

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da
educação profissional tecnológica no Brasil**

Célia Cristina Pereira da Silva Veiga

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DAS MUDANÇAS
RECENTES NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TECNOLÓGICA NO BRASIL**

CÉLIA CRISTINA PEREIRA DA SILVA VEIGA

*Sob a orientação do Professor
Dr. José dos Santos Souza*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Março de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V426d
Veiga, Célia Cristina Pereira da Silva, 1975-
Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes
na gestão da educação profissional tecnológica no
Brasil / Célia Cristina Pereira da Silva Veiga. -
Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2020.
377 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

1. Estado e Políticas Públicas. 2. Reforma do
Estado. 3. Educação Profissional. 4. Educação
Tecnológica. 5. Curso Superior de Tecnologia. I.
Souza, José dos Santos, 1966-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

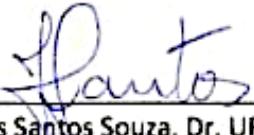
This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – Brazil (CAPES) – Finance Code 001

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

CELIA CRISTINA PEREIRA DA SILVA VEIGA

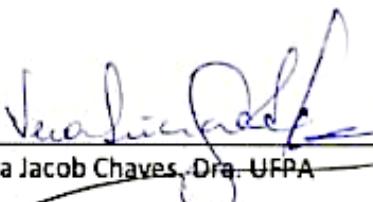
Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 12/03/2020.



Jose dos Santos Souza, Dr. UFRRJ

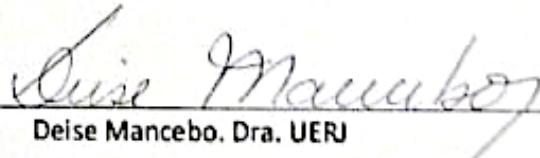
(Orientador)



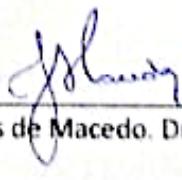
Vera Lúcia Jacob Chaves, Dra. UFPA



Gaudêncio Frigotto, Dr. UERJ



Deise Mancebo, Dra. UERJ



Jussara Marques de Macedo, Dra. UFRJ

Para Emilly e Miguel, como lembrança do maior tesouro que uma mãe pode dar a um filho: uma educação para autonomia.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao momento de conclusão de um curso de doutorado nos faz refletir sobre todo o caminho percorrido, as relações que estabelecemos e a riqueza presente em cada momento compartilhado. Registro aqui o que foi fundamental, não apenas para obtenção do título, mas para o meu desenvolvimento humano.

Sou grata ao povo brasileiro, sobretudo, à classe trabalhadora cujo suor do rosto sustenta estruturas educacionais das quais a maioria absoluta de seus integrantes é excluída.

Sou grata à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pela porta aberta que, ao adentrar, pude estabelecer relações que mudaram minha existência, meu modo de ver a vida e de compreender a própria humanidade.

Sou grata ao meu orientador e amigo Dr. José dos Santos Souza, pois sua dedicação e compromisso me mostraram para além da formação profissional. O professor José me ensinou a lutar por minhas convicções, a enfrentar desafios e não aceitar o lugar da subalternidade imposto socialmente. Ensinou com palavras, mas, sobretudo, com seu próprio exemplo de vida. Gratidão!

Sou grata ao GTPS e a todas e todos os seus integrantes: Alex, Bruna, Bruno, Cinthia, Fabíola, Gabriel, Gerson, Henrique, Hugo, Igor, Jeanne, José, Jussara, Leila, Laís, Marcelo, Miriam, Nelma, Paula, Rodrigo, Susana, Tânia, Thiago, Valdete, Vanessa, Viviana e Viviane. Muito obrigada pelas reflexões, pelo compartilhamento, pelos momentos de profundo aprendizado coletivo.

Sou grata ao PPGEduc pelo empenho de seus integrantes para que exista oferta de pós-graduação na Baixada Fluminense. Por meio desse Programa encontrei amigas e amigos que marcaram minha trajetória acadêmica.

Sou grata à Dra. Jussara Marques de Macedo e ao Dr. Bruno de Oliveira Figueiredo pelas trocas afetuosas de conhecimento e de amizade. Vocês são presentes que a vida trouxe e que eu guardarei para sempre.

Sou imensamente grata à Banca de Avaliação desta Tese, composta pelos professores Dr. José dos Santos Souza, Dra. Deise Mancebo, Dra. Jussara Marques de Macedo, Dr. Gaudêncio Frigotto, Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves, Dr. Hugo Leonardo Fonseca da Silva e Dra. Miriam Morelli que, tão gentilmente, leram este texto, refletiram sobre o tema e compartilharam ricas e preciosas contribuições. Muitíssimo obrigada.

Sou grata a Rede Univesitas e ao GT-11 da ANPED pelo compartilhamento de pesquisas de alto nível, por meio das quais tenho podido aprofundar meus conhecimentos na área da educação.

Sou grata a todas as pessoas que me incentivaram a prosseguir, principalmente, nos momentos mais árduos da minha formação. A força encontrada em cada palavra de ânimo, em cada olhar de afeto, em cada gesto de incentivo foi o que me sustentou em vários momentos.

Sou grata à Emilly e ao Miguel que em nenhum momento da minha jornada acadêmica, iniciada há 10 anos atrás, fizeram cobranças pelas minhas ausências. Ao contrário, foram solidários nas férias e finais de semana que precisaram ficar em casa porque eu estava estudando. Muito obrigada, amores da minha vida.

Sou grata a Deus por tudo que ele tem feito em mim, pois, apesar de tantas barreiras, cheguei ao fim do doutorado.

Como podemos nos tornar livres? Como podemos nos tornar nós mesmos? (Antônio Gramsci, O.N., 1987, 621-622).

RESUMO

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. **Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil.** Nova Iguaçu(RJ); Seropédica (RJ): 2020. 377 p. Tese [Doutorado em educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A política educacional é um dos principais instrumentos de manutenção da hegemonia burguesa. Por isto, em seu processo de recomposição diante da crise orgânica do capital, a burguesia aciona medidas para conformar os sistemas educacionais no seio de profundas mudanças estruturais e superestruturais para garantir a restauração de suas bases de acumulação de capital. Esse processo se materializa em duas dimensões: na reestruturação produtiva e na reforma do Estado. Nesse contexto, a sofisticação dos instrumentos de mediação de conflito de classes, para garantir a manutenção da hegemonia burguesa, impulsiona a articulação de uma política global para a formação humana, de modo a adequá-la às demandas atuais de produtividade e competitividade das empresas. As estratégias formuladas no bojo desse processo impulsionaram reformas em todos os níveis educacionais. Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) foram estruturados a partir deste processo marcado por rupturas e instabilidades. Diante disso, tomamos como objeto de estudo a regulação e desenvolvimento dos CST. Partimos do questionamento acerca do papel desses cursos na divisão do trabalho educacional do país, seu desenvolvimento e a sua relação com o processo de recomposição burguesa. Nosso objetivo é explicar em que aspecto a regulamentação dos CST flexibiliza a formação para o trabalho complexo ao mesmo tempo em que educa o trabalhador para encarar com naturalidade a instabilidade do mercado. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e finalidade explicativa, que adota os procedimentos técnicos de uma pesquisa documental cujos tipos de instrumentos são a análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias. Os resultados da análise evidenciam que a regulamentação dos CST é expressão da recomposição burguesa na política educacional e materializa a dualidade educacional no nível superior, assim como é expressão também da reconfiguração da divisão do trabalho educacional e da divisão social do conhecimento. Para este fim, o fomento aos CST nas últimas décadas contou com a ampla participação dos aparelhos privados de hegemonia e de seus intelectuais orgânicos comprometidos com os interesses do capital e com o investimento financeiro maciço tanto na implementação desses cursos como na produção de pesquisa acadêmica para justificá-lo como modelo de formação em nível superior. Concluímos que esses cursos cumprem dupla função social. Ao mesmo tempo em que formam quadros para aplicar produtivamente a ciência e a tecnologia, funcionam também como instrumento de conformação ética e moral, ao formar trabalhadores de novo tipo, conformados ética e moralmente à intensificação da precariedade do trabalho e da vida, bem como para participar ativamente na reprodução do sistema do capital, especialmente em contextos de capitalismo dependente. Não obstante, ao suprir a demanda sistêmica de qualificar para o trabalho e conformar para a vida social, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento humano para além dos limites impostos pela política. Desse mote, a contradição entre qualificar para o trabalho e desenvolver o humano apenas dentro dos limites impostos para conservação do capital impulsiona a organização de estratégias e instrumentos para mitigar os riscos de rompimento com o sistema socioeconômico.

Palavras-chave: Estado e Políticas Públicas – Reforma do Estado – Educação Profissional – Educação Tecnológica – Curso Superior de Tecnologia.

ABSTRACT

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. **Socio-historical determinants of recent changes in the management of technological professional education in Brazil.** Nova Iguaçu(RJ); Seropédica (RJ): 2020. 377 p. Thesis [Doctorate in Education] - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands (PPGEd), Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ).

Educational policy is one of the main instruments for maintaining bourgeois hegemony. For this reason, in its process of recomposition in the face of the organic crisis of capital, the bourgeoisie take actions to conform the educational systems within profound structural and superstructural changes to guarantee the restoration of their bases of capital accumulation. This process materializes in two dimensions: in the productive restructuring and in the reform of the State. In this context, the sophistication of the instruments of mediation of class conflict, to guarantee the maintenance of the bourgeois hegemony, impels the articulation of a global policy for human formation, in order to adapt it to the current demands of productivity and competitiveness of companies. The strategies formulated in the midst of this process spurred reforms at all educational levels. The Higher Technology Courses (CST) were structured based on this process marked by ruptures and instabilities. Therefore, we take as an object of study the regulation and development of CST. We start from the questioning about the role of these courses in the division of educational work in the country, their development and their relationship with the process of bourgeois recomposition. Our objective is to explain in what aspect the regulation of CST makes training flexible for complex work, while educating workers to face the instability of the market naturally. It is a basic research, with a qualitative approach and explanatory purpose, which adopts the technical procedures of a documentary research whose types of instruments are the analysis of primary and secondary bibliographic sources. The results of the analysis show that the regulation of CST is an expression of the bourgeois recomposition in educational policy and materializes the educational duality at the higher level, as well as an expression of the reconfiguration of the division of educational work and the social division of knowledge. To this end, the promotion of CST in the last decades has counted on the wide participation of private hegemonic apparatus and their organic intellectuals committed to the interests of capital and with massive financial investment both in the implementation of these courses and in the production of academic research for justify it as a training model at a higher level. We conclude that these courses have a dual social function. At the same time that they form cadres to apply science and technology productively, they also function as an instrument of ethical and moral conformity, by forming workers of a new type, ethically and morally conformed to the intensification of precarious work and life, as well as to actively participate in the reproduction of the capital system, especially in contexts of dependent capitalism. Nevertheless, by meeting the systemic demand to qualify for work and conform to social life, the possibilities for human development are expanded beyond the limits imposed by politics. From this argument, the contradiction between qualifying for work and developing the human only within the limits imposed for the conservation of capital drives the organization of strategies and instruments to mitigate the risks of disruption with the socioeconomic system.

Keywords: State and Public Policies – State Reform – Vocational education – Technological education – Higher technology course.

RESUMEN

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. **Determinantes sociohistóricos de los cambios recientes en la gestión de la educación profesional tecnológica en Brasil.** Nova Iguaçu(RJ); Seropédica (RJ): 2020. 377 p. Tesis [Doctorado en Educación] - Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares (PPGEduc), Instituto de Educación/Instituto Multidisciplinario, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ).

La política educativa es uno de los principales instrumentos para mantener la hegemonía burguesa. Por esta razón, en su proceso de recomposición ante la crisis orgánica del capital, la burguesía inicia medidas para conformar los sistemas educativos dentro de profundos cambios estructurales y superestructurales para garantizar la restauración de sus bases de acumulación de capital. Este proceso se materializa en dos dimensiones: en la reestructuración productiva y en la reforma del Estado. En este contexto, la sofisticación de los instrumentos de mediación del conflicto de clases, para garantizar el mantenimiento de la hegemonía burguesa, impulsa la articulación de una política global para la formación humana, a fin de adaptarla a las demandas actuales de productividad y competitividad de las empresas. Las estrategias formuladas en medio de este proceso impulsaron reformas en todos los niveles educativos. Los Cursos Superiores de Tecnología (CST) se estructuraron en base a este proceso marcado por rupturas e inestabilidades. Por lo tanto, tomamos como objeto de estudio la regulación y el desarrollo de CST. Partimos del cuestionamiento sobre el papel de estos cursos en la división del trabajo educativo en el país, su desarrollo y su relación con el proceso de recomposición burguesa. Nuestro objetivo es explicar en qué aspecto la regulación de los CST hace que la capacitación sea flexible para trabajos complejos, al tiempo que educamos a los trabajadores para enfrentar la inestabilidad del mercado de forma natural. Es una investigación básica, con un enfoque cualitativo y un propósito explicativo, que adopta los procedimientos técnicos de una investigación documental cuyos tipos de instrumentos son el análisis de fuentes bibliográficas primarias y secundarias. Los resultados del análisis muestran que la regulación de la CST es una expresión de la recomposición burguesa en la política educativa y materializa la dualidad educativa en el nivel superior, así como una expresión de la reconfiguración de la división del trabajo educativo y la división social del conocimiento. Con este fin, la promoción de CST en las últimas décadas ha contado con la amplia participación del aparato hegemónico privado y sus intelectuales orgánicos comprometidos con los intereses del capital y con una inversión financiera masiva tanto en la implementación de estos cursos como en la producción de investigación académica para justificarlo como un modelo de entrenamiento en un nivel superior. Concluimos que estos cursos tienen una doble función social. Al mismo tiempo que forman cuadros para aplicar la ciencia y la tecnología de manera productiva, también funcionan como un instrumento de conformidad ética y moral, al formar trabajadores de un nuevo tipo, conformados ética y moralmente a la intensificación del trabajo y la vida precarios, así como a Participar activamente en la reproducción del sistema de capital, especialmente en contextos de capitalismo dependiente. Sin embargo, al satisfacer la demanda sistemática de calificar para el trabajo y ajustarse a la vida social, las posibilidades de desarrollo humano se expanden más allá de los límites impuestos por la política. A partir de este lema, la contradicción entre calificar para el trabajo y desarrollar al ser humano solo dentro de los límites impuestos para la conservación del capital impulsa la organización de estrategias e instrumentos para mitigar los riesgos de interrupción del sistema socioeconómico.

Palabras clave: Estado y Políticas Públicas – Reforma del Estado – Educación profesional – Educación tecnológica – Curso superior de tecnología.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	⇒ Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	⇒ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
ANRESC	⇒ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ARENA	⇒ Aliança Renovadora Nacional
BDTD	⇒ Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais
BID	⇒ Banco Interamericano do Desenvolvimento
BIRD	⇒ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BSC	⇒ <i>Balanced Scorecard</i>
CA	⇒ Colégios Agrícolas
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEE/SP	⇒ Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEFET	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEPAL	⇒ <i>Comisión Económica para América Latina</i>
CFE	⇒ Conselho Federal de Educação
CLAF	⇒ Centro Latino-americano de Física
CNCST	⇒ Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia

CNE	⇒ Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	⇒ Conselho Nacional de Educação – Câmara de Ensino Superior
CNE/CP	⇒ Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
CNI	⇒ Confederação Nacional da Indústria
CST	⇒ Curso Superior de Tecnologia
CNPQ	⇒ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	⇒ Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	⇒ Comissão Própria de Avaliação
CPC	⇒ Conceito Preliminar de Curso
CRESALC	⇒ Centro Regional para Educação Superior na América Latina e Caribe
DCNCEPNT	⇒ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico
EaD	⇒ Educação à distância
EDUC@	⇒ Indexador Online de Periódicos na Área da Educação da Fundação Carlos Chagas Filho
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
ENADE	⇒ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	⇒ Exame Nacional de Cursos
ENEM	⇒ Exame Nacional do Ensino Médio

EPT	⇒ Educação Profissional e Tecnológica
EPP	⇒ Empresa de Pequeno Porte
ETF/RJ	⇒ Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro
ETFQ	⇒ Escola Técnica Federal de Química
ETP	⇒ Educação Técnica e Profissional
EUA	⇒ Estados Unidos da América
FAETERJ	⇒ Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro
FAT	⇒ Fundo de Amparo do Trabalhador
FATEC-SP	⇒ Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FHC	⇒ Fernando Henrique Cardoso
FIES	⇒ Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior
FIOCRUZ	⇒ Fundação Oswaldo Cruz
FIT	⇒ Faculdades Integradas do Tapajós
FLACSO	⇒ Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais
FMI	⇒ Fundo Monetário Internacional
FNDE	⇒ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOA	⇒ <i>Food and Agriculture Organization</i>

FPL	⇒ Fundação Pedro Leopoldo
FURB	⇒ Universidade Regional de Blumenau
FURG	⇒ Universidade Federal do Rio Grande
GED	⇒ Gratificação de Estímulo à Docência
IAEA	⇒ <i>International Atomic Energy Agency</i>
IBECC	⇒ Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Tecnologia
IBICT	⇒ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICAO	⇒ <i>International Civil Aviation Organization</i>
IDEB	⇒ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	⇒ Instituição de Ensino Superior
IESALC	⇒ Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe
IFF	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFMG	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFRJ	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRS	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IGC	⇒ Índice Geral dos Cursos
ILO	⇒ <i>International Labour Organization</i>

INEP	⇒ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GTPS	⇒ Grupo Trabalho, Política e Sociedade
LDBEN	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	⇒ Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	⇒ Ministério da Educação
NGP	⇒ Nova Gestão Pública
OEA	⇒ Organização dos Estados Americanos
ONU	⇒ Organização das Nações Unidas
OMS	⇒ Organização Mundial da Saúde
OPNE	⇒ Observatório do Plano Nacional de Educação
OS	⇒ Organização Social
OTAN	⇒ Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAR	⇒ Plano de Ações Articuladas
PARFOR	⇒ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PD&I	⇒ Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
PDCA	⇒ <i>Plan Do Check Act ou Adjust</i>
PDE	⇒ Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI	⇒ Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	⇒ Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PDS	⇒ Partido Democrático Social
PFL	⇒ Partido da Frente Liberal
PPA	⇒ Plano Plurianual
PLANFOR	⇒ Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDB	⇒ Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	⇒ Pesquisa Nacional por Amostra Domicílios
PNE	⇒ Plano Nacional de Educação
PNP	⇒ Programa Nacional de Publicização
PPGEDUC	⇒ Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PROEDU	⇒ Repositório de Objetos Educacionais de Educação Profissional e Tecnológica
PROEJA	⇒ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	⇒ Programa de Reforma da Educação Profissional
PROFUNCIONARIO	⇒ Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação
PRONATEC	⇒ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	⇒ Programa Universidade para Todos

PSDB	⇒ Partido da Social Democracia Brasileiro
PT	⇒ Partido dos Trabalhadores
PTC	⇒ Partido Trabalhista Cristão
PUC	⇒ Pontífice Universidade Católica
Rede CERTIFIC	⇒ Rede Nacional de Certificação Profissional
REUNI	⇒ Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	⇒ Sistema Nacional de Avaliação Básica
SCIELO	⇒ <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMTEC	⇒ Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAI-CETIQT	⇒ Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	⇒ Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SERGITEC	⇒ Superintendência da Educação Profissional do Estado de Sergipe
SESC	⇒ Serviço Social do Comércio
SESCOOP	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI	⇒ Serviço Social da Indústria
SEST	⇒ Serviço Social de Transporte
SESU	⇒ Secretaria de Educação Superior
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	⇒ Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISTEC	⇒ Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TIC	⇒ Tecnologias da Informação e Conhecimento
UAB	⇒ Universidade Aberta do Brasil
UCAM	⇒ Universidade Cândido Mendes
UCB	⇒ Universidade Castelo Branco
UCDB	⇒ Universidade Católica Dom Bosco
UCP	⇒ Universidade Católica de Petrópolis
UDESC	⇒ Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	⇒ Universidade Estadual do Ceará
UEL	⇒ Universidade Estadual de Londrina
UEM	⇒ Universidade Estadual de Maringá
UERJ	⇒ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UEZO	⇒ Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFABC	⇒ Universidade Federal do ABC
UFAM	⇒ Universidade Federal do Amazonas
UFBA	⇒ Universidade Federal da Bahia
UFC	⇒ Universidade Federal do Ceará
UFES	⇒ Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	⇒ Universidade Federal de Santa Catarina
UFF	⇒ Universidade Federal Fluminense
UFG	⇒ Universidade Federal de Goiás
UFMG	⇒ Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	⇒ Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	⇒ Universidade Federal do Pará
UFPB	⇒ Universidade Federal da Paraíba
UFPE	⇒ Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	⇒ Universidade Federal do Paraná
UFRGS	⇒ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	⇒ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	⇒ Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE	⇒ Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	⇒ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRS	⇒ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	⇒ Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	⇒ Universidade Federal de São Carlos
UFSM	⇒ Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	⇒ Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	⇒ Universidade Federal de Uberlândia
UFV	⇒ Universidade Federal de Viçosa
ULBRA	⇒ Universidade Luterana do Brasil
UNAMA	⇒ Universidade da Amazônia
UNB	⇒ Universidade de Brasília
UNEB	⇒ Universidade do Estado da Bahia
UNESA	⇒ Universidade Estácio de Sá
UNESC	⇒ Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	⇒ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	⇒ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNG	⇒ Universidade Guarulhos
UNIAN	⇒ Universidade Anhanguera
UNICAMP	⇒ Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	⇒ Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	⇒ Universidade Cidade de São Paulo
UNIFEI	⇒ Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	⇒ Universidade Federal de São Paulo
UNIFOR	⇒ Universidade de Fortaleza
UNIGRANRIO	⇒ Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy
UNIJUÍ	⇒ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	⇒ Centro Universitário La Salle
UNINASSAU	⇒ Centro Universitário Maurício de Nassau
UNINOVE	⇒ Universidade Nove de Julho
UNIPLI	⇒ Centro Universitário Plínio Leite
UNIRITTER	⇒ Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISC/RS	⇒ Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISO	⇒ Universidade de Sorocaba

UNISUAM	⇒ Centro Universitário Augusto Motta
UNISUL	⇒ Universidade do Sul de Santa Catarina
UNITAU	⇒ Universidade de Taubaté
UNIVALI	⇒ Universidade do Vale do Itajaí
UNOESTE	⇒ Universidade do Oeste Paulista
UPE	⇒ Universidade de Pernambuco
UPF	⇒ Universidade de Passo Fundo
USCS	⇒ Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	⇒ Universidade de São Paulo
UTFPR	⇒ Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP	⇒ Universidade Tuiuti do Paraná
UVA	⇒ Universidade Veiga de Almeida
WHO	⇒ <i>World Health Organization</i>
WMO	⇒ <i>World Meteorological Organization</i>

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Número de IES no Brasil, por categoria administrativa – 2017	50
GRÁFICO 2: Número de IES no RJ por oferta de cursos superiores em geral e por ofertas de CST – 2017	55
GRÁFICO 3: Número de produções científicas levantadas, por subcategoria analítica – 2017	66
GRÁFICO 4: Número de CST por nomenclatura de curso – 2017	82
GRÁFICO 5: Número de produções científicas levantadas, por tipo – 2017	89
GRÁFICO 6: Número de produções científicas levantadas, por UF – 2017	90
GRÁFICO 7: Número de produções científicas levantadas por IES – 2017	92
GRÁFICO 8: Série histórica do número de pesquisas científicas levantadas por ano de conclusão – 2017	94
GRÁFICO 9: Série histórica do número de IES no Brasil – 1995 a 2018.....	278
GRÁFICO 10: Número de IES por região – 2018	280
GRÁFICO 11: Número de IES por categoria administrativa e por UF – 2018.....	282
GRÁFICO 12: Série histórica do número de matrículas no ensino superior – 1995 a 2018	283
GRÁFICO 13: Número de matrículas por modalidade de ensino e por UF – 2018.....	284
GRÁFICO 14: Série histórica do número de CST, por modalidade – 2002 a 2018	288
GRÁFICO 15: Série histórica do número de CST, por categoria administrativa – 2002 a 2018	289
GRÁFICO 16: Série histórica do número de CST, por região – 2002 a 2018	291
GRÁFICO 17: Número de matrícula nacional no CST – 2018	293

GRÁFICO 18: Série histórica do número de matrículas no CST, por modalidade de ensino – 2010 a 2018.....	294
GRÁFICO 19: Número de matrícula nos CST, por organização acadêmica – 2018....	296
GRÁFICO 20: Número de matrículas nos CST, por curso – 2010 a 2018.....	299
GRÁFICO 21: Série histórica do número de matrículas, de ingressos e de concluintes nos CST – 2010 a 2018.....	300
GRÁFICO 22: Percentual médio da idade dos concluintes dos CST que participaram do ENADE – 2010 a 2018	303
GRÁFICO 23: Série histórica do número de matrícula nos CST do estado do Rio de Janeiro, por categoria administrativa – 2010 a 2018	306
GRÁFICO 24: Série histórica do número de matrículas nos CST do estado do Rio de Janeiro, por organização acadêmica – 2010 a 2018	307
GRÁFICO 25: Série histórica do número de matrículas nos CST do estado do Rio de Janeiro, por modalidade de ensino – 2010 a 2018.....	308
GRÁFICO 26: Série histórica do número de ingressos, de concluintes e de matrículas nos CST do Rio de Janeiro – 2010 a 2018	310
GRÁFICO 27: Número de IES nacionais e estaduais do Rio de Janeiro, por categoria administrativa – 2018	311
GRÁFICO 28: Número de matrícula por CST, no Rio de Janeiro – 2018	316
GRÁFICO 29: Número de matrículas nos CST por IES no Rio de Janeiro – 2018	318
GRÁFICO 30: Número de CST ofertados no estado do Rio de Janeiro por IES públicas – 2018	322
GRÁFICO 31: Número de matrículas nos CST ofertados, por IES públicas, no estado do Rio de Janeiro – 2018.....	323
GRÁFICO 32: Número de concluintes do CST participantes no ENADE, no estado do Rio de Janeiro, por faixa etária – 2007 a 2018.....	324
GRÁFICO 33: Número de matrículas no CST de gestão de RH, por IES, no estado do Rio de Janeiro – 2018.....	329

GRÁFICO 34: Número de matrículas no CST de Logística, por IES, no estado do Rio de Janeiro – 2018.....	331
GRÁFICO 35: Número de matrículas no CST de Marketing, por IES, no estado do Rio de Janeiro – 2018.....	333
GRÁFICO 36: Número de matrículas no CST de Análise e desenvolvimento de sistemas, por IES, no estado do Rio de Janeiro – 2018.....	334
GRÁFICO 37: Número de matrículas por CST das IES públicas no estado do Rio de Janeiro – 2018.....	335

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa coroplético com número de CST por UF – 2017	54
Figura 2: Mapa coroplético com número de CST por municípios do Rio de Janeiro – 2017	60
Figura 3: Ciclo da mercantilização do conhecimento interessado – 2019	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de cursos superiores no Brasil por grau acadêmico, por rede e por modalidade – 2017	51
Tabela 2: Número de IES e número de CST, por categoria administrativa, Brasil – 2017	52
Tabela 3: Número de IES e número de CST, por tipo de organização acadêmica, Brasil – 2017	53
Tabela 4: Número de pesquisas científicas levantadas por categoria e subcategoria de análise – 2017	97
Tabela 5: Número de IES, por Região e UF, em 1995 e em 2018.....	278
Tabela 6: Número de IES por região e por categoria administrativa – 1995 e 2018.281	
Tabela 7: Percentual de cursos de graduação no Brasil – 2018.....	286
Tabela 8: Número de CST e de matrículas, por categoria administrativa, por organização acadêmica e por modalidade de ensino, no Brasil – 2018.....	292
Tabela 9: Número de matrículas nos CST, por UF – 2010 e 2018	297
Tabela 10: Número de CST e de matrícula, por categoria administrativa, organização acadêmica e modalidade no RJ – 2018.....	309
Tabela 11: Número de IES, de CST e de Matrícula por Categoria administrativa, no Rio de Janeiro – 2018.....	315
Tabela 12: Total em reais recebidos da União por IES e por ano – 2014 a 2017	319
Tabela 13: Número de matrículas nos CST, em 2018 e valor recebido do Governo Federal por IES “sem” fins lucrativos – 2014 e 2018.....	320
Tabela 14: Número de matrículas por CST e por IES no estado do Rio de Janeiro – 2018	327

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: IES do estado do Rio de Janeiro que ofertaram CST – 2017	56
QUADRO 2: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI – 1998.....	224
QUADRO 3: Estrutura dos CST por Eixo Tecnológico - 2019	267
QUADRO 4: Áreas de conhecimento e Eixos tecnológicos por ciclos avaliativos do ENADE - 2019.....	273
QUADRO 5: Cursos que foram avaliados pelo ENADE – 2007 a 2018.....	301

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
1. OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA COMO PROBLEMA POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	34
1.1. Os Cursos Superiores De Tecnologia Como Objeto De Pesquisa	50
1.2. Levantamento de Hipóteses	61
1.3. Por que Pesquisar sobre os Cursos Superiores de Tecnologia?	64
1.4. O Percurso Analítico e seus Procedimentos Metodológicos	69
1.4.1. O universo da pesquisa	81
1.4.2. Os instrumentos de coleta de dados	83
1.4.3. Os resultados esperados	87
2. TENDÊNCIAS DO DEBATE CIENTÍFICO ACERCA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA.....	88
2.1. Características do Conjunto das Produções Científicas Levantadas.....	89
2.2. Temas e Tendências do Debate no Conjunto das Produções Científicas Levantadas	98
3. O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO EM QUE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA SE DESENVOLVERAM	123
3.1. Aspectos Estruturais e Superestruturas da Recomposição Burguesa Frente à Crise do Capital	
126	
3.2. Trabalho e Educação: elementos na disputa de classes	151
3.3. O Projeto Hegemônico de Formação da Classe Trabalhadora.....	166
4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA EM ÂMBITO GLOBAL E SEUS “PARCEIROS” NO BRASIL	184
4.1. O Estabelecimento das Diretrizes para Educação Superior Não-Universitária.....	185
4.2. A Consolidação da Política de Educação Profissional Tecnológica no Contexto Democrático	208
4.3. A Política Para Educação Profissional Tecnológica No Brasil: do estudo da técnica ao estudo da política.....	246
4.4. Regulamentação da Educação Profissional Tecnológica no Brasil	261

5. ASPECTOS DA EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL	277
5.1. Especificidades dos Dados Acerca dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil	287
5.2. Especificidades dos Dados Acerca dos Cursos Superiores de Tecnologia no Rio de Janeiro ..	305
5.3 Cursos Superiores de Tecnologia Mais Acessados no Rio de Janeiro.....	326
CONCLUSÃO	339
REFERÊNCIAS	354

INTRODUÇÃO

Este texto é referente à tese de doutorado em educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O resultado da pesquisa apresentada neste texto é também parte dos Projetos de Pesquisa intitulados “Novos modelos de gestão de sistemas públicos de ensino e precariedade do trabalho docente: um estudo sobre o impacto do modelo gerencial na dinâmica do trabalho escolar” e “Tendências em construção no processo de implantação e desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil”, ambos do Grupo Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sob coordenação do Professor Dr. José dos Santos Souza.

