando os fins economicistas da relação entre educação, trabalho, desenvolvimento social e os interesses do capital, pode-se dizer que as revoluções produtivas posteriores aumentaram a pressão eficientista sobre a educação, mesmo depois de Bobbitt (Kliebard, 1999; Silva, 2005). Com a Terceira Revolução Industrial, devido à relevância da autonomia humana para a eficiência toyotista, a educação assumiu mais o encargo do desenvolvimento de aptidões comportamentais (Pinto, 2007). Isto é, sociais, humanas ou *soft skills* (Rosa, 2019).

A atual Indústria 4.0, relativa à Quarta Revolução Industrial, cria um ecossistema produtivo baseado na conectividade digital. Desfaz a empresa física, apropria-se da mão de obra mediante o trabalho em nuvem e sob demanda e expande os limites da competitividade (Rosa, 2019). Formar profissionais para o trabalho nessa indústria ainda em construção (Schwab, 2016) pressupõe saber “onde as pessoas vão estar situadas no processo de produção do futuro, e como a interação entre pessoas e máquinas ocorrerá” (Santos; Alberto; Lima, 2018).

Del Pino (1997) frisou que as revoluções produtivas levaram a educação a assumir a formação básica, geral, científica, tecnológica, visando à inserção dos trabalhadores na esfera produtiva. A educação passou a buscar formas de vencer sua obsolescência em relação às competências para trabalho e vida (Schwab, 2016). Prova disso é a Educação 4.0, baseada em tecnologias de realidade virtual e aumentada que visam às competências relativas ao trabalho digital; e a Educação 5.0 (Vilela Jr.; Fileni; Martins, 2020), voltada às competências socioemocionais necessárias à integração dos indivíduos na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, apesar de as TTC não serem nomeadamente estudadas no século XXI, o eficientismo educacional segue vigente (Paraskeva, 2005). Em meio a atual revolução produtiva, elas empoderaram os desígnios do mercado na seara educacional, sob ou incorporadas a novas teorias. Uma delas é a NGP, com a qual possui substanciais convergências, principalmente com os estudos de Bobbitt e de Tyler (Hallwass, 2023).

Os marcos teóricos da NGP rondam a gestão pública mundial (Newman; Clarke, 2012), expondo-a à maior finalidade da economia globalizada: a eficiência quantificável (Normand, 2008). Para tanto, endossa a adoção de teorias e práticas do setor privado por seus segmentos, entidades e atores, inclusive pela educação pública, suas universidades e profissionais.

No contexto da globalização, ainda que o conhecimento seja aspecto central (Newman; Clarke, 2012; Schwab, 2016), o papel da universidade é questionado. É fornecedora de conhecimento, mas também uma organização e, como tal, deve atentar-se às demandas mercadológicas, como tratavam os eficientistas.

Portanto, não é possível dizer que a relação educação-mercado é uma ideia nova no âmbito da Indústria 4.0. Os desafios propostos por essa indústria delineiam a formação humana nas universidades e afetam conhecimentos, currículos, oferta, ação e gestão educacionais (Newman; Clarke, 2012; Parente, 2018; Sguissardi, 2020). O eficientismo toca nessas instituições, medindo, avaliando, classificando, comparando. Outrossim, acultura-as ao empreendedorismo, ao planejamento estratégico, ao marketing, à governança (Robertson, 2002; Ball, 2005). O eficientismo a tudo alcança, planeja, mede, avalia, classifica, compara.

O cenário do capitalismo propicia ideais eficientistas (Del Pino, 2020), estando ou não associado às TTC e à NGP. Surgem como diretrizes legais pró-empregabilidade (Brasil, 1988; 1996; 2014; Brasil, 1997; 2001; 2018; Brasil, 2021; 2022), ou como avaliações de órgãos reguladores, a exemplo das avaliações *in loco* e exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade) (Brasil, 2004). O Enade compõe o índice geral de cursos (IGC), que abarca critérios de qualidade da estrutura física, acadêmica, pedagógica, docente e administrativa (Brasil, 2004; 2017a; 2017b), estabelecendo *rankings* nacionais de cursos de graduação e de instituições de ensino superior (Normand, 2008).

Esses índices privilegiam padrões globais de qualidade mercadológica, aos quais ficam sujeitos universidades, cursos e profissionais. No caso dos docentes, seus desempenhos são quantificados em números de reuniões, feedbacks, relatórios, publicações, bem como nos resultados de seus alunos. A quantificação resume-se a séries de metas, apurações e comparações que embasam *rankings* internos e externos, e visam tangibilizar a educação a partir de suas eficiências individuais. Em extremo, enfatiza Ball (2005), fazem os professores sentirem como se nunca fizessem o suficiente.

