

POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL: implicações no direito à educação superior

*José dos Santos Souza**
(UFRRJ, Brasil)

*Jussara Marques de Macedo***
(UFRJ, Brasil)

*Bruno de Oliveira Figueiredo****
(UNIR, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v8i13.868>

Resumo: o artigo analisa tendências do desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) como parte de ações governamentais em parceria com organismos supranacionais para ampliar e diversificar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do país. O objetivo é explicar o impacto destas ações no direito à Educação Superior. Baseada em documentos de organismos supranacionais e do governo brasileiro,

* Doutor em Sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pós-doutorado pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua como professor de economia política da educação e de política educacional do Departamento de Educação do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), lidera o Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). É Editor da RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade (ISSN 2526-2319). É membro associado das seguintes entidades: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Associação Brasileira de Estudo do Trabalho (ABET), além de integrar a Rede Universitas/Br de pesquisadores sobre Ensino Superior. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5433-0812>, E-mail: jsantos@ufrj.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio de Pós-Doutoramento em Política e Administração Educacional pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Atua como docente do Departamento de Administração Educacional (EDA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Direitos Humanos (PPDH/UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É líder do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho e Políticas Educacionais (GTPE/UFRJ); integra a Rede Universitas/BR de pesquisadores sobre Ensino Superior, onde atua como coordenadora do Eixo Temático 8; é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); é membro do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRJ) e do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Educação e Cultura (GTEC/UNIR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6641-3164>, E-mail: jussara0712@gmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como docente de Política Educacional e de Métodos e Técnicas de Ensino no Departamento de Ciências da Educação (DACED) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes. É Líder do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Cultura (GTEC/UNIR), é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Enfoque Histórico-Cultural (GEPEEH/UNIR), é membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho e Políticas Educacionais (GTPE/UFRJ) e é membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). Integra o Conselho Editorial da Revista Trabalho, Política e Sociedade (RTPS), integra a Rede Universitas-BR de pesquisadores sobre Ensino Superior. É membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política, Administração da Educação (ANPAE) e Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1099-2010>, E-mail: mbrunosaar@gmail.com

dispositivos legais regulatórios e dados estatísticos, a análise sustenta a tese de que a política de EPT, orientada pela ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade, institui a Educação Superior enxuta e flexível cujo propósito é formar no trabalhador não só competências cognitivas compatíveis com as novas exigências de produtividade e competitividade das empresas, mas também competências socioemocionais necessárias a sua conformação ética e moral, de modo a torná-lo capaz de encarar com naturalidade e resiliência o desemprego estrutural e a precariedade do trabalho.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Curso Superior de Tecnologia. Educação Superior. Política Educacional. Trabalho e Educação.

POLICY FOR EXPANSION AND DIVERSIFICATION OF TECHNOLOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL: implications for the right to higher education

Abstract: the article analyzes trends in the development of Higher Technology Courses as part of government actions in partnership with supranational organizations to expand and diversify the country's Professional and Technological Education offer. The objective is to explain the impact of these actions on the right to Higher Education. Based on documents from supranational bodies and the Brazilian government, regulatory legal provisions and statistical data, the analysis supports the thesis that the Professional and Technological Education policy, guided by the ideology of entrepreneurship, employability and sustainability, establishes lean and flexible Higher Education whose The purpose is to form in workers not only cognitive skills compatible with the new productivity and competitiveness demands of companies, but also socio-emotional skills necessary for their ethical and moral conformation, in order to make them capable of facing structural and resilient unemployment with naturalness and resilience. the precariousness of work.

Keywords: Professional and Technological Education. Higher Technology Course. College Education. Educational Policies. Work and Education.

POLÍTICA DE AMPLIACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TECNOLÓGICA EN BRASIL: implicaciones para el derecho a la educación superior.

Resumen: el artículo pretende reflexionar sobre el protagonismo de los docentes indígenas, considerándolos como importantes articuladores de la implementación de la escuela indígena. El maestro indígena es entendido aquí como un intelectual forjado en la perspectiva de la tradición oral y los aspectos culturales de su pueblo, cuya pertenencia étnica está íntimamente relacionada con sus historias de luchas y resistencias. La metodología utilizada para el análisis propuesto es de carácter cualitativo con énfasis en el análisis documental y bibliográfico y un abordaje de campo etnográfico intermediado por diálogos con los maestros indígenas *Tentehar Guajajara*. Como resultado, se concluye que el maestro indígena es el sujeto que ocupa un campo de acción en el que se articulan saberes tradicionales vinculados a su pueblo con saberes occidentales vinculados a la sociedad no indígena.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena. Educación Territorializada. intelectual indígena.

Introdução

Apresentamos aqui algumas reflexões decorrentes de resultados do Projeto de Pesquisa intitulado *“Condicionantes da Política de Ampliação e Diversificação da Formação de Tecnólogos no Brasil”*, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Este projeto se insere no conjunto de atividades investigativas articuladas na Rede Universitas-BR, mais precisamente no *Eixo Temático nº 08 – “Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção na Educação Profissional Tecnológica e na Formação Docente”*. Este projeto se insere em um esforço conjunto de pesquisadores de diversas regiões do país articulados na Rede Universitas-BR para aprofundar conhecimentos sobre as *“Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior”* no Brasil.

Neste excerto, apresentamos uma reflexão a partir dos resultados de nossa pesquisa cujo foco se volta para a evidência empírica de que a política pública de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica atualiza, em condições renovadas, a velha perspectiva de formação pragmática, imediatista e interessada¹ das camadas subalternas. Nossa argumentação parte de evidências de que no contexto sócio-histórico brasileiro, no ensino superior, esta perspectiva se expressou originalmente nas proposições da *“Educação Terciária”* (Figueiredo; Veiga, 2021) e, na atualidade, mais fortemente a partir dos anos 2000, expressa-se na instituição de mais um grau acadêmico que veio a se somar à licenciatura e ao bacharelado: a formação de tecnólogos. A consolidação deste mais recente grau se dá pela regularização dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs).

Nosso objetivo é explicar o impacto da política de ampliação e diversificação dos CSTs no direito à Educação Superior. A análise aqui exposta se baseia em: documentos de organismos supranacionais e do governo brasileiro; em dispositivos legais regulatórios da Educação Profissional Tecnológica (EPT); em dados estatísticos. Nossa análise sustenta a tese de que a política de EPT, orientada pela ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade, institui a Educação Superior enxuta e flexível cujo propósito é formar no trabalhador não só competências cognitivas compatíveis com as novas exigências de produtividade e competitividade das empresas, mas também competências socioemocionais necessárias a sua conformação ética e moral, de modo a torná-lo capaz de encarar com naturalidade e resiliência o desemprego estrutural e a precariedade do trabalho.

¹ *“Educação Interessada”* é o termo utilizado no campo referencial materialista histórico e dialético para se referir à perspectiva de formação humana comprometida com a valorização do capital. Neste aspecto, a *“Educação Interessada”*, orientada por uma perspectiva pragmática e imediatista, pressupõe a manutenção da dualidade estrutural da sociedade e da escola, por meio de determinada pedagogia política, com vistas na mediar o conflito de classes e, assim, construir o consenso em torno da concepção de mundo burguesa. Esta concepção político pedagógica não tem qualquer compromisso com a formação cultural e humanística da classe trabalhadora com vistas a sua emancipação. Ao contrário, busca estruturar os currículos, as práticas pedagógicas e a gestão dos sistemas de ensino no intuito de dosar, de limitar o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento, de modo a condicionar sua apropriação consciente da realidade social. “Dessa forma, interesses, compromissos e objetivos do grupo hegemônico fortalecem-se e solidificam-se, e, por consequência, naturalizam as desigualdades de forma a culpar individualmente o sujeito por seu lugar na hierarquia social” (Flach; Schlesener, 2018). A *“Educação Interessada”* visa não só a formação e qualificação de quadros para atender de forma imediata as demandas do mercado, como também a formação política, ética e moral do trabalhador/cidadão para garantir o consentimento ativos das camadas subalternas aos propósito de dominação burguesa. Para uma compreensão da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana, consultar Souza (2002, p. 53-72).