A investigação toma como objeto a regulação e o desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) no Brasil no contexto da recomposição burguesa, marcado pelo desenvolvimento de ofensivas no âmbito da produção da vida material e no âmbito da relação entre o Estado e a sociedade civil. Nesse contexto, é evidente a demanda de formação de um trabalhador de novo tipo, motivo que condiciona uma série de mudanças na política de Educação Profissional no país, levantando a questão de qual o papel dos CST na divisão do trabalho educacional no Brasil e a sua relação com a ofensiva burguesa na retomada de suas bases de acumulação corroídas diante da crise. Portanto, nosso objetivo é explicar em que aspecto a regulamentação dos CST flexibiliza a formação para o trabalho complexo ao mesmo tempo em que educa o trabalhador para encarar com naturalidade a instabilidade do mercado de trabalho. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e finalidade explicativa, tendo como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental cujos tipos de instrumentos são a análise de fontes bibliográficas e a documentação.

No primeiro Capítulo deste texto, apresentamos nosso ponto de partida na pesquisa, delineando elementos presentes em nosso projeto de pesquisa. Para isso, apresentamos os CST como objeto de estudo, o problema de pesquisa, as hipóteses, a justificativa, os objetivos e a metodologia utilizada para conclusão da investigação.

No segundo Capítulo, apresentamos os resultados da revisão de literatura realizada a partir das produções científicas disponíveis nos principais acervos de pesquisas científicas no Brasil e acervos de instituições com foco na área de educação. Os resultados foram organizados a partir dos aspectos quantitativos, seguido da análise qualitativa das produções científicas encontradas sobre os CST.

No terceiro Capítulo, organizamos um quadro analítico acerca dos fundamentos superestruturais materializados no processo de recomposição burguesa. Para isso, analisamos o desenvolvimento do pós-modernismo, da globalização e do gerencialismo como condições subjetivas evidenciadas no contexto de crise orgânica do capital. Esse conjunto superestrutural impõe uma concepção de conhecimento, de educação e de pedagogia alinhados à demanda de formação do trabalhador de novo tipo que surge no cerne da crise. Tais concepções fundamentam o projeto hegemônico para política educacional em âmbito global.

No quarto Capítulo, analisamos um acervo contendo publicações de organismos internacionais, difundidas a partir de meado do século XX, onde encontramos a organização do projeto político para educação profissional tecnológica. Com isso, evidenciamos como se deu o processo de criação, implementação e desenvolvimento do fundamento histórico, legal e ideológico dos CST no Brasil. Nesse mesmo Capítulo, também analisamos a Política de Educação Profissional Tecnológica em vigor no atual contexto nacional, desde o aspecto mais geral acerca de sua estrutura legal como um todo, até o aspecto mais particular, no que diz respeito especificamente ao CST. A análise da política evidencia seu alinhamento com os direcionamentos hegemônicos abordados nos capítulos anteriores.

No quinto Capítulo analisamos os microdados estatísticos referentes aos CST pela perspectiva nacional e pela perspectiva estadual no Rio de Janeiro. Com base nisso, analisamos também aspectos mais singulares dos cursos com maior número de

matrículas no estado do Rio de Janeiro. Os dados evidenciam que o número de CST e de matrículas aumentaram desde sua regulamentação. Contudo, a maior concentração dos cursos e das matrículas estão nas IES privadas, principalmente, na modalidade EaD. Com base nos dados também traçamos o perfil do egresso desses cursos. Ele é composto por adultos, oriundos das frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora, conformados pela lógica da empregabilidade, que tomam parte de seus recursos para concluírem o ensino superior.

Concluímos que os CST são direcionados para cumprir dupla função naqueles que o acessam: formar o cidadão-empresa sob a perspectiva do máximo utilitarismo da racionalidade gerencial contemporânea para produção da vida material e conquistar seu consentimento ativo para reprodução do modelo societário vigente. No âmbito da política educacional global, os CST foram criados para aquecer o mercado educacional no nível superior privado, ao mesmo tempo em que naturaliza a privatização da educação e difunde a visão de mundo da classe dirigente. Logo, o CST é um instrumento de formação e de conformação nos moldes do gerencialismo. Contudo, das contradições expressas no bojo da política emergem possibilidades de desenvolvimento humano para além dos limites estabelecidos com vistas à manutenção do sistema.

1. OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA COMO PROBLEMA POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Neste primeiro Capítulo, apresentamos o nosso ponto de partida. Nele buscamos resgatar elementos do projeto de pesquisa, tais como: o problema, a delimitação do objeto de estudo, os objetivos e os procedimentos metodológicos. Nosso propósito é explicitar, logo de início, o delineamento do trabalho investigativo acerca dos CST empreendido e sistematizado nesta tese de doutorado. À propósito, nosso foco foi a compreensão da regulamentação e fomento desses cursos no contexto de ampla reestruturação produtiva e reforma do Estado que impactaram as políticas públicas de emprego, trabalho e geração de renda no Brasil e evidenciam o projeto burguês para formação da classe trabalhadora. Este foco se estabeleceu a partir da constatação de que a conservação e ampliação da política de educação profissional técnica e tecnológica nas últimas quatro décadas demonstra a hegemonia burguesa e se configura como ofensiva do capital sobre a classe trabalhadora, inclusive durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesta perspectiva, a regulamentação e fomento dos CST são analisados no conjunto de mudanças das políticas educacionais originadas no contexto de recomposição burguesa. Esta, por sua vez, foi desencadeada pelo esgotamento do regime de acumulação fordista e do modo de regulação keynesiano, a fim de retomar as bases de acumulação corroídas pela crise orgânica do capital (SOUZA, 2015a; 2015b; 2016a; ANDRADE; SOUZA, 2017; MACEDO, 2017).

Partindo desse contexto, investigamos os vínculos entre a pedagogia política do capital¹ para educação da classe trabalhadora e as medidas tomadas no âmbito do planejamento educacional para formação de consenso por meio dos CST.

1. A expressão pedagogia política foi mencionada na obra gramsciana denotando o processo pedagógico no interior das relações políticas com vistas à construção do consenso em torno de uma determinada concepção de mundo, a fim de estabelecer sua hegemonia (Cf.: GRAMSCI, 1977, p. 316-317).

Nossa pretensão foi explicar em que aspecto a regulamentação dos CST flexibiliza a formação para o trabalho complexo, ao mesmo tempo em que educa o trabalhador para encarar com naturalidade a instabilidade do mercado de trabalho.

Os CST estão previstos no Capítulo III – Da Educação Profissional: da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996a). Segundo a legislação, a EPT abrange os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, de educação técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Cursos esses que, integrados aos diferentes níveis e modalidades da educação, congregam em torno de si as “dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Art. 39 – BRASIL, 1996a).

As legislações específicas para regulamentação dos CST em vigor são: o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), alterado pelo Decreto nº 8.268/2014 (BRASIL, 2014a) e pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a). Tais leis foram implementadas no primeiro e segundo mandato governamentais de Luiz Inácio Lula da Silva² e no primeiro mandato de Dilma Vanna Rousseff³.

Os CST são reconhecidos como nível superior, dispondo de todas as prerrogativas desse nível de formação – inclusive a possibilidade de acesso à pós-graduação – embora tenham carga horária reduzida: 1600 a 2400 horas, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 436/2001 (BRASIL, 2001c) e com o *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia* (CNCST) (BRASIL, 2016a). A carga horária reduzida dos CST está alinhada à lógica de enxugamento dos custos operacionais com a educação superior. Esse enxugamento torna tais cursos mais acessíveis, mais atrativos e financeiramente mais econômicos que as demais graduações também para quem arca com os custos da própria formação. Tal fato fortalece sua aceitação no mercado educacional e promove o discurso de enxugamento de gastos públicos amplamente fomentado no processo de reforma do Estado. A redução do valor final com a

² Lula, como é conhecido, é afiliado do PT. Seu primeiro mandato presidencial se deu de 2003 a 2006 e segundo mandato de 2007 a 2010.

³ Afiliada do PT, cujo primeiro mandato presidencial se deu de 2011 a 2014.

certificação em nível superior, portanto, alimenta o discurso governamental de *lean production*, no bojo da Nova Gestão Pública (NGP), bem como funciona como estratégia de convencimento para quem financia, com recursos próprios, a própria formação.

Embora a regulamentação em vigor para os CST tenha sido implementada nos governos do PT, no final da década de 1960, a ideia de um curso superior com as mesmas características foi intentada por meio do Decreto-Lei nº 547/1969 (BRASIL, 1969). Essa legislação os denomina como cursos profissionais superiores de curta duração sob incumbência das Escolas Técnicas Federais. Contudo, de acordo com Souza (2016c), essa tentativa de implementação não foi bem-sucedida devido à resistência das associações de classe dos engenheiros que não concordavam que os egressos desses cursos fossem denominados “engenheiros”. Ainda segundo esse mesmo autor, outra tentativa, dessa vez com mais sucesso, ocorreu em 1978, com a criação de três Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que foram incumbidos, dentre outros, da formação de tecnólogos. Contudo, o processo iniciado nesse período ainda era embrionário e de pequena expressão se comparado ao que os CST representam nos dias atuais.

A educação profissional no Brasil, até o desenvolvimento do processo de industrialização, não era institucionalizada como política pública, sobretudo pela economia primordialmente agrária, com “predominância de relações de trabalho rurais e pré-capitalistas” (BRASIL, 2009a, p. 2). Naquele contexto, a ideia de “profissionalização” estava vinculada, principalmente, à capacitação para o trabalho no campo. De acordo com Fonseca (1961), só em 1906, Nilo Peçanha criou as primeiras escolas profissionais no estado do Rio de Janeiro por intermédio do Decreto nº 787/1906 (RIO DE JANEIRO, 1906 *apud* FONSECA, 1961). Três anos mais tarde, em 1909, quando assumiu a presidência do país, assinou o Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909) que cria 19 Escolas de Aprendizes Artífices, em diferentes unidades federativas “destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito” (BRASIL, 2009a, p. 02).

Cerca de 90 anos depois da criação das primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, o processo de expansão da educação profissional começa a tomar expressão. Nesse período, posterior à redemocratização do país, ocorreu ampla reforma da

educação profissional, que desencadeou sua expansão. Em 1997, a Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 1.005/1997 (BRASIL, 1997d) implementou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) possibilitando operações de crédito com o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) para esse fim. Tal legislação foi implementada um ano após a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996a) – que reformulou a educação nacional. Nesse mesmo período, durante o governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁴, o processo de reforma do Estado no Brasil foi aprofundado. No primeiro ano do mandato de FHC, em 1995, foi criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), dentre diversas alterações ocorridas na gestão pública no Brasil no período. Nesse sentido, a própria Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) – LDBEN – inicia a reforma da educação profissional no Brasil. Além da LDBEN, foi implementado o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a) que estabelece as diretrizes para educação profissional. Tal legislação regulou os CST até sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a).

Outra política, iniciada no governo presidencial de FHC, para formação do trabalhador, foi o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), por meio da Resolução nº 126/1996 (BRASIL, 1996b), no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego. Essa Resolução prevê a utilização de recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) para qualificação profissional. Tal medida, além de ampliar o investimento na formação profissional, garante a flexibilização fomentada no bojo da reforma do Estado com vistas à utilização dos recursos públicos.

O processo de reformulação da educação profissional iniciado no Governo FHC teve prosseguimento no Governo Lula, com a substituição do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a) pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) e pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005b), que instituiu parceria com organizações não-governamentais para expansão da oferta de educação profissional e regulamentou os CST⁵. No ano de 2007, o Governo Lula instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007d), que deu sequência ao processo de ampliação da educação profissional no país. Ainda no Governo Lula, foi promulgada

⁴ Afiliado do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi presidente do Brasil no período de 1995 a 2003.

⁵ Alterado pelo Decreto nº 8.268/2014 (BRASIL, 2014a) e pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a).

a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tal rede é composta pelos: 1) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 2) Centros Federais de Educação Tecnológica; 3) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; 4) Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e 5) Colégio Pedro II. Em 2010, essa rede era composta por 356 unidades e, em 2018, o número de unidades já contabilizava 644 unidades espalhadas pelo território nacional.

O Governo Lula também implementou o Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior (FIES⁶), por meio da Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001b); o Programa Universidade para Todos (PROUNI⁷), por meio da Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005a); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA⁸), por meio do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006b); e, em 2007, implementou o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007e) que se estabelece como plano executivo do Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a). Políticas essas implementadas pelo bloco no poder⁹ para educação da classe trabalhadora que impactaram a educação profissional brasileira.

Nesse sentido, tanto o Governo FHC, quanto o Governo Lula promoveram políticas para educação profissional marcadas por semelhanças, que foram seguidas no Governo Dilma Rousseff. Esse último Governo implementou da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), que institui o PNE 2014-2024; a Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011a), que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

⁶ O FIES é o financiamento para conclusão do nível superior em instituições privadas. Por meio dele, o estudante tem a possibilidade de quitar os custos da graduação após sua conclusão, em parcelas acordadas contratualmente com instituição financeira que oferece o programa.

⁷ O PROUNI é um programa de bolsas de estudos financiadas pelo Estado em instituições de ensino superior privadas para estudantes que, a partir da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e critérios socioeconômicos para elegibilidade, concorrem às bolsas integrais e parciais ofertadas nessas instituições.

⁸ O PROEJA é um programa de integração do ensino profissional com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no oferecimento de formação técnico-profissional aos estudantes dessa modalidade.

⁹ O conceito de “bloco no poder”, segundo Poulantzas (2007) diz respeito à organização do Estado capitalista em classes e frações de classes que, em um contexto plural e “democrático”, se expressa na reunião de representantes dessas frações de classes no âmbito do Estado e da classe dominante para produção de hegemonia.

(PRONATEC¹⁰); e o Decreto nº 7.589/2011 (BRASIL, 2011b) que criou a Rede E-Tec Brasil¹¹ para desenvolvimento da EPT na modalidade de Educação à distância (EAD). Políticas essas orientadas pelo mesmo discurso hegemônico.

Em continuidade ao aprofundamento das reformas educacionais, o Governo Michel Temer¹² alterou a LDBEN (BRASIL, 1996a) para implementar o ensino profissional como itinerário formativo no ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Essa alteração fomenta ainda mais a ampliação educação profissional já evidenciada por meio das políticas públicas relatadas anteriormente. A partir dessa Lei, cada unidade escolar que possui oferta de nível médio passa a ofertar também educação profissional. Tal fato evidencia a proposta de universalização da formação profissional para classe trabalhadora sob a perspectiva hegemônica. As políticas implementadas para educação profissional compõem, assim, uma grande rede de possibilidades para profissionalização em todos os níveis de formação, inclusive na pós-graduação, em mestrados e doutorados profissionais. Fato que evidencia a pressão política para conformação dos jovens oriundos da classe trabalhadora à condição de ingresso no mundo do trabalho o mais cedo possível. Para isso serve o ensino profissional nos níveis educacionais básicos. E, para aqueles jovens que, porventura, não forem conformados nesse processo, restam os CST, como segunda opção ao ensino superior.

A evidência do fomento aos CST se expressa na ampliação da oferta pela criação de novos cursos desde 2006, quando existiam 98 diferentes denominações de cursos. Em 2010, passaram a 113 e em 2016, existiam 134 diferentes possibilidades de CST (BRASIL, 2016a), o que representa um aumento de 37% em relação a 2006. Além

¹⁰ O PRONATEC é um programa de expansão da oferta de vagas no ensino profissional aberta a adolescentes, jovens e adultos. Os cursos são oferecidos nas redes pública e privada, nas modalidades presencial e à distância, com financiamento público.

¹¹ A Rede E-Tec Brasil propicia ações de formação inicial e continuada na modalidade EaD, para Formação Inicial ou Contínua ou qualificação profissional; educação profissional de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; produção de material didático para educação profissional a distância e pesquisas relacionadas com educação a distância. Tais cursos são ofertados pela rede pública de educação.

¹² Afiliado do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu a presidência do Brasil, em 2016, após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Governou o país no período de 2016 a 2018.

disso, do ano de 2010 para o ano de 2017, o número de alunos ingressos nesses cursos subiu de 362.204 para 617.317, conforme o Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Nos anos de 2014 e 2015, foram empregados mais de R\$ 17 bilhões em recursos públicos para financiamento de formação na área de Educação Profissional Tecnológica, por meio do Programa Orçamentário “2031 – Educação Profissional e Tecnológica”. Esse Programa Orçamentário teve como maiores favorecidos o Sistema S¹³, o Banco do Brasil, a Anhanguera Educacional, a Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá, a Ser Educacional, dentre outros. A partir de 2016, o Programa Orçamentário “2080 – Educação de Qualidade Para Todos” passou a centralizar a distribuição dos recursos, que totalizam cerca de R\$ 45 bilhões por ano (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019). O Banco do Brasil foi o maior favorecido nesse Programa, por ter captado cerca de 1/3 dos recursos, nos anos de 2016 a 2018, e a Caixa Econômica Federal, o segundo maior favorecido, com a captação de R\$ 300 a R\$ 400 milhões por ano. São esses bancos os signatários dos contratos entre estudantes e governo nos programas PROUNI e FIES. Caso esses recursos tenham sido aplicados nesses programas, o que não está claro no Portal da Transparência do Governo Federal, a transferência do montante para o setor privado, para instituições que atuam no mercado educacional, torna-se fato. A despeito disso, instituições privadas de ensino superior estão presentes na lista dos maiores favorecidos do Programa orçamentário constantemente, embora alternem suas posições no *ranking*, principalmente a Fundação CESGRANRIO e Fundação Getúlio Vargas. Diante disso, tanto o aumento de cursos, quanto de inscritos e o emprego de recursos públicos na EPT demonstram o fomento governamental aos CST e o resultado alcançado pela política nos últimos anos.

A realidade concreta desses cursos evidencia a separação sistêmica entre a EPT e a Educação Superior, desde a LDBEN (BRASIL, 1996a) até sua estrutura organizacional nos sistemas educacionais brasileiros. Desse modo, o nível superior de ensino é composto por modelos diversos de curso: bacharelado, licenciatura e CST,

¹³ O Sistema S é um conjunto de organizações corporativas que oferecem treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Esse Sistema é composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Ainda existem o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e o Serviço Social de Transporte (SEST).

dentre os quais, o modelo aplicado nos CST é destinado, expressivamente, ao tipo de formação imediatamente interessada, desvinculando ensino, pesquisa e extensão. Tal fato reforça o histórico dualismo da formação humana no capitalismo: uma formação imediatamente interessada para classe trabalhadora e uma formação desinteressada para classe dominante. Essa dualidade se expressa inclusive na direção por órgãos distintos. Os CST estão a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a educação superior está a cargo da Secretaria de Educação Superior (SESu).

Entendemos como educação “imediatamente interessada”, segundo Gramsci (2011), aquela realizada em cursos estritamente direcionados ao trabalho. Segundo Souza (2002), a teoria gramsciana parte da existência de três principais tipos de formação: escola do trabalho, desinteressada e desinteressada do trabalho ou escola unitária. A escola do trabalho é orientada para aquisição de conhecimentos técnicos a fim de suprir a demanda de mão-de-obra para o mercado de trabalho. A formação desinteressada é orientada para formação humana idealista, escolástica e fundada na metafísica. A formação desinteressada do trabalho ou unitária, segundo esse autor, é “a síntese entre o que há de positivo na escola desinteressada e na escola do trabalho e, por conseguinte, a negação da metafísica inerente à primeira e do pragmatismo inerente à segunda” (SOUZA, 2002, p. 61). Esse último tipo representa o projeto educacional da classe trabalhadora para si própria, visando uma educação *omnilateral* para emancipação humana.

No contexto em que escreveu sua teoria, na década de 1930, Gramsci já apontava para a tendência de avanço da educação imediatamente interessada:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, mas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2011, p. 33).

E menciona a consequência disso quando afirma que “a multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a

impressão de possuir uma tendência democrática" (GRAMSCI, 2011, p. 49). Nesse sentido, o discurso de promoção da formação profissional é orientado pela máxima de "democratização-universalização", cumprindo o papel de mediação dos conflitos de classes.

A Resolução CNE/CP nº 3/2002 (BRASIL, 2002b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, deixa clara a natureza imediatamente interessada dos CST 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 (BRASIL, 2002b).

Os sete princípios contidos no documento estão orientados pela lógica do gerencialismo, norteados pela pedagogia das competências. Desse modo, os CST estão voltados ao desenvolvimento da capacidade empreendedora, voltada à gestão e a produção de bens e serviços cujos conhecimentos técnicos e tecnológicos servem para aplicação no mundo do trabalho. O perfil do conluiente, de acordo com o mesmo documento, é de um humano flexível, apto à interdisciplinaridade e atualização permanente pelo desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo (BRASIL, 2002b) – educação permanente e educação ao longo da vida (DELORS, 1996).

A regulamentação dos CST voltados para atender demanda de formação da classe trabalhadora, pela denominação de "formação tecnológica", fomenta contradições nesse sentido, tendo em vista a dualidade classista mencionada (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015). Nesse sentido, a verificação da tecnologia que está

sendo ofertada nos CST é uma demanda para esclarecimento da real materialidade desses cursos. Até porque, uma formação tecnológica aprofundada demandaria tempo de estudo para apropriação do conhecimento. A contradição se apresenta na redução expressiva do tempo desse tipo de curso em relação aos demais cursos de ensino superior.

Por sua natureza imediatamente interessada, tal nível de formação está alinhado com as demandas produtivas. O Parecer CNE/CES nº 436/2001 (BRASIL, 2001c), que regula os CST, deixa claro que “as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho” e um “novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas” (BRASIL, 2001c, p. 1). Essas mudanças impulsionaram os ajustes realizados na Educação Profissional, propondo a regulação dos CST como nível superior.

É certo que os ajustes e reformas no âmbito da educação não ocorreram de modo isolado, mas são parte de um conjunto de mudanças impulsionadas em diversos setores sociais. A organização de uma nova realidade socioeconômica decorre da crise do capital, concomitante ao amplo desenvolvimento científico e tecnológico e ao fomento a mudanças culturais, sobretudo a partir de meado do século XX. Nesse sentido, a crise orgânica impulsiona o desenvolvimento de um conjunto de mudanças a serem implementadas tanto em âmbito estrutural, quanto em âmbito superestrutural, ou seja, de modo orgânico.

Souza (2016a) defende que esse contexto foi marcado pelo processo que denominou recomposição burguesa. A recomposição burguesa, segundo Souza (2016a), consiste em ações e formulações que a classe dirigente desencadeia para resgatar a regularidade de suas bases de acumulação corroídas pela crise orgânica do capital. Para este autor, esta recomposição se materializa em ampla reestruturação produtiva caracterizada pela flexibilização do trabalho e da produção; pela desregulamentação das relações de produção; pela ofensiva à livre organização coletiva dos trabalhadores; pela terceirização; pela ampliação do trabalho informal; pela “uberização” do trabalho e diversos outros arranjos produtivos que configuram a

intensificação da precariedade social do trabalho; na renovação da pedagogia política do capital para a construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa; na reforma do Estado, visando redefinir a relação entre Estado e sociedade, com propósito de reorientar o uso do fundo público; na propagação do gerencialismo como modelo organizativo do serviço público. Souza (2016a) observa ainda que as ações e formulações da recomposição burguesa seguem no sentido de mudar para conservar, em condições renovadas, a acumulação de capital propiciada pela dominação de classe, que estão ameaçadas pela crise orgânica do sistema de produção e reprodução social da vida material vigente.

O fundamento sócio-histórico dessa recomposição burguesa evidencia exatamente os sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento rígido do capital, marcado pelo regime de acumulação de tipo fordista e pelo modelo de regulação social de tipo keynesiano. Conforme caracteriza Hobsbawm (1977, p. 51), esse é um momento histórico “cada vez mais difícil, complexo e imprevisível” do estágio recente do padrão compósito de desenvolvimento do capital. Harvey (2007) também endossa tal assertiva quando menciona que,

O crescimento tanto do desemprego como da inflação disparou anunciando a chegada de uma fase de estagnação global que se prolongou durante a maior parte da década de 1970. A queda da arrecadação de impostos e o aumento dos gastos sociais provocaram crises fiscais em vários Estados (Grã-Bretanha, por exemplo, teve que ser socorrida pelo FMI na crise de 1975-1976). As políticas keynesianas haviam deixado de funcionar. Já antes da Guerra árabe-israelense e do embargo de petróleo imposto pelo OPEP em 1973, o sistema de câmbio fixo apoiado pelas reservas do ouro estabelecido em Bretton Woods tinha se arruinado. A porosidade das fronteiras estatais sobre os fluxos de capital dificultou o funcionamento do sistema de tipo de cambio fixo. Os dólares norte-americanos regavam o mundo e haviam escapado do controle dos Estados Unidos ao serem depositados em bancos europeus. Assim, em 1971, houve abandono das taxas de câmbio fixas. O ouro não podia funcionar como a base metálica da divisa internacional; permitiu-se que os tipos de câmbio flutuassem e os esforços para controlar esta flutuação foram abandonados em seguida. Claramente, o liberalismo que havia rendido elevadas taxas de crescimento, pelo menos nos países de capitalismo avançado, depois de 1945 se encontrava esgotado e havia deixado de

funcionar. Se quisesse sair da crise seria necessária alguma alternativa (HARVEY, 2007, p. 18 e 19)¹⁴.

Nesse momento de instabilidade econômica e esgotamento da promessa keynesiana de um “Estado de Bem-Estar Social”, as ideias neoliberais teorizadas por Hayek (2010, p. 90), em 1938, e por Friedman (1984, p. 16), em 1962, começaram a ser resgatadas nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra, sobretudo, no governo de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, respectivamente. Assim, o esgotamento do padrão compósito do capital pós-segunda guerra determinou a recomposição burguesa em busca de retomada da regularidade de suas bases de acumulação.

No Brasil, o processo de redemocratização do país, que culminou na década de 1980, foi o primeiro passo para que as mudanças propostas no bojo da recomposição burguesa fossem aplicadas no país nos anos seguintes. A partir da consolidação do regime democrático, o primeiro presidente eleito por voto direto, Fernando Collor de Mello¹⁵ deu início ao Plano Brasil Novo, que ficou conhecido como Plano Collor. Tal plano de governo deu início à reforma fiscal visando diminuir os gastos públicos, à reforma monetária com bloqueio dos ativos financeiros privados e à política de rendas pelo congelamento de preços e salários. No âmbito desse plano, o Programa Nacional de Desestatização e a política conhecida como “caça aos marajás” foram os primeiros passos do processo de reforma do Estado. Contudo, a crise política

¹⁴ Tradução livre do trecho no original: “El crecimiento tanto del desempleo como de la inflación se disparó por doquier anunciando la entrada en una fase de “estanflación” global que se prolongó durante la mayor parte de la década de 1970. La caída de los ingresos tributarios y el aumento de los gastos sociales provocaron crisis fiscales en varios Estados (Gran Bretaña, por ejemplo, tuvo que ser rescatada por el FMI en la crisis de 1975- 1976). Las políticas keynesianas habían dejado de funcionar. Ya antes de la Guerra árabe-israelí y del embargo de petróleo impuesto por la OPEP en 1973, el sistema de tipos de cambio fijos respaldado por las reservas de oro establecido en Bretton Woods se había ido al traste. La porosidad de las fronteras estatales respecto a los flujos de capital dificultó el funcionamiento del sistema de tipos de cambio fijos. Los dólares estadounidenses regaban el mundo y habían escapado al control de Estados Unidos al ser depositados en bancos europeos. Así pues, en 1971 se produjo el abandono de los tipos de cambio fijos. El oro no podía seguir funcionando como la base metálica de la divisa internacional; se permitió que los tipos de cambio fluctuaran y los esfuerzos por controlar esta fluctuación fueron abandonados enseguida. A todas luces, el liberalismo embrulado que había rendido elevadas tasas de crecimiento, al menos a los países capitalistas avanzados, después de 1945 se encontraba exhausto y había dejado de funcionar. Si quería salirse de la crisis hacía falta alguna alternativa” (HARVEY, 2007, p. 18 e 19).

¹⁵ Afiliado do Partido Trabalhista Cristão (PTC). Presidente do Brasil no período de 1990 a 1992.

que se instalou no período culminou com a renúncia de Collor após início do processo de *impeachment*, tendo sido substituído por Itamar Franco¹⁶.

O Governo Itamar Franco organizou o fundamento necessário para promoção das reformas impulsionadas pela recomposição burguesa com o Plano Real que estabilizou a economia no país. O Governo Itamar promoveu, ainda, programas de redução da miséria em cooperação com a sociedade civil. A estabilização econômica em conjunto com essas políticas de mediação do conflito de classes garantiu hegemonia para a eleição de seu sucessor Fernando Henrique Cardoso que governou o país de 1995 a 2002 e deu continuidade às reformas necessárias para concretização das ofensivas do bloco no poder. A criação do MARE, em 1995, é mais uma evidência dessa reforma político-administrativa em curso no país. A partir disso, a formação do consenso em torno da reforma do Estado avoluma discursos acerca da demanda de qualidade e enxugamento de custos no serviço público. Os elementos eficiência e eficácia compõem a proposta político-pedagógica hegemonic para formação desse consenso.