O corpo docente, não raramente, torna-se um grupo de “sujeitos divididos entre éticas e demandas distintas e, muitas vezes, contraditórias: burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas etc.” (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005, p. 55), representados por números e pela sua capacidade de calcular-se. Todavia, de sua atuação depende a efetividade dos objetivos caros das instituições de ensino. Percepção tanto dos eficientistas quanto de outros autores que estudam a NGP e a educação em termos amplos (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973; Tyler, 1979; Bobbitt, 2004; Ball, 2012; Parente, 2018). O foco exacerbado na governança prioriza aspectos quantitativos de eficiência (Sguissardi, 2020), que podem alavancar seus resultados ou descaracterizar a ação e os esforços docentes em prol do processo social e da formação humana, inclusive aqueles voltados para o mundo do trabalho (Ozga, 2000).

## **Relação Educação-Mercado e Docência no Ensino Superior**

Esta seção visa a analisar as repercussões para a docência no ensino superior a partir das alterações promovidas pela Indústria 4.0 e pela NGP, no contexto das universidades públicas. No campo das atividades de ensino, de antemão frisa-se que a formação integral é o ideal presente nos documentos de todas as universidades analisadas

(UFPEL, 2003; UFRGS, 2016; UFSM, 2016; FURG, 2019a). Em suas missões, visões e compromissos institucionais, a supracitada integralidade implica na promoção de todos os denominadores para o efetivo exercício profissional, tendo no horizonte o desenvolvimento social. A base dessa profissionalização é atrelada aos conhecimentos oferecidos aos alunos (UFPEL, 1969; 2003; 2014; UFRGS, 2016; UFSM, 2016; 2019; FURG, 2019a; 2019b). Segundo os textos, os cursos baseiam-se predominantemente em conhecimentos profissionais relevantes para o mercado de trabalho, a fim de que os alunos se lancem seguros nesse mercado. Tal formalização corresponde às premissas legais orientadas pela empregabilidade (Brasil, 1988; 1996; 2004; 2014; Brasil, 1997; 2001; 2018; Brasil, 2021; 2022).

Em distintos graus, todas as universidades investigadas assumiram em seus compromissos formais a relação entre conhecimento, profissionalização, trabalho e desenvolvimento social, conforme os moldes teóricos do eficientismo (Robertson, 2002; Ball, 2005; Paraskeva, 2005; Pinto, 2007; Antunes, 2008; Parente, 2018).

Nesse campo, a UFPEL (2003), em seu projeto institucional, resume as expectativas iniciais sobre o papel docente. O professor deve produzir e compartilhar teorias, práticas, técnicas e tecnologias profissionais, mediante métodos pedagógicos atuais e estimulantes aos olhos dos alunos. Sua bússola é a súmula da disciplina com base na qual deve promover a profissionalização (UFPEL, 1969; 2003; 2022). Nas demais universidades não é diferente (UFSM, 1987; 2016; UFRGS, 1996; 2016; 2017; FURG, 2009; 2019a; 2019b). Com isso, é possível adiantar o quanto as obrigações universitárias com o mercado pesam sobre o professor. Cabe a ele responder pelas experiências que articulam o conhecimento à formação dos alunos para o mercado (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973; Tyler, 1979; Bobbitt, 2004; Ball, 2005).

Aqui subjazem os primeiros desafios docentes identificáveis. O primeiro, o alcance da formação integral. Essa expressão pressupõe a formação dotada de todas as competências úteis conforme as especificações sociais de qualidade mercadológica. Porém, vale observar que, em se tratando da Indústria 4.0, nem todas as competências foram mapeadas (Schwab, 2016; Santos; Alberto; Lima, 2018; Rosa, 2019). Mesmo assim, segundo os entrevistados, os professores estão cientes do que é relevante para a formação dos alunos, restando, então, estabelecer os meios para desenvolvê-los à altura do mercado. De forma aparentemente inofensiva, esse entendimento confia ao professor o alcance de uma formação universitária abrangente, partindo do princípio de que ele sabe o que deve ser ensinado e aprendido.

O segundo trata da promoção do conhecimento profissionalizante. Como observação preliminar, as universidades e seus representantes enaltecem competências sociais e gerais, mas, sobretudo, priorizam os conhecimentos profissionais (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973; Tyler, 1979; Bobbitt, 2004). Para os docentes entrevistados, isso se deve à representatividade desses conteúdos no Enade (Brasil, 2004). Outros conhecimentos são trabalhados na medida que a legislação exige ou tornam-se relevantes para a vida prática dos alunos (Bloom;

Krathwohl; Masia, 1973). Todavia, para eles, o Enade exige esforços específicos.