Sobre o objeto da análise e a totalidade sócio-histórica em que ele se insere

As transformações desencadeadas a partir dos anos 1970 que atingem o mundo do trabalho e da produção, bem como as relações de poder, que se estendem até nossos dias, são a expressão concreta da crise de acumulação de capital vivenciada pela ordem social burguesa de produção e reprodução da vida material. Em seu contexto, verifica-se a propagação de uma nova cultura do trabalho e da produção, articulada à reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classe. Estes elementos constituem a ofensiva burguesa para recompor suas bases de acumulação e reconduzir à regularidade o sistema produtor de mercadorias. O recrudescimento da Teoria do Capital Humano como ideologia norteadora das iniciativas públicas e privadas de formação/qualificação profissional consubstancia, nesse contexto, a ofensiva burguesa no campo da educação para reconfigurar o sistema educacional para atender as novas demandas de formação de competências sociais e profissionais no conjunto da classe trabalhadora (Souza, 2006; 2021).

No nível estrutural, o trabalho tem demandado maior capacidade de abstração, exigindo do trabalhador competências técnico-operacionais que extrapolam a manipulação da maquinaria, atingindo inclusive a subjetividade do trabalhador. Exige-se do trabalhador, também, a capacidade para manipular signos, símbolos e códigos, de modo que as comunicações orais e escritas se tornam imprescindíveis à atividade produtiva. Mas não para por aí. Busca-se formar, ainda, a competência para compreender o contexto no qual o trabalho se processa. Esta competência é imprescindível para desenvolver as condições propícias para o exercício da criatividade, de modo a recuperar e incorporar ao processo de valorização do capital o saber constituído no "chão-de-fábrica". Além disto, a nova cultura empresarial tem buscado construir na classe trabalhadora talvez a mais importante de todas as competências no atual estágio de desenvolvimento do capital: a capacidade para assimilar e aceitar de forma positiva as mudanças que se impõem ao trabalhador no contexto do processo de trabalho e de produção. De modo geral, essas são as competências necessárias à conformação psicofísica do trabalhador aos novos métodos e processos de trabalho e de produção, que se consubstanciam na captura da subjetividade operária em nome de uma nova dinâmica de subsunção real do trabalho ao capital.

Como forma de expressão política dessas mudanças estruturais, no nível superestrutural, as relações de poder têm se tornado cada vez mais complexas, na medida em que a burguesia tem sido obrigada a ampliar os espaços de participação da classe trabalhadora organizada como mecanismo de mediação do conflito de classe. Para manter sua hegemonia em condições renovadas de construção do consenso, a burguesia tem necessitado formar na classe trabalhadora determinadas competências socioemocionais que consistem na disseminação de uma pedagogia política capaz de conformar ética e politicamente a classe trabalhadora nos ditames das leis do mercado, segundo os limites impostos pelo estágio atual do desenvolvimento do capital.

No bojo desta pedagogia política, constam conteúdos que buscam resgatar o consenso em torno da legitimidade da livre concorrência, revitalizando-a, na tentativa de estabelecer na sociedade civil um ambiente propício à livre competição entre os indivíduos.

Esta pedagogia política se desenvolve por intermédio de um apelo à individualidade, ao imediato, aos interesses locais. Constrói-se uma supervalorização à organização corporativa, muitas vezes em forma de “falsas cooperativas” ou de outros tipos de organizações. Às vezes até na forma de organizações não-governamentais, como forma de valorização do comportamento econômico-corporativo em detrimento da organização da sociedade em torno de interesses políticos de caráter coletivo.

Faz parte desta pedagogia política, também, a disseminação de formas pseudocientíficas de apreensão da realidade social que valorizam o particular, o local, o efêmero, o imediato, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão sentido ao Bloco Histórico que comporta as diversas particularidades da vida social. A naturalização da ideologia da “*mão invisível do mercado*” como reguladora eficiente do cotidiano social também faz parte do conteúdo desta pedagogia política. De modo geral, esta ação pedagógica constitui o mecanismo pelo qual a burguesia busca formar as competências necessárias à conformação ético-política do trabalhador em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa, consolidando-se assim, no meio social, a subsunção real do trabalho ao capital por meio da naturalização da lógica de mercado e da intensificação da precariedade do trabalho e da vida em sociedade.

Neste contexto, as políticas públicas de caráter social assumem papel simultâneo. Ao mesmo tempo em que dão resposta às necessidades objetivas e subjetivas da valorização do capital, também funcionam como uma estratégia de mediação política dos interesses contraditórios que perpassam a sociedade urbano-industrial. Por esta razão, a educação, como política social do Estado capitalista, conserva em si esta contradição, pois ao mesmo tempo em que responde às necessidades da valorização do capital, por meio da formação do capital humano necessário à ampliação das taxas de mais-valia, também se constitui em espaço de disputa de hegemonia, permeado de contradições, onde a burguesia procura construir o consenso em torno de sua concepção de mundo.

A necessidade estrutural do estágio atual de desenvolvimento do capitalismo de ampliar – mesmo que de forma ainda limitada – as oportunidades de acesso ao conhecimento para uma parcela restrita da classe trabalhadora, necessariamente, se justificam na sociedade civil por meio de um discurso integrador de defesa da universalização da educação básica, ampliação e diversificação das oportunidades de educação profissional, combate ao trabalho infantil e políticas de inclusão social das populações jovens. Notoriamente, este discurso integrador tem sido expresso no chavão “*Educação para Todos*”. Mas este discurso é, de fato, uma ilusão necessária à manutenção do monopólio do conhecimento. Por meio desta ilusão, a burguesia controla o acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção, promovendo diferentes tipos de formação/qualificação profissional. É inerente a este fenômeno a ocorrência da dualidade entre formação para o trabalho complexo – destinado a uma elite da classe trabalhadora – e formação para o trabalho simples – destinado à grande maioria dos trabalhadores.

No caso brasileiro, esta ilusão necessária também funciona como mecanismo de conformação política, ética e moral de um imenso contingente de trabalhadores desempregados que, ao buscarem submeter-se a cursos de formação/qualificação profissional de curta duração, em caráter de treinamento, alimentam a esperança de se

inserir no mercado de trabalho. Mas, o que ocorre é que uma parcela significativa dos trabalhadores só logra acesso a cursos que, muitas vezes, funcionam mais como qualificação social para o desemprego do que para ocupar postos de trabalho de fato.

Desde meados dos anos 1990, o empresariado e o Governo Brasileiro vêm empreendendo esforços no sentido de reconfigurar a institucionalidade de a política pública de formação humana. Seu objetivo é adequar o sistema educacional brasileiro às atuais demandas das empresas instaladas no país. Trata-se de uma ação do Estado para ajustar as iniciativas individuais de acúmulo de capital humano às demandas do mercado de trabalho, desonerando o Estado por meio do apelo à participação individual do trabalhador no financiamento de sua própria qualificação, bem como por medidas de racionalização dos gastos públicos com este tipo de serviço (Souza, 2006).

Além disto, há notório esforço da classe dominante para condicionar o acesso ao conhecimento por parte da classe trabalhadora. Neste aspecto, percebe-se também a atualização da velha perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana, em contraposição aos princípios educativos construídos na luta histórica dos trabalhadores contra a exploração do capital, que defendem uma formação *omnilateral* que permita ao trabalhador a organicidade de seu pensamento, unificando teoria e prática, ciência e vida, de modo a superar a dualidade existente entre trabalho manual e trabalho intelectual no capitalismo. A perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana que a burguesia defende ganharam materialidade nas proposições de "Educação Terciária". Vejamos adiante como o capital se organiza internacionalmente em defesa de seus interesses no campo educacional.