A conjuntura que se forma a partir do processo de recomposição burguesa evidencia a reestruturação do trabalho e da produção, de modo que interfere diretamente nas relações sociais e políticas desenvolvidas nesse contexto. Essa reestruturação produtiva se pauta em um regime de acumulação flexível, caracterizado pelo ideal de produção enxuta, organizada a partir da demanda, evitando desperdício de tempo, de movimento e de insumos. Para isso, a racionalização do processo de produção se estrutura em quatro pilares: planejamento estratégico, direção gerencial, controle informatizado e organização flexível¹⁷. Essa nova perspectiva de administração se fundamenta na extração máxima do lucro a partir da relação lucratividade/produtividade, aprofundando a racionalização da produção e o consenso em torno da lógica empresarial. Nessa perspectiva, inclusive o humano se torna capital e deve ser objeto de investimento para potencializar a lucratividade. Para isso, o

¹⁶ Afiliado do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Presidente do Brasil no período de 1992 a 1994.

¹⁷ Elaboramos tal analogia a partir dos pilares da administração: planejamento, organização, direção e controle (Cf.: TAYLOR, 1995; FAYOL, 1990), que no contexto de recomposição burguesa, a transição conceitual de administração para gestão toma forma e sentido evidentes.

economista Theodore W. Schultz elaborou a Teoria do Capital Humano (SHULTZ, 1973), entre as décadas de 1950 e 1960, que tem sido amplamente difundida a partir da recomposição burguesa. Schultz recebeu o Prêmio Nobel da Economia, em 1968, por sua teoria.

Nesse contexto, a educação profissional passa a instituir-se com política social estratégica para formar trabalhadores de novo tipo, mais adaptados às novas demandas de produtividade e competitividade das empresas, devido ao novo padrão de racionalidade do processo de produção. A relação educação/trabalho se torna ainda mais evidente, a ponto de, pelo senso comum, ser impensável supor a separação entre ambos. Portanto, as mudanças impostas pela recomposição burguesa, tanto no campo da produção, quanto da reprodução ao demandar de um trabalhador de novo tipo, determinam reformas na Educação Profissional.

Por outro lado, se o trabalho alienado que fundamenta a produção e reprodução da vida material no sistema do capital desumaniza o homem (Cf.: MARX, 2008; GRAMSCI, 1976; LUKÁCS, 2007; ANTUNES, 2005), a educação para esse tipo de trabalho também precisa ser uma educação para alienação, a fim de contribuir com o processo de desumanização. Assim, as bases pedagógicas da educação formal evidenciam a materialização desse fenômeno e explicitam o tipo de homem que esse processo educativo toma como objetivo, por isso, a verificação das bases pedagógicas da educação formal por meio da pesquisa científica pode explicitar o direcionamento da política educacional.

Além disso, o processo educativo é parte da própria ontologia do ser e a atividade reflexiva um elemento diferencial dos humanos em relação às demais espécies. Por isso, uma educação que não parte da potencialidade reflexiva do humano pode ser comparada ao processo de adestramento. Nesse sentido, entendemos ser importante para o desenvolvimento da classe trabalhadora ao nível de bom senso evidenciar os limites dessa proposta educacional e demonstrar os impactos da instrumentalização da racionalidade humana para manutenção do sistema.

Por outro lado, a educação profissional agraga o caráter técnico ao aspecto político da educação. Por sua finalidade diretamente relacionada a questões do

trabalho e emprego, torna-se objeto do projeto hegemônico para adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção que afetam as ideias de trabalho simples e complexo no atual contexto. Assim, a formação profissional se torna condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho, ao menos no campo do discurso do mercado. Nesse sentido, a educação profissional ao mesmo tempo em que se propõe a formar a força de trabalho necessária para operar o maquinário de tecnologia avançada das empresas, também funciona como estratégia de conformação de trabalhadores à dura realidade de um mercado de trabalho excludente em uma realidade de desemprego estrutural (Cf.: SOUZA, 2004; 2013; 2018. NEVES, 2010). Assim, entendemos ser necessário verificar essa dupla função da educação profissional ao conformar o trabalhador para o emprego, em quaisquer condições, e para o desemprego a partir da regulação e desenvolvimento dos CST.

A reforma promovida na Educação Profissional brasileira, desde meados dos anos 1990, se insere no bojo de reformas burguesas no contexto mundial para a retomada, em condições renovadas, das bases de acumulação de capital (Cf.: SOUZA, 2002). Em linhas gerais, ela pode ser definida como um conjunto de mudanças no planejamento e gestão educacional e nos processos pedagógicos que se estendeu desde o Governo FHC, passando pelo Governo Lula da Silva, tendo continuidade no Governo Dilma Rousseff e Michel Temer, provocando mudanças substantivas no trabalho educativo realizado por instituições de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional. Tal movimento contínuo nos leva a refletir acerca das interferências dos organismos internacionais no campo educacional dos países de capitalismo dependente.

Durante a revisão da literatura encontramos evidências das relações estabelecidas entre a política internacional para educação dos países de capitalismo dependente e a atual política de educação profissional brasileira. A própria concepção de educação incrementada no contexto de recomposição burguesa vincula trabalho e educação a partir da Teoria do Capital Humano, da pedagogia das competências, dos conceitos de empregabilidade e capacitação-qualificação. No entanto, conforme desenvolvemos no Capítulo 2, não ficou claro nessa revisão como a pedagogia do

capital instrumentaliza os CST para profusão de sua concepção de educação. Como também não é claro o que os CST representam na reformulação internacional da educação e da educação profissional.

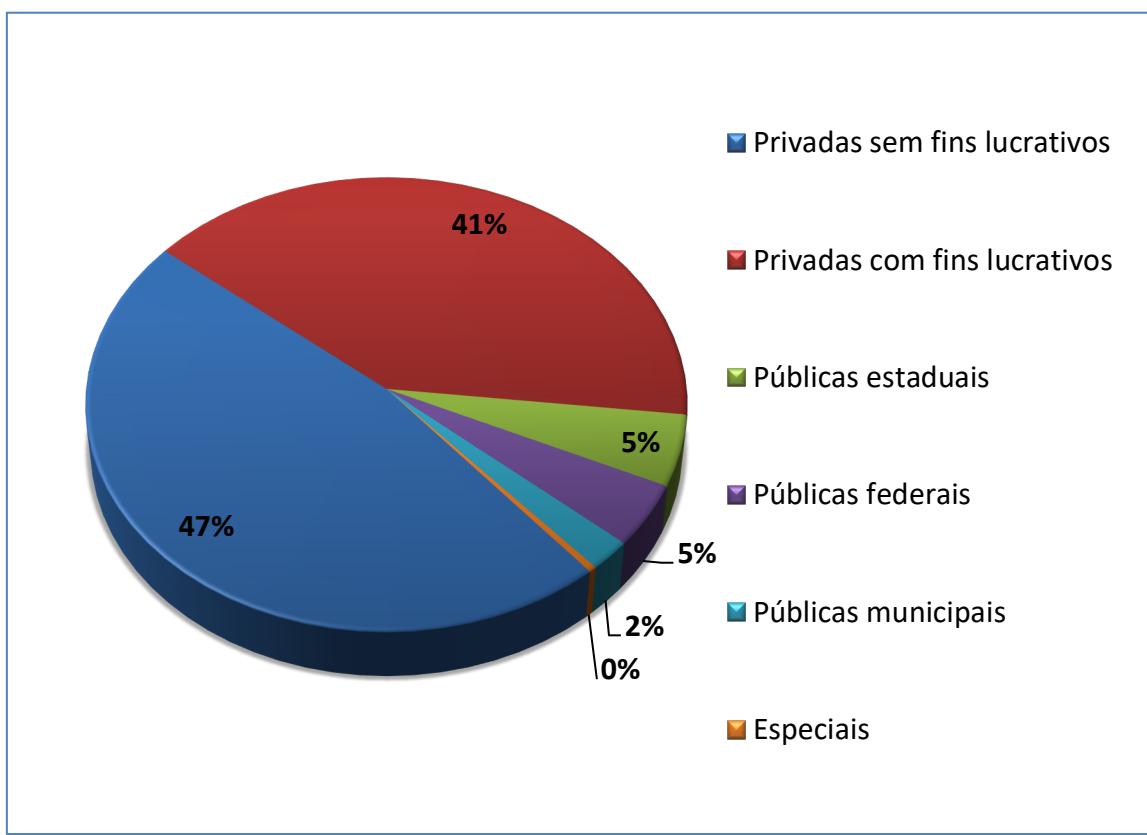
Por outro lado, no Brasil, onde a realidade sócio-histórica demonstra profundas desigualdades, verificar o impacto dos CST na política educacional possibilita a compreensão do fenômeno a partir da relação totalidade-especificidade de modo a evidenciar os limites e possibilidades da política pública educacional. A propósito, tomando como base a teoria gramsciana para análise do cenário brasileiro, a tendência do fomento à educação profissional, tal qual está estabelecida, é o aumento da desigualdade, a diminuição da qualidade da educação e a desumanização a partir da educação profissional. Desse modo, diante das questões expostas, tomamos como problema a ser investigado: o papel dos CST na divisão do trabalho Educacional no Brasil e, em que medida, a recomposição burguesa determinou sua regulação e fomento.

Partindo dessa questão, nosso objetivo geral é explicar em que aspecto a regulamentação dos CST flexibiliza a formação para o trabalho complexo ao mesmo tempo em que educa o trabalhador para encarar com naturalidade a instabilidade do mercado de trabalho. Para isso, compreendemos ser necessário: 1) explicitar o contexto de recomposição burguesa e seus determinantes na política educacional brasileira; 2) explicar a concepção hegemônica de educação e a pedagogia do capital adotada pelos organismos internacionais para promoção de sua visão de mundo; 3) explicar o papel dos CST na política de educação profissional no Brasil; 4) levantar dados estatísticos acerca do desenvolvimento dos CST no Brasil (nº de estabelecimentos, nº de matrículas, nº de egressos, quantidade recursos mobilizados, nº e tipos de cursos etc.); e, 5) caracterizar a gestão educacional dos CST a partir dos pilares da administração clássica (planejamento, organização, direção e controle).

1.1. OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA COMO OBJETO DE PESQUISA

Os CST, por sua natureza imediatista, tecnicista, pragmática e de caráter enxuto estão em franca expansão potencializada pela política de EaD, fatores que favorecem sua ampla aceitação pelas redes privadas de educação, que obtém inclusive financiamento público para tal oferta (SOUZA, 2016c). Todavia, tais cursos são ofertados da mesma forma na rede pública de educação, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância e, do mesmo modo que nas redes privadas, sua oferta tem aumentado, acompanhando o movimento do mercado educacional, embora em proporções menores.

GRÁFICO 1: Número de IES no Brasil, por categoria administrativa – 2017



Fonte: INEP (2018), elaboração da autora

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018), no ano de 2017, havia no país 2.448 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo, 286 IES públicas: 109 públicas federais, 124 públicas estaduais, 53 públicas municipais, 10

especiais¹⁸; e 2.152 privadas. Dentre as privadas, 1.153 são IES privadas com fins lucrativos¹⁹ e 999 IES privadas “sem” fins lucrativos²⁰, conforme discriminado no Gráfico 1.

Essas IES, juntas, ofertaram 35.340 cursos de nível superior no Brasil, sendo: 21.064 cursos no grau acadêmico Bacharel, 7.271 Licenciatura e 7.005 CST, conforme discriminado na Tabela 1, a seguir. Portanto, 60% dos cursos de nível superior ofertados no Brasil são referentes ao grau acadêmico Bacharel, 20% Licenciatura e 20% CST. Além disso, mais de 80% dos cursos superiores são ofertados pela rede privada e 94% na modalidade presencial. Contudo, a modalidade EaD que representa pouco mais de 2% no grau bacharelado, nos CST correspondem à cerca de 12% e 10% nas licenciaturas. Do mesmo modo, a proporção entre a oferta dos mesmos cursos pelas redes privadas e públicas sofre distorções de acordo com o grau acadêmico. A oferta do grau Licenciatura na rede privada de ensino corresponde à menos de 48%, enquanto a oferta do grau Bacharel corresponde a cerca de 74% e o grau Tecnológico corresponde 83% na mesma rede.

Tabela 1: Número de cursos superiores no Brasil por grau acadêmico, por rede e por modalidade – 2017

Grau acadêmico	Categoria administrativa				Modalidade				Total	
	Público		Privado		Presencial		Ead			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Bacharel	5.397	26%	15.667	74%	20.597	98%	467	2%	21.064	
Licenciatura	3.791	52%	3.480	48%	6.500	89%	771	11%	7.271	
CST	1197	17%	5808	83%	6193	88%	812	12%	7.005	

Fonte: INEP (2018), elaboração da autora

¹⁸ As IES de categoria administrativa “Especial”, reguladas no art. 242 da Constituição Federal são instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal antes de 1988, que não sejam, total ou preponderantemente, mantidas com recursos públicos, portanto não gratuitas.

¹⁹ São empresas privadas que geram lucro e movimentam a economia. São criadas para benefício econômico de seus proprietários.

²⁰ Entidades constituídas sob a forma de associação ou fundação que não visam auferir lucros mediante o exercício de suas atividades, aplicando integralmente os recursos na consecução do respectivo objetivo social.

Na Tabela 2, organizamos os dados quantitativos da oferta de CST por categoria administrativa e organização acadêmica. Dispusemos os dados referentes ao quantitativo de IES existentes no país, o quantitativo de IES que ofertam CST e sua representação percentual em relação ao número absoluto de IES. A mesma organização foi feita para o quantitativo de CST, discriminando sua representação percentual, por categoria administrativa e organização acadêmica em relação ao número absoluto de CST ofertados, no ano de 2017, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Tabela 2: Número de IES e número de CST, por categoria administrativa, Brasil – 2017

Categoria Administrativa	IES	Nº de IES ofertante de CST	Nº de CST
Brasil	2.448	1.263	7.005
Públicas	286	173	1.193
Federal	109	64	663
Estadual	124	95	486
Municipal	53	14	44
Especiais	10	3	4
Privadas	2.152	1.087	5.808
Com fim lucrativo	1.153	589	3.221
Sem fim lucrativo	999	498	2.587

Fonte: INEP (2018), elaboração da autora

A partir da organização dos dados na Tabela 2 é possível notar que a rede privada concentra mais de 80% da oferta de CST e, na Tabela 3, nota-se que 73% das IES que ofertam este grau acadêmico são organização acadêmica do tipo faculdade. Essas IES foram responsáveis pela oferta de 41% dos CST no ano de 2017. Tais constatações evidenciam o caráter mercantil do CST e sua destinação às camadas da classe trabalhadora ávidas por certificação, em busca de consolidação da empregabilidade. A modalidade Ead garante a acessibilidade desse público e a oferta

dos cursos pela rede privada cumpre o papel de intensificação do discurso do mérito, de empreendedorismo, da responsabilidade (*accountability*) necessários ao consenso em torno da política de educação profissional no atual contexto.

Tabela 3: Número de IES e número de CST, por tipo de organização acadêmica, Brasil – 2017

Organização acadêmica	IES	Nº de IES ofertante de CST	Nº de CST
Brasil	2.448	1.263	7.005
Universidade	199	140	2.155
Centro Universitário	189	161	1.425
Faculdade	2.020	923	2.901
IFF e CEFET	40	39	524

Fonte: INEP (2018), elaboração da autora

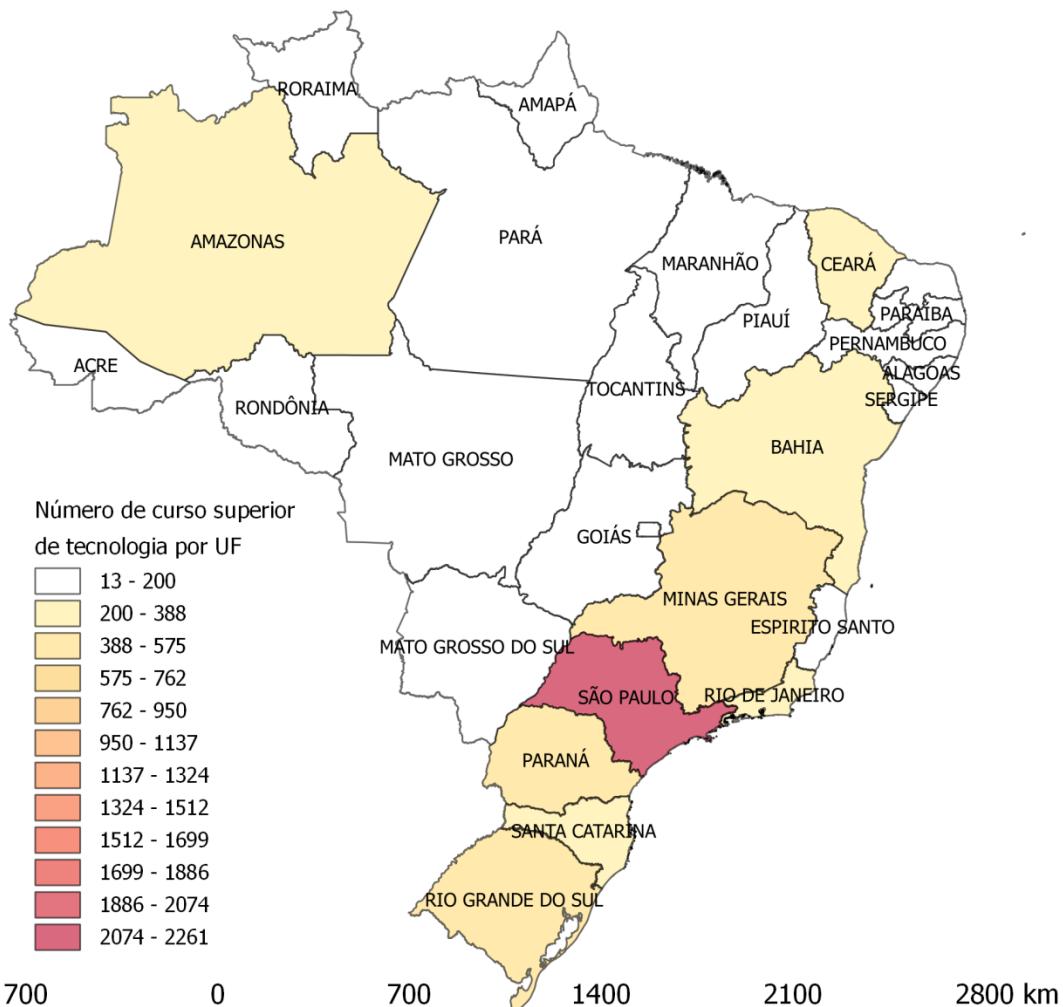
Dos 7.005 CST ofertados no Brasil, em 2017, a metade foi na área de “Ciências Sociais, Negócios e Direitos”, seguido pela área de “Ciências, Matemática e Computação”. É importante mencionar que 1/3 desses cursos são na área de Gestão, tendo o Curso Tecnológico de Gestão de Recursos Humanos como o mais ofertado pelas IES do país.

Além disso, dentre os 7.005 CST constantes no Censo da Educação Superior do ano de 2017, 5.808 foram ofertados pela rede privada, sendo 3.221 ofertados pela rede privada com fins lucrativos e 2.587 ofertados pela rede privada “sem” fins lucrativos, que representa 36% do total. Por outro lado, embora as redes privadas tenham ofertado mais de 80% dos CST, em 2017, as redes públicas ofertaram 1.147 CST no mesmo período. Isso é bastante expressivo diante do fato de que as redes públicas, juntas, correspondem cerca 10% do número absoluto de IES do país.

Quase metade dos CST existentes no ano de 2017 está concentrada na região Sudeste (3.009 cursos), principalmente no estado de São Paulo (2.138 cursos), seguido de Minas Gerais (442 cursos), Rio de Janeiro (356 cursos) e Espírito Santo (73 cursos). Seguida à região Sudeste, com os maiores quantitativos de oferta, encontram-

se a região Sul (1.230) e a região Nordeste (1.015), conforme pode ser observado na Figura 1, onde estão geoprocessados os quantitativos de CST por Unidade Federativa (UF), de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Figura 1: Mapa coroplético com número de CST por UF – 2017

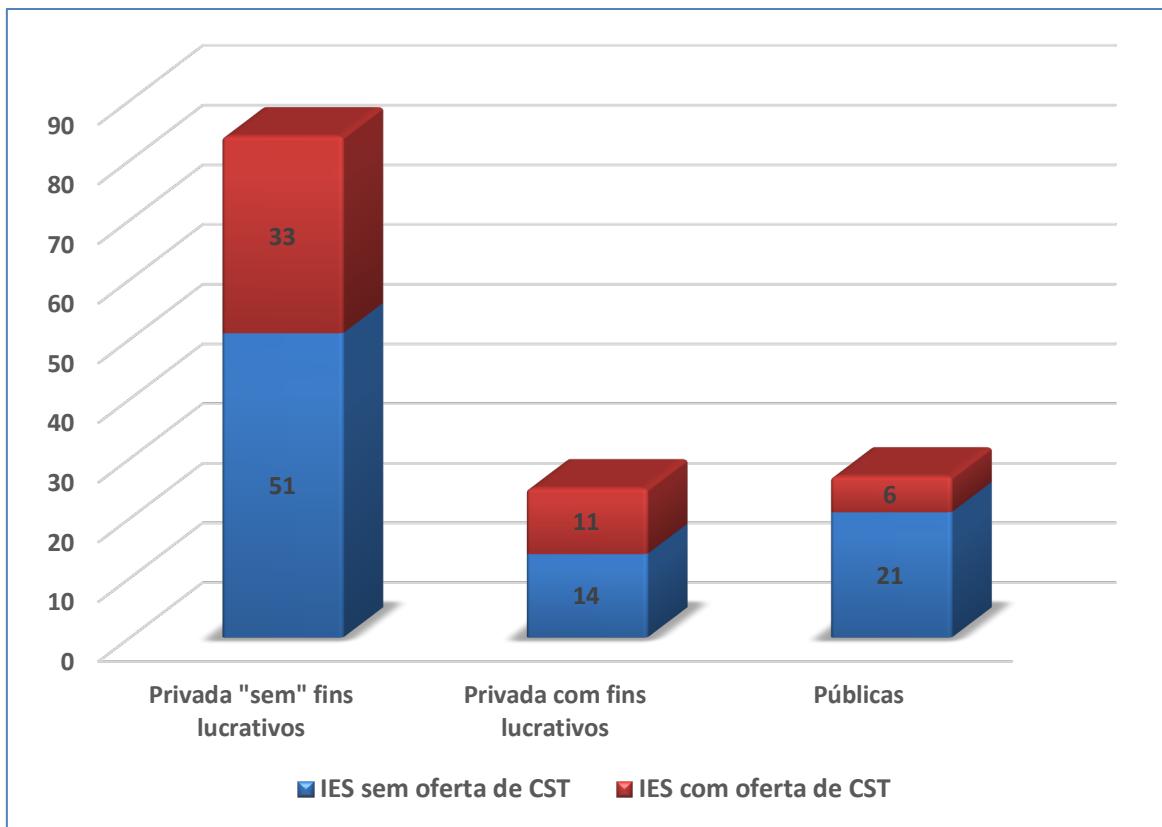


Fonte: INEP (2018), elaboração da autora

Para compreensão do fenômeno desde sua perspectiva macro até a perspectiva micro, tomamos o estado do Rio de Janeiro como referência empírica. Nesta UF, os CST foram ofertados principalmente pela rede privada com fins lucrativos (193 cursos), seguido da rede privada “sem” fins lucrativos (134 cursos) e pelas IES federais (17 cursos) e estaduais (12 cursos).

Segundo os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2017 (INEP, 2018), no estado do Rio de Janeiro existem 136 IES: 84 IES privadas “sem” fins lucrativos, 25 IES privadas com fins lucrativos, 13 IES públicas estaduais, 12 IES públicas federais e 02 IES públicas municipais. Esses dados demonstram que o Rio de Janeiro destoa do cenário nacional no que diz respeito ao percentual de IES privadas “sem” fins lucrativos – 62% do total, enquanto as IES privadas com fins lucrativos correspondem a menos de 19% do total.

GRÁFICO 2: Número de IES no RJ por oferta de cursos superiores em geral e por ofertas de CST – 2017



Fonte: INEP (2018), elaboração da autora

Das IES que ofertaram CST, no ano de 2017, no estado do Rio de Janeiro: 33 são IES privadas “sem” fins lucrativos, 11 IES são privadas com fins lucrativos, 02 IES públicas estaduais e 04 IES públicas federais, conforme Quadro 1. Nenhuma IES pública municipal e especial ofertou cursos desse grau acadêmico nesta UF.

QUADRO 1: IES do estado do Rio de Janeiro que ofertaram CST – 2017

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NOME DA INSTITUIÇÃO
PÚBLICA ESTADUAL	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro
PÚBLICA FEDERAL	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Universidade Federal Fluminense
PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	Centro Universitário Anhanguera de Niterói Centro Universitário Universus Veritas Centro Universitário IBMR Faculdade Internacional Signorelli Faculdade Metropolitana São Carlos Faculdade Paraíso Faculdade Sul Fluminense Instituto INFNET Rio De Janeiro Universidade Estácio de Sá Universidade Veiga de Almeida Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy
PRIVADA “SEM” FINS LUCRATIVOS	ABEU - Centro Universitário Centro de Ensino Superior de Valença Centro Universitário Augusto Motta Centro Universitário Celso Lisboa Centro Universitário de Barra Mansa Centro Universitário de Volta Redonda Centro Universitário Fluminense Centro Universitário Geraldo Di Biase Centro Universitário Unicarioca Conservatório Brasileiro De Música - Centro Universitário Escola Superior Nacional de Seguros Faculdade Arthur Sá Earp Neto Faculdade CESGRANRIO Faculdade da Região dos Lagos Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e da Computação Dom Bosco Faculdade de Engenharia de Resende Faculdade de Reabilitação da ASCE Faculdade de Tecnologia SENAC Rio

PRIVADA “SEM” FINS LUCRATIVOS	Faculdade Gama e Souza Faculdade Redentor de Campos Faculdade São José Faculdade São Judas Tadeu Faculdade SENAI Rio Faculdade SENAI-CETIQ Faculdades Integradas Campo-Grandenses Faculdades Integradas Hélio Alonso Faculdades Integradas Simonsen Universidade Cândido Mendes Universidade Castelo Branco Universidade Católica de Petrópolis Universidade Iguaçu Universidade Salgado de Oliveira Universidade Santa Úrsula
--------------------------------------	--

Fonte: INEP (2018), elaboração da autora

O fato de as instituições privadas com fins lucrativos apostarem nos CST como novo produto no mercado educacional é bastante relevante diante do cenário que se desenvolve a partir do processo de reestruturação produtiva e a demanda de hegemonia em torno da pedagogia política do gerencialismo. No entanto, chama à atenção o fato de as instituições “sem” fins lucrativos serem três vezes mais numerosas que as instituições com fins lucrativos no estado do Rio de Janeiro, bem como, aquelas “sem” fins lucrativos que ofertam CST serem o triplo daquelas com fins lucrativos. Tal fenômeno difere em proporção em comparação com as demais UF do Brasil e reforça a demanda de investigação do desenvolvimento da política pública no estado do Rio de Janeiro.

Além disso, a materialização dessa pedagogia política pelas instituições públicas evidencia o movimento do capital na esfera estatal, com recursos públicos, para difusão de sua concepção de mundo, possibilitando a emersão de contradições na implementação da política pública. A evidência de que a política pública está alinhada organicamente nas redes pública e privada, incluindo as instituições “sem” fins lucrativos que estabelecem a relação público-privado, nos conduz a não delimitação de uma das redes.

Ademais, o estado do Rio de Janeiro figura dentre os que mais têm recebido financiamento do Governo Federal para Ensino Profissional²¹. Apenas o Distrito Federal recebeu mais verbas para educação profissional que o estado do Rio de Janeiro (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019). O entendimento da forma como tem sido utilizado o dinheiro público destinado a essa subfunção é um elemento que pode explicitar os movimentos políticos em torno da construção de hegemonia na educação profissional. Somado a isso, a demanda de pesquisas acerca do objeto nesta UF é evidente, uma vez que encontramos apenas uma tese de doutorado, realizada no Rio de Janeiro, concluída no ano de 2009.

As instituições privadas com fins lucrativos ofertaram, no ano de 2017, os seguintes CST no estado do Rio de Janeiro: 1) análise e desenvolvimento de sistemas; 2) automação industrial; 3) banco de dados; 4) beleza, estética e imagem pessoal; 5) comércio exterior; 6) design de interiores; 7) design de moda; 8) design gráfico; 9) estética e cosmética; 10) eventos; 11) fotografia; 12) gastronomia; 13) gestão ambiental; 14) gestão comercial; 15) gestão da produção industrial; 16) gestão da qualidade; 17) gestão da tecnologia da informação; 18) gestão de recursos humanos; 19) gestão de segurança privada; 20) gestão de seguros; 21) gestão de turismo; 22) gestão financeira; 23) gestão hospitalar; 24) jogos digitais; 25) logística; 26) *marketing*; 27) negócios imobiliários; 28) petróleo e gás; 29) planejamento logístico de cargas; 30) processos gerenciais; 31) produção audiovisual; 32) produção fonográfica; 33) produção multimídia; 34) produção publicitária; 35) radiologia; 36) redes de computadores; 37) redes de telecomunicações; 38) segurança no trabalho; 39) sistemas para internet; 40) transporte terrestre (INEP, 2018).

As instituições privadas “sem” fins lucrativos, mencionadas no Quadro 1, ofertaram, no ano de 2017, os seguintes CST: 1) análise e desenvolvimento de sistemas; 2) automação industrial; 3) banco de dados; 4) controle de obras; 5) design de interiores; 6) design de moda; 7) design gráfico; 8) estética e cosmética; 9) estética e cosmetologia; 10) gastronomia; 11) gestão ambiental; 12) gestão comercial; 13) gestão da avaliação; 14) gestão da produção industrial; 15) gestão da qualidade; 16) gestão de

²¹ Fato que pode ser verificado no Portal da Transparência do Governo Federal (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019).

recursos humanos; 17) gestão de seguros; 18) gestão de telecomunicações; 19) gestão de turismo; 20) gestão desportiva e lazer; 21) gestão hospitalar; 22) hotelaria; 23) informática; 24) logística; 25) manutenção industrial; 26) *marketing*; 27) negócios imobiliários; 28) petróleo e gás; 29) processos de sustentabilidade ambiental; 30) processos gerenciais; 31) processos metalúrgicos; 32) produção de vestuário; 33) radiologia; 34) redes de computadores; 35) segurança do trabalho; 36) sistema de informação; 37) sistemas elétricos; e, 38) sistemas para internet (INEP, 2018).