É bem verdade que essa priorização deveria ser um alento para a ação docente, uma vez que a formação integral pode vir a ser utópica. No entanto, não o é. O fato de os conhecimentos profissionais serem tão relevantes para um mercado educacional que mede, compara, gera *rankings* (Afonso, 2000; Ball, 2005; 2012; Normand, 2008; Cervi; Blümke, 2019; Sguissardi, 2020), incumbe o professor de promover todos os conhecimentos preponderantes ao Enade, de entregá-los aos alunos e de prepará-los para a complexidade envolvida nesses exames. Isso porque esse exame, na atualidade, tem sido visto pelos entrevistados como a grande provação educacional. Mais grave ainda, essa situação delega ao professor uma corresponsabilidade formal em relação à reputação do curso e da instituição de ensino em nível nacional.

Apesar de não ser o foco, não é demais frisar que tal priorização enfraquece o desenvolvimento de competências sociais e gerais que se mostraram relevantes no decorrer das revoluções produtivas (Ozga, 2000; Pinto, 2007; Rosa, 2019; Vilela Jr.; Fileni; Martins, 2020). O mercado dirige a educação à eficiência quantificável, somando-se ao explicitado na literatura investigada (Kliebard, 1999; Afonso, 2000; Bobbitt, 2004; Paraskeva, 2005; Silva, 2005; Normand, 2008; Newman; Clarke, 2012; Parente, 2018; Sguissardi, 2020).

Nessa linha, o desenvolvimento de competências contemporâneas (Rosa, 2019) também pode constituir-se num desafio à docência no ensino superior. O ensino de conteúdos legalmente prescritos forja um terreno mais seguro. Ainda, como já exposto, são importantes para o Enade. Dessa forma, a relação educação-mercado se confirma em conteúdos profissionais captados do mercado que fundamentam diretrizes curriculares (UFPEL, 2014; 2022; UFRGS, 2016; 2017; UFSM, 2016, 2019; FURG, 2019a; 2019b). Todavia, viu-se a apreensão dos entrevistados sobre como, para além dos conteúdos, ensinar e avaliar *soft skills*, considerando que conteúdos regeram a educação por muito tempo e são associados à qualidade técnica esperada de alunos de universidades públicas. Isso reverbera na reputação institucional nos *rankings* nacionais. Ficam evidentes convergências com as TTC.

Internalizar a superação do ensino de conteúdo em prol do desenvolvimento de competências, bem como mapeá-las, é um dos grandes desafios da relação educação-mercado (Pinto, 2007; Rosa, 2019). Em particular pela pressão que o conceito de competência vem gerando no contexto da Indústria 4.0 (Hallwass, 2023). Legalmente, vale registrar, a educação reconhece essa mudança em documentos oficiais (Brasil, 1988; 1996; 2004; 2014; Brasil, 1997; 2001; 2018; Brasil, 2021; 2022).

Igualmente, como desafio, surge a indefinição de diretrizes metodológicas que embasem a promoção das competências formalizadas. Em regra, a educação deve ter caráter prático e próximo da realidade laboral do atual mercado, pois a imersão em práticas profissionais

torna o conhecimento funcional. Para tanto, são imprescindíveis diretrizes metodológicas que embasem os processos de ensino-aprendizagem, conforme prescreviam Bloom, Krathwohl e Masia (1973) e Tyler (1979). Afora a UFSM (2019), contudo, nenhum documento ou entrevistado mencionou qualquer teoria da aprendizagem que subsidiasse a ação docente.

Por si só, a falta de definição não é impeditiva para o desenvolvimento de competências nas salas de aula. Porém, sem diretrizes, os docentes manifestaram que acabam seguindo métodos próprios, isoladamente, e não buscam melhorias didáticas. Segundo um dos entrevistados, o docente que possui conhecimentos pedagógicos os aplica; aquele que não possui, replica a forma teórica como aprendeu. Mas para ele, o aluno atual não se contenta com teoria, pois percebe que o conhecimento por si só não tem valor; ele quer ser desafiado a pensar. E acrescenta que tal modelo de aula não atende aos objetivos da profissionalização.

Esse desafio revela outros relacionados. O foco em metodologias inovadoras de ensino voltadas à profissionalização parece vir fazendo com que o professor encare suas limitações pedagógicas. Isso porque nem todo o professor de ensino superior possui formação para o magistério. Assim, a compreensão das teorias de Bloom, Krathwohl e Masia (1973) e de Tyler (1979) no sentido de definir objetivos e/ou experiências de aprendizagem – ou ainda critérios e instrumentos de avaliação – exigiria conhecimento pedagógico que não é comum a todos os professores, em particular nos que lecionam em cursos de bacharelado.

A ampliação da atuação docente faz o professor encarar limitações dos alunos. Segundo documentos das universidades (UFRGS, 2016; UFSM, 2016) e entrevistados, a ampliação das condições de acesso à universidade trouxe preocupações quanto à integralidade dos alunos, extrapolando as questões de ensino, aprendizagem e formação. Com efeito, requer-se um suporte global ao aluno (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973; Tyler, 1979; Bobbitt, 2004), visando à qualificação de suas trajetórias universitárias (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; 2019; FURG, 2019a), o qual fica também a cargo dos docentes.