Com o aprofundamento da crise orgânica do ordenamento social imperialista do capital, a recomposição burguesa para manter sua hegemonia expressa como uma ofensiva visceral para a formação/conformação de um novo tipo humano como "*mercadoria total*".² É no conjunto de mudanças nos mecanismos de mediação do conflito classes que essa recomposição burguesa assume o caráter totalizante de submissão de toda a existência humana à valorização do capital por meio da conformação psicofísica e da conformação ética e moral da classe trabalhadora. Como decorrência deste movimento ampliado, a intensificação da precariedade social do trabalho é evidenciada por Souza (2015; 2022) que a considera uma evidência da insustentabilidade de um ordenamento social agonizante. É neste quadro de incertezas, instabilidade, precariedade e ameaça à existência humana que a contrarreforma do Estado estabelece novas formas de relação entre Estado e sociedade civil. Nesta perspectiva, no campo educacional, as mudanças na gestão dos sistemas de ensino e dos currículos, bem como nos métodos de ensino e aprendizagem vivenciadas a partir dos anos 1990, dão materialidade a um verdadeira contrarreforma ampliada da educação brasileira, com mudanças na estrutura administrativa, na concepção de formação humana e nos objetivos e metas de ensino e aprendizagem.

Essa contrarreforma educacional que vivemos na atualidade é uma dimensão do rebaixamento da consciência política das classes subalternas, uma condição essencial para a manutenção do ordenamento social e superação da crise orgânica do capital vivida desde o final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Com soluções cada vez mais instáveis, o equilíbrio relativo do Bloco-Histórico do Capital exige a mediação do conflito de classes

² Este conceito tem como base a categoria Imperialismo Total de Fernandes (2009).

para a manutenção da hegemonia burguesa por meio da dominação cultural permanente e preventiva, que envolve formas de disputas ideológicas, negacionismos e mistificação cultural em todas as dimensões da produção e reprodução social da vida material.

Neste sentido, o projeto de dominação burguês estabelece como principal diretriz criar obstáculos ou mesmo impossibilitar a construção da consciência de classe como condição para impedir o desenvolvimento autônomo das classes subalternas. O sentido sócio-histórico desta diretriz tem como fundamento a manutenção da divisão social do trabalho, da divisão social do conhecimento (VEIGA, 2020) ou, como afirma Souza (2022), a manutenção do monopólio do conhecimento, da dualidade educacional e da condição de subjugo das classes subalternas. A isto, Gramsci (2007) chamou de contrarreforma. Nosso objeto de análise se insere nesse conjunto de mudanças caracterizadas com uma verdadeira ofensiva burguesa no campo da política pública de formação humana que configura o que entendemos como contrarreforma educacional brasileira. Como parte deste projeto de dominação burguês, a criação de mais um grau acadêmico no nível superior que crie obstáculos e/ou impeça o desenvolvimento autônomo das classes subalternas já está posta desde o final dos anos 1930, em um projeto educacional imperialista de “educação terciária”.

Trata-se de um projeto hegemônico de “educação terciária” que se institui como pedagogia política do capital de caráter mundializado em seu desenvolvimento e aprofundamento, a partir da criação dos organismos internacionais como uma espécie de aparelho de Estado supranacional. Uma das dimensões deste projeto educacional imperialista de “educação terciária” consiste na criação de um tipo de curso superior que condiciona a formação científica, o que nos parece ser exatamente o que se materializa na estruturação dos CSTs no Brasil cujas bases históricas remontam os anos de 1960 e 1970. Entretanto, a consolidação deste tipo de ensino superior enxuto e flexível só ocorrerá na dinâmica da contrarreforma educacional brasileira a partir dos anos 1990 (SOUZA, 2022), conforme procuraremos explicitar mais adiante.

Desde os anos 1960, o projeto de “educação terciária” ganha o sentido sócio-histórico de uma pedagogia política voltada para o aprofundamento da sociabilidade burguesa em uma forma de desenvolvimento do imperialismo total do capital. Na perspectiva de formação pragmática, imediatista e interessada das classes subalternas, a construção de uma forma de “obsolescência programada” pode ser evidenciada em diferentes documentos dos organismos internacionais (Figueiredo; Veiga, 2021).

É com fundamento na agudização da crise orgânica do Capital e na necessidade de manter o monopólio do conhecimento que a UNESCO apresenta a obra “Aprender a Ser” imersa em uma suposta “crise mundial da educação” (UNESCO, 1973). Neste documento, a concepção de “educação ao longo da vida” apresenta um fundamento sofisticado para a formação interessada das classes subalternas, como construção de uma “obsolescência programada”. Esta sofisticada concepção educacional estabelece o fundamento e a direção para a construção da contrarreforma educacional em âmbito mundial.

As reformulações decorrentes da concepção de “educação ao longo da vida” possuem organicidade e correspondência com o auge da crise orgânica do capital e a evidente necessidade de formação-conformação de um novo tipo humano para o imperialismo total. Como dimensão da recomposição burguesa, a suposta “crise mundial da educação” tem o sentido de legitimar a contrarreforma educacional em âmbito mundial e a

necessidade imediata de reestruturar e refuncionalizar os sistemas educacionais, com o condicionamento aos limites do ordenamento imperialista do capital.

Nos desdobramentos da construção de uma contrarreforma educacional, a obsolescência programada terá desdobramentos com as noções da necessidade de uma educação permanente e ensino-aprendizagem ao longo da vida como condição para erguer uma sociedade civil ativa na salvação da ordem social vigente. Imersos no espírito de renovação da sociabilidade burguesa, diferentes projetos educacionais serão condicionados por reformas gerenciais dos sistemas de ensino e dos currículos escolares de países da periferia do capitalismo. A UNESCO se instituiu como principal (mas não o único) aparelho de Estado supranacional empenhado na articulação de estratégias ampliadas de contenção do acesso ao conhecimento por parte das classes subalternas. Ações concretas como o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) vão impactar a política educacional e os sistemas educacionais em toda Região (Shiroma, 2011).

A consolidação das estratégias burguesas para ampla contrarreforma educacional nos anos 1990 terá arcabouço teórico e metodológico sistematizado no documento *“Educação: um tesouro a descobrir”*, vulgarmente conhecido como o *Relatório Delors* (Delors, 1996). Este arcabouço dará sentido a consolidação de uma nova sociabilidade, um novo tipo humano, uma nova forma de ser e viver em sociedade. Neste Relatório, a nova forma de ser humano é fundamentada na ideia de *“educação ao longo da vida”* como obsolescência programada, como *ethos* empresarial voltado para a formação-conformação sujeito social prático, atomizado, individualista, incapaz de pensar para além do capital. Estruturada nos pilares *“Aprender a conhecer”*, *“Aprender a fazer”*, *“Aprender a conviver”* e *“Aprender a ser”*, a forma acabada do novo tipo humano assume a forma de um sujeito deslocado da história, como empreendedor, animal construção do animal mercadológico produtor de valor de troca, como único responsável por seu sucesso em uma ordem social imperialista autodestrutiva, referenciada no individualismo e na competitividade. Isto se evidencia ainda mais claramente no desenvolvimento do quinto pilar da educação formulado no final dos anos 1990, como *“Aprender a empreender”*, esclarecendo o *ethos* empresarial ou o espírito mercadológico do novo tipo humano. Assim, em condições renovadas, atualiza-se a perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação ao contexto do modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital.

É na dinâmica de desenvolvimento da contrarreforma educacional que analisamos a criação e consolidação dos CSTs como mais um grau acadêmico de nível superior que melhor expressa a perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana, absolutamente voltado para a obsolescência programada das classes subalternas.

Origem e desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil

Como mais um grau acadêmico que se soma à licenciatura e ao bacharelado, os CSTs são hoje uma realidade dos sistemas de ensino superior do país. O Brasil conta hoje com 10.653 CSTs credenciados pelo Ministério da Educação (MEC) e 3.461.220 matrículas em 2022 (INEP, 2023).