As instituições públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro que possuem oferta de CST, conforme discriminado no Quadro 1, são: 1) o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), 2) o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), 3) o CEFET, 4) a Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ), 5) a Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) e 7) a Universidade Federal Fluminense (UFF).

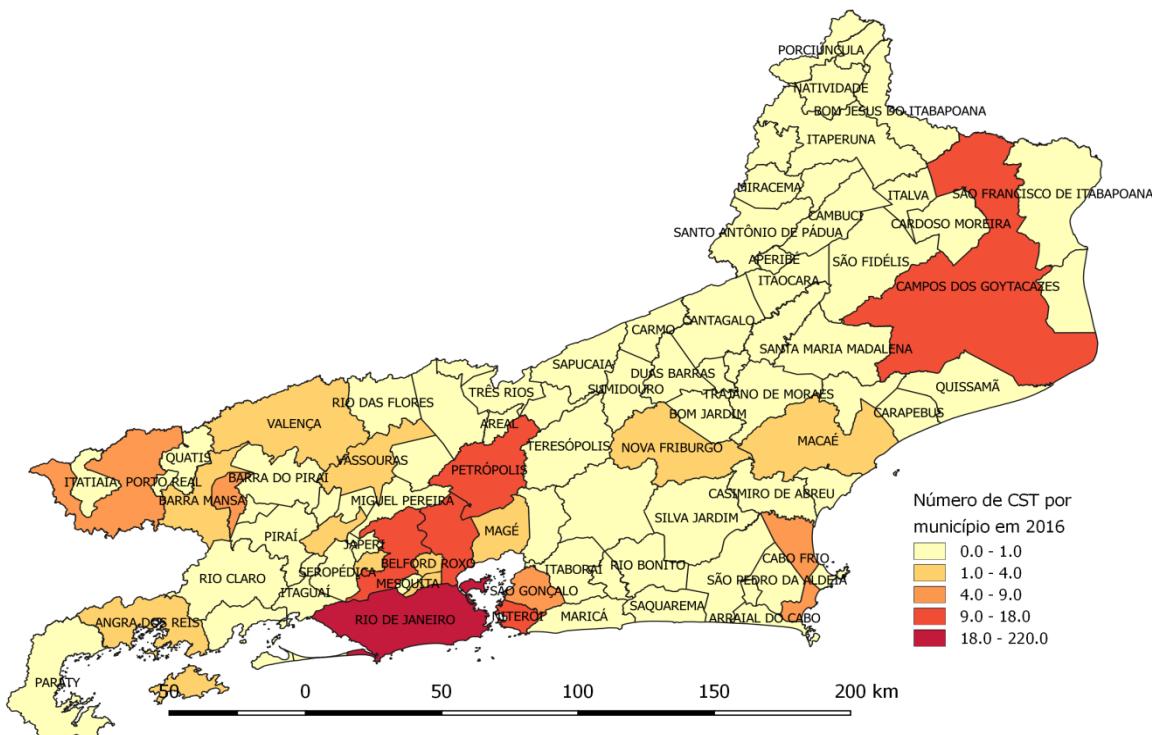
O IFRJ possui 15 campi distribuídos pelos municípios de: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Volta Redonda. O IFF possui 13 campi nos municípios de: Bom Jesus do Itabapoana, Cabo Frio, Cambuci, Campos Centro, Campos Guarus, Centro de Referência, Itaboraí, Itaperuna, Macaé, Maricá, Quissamã, Polo de Inovação Campos dos Goytacazes e São João da Barra. O CEFET possui 08 campi distribuídos nas cidades: Rio de Janeiro (Maracanã e Maria da Graça), Nova Iguaçu, Petrópolis, Valença, Angra dos Reis, Itaguaí e Nova Friburgo. São, ao todo, 36 campi só da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica no Rio de Janeiro. Porém, nem todos possuem oferta de CST.

O IFRJ, o IFF e o CEFET juntos ofertaram, em 2017, os CST: 1) gestão ambiental, 2) gestão de turismo; 3) produção cultural, 4) manutenção industrial, 5) sistema para internet, 6) gestão da produção industrial, 7) processos químicos, 8) química de produtos naturais, 9) design gráfico, 10) sistemas de telecomunicações, 11) sistemas elétricos, 12) hotelaria, 13) análise e desenvolvimento de sistemas e 14) jogos digitais. Portanto, são 14 nomenclaturas diferentes de CST ofertados nesta UF pelas IES públicas selecionadas, nas modalidades presencial e à distância.

No ano de 2017, a UFF ofertou 02 CST: processos gerenciais e hotelaria. A UEZO ofertou 06 CST: 1) polímeros; 2) produção de fármacos; 3) processos metalúrgicos; 4) biotecnologia; 5) análise e desenvolvimento de sistemas; e, 6) construção naval. E a FAETERJ ofertou 06 CST: 1) gestão ambiental; 2) sistema de informação; 3) processos gerenciais; 4) análise de sistemas de informação; 5) tecnologias da informação e comunicação; e, 6) logística.

Enfim, nosso objeto de pesquisa está delimitado às 50 IES – públicas e privadas (com e “sem” fins lucrativos) – que ofertaram mais de 60 CST, no ano de 2017, no estado do Rio de Janeiro. Esses CST estão geoprocessados por município, na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Mapa coroplético com número de CST por municípios do Rio de Janeiro – 2017



Fonte: INEP (2018), elaboração da autora

Além da delimitação geográfica e administrativa, estabelecemos o período compreendido entre a década de 1970 e o ano de 2017 como recorte histórico. A delimitação inicial foi estabelecida por conta da crise do capital evidenciada a partir

do final da década de 1960 e as ações da burguesia para manutenção de suas bases de acumulação evidenciadas em âmbito mundial a partir da década de 1970. A compreensão do fenômeno a partir de sua totalidade carece da análise de sua materialidade histórica explicitada nas contradições e nos resultados das tensões geradas no bojo das disputas pelo controle e direção sociais. O recorte final foi delimitado pelo ano que marca o início da pesquisa.

1.2. LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES

A organização das hipóteses, segundo Kerlinger (2007, p. 38), é um “enunciado conjectural das relações entre duas ou mais variáveis”. Sobretudo na produção de pesquisas na área de ciências sociais cuja complexidade e multiplicidade de variáveis probabilísticas são evidentes, a formulação e organização de hipóteses demanda de esforço analítico e metodológico que possibilite a clareza, a profundidade e a consistência lógica – características que Prodanov e Freitas (2013, p. 122) destacam. Nesse sentido, partindo das formulações de Kerlinger (2007) estabelecemos uma hipótese geral e, em torno dessa, com base em Marconi e Lakatos (1992, p. 104) delineamos hipóteses secundárias.

Partimos da hipótese geral de que a regulamentação dos CST explicita a materialização das ideias gerenciais na gestão e no planejamento da Educação Profissional no Brasil. Os objetivos da burguesia para formação da classe trabalhadora cumprem um papel que, para além da educação para o trabalho precário, se encarrega ainda de educar para o consenso entorno da concepção de mundo burguesa. Nesse sentido, a educação formal é instrumentalizada para hegemonia em torno do projeto burguês de sociedade. Assim, nossa hipótese geral é que os CST são parte desse amplo projeto educacional desenvolvido no bojo da recomposição burguesa. Em torno dessa hipótese geral vislumbramos um conjunto de hipóteses secundárias que cumprem variados objetivos que têm em comum a manutenção do *status quo* e a difusão da pedagogia do capital por meio dos CST, conforme apresentamos a seguir.

A carga horária reduzida, com ênfase exclusiva na formação de competências, expressa não só o caráter pragmático, imediatista e interessado de

formação humana, como também expressa também o ideal de enxugamento de carga horária, de conteúdos e de recursos humanos e materiais para a formação profissional tecnológica e ainda atende aos propósitos de desoneração do fundo público com a formação para o trabalho. Neste intento, as ideologias da empregabilidade, do desenvolvimento sustentável e do empreendedorismo são fundamentais para educar a classe trabalhadora para o consenso em torno da ilusão de que a certificação é suficiente para garantia do emprego, independente da carga horária do curso, do conteúdo curricular e da disponibilidade de recursos humanos e materiais da instituição de ensino. Assim, nossa primeira hipótese secundária é que os CST servem à difusão das ideias de empregabilidade, sustentabilidade e empreendedorismo atreladas ao fetiche da certificação como mecanismo de ingresso e ascensão no mercado de trabalho formal.

A oferta dos CST aquece o mercado educacional, na medida em que abre possibilidade de diplomação em tempo reduzido, podendo, inclusive, ser oferecido na modalidade de educação à distância. Fato que constitui tais cursos em oportunidade de oferta de mercadoria barata para atender demandas educacionais oriundas de segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora que não têm condições de lograr vaga em instituições públicas de ensino, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por exemplo. Em nome da empregabilidade, muitas instituições privadas de Ensino Superior “vendem” o sonho de conclusão de um curso superior a baixo custo. Assim, nossa segunda hipótese secundária é que os CST são mais uma forma de mercantilizar a educação cujo público alvo é a fração da classe trabalhadora que não foi conformada com o ensino técnico de nível médio. Isso ainda é agravado porque a demanda de qualificação regulada pelas demandas do mercado de trabalho é constante, em que pese à velocidade do desenvolvimento tecnológico na contemporaneidade.

O financiamento (acrescido de juros) dos CST por meio do FIES e do PROUNI, por bolsas parciais ou integrais conduzem à terceira hipótese secundária de que tais cursos compõem um mecanismo de transferência do fundo público para os setores privados. Isto garante a rentabilidade do mercado educacional que comercializa os CST. Mas, além da transferência do fundo público para o setor privado,

tal modelo de financiamento reforça a transferência de responsabilidade pelo desemprego para o indivíduo, desresponsabilizando o Estado da promoção de políticas de geração de trabalho, emprego e renda. Ao mesmo tempo, transfere para o Estado e para os indivíduos a responsabilidade de qualificação do trabalhador de modo que atenda aos interesses do setor produtivo.

A certificação por si não garante o ingresso e a manutenção no mercado de trabalho formal, ainda mais diante do quadro de desemprego estrutural. O exército de reserva, ao contrário do discurso do empresariado sobre a falta de mão-de-obra qualificada, conta com uma fração de graduados e pós-graduados que são levados ao mercado informal para garantir sua sobrevivência, porque não tiveram êxito em ingressar no mercado formal. Portanto, nossa quarta hipótese secundária é que os CST cumprem o papel de conformar para o desemprego. A inclusão do empreendedorismo nos currículos, a adequação entre a criação de cursos e a existência de vagas em aberto no mercado de trabalho formal, a verificação do ingresso ou ascensão no mercado de trabalho formal a partir da conclusão do tecnólogo, são verificações que podem comprovar tal hipótese.

Além disso, essa formação imediatamente interessada que exclui o caráter político, científico e cultural da formação profissional tecnológica é a proposta de formação burguesa para classe trabalhadora. A formação de uma força de trabalho degradada, dócil, despolitizada e conformada em sua condição precária – de empregado ou de desempregado, capacitada para produção e reprodução social da vida material sem questionar a intensificação da precariedade ou reivindicar os próprios direitos. Nesse sentido, é importante mencionar que se torna explícito o deslocamento da condição de cidadão para condição de cliente implícita no gerencialismo. O cliente não faz parte, não toma decisões, não participa ativa e politicamente das ações e decisões de uma instituição qualquer, enquanto o cidadão teria papel ativo no desenvolvimento político, econômico e social de uma nação. Nesse sentido, nossa quinta hipótese secundária é que a degradação presente nesse modelo de educação tem, portanto, interesses muito maiores que a certificação esvaziada de conhecimento. É a proposição de um novo tipo de homem e sociedade, onde os CST

constituem parte da materialização da concepção burguesa de formação para a classe trabalhadora no bojo de sua recomposição diante da crise orgânica do capital.

Para efetividade desta política, a ofensiva direta às possibilidades de desenvolvimento humano para autonomia é demarcada pelo enfrentamento ao modelo de instituição de ensino superior sob concepção universitária. Ensino, pesquisa e extensão não estão nos planos do nível superior para classe trabalhadora. A ciência, a partir da perspectiva do capital, deve estar a serviço da manutenção do sistema socioeconômico vigente. Para isso, a produção de conhecimento científico deve estar sob a tutela dos dirigentes do capital e acessível à classe trabalhadora apenas nos limites impostos pelo bloco no poder. Desse modo, nossa sexta hipótese secundária é que os CST servem como modelo de ensino superior para classe trabalhadora e constituem uma investida à concepção de ensino superior universitário. Assim, nossa hipótese é que tal política social é voltada ao atendimento das demandas do capital.

1.3. POR QUE PESQUISAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA?

Para além da essência excludente, desigual e injusta do sistema capitalista, suas crises engendradas sistematicamente refletem diretamente sobre a classe trabalhadora. São momentos quando tais características se evidenciam mais danosamente, expandindo a exclusão, aprofundando a desigualdade e elevando a injustiça social. Compreender as manobras burguesas para driblar tais crises, a fim de manter suas bases de acumulação torna-se uma estratégia de sobrevivência para a classe trabalhadora. Nesse sentido, a produção e difusão de pesquisas que estabeleçam relação entre a recomposição burguesa e a política educacional é uma demanda de caráter social para respaldar a luta de classes na perspectiva da classe trabalhadora.

Os CST são parte da política de Educação Profissional cujo público alvo específico é a fração da classe trabalhadora não conformada com o ensino técnico profissional e esperançosa de que a formação de nível superior lhe confira melhores chances no mercado de trabalho. Para mediação do conflito de classes e conformação dessa fração de classe, tais cursos foram criados, embora a ideia de certificação seja

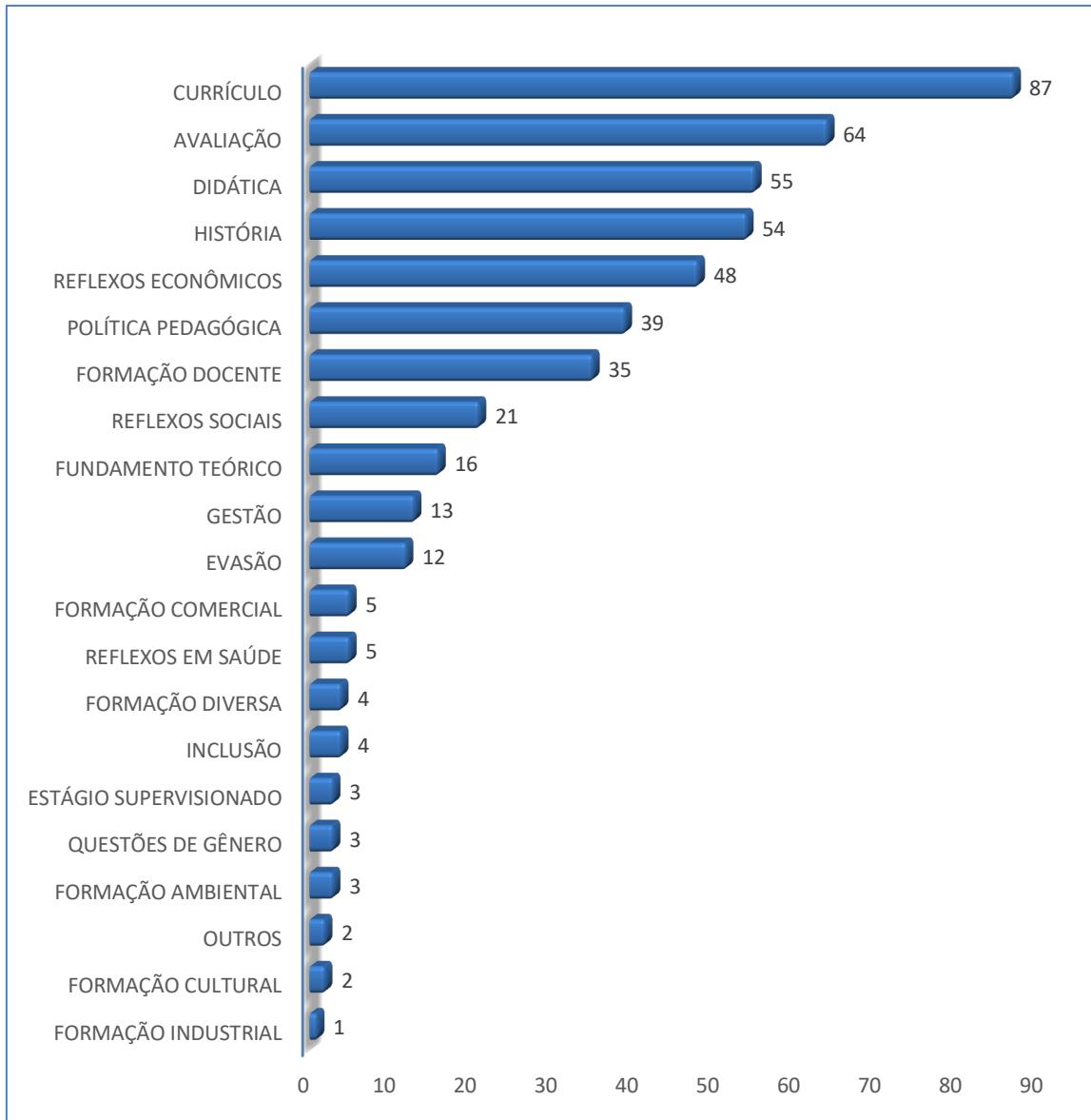
uma falácia diante do desemprego estrutural. Assim, a explicitação das manobras burguesas para manter seu *status quo* é estratégia de luta no campo social para formação de contra-hegemonia pelo desenvolvimento humano da classe trabalhadora para o nível do bom senso.

Ao iniciarmos esta pesquisa, realizamos buscas no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); no Indexador Online de Periódicos na Área da Educação (Educ@), da Fundação Carlos Chagas Filho; no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); nos trabalhos apresentados em reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e no Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para realizar a busca, utilizamos as palavras-chave: “cursos superiores de tecnologia”, “curso superior de tecnologia”, “tecnólogo”, “formação tecnológica”, “curso de tecnologia”, “graduação tecnológica”, “cursos de tecnologia”, “curso tecnólogo”, “formação profissional tecnológica”, “cursos tecnólogos”, “educação tecnológica”, “educação tecnológica”, “instituições tecnológicas” e “cursos tecnológicos”. Todo conteúdo disponível nos bancos mencionados compreende 476 produções científicas sobre os CST: 01 palestra, 02 pôsteres, 18 artigos, 366 dissertações e 89 teses.

Das produções científicas levantadas, 264 abordam aspectos pedagógicos dos CST: currículo (87), avaliação (64), didática (55), política pedagógica (39), evasão (12), inclusão (04) e estágio supervisionado (03). Outras 160 produções científicas abordam questões envolvendo a política e a regulação dos CST: história (54), reflexos econômicos (48), reflexos sociais (21), fundamento teórico (16), gestão (13), reflexos na saúde (05) e questões de gênero (03). E 50 trabalhos abordaram aspectos profissionais referentes aos CST: formação docente (35), formação comercial (05), formação diversa (04), formação ambiental (03), formação cultural (02) e formação industrial (01); além de 02 trabalhos que classificamos na categoria “outros”²².

²² Essas duas produções não tomaram objetos semelhantes às demais categorias e subcategorias. Pela distinção e quantitativo, optamos pelo agrupamento em categoria “outros”.

GRÁFICO 3: Número de produções científicas levantadas, por subcategoria analítica - 2017



Fonte: elaboração da autora

Nosso objeto de investigação estabelece vínculos com as produções científicas que tomaram como objeto os fundamentos teóricos e a gestão dos CST. Não obstante, durante a revisão de literatura das produções científicas levantadas, observamos que tais temáticas foram encontradas em 29 produções científicas, sendo: 06 artigos, 17 dissertações de mestrado e 06 teses de doutorado.

A partir da revisão dessa literatura, notamos que esses trabalhos científicos estão concentrados em quatro principais temas: 1) a relação entre

capitalismo e os CST, que representam mais de 40% do total; 2) a relação entre a formação de nível superior e os CST, que representam mais de 25%; 3) os modelos de gestão e os CST, que representam 25% do total; e, 4) a demanda de criação de CST, que representam 10% do total.

Dentre tais produções científicas, o tema mais abordado relaciona a criação e a natureza dos CST com o desenvolvimento do neoliberalismo e das estratégias burguesas para manutenção de suas bases de acumulação a partir da reestruturação produtiva e da reforma do Estado. Nenhuma delas, contudo, tomou os CST como objeto de modo a observar a materialização do processo de recomposição burguesa nesses cursos. Dessa forma, o aprofundamento da análise a partir da materialização dessa relação pelos CST não foi objeto de estudo nas produções científicas encontradas. Destarte, há demanda de pesquisas na área para demonstração das evidências materiais encontradas no campo empírico que explicitem os movimentos da classe dirigente na Política de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Nesse aspecto, a produção de pesquisa científica contribui para o desenvolvimento do conhecimento na área das Ciências Sociais.

Embora o universo de produções científicas levantadas apresente considerável número de trabalhos que evidenciaram a relação entre o desenvolvimento do capitalismo no estágio neoliberal e a regulamentação dos CST, não encontramos no material levantado abordagens que explicitassem a materialidade da relação entre os CST e o contexto sócio-histórico da recomposição burguesa. Portanto, explicar a relação totalidade-concreticidade entre recomposição burguesa e os CST é uma abordagem oportuna para contribuir com o campo das Ciências Humanas.

Outro elemento observado na revisão da literatura foi a evidência da luta de classes a partir da produção científica no fomento à política pública referente aos CST. O universo levantado que toma como objeto a gestão e o fundamento teórico dos CST está dividido em dois blocos ideológicos em igual proporção: um que parte da análise crítica da política pública e outro que usa a pesquisa científica como fomento à política pública. Assim, entendemos que as análises que evidenciem a materialidade dos CST constituem elemento preponderante no enriquecimento do debate e fortalecimento da luta de classes na perspectiva da classe trabalhadora.

Das produções científicas levantadas que abordaram questões referentes à gestão e aos fundamentos teóricos dos CST, apenas 01 trabalho foi realizado em curso de pós-graduação no estado do Rio de Janeiro, na UFF. Portanto, após buscas nos sistemas, sem estabelecer delimitações temporais, encontramos apenas uma produção científica realizada nesta UF, no ano de 2009, que tem relação com o objeto que pretendemos investigar. Embora o estado do Rio de Janeiro não tenha, em números absolutos, destaque quantitativo no que diz respeito à oferta de CST em relação às demais unidades federativas do país, o estado do Rio de Janeiro figura entre os que mais recebem recursos para educação profissional, de acordo com o Portal da Transparência. Somente no ano de 2016, o estado recebeu mais de R\$ 163 milhões para Ensino Profissional, perdendo apenas para o Distrito Federal, que recebeu mais de R\$ 617 milhões (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019). Além do financiamento, a superioridade do quantitativo de IES “sem” fins lucrativos em relação às IES com fins lucrativos nesta UF – em proporções não observadas em nenhuma outra UF no país – também indica a demanda de pesquisa para compreensão do panorama existente. Nesse sentido, a realização de pesquisas que auxiliem a compreensão e análise acerca do tema, sobretudo do financiamento das políticas públicas de educação, é uma demanda urgente, pois evidencia o direcionamento político realizado pelos governos federal e estadual, portanto, possui ampla relevância social.

Ainda sobre a relevância social da realização de pesquisas acerca dos CST, ressaltamos que o número de ingressos em tais cursos tem aumentado a cada ano. Entre os anos de 2009 a 2014 o número de ingressos nos CST praticamente dobrou, chegando a mais de 500 mil no país em 2014 (considerando rede pública e privada). Nesse mesmo ano, o PNE estabeleceu, na meta 12, a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e da taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (BRASIL, 2014b). Assim, a análise das políticas para educação superior desenvolvidas a partir de então, pelo quantitativo populacional envolvido e impactado por tais políticas é sobremaneira relevante. Principalmente pelas estratégias desenvolvidas para o cumprimento de tais metas. Podemos mencionar como exemplo o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017b) que estabelece alterações significativas na política de educação superior ao regulamentar novas regras para oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação na modalidade Ead.

Por fim, entendemos que a oportunidade de desenvolver um trabalho científico consiste em ganho pessoal incomparável, sobretudo na área de Ciências Humanas. Ao mesmo tempo em que o conhecimento é ampliado, ampliam-se também as visões de mundo do pesquisador, suas possibilidades, sua própria condição de humano. Tal privilégio se reverte em benefício social quando conduz à formação de intelectuais orgânicos²³ da classe trabalhadora, à medida que as pesquisas desenvolvidas por esses instrumentalizem a luta de classes e a formação social para além do senso comum.

1.4. O PERCURSO ANALÍTICO E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso quadro teórico está fundamentado em dois principais conceitos que estão intrinsecamente relacionados à própria ontologia humana: trabalho e educação. Por isso, nossa linha de exposição parte da concepção de trabalho até a ideia de trabalho alienado, como elemento que contribui para desumanização no sistema do capital. Em segundo lugar, apresentamos o conceito de educação até o desenvolvimento da pedagogia tecnicista que fomenta a ideia de treinamento no lugar de formação humana. Até que, em terceiro lugar, reunimos esses dois conceitos no contexto sócio-histórico de recomposição burguesa como base para uma pedagogia do capital voltada à produção e reprodução da vida material a partir da concepção da classe dirigente.

Em segundo momento, delineamos nosso referencial teórico-metodológico fundamentado na perspectiva do materialismo histórico dialético, bem como os instrumentos de pesquisa organizados para alcance e análise dos resultados. A escolha da referência teórico-metodológica foi motivada não apenas por sua aderência para análise social, mas também em contraposição ao desenvolvimento das tendências pós-modernas nas Ciências Sociais. Tendências essas que fragilizam a

²³ Intelectuais orgânicos são agentes conformados sob uma determinada visão de mundo, com capacidade de produção/reprodução de sua ideologia, que atuam para promoção da hegemonia em torno dessa concepção de mundo (GRAMSCI, 2015).

própria concepção de ciência e sua relevância para compreensão e transformação da realidade concreta.

O homem em sua luta pela sobrevivência estabelece relações com a natureza e com os demais homens. Desse modo, são, primariamente, as necessidades físicas humanas que impulsionam o homem à produção dos próprios meios de subsistência, fato que o torna diferente das demais espécies vivas (Cf.: MARX, 2008; MARX; ENGELS, 2001; ENGELS, 1999). Partindo deste entendimento, o trabalho, como ação do homem sobre a natureza para produção e reprodução da vida material (MARX, 2008), sustenta em torno de si a própria ideia de humanidade e sua história desde os primórdios dos tempos até o estágio atual de desenvolvimento das sociedades. Essa relação dialética entre homem e natureza possibilita o movimento dinâmico e infinito na constituição ontológica dos seres em constante mudança. Tal movimento constitui a história humana, a partir da qual, o homem real é manifesto em sua vida material, por isso, “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 2001, p. 11) no desenvolvimento das forças produtivas. Portanto, na produção e reprodução da vida material, o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, a si mesmo se produz, se forma, se transforma. Além disso, nas relações sociais resultantes desse processo de produção e reprodução da vida material, os homens se modificam uns aos outros. Podemos então afirmar que o trabalho humano é a mola propulsora da história.

Esse processo de produção, inicialmente motivado pela necessidade humana de sobrevivência, a partir da apropriação dos meios de produção pela classe dominante no sistema capitalista, torna o trabalho em fundamento principal para produção de mercadorias. A troca/consumo das mercadorias produzidas pelo trabalho gera riqueza por meio da extração da mais-valia. Desse modo, o homem passa a suprir, com o trabalho, não apenas a própria necessidade, mas as necessidades geradas pela e para manutenção do sistema de exploração do trabalho humano. Nesse contexto, trabalho e tortura se confundem na própria etimologia da palavra. A alienação, precarização e, consequente, desumanização resultantes nesse processo se tornam cada vez mais intensas e aprofundadas no cerne da divisão social do trabalho. Antunes (2005, p. 70) enfatiza que, por mais que o trabalho tenha caráter ontológico, no sistema

do capital, o trabalhador se degrada, se desrealiza, se desefetiva e sendo o trabalho um processo humanizante, como teorizou Engels (1999), ao alienar o trabalhador do resultado de seu trabalho, tal processo o desumaniza. Nesse contexto, o trabalho alienado figura como problema central da vida humana, conforme pontuou Lukács (2007).

Por mais que a divisão social do trabalho tenha impulsionado o desenvolvimento da própria sociedade, conforme esclarece Engels (1984), esse processo introduziu estranhamento entre trabalhador e trabalho, de tal forma, que o humano se sente ameaçado por sua criação, já que, nesse processo, o humano se torna apenas parte da máquina (KONDER, 2008).

Por outro lado, o trabalho no sistema do capital é, sobretudo, mais uma mercadoria a ser consumida e que pode ser impactada pelas mesmas circunstâncias que afetam quaisquer mercadorias: como sofrer obsolescência, ser desvalorizada ou valorizada de acordo com as regras do mercado, apresentar demandas maiores ou menores, sofrer impactos das crises sistêmicas e orgânicas, ser reinventado ou adaptado às tecnologias e modelos atuais etc. Conforme ressalta Frigotto (2005) o trabalho deixa de ser atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, reduzindo-se à mercadoria força de trabalho, que tende a se confundir com emprego.

Junto com o desenvolvimento do sistema econômico capitalista, a partir do século XX, emerge a demanda de formação de um trabalhador de novo tipo para um novo tipo de trabalho (Cf.: NEVES, 2005; ALVES, 1999). Demanda essa que está atrelada à difusão da administração científica pelo taylorismo e do novo modelo de produção pelo fordismo, bem como à sofisticação desses modelos para o modelo de gestão toyotista, a partir das décadas 1960-1970.