As universidades atribuíram ao docente a responsabilidade sobre o desempenho do alunado, delegando procedimentos para harmonizar individualidades, nivelar conhecimentos prévios e identificar necessidades de assistência estudantil especializada (UFPEL, 2003; UFRGS, 2016; UFSM 2016; FURG, 2019a; 2019b). Isso consolida um compromisso docente com as metas institucionais de qualidade universitária, de bons desempenhos acadêmicos e de permanências dos alunos. Mesmo sem a devida formação pedagógica ampla, os docentes devem estar atentos a situações que possam impactar essas metas, pois elas deporão contra ou a favor da reputação institucional.

Esse entendimento materializa a ação docente na consecução dos objetivos institucionais quantitativos (Afonso, 2000; Normand,

2008; Newman; Clarke, 2012; Cervi; Blümke, 2019). O eficientismo, oriundo das TTC e da NGP, e característico da relação educação-mercado em tela (Hallwass, 2023), alude a um inevitável extravasamento das atividades típicas do magistério superior.

Nesse ínterim, incensa-se as questões relativas ao campo da autoqualificação. As universidades remetem-se ao docente como profissional qualificado, detentor de titulação acadêmica, produção científica, conhecimento educacionais, conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos de sua área de atuação, e, ainda, sobre o trabalho e o mercado (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; 2019; UFPEL, 2022). Contudo, consideram a qualificação contínua à altura do trabalho como responsabilidade docente (UFPEL, 2003; 2022; FURG, 2019a). Segundo os entrevistados, os professores devem comprometer-se com sua qualificação pedagógica e com as tendências do mercado de atuação devido às avaliações a que estão submetidos. Alguns lastimaram não haver obrigatoriedade de qualificação permanente, pois ensejaria melhorias profícuas na educação que visa a atender às demandas de um mercado altamente exigente.

Em complemento, o professor precisa ser sensível e dedicado às necessidades da educação, devendo buscar formas de se atualizar para todas as atividades típicas do magistério superior, ensino, pesquisa e extensão (UFPEL, 1969; 2003; UFSM, 1987; UFRGS, 1996; FURG, 2009). Dedicar-se à educação, significa dominar conteúdos e práticas de sua área de atuação, pois isso dita seus métodos de ensino e de avaliação, segundo os entrevistados. Para alguns deles, vai na contramão o fato de muitos professores não atuarem profissionalmente, pois assim eles não estão atualizados sobre as demandas atuais do mercado de trabalho.

Segundo a UFPEL (2003), o mundo globalizado requer capacidades docentes ao nível de experiências inovadoras de ensino para o trabalho. A formação continuada exigida dos alunos também o é dos professores. Nisso, apesar do trabalho e ajustes curriculares feitos por gestores (UFPEL, 2003; UFRGS, 2016; UFSM, 2016; 2019; FURG, 2019a), na prática, a inovação educacional cabe ao professor. Desse modo, a superintendência educacional exige destreza operativa do professor, tanto quanto de qualquer outro trabalhador (Bobbitt, 2004). E faz-se mister a validação de suas próprias competências (Robertson, 2002; Pinto, 2007; Rosa, 2019). O professor igualmente fica submetido a especificações de qualidade (Bobbitt, 2004; Paraskeva, 2005; Silva, 2005). Isso faz muito sentido dentro das novas formas de produção do conhecimento (Newman; Clarke, 2012; Schwab, 2016; Santos; Alberto; Lima, 2018).

Tais afirmações remetem ao reajuste sistemático de práticas pedagógicas às demandas mercadológicas, como estratégia educacional, consoante ao eficientismo (Tyler, 1979; Bobbitt, 2004). Nessa direção, também é associável às demandas da Indústria 4.0, que sendo dinâmicas devem ser acompanhadas (Santos; Alberto; Lima, 2018; Rosa, 2019). Esses discursos reforçam que os conhecimentos profissionais são os prioritários. Mesmo as questões pedagógicas atrelam-se a eles (Bloom;

Krathwohl; Masia, 1973; Tyler, 1979; Bobbitt, 2004). Ou seja, no contexto da educação-mercado, no seio da Indústria 4.0, o docente é demandado a compreender o mercado como norteador de seu ofício e atividades (Schwab, 2016; Vilela Jr.; Fileni; Martins, 2020). No entanto, a qualificação que aqui será denominada acadêmico-pedagógico-profissional, também é uma responsabilidade do próprio docente.