Tabela 01: Número de Cursos Superiores de Tecnologia Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica e Dependência Administrativa – 2022.

Organização Acadêmica / Dependência Administrativa	Nº	%
Total	10.653	100,00
Universidades	2.746	25,78
Públicas	1.509	14,17
Federal	123	4,48
Estadual	127	8,42
Municipal	22	17,89
Privadas	1.237	11,61
Com fins lucrativos	745	6,99
Sem fins lucrativos	492	4,62
Centros Universitários	3.656	34,32
Públicos	1.831	17,19
Federal	0	0,00
Estadual	2	0,02
Municipal	4	0,04
Privados	1.825	17,13
Com fins lucrativos	1.324	12,43
Sem fins lucrativos	501	4,70
Faculdades	3.648	34,24
Públicas	2.002	18,79
Federal	17	0,16
Estadual	327	3,07
Municipal	12	0,11
Privadas	1.646	15,45
Com fins lucrativos	1.068	10,03
Sem fins lucrativos	578	5,43
IFs/CEFETs	603	5,66

Fonte: elaboração própria a partir da dados do INEP (2023).

O que chama a atenção é o peso da iniciativa privada nesta realidade. Observe-se na Tabela 1 que a iniciativa privada conta com a oferta de 4.708 (44,2%). Outro dado interessante é que apenas 5,7% destes cursos são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No que tange ao número de matrículas, hoje são 3.461.220 matrículas em CSTs no Brasil, sendo que 47,6% delas na iniciativa privada. A Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica é responsável por apenas 1,75% do total de matrículas neste grau acadêmico, como se constata na Tabela 2.

Tabela 2: Nº de Matrículas em CSTs Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica, e Dependência Administrativa, Brasil – 2022.

Organização Acadêmica / Dependência Administrativa	Nº	%
Total	3.461.220	100,00
Universidades	1.726.452	49,88
Públicas	877.426	25,35
Federal	16.982	0,49
Estadual	9.422	0,27
Municipal	1.996	0,06
Privadas	849.026	24,53
Com fins lucrativos	743.706	21,49
Sem fins lucrativos	105.320	3,04
Centros Universitários	1.416.093	40,91
Públicos	708.358	20,47
Federal	0	0,00
Estadual	430	0,01
Municipal	193	0,01
Privados	707.735	20,45
Com fins lucrativos	626.856	18,11
Sem fins lucrativos	80.879	2,34
Faculdades	257.995	7,45
Públicas	167.110	4,83
Federal	1.918	0,06
Estadual	73.677	2,13
Municipal	630	0,02
Privadas	90.885	2,63
Com fins lucrativos	57.672	1,67
Sem fins lucrativos	33.213	0,96
IFs/CEFETs	60.680	1,75

Fonte: elaboração própria a partir da dados do INEP (2023).

De acordo com dados do INPE, o Brasil conta hoje com 1.813.574 matrículas em CSTs de IES públicas (52,4%) e 1.647.646 matrículas em CSTs em IES privadas (47,6). Apesar desta pequena diferença (cerca de 5%), têm-se observado que o número de CSTs na modalidade de EaD vem aumentando vertiginosamente, conformando a tendência já apontada por Souza (2023).

O interesse do capital por políticas públicas para uma “Educação Terciária” tem obtido bastante êxito no campo da formação tecnológica do país por meio da política de

ampliação e diversificação da formação de técnicos especializados em nível superior por meio de cursos de curta duração³. Embora este não seja um evento atual, é a partir dos anos 1990 que este movimento se consolida. Desde a década de sessenta, com a intensificação do processo de industrialização do país, havia a preocupação do empresariado brasileiro para que os sistemas educacionais ofertassem um tipo de curso superior mais voltado para demandas imediatas do mercado de trabalho, numa perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana. Este interesse do empresariado surgiu a partir do momento em que o processo de desenvolvimento do parque industrial do país se intensificou e passou a demandar força de trabalho especializada para gerir o trabalho e a produção industrial, de modo a garantir ganhos de produtividade e competitividade para as empresas. Embora a Lei nº 4.024/1961 já tivesse aberto a possibilidade de implementação desse tipo de curso e isto ter sido ratificado pela Lei nº 5.540/1968 (Brasil, 1961; 1968). Acerca desse processo, Sousa (2019, p. 55) observa que,

No Brasil, a origem desses cursos está ligada à Reforma Universitária de 1968, que viabilizou sua oferta destinada à formação e à qualificação de tecnólogos para atender ao projeto de industrialização e modernização do País. Foi por meio do Parecer nº 1.060/73 [...] [que] os cursos técnicos de nível superior na área de tecnologia passaram a ser denominados Cursos Superiores de Tecnologia, e seus diplomados Tecnólogos.

Outra observação pertinente a este processo é de que:

O período que se estende desde o Golpe Civil-Militar de 1964 até os anos 1970 foi marcado pelo fato de as políticas públicas para a formação profissional terem assumido caráter mais notadamente alinhado às orientações dos organismos internacionais. Mais precisamente, poderíamos afirmar que foi nesse período em que essas políticas passam a ser mais claramente condicionadas pela subalternidade do país aos Estados Unidos da América, algo que se expressou nos acordos bilaterais conhecidos como MEC/USAID. É a partir destes acordos que ocorre a reforma da Educação Superior, por intermédio da Lei 5.540/1968, e da Educação Básica, por meio da Lei 5.692/1971 [...] No que tange à Rede Federal, um marco histórico de grande relevo se refere à já mencionada criação dos CEFETs, com a Lei nº 6.545/1978 [...] (Souza; Veiga, 2020).

Apesar de os cursos superiores de formação de tecnólogos terem sido implementados no país durante os anos 1970, em decorrência da Reforma Universitária de 1968 – claramente orientada pelos acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos –, é inegável que foi a partir dos anos 1990, mais precisamente após a promulgação da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e do Decreto 2.208/1997 (Brasil, 1996; 1997), já no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que esse grau acadêmico deslançou. Isso se deve às iniciativas governamentais para sua regulamentação. Estas iniciativas se inseriam em um conjunto de medidas tomadas durante o primeiro mandato do Governo FHC (1995-1998) que deram corpo a ampla reforma na política pública de trabalho, qualificação e geração de renda do país, articulando a política pública de formação humana às de trabalho e renda, sob a perspectiva ideológica do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade. Assim, as reformas da educação profissional e tecnológica vieram no bojo das reformas na política pública de trabalho, qualificação e geração de renda, de tal maneira que,

³ Observe-se que a ideia de “Educação Terciária” não se restringe à educação profissional, especialmente pelo caráter pragmático, imediatista e interessado que predomina nesta área. A perspectiva de formação humana inerente à ideia de “Educação Terciária” se volta para todo o ensino superior como um projeto em disputa na sociedade civil, no contexto ampliado do capital. Neste artigo, entretanto, tratamos a ideia da “Educação Terciária” como um elemento determinante na história do surgimento e consolidação dos CSTs no Brasil, sem reduzi-la restritivamente a este campo educacional.

mais do que uma medida para garantir a formação de trabalhadores de novo tipo para atender às novas demandas de qualificação profissional, tratava-se de uma resposta ao desemprego estrutural e à intensificação da precariedade do trabalho por parte do governo brasileiro no campo educacional. Esta resposta ganhou traços mais evidentes na letra do extinto Decreto nº 2.208/1997 [...] (Veiga; Souza, 2017, p. 2).