Esse contexto foi marcado por grave crise orgânica do capital, impulsionada por fatores econômicos e políticos. Dentre os fatores estruturais, destaca-se o esgotamento do regime de acumulação fordista e, dentre os superestruturais, o desgaste das ideias keynesianas em tensão com o projeto neoliberal. Atrelado a isso, o desenvolvimento científico e tecnológico impõe novas

perspectivas sociais e as aclamações por mudanças culturais diante de novos valores em choque com ideias conservadoras compõem quadro complexo de rupturas e contradições entre estrutura e superestrutura que ameaça a hegemonia burguesa (Cf.: HOBSBAWN, 1977; HARVEY, 2007; HAYEK, 2010; FRIEDMAN, 1984; DARDOT; LAVAL, 2016). Dessa crise, originaram-se ofensivas burguesas para manutenção de seu *status quo* – ações que compõem o conjunto denominado recomposição burguesa (Cf.: SOUZA, 2016a), conforme mencionado no tópico 1.1 deste Capítulo. O modelo de desenvolvimento delineado nesse contexto evidencia a sofisticação do padrão compósito do capital empreendendo duas principais ofensivas: a reestruturação produtiva e a reforma do Estado, ambas orientadas, em âmbito superestrutural, pelo gerencialismo, conforme desenvolvemos no Capítulo 3.

A reforma “intelectual e moral” promovida nesse contexto está alinhada à reforma da produção, a fim de conferir organicidade em torno dessa concepção de sociedade de novo tipo. Gramsci (1989) aponta a reforma econômica como sustentáculo da reforma intelectual e moral e embora a concepção de mundo burguesa seja contrária à concepção gramsciana, a análise de conjuntura do teórico serve à interpretação da realidade no contexto de recomposição burguesa:

Eis por que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (GRASMCI, 1989, p. 9).

A reestruturação produtiva para implementação de um regime de acumulação flexível é parte da ofensiva burguesa no processo de recomposição. Tal modelo de gestão foi inspirado no toyotismo, desenvolvido no Japão, na década de 1950, cujas principais características são enxugamento de custos e flexibilização da produção. Combinando o binômio industrialismo-democracia, o regime de acumulação flexível parte da ideia de horizontalização das estruturas organizacionais, estabelecendo a ideia de participação dos envolvidos no processo de produção. Processo esse que visa a captura da subjetividade do trabalhador para extração máxima do trabalho excedente. Além disso, a ideia de democratização na produção coaduna com o processo de mediação entre coerção e consenso, no sentido de que o discurso promovido pelo modelo de gestão orienta a participação do trabalhador na

concepção dos processos produtivos e não apenas na execução. Na realidade, tal participação emana de certa “conversão” do trabalhador a fim de que introjete e reproduza como expressão de si mesmo, como sua própria filosofia a missão, visão e valores da empresa.

O alcance de hegemonia a partir da reestruturação produtiva afeta toda produção e reprodução da vida material, assim, impacta diretamente a toda sociedade, independente da vontade individual de cada sujeito, formando a consciência humana (Cf.: MARX, 2008; MARX; ENGELS, 2001). Assim, o processo de produção e reprodução da vida material é um processo pedagógico, que no sistema do capital, tem servido como instrumento para fortalecimento da hegemonia burguesa. O bloco histórico²⁴ formado a partir disso, segundo a teoria gramsciana, é produto da relação entre estrutura e superestrutura, “isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250). Nesse sentido, o regime de acumulação flexível organizado para produção de riqueza, depende ainda da “flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado” (PINTO, 2007, p. 40). Para tanto, a reforma do Estado surge como segunda frente da ofensiva da recomposição burguesa, junto com a reestruturação produtiva.

A reforma do Estado consiste na imposição da lógica da gestão empresarial na esfera da administração pública, que passa a adotar a denominação NGP ou *New Public Management* (NPM). Segundo Souza (2016b; 2016d), o uso expressivo do termo gerencialismo no Brasil surge desse processo. De acordo com a NGP, os serviços públicos são fundamentados pela lógica consumista. As instituições públicas se tornam prestadoras de serviço, os “cidadãos” se tornam clientes e os serviços públicos são bens de consumo. Assim, o gerencialismo caracteriza as instituições públicas como empresas regidas sob a ótica do mercado. Flexibilidade e responsabilização (*accountability*) para prestação de serviço público fundamentam

²⁴ Bloco histórico, conceito desenvolvido na teoria gramsciana, é a representação orgânica de uma determinada concepção de mundo no sentido ético-político e socioeconômico, expressa objetivamente e subjetivamente, na direção de determinado período histórico. O bloco histórico é a unidade dos contrários e dos distintos. Nesse sentido, a concepção de bloco histórico expressa a unidade entre estrutura e superestrutura, entre contrários e diferentes (POULANTZAS, 2007, p. 36).

ideias de enxugamento de custos, qualidade, publicidade e produtividade do mesmo modo como são desenvolvidas nas instituições privadas. A materialização do gerencialismo na administração pública pode ser observada a partir da reforma do Estado, quando se propõe sua reorganização a fim de, em tese, desburocratizar o funcionamento das instituições públicas e enxugar sua estrutura transferindo responsabilidade e promovendo cooperação por meio de parcerias com instituições privadas para prestação de serviços públicos. Segundo Souza (2016a), tal reforma está composta pelas seguintes estratégias: apologia à lógica mercantil, combate ao modelo de bem-estar social, racionalização e cortes orçamentários, privatização, parcerias público-privadas e reforma gerencial. É importante esclarecer que esse processo está fundamentado na ideologia neoliberal e mediado pela Terceira Via, visando o atendimento dos interesses econômicos da classe dominante.

Por outro lado, a NGP é caracterizada pela imposição de leis do mercado à administração pública e justificada pela demanda de efetividade e qualidade no serviço público (SOUZA, 2016b; 2016c). No bojo da reforma gerencial do Estado, diversas medidas têm sido aplicadas e diversas políticas têm sido desenvolvidas a fim de adequar e conformar a sociedade política aos moldes do gerencialismo. O desenvolvimento de planejamentos estratégicos, com estabelecimento de metas e políticas de bonificação são exemplos de ações impulsionadas pelo processo de hegemonia em torno dessa concepção de gestão que é orientada pela ideia de qualidade. Tal concepção de qualidade, segundo Gaulejac (2007), a partir de um conjunto de elementos, forma uma “equação mágica: Qualidade = Excelência = Sucesso = Progresso = Desempenho = Comprometimento = Satisfação das necessidades = Responsabilização = Reconhecimento = Qualidade...” (GAULEJAC, 2007, p. 82).

Assim, a reforma do Estado fomentada pelos Estados Unidos e pela Inglaterra, entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, a fim de ampliar a transferência do fundo público para o setor privado, também influenciou o Brasil (Cf.: SOUZA, 2016a). O terreno para tal reforma começa a ser estruturado com o processo de redemocratização do país, em 1985, seguido pela eleição de Fernando Collor de Mello, em 1990, que promoveu uma série de mudanças para diminuição dos gastos públicos, dentre elas o Programa Nacional de Desestatização e a “caça aos marajás”. O

projeto teve continuidade nos governos de Itamar Franco e seu sucessor Fernando Henrique Cardoso, que deu passos expressivos para reforma administrativa do aparelho de Estado, com a criação do MARE. Segundo Bresser-Pereira²⁵ (1997), que foi o ministro da Reforma do Aparelho de Estado do Governo FHC, o país recebeu financiamento internacional para que tal reforma acontecesse. Fato que demonstra a condução da reforma do Estado em países de capitalismo dependente como uma estratégia da classe dirigente visando a construção da hegemonia.

Todo esse processo de reestruturação da vida em sociedade impõem a formação de um trabalhador de novo tipo, que precisa ser flexível e “competente” para ser responsabilizado. Nessa perspectiva, a profissionalização se torna uma demanda central para possibilitar tanto a hegemonia política em torno da ideologia gerencial, quanto a própria produção e reprodução da vida material a partir dessa concepção. Tal profissionalização é flexível, volátil, moldável de acordo com as demandas do mercado. É, também, fator para empregabilidade, fomentando a responsabilidade do trabalhador pela sua própria profissionalização, que é condição para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. O caráter de flexibilidade e responsabilidade dessa profissionalização é norteado pelo gerencialismo. Portanto, o gerencialismo organiza em torno de si toda uma concepção de mundo pautada na flexibilidade e responsabilização como elementos novos na produção e reprodução da vida material.

A própria ideia de trabalho formal acirra a demanda de profissionalização, que nada mais é que a junção trabalho/educação. Assim, a expansão da relação trabalho/educação é fruto da sofisticação do sistema de produção capitalista, principalmente no atual padrão compósito de hegemonia burguesa (Cf.: FERNANDES, 1975). Nesse contexto, o desemprego estrutural ampliado pelo desenvolvimento tecnológico que culminou na substituição de trabalho vivo pela máquina em diversos de postos de emprego, agregada ao aumento das exigências de formação profissional acirram a disputa no mercado de trabalho. O trabalhador, por sua vez, na busca pelo emprego, precisa se adequar aos padrões de empregabilidade

²⁵ Luiz Carlos Bresser-Pereira é economista, cientista político, cientista social, administrador de empresas e advogado. Professor da Fundação Getúlio Vargas, desde 1959. Foi ministro da Fazenda em 1987 e Ministro do MARE, em 1995.

que, além da formação profissional, exigem flexibilidade, espírito empreendedor e adaptação às regras cada vez mais endurecidas no mercado. Considerando isso, a certificação é o selo para auxiliar na disputa pelo emprego e ao mesmo tempo para justificar o desemprego, ampliando, assim, o exército de reserva que fortalece o empregador na barganha pela redução de direitos trabalhistas. Por outro lado, a demanda de certificação fomenta o fetiche do diploma, potencializando a mercantilização da educação. Esse processo contribui para o consenso em torno do conceito de educação imediatamente interessada.

Educação é um processo dinâmico, de caráter político, fundamentado em determinada cultura, que se desenvolve para produção, transmissão e reprodução de conhecimento nas relações sociais a partir de uma determinada pedagogia. Nesse sentido, “é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana” (BRANDÃO, 1981, p. 32), e ainda mais, educação é a própria vida humana (MÉSZÁROS, 2005). Portanto, no movimento de produção e reprodução da vida humana, onde “a natureza humana é o conjunto das relações sociais” (GRAMSCI, 1999, p. 245), o processo educativo forma os sujeitos ao mesmo tempo em que é produto da ação destes nas relações que estabelecem. Considerando isto, entendemos que tal é atravessado por ideologias e é produto da luta de classes no cerne do sistema econômico, no qual o Estado é agente propulsor da formação social, buscando coesão entre classes (POULANTZAS, 2007, p. 44) por meio da mediação entre coerção e consenso, a fim de atender aos interesses políticos da classe dominante (POULANTZAS, 2007, p. 57).

No contexto de desenvolvimento da racionalização do trabalho, desenvolve-se também a ideia tecnicista de educação. Instrução e treinamento se confundem com educação a partir das teorias comportamentalistas, como o *behaviorismo*, por exemplo. Nessa concepção, o processo educativo é semelhante ao adestramento, ao treinamento para uma determinada prática por meio do estímulo (SKINNER, 1972). Essa concepção fomenta a cisão entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, como se o desenvolvimento de certa memória muscular para uma ação pudesse explicar educação. Para Gramsci (1999, p. 104), a cisão entre teoria e prática faz parte do pensamento mecanicista, por conta da ideia de que a teoria é

complementar, serva e acessória da prática. Ao excluir ação intelectual do processo educativo, exclui-se o humano, por isso, a própria ideia de adestramento é normalmente vinculada aos seres irracionais. Contudo, essa concepção de educação tem se constituído hegemonicamente e se materializado, sobretudo, a política de educação profissional.

De acordo com a perspectiva hegemônica, a formação técnico-profissional é o objetivo final do processo educativo para classe trabalhadora e o limite de seu desenvolvimento educacional. Fato que é impulsionado pelo condicionamento do emprego à profissionalização/certificação. Essa relação emprego/certificação favorece o empregador, que também conta com o exército de reserva e o desemprego estrutural como elementos de barganha. Todos esses elementos contribuem para o fetiche da certificação, para a aceleração da certificação, para o empobrecimento do conhecimento na formação humana e para hegemonia do tecnicismo no lugar do desenvolvimento humano por uma educação *omnilateral*. Por conta disso, podemos alinhavar as ideias tecnicistas à educação profissional nesse contexto.

Gramsci (1976) chama à atenção para possibilidade de desumanização a partir da educação profissional que exclui o desenvolvimento humano:

A escola profissional não deve tornar-se numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual (GRAMSCI, 1976, p. 101).

Tornar monstro é deformar a natureza de alguém. A ideia de humanidade está intrinsecamente relacionada à possibilidade intelectual de ser racional, capaz de criar na imaginação e produzir/reproduzir na ação. A educação para tornar monstro é aquela que exclui a cultura educativa e infunde uma cultura informativa, no sentido de que a educação pode desenvolver a capacidade intelectiva humana, sua própria subjetividade, enquanto informação é externa e acabada transferida para um recipiente vazio, a fim de encher-lo, condicionar-lo, conformá-lo para certa visão de mundo estabelecida hegemonicamente. Esse processo informativo deforma e

desumaniza, invés de formar e desenvolver o humano. O humano deformado nesse processo se torna monstro, de acordo com a teoria gramsciana.

Além disso, entendemos que a educação profissional agrega o caráter técnico ao aspecto político da educação (SOUZA, 2002). Por sua finalidade diretamente relacionada às questões do trabalho e emprego, torna-se objeto do projeto econômico burguês para “adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho” (SOUZA, 2004, p. 3). Esse elemento contribui para conformação da classe trabalhadora ao projeto político pedagógico hegemônico e, consequentemente, o aprofundamento de sua subjugação, ao mesmo tempo em que fortalece e naturaliza o controle da classe dirigente. E pior, esse movimento é uma espécie de ciclo vicioso, já que o desenvolvimento humano é necessário para a compreensão de sua própria condição, para elevação do senso comum ao bom senso, para crítica da própria concepção de mundo e consequentemente, para transformação social.

As relações estabelecidas entre os homens e a natureza, bem como dos homens entre si, durante o processo de produção e reprodução da vida material, resultam no desenvolvimento do conhecimento e da própria história da humanidade, de acordo com as condições estabelecidas em certo tempo e espaço. Assim, história e conhecimento são resultantes de uma multiplicidade de variantes de inter-relações que, ao mesmo tempo em que influem sobre homem e natureza, também ressignificam sua própria existência e constituição. Dialeticamente realizam a si mesmos enquanto se relacionam. Nesse sentido, podemos afirmar que todo e partes se articulam constantemente. Assim, os processos históricos estão articulados na perspectiva temporal e espacial no todo. O todo, por sua vez, é formado por unidade e multiplicidade, por isso é complexo. Unidade e multiplicidade se afetam pela contradição, realizando movimento dialético, por isso, estão em conflito constante. O fenômeno concreto dentro desse movimento é resultante da ação humana, logo, o real é a materialização fenomênica pela práxis humana. A partir dessas assertivas entendemos que o método para compreensão da realidade pela concepção epistemológica da filosofia da práxis se anora nas categorias: totalidade, historicidade,

complexidade, dialeticidade, praxidade, científicidade e concreticidade (SEVERINO, 2007, p. 116 e 117).

Compreendemos que a análise que parte da realidade concreta, significa que “as premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas: são bases reais que só podemos abstrair na imaginação” (MARX, ENGELS, 2001, p. 10).

Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 2001, p. 19).

Nesse sentido, o método do materialismo histórico investiga o fenômeno para além do discurso, das idealizações, das fantasias criadas a fim de infundir certa ideologia e visão de mundo. Os fenômenos são observados pela concretude e materialidade dos fatos. Isso torna a produção e reprodução da vida material como elemento concreto da história dos homens o campo de observação empírica dos fenômenos sociais.

Eis, portanto, os fatos: indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, contradições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade (MARX; ENGELS, 2001, p. 18).

É importante mencionar que o método do materialismo histórico, ao partir da concretude da ação fenomênica, não exclui os aspectos subjetivos da realidade, mas relaciona seu desenvolvimento à determinada condição material, conforme esclarecem Marx e Engels (2001):

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio

material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual, tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo (MARX; ENGELS, 2001, p. 18).

Gramsci, ao desenvolver sua teoria a partir do materialismo histórico, traduz de maneira precisa tal relação entre estrutura e superestrutura, entre as condições objetivas e subjetivas de uma dada realidade material:

É o problema das relações entre estrutura e superestrutura que deve ser situado com exatidão e resolvido para assim se chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e à definição da relação entre elas (GRAMSCI, 1989, p. 45).

A partir da concepção superestrutural que envolve a ação fenomênica, Gramsci (1989) ainda esclarece que as etapas da observação empírica devem considerar: a relação das forças internacionais; as relações sociais objetivas no desenvolvimento das forças produtivas; e as relações políticas imediatas. Essa estrutura de análise conjuntural alinhava o fenômeno verticalmente, da perspectiva macro à perspectiva micro, além de analisar o fenômeno horizontalmente no campo das relações sociais estabelecidas no âmbito da pequena política. Por esse campo de observação, as contradições que se desenvolvem no bojo do fenômeno se tornam evidentes, bem como se torna explícita a concretude dos fatos. Por isso, entendemos que a pertinência desse método para produção de conhecimento no campo das ciências sociais é evidente.

Por outro lado, entendemos que não há como nos apropriarmos do todo, mas compreender o todo pelas relações que se estabelecem entre as partes que estão interagindo enquanto coexistem, ao mesmo tempo em que se afetam, transformando-se, portanto, estão constantemente em mudança, em movimento. Desse modo, Kosik (1967, p. 20) explica que ao buscar a compreensão do todo, é necessário entender as partes, por mais que a realidade, o concreto seja percebido como um “todo indivisível de entidade e significados”²⁶ (KOSIK, 1967, p. 17). Assim, todo objeto a ser investigado

²⁶ Tradução livre do texto: “todo indivisible de entidad y significados” (KOSIK, 1967, p. 17, grifo do autor).

é parte de um todo “observado em sua singularidade e em seu significado”²⁷ (KOSIK, 1967, p. 17). Compreendemos então, que o real para as ciências sociais é resultado das relações complexas de múltiplos fatores sociais, econômicos, políticos e ideológicos que estão em tensão constante e seguem deixando um legado histórico que também servirá de base para tensões que surgem a seguir.

A perspectiva dialética na pesquisa científica relaciona os elementos em articulação no fenômeno a ser estudado. O processo de busca e produção do conhecimento, a partir do método mencionado, questiona o senso comum, os conhecimentos preexistentes para produção, construção, aperfeiçoamento, descoberta e criação/recriação de conhecimentos sistemáticos. Compreendemos que tais conhecimentos não são absolutos, mas verdades a partir de uma determinada combinação de condições e contradições. Por isso, entendemos que não há ciência neutra, pura, que produza verdades absolutas, mas conhecimentos a partir de perspectivas diversas, idealizados por diferentes visões de mundo, sobretudo, nas ciências sociais, onde a subjetividade humana é evidente. Tal compreensão percebe a ciência um campo de batalhas ideológicas (LÖWY, 2000, p. 133).

Cabe mencionar que a pesquisa é de natureza básica, com abordagem qualitativa e finalidade explicativa. Para isso, nossos procedimentos técnicos são a pesquisa documental cujos instrumentos de coleta de dados são fontes primárias e secundárias, conforme estruturamos no Tópico 1.4.2.

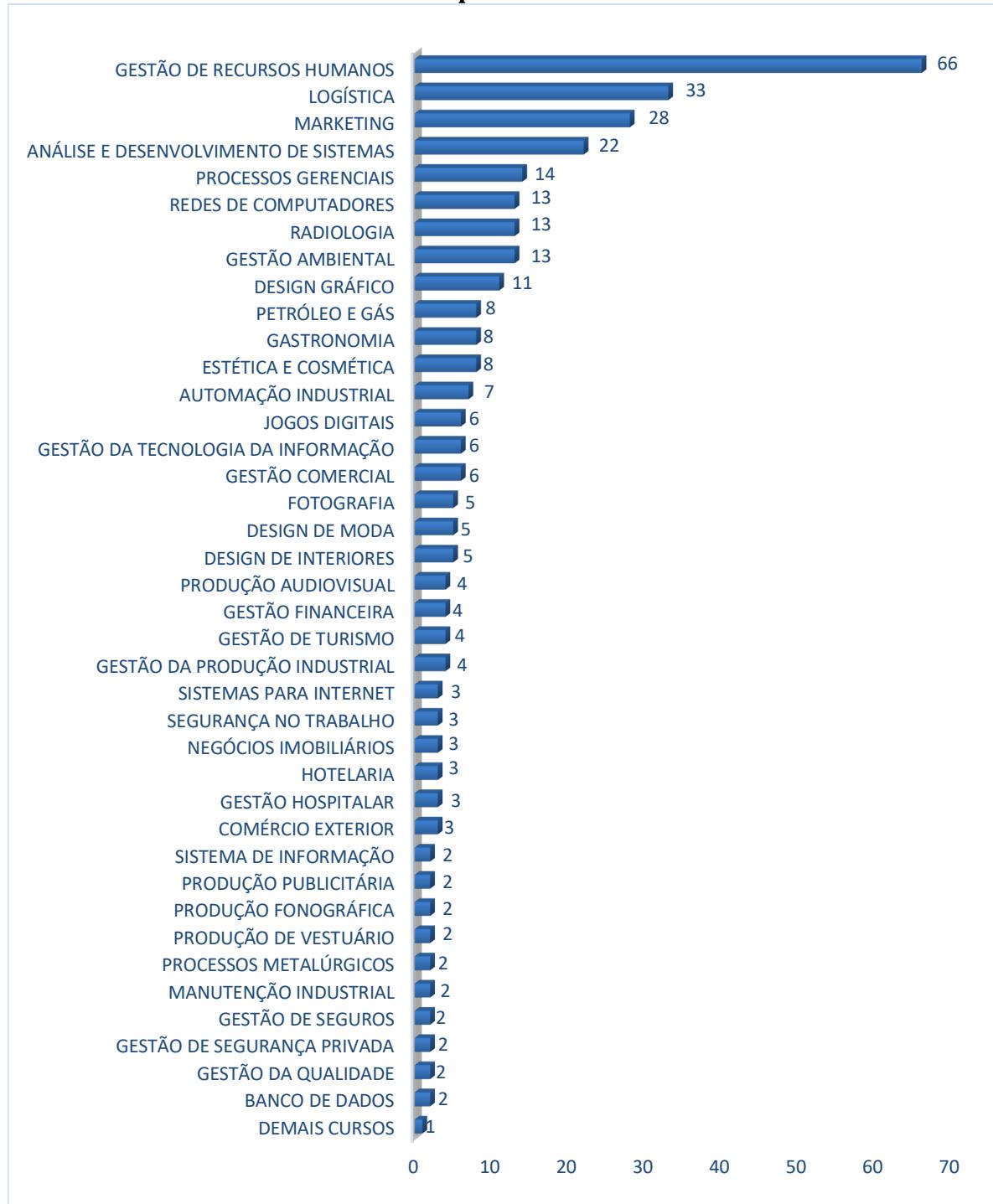
1.4.1. *O universo da pesquisa*

Tomamos como universo da pesquisa os CST ofertados em âmbito nacional, para que pudéssemos compreender nosso objeto pela perspectiva macro. Somado a isso, para aprofundamento da análise e compreensão do objeto a partir da perspectiva micro, tomamos como referência empírica a amostra intencional e não probabilística (Cf.: PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 98) do conjunto das IES localizadas

²⁷ Tradução livre do texto: “observado en su singularidade y em su significado” (KOSIK, 1967, p. 17).

no estado do Rio de Janeiro que ofertam CST. Desse modo, a análise dos dados parte da compreensão do todo para parte.

GRÁFICO 4: Número de CST por nomenclatura de curso – 2017



Fonte: INEP (2018), elaboração da autora

O conjunto de CST ofertados no Brasil compõem o cenário a partir do qual compreendemos a política, tanto no aspecto legal, quanto no que diz respeito à execução da política que pode ser observada nos dados de sua regulação e desenvolvimento. A referência empírica foi tomada a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018) do estado do Rio de Janeiro. Nesta UF, tais cursos são ofertados em 33 IES privadas “sem” fins lucrativos, 11 IES privadas com fins lucrativos, 02 IES públicas estaduais e 04 IES públicas federais, totalizando 50 IES, conforme relacionado no Quadro 1, no Tópico 1.1 deste Capítulo. Essas 50 IES ofertam 64 cursos, conforme pode ser visualizado no Gráfico 4. Observe-se que o cenário encontrado no estado do Rio de Janeiro é semelhante ao nacional, à medida que 1/3 dos CST ofertados são referentes à “gestão” e o curso de “Gestão de Recursos Humanos”, também nesta UF, é o mais ofertado.

1.4.2. *Os instrumentos de coleta de dados*

A partir da síntese entre as elaborações teórico-metodológicas dos autores Gil (2008), Lakatos e Marconi (1992; 2003), Prodanov e Freitas (2013), e Severino (2007), optamos, nesta tese, por uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e finalidade explicativa, tendo como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental cujos tipos de instrumentos são a análise de fontes bibliográficas e a documentação.

A pesquisa de natureza básica é um tipo de pesquisa que tem como objetivo “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Assim, toma como fundamento verdades e interesses universais e, portanto, afetos à sociedade como um todo.

As pesquisas de abordagem qualitativas tomam como fundamento o vínculo indissociável entre a realidade objetiva e subjetiva, entre os sujeitos e sua realidade, que não se traduzem em números (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Desse modo, tais pesquisas tomam como objetivo interpretar os fenômenos e lhes atribuir significados cujos enfoques principais da abordagem são o processo e seus significados.

Portanto, esse tipo de abordagem pode ser fundamentado teoricamente por diversas referências epistemológicas (SEVERINO, 2007, p. 119).

A finalidade explicativa em uma pesquisa significa que ela tem como questão central a identificação dos fatores que impulsionam e influenciam de algum modo a ocorrência de um fenômeno. Para isso,

A pesquisa explicativa apresenta como objetivo primordial a necessidade de aprofundamento da realidade, por meio da manipulação e do controle de variáveis, com o escopo de identificar qual a variável independente ou aquela que determina a causa da variável dependente do fenômeno em estudo para, em seguida, estudá-lo em profundidade (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

Segundo Gil (2008, p. 28), “este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente”. Para explicação dos fenômenos, objetos, problemas, o pesquisador utiliza o registro, a análise, a classificação e a interpretação dos fenômenos observados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

A pesquisa bibliográfica é aquela realizada a partir de materiais publicados em livros, revistas, periódicos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses etc., de modo que o pesquisador entre em contato com todo o acervo sobre o tema da pesquisa (SEVERINO, 2007, p. 132; PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). A partir desse acervo publicado, o pesquisador toma conhecimento das contribuições de outros autores que auxiliam na formulação da própria concepção e conclusões acerca do assunto pesquisado.

A pesquisa documental utiliza como fonte de coleta de dados os documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas e fontes estatísticas, documentos particulares, publicações administrativas etc. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174-183; SEVERINO, 2007, p. 132; PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56). São documentos aqueles textos cujo conteúdo não têm tratamento analítico, mas serão utilizados pelo pesquisador como

matéria prima, a partir da qual será desenvolvida a investigação e a análise (SEVERINO, 2007, p. 133).

Entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico) PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

As técnicas utilizadas na pesquisa são um conjunto de preceitos ou processos para o alcance dos objetivos propostos. Portanto, são “procedimentos operacionais que servem de mediação prática para realização de pesquisas” (SEVERINO, 2007, p. 124). Para realização desta pesquisa, escolhemos a análise de fontes bibliográficas e a documentação como técnicas para o alcance dos objetivos da tese. Nossa escolha pela análise de fontes bibliográficas se justifica, sobretudo, pela escolha do método do materialismo histórico e dialético cuja objetividade se exaure na evidência da essência da realidade concreta dos fenômenos que se materializa na história. Nesse sentido, as fontes bibliográficas são instrumentos necessários para o desenvolvimento do conhecimento que, à luz da análise dialética da realidade, efetivam o método escolhido. Não obstante, a técnica de documentação, conforme esclarece Severino (2007, p. 124):

É toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e de conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto de realização de uma pesquisa é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho.

Assim sendo, a utilização da documentação como técnica para o desenvolvimento prático da pesquisa, da mesma maneira que a análise de fontes bibliográficas, torna-se uma imposição do próprio método escolhido, pelas razões já mencionadas.

Portanto, para explicitar o contexto de recomposição burguesa e seus determinantes na política educacional brasileira; para explicar a concepção hegemônica de educação e a pedagogia do capital adotada pelos organismos internacionais para promoção dessa concepção e para explicar o papel dos CST na política para educação profissional no Brasil realizamos: 1) técnicas de documentação para identificação, levantamento e exploração de documentos dos organismos internacionais, amparos legais acerca da regulação da política educacional em vigor no país e dos CST; e, 2) análise de fontes bibliográficas do acervo produzido acerca dos fundamentos sócio-históricos que sustentam o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil.

Para levantar dados estatísticos acerca do desenvolvimento dos CST no Brasil (nº de estabelecimentos, nº de matrículas, nº de egressos, quantidade recursos mobilizados, nº e tipos de cursos etc.) realizamos técnicas de documentação para coleta, sistematização e organização dos dados disponíveis nas páginas virtuais do INEP, do Portal da Transparência, das universidades que ofertam CST e demais bancos de dados virtuais com acervo disponível sobre o tema.

Para avaliar a gestão educacional desenvolvida nos CST a partir dos pilares da administração geral (planejamento, organização, direção e controle), realizamos técnicas de documentação para coleta, sistematização e organização dos documentos governamentais, documentos históricos e reguladores dos cursos ofertados e ações implementadas para o desenvolvimento dos CST.

Enfim, para cumprir o objetivo geral da pesquisa: explicar em que aspecto a regulamentação dos CST flexibiliza a formação para o trabalho complexo ao mesmo tempo em que educa o trabalhador para encarar com naturalidade a instabilidade do mercado de trabalho, relacionamos os dados coletados e os conhecimentos organizados na pesquisa bibliográfica. Desse modo, tal sistematização nos forneceu suporte para análise dos CST a partir de sua historicidade, a fim de que as contradições explicitadas em seu processo de desenvolvimento nos fornecessem elementos para compreensão de sua concreticidade e essência, revelando seu papel na política educacional brasileira.