Nos campos da pesquisa e da extensão, as demandas universitárias atribuídas ao docente foram abordadas conjuntamente pelas universidades. Nessas, todas as universidades afirmaram esperar uma atuação docente consistente (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; 2019; FURG, 2019a; 2019b; UFPEL, 2022). Em primeiro lugar, porque é realmente inerente ao magistério superior (Brasil, 1988; 1996; 2014; Brasil, 1997; 2018). Em segundo, pela retroalimentação do conhecimento que impute a atividades de ensino. Por último, porque é através dessa atuação que professores engajam alunos nessas atividades (UFRGS, 2016). O professor é referência para o aluno, então, se é importante que o aluno seja ativo e participante, o professor assim deve sê-lo. Isso fará diferença na formação para o trabalho, como também melhora os índices institucionais relevantes para as avaliações de cunho quantitativo, atinentes ao eficientismo, conforme salientado pelos entrevistados.

É possível afirmar que a legislação é quem dita os pressupostos eficientistas. Ela prescreve objetivos a serem cumpridos dentro das universidades por professores e alunos (Brasil, 1988; 1996; 2004; 2014), levando-as ao estreitamento de suas relações com o mercado, uma vez que destaca a importância dessas atividades com fins de profissionalização e empregabilidade. Posto isso, o alinhamento entre ensino, pesquisa e extensão firma-se na consecução de objetivos institucionais, os quais são mensurados via processos de regulação e avaliação da educação superior (Brasil, 2004; 2017a; 2017b). Não obstante, se a universidade tem mais projetos, tem mais visibilidade no mercado, isso traz mais alunos e eles incrementam o orçamento. Essa lógica substancializa mais uma vez a eficiência quantitativa enaltecida pelas TTC e NGP (Tyler, 1979; Bobbitt, 2004; Normand, 2008).

Sugere-se corresponsabilidade docente sobre metas institucionais que universidades públicas prestam contas à sociedade – leia-se mercado – e aos órgãos reguladores. Os entrevistados mencionaram o compromisso com a publicização de resultados institucionais, pois eles são imprescindíveis à reputação institucional que é cobrada pelo mercado amplo e no educacional. Para os entrevistados, a universidade deve estar atenta às demandas de distintas ordens (pedagógica, acadêmica, mercadológica, de gestão), e trabalhar fortemente para satisfazê-las, pois os números fortalecem sua marca, tal e qual é abordado por vários autores (Ball, 2005; 2012; Normand, 2008; Cervi; Blümke, 2019; Sguissardi, 2020). Como explicitado anteriormente, isso vai ao encontro dos pensamentos eficientistas das TTC e da NGP, enfatizando a existência de uma relação educação-mercado.

No campo da gestão, constam as perspectivas acerca da presença docente em instâncias diretivas, consultivas e/ou colegiadas. Essas ins-

tâncias constituem-se em mecanismos formais e sistemáticos de integração institucionais. Logo, sua presença consistente, nelas, pode gerar engajamento com a instituição de ensino e seus objetivos, quais sejam pedagógicos, técnicos, administrativos, legais, mercadológicos (UFPEL, 2014; UFRGS, 2016; UFSM, 2016; 2019; FURG, 2019a; 2019b). Contudo, face à dinamicidade das demandas mercadológicas e legais atinentes, as universidades incentivam também a comunicação e interação informais – embora regulares – entre professores, documentos e resultados institucionais (UFPEL, 2014; 2022; UFSM, 2019; FURG, 2019a; 2019b). Tal integração é fundamental para a entrega de um aluno bem formado para a sociedade, mas também para que os professores entendam a totalidade de seus compromissos com os resultados institucionais.

Também é do acordo dos entrevistados que professores devam envolver-se com o planejamento institucional. Essa dinâmica põe às suas vistas as metas de gestão, como numa empresa. E cada professor define como vai contribuir para a efetivação dessas metas. Mesmo que nem todos participem, isso aumenta o engajamento. Um dos entrevistados deu como exemplo a exposição da preocupação com o Enade, em 2022, em que todos os professores foram comunicados sobre o plano de ação e os indicadores a serem melhorados.

Essa integração, dadas as proporções, retoma a ideia eficientista de que o professor é um executor do processo educacional planejado pelos gestores (Tyler, 1979; Bobbitt, 2004), dentro de uma organização que enfrenta suas próprias dificuldades na consecução de suas metas de desenvolvimento. Professores são vetores de seu processo administrativo. Seu papel, logo, não se esgota em funções pedagógicas. Também contempla funções amplificadas com vistas à função social da educação que, como apresentado neste texto, é complexa e remonta as ideias oriundas das TCC. O docente está no centro, mas isso lhe ordena várias frentes de atuação (Ball, 2005; 2012; Garcia; Hypólito; Vieira, 2005).

Por último, e igualmente importante, a universidade é encarada como uma organização do mercado educacional, movendo-se por eficiência (Brasil, 2017a; 2017b; Cervi; Blümke, 2019), aprofundando aspectos inerentes à relação educação-mercado em tela. E, dado o aval dos discursos analisados sobre o papel do professor, não se pode refutar essa constatação.