Esta contrarreforma da educação profissional e tecnológica foi consolidada pelo Governo Lula da Silva, a partir de 2003. Além de aperfeiçoar a política pública de trabalho, qualificação e geração de renda do FHC, Lula da Silva se amparou no amplo apoio popular e na aliança com o empresariado e com segmentos conservadores do Bloco no Poder para garantir maior consentimento da sociedade civil organizada na implementação de medidas que o governo anterior não havia conseguido concluir ou mesmo para consolidar as medidas já implementadas nesse campo. Um exemplo disto foi a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) que, “embora revogasse o Decreto nº 2.208/1997 [...] do governo anterior, na realidade, só veio a aprofundar suas medidas reformistas, permitindo-nos afirmar que o Decreto Nº 5.154/2004 [...] do Governo Lula contém o Decreto nº 2.208/1997 [...] dentro dele, embora o tenha revogado” (Veiga; Souza, 2017, p. 2).

Além destes marcos regulatórios, o Governo FHC não concluiu seu mandato sem antes articular a elaboração das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Tecnológica no país (MEC/CNE, 2002). De acordo com estes instrumentos regulatórios, o caráter pragmático, imediatista e interessado que distingue este grau acadêmico dos tradicionais bacharelados ficaram nitidamente explicitados:

A Resolução CNE/CP nº 3/2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2002), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, deixa clara a natureza imediatamente interessada dos cursos superiores de tecnologia ao estabelecer seus princípios: a) Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; b) Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; c) Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; d) Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; e) Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; f) Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; e, g) Garantir a identidade do Perfil Profissional de conclusão do curso e da respectiva organização curricular (Souza; Veiga, 2020).

Não obstante, foi o Governo Lula da Silva que, no início de seu primeiro mandato, deu mais um passo importante neste processo de consolidação dos CSTs, quando estabeleceu o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia⁴ por meio do Decreto nº 5.773/2006, vinculando-o à avaliação dos cursos de graduação (Brasil, 2006). Conforme destacado por Sousa (2019, p. 44),

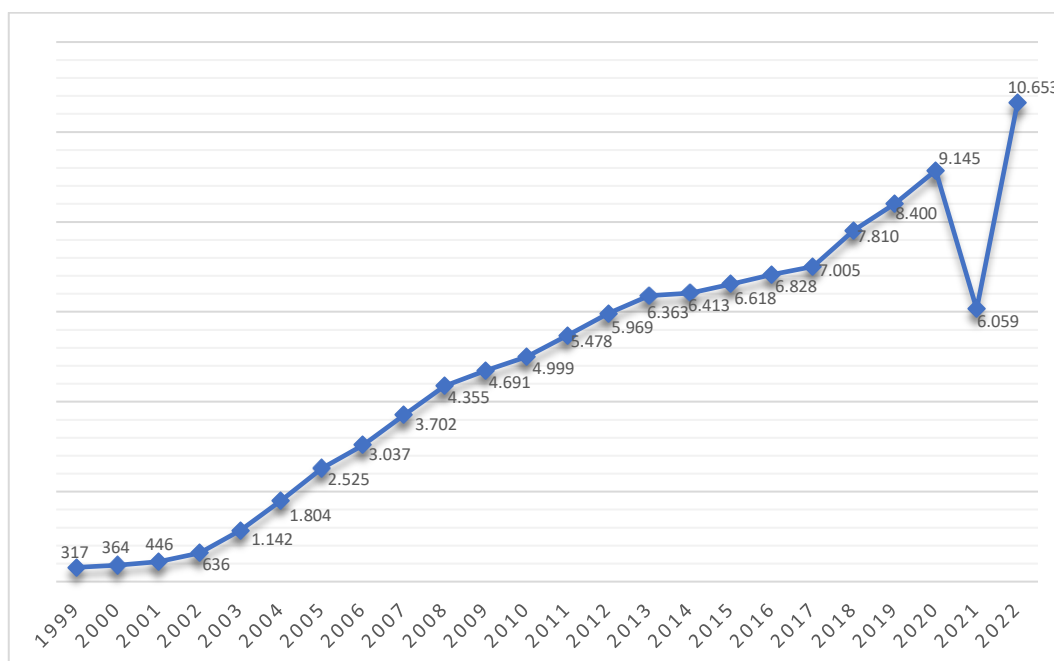
[...] no Brasil, o aumento significativo do número de CSTs ocorre depois da instituição, em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, que orientou a organização e o funcionamento desses cursos. Por outro lado, em 2006, é instituído o

⁴ Segundo a definição do MEC, “o *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*, lançado em 2006, é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica” (MEC, 2021, grifo nosso).

Catálogo Nacional de CSTs que, por meio da SETEC, é atualizado pelo MEC, em 2010, ao publicar sua 2ª edição.

Hoje, este catálogo já está em sua terceira edição. De fato, como aponta Sousa (2019), a partir deste ato do Governo Lula da Silva, o número de Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil entrou em um acelerado processo de expansão, conforme podemos notar no Gráfico 1.

Gráfico 1: Evolução do N° de CSTs no Brasil a partir de 1999 – 2022.



Fonte: elaboração própria, a partir de Sinopses Estatísticas do INEP.

A realidade é que a contrarreforma da educação profissional e tecnológica foi consolidada pelo Governo Lula da Silva sobre as bases estruturais e sobre o aparato político e ideológico já implementadas pelo Governo FHC. Foram as ações desses dois governantes que finalmente concretizaram algo que empresariado vinha reivindicando há tempos: a instituição de um grau acadêmico de nível superior, mais permeável às variações do mercado do que os tradicionais bacharelados, com carga horária reduzida e com currículos enxutos e flexíveis o suficiente para acompanhar as mudanças cada vez mais frequentes nos processos de trabalho e de produção. Mas estas reformas não viabilizam somente a instituição dos CSTs, mas também deram materialidade a uma determinada concepção de formação humana:

Tal formação exige maior aprofundamento da capacidade técnica operacional do trabalhador para assumir postos de gestão do trabalho e da produção, que aplicada em carga horária reduzida, com matriz curricular mais enxuta e caráter mais interessado, pragmático e imediatista. Surgem então os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) para formar os tecnólogos, ou seja, um quadro de operários mais especializados, capazes de operar a tecnologia avançada que a reestruturação produtiva trouxe para o cotidiano das empresas. Trata-se da Educação Profissional Tecnológica, segundo o Decreto nº 5.154/2004 [...] do Governo Lula da Silva (Veiga; Souza, 2017, p. 2-3).

Obviamente, para isto contribuiu muito a conjuntura nacional e internacional marcada pela crise orgânica do capital e pela recomposição burguesa em busca da retomada da estabilidade de suas bases de acumulação (Cf. Souza, 1998; Harvey, 2014; Anderson, 1995; Alves, 2000; e Antunes, 2004). É nesta conjuntura que as ideologias da empregabilidade, do empreendedorismo e da sustentabilidade são acionadas como pedagogia política do capital para educar uma grande massa de trabalhadores desempregados ou submetidos às diferentes formas de trabalho precário (trabalho temporário, trabalho intermitente, trabalho por aplicativo etc.) para encarar com naturalidade as incertezas e instabilidades de um mercado de trabalho competitivo, excludente e instável (Souza, 2018). Por intermédio desta pedagogia política, busca-se mediar o conflito de classes na política pública de formação humana e, assim, garantir o consenso necessário à manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, especialmente entre jovens de 18 a 29 anos (Souza, 2019).