1.4.3. Os resultados esperados

Esperamos que esta tese sirva para aprofundar nosso conhecimento acerca da educação profissional no Brasil, de modo a contribuir com o desenvolvimento científico nas ciências sociais. Além disso, pretendemos que o desenvolvimento da investigação sirva também para promover o debate sobre os CST e sobre a pedagogia do capital utilizada para promover o consenso em torno de uma determinada concepção de educação que deforma o humano, que despolitiza e conforma os trabalhadores à condição de intensificação da precariedade e desemprego. Tal debate é necessário para auxiliar na consciência política da classe trabalhadora, instrumentalizando-a para seu fortalecimento na luta de classes.

2. TENDÊNCIAS DO DEBATE CIENTÍFICO ACERCA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Neste Capítulo apresentamos os resultados obtidos por meio de revisão da literatura sobre CST. As etapas que serviram de base para o desenvolvimento do levantamento da literatura analisada foram: 1) a escolha do tema; 2) a delimitação das palavras-chave; 3) a determinação das fontes de dados para pesquisa; 4) a determinação das categorias para sistematização das pesquisas encontradas; 5) a busca de publicações disponíveis nos bancos de dados e a classificação a partir das categorias elencadas; 6) a sistematização das publicações sobre o tema escolhido; 7) a análise; 8) o desenvolvimento do relatório a partir da análise. Estas etapas foram definidas a partir de indicações de Romanowski e Ens (2006), de Severino (2007) e de Marconi e Lakatos (2003). Enfim, a metodologia utilizada para revisão bibliográfica compreende as fases de coleta de bibliografia, catalogação, leitura, sistematização e análise da literatura levantada.

Conforme já mencionado no Capítulo 1, o levantamento bibliográfico que serviu de base para a revisão da literatura sobre os CST foi realizado no período de julho a setembro de 2017. Para isso, tomamos como fonte de consulta o acervo disponibilizado nos *sites* do SciELO; Educ@, da Fundação Carlos Chagas Filho; dos trabalhos apresentados em reuniões anuais da ANPED; do BDTD do IBICT; e do Catálogo de Teses da CAPES. É importante mencionar que não estabelecemos recorte temporal, portanto, tudo que estava disponível para consulta nos bancos de dados relacionados, até a data da consulta, foi coletado.

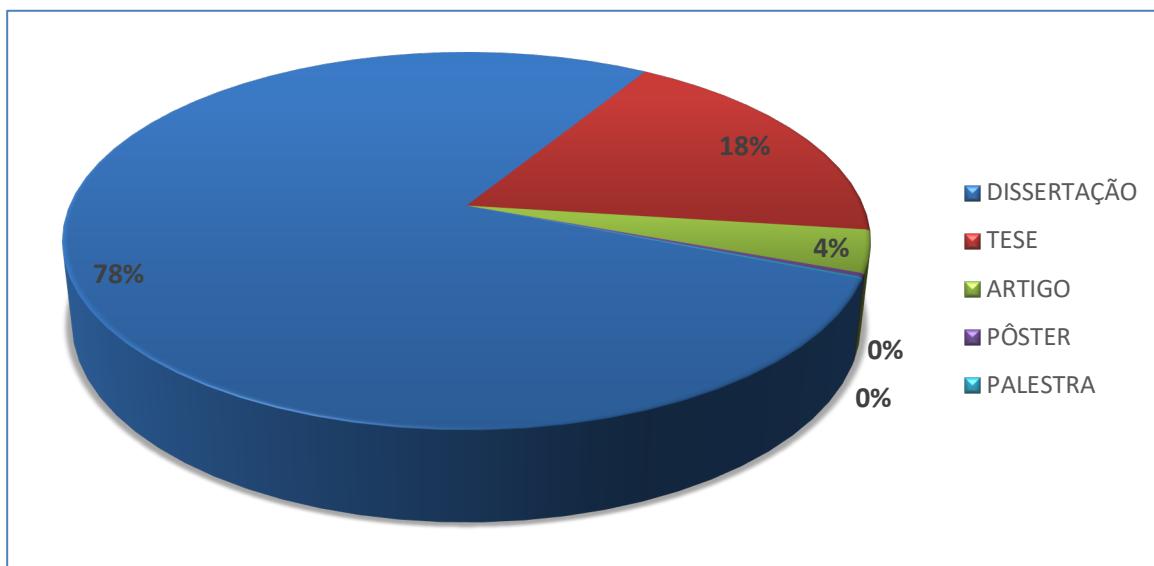
A partir dos resultados coletados, organizamos este Capítulo em duas principais perspectivas analíticas: as características do conjunto de produções científicas levantadas e os temas e tendências das produções científicas levantadas. Em primeiro momento, a organização e análise das principais características presentes no material levantado nos possibilitou compreender o panorama geral acerca das

produções científicas que tratam dos CST. As características que serviram de parâmetro foram o nível, a origem geográfica, o vínculo com IES, a cronologia e as áreas a partir das quais foram estabelecidos os problemas das produções científicas. Em segundo momento, analisamos os principais temas e tendências dos debates presentes nesses textos, buscando delinear o conjunto das obras pelos vínculos temáticos a fim de compreender o pano de fundo do debate e as perspectivas teóricas que sustentam a produção de pesquisa sobre os CST no Brasil.

2.1. CARACTERÍSTICAS DO CONJUNTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS LEVANTADAS

Esse levantamento bibliográfico resultou em um total de 1.219 produções científicas, mas, uma vez identificadas repetições de itens que foram encontrados mais de uma vez, tanto em um mesmo acervo consultado, quanto em acervos diferentes, fomos obrigados a fazer uma filtragem para eliminar tais repetições, de modo que este número caiu para 666 produções científicas de diferentes tipos, a saber: 02 apresentações de pôster e 01 palestra em evento científico, 24 artigos científicos, 517 dissertações de mestrado e 122 teses de doutorado, conforme Gráfico 5.

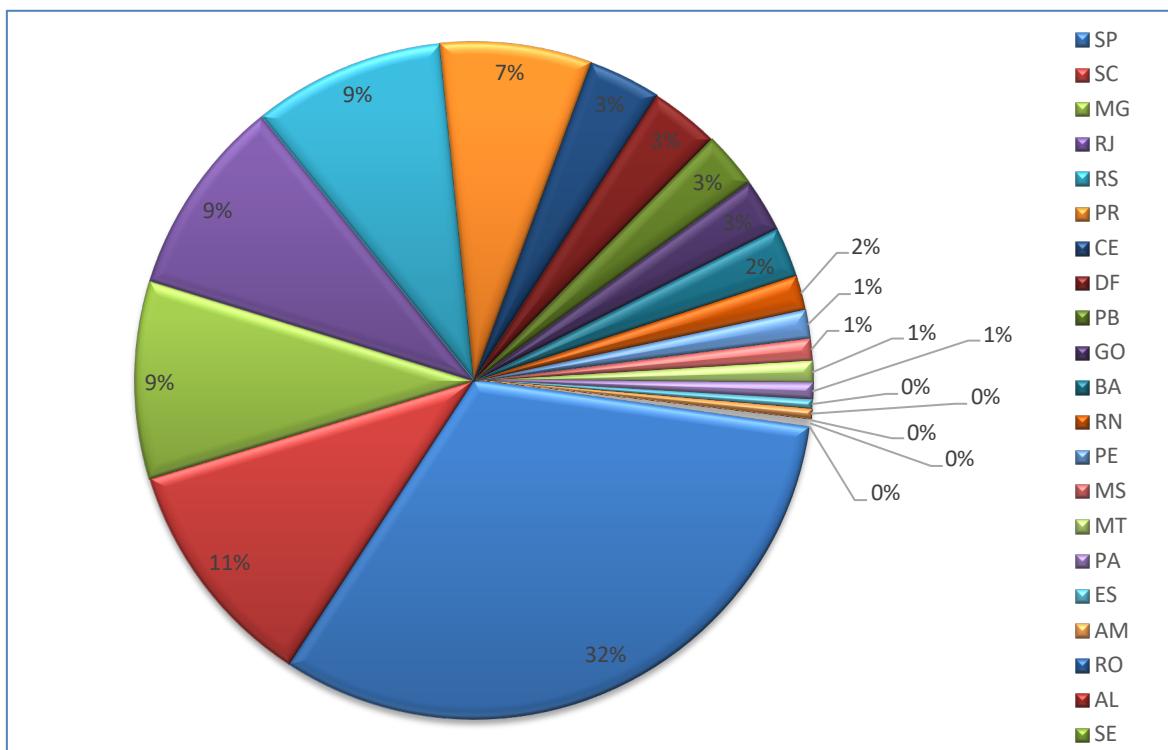
GRÁFICO 5: Número de produções científicas levantadas, por tipo – 2017



Fonte: elaboração da autora

No Gráfico 6, organizamos as 666 produções científicas levantadas por espaço geográfico de origem. Notamos que quase 80% desta literatura se refere a produções científicas originárias das regiões Sudeste (51%) e Sul (28%). Os 21% restantes se referem a produções científicas originárias das regiões Nordeste (12%), Centro-oeste (8%) e Norte (1%), conforme pode ser observado no Gráfico 6, a seguir. Cabe ressaltar que pesquisadores do estado de São Paulo são responsáveis por mais de 30% das produções científicas levantadas, por outro lado, não foram encontradas produções científicas sobre o tema nos estados de Roraima, Acre, Tocantins, Piauí, Amapá e Maranhão. Coincidentemente, essas últimas UF figuram entre aquelas que menos ofertaram CST, no ano de 2017, bem como, tiveram menor número de ingressos e concluintes, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP 2017). Desse modo, a oferta dos cursos e a produção de pesquisas apresentam pouco ou nenhum interesse nessas localidades. Cenário inverso ocorre na região Sudeste, onde está situada a maior oferta de CST, como também a maior produção de pesquisas sobre o tema.

GRÁFICO 6: Número de produções científicas levantadas, por UF – 2017



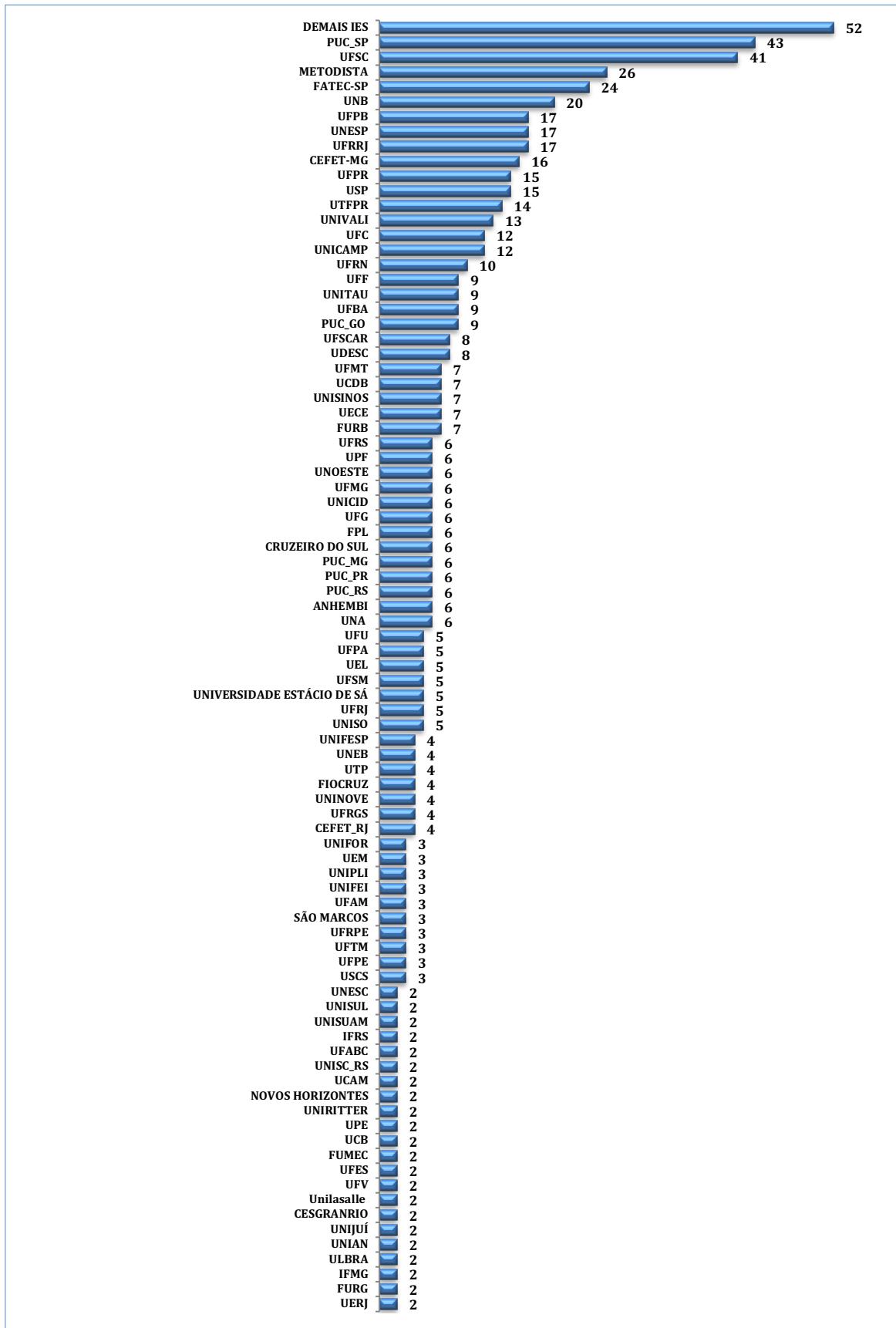
Fonte: elaboração da autora

No que se refere ao perfil das instituições de origem das produções científicas levantadas, 60% vêm de instituições públicas e 40% de instituições privadas, o que confirma a superioridade do setor público na produção científica do país. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se destaca nesse sentido sendo responsável por 6,2% do total da literatura levantada. Outra observação importante é que 80% desta produção vêm de apenas 51 IES, embora existam 2.448 IES no Brasil (INEP, 2018). Deste conjunto de instituições, chama-nos a atenção o fato de que as Pontífice Universidade Católica (PUC)²⁸ e Universidade Metodista – concentrem juntas mais de 15% do universo de produções científicas levantadas, ambas IES privadas “sem” fins lucrativos. Este dado nos leva a questionar as possíveis motivações para o desenvolvimento de produções científicas sobre o tema por instituições privadas.

O papel dos intelectuais orgânicos do capital na formação de hegemonia em torno da concepção de mundo burguesa é evidenciado no âmbito da academia de modo bastante intenso (Cf.: NEVES, 2005; 2010; DARDOT; LAVAL, 2016; HARVEY, 2013). As IES privadas, até pela finalidade que desempenham no mercado educacional, têm interesses também privados na conservação do modelo socioeconômico vigente. Nesse sentido, é bastante conveniente para o setor privado que a regulação dos CST – tais quais foram constituídos em sua essência fundamentada no modelo educacional do bloco no poder para formação de parte da classe trabalhadora – ocorrida no cerne do processo de recomposição burguesa, também tenha como difusores as IES privadas. Essa difusão é também evidenciada na produção de pesquisas voltadas à promoção de ajustes e na propagação desse modelo de ensino superior. Por outro lado, ao promover tais cursos, as IES privadas atuam no *marketing* de sua própria mercadoria, infundindo o interesse da população em geral pelos cursos e, com isso, ampliando as possibilidades de aumento do seu valor de troca.

²⁸ PUC-SP, PUC-RS, PUC-PR, PUC-MG, PUC-GO e Metodista SP.

GRÁFICO 7: Número de produções científicas levantadas por IES – 2017



Fonte: elaboração da autora

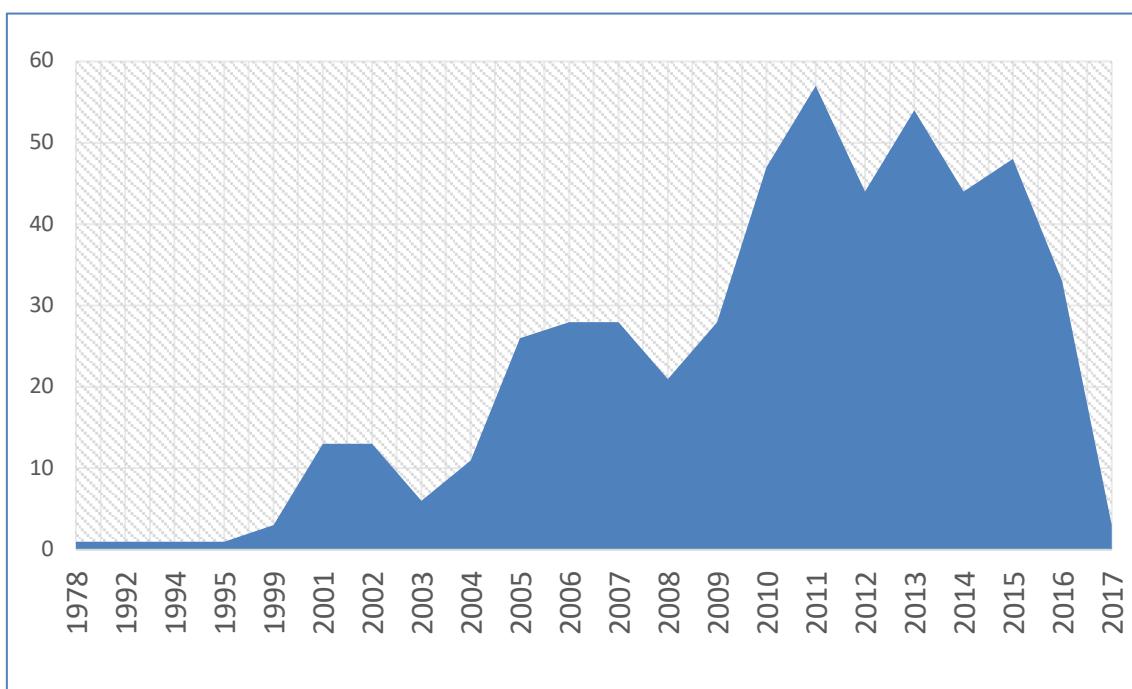
Uma análise preliminar das produções científicas levantadas que foram desenvolvidas no âmbito da UFSC, e que tomaram como objeto os CST, nos permite afirmar a superioridade numérica daquelas que se destinam a promover e criar modelos/propostas de cursos, currículos específicos, metodologias etc., enfim, que fomentam os CST. Por outro lado, o estado de Santa Catarina, em comparação com os demais estados da região Sul do país, apresenta a menor oferta de CST. Nesse mesmo quesito de oferta de cursos, está atrás também dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, os quais apresentaram menor número produção científica, dentre as levantadas, que o estado de Santa Catarina. A investigação dos motivadores para o fomento dos CST no estado de Santa Catarina pode ser questão para uma outra pesquisa.

A cronologia das produções científicas levantadas demonstra que, desde 1978 até 2017, foram realizados trabalhos científicos sobre os CST. Contudo, o período de 2010 a 2016 foi o intervalo com maior quantitativo de produções (65%) e a produção referente ao período de 2005 a 2016 corresponde a 90% do total encontrado. Portanto, em um período histórico de 39 anos, o recorte histórico que compreende 11 anos (2005-2016) – quando o país foi governado por presidentes do PT – apresentou expressiva produção científica sobre os CST. Esse fato demonstra o fomento ao nível educacional que, muito embora tenha sido regulamentado anteriormente por FHC, foi durante o período em que o país foi governado pelo PT que tais cursos ganharam expressão. Essa expressão é evidenciada pela ampliação das vagas e nomenclaturas de cursos, além da ampliação dos recursos destinados à educação superior pelo FIES e PROUNI, que impulsionaram a hegemonia em torno dos CST. Todo esse fomento é evidenciado na produção científica que toma os CST como objeto, conforme pode observado no Gráfico 8.

As 666 produções científicas levantadas foram organizadas a partir de 05 categorias de análise. As três primeiras categorias foram escolhidas tomando como base o entendimento de que a educação profissional compreende, principalmente, três grandes áreas de conhecimento: trabalho, educação e política. Sendo os CST relacionados ao campo de educação profissional no Brasil, as produções científicas que os tomam como objeto também podem ser agrupadas a partir dessa mesma

categorização. Nesse sentido, a primeira categoria que adotamos se destina às produções científicas que abordaram problemas relacionados aos “Aspectos Profissionais nos CST”. A segunda categoria se destina às produções científicas que abordaram problemas relacionados à “Política e Regulação dos CST”. A terceira categoria se destina às produções científicas que abordaram problemas relacionados aos “Aspectos Pedagógicos dos CST”. Além dessas, foi necessária a adoção de uma quarta categoria destinada às produções científicas que trataram de “Outras questões acerca dos CST” e uma quinta categoria destinada às produções científicas cujo objeto de análise “Não é Pertinente aos CST”.

GRÁFICO 8: Série histórica do número de pesquisas científicas levantadas por ano de conclusão – 2017



Fonte: elaboração da autora

As três primeiras categorias escolhidas foram divididas em subcategorias para melhor organização dos dados encontrados. A primeira categoria denominada “Aspectos profissionais nos CST” foi dividida em 06 subcategorias. Essa subdivisão levou em consideração a organização dos 13 eixos de formação tecnológica presentes no CNCST (BRASIL, 2016a). Os eixos foram agrupados por semelhança e organizados nas subcategorias para agrupar produções científicas que tomaram como

problema: 1) a formação ambiental, que compreende os eixos: “ambiente e saúde” e “recursos naturais”; 2) a formação para o trabalho na indústria, que compreende os eixos: “controle e processos industriais”, “produção industrial” e “produção alimentícia”; 3) a formação cultural, que compreende os eixos: “desenvolvimento e educação social”, “informação e comunicação”, “produção cultural e design”; 4) a formação para o trabalho em área comercial, que compreende os eixos: “gestão e negócios” e “turismo, hospitalidade e lazer”; 5) a formação para o trabalho em áreas diversas, que compreende os eixos: “militar”, “segurança” e “infraestrutura”. Além dessas subcategorias, incluímos a subcategoria formação para o trabalho docente nos CST. Embora a formação docente não esteja presente nos eixos do CNCST por se tratar de outra modalidade de graduação, a inclusão do notório saber pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e a própria utilização de docentes nos CST, que seguem parâmetros diversos das demais graduações, tornam tal inclusão dessa subcategoria necessária.

A segunda categoria engloba as produções científicas que tomaram como objeto elementos referentes à “Política e Regulação dos CST”. Os temas política e regulação relacionam, principalmente, conhecimentos das áreas: história, economia e sociologia. Partindo dessa compreensão, dividimos esta categoria em 07 subcategorias: 1) produções científicas relacionadas à história dos CST; 2) produções científicas relacionadas aos reflexos econômicos decorrentes da implementação dos CST; 3) produções científicas relacionadas aos reflexos sociais decorrentes da implementação dos CST; 4) produções científicas relacionadas aos impactos na saúde de pessoas envolvidas nos CST; 5) produções científicas voltadas à análise da gestão dos CST; 6) produções científicas relacionadas ao fundamento teórico que impulsionou a criação de CST; e 7) produções científicas relacionadas às questões de gênero nos CST.

A terceira categoria diz respeito às produções científicas que tomaram como objeto “Aspectos Pedagógicos dos CST”. Considerando as áreas que compõem a Pedagogia, dividimos esta categoria em 07 subcategorias: 1) produções científicas que analisaram algum aspecto referente ao currículo dos CST; 2) produções científicas que analisaram algum aspecto referente à didática dos CST; 3) produções científicas que analisaram algum aspecto referente à política pedagógica dos CST; 4) produções

científicas que analisaram algum aspecto referente à avaliação dos CST; 5) produções científicas que analisaram algum aspecto referente ao estágio supervisionado nos CST; 6) produções científicas que analisaram algum aspecto referente à evasão nos CST; e, 7) produções científicas que analisaram algum aspecto referente à política de inclusão nos CST.

A quarta categoria é para inclusão de outras produções científicas que não se adequam às categorias organizadas, mas dizem respeito aos CST e a quinta categoria engloba as produções científicas que não dizem respeito aos CST, mas foram encontradas a partir de busca pelas palavras-chave.

As produções científicas que compõem nosso universo estão organizadas por categoria e subcategoria na Tabela 4, a seguir. Essa organização das produções científicas em categorias e subcategorias demonstra que cerca de 40% das produções científicas encontradas são referentes a aspectos pedagógicos dos CST; 25% das produções científicas são referentes a aspectos políticos e regulação dos CST; 7% das produções científicas são referentes a aspectos profissionais nos CST; 28% das produções científicas encontradas não tinham relação com nenhum aspecto referente aos CST e menos de 0,3% se encaixa na categoria “outros”. Podemos então, a partir do processo de categorização do material levantado, afirmar que o total de produções científicas sobre os CST disponíveis nos bancos de dados mencionados anteriormente é de 476. Tais produções científicas compreendem: 01 palestra, 02 pôsteres, 18 artigos, 366 dissertações e 89 teses cujas categorias e subcategorias organizadas na Tabela 4, a seguir, podem trazer a compreensão acerca das principais temáticas que têm sido abordadas nessas produções científicas.

Tabela 4: Número de pesquisas científicas levantadas por categoria e subcategoria de análise – 2017

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUANT.
ASPECTOS PEDAGÓGICOS	CURRÍCULO	87
	AVALIAÇÃO	64
	DIDÁTICA	55
	POLÍTICA PEDAGÓGICA	39
	EVASÃO	12
	INCLUSÃO	04
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	03
<i>Total</i>		264
POLÍTICA E REGULAÇÃO	HISTÓRIA	54
	REFLEXOS ECONÔMICOS	48
	REFLEXOS SOCIAIS	21
	FUNDAMENTO TEÓRICO	16
	GESTÃO	13
	REFLEXOS NA SAÚDE	05
	QUESTÕES DE GÊNERO	03
<i>Total</i>		160
ASPECTOS PROFISSIONAIS	FORMAÇÃO DOCENTE	35
	FORMAÇÃO COMERCIAL	05
	FORMAÇÃO DIVERSA	04
	FORMAÇÃO AMBIENTAL	03
	FORMAÇÃO CULTURAL	02
	FORMAÇÃO INDUSTRIAL	01
	<i>Total</i>	
<i>NÃO PERTINENTE</i>		190
<i>OUTROS</i>		02
<i>Total geral</i>		666

Fonte: elaboração da autora

A partir da categorização das produções científicas levantadas, podemos estabelecer o recorte para nossa análise. Tendo em vista que nosso objeto é a regulamentação e o desenvolvimento dos CST no contexto da recomposição burguesa, nosso recorte compreende as produções científicas que correspondem à categoria “Política e Regulação dos CST”, nas subcategorias “fundamento teórico” e “gestão”.

Assim, o conjunto de produções científicas relacionados ao nosso objeto se restringe a 27 trabalhos que servirão de base para o restante deste relatório: 04 artigos²⁹, 17 dissertações de mestrado e 06 teses de doutorado.

2.2. TEMAS E TENDÊNCIAS DO DEBATE NO CONJUNTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS LEVANTADAS

Os temas gestão e fundamentação teórica dos CST têm sido objeto de pesquisas desde o ano de 1978 e de modo frequente e regular, encontramos produções científicas datadas de 2001 até 2017, tendo o ano de 2009 como o mais produtivo no período. Contudo, de modo inverso ao observado quando organizamos as produções científicas encontradas por regiões geográficas, as produções científicas em nível de mestrado e doutorado sobre os temas gestão e fundamentação teórica foram produzidos em maior número na região Sul do país (40%), seguida da região Sudeste (24%), Nordeste (16%), Centro-oeste (12%) e Norte (8%). Outra diferença encontrada especificamente sobre o tema gestão e fundamentação teórica em relação aos demais é que as instituições responsáveis por tais produções científicas são predominantemente públicas, mais de 90%, enquanto menos de 10% são instituições de ensino superior privadas.

As produções científicas sobre gestão e sobre os fundamentos teóricos dos CST estão concentradas em quatro principais temas: 1) a relação entre capitalismo e CST; 2) a relação entre a formação de nível superior e os CST; 3) os modelos de gestão e os CST; e 4) a demanda de criação de CST.

O tema com maior número de produções científicas, cerca de 40% do total, trata da relação entre o desenvolvimento do capitalismo e a criação/natureza dos CST. Essas produções científicas partem do contexto sócio-histórico da crise do capital, na passagem da década de 1960 para 1970 e o aprofundamento do neoliberalismo para explicar a motivação central para criação, manutenção, natureza e expansão dos CST

²⁹ É importante mencionar que encontramos 06 artigos, contudo, 02 desses artigos foram produzidos a partir de pesquisas em nível de doutorado que também estão no total levantado, por isso, após análise, não os inserimos a fim de evitar repetições.

(Cf.: CARVALHO, 2008; FEITOSA, 2014; FERNANDES, 2006; JUNQUEIRA, 2014; MORAIS, 2011; OLIVEIRA, 2001; PEREIRA, 2008; ROCHA, 2009; SANTOS, 2009). Portanto, podemos afirmar que o objetivo geral das produções científicas é, em síntese, analisar a relação capital-trabalho-educação evidenciada nos CST.

O primeiro ponto que esse conjunto de produções científicas têm em comum é a tese de que o capitalismo realiza ajustes para enfrentar suas crises e tais ajustes afetam as políticas sociais. Nesse sentido, o próprio desenvolvimento do neoliberalismo surge como uma estratégia diante da crise. Nesse momento, a reforma do Estado e a reestruturação produtiva fomentadas no bojo do neoliberalismo impactam as políticas educacionais na proposição de diversas medidas, dentre as quais a criação dos CST.

Os trechos apresentados nas citações a seguir, embora apresentem pontos diversos, têm o mesmo ponto de partida fundamentado na estrutura econômica vigente.

Apoiado nos estudos de István Mészáros, que defende existir no interior do capital uma crise sem precedentes na história, procuramos destacar os desdobramentos dessa conjuntura na educação dos trabalhadores. Para esse autor, diferentemente das crises recorrentes, cíclicas do passado, a atual crise de capital é estrutural. Para superá-la, o capitalismo precisou lançar mão, através de organismos institucionais coordenados pelo Estado, de estratégias que possibilitessem reverter a decrescente taxa de lucro. Nesse cenário, a educação passa a ser um mecanismo importante de atuação, tanto nos seus aspectos reprodutivos de preparação da força de trabalho para o mercado, como passando ela própria (inclusive na esfera pública) a ser uma mercadoria (SANTOS, 2009, p. 241).