Percebe-se nessa discussão uma ideiação sobre o professor. Profissional com tantas responsabilidades que, aparentemente de forma autônoma, deveria dar conta das demandas educacionais de formação e empregabilidade. No eficientismo, mesmo datando do período da Segunda Revolução industrial, o professor era assim retratado (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973; Tyler, 1979; Bobbitt, 2004). Para tanto, precisa dominar conhecimentos sobre a profissão, o mercado de trabalho e os métodos de ensino-aprendizagem, com vistas a promover as competências demandatárias, como os resultados de seus alunos. Situação essa que tem profundo vínculo com as perspectivas das TTC e da NGP, bem como da apli-

cação dessas perspectivas no contexto da Indústria 4.0. Em outras palavras, é como se o professor sentisse na pele as mesmas dificuldades dos demais trabalhadores dessa indústria: de apreender competências, de compreender seu espaço, seu papel e suas oportunidades dentro de uma realidade mutante e não totalmente organizada (Pinto, 2007; Schwab, 2016; Santos; Alberto; Lima, 2018; Rosa, 2019).

Assim, o eficientismo mostra-se pesado sobre o docente, na mesma proporção que a relação educação-mercado traz expectativas complexas sobre o seu papel no processo educacional. Além das atividades típicas do magistério superior, requer atuação pedagógica notadamente voltada ao mercado de trabalho, engajamento nos resultados institucionais e suporte global aos alunos com vistas ao bom desempenho acadêmico e em resultados nos exames nacionais. Outrossim, a docência, em época de hegemonia das diretrizes da NGP, requer do professor a gestão autônoma de sua qualificação e de seus resultados, isto é, de sua eficiência em atender às demandas postas pelo mercado.

### Considerações Finais

A docência no ensino superior tem sido, historicamente, tema de muitos debates e estudos acerca de sua formação, de sua ação e de sua contribuição para a formação humana e para a disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos. Com o assentamento da NGP nas universidades brasileiras, inclusive públicas, concomitante à reestruturação produtiva ocasionada pela Indústria 4.0, as universidades passam a ocupar um novo papel na relação educação-mercado, gerando inusitadas atribuições e responsabilidades ao profissional docente.

As revoluções produtivas fizeram a educação superior abraçar encargos que a aproximam das teorias eficientistas que, por conseguinte, convergem teoricamente com a NGP. Os resultados dessa investigação explicitam que, sob o eficientismo, o papel docente pressupõe uma atuação vinculada à uma formação para o mercado, sendo cobrado da docência engajamento com processos e índices de formação e de reputação universitária. Assim, a docência gira em torno de dotar os alunos das competências úteis ao trabalho, e de enfrentar toda a dificuldade inerente a esse feito no ambiente da Indústria 4.0.

Ainda assim, não se pode perder de vista os conhecimentos prescritos pela legislação vigente, os quais são avaliados e ranqueados. É mister frisar, então, que de início o mercado alvo da preocupação institucional é o do trabalho. Contudo, essa preocupação com a profissionalização exigida pelo mercado de trabalho se mescla aos objetivos do mercado educacional, imposto por diretrizes legais igualmente eficientistas. Isso implica em competições entre instituições de ensino superior por posições em *rankings*, visando a garantir, no mercado educacional, uma determinada reputação institucional.

No contexto da educação-mercado, o peso vai contra o professor, extrapolando e modificando as atividades típicas do magistério superior. Ele recebe demandas oriundas de um ideal institucional, que quer paralelamente atender aos mercados de trabalho e educacional. Esses

fins requerem meios. Cabe-lhe reajustar suas práticas ao mercado, estabelecer e gerenciar suas metas de ensino junto aos alunos que são seus grupos de trabalho nesse processo. Da mesma forma, compete a ele a qualificação das trajetórias universitárias dos alunos, pois índices de desempenho e de permanência acadêmica igualmente têm efeito na contabilidade institucional. Demandas essas atreladas a propósitos eficientistas de reputação institucional.

De modo geral, do docente é exigida atuação notadamente voltada a esses dois mercados, assegurando conteúdos, práticas, suporte global que miram no alcance das competências justas ao trabalho e à educação. Ele próprio deve-se durante esse processo constituir-se e manter-se à altura das competências úteis. Essa assunção de responsabilidades ocorre em meio à lacuna de diretrizes metodológicas e de qualificação acadêmico-pedagógico-profissional. A qualificação, apesar de estimulada, é vista como compromisso individual de desenvolvimento, a fim de que o docente se torne por si só competente para dar conta das demandas do seu ofício e dos mercados paradigmáticos para os quais forma.