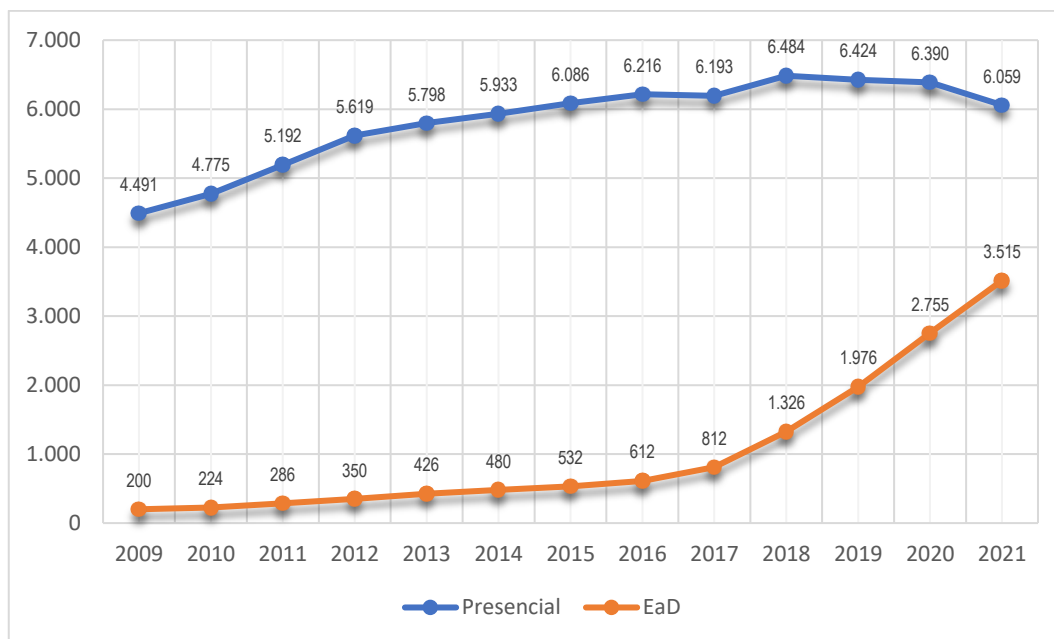
A evolução do número de CSTs que já se mostrava ascendente desde 2002, a partir de 2016, sofre notável acentuação. Isto se deve a diversos fatores: 1) ao fato de o governo ter afrouxado cada vez mais os critérios para credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) e de novos cursos, em benefício da iniciativa privada, seguindo a orientação dos organismos internacionais de diversificação de IES e de ampliação da oferta de vagas no ensino superior; 2) ao fato de os 13 Eixos Tecnológicos instituídos pelo *Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia* contemplar os interesses das IES privadas de reduzir custos de produção e, assim, garantir uma oferta focada na população de baixa renda; 3) ao fato de o desemprego estrutural e a precarização do trabalho, em um contexto de minimização do papel do Estado nas políticas sociais compensatórias, corroborarem a ideia de que a falta de investimento do trabalhador em sua qualificação profissional seria o que condiciona suas possibilidades de obtenção ou de ampliação de renda; 4) ao fato de a ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade exercer notável poder mobilizador sobre a população ameaçada pelo desemprego estrutural e pela precariedade do trabalho.

Esta tendência já era perceptível em 2019. Souza (2023, p. 191), com base em dados do INEP de 2020, observava que:

Os CSTs, em 2019, foram ofertados principalmente nas Universidades da rede privada, nas Faculdades da rede estadual e nos Institutos Federais. Por outro lado, a maior parte das matrículas na rede privada (58%) foi na modalidade a distância. Uma modalidade que vem crescendo ano a ano e que já corresponde por 66% da oferta do Ensino Superior na rede privada (Souza, 2023, p. 191).

No bojo desta acentuação na evolução ascendente do número de CSTs no país está o investimento cada vez maior das IES privadas em cursos superiores na modalidade de EaD, como nos mostra o Gráfico 2. Basta uma observação acurada no comportamento das maiores *holdings* do mercado educacional do país a partir da década de 2010 para perceber este movimento empresarial no campo educacional.

Gráfico 2: Evolução do nº de CSTs, por modalidade de ensino, Brasil – 2009 a 2021.



Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020), elaboração própria.

CSTs como inclusão excludente na Educação Superior

A preeminência do *“americanismo fordismo”* estudado por Gramsci (1989) possibilita a compreensão acerca do rumo do ensino superior estadunidense apontado por Charle e Verger (1996), no final do século XIX, com base na criação de novas instituições de ensino. Elas possuíam, dentre outras funções, o papel unificador da nação via formação de novas elites para a sociedade urbano industrial e afirmação do poder norte americano no contexto internacional. Com a população heterogênea de estudantes, tais instituições agrupavam a *“formação técnica, profissional e geral ou científica [para] atrair clientes e contribuições financeiras múltiplas”* (Charle; Verger, 1996, p. 95), como a dos *“executivos universitários”*, com quase imperceptível participação do Estado, evidenciando o fortalecimento da pesquisa somente no início do século XX.

Nos Estados Unidos, tal realidade coincidiu com a massificação do ensino superior, resultado da ampliação do ensino secundário, o que provocou a busca expressiva por diploma de ensino superior na primeira metade do século XX, de modo a dar fim à vocação elitista do ensino universitário, com investimento de recursos públicos neste nível de ensino. Segundo Charle e Verger (1996, p. 96), o *“ensino dominado pela burguesia começa a dar lugar a um ensino no qual as classes médias, sem capital intelectual e recém-chegada à América, são as mais numerosas”* não impedindo, contudo, a institucionalização de *“cotas discriminatórias”* contra estudantes judeus, por exemplo. Pode-se afirmar que a heterogeneidade do corpo estudantil mascarou a heterogeneidade das instituições de ensino superior, ficando destinado aos excluídos socialmente uma instituição menos qualificada. Essas instituições eram dirigidas por *“conselhos administrativos”* que agiam

como intelectuais orgânicos do capital⁵ e, sob a influência dos *“homens de negócios”*, fortemente organizados por aparelhos privados de hegemonia burguesa⁶.

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (Gramsci, 2007, p. 21).

Embora pareça desconexo ao tratarmos aqui, essa discussão sobre sociedade civil e sociedade política nos remete à necessidade de formação do trabalhador de novo tipo para a sociedade capitalista pautada no *americanismo fordismo*. Tal racionalização provocou a necessidade de um novo tipo humano de acordo com o tipo de trabalho e de produção exigido pelo novo modelo de produção e acumulação e, também, como forma de disseminar e perpetuar a sociedade de classes. Trata-se não apenas da adaptação psicofísica do trabalhador, mas também de sua conformação ética e moral ao novo modelo industrial, de modo a operar não apenas na dimensão estrutural, mas sobretudo, na superestrutural (Cf.: Gramsci, 1989), conferindo ao ensino superior o papel mantenedor da hegemonia do capital por meio do consenso. Neste caso, a pedagogia política do capital se apresenta na forma da *“mão invisível do mercado”* como reguladora eficiente do cotidiano social [...] como uma realidade naturalizada, de modo que qualquer especulação que lhe atribua relações com outros elementos da realidade, como por exemplo, a precarização do trabalho, é imediatamente rechaçada” (Souza, 2020, p. 334).

A educação como direito social e humano ganha visibilidade no século XX o que pode explicar a massificação não apenas da Educação Básica, mas também do ensino superior, a exemplo da experiência estadunidense. Diferentes teóricos sinalizam que neste século evidenciou-se o reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a todo ser humano. Neste sentido, é possível compreender a educação como “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis” (Machado; Oliveira, 2001, p. 56).

A ideia de educação superior, e não apenas da Educação Básica como direito estava prevista na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), que em seu Art. 26, inciso 1, salienta que “toda pessoa tem direito à educação” e que “o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”. Tal indicação é reforçada pela UNESCO (1960), na luta contra a discriminação no campo do ensino, salientando, no Art. IV, que os países presentes na Convenção devem se comprometer “a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino” tornando “obrigatório e gratuito o ensino primário”. Além disso, deve “tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais”.

⁵ Sobre intelectuais orgânicos, conferir Gramsci (1991).

⁶ O que aqui denominamos “aparelhos privados de hegemonia burguesa” são as organizações da sociedade civil em defesa dos interesses de ordem econômica e política, ética e moral da classe dominante (Cf.: GRAMSCI, 1989 e 2007)

Pode-se afirmar total articulação entre o desenvolvimento da universidade por meio da sua política de massificação e a necessidade de solucionar problemas não apenas no campo econômico, mas também, no campo político e social. Assim, “[...] o ensino superior torna-se um lance cada vez mais central para a promoção social dos indivíduos, para a afirmação nacional, para a formação das elites e, além disso, dos quadros sociais e até para a evolução das relações entre os sexos com o início da feminização dos estudos superiores” (Charle; Verger, 1996, p. 93).