Santos (2009) toma como fundamento a ideia de que a crise atual do capitalismo é estrutural. Embora a ideia unânime entre os autores desse conjunto de produções científicas acerca da evidência da crise, há diferenças na descrição do tipo de crise que se desenvolve a partir da década de 1970. Conforme esclarecemos no Capítulo 3, partimos da concepção de tal contexto é marcado por profunda crise orgânica, de acordo com a teoria gramsciana, tendo em vista suas evidências em âmbito estrutural e superestrutural. Nesse sentido, embora a descrição categórica do tipo de crise também não seja clara em alguns autores desse conjunto de produções científicas, é possível perceber alguns elementos que apontam para ideia de crise orgânica.

As mudanças pragmáticas que o capital estabelece, na sua necessária reconfiguração pós-crise, fez com que as relações dos sujeitos com o espaço e com o tempo fossem alteradas, subjugando os indivíduos a uma ordem temporal que se alimenta do imediatismo e do presente. Da mesma forma alinha os espaços ao ponto de romper com as barreiras geográficas, dando ao capital o pleno domínio do ambiente vivido pelos sujeitos. Quando se encontra em um momento de reestruturação produtiva, tal qual o vivido neste século, o capital se utiliza de novos expedientes para velhas estratégias (MORAIS, 2011, p. 109).

A organização da política educacional nesse contexto é marcada pelos valores sociais e econômicos oriundos do cerne do sistema do capital, sofisticado no modelo neoliberal. Segundo Carvalho (2008) e Fernandes (2006), a regulação dos CST está fundamentada nesses valores:

Em síntese, esse formato de educação, a Educação Profissional Tecnológica de Graduação, sugere ser uma educação típica de formação do profissional aos padrões capitalistas e neoliberais: aligeiramento da formação do trabalhador e sua rápida inserção no mercado de trabalho, permitida pela flexibilidade da organização curricular em módulos e saídas intermediárias; sistemas de certificação modular que induz a certificações parcelares, reportando-se aos conceitos de meritocracia e de capital humano por meio do sistema de competências e empregabilidade; parcelamento do conhecimento, traduzido por intermédio da concepção positivista de educação e reescrevendo as concepções que remetem ao sistema fordista/taylorista de produção, por reforçar o dualismo entre as tarefas de execução e concepção; traduz o emprego da tecnologia em seu fetichismo; fortalece o dualismo entre o academicismo e a preparação para o trabalho, expresso no título da formação como “Tecnólogo”; intensifica a alienação do trabalhador, a exploração e precarização de seu trabalho; forma o trabalhador dentro do ideário neoliberal, no qual o capitalismo é expressão, incentivando a concorrência, o individualismo, e parece não permitir a formação reflexiva desse trabalhador, pois unilateraliza sua visão de mundo dentro de um olhar progressista de acumulação de capital e sugere não educar o trabalhador para o trabalho útil, para o fazer criativo, que conduz ao desenvolvimento societário não-alienante (CARVALHO, 2008, p. 132-133).

Carvalho (2008) e Fernandes (2006) ainda pontuam um elemento chave na essência dos cursos superiores: o tipo de conhecimento que esse modelo de ensino superior está pautado. Esse modelo é marcado pela fragmentação do conhecimento e sua concepção utilitarista, conforme desenvolvemos no Capítulo 3.

Os dados coletados na pesquisa realizada em quatro instituições de ensino superior na cidade de Curitiba, levam a concluir, então, que os Cursos

Superiores de Tecnologia têm um perfil de muita afinidade com o ideário neoliberal por se tratar de reprodução do conhecimento para aplicação imediata, aquisição de conhecimento de curta duração e de consumo imediato além de permitir a formação continuada. Este perfil é percebido tanto pelo caráter institucional e estrutural do curso, assim como pelo perfil dos estudantes que os procuram, pois tratam-se de alunos com pouca herança cultural, de origem mais humilde e que escolheram esses cursos, em sua maioria noturnos, na perspectiva de profissionalização imediata (FERNANDES, 2006, p. 138).

O segundo ponto que tais produções científicas têm em comum é a evidência da relação capital-trabalho-educação formal. É clara, portanto, a demanda de explicitar influências, impactos, interferências e preponderância da estrutura econômica na produção e reprodução da vida material, onde trabalho e educação são moldados pelo sistema do capital a fim de atender às demandas sistêmicas. Morais (2011) e Santos (2009) demarcam a condução do processo educativo, no âmbito da educação formal, pela lógica do sistema capitalista.

Além do mais, o capitalismo é incorrigível e irreformável (MÉSZÁROS, 2006) e as propensas mudanças que aparenta realizar, não passam de adequações definidas em prol da sua própria sobrevivência. Creditar a um curso superior a ascensão social, a melhoria no quadro laboral de um país e o mais importante a responsabilidade pelo processo de universalização do trabalho é no mínimo ingenuidade. Desta forma a relação entre a escola e o trabalho não se alteram dentro dos cursos superiores de tecnologia, em detrimento do que porventura venha a ocorrer num bacharelado, por exemplo. Ela continua mediada pelo modo de produção dominante e a escola continua a ser mais um dos instrumentos de internalização deste (MORAIS, 2011, p. 111).

Santos (2009) ainda demarca que essa relação entre educação e trabalho no sistema capitalista apontando a regulação do CST como ensino superior não universitário, a fim de evidenciar a lógica dualista no interior da formação de nível superior. Nesse sentido, Santos (2009) se alinha também com as produções científicas que tratam do segundo tema encontrado nessa revisão de literatura, que descrevemos mais adiante, ao apontar a tensão entre dois modelos de ensino superior na política educacional brasileira.

Referente aos pressupostos pedagógicos dos cursos de graduação tecnológica, reiteramos a tese que é norteada pelos novos paradigmas educativos, atribuindo a pedagogia das competências a condição indispensável na formação dos trabalhadores, capacitando-os para

habilidades instrumentais, aligeiradas, empreendedoras e de cunho imediatamente específico para o desempenho de um ofício mercadológico. Sob o patamar da crise estrutural do capital, asseguramos que o ensino superior brasileiro está condicionado aos parâmetros internacionais de orientação da educação, que apregoa a universalização do ensino básico e a expansão do acesso dos ensinos médios e superiores. Contudo, as políticas educacionais são reeditadas sob a lógica privatista em que o Estado apresenta como proposta a alternativa de ensino superior não universitário (SANTOS, 2009, p. 243).

O terceiro ponto de convergência é a tese de que os CST servem à formação de capital humano para atender às demandas do mercado de trabalho. Direcionados pela lógica da empregabilidade, esses cursos superiores servem à educação da fração da classe trabalhadora ávida pela certificação como mecanismo de inclusão/manutenção do emprego formal. Não obstante, a formação de um “novo trabalhador”, conforme Feitosa (2014), ou de um “novo tipo de trabalhador”, conforme Santos (2009), é uma exigência imposta pelo mercado às instituições educativas e cumprida, também, pelos CST.

As escolas profissionais historicamente assumiram esta tarefa, foram colocadas nas políticas públicas do Estado brasileiro, principalmente a partir do Governo Vargas para formar (qualificar) um novo trabalhador, com caráter ideológico de moldá-lo pela disciplina exigida na industrialização. Sendo assim, posso considerar que a formação de tecnólogo na Graduação Tecnológica também assume um papel fundamental no atual contexto para a formação de um novo trabalhador, preparando-o para as novas exigências e tecnologias contemporâneas do mercado de trabalho. [...] ao analisar as conjunturas políticas, econômicas e sociais no âmbito da Educação Profissional, esta surge como finalidade de preparar capital humano para o mercado de trabalho no contexto da produção capitalista (FEITOSA, 2014, p. 103-104).

Santos (2009) pontua que esse “novo tipo de trabalhador” deve ser capaz de se colocar no mercado de trabalho, ainda que seja como gestor do próprio negócio. Nesses termos, evidencia a contradição na incapacidade dos CST em cumprir o papel de formar para autonomia, por se configurarem de modo estritamente profissional.

Em suma, como podemos destacar, a proposta de graduação tecnológica está fortemente focalizada nos interesses do mercado, em que o paradigma do empreendedorismo se torna o cerne das propostas dos cursos do ensino superior. Com o discurso de atender as populações de baixa renda no ingresso às universidades, estas são direcionadas para a formação de um “novo” tipo de trabalhador, capaz de empreender o seu próprio

negócio. Os cursos de graduação tecnológica são estritamente profissionais e a grande maioria está distante dos padrões científicos necessários à produção de uma sociedade autônoma e independente econômica e culturalmente (SANTOS, 2009, p. 246).

A contradição apresentada por Santos (2009) expõe a fragilidade do argumento presente no discurso dominante de que o CST são cursos destinados, exclusivamente, à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Nesse aspecto, a essência do papel cumprido pelos CST aponta para interesses mais complexos na sociabilidade do atual contexto. Embora, conforme Moraes (2011), o discurso da capacidade de empregabilidade a partir da certificação nos CST tenha aumentado seu nível de alcance. Fato que é possível ser atestado a partir do aumento expressivo no número de ingressos e de cursos, conforme analisamos no Capítulo 1.

Os Cursos Superiores de Tecnologia em face à fase de acumulação flexível encontraram o cenário ideal para sua expansão no início deste século. Originários da década de 1960, estes cursos ocupam a pauta de discussão das agendas educacionais, e hoje os mesmos assumem um papel de maior protagonismo nas políticas públicas e nas instituições de ensino superior, sejam públicas e/ou privadas. Neste sentido, estes cursos assumem diante do imaginário popular o *status* de uma formação privilegiada para o mercado de trabalho, e diante da emersão de termos como empregabilidade e competência, tornam-se para inúmeros indivíduos o caminho mais curto e eficiente para a conquista do emprego (MORAIS, 2011, p. 108).

Além disso, Pereira (2008), oferece mais elementos que evidenciam a hegemonia em torno do discurso de empregabilidade a partir desse tipo de certificação.

Se cruzadas as informações referentes ao perfil dos estudantes e a forma como eles compreendem os cursos tecnológicos, pode-se inferir que a urgência imposta pelo mercado de trabalho para a elevação do grau de escolaridade dos trabalhadores tem sido um dos principais fatores de criação e predominância deste tipo de educação profissional aligeirada, na medida em que se presta a criação rápida de mão-de-obra atraente para o capitalista (PEREIRA, 2008, p. 185).

O quarto ponto de convergência encontrado nas produções científicas foi a explicitação de que os CST figuram como mais uma forma de mercantilização da educação. A existência de um amplo mercado educacional ávido pelo lucro fortalece a expansão dos CST que se tornam mais uma dentre as mercadorias comercializadas pelo setor privado, conforme apontam Moraes (2011), Santos (2009) e Feitosa (2014).

Na verdade, o estudo do processo de crescimento do ensino superior brasileiro no final do século passado e início deste, aliado à interpretação crítica da fase de acumulação flexível demonstram que os Cursos Superiores de Tecnologia se enquadram não como uma novidade educacional, mas como um produto comercial novo das instituições de ensino ligadas às necessidades de produção e reprodução do capital. [...] Observa-se que os cursos tecnólogos não mediam a relação da escola com o trabalho, até porque como levantamos no início deste trabalho, a escola é um mecanismo de internalização social, que pode se constituir num instrumento conformação social. É preciso entender que a lógica capitalista concebe estes cursos como mais um produto disponível na prateleira do mercado de ensino. Até porque a expansão destes cursos foi estabelecida por intermédio de instituições não-universitárias privadas, palco da formação superior das classes C, D e E, o que, por sinal, alimenta ainda mais nossa reflexão sobre até que ponto estes cursos aproximam os sujeitos de uma melhor condição de vida (MORAIS, 2011, p. 108-109).

Nessa direção, Feitosa (2014) destaca o elemento “fetiche da mercadoria” que, conforme Marx (2017, p. 94), diz respeito às relações sociais entre coisas que atuam no campo da crença impondo valor para troca. Esse fetichismo, segundo Marx (2017), decorre do caráter social do trabalho na produção de mercadorias. Pautados nessa teoria, mencionamos, no Capítulo 1, que esse fetiche da certificação está eivado pela crença de alcance/manutenção do emprego e potencializa a corrida pelo diploma a qualquer custo, a despeito do desenvolvimento cognitivo.

A educação nas relações produtivas do capitalismo torna-se fetiche de mercadoria para classe trabalhadora. Sendo assim, apesar da presença da Educação Profissional no Ensino Superior, esta modalidade ainda possui caráter ideológico de valor para o mercado, como forma de consciência social, reprodução da sociedade capitalista e suas contradições (FEITOSA, 2014, p. 104).

Ademais, o caráter mercantil que fundamenta os CST, segundo Santos (2009), intensifica a concepção empresarial na educação formal. A partir dessa lógica na qual o próprio Estado está se configurando, a política educacional brasileira organiza maneiras de gestão e financiamento que impactam na expansão de cursos, níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, a mercantilização educacional se expande internamente, nas estruturas dos sistemas de ensino, bem como externamente, alavancando o processo educativo no mercado educacional privado, como mercadoria.

A educação brasileira, em todos os níveis de ensino, a partir da década de 1990, terá a mesma configuração a partir do Estado, ou seja, assume a concepção empresarial de gestão e financiamento. Nesses termos, as diretrizes do ensino superior serão mediadas e articuladas ao processo planetário de mercantilização de ensino, representada por um incentivo na expansão de cursos de graduação de baixa qualidade acadêmica, expondo o interesse neoliberal de atar de forma indissociável a educação com a mercadoria. [...] Averiguamos que a ênfase na propagação de cursos de graduação tecnológica no Brasil torna-se oportuna para o capital em crise, tendo em vista que vai atender duas preocupações do Estado brasileiro. Do lado do capital, intensifica o mercado de ensino, desresponsabilizando o Estado na função de prover educação pública, de qualidade e gratuita, à população; por outro, aparece como uma política de inclusão social, pois está direcionada à classe trabalhadora, onde agora, através de programas como, por exemplo, o ProUni e a institucionalização dos IFTs, terão a oportunidade de adquirir o seu diploma de nível superior e competir igualmente no mercado (SANTOS, 2009, p. 242-243).

O quinto ponto de confluência que encontramos nas produções científicas mencionadas diz respeito à função social dos CST para manutenção do capitalismo no sentido da alienação do trabalhador. A partir da pedagogia das competências, tais cursos estão estruturados dentro da lógica dualista da educação: uma educação pragmática e imediatista para a classe trabalhadora e uma educação *omnilateral* para a classe dirigente.

Pudemos observar que, no âmbito das relações sociais capitalistas, como é o caso do Brasil, mesmo quando a classe trabalhadora tem acesso a níveis educacionais escolares mais elevados, este processo ocorre elevando-se a dualidade educacional. De um lado, a formação para os futuros dirigentes; de outro, a formação para os que vão vender sua força de trabalho no mercado. Dentre esses, de um lado, a formação para o trabalho simples e, de outro, para trabalho complexo – mas ainda como assalariados (ROCHA, 2009, p. 238).

Essa dualidade, até então explícita na dificuldade de a classe trabalhadora obter a certificação em nível superior, com a regulação dos CST, se evidencia na distinção de um curso de nível superior específico para atender às demandas da classe trabalhadora pelo nível educacional. Aliás, Rocha (2009), Santos (2009) e Junqueira (2014) expõem essa dualidade nos CST como expressão da divisão social do trabalho, ao passo que os cursos superiores em nível de bacharelado são destinados à realização do trabalho complexo, enquanto os CST são destinados àqueles que executam o trabalho simples.

Enquanto os cursos de bacharelato em agronegócio formam gestores para ocupar postos importantes na hierarquia funcional em organizações públicas e privadas; os cursos tecnológicos em agronegócio preparam o trabalhador com competência e flexibilidade para conhecer de tudo um pouco na cadeia produtiva do agronegócio e assim, realizar múltiplas tarefas de execução, de acordo com a necessidade das empresas. Em ambas as situações o capital atribui ao próprio sujeito a responsabilidade por arcar com os custos do seu processo de formação, para estar disponível de acordo com as necessidades do mercado, caso elas sejam necessárias. Porém, quando estes não podem custear sua qualificação, esta prerrogativa é transferida para o Estado, que passa a internalizar os custos da formação dos trabalhadores, seja diretamente em suas instituições ou repassando recursos para instituições privadas (JUNQUEIRA, 2014, p. 195).

O aprofundamento da desigualdade é um dos elementos resultantes desse processo, haja vista o processo de transferência da responsabilidade de formação para o trabalhador, diante das exigências contidas no discurso hegemônico (Cf.: FRIEDMAN, 1984; BANCO MUNDIAL, 1996; HAYEK, 2010; DELORS, 1996; UNESCO, 1968, 1990). Por outro lado, a formação de dirigentes é continuamente financiada pelo Estado, reforçando a teoria de Estado mínimo para a classe trabalhadora e Estado máximo para as demandas do capital. Também nesse aspecto, os CST fortalecem a hegemonia da lógica de acumulação do capital, conforme Santos (2009).

Por fim, concluímos a nossa tese de que o ensino tecnológico superior subdivide em dois níveis: um universitário, que atribuímos como sendo acadêmico e outro não universitário, qualificado como sendo profissionalizante, este último destinado, principalmente, a formação aligeirada e fragmentada dos trabalhadores, o que garante a continuidade da lógica de acumulação ampliada do capital em sua crise contemporânea (SANTOS, 2009, p. 249-250).

A manutenção dessa lógica afasta as possibilidades de emancipação da classe trabalhadora, conforme destaca Pereira (2008), embora a possibilidade de certificação nos CST tenha elevado o nível de formação da classe trabalhadora. A contradição explicitada nesse processo revela a disjunção entre o objetivo da política educacional e a efetividade dos resultados alcançados na perspectiva da classe trabalhadora.

Na medida em que se sabe que, cada vez mais, o domínio da técnica e da ciência são fatores críticos de manutenção do poder do capitalista sobre o trabalhador, relegar a pesquisa a segundo plano significa sustentar uma

educação profissional que não só não possibilita a emancipação do trabalhador como também reproduz as injustiças sociais e a guerra de poder no âmbito escolar (PEREIRA, 2008, p. 187).

O sexto ponto de confluência entre as produções científicas trata da função social dos CST no sentido da conformação da classe trabalhadora mediada pela política pública de educação. Junto com o processo de alienação da classe trabalhadora, a demanda de conformação pela natureza injusta e desigual do capitalismo é suprida pelo acesso à certificação em nível superior fornecida pelos cursos tecnólogos.

O processo de estabilização econômica, da redemocratização do país, os interesses das classes sociais presentes no poder, o jogo político na reestruturação do Estado democrático e a influência das determinações das organizações financeiras internacionais, são as principais influências para promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação, em 1996. Assim, aponto que os decretos e regulamentações complementares para o ensino profissional após a LDB 9.494/96 podem ser considerados fruto de consensos formados em torno de uma política que passa a estimular e valorizar a formação de tecnólogos. Os Cursos Superiores de Tecnologia implantados no Ensino Superior surgem como uma solução mágica para atender às rápidas mudanças do setor produtivo. As políticas de formação profissional em nível superior passam a explicitar uma ruptura com a formação acadêmica de base exclusivamente teórica, e a formação tecnológica de curta duração voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho capitalista ganharam um novo espaço na educação brasileira (FEITOSA, 2014, p. 103).

O processo de democratização da educação ocorrido em escala global, que contou com participação ativa dos organismos internacionais, visa atender à demanda do capital diante do desenvolvimento científico e tecnológico que impactou o processo de racionalização da produção. O discurso formulado no cerne das políticas educacionais massificou a hegemonia em torno da ideia de que a educação é uma necessidade e um direito, a despeito dos reais interesses que fundamentam tal discurso. Por outro lado, o acesso ao conhecimento, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, não figura como objetivo desse processo educativo e a regulação do CST é uma evidência do tipo de formação destinada à classe trabalhadora. Mesmo neste contexto de desenvolvimento e sofisticação do sistema socioeconômico, o capital demanda do “gorila amestrado” idealizado por Taylor (1995). Diante disso, os CST servem à manutenção/alcance do consenso social em torno da demanda da classe trabalhadora por certificação de nível superior, conforme destaca Santos (2009).

Com relação ao debate sobre que discute a oposição entre politecnia versus educação tecnológica, apontamos os elementos estruturais da apropriação, pela burguesia, de bandeiras históricas defendidas pela classe trabalhadora, no sentido de seduzi-lo a continuar contribuindo de modo acrítico com o capital em crise, oposto aos anseios de uma educação verdadeiramente omnilateral (SANTOS, 2009, p. 242).

O sétimo ponto convergente entre as produções científicas diz respeito à evidência dos limites inerentes à certificação da classe trabalhadora a partir de uma perspectiva de educação pragmática e imediatista, voltada exclusivamente à formação técnico-profissional. Tais limites potencializam a manutenção e reprodução do *status quo* do sistema capitalista, instrumentalizando a educação formal para esse fim.

[...] no atual contexto de reprodução do capitalismo no campo a educação em diferentes níveis para o agronegócio representa um meio importante para reproduzir as relações de produção, garantindo o acesso a políticas públicas, mas também, como meio de formação técnica e profissional, para reproduzir a qualificação da força de trabalho, necessária ao desenvolvimento do capital (JUNQUEIRA, 2014, p. 195).

A tomada da política educacional formal como *locus* para o desenvolvimento da hegemonia em torno da sociedade de novo tipo está explícito no discurso propagado pelos organismos internacionais, conforme esclarecemos no Capítulo 3. Especificamente as políticas da Educação Profissional, por concentrarem objetiva e explicitamente, a finalidade de formação para o trabalho, tiveram impacto evidente, conforme mencionamos no Capítulo 1. Carvalho (2008) defende que a real intencionalidade dessas políticas é a subsunção real do trabalho ao capital.

As políticas da Educação Profissional Tecnológica de graduação, em âmbito geral, encenam um discurso no qual remetem à ideia desenvolvimentista de aceleração do crescimento nacional sustentado pela tecnologia, permeado pela ampliação da capacidade subjetiva do trabalhador, no que diz respeito ao acréscimo de suas competências. Entretanto, escondem a sua verdadeira intenção que é a subsunção real do trabalhador ao capital, mascarado pelo domínio capitalista sobre sua força de trabalho, o que conduz à precarização das relações trabalhistas, maximizando e reforçando a utilização fetichista da tecnologia, que permite a acumulação do capital. A tecnologia passa a ser a “mola mestra” que impulsiona o desenvolvimento mundial aliada ao capital e, portanto, subordinando o trabalhador, nesse caso o tecnólogo, aos ditames deste sistema excludente, massificante, alienante, produtor e reproduutor das mazelas humanas (CARVALHO, 2008, p. 132).

Essa perspectiva de formação humana é mais condizente com a ideia de conformação, tendo em vista que não democratiza o conhecimento, conforme esclarece Pereira (2008). Desse modo, esse processo conformativo do humano de novo tipo acaba por alienar o trabalhador e subjugá-lo à reprodução do *status quo*, consciente ou inconscientemente.

Em momento algum se fala na busca pela mudança das relações desiguais de poder, pela construção do conhecimento científico por parte do trabalhador, pelo acesso à cultura de forma democrática, ou seja, trata-se a educação profissional como uma educação para a adaptação em detrimento de uma educação para a emancipação (PEREIRA, 2008, p. 189).

O oitavo e último ponto que consideramos importante mencionar é o fundamento teórico materialista utilizado nas produções científicas que compreendem o primeiro tema das produções científicas levantadas. A análise histórica evidencia o desenvolvimento das políticas educacionais junto aos movimentos estruturais do sistema econômico, inter-relacionando os fenômenos pela perspectiva da totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade, científicidade e concreticidade. Embora poucas produções científicas tenham utilizado dados empíricos e a análise da maioria tenha se concentrado em fontes bibliográficas, os pontos confluentes apresentados demonstram o alinhamento tanto do quadro teórico-metodológico, quanto dos resultados encontrados. Tal fato confere ainda mais força aos argumentos apontados pelos pesquisadores.

O segundo tema mais abordado nas produções científicas encontradas, cerca de 25% do total levantado, trata da relação entre a formação de nível superior e os CST (Cf.: ALKMIM, 2011; CIAVATTA, 2006; GOMES, 2009; GUIMARÃES, 2002; NOGUEIRA, 2015; SENFF, 2017; SILVA, 2016).

Diferentemente das produções científicas que compõem a subcategoria anterior, esse grupo de produções científicas têm poucos aspectos em comum quanto à fundamentação teórico-metodológica, embora estejam vinculadas pelo objetivo central que, sinteticamente, compreendemos ser a análise da função da formação em nível superior. Nesse sentido, delineamos três principais aspectos para os quais convergem as análises, conforme esclarecemos a seguir.

O primeiro ponto de convergência entre as produções científicas diz respeito à função da formação em nível superior, mais especificamente ao fato de os cursos tecnólogos serem considerados como nível superior, embora sejam limitados à formação técnico-profissional. A tensão encontrada entre a função social da universidade e os limites/possibilidades de que ela seja alcançada a partir dos CST é apontada nesta subcategoria. Nesse sentido, evidencia a concepção de universidade presente nesse grau educacional que evoca e afirma a dualidade existente no campo da educação em nosso país.

A Educação Profissional e Tecnológica tem evidenciado as relações que se fazem presentes entre o sistema educativo e os demais sistemas sociais e econômicos, em especial o sistema produtivo. Os reflexos do cenário mundial recaem sobre sua oferta e funcionalidade, através de diversas instituições com diferentes métodos para o desenvolvimento dos CST, que têm constantemente seus currículos alterados, em nome de uma —melhor adequação às demandas do mercado, deixando de lado a possibilidade de desenvolvimento de uma educação profissional que suscite a formação humana em todos os aspectos [...] Sem sermos levianos em nossas colocações, concluímos que o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará tem suas bases firmadas numa concepção de educação, pautada nas reformas ocorridas a partir dos anos de 1990 e traduzidas nos documentos oficiais (principalmente no PARECER CNE/CES 436/2001 – Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogos; e PARECER CNE/CP 29/2002 – DCN/EPNT), que vislumbra uma formação para a afirmação das raízes capitalistas, com seu currículo modularizado e direcionado para atender as exigências da produção de bens e serviços para o consumo, num mercado com fortes tendências para a concorrência e flexibilização das profissões. Revelando-se assim, num curso que reforça a dualidade na educação, intensificado na oferta de uma educação para trabalhadores das camadas populares (GOMES, 2009, p. 95-97).

Um elemento que reforça a dualidade mencionada por Gomes (2009) é o fato de cerca de 70% dos CST ter sido oferecido por instituições privadas não universitárias, de acordo com o Censo da Educação Superior, do ano de 2017 (INEP, 2018). Esse elemento põe em evidência a tensão acerca da função social da universidade à medida que recorre ao modelo “não universitário” de instituição para oferta de ensino superior, ainda que tais cursos sejam direcionados à parcela da classe trabalhadora que não costuma integrar o corpo discente das universidades. Ao mesmo tempo em que difunde novo modelo de IES, que fragmenta a unidade de ensino,

pesquisa e extensão, estrategicamente, reforça o discurso de privatização das universidades públicas.

A história da educação profissional no Brasil vem carregada de características marcantes e é possível observar que são modificados os cenários, as situações e as formas de trabalho, porém estas são, por vezes, firmadas e asseguradas no percurso. São exemplos desses aspectos: a desigualdade entre os diferentes protagonistas; a valorização daqueles que detêm o poder e sua autonomia dispar aos demais; uma educação voltada ao “saber fazer”, que se faz desligada das questões filosóficas, éticas, sociais, cidadãs, enfim, a questão vida mesmo. Nota-se ainda uma educação direcionada ao mercado, intencionada a atender aos ditames do capital e que por assim ser, esteve por muito tempo atendendo de forma desigual aos envolvidos no processo. À medida que surgem novos cenários sociais, modificando assim a forma de trabalho, a educação apresenta novos caminhos possíveis, que possa melhor preparar os novos cidadãos a serem os protagonistas desse panorama. Seja na esfera do trabalho, entre os grupos sociais, na comunidade (SILVA, 2016, p. 92).

A dualidade na proposição de um nível superior de caráter pragmático e imediatista mascara sua essência pelo uso estratégico do termo “tecnologia”, embora a maioria absoluta dos cursos superiores de “tecnologia” ofertados pelas IES no Brasil não tenham nenhuma relação com a difusão de conhecimentos tecnológicos. Fato que pode ser observado no Censo da Educação Superior (INEP, 2018), embora uma leitura breve do CNCST (BRASIL, 2016a) seja suficiente para chegar a essa conclusão. Desse modo, Senff (2017) conclui a incoerência e inconsistência desse modelo de curso superior.

Apesar da evolução dos tempos, apresentada pelo histórico da educação profissional tecnológica no Brasil, ainda prevalece o direcionamento e a manipulação da consciência garantida pela legislação, que altera e regulamenta, por intermédio de pareceres e resoluções, reforçando os interesses da sociedade administrada, utilizando como instrumento de controle a racionalidade tecnológica. Em síntese, os resultados apontam que a referida formação apresenta problemas relacionados à incoerência e à inconsistência no que refere aos argumentos utilizados para a educação tecnológica, ao desconsiderar a formação geral, humana e crítica (SENFF, 2017, p. 73).

Seguindo essa perspectiva de novos modelos, durante o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, foram ampliadas também a oferta de ensino superior nessas instituições, incluindo também

a oferta de CST. Conforme ressalta Ciavatta (2006), as contradições evidenciadas nesse processo reforçam as críticas à dualidade no interior da política.

[...] a transformação dos CEFETs em instituições de ensino superior expressaria, em parte, a rejeição às atividades técnicas, supostamente, subalternas, que tem uma origem histórica no mundo ocidental e no Brasil, com seus quatro séculos de escravidão e cinco de dualismo estrutural e discriminação étnica e social ante as atividades manuais. [...] A técnica não é uma questão técnica, é uma questão política no sentido de que surge, é criada para dar solução a problemas humanos e sofre todas as distorções da apropriação privada em favor de classes e grupos sociais hegemônicos (CIAVATTA, 2006, p. 929).