As atividades de extensão e de pesquisa, sob a justificativa de reatualizar as de ensino, são usadas como chave de engajamento dos alunos. São importantes na medida em que contribuem para a formação, tanto quanto contribuem para índices institucionais que podem levar a resultados financeiros. O eficientismo, aqui, é reflexo de prescrições legais, mas sua execução também é atribuída ao professor.

Atividades de gestão requerem a presença docente como forma de manter seu engajamento com os resultados institucionais. A consistência dessa presença permite direcionar esforços para os objetivos institucionais definidos numa realidade dinâmica de variáveis pedagógicas, legais, mercadológicas. Sobre isso, já constou os tipos de objetivos institucionais aos quais o papel docente é relevante. Nessa perspectiva, é interessante relatar a aparente naturalidade com que os discursos e representantes institucionais tratam os variados aspectos do papel docente, compactuando com as atribuições e os desafios atribuídos a esses profissionais. O que se percebe nos próprios discursos é a analogia da universidade como organização do mercado educacional. Não menos importante, pela centralidade docente nele encontrada, a partir de sua função de executor.

Portanto, a ideiação acerca do papel docente nos discursos sem dúvidas retoma o eficientismo discutido neste documento. Para além disso, esses discursos coadunam com as perspectivas tanto da NGP como da realidade desafiadora do atual mundo do trabalho. Respetivamente, apontam que a organização pública deve portar-se como empresa no seu mercado; e que todos os seus trabalhadores, sem exceção, devem ser autônomos e gestores de seus próprios fazeres, responsabilidades e competências, ainda que nem sempre a dinamicidade do labor permita saber ao certo quais são. Na Indústria 4.0, o professor que forma o trabalhador também é encarado como um trabalhador dentro de um processo produtivo.

Nesses termos, a efetividade docente na relação educação-mercado contempla sem-fins de responsabilidades, de expectativas complexas e, também, de competências, tornando impreciso qual a sua grandeza no cenário educacional. O que ensinar? Como ensinar? O que avaliar? Competências para o trabalho ou conteúdo para os exames? Como engajar os alunos? Como identificar suas dificuldades? Como dar-lhes suporte? Quais resultados institucionais são prioritários? Como contribuir? Tais perguntas pairam no ambiente universitário junto a gestores e docentes, sublinhando a corresponsabilidade estratégica do professor com a formação dos alunos e com o desempenho dos cursos e da universidade. Não obstante, expõem o desajustamento do atual mundo do trabalho, que afeta também o trabalho docente, bem como o presente e o futuro da educação superior.

Tal afirmação, vale lembrar, é deveras eficientista, pois representa um discurso circulante na universidade, que associada ao contexto paradigmático da Indústria 4.0, delata a insistente força do mercado na regulação e no controle dos objetivos institucionais, processos e resultados da educação, e exige ações orientadas por uma reputação institucional que ao cabo é agenciada pela relação educação-mercado.

Recebido em 14 de outubro de 2024  
Aprovado em 25 de setembro de 2025

## Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, Ricardo Coltro. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BALL, Stephen. **Global Education Inc.**: new policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BLOOM, Benjamin; KRATHWOHL, David; MASIA, Bertram. **Taxionomia de Objetivos Educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Lisboa: Plátano, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 30: set. 2025.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 30: set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 776, de 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997. Disponível em:

[https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776\\_97.pdf](https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf). Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 583, de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.057, de 25 de maio de 2017 (Revogado). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9057&ano=2017&ato=5f4ITQE1UeZpWT4a6>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm). Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 07, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192). Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 01, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 19, de 07 de julho de 2022. Aproveitamento, em Cursos de Graduação, de saberes, conhecimentos e competências constituídas em diferentes situações, formais e não formais, inclusive no trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=238771-pcp019-22&category\\_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238771-pcp019-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 set. 2025.

CERVI, Cleber; BLÜMKE, Adriane Cervi. Avaliação da Evolução do Índice Geral de Cursos – IGC das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina. **Gestão Universitária na América Latina (GUAL)**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 12, n. 1, p. 162-182, jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n1p162>.

DEL PINO, Mauro A. Burkert. **Educação, Trabalho e Novas Tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. Pelotas: Editora Universitária, 1997.

DEL PINO, Mauro A. Burkert. A Universidade Pública e o Future-se: a valorização do capital como centro das relações acadêmicas. **Revista da Educação Pública**, Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, v. 29, p. 01-12, jan/dez. 2020.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FURG (Fundação Universidade Federal do Rio Grande). **Regimento Geral da Universidade Federal do Rio Grande**. Rio Grande, 2009. Disponível em: <https://www.furg.br/a-furg/regimento>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FURG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2022**. Rio Grande, 2019a. Disponível em: <https://pdi.furg.br/>. Acesso em: 04 dez. 2019.

FURG. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração**. Rio Grande, 2019b. Disponível em: <https://www.furg.br/graduacao/administracao-rg>. Acesso em: 04 dez. 2019.