No Brasil, a materialização de tais perspectivas se deu via promulgação da Lei nº 5.540/1968, em plena ditadura militar, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa Lei, resultado do Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency For International Development* (USAID), conhecido como Acordos MEC/USAID⁷, procurou impedir a disseminação da ideia de ensino superior nacionalista, preconizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro por meio do *Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Conforme destacado por Freitag (1980, p. 85), tal reforma “foi um assunto de gabinete” concluído em menos de 60 dias, sob a égide da “racionalidade-irracionalidade (eficácia-desperdício) e autoritarismo e democratização”. Pretendia-se aumentar o número de vagas sem, contudo, ampliar os investimentos, de modo que provocava a racionalização da estrutura acadêmica e a otimização dos recursos.

De cunho elitista, a Lei nº 5.540/1968 (Brasil, 1968), excluiu a fração mais pobre da classe trabalhadora desse nível de ensino, de modo a voltar precariamente ao atendimento da classe média. Diferente da educação estadunidense, que no início do século XX massificou a Educação Básica e, conseqüentemente, o ensino superior. No Brasil, a alternativa às poucas vagas no ensino superior, apesar da Lei nº 5.540/1968, foi a introdução da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) que reformulou o ensino de primeiro e segundo grau, para conter o acesso dos mais pobres ao ensino superior. Ou seja, a dualidade dessa Lei objetivou conter o estudante antes mesmo de chegar à universidade, empurrando-o para o mercado de trabalho, por meio da formação técnica de nível médio.

A Constituição de 1988 fundamenta o direito à educação, bem como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. Apesar de em seu Art. 209 afirmar a livre iniciativa privada na oferta de serviços educacionais, reafirma, no Art. 208, inciso V, o “acesso aos níveis mais elevados de ensino”, supostamente ao ensino superior. Reafirma-se, portanto, o direito à educação como parte dos direitos sociais, tomando por base o princípio de igualdade entre as pessoas.

A contrarreforma do Estado desencadeada nos anos 1990 propaga o gerencialismo como modelo de gestão eficaz do público sob o discurso da modernização e da racionalização, materializado no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (Brasil, 1995, p. 52) que definiu quatro setores do Estado, dentre eles o “setor de serviços não exclusivos”, para atuar em parceria “com outras instituições públicas não-estatais e

⁷ De acordo com Franzone (2015, p. 40621), na “década de 1960, após o Golpe Militar, pelo menos nove acordos ou convênios foram assinados entre a parte brasileira e a norte-americana, cujos textos dos convênios [...] abrangendo os três níveis de ensino: o primeiro acordo relativo ao ensino superior – de Assessoria para Modernização da Administração Universitária – foi assinado a 30 de junho de 1966; em 9 de maio de 1967, o acordo de 30 de junho de 1966 foi reformulado e ampliado, denominando-se “Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior”.

privadas”, mesmo não assumindo poder de Estado atuam na oferta de serviços que envolvem direitos humanos fundamentais como educação e saúde.

A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que fomenta a contrarreforma da educação brasileira, institui a *Década da Educação* a iniciar da data de sua promulgação, tendo em vista a elaboração de um Plano Nacional de Educação, resultado das orientações feitas pela *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), que em seu Art. 8 prevê “a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica”, mesmo que no Art. 9, aponte que os recursos para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem devem ser supridas por meio da mobilização “de atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários”, em aparente desresponsabilização do Estado.

A contrarreforma da educação superior consolidada sob a égide gerencialista, visou transformar a universidade de instituição social para organização social, inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado, tornando-se em “universidade operacional”, como bem denominou Chauí (1999). A consequência foi a ruptura dos direitos sociais conquistados de acesso à educação superior pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A acumulação flexível do capital, com base no Toyotismo, instituiu a Educação Superior enxuta e flexível por meio da consolidação de mais um grau acadêmico somado às licenciaturas e aos bacharelados: a formação de tecnólogos, via CSTs. Esta iniciativa veio a se somar às medidas de ampliação e diversificação da educação superior, prevista na Lei 9.394/1996, conforme orientações de organismos internacionais.

De acordo com o *Relatório Educação para Todos 200-2015: progressos e desafios* (UNESCO, 2015, p. 5), os CSTs no Brasil fazem parte do ensino terciário ou superior, como a primeira etapa desse grau de ensino, que inclui a “educação terciária do tipo B”, ou seja, educação superior em tecnologia, que se diferencia da

[...] educação terciária tipo A (no Brasil, demais cursos de graduação, mestrado e mestrado profissional, excluindo-se os cursos sequenciais e os de especialização lato sensu); [...] a segunda etapa do ensino terciário ou superior [...] dispõe de programas de qualificação avançada para pesquisa [...], corresponde à pós-graduação (*stricto sensu*), no Brasil, ao doutorado (UNESCO, 2015, p. 5).

Como compromisso de garantia da “educação ao longo da vida”, o documento *Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2016), reafirma alguns princípios educacionais definidos pela UNESCO (2015), para garantir a todos, todos os níveis de educação, sob o discurso do acesso equitativo. Contudo, evidencia-se a fragmentação entre a formação técnica e profissional (educação terciária do tipo B) e a formação voltada para o ensino superior e a pesquisa (educação terciária do tipo A). Certamente, esse último tipo de educação voltar-se-á para a formação de um tipo de elite da classe trabalhadora enquanto a primeira se destinará à fração mais pobre da classe trabalhadora. Nesses moldes, a hegemonia neoliberal vai se materializando na política educacional para se ajustar às necessidades do mercado.

Dentro desta perspectiva, a educação superior passa a ser um espaço de formação para a manutenção das condições de acumulação, ao mesmo tempo em que a educação está intimamente ligada ao ajuste e à reforma estrutural. A educação assume um papel estratégico na formação do novo homem e na formação do novo trabalhador que deve ter características de formação voltadas para a competência, para a flexibilidade, para trabalhar em equipe, para ser criativo e com iniciativa diante dos imprevistos (Antunes, 2003). Com

isso, a burguesia vai disseminando sua pedagogia do capital também por meio da “formação superior enxuta e flexível para o precariado em um contexto marcado por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, no campo ético e moral, e por desemprego e intensificação da precariedade do trabalho, no campo das necessidades materiais da vida” (Souza, 2020, p. 323).

Trata-se, portanto, de um tipo de inclusão excludente na educação superior por meio do CSTs onde, a princípio, todos têm acesso à educação superior, porém, de um tipo diferenciado, onde a qualidade não é a mesma para todos (Macedo, 2016). Nos marcos do regime de acumulação flexível, a inclusão, principalmente no que se refere à qualificação do trabalhador, transverte-se em um tipo de inclusão excludente, marcada pelo dualismo da instituição escolar, em todos os níveis, evidenciando-se que “[...] ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão” (Kuenzer, 2002 p. 13).

Igualmente, o direito à educação superior no regime de acumulação flexível e consubstanciada nos CSTs é posto em xeque uma vez que a dívida educacional no Brasil se constitui em mais um dos componentes da dívida social para com a classe trabalhadora acumulada em nossa história. Diferentes governos tentaram/tentam obscurecer com paliativos que não elevam o nível de escolaridade formal da maioria dos brasileiros, relegando-os à condição de subalternizados e adaptáveis. A educação superior deve contribuir para formação de pessoas livres e emancipadas, para além da ideia de cidadania prevista nas políticas públicas educacionais em curso.

Conclusão

Neste artigo, procuramos explicar o impacto da política de ampliação e diversificação dos CSTs no direito à Educação Superior. Neste intento, fundamentamos nossa análise com referências teóricas que expressam a totalidade sócio-histórica em que tal política se insere. Assim, buscamos explicitar que a política pública de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica se insere em um conjunto de contrarreformas burguesas acionadas em todos os níveis e modalidades de ensino do país, nitidamente mais bem sistematizadas a partir dos anos 1990, no intuito de formar trabalhadores de novo tipo, instituindo-se uma verdadeira ofensiva do capital no campo educacional.