E Guimarães (2002), como também Silva (2016), aponta para condução do processo pelo mercado:

Confrontando os dados obtidos com o marco teórico da pesquisa, foi encontrado, como modelo dos cursos implantados, o modelo da universidade como uma agência de prestação de serviços. Esse modelo, configurado na ideia da multiversidade traz semelhanças com o CEFET-PR que chegam a impressionar. Em relação ao modelo, um ponto merece ser destacado: as críticas anteriores de WOLFF (1993) não diferem das atuais feitas pela intelectualidade contemporânea. O seu eixo central é a submissão ao mercado. Adotando a mesma medida em relação às concepções, foram encontrados traços nítidos que apontam para a universidade do poder, mais precisamente na sua concepção francesa. Essa forma de pensar a universidade, muito mais requintada na contemporaneidade, não deixa de se amoldar perfeitamente ao modelo adotado. Muito do ensino superior brasileiro nasceu desse pensamento. O que foi encontrado nos cursos em exame, muito provavelmente, é um ranço de uma história recente (GUIMARÃES, 2002, p. 133-134).

As críticas apontadas nos CST, segundo Alkmim (2011), podem auxiliar na reformulação desses cursos.

Estas considerações sinalizam a necessidade de reformulação dos critérios de implementação dos CST pelas IES, procurando, por exemplo, definir a identidade profissional do tecnólogo para a sociedade em geral, caracterizando-o como profissional de nível superior, com competências e habilidades para acompanhar as evoluções tecnológicas. Faz-se necessário também redefinir o papel das IES quanto a sua responsabilidade com a educação e o trabalho, na perspectiva de uma educação contextualizada com as múltiplas dimensões do saber, sem estar focada essencialmente nos interesses do mercado, incorporando aos métodos de ensino processos que promovam uma formação cidadã,

melhorando a qualidade de vida do indivíduo nos seus aspectos sociais, culturais, éticos e econômicos (ALKMIM, 2011, p. 88).

Contudo, as contradições evidenciadas são elementos constitutivos dos CST, portanto, estão imbricadas em sua essência. A reformulação desses cursos para torná-los capazes de promover uma educação profissional politécnica é uma afirmação complexa e difícil de ser sustentada. Sobretudo, porque, conforme menciona Nogueira (2015), o desenvolvimento humano para emancipação é a função social da educação politécnica.

Também defendo que a Educação Profissional Politécnica é a aquela que, em seu processo formativo, contempla as dimensões das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia. É uma formação em que o profissional seja capaz de realizar as atividades pertinentes às especificidades do curso e, ao mesmo tempo, possua o conhecimento e capacidade crítica das relações sociais, econômicas, etc., da sociedade em que vive. Nesse processo formativo, o profissional/trabalhador possui capacidade de tomadas de decisão, tanto no mundo do trabalho quanto na vida em sociedade, ou seja, trata-se de uma característica de formação emancipatória também (NOGUEIRA, 2015, p. 129).

O segundo ponto de convergência entre as produções científicas do segundo tema diz respeito às possibilidades de desenvolvimento do conhecimento nos CST. A dicotomia entre teoria e prática (técnica) potencializada pela racionalidade tecnológica fomenta uma perspectiva de conhecimento fragmentado que infunde a concepção de educação para subalternidade. Essa tensão evidenciada nos CST por Gomes (2009) e Senff (2017) explicita a essência desse tipo de curso, uma vez que estabelece uma clara distinção de sua finalidade para os demais cursos superiores.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica de nível superior tem-se revelado como lócus de repasse de conhecimentos voltados para a prática profissional, que está em volta com o mundo —encantador apresentado pelas tecnologias, mas que não consegue formar o indivíduo adequadamente para compreender as especificidades do processo no qual ele está inserido [...] Assim, competências técnicas, a polivalência e a empregabilidade são conceitos presentes, direta e indiretamente, na proposta do Curso pautada através de seu Projeto Pedagógico e que suscitam, neste contexto, uma formação de mão-de-obra qualificada, mas, sem a exigência da aquisição de conhecimentos mais complexos, que não estejam estritamente ligados ao desenvolvimento da função a ser exercida — o gestor de pessoas (GOMES, 2009, p. 95-96).

As possibilidades de desenvolvimento do conhecimento para além no nível da aplicação/reprodução, estão condicionadas ao desenvolvimento do próprio processo de reflexão que se torna realidade à medida que os sujeitos estabelecem relações entre teoria e prática. Portanto, o enfoque no aspecto prático da técnica impõe limites para o acesso ao conhecimento e, conforme afirma Senff (2017), configura um processo educativo para deformação.

As análises ora apresentadas mostram que uma das características importantes da educação superior, que é a amplificação do conhecimento científico pleno, a busca incessante pela pesquisa com o incentivo constante para a prática da reflexão na universidade, são desconsiderados no ensino tecnológico. Pela proposta apresentada por essa modalidade de ensino, os valores relacionados à autorreflexão e à autonomia vão sendo deixados de lado em detrimento da racionalização tecnológica, massificação e deformação da consciência. Os documentos analisados mostram que a racionalidade tecnológica, produto dos interesses da sociedade administrada e capitalista, está presente em todas as análises, indicações e discussões elaboradas pelos documentos oficiais relacionados ao ensino tecnológico. As indicações e opiniões relacionadas ao ensino superior tecnológico, apresentadas pelos decretos e resolução analisadas, de maneira geral, tornam o conhecimento fragmentado, de maneira que o trabalho docente é direcionado, predominantemente, para a reprodução da técnica e acúmulo de informação e não do conhecimento (SENFF, 2017, p. 72).

O terceiro ponto convergente entre as produções científicas da subcategoria aponta para os reflexos econômicos dos CST, no sentido de que o desenvolvimento profissional possibilite a empregabilidade. O discurso hegemônico aponta para a ascensão social por meio da certificação, isso foi atestado nas produções científicas encontradas que reafirmam a relação entre as imposições de certificação dos profissionais pelo mercado de trabalho, contudo, algumas produções científicas afirmam a impossibilidade estabelecer a relação entre certificação e trabalho formal.

Assim, as discussões acima vêm confirmar mais duas proposições levantadas nesta pesquisa relacionadas à mudança de curso, uma está voltada para a insegurança dos alunos quanto a possibilidades de emprego e de boa remuneração e a outra abrange a possível discriminação dos empregadores com o tecnólogo no momento de sua inserção no mercado de trabalho. Considerando a realidade local, afirma-se que os empresários explicitaram, mesmo não havendo uma definição dos salários pagos aos seus funcionários, que a formação de nível superior não é considerada um fator determinante para melhorar os níveis salariais de seus empregados,

deixando evidente a prevalência da lógica do lucro dentro do mercado de trabalho de Januária. Tais revelações se complementam com as dos egressos que afirmaram que já possuíam um posto de emprego antes de concluir o curso de nível superior e que não aconteceu reajuste salarial por este motivo (ALKMIM, 2011, p. 87).

Neste segundo bloco de produções científicas observamos duas concepções implícitas nas análises, uma delas vincula as contradições encontradas na política de educação profissional científica e tecnológica à dimensão estrutural econômica do capitalismo, outra, no entanto, vincula tais contradições às questões pontuais internas no desenvolvimento da política pública. Nesse sentido, podemos afirmar que, embora tais produções científicas tenham desenvolvido análises críticas sobre os CST, nem todas partiram da totalidade do fenômeno.

O terceiro tema mais encontrado nas produções científicas, que também compreende cerca 25% da subcategoria, concentra propostas de modelos de gestão para os CST ou para algum aspecto referente a esse grau de formação (Cf.: BENTES, 2015; BILESSIMO, 2007; GONDIM, 2010; ROLOFF, 2007; SCHNEIDER, 2005; SILVA, 2009; SOUTO, 1978).

O primeiro ponto de convergência entre as produções científicas está na abordagem à eficiência da gestão. Nota-se a crença de que a gestão de qualidade, por meio de gerenciamento de recursos, planejamento estratégico e implementação de ferramentas gerenciais impacta o resultado a ser obtido. Esses elementos estão presentes nos textos de Bilessimo (2007), Gondim (2010), Schneider (2005), Silva (2009) e Souto (1978).

Diante do que aqui foi exposto, obteve-se um modelo que auxiliará a administração do Curso Superior de Tecnologia em Cerâmica da UNESC, em busca de uma gestão efetiva, eficaz e eficiente. Gestão essa que tem como propósito a melhoria da qualidade dos serviços prestados (ensino, pesquisa e extensão), sendo comprometida com o seu papel social. [...] Com o mercado globalizado, a busca por profissionais que possuam cada vez mais habilidades e competências exige das IES comprometimento na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. O cenário dos cursos de graduação no Brasil está cada vez mais competitivo. Assim, a gestão, não só do ensino, mas de todos os processos envolvidos no curso superior, é primordial para alcançar os resultados almejados e proporcionar a sua sustentabilidade (BILESSIMO, 2007, p. 135-136).

Tais produções científicas estão fundamentadas pela lógica gerencial, na qual a perspectiva empresarial é a mais efetiva, e por isso, apresenta melhores resultados. Tal afirmativa que desqualifica o público e exalta o privado tem sustentado a ideia privatista no contexto da reforma do Estado. A partir desse movimento, a tentativa de mudar a administração pública para conferir um caráter gerencial tem sido evidente.

O modelo foi construído a partir do estudo dos Critérios de Excelência da qualidade, critérios esses, presentes em vários Prêmios, tanto nacionais – PNQ, como internacionais – Baldrige Deming, EFQM. [...] Com este trabalho foi possível traçar um perfil de gestão do CEFET/SC, com a elaboração e reelaboração de critérios de excelência, que levou em conta, principalmente, as características institucionais de onde foi aplicado, mas e, muito fortemente as questões pedagógicas e de gestão (SCHNEIDER, 2005, p. 171, 172).

A concepção do gerencialismo para gestão pública é mencionada por Gondim (2010). Esse autor apresenta a ferramenta *Balanced Scorecard* (BSC) utilizada para avaliação da gestão estratégica no cerne do *Plan Do Check Act ou Adjust* (PDCA), que é um método de gestão estratégica em quatro passos: planejar, fazer, verificar e agir.

Para atender a esse objetivo foi necessário desenvolver uma pesquisa bibliográfica a cerca da questão e foi elaborado um capítulo da dissertação que expôs o elo existente entre a história do desenvolvimento das IES com os modelos organizacionais, visto que o BSC está vinculado a um modelo organizacional chamado gerencialismo, portanto, foi preciso fazer um breve resgate histórico para poder explanar sobre as políticas públicas no Ensino Superior (GONDIM, 2010, p. 125-126).

Esses instrumentos desenvolvidos para gestão, no âmbito do gerencialismo, são destinados à avaliação dos resultados no processo produtivo. Portanto, visam medir a produtividade dos trabalhadores, a fim de controlar suas ações. Contudo, para além do controle da produção, esses instrumentos servem estrategicamente para o deslocamento da avaliação dos resultados do campo da estrutura para o campo da ação dos sujeitos sobre tal estrutura, como se as condições estruturais não impactassem de modo preponderante os resultados obtidos. A defesa de que uma gestão de qualidade é realizada por meio da criatividade para solucionar problemas ofusca a responsabilidade do Estado de prover os meios necessários para

prestação de serviço público adequada e imputa à ação do “gerente” que deve criar soluções. Fato que está explícito no trecho a seguir:

Dada a flexibilidade do modelo, ele poderá também ser utilizado para orientar as necessidades de tecnólogos por empresa, por município ou por áreas, permitindo, desta forma, que se conheçam as necessidades regionais de tecnólogos e que possam melhor ser avaliadas as políticas de formação, treinamento atualização destes profissionais. [...] Finalmente, tendo em vista a escassez de recursos financeiros disponíveis, a aplicação do modelo desenvolvido, sem dúvida, poderá aumentar a eficiência de sua utilização na formação de tecnólogos para o setor mecânico-metalmúrgico do Estado de Santa Catarina (SOUTO, 1978, p. 24-25).

Fica clara, portanto, a condução ideológica do setor privado sobre a administração pública. A NGP, nesse sentido, nada mais é que inserção das leis do mercado na esfera pública, de modo que os recursos públicos sejam empregados de modo escasso nos serviços essenciais e a avaliação da falta de qualidade desses serviços seja responsabilidade do servidor.

A intenção é permitir que, em um mercado que está passando por mudanças tão significativas nos últimos anos, possamos ter uma ferramenta que possa auxiliar os gestores no diagnóstico das atuais práticas de sua gestão e avaliar qual o nível de maturidade dos processos de gestão que a sua instituição se encontra, possibilitando-o traçar um planejamento de como melhorar estes processos em busca de uma maior maturidade (SILVA, 2009, p. 189).

O segundo ponto de convergência entre as produções científicas desta subcategoria, que segue a mesma perspectiva do ponto anterior, diz respeito à análise otimista da realidade, como evidenciam Gondim (2010), Schneider (2005) e Roloff (2007). A gestão educacional de excelência é apontada como fórmula para o alcance do objetivo de certificação.

Buscou-se, nessa pesquisa, expor que o BSC pode ser uma ferramenta gerencial na atuação do coordenador acadêmico de curso de graduação, visto que o mesmo é um gestor por excelência e que para agir com eficiência, eficácia e efetividade é fundamental a elaboração e a execução de um planejamento estratégico. Conclui-se, portanto, que a realização dessa pesquisa foi fundamental para despertar o interesse no estudo desse gestor de Ensino Superior, também expor um diferencial na administração das IES, considerando como a iniciativa a implementação de uma gestão estratégica baseadas no BSC setorial. Com isso, espera-se de alguma forma ter contribuído para quem tem interesse em investigar sobre essa área,

ratifica-se que a pesquisadora aprendeu muito no decorrer dessa dissertação, no entanto acredita-se que é apenas um começo de novos conhecimentos que irão surgir (GONDIM, 2010, p. 128).

Com base nessa perspectiva otimista da realidade, a intensificação da precariedade evidente no âmbito das instituições públicas é mencionada como exemplo de gestão que funciona ou não. Assim, os prêmios “inovação” buscam dar visibilidade aos modelos “de sucesso” e fundamentar o discurso hegemônico acerca da excelência da gestão empresarial.

[...] modelo proposto mostra-se dentro de certo âmbito inovador, já que promove gestão tecnológica com uso de ferramentas software livre, também mostra-se viável tecnologicamente gerencialmente pelos primeiros resultados. Certificou-se ainda que modelo não se limita à gestão tecnológica de um curso superior ou de uma instituição de ensino superior sim à qualquer organização já que todas, públicas ou privadas, são burocráticas demais, este trabalho promoveu discussão sobre o funcionamento do CSTAL, e propiciou o planejamento do curso para os próximos anos de forma coerente e profissional (ROLOFF, 2007, p. 125).

Essa concepção empresarial de gestão no âmbito da educação formal toma como palco os CST, como podemos notar no trecho a seguir:

Assim, no contexto da avaliação institucional, é necessário ressaltar que a forma como é exercida a gestão influencia a implantação e consolidação dos CSTs, pois as questões pedagógicas, essenciais à implantação de um curso, influenciam, de forma concreta, na efetividade do curso. Desse modo, é necessário que a instituição, em que foi aplicado o modelo, considere os resultados da pesquisa, refletindo e analisando as várias vertentes do trabalho para que possa se inserir no contexto de instituições de ensino superior de fato e não somente de direito (SCHNEIDER, 2005, p. 174).

O terceiro ponto de convergência é a proposição de sugestões para trabalhos futuros e recomendações para implementação de medidas. Esse elemento encontrado nas produções científicas desta subcategoria evidencia o fomento à pedagogia política do capital a partir da produção científica cuja finalidade é a propagação e fortalecimento do discurso presente na política pública de Educação Profissional Científica e Tecnológica que implementa os CST.

O quarto ponto de convergência encontrado e que está alinhado ao terceiro é a metodologia adotada nas produções científicas. A realização de produções

científicas com aplicação prática dos modelos criados nas instituições que serviram de campo para produção da pesquisa tem como finalidade a demonstração prática do projeto desenvolvido. Tal demonstração funciona pedagogicamente como instrumento de convencimento da sociedade ao formato desenvolvido. Nesse sentido, há produção científica nessa subcategoria que conclui a efetividade da gestão nas IES privadas, conforme notamos no trecho a seguir:

De acordo com a proposta deste estudo, podemos inferir que ambas as IES alcançam um resultado muito positivo na avaliação da maturidade do processo da GPF – Gestão do Plano Financeiro (SILVA, 2009, p. 90).

Bem como, há produção científica que conclui o alto custo/aluno na gestão de IES pública, como observamos em Bentes (2015). Ambas as evidências demonstram o fundamento eivado pela lógica empresarial ocupando espaços na produção acadêmica para promoção do discurso hegemônico.

Diante de todos os cálculos realizados para se chegar ao custo do aluno no ano de 2014, tendo por base a metodologia do custeio baseado em atividades, conclui-se que o curso de agroecologia possui um custo aluno bem acima daquele apurado pela metodologia proposta pelo MEC. Que o maior custo do curso de Tecnologia em Agroecologia é o custo com horas aulas de professores, conforme demonstrado na tabela 24, esse custo respondeu sozinho por 56,36% dos custos do aluno no curso (BENTES, 2015, p. 85).

Não é nossa intenção aqui refutar ou mesmo questionar os resultados das produções científicas, mas, analisar aspectos que fundamentam o discurso privatista que parte da desqualificação dos setores públicos, ao mesmo em que avoca a ideia de qualidade dos setores privados. Inequivocamente, podemos afirmar que a tese de depreciação das instituições públicas em comparação com as instituições privadas é eivada de contradições e interesses, como também figura como estratégia de conformação no bojo da reforma do Estado cujo objetivo principal é a transferência do fundo público para o setor privado.

O quarto e último tema encontrado dentre as produções científicas levantadas, corresponde a cerca de 10% do total e está relacionado à proposição de criação/implantação de CST para o atendimento de demandas sociais ou econômicas (Cf.: AFONSO, 2013; CANDIDO, 2001; OLIVEIRA; ESCOTT, 2015). O tema em questão

está presente nas três produções científicas, embora o objetivo de Afonso (2013) seja a criação do Curso Superior Tecnológico em Gestão de Projetos, o objetivo de Cândido (2001) seja a verificação da viabilidade de implantação de CST e Oliveira e Escott (2015) apontem para inserção de tais cursos no Sistema S. Assim, o que difere nessas produções científicas é o curso e o local, mas a proposta de aplicação do grau de ensino é semelhante em todos. Nesse sentido, tais produções científicas partem da concepção de que os CST são instrumentos importantes na política pública de educação.

Quanto à colaboração dos respondentes fica a constatação da grande maioria que declara ser positiva a implantação do CST em GP dado a sua viabilidade, crescente número de interessados e à demanda nacional. O fato de haver lacunas abertas no mercado brasileiro referentes à quantidade e qualificação de profissionais, mesmo com a existência de cursos de pós-graduação e certificações (considerados insuficientes), é um forte indicativo de que não só esta proposta é válida, como já deveria ter sido efetivada há mais tempo, tendo em vista que em outras partes do mundo já é uma promissora realidade. [...] Por fim, as principais contribuições deste trabalho estão relacionadas à área de Gestão de Projetos no que concerne à formalização e padronização de suas práticas enquanto Curso de Graduação no Brasil, trazendo consigo a possibilidade de mais olhares cientes e adeptos e, uma política governamental direcionada para o setor. Outro contributo reside no encorajamento de cursos em outras áreas com situações similares (AFONSO, 2013, p. 99-100).

E mais ainda, constituem instrumento de democratização do ensino superior e, portanto, de justiça social. Com base nessa concepção, Cândido (2001) exalta os CST e propõe um modelo Ead para difusão desse nível educacional.

A oferta de uma nova forma de graduação, mostra claramente a ruptura dos velhos paradigmas da atual academia, e questiona uma nova forma de se obter conhecimento, que não seja estanque e pertença apenas a poucos privilegiados. A alternativa proposta valoriza, acima de tudo, a capacidade individual e suas habilidades desenvolvidas ao longo de sua vida, que formam junto um processo contínuo de aprendizado. Desta forma, sócio-politicamente, a proposta apresentada vem oportunizar a comunidade a vivência da Educação a Distância, inserida nos padrões da abordagem atual e difundidas pelas novas tecnologias (CANDIDO, 2001, p. 91).

Bem como Oliveira e Escott (2015) promovem a ampliação dos cursos no Sistema S e o financiamento público da formação em nível superior em IES privadas pelo FIES e PROUNI.

O estudo procurou analisar a importância das políticas públicas atuais direcionadas à formação e a qualificação do ensino profissional e dos cursos superiores de tecnologia no Brasil, a partir dos dados levantados em estudos dos Censos e dos documentos das IES que desenvolvem ensino profissional e de dados dos estudos da CNI sobre o Mundo do Trabalho. A partir disso, o que se observa é que no âmbito das políticas para a educação profissional tecnológica há um grande incentivo para a ampliação da oferta de cursos com a ampliação da autonomia para implantação de cursos no Sistema S, bem como com a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através dos Institutos Federais. Nessa perspectiva, observa-se que mesmo com a crescente oferta de vagas e abertura de novos cursos superiores de tecnologia, ainda há necessidade de um maior incentivo por parte do Governo Federal e das universidades, quanto à disseminação e à conscientização da importância da capacitação e da formação de profissionais capacitados para atender às demandas do País. Outros incentivos, além do FIES, PROUNI e PRONATEC, necessitam ser aplicados de forma a que o acesso à universidade ocorra de forma mais ampla e universal (OLIVEIRA; ESCOTT, 2015, p. 733).

A partir dos dados que foram expostos, concluímos que o número de produções científicas sobre o tema é extenso, contudo, diz respeito principalmente aos aspectos pedagógicos dos CST.

Por conta do objeto de investigação da nossa tese de doutorado, procuramos analisar as produções científicas sobre a gestão e os fundamentos teóricos dos CST. Estas subcategorias totalizam tímido quantitativo se compararmos com o número absoluto encontrado, contando com menos de 30 produções científicas (artigos, dissertações e teses) produzidas desde 1978 até 2017. Além do reduzido número, o total de produções científicas dessa subcategoria se divide em dois principais grandes campos ideológicos: um crítico e outro difusor da política pública.

Metade das produções científicas encontradas evidenciam os vínculos, bem como as contradições presentes na proposição dos CST com o desenvolvimento atual do capitalismo. A outra metade está composta, em menor número, por produções científicas cujas análises evidenciam críticas ao grau educacional, contudo vinculam tais críticas a questões factuais internas no bojo da política pública; e, em maior número, por produções científicas que fomentam o modelo de gestão adotado pelos CST como algo a ser seguido e ampliado. Esse último grupo compreende quase metade dessas produções. Nesse sentido, podemos concluir que as produções científicas

levantadas, que tomaram como objeto o fundamento teórico e a gestão dos CST, compõem um universo fracionado em dois grandes grupos principais: um que fomenta o discurso hegemônico e outro que parte de uma perspectiva crítica ao grau educacional.

Enfim, concluímos que a produção científica sobre os CST tem figurado como campo de disputa entre concepções divergentes de capital-trabalho-educação: a concepção hegemônica e a concepção contra-hegemônica. A concepção hegemônica propõe a política pública como estratégia de mediação do conflito de classe, fomentando a certificação a partir do conhecimento fragmentado. A concepção contra-hegemônica parte do entendimento da dupla função da política educacional, portanto, vislumbra a possibilidade de emancipação humana por meio da educação *omnilateral*, ao mesmo tempo em que comprehende que a educação imediatamente interessada serve como instrumento de conformação e alienação da classe trabalhadora, na medida em que a certificação está desvinculada do conhecimento.

No próximo Capítulo, analisamos os fundamentos sócio-históricos que demarcam o contexto no qual foram criados e desenvolvidos os CST. Com base na pesquisa bibliográfica, delineamos as concepções de pós-modernismo, gerencialismo e globalização, como instrumentos pedagógicos para conservação do sistema vigente. A partir desse fundamento, analisamos o projeto hegemônico para educação da classe trabalhadora em âmbito global.

3. O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO EM QUE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA SE DESENVOLVERAM

Neste Capítulo, apresentamos o contexto sócio-histórico no qual o CST começa a ser fomentado como tendência em desenvolvimento, com o objetivo de evidenciar a condução política para formação de hegemonia em torno da concepção de EPT da classe dirigente. Para isso, resgatamos conceitualmente alguns elementos fundamentais alinhados à nova perspectiva de EPT presente no projeto hegemônico para a sociedade de novo tipo delineada no contexto da recomposição burguesa.

A recomposição burguesa, conforme apontamos no Capítulo 1, corresponde às ofensivas empreendidas pelo bloco no poder para retomada das bases de acumulação corroídas diante da crise desencadeada a partir da década de 1970 (Cf.: SOUZA, 2015a; 2016a). Essas ofensivas seguiram em duas principais direções: 1) na reorganização do modelo de produção da vida material pela implementação de um regime de acumulação flexível; e 2) na reconfiguração da relação entre Estado e sociedade civil pela ampla reforma do Estado. Desse modo, as ações da burguesia, no bojo do processo de recomposição, combinam, organicamente, ações materializadas em âmbito estrutural e um complexo direcionamento superestrutural renovado para o alcance da hegemonia em torno de seu projeto de vida e sociedade. Portanto, no processo de recomposição burguesa, economia e ideologia se relacionam, não de modo mecânico, mas como realidade em movimento em relação com a reação humana ativa na história, da qual resulta a atual conjuntura.

Nossa concepção da realidade concreta parte da compreensão da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre estrutura e superestrutura, entre objetividade e subjetividade, entre forças produtivas e relações de produção, entre o material e filosófico, que é expressão da filosofia da práxis presente na concepção do

materialismo histórico dialético (Cf.: MARX; ENGELS, 2001; VÁZQUÉZ, 1968; GRAMSCI, 2017). Nesse sentido,

Para filosofia da práxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido (GRAMSCI, 1978, P. 70).

Portanto, a materialização da totalidade concreta é resultado das relações de força, do movimento dialético no interior das relações de produção determinadas pelas forças produtivas, quando, conforme, Vázquez: “as forças produtivas determinam as relações de produção que, por seu lado, condicionam as formas ideológicas e o Estado” (VÁZQUÉZ, 1968, p. 166).

A filosofia da práxis é o historicismo absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da história. Nesta linha é que deve ser buscado o filão da nova concepção do mundo (GRAMSCI, 2017, p. 155).

Ao mesmo tempo, a atividade teórica idealiza a ação futura e, com isso, atua na transformação/manutenção de uma realidade, conforme explica Vázquez (1968, p. 203):

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura.

Essa dimensão teórica também se expressa na realidade concreta, na medida em que as ideias “surgem em relação com circunstâncias concretas sem as quais não se teriam produzido e na medida em que refletem uma realidade através do prisma de certas necessidades ou interesses” (VÁZQUÉZ, 1968, p. 301). Nesse caso, as ideias exprimem uma realidade.

Nesse sentido, Gramsci (2017) chama à atenção para o desenvolvimento do conjunto das superestruturas, como expressão objetiva e operante da realidade material e como elemento condutor da hegemonia. Segundo esse autor, “a hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a

uma concepção do real que superou o senso comum" (GRAMSCI, 2017, p. 104). E acrescenta que:

Disto decorre que o princípio teórico-prático da hegemonia possui também um alcance gnosiológico; e, portanto, e nesse campo que se deve buscar a contribuição teórica máxima de Ilitch à filosofia da práxis. Ilitch teria feito progredir efetivamente a filosofia como filosofia na medida em que fez progredir a doutrina e a prática política. A realização de um aparelho hegemonic, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, e um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica (GRAMSCI, 2017, p. 320).

Assim, a condução político-ideológica exercida pela classe dirigente, com vistas à hegemonia social demanda o desenvolvimento de um conjunto superestrutural harmônico com a concepção de mundo burguesa. Essa filosofia dominante é pedagogicamente massificada nos indivíduos a fim de que a hegemonia se estabeleça e o conjunto da sociedade a materialize nas relações produtivas de modo espontâneo.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1968, p. 207).

Dito isto, a observação de um conjunto superestrutural materializado nas relações sociais de produção, sobretudo em contextos de crise orgânica, evidencia o processo pedagógico da classe dirigente sobre a classe trabalhadora e explicita suas ofensivas no campo político e ideológico. Conforme afirmou Gramsci (2017, p. 399):

Toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

Assim, neste Capítulo, nosso percurso analítico parte do delineamento do conjunto das superestruturas evidenciado objetivamente no contexto da recomposição

burguesa com o fim de formular um humano de novo tipo afinado à “sociedade do conhecimento” na qual toma sentido a regulamentação de novo projeto para educação, consequentemente, para EPT. Com base nesse complexo superestrutural, analisamos as tensões presentes no campo educacional no bojo da disputa capital e trabalho, a fim de refletirmos acerca dos conceitos de trabalho simples e complexo e suas intercorrências na divisão social do trabalho, na divisão social do conhecimento e na divisão do trabalho educacional. Por fim, analisamos os conceitos de conhecimento, de educação e de pedagogia que ancoram o projeto educacional que toma como fundamento o conjunto das superestruturas apresentado inicialmente. Tais concepções direcionam a política de EPT formulada pela classe dirigente.

3.1. ASPECTOS ESTRUTURAIS E SUPERESTRUTURAS DA RECOMPOSIÇÃO BURGUESA FRENTE À CRISE DO CAPITAL

O desenvolvimento do capitalismo impulsionado pela administração científica e pela sofisticação da tecnologia e ciência aplicada à criação de maquinário para indústria, na primeira metade do Século XX, acompanhou a sequência de duas guerras mundiais (1914-1918, 1939-1945), a revolução socialista na Rússia (1917) e a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929) que demarca o início da Grande Depressão. Castelo (2012, p. 2) ainda elenca a decadência da hegemonia mundial do Império Britânico; o desmoronamento do liberalismo, no aspecto político, com a ascensão de governos totalitários e autocráticos e, no aspecto econômico, com a descrença na ideia de livre mercado pelo impacto da recessão econômica em âmbito mundial como expressão desse momento de crise. A queda do liberalismo e junto com ele, o colapso dos valores de um modelo social em ascensão chocou a sociedade no início do século (HOBSBAWM, 1997, p. 91) e afetou a hegemonia do capitalismo em âmbito mundial. Se por um lado, pairavam os ares do progresso, por outro, assombravam o fantasma do “comunismo” e a crise econômica sem precedentes, demandando por parte