GARCIA, Maria Manuela; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As Identidades Docentes como Fabricação da Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>.

HALLWASS, Lia C. Lima. **Formação para o Mundo do Trabalho no Século XXI: relações entre teorias curriculares, nova gestão pública e transformações na educação superior**. Pelotas: UFPel, 2023. 381 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

KLIEBARD, Herbert. **Schooled to Work**. Vocationalism and the american curriculum. New York: Teacher College, 1999.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. ed. 22. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 30 set. 2025.

NORMAND, Romuald. Mercado, Performance, Accountability. Duas décadas de retórica reacionários na educação. **Revista Lusófona de Educação**, Campo Grande, Universidade Lusófona, n. 11, p. 49-76, 2008.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais – terreno de contestação**. Porto: Porto Editora 2000.

PARASKEVA, João. **Tensões Gerais no Campo do Currículo**. Lisboa: Plátano Editora, 2005.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação Brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 19, n. 1, p. 89-102, jan/jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n1.06.p89>

PINTO, Geraldo Augusto. **A Organização do Trabalho no Século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ROBERTSON, Susan Lee. Política de Re-Territorialização: Espaço, Escala e Docentes como Classe Profissional. **Currículo sem Fronteiras**, revista independente sem vínculo institucional, Brasil, v. 2, n. 2, p. 22-40, jul/dez. 2002.

ROSA, Elisa. **A Quarta Revolução Industrial e o Futuro do Trabalho**. São Paulo: SEBRAE, 2019. Disponível em: <https://l1nq.com/E46BT>. Acesso em: 30 set. 2025.

SANTOS, Beatriz Paiva; ALBERTO, Agostinho; LIMA, Tânia Miranda. Indústria 4.0: desafios e oportunidades. **Produção e Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, v. 4, n. 1, p. 111-124, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/167/1671510006/1671510006.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Um Projeto Neoliberal de Heteronomia das Federais e Passo a mais Rumo a sua Privado-Mercantilização. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020, p. 153-194.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. **Regimento Geral da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas, 1969. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/regimento/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

UFPEL. **Curso de Bacharelado em Administração - Projeto Político Pedagógico**. Pelotas, 2014. Disponível em: <https://l1nq.com/ghtYO>. Acesso em 30 set. 2025.

UFPEL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022**. Pelotas, 2022. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/planejamentoufpel/files/2022/09/PROPLAN-CDIP\\_PDI-2022-2026\\_rev15-23SET22.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/planejamentoufpel/files/2022/09/PROPLAN-CDIP_PDI-2022-2026_rev15-23SET22.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

UFPEL. **Projeto Pedagógico Institucional**: elaborado em 1991 e atualizado em 2003. Pelotas, 2003. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppi/>. Acesso em: 04 dez. 2020.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Regimento Geral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 1996. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/wp-content/uploads/2018/03/Estatuto-e-Regimento-Geral-da-UFRGS.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

UFRGS. **Curso de Graduação em Administração - Projeto Pedagógico**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/wp-content/uploads/2018/03/PPC-Administra%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

UFRGS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 - Construa o futuro da UFRGS**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/governanca/wp-content/uploads/2023/10/PDI-2016-2026.pdf>. Acesso: 30 set. 2025.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Regimento Geral da UFSM**. Santa Maria, 1987. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/regimento-geral-da-ufsm-1987>. Acesso em: 12 ago. 2021.

UFSM. **Curso de Graduação em Administração - Projeto Pedagógico**. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/administracao/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 set. 2021.

UFSM. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2016-2026**. Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

VILELA Jr., Guanís de Barros; FILENI, Carlos H.; MARTINS, Gustavo Celestino. Você está preparado para a Educação 5.0? **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, Campinas, Centro Esportivo Virtual, v. 12, n. 1, p. 02-08, 2020.

**Lia Lima Hallwass** é Bacharel em Administração (UFPel), Mestre em Educação (UFPel) e Doutora em Educação (UFPel). Especialista em Gestão Pública (UFPel) e em Currículo, Didática e Metodologias Ativas (FAMEESP). Desde 2009 atua como coordenadora educacional e professora de graduação presencial e a distância, lecionando disciplinas em cursos de gestão e negócios. E desde 2020, atua como Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/ MEC).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3380-8669>  
E\_mail: [liahallwass@gmail.com](mailto:liahallwass@gmail.com)

**Mauro Augusto Burkert Del Pino** é professor Associado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Licenciado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Engenheiro Civil pela Universidade Católica de Pelotas (1983). Foi Reitor da Universidade Federal de Pelotas (2013-2017), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPel (2020-2022), foi Diretor da Faculdade de Educação da UFPel (2008-2012). Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel (PPGE).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-4087>  
E\_mail: [mauro.pino1@gmail.com](mailto:mauro.pino1@gmail.com)

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Iris Verena Oliveira