No ensino superior, ofensiva do capital se deu pelo resgate e atualização do projeto burguês de *Educação Terciária*, sempre orientado pela perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana. Este projeto consiste na propagação de um tipo de curso superior que condiciona a formação científica ao fetiche da prática. Sobre o fetiche da prática, quando analisava a problemática do estágio supervisionado, Souza (2018, p. 128-129) explicou que se trata de uma perspectiva pedagógica em que:

o foco do processo pedagógico [...] é a possibilidade de se colocar em prática o que foi aprendido no cotidiano escolar e, também, de se rechaçar outros conhecimentos que, na prática, não encontram efeito produtivo. Justamente por isso a atividade prática é supervalorizada, pois oferece oportunidade de selecionar o que realmente importa para a valorização do capital. Neste contexto, a prática assume status quase sobrenatural, concebida como fundamento e sentido de todo o conhecimento. A isto denominamos de fetiche da prática. Neste caso, a meta é a formação de um trabalhador capaz de

produzir, e não de pensar sua existência, tampouco de conhecer o sentido sócio-histórico da produção, conformado em uma consciência comum.

Buscamos explicitar que isto nos parece ser exatamente o que se materializa na estruturação dos CSTs no Brasil na atualidade, de modo articulado com as ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade e orientados pelos princípios de uma formação enxuta e flexível, mais afinado com as demandas estruturais e superestruturais do modelo de desenvolvimento emergente. Assim, sob condições renovadas, a burguesia atualiza seu projeto de obsolescência programada das classes subalternas. No ensino superior, esta ofensiva burguesa se materializa não só pela reformulação dos currículos e da gestão das IES públicas, mas também por meio da política de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica.

Hoje, das 3.461.220 matrículas em CSTs no Brasil, 52,4% são de IES públicas e 47,6% de IES privadas. De 10.653 CSTs ofertados no Brasil, 55,8% deles são de IES públicas e 44,2% de IES privadas. Embora se perceba que tanto o número de matrículas quanto o número de cursos sejam predominantemente de IES públicas, é perceptível o crescimento destes quantitativos, apontando para uma possibilidade de as IES privadas virem a superar as IES públicas na oferta de CSTs no país em breve. Isto nos permite apontar que algumas tendências desta política de expansão e diversificação dos CSTs no Brasil se evidenciaram mais claramente a partir dos anos 2010, embora elas já se delineassem desde os anos 2000. Uma delas é a ascensão da iniciativa privada na oferta de cursos e de matrículas neste grau acadêmico e outra é ascensão da modalidade EaD na oferta de CSTs em IES privadas. Uma terceira tendência é o crescimento do consenso na sociedade civil em torno da ideia de a oferta de CSTs, orientados pela perspectiva do empreendedorismo e da sustentabilidade, é fundamental para garantir a empregabilidade de determinado segmento da população: os jovens de baixa renda das periferias urbanas. Por tabela, este consenso corrobora o consentimento ativo ao resgate do velho projeto de *Educação Terciária* por parte da burguesia em condições renovadas, aparado pela atualização da concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana na educação profissional e tecnológica, preponderante não só nos instrumentos regulatórios, nos documentos governamentais e nos documentos dos organismos supranacionais, mas também nas propostas pedagógicas destes cursos, sejam eles de IES públicas ou privadas.

Estas tendências impactam substantivamente no direito de acesso ao conhecimento científico. Isto se deve ao fato de o ensino superior ter se tornado determinante para a promoção social dos indivíduos, para a afirmação nacional, para a formação das elites e, além disso, para a formação dos quadros operacionais do mundo do trabalho e da produção e até para superação das desigualdades entre os sexos, as raças e etnias e regionais. Ao mesmo tempo, na medida em que se ampliam e se diversificam as oportunidades de formação em nível superior, sofisticam-se as estratégias de manutenção da velha dualidade de ensino, por meio da promoção da obsolescência da classe trabalhadora em determinados graus acadêmicos e modalidades de ensino, seja pelo enxugamento curricular e flexibilização dos itinerários formativos, seja pela ênfase na formação de competências socioemocionais em detrimento de formação de competências cognitivas de caráter científico e tecnológico. A política de ampliação e diversificação da oferta de CSTs no Brasil se insere perfeitamente no curso destas tendências. Assim, tal política configura uma espécie de inclusão excludente da classe trabalhadora ao ensino superior, de modo que, apesar de ter mais oportunidades de acesso ao ensino superior, a

tendência é de que estas oportunidades sejam cada vez maiores em IES privadas, na modalidade de EaD, em cursos que promovem formação massificada na perspectiva de uma *Educação Terciária*, orientada pela perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana. Desta forma, a inclusão no ensino superior não necessariamente se configura como garantia do direito ao acesso ao conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva unitária, voltada para o desenvolvimento humano, para o desenvolvimento social.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): UNICAMP, 2003.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, (SP), v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 30 set. 2023.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª edição. São Paulo: Global, 2009.

FIGUEIREDO, B. O.; VEIGA, Celia C. P. S. Da educação superior universitária à educação terciária: origens da renovada dualidade educacional. In: **Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia**. Petrópolis: ANPED, 2021, v. 2, p. 217-230. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/anped2021_l2.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

FLACH, Simone Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. Educação desinteressada e a análise de políticas educacionais. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3 [77], p.780-797, jul./set. 2018. Disponível em:

[file:///C:/Users/jose0/Downloads/lcoutinho,+11.BA X 8652086 Flach.Schlesener%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jose0/Downloads/lcoutinho,+11.BA+X+8652086+Flach.Schlesener%20(1).pdf), acesso em 20/12/2023.

FRANZON, Sadi. **Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. XII Congresso Nacional de educação – EDUCERE et al.** Paraná (PR): Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), 26 a 29 de outubro de 2015.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere:** Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 7ª. Ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** 8ª. Ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1999.** Brasília: INEP, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000.** Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2001.** Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2002.** Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2003.** Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2004.** Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2005.** Brasília: INEP, 2006.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28/11/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). **Anuário Estatístico a Educação Profissional de Tecnológica**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/anuario%20-a-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 25 set. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf, acesso em 21/12/2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf, acesso em 21/12/2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP): Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 77-95.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à educação no Brasil: avanços e retrocessos na política educacional. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, vol. I, nº 01, p. 41-60, Jul.-Dez./2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/issue/view/105>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil: 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela Assembleia geral da Nações Unidas (Resolução 217 AIII) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, Paula Macedo. **O empreendedorismo como conteúdo curricular da Educação Profissional e tecnológica**. 2023. 345 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2023.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (org.). **Políticas para a Educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SOUZA, J. dos S. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2022. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00095. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/949>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SOUZA, José dos Santos. A Educação superior enxuta e flexível como nicho promissor do mercado educacional. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-27, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54582>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOUZA, José dos Santos. Cursos Superiores de Tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Trabalho Necessário**, v.18, nº 36, p. 320-342, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i36.42812>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42812>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SOUZA, José dos Santos. Fundamentos sócio-históricos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (org.). **Crise do Capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos Cemarx**, n. 3, p. 159-172, jul./2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/cemarx.v0i3.10875>. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10875>, acesso em 20/12/2023.

UNESCO. **Aprender a ser: la educacion del futuro**. Madri: Alianza, 1973.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Convenção%20relativa%20à%20luta%20contra%20a%20discriminação%20na%20educação.pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 07 mar. 2012.

UNESCO. **Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e. Acesso em: 15 jan. 2020.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório conciso**. Brasília (DF): UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 25 set. 2023.

Submetido em: 01/10/2023

Aprovado em: 03/12/2023

Publicado em: 29/12/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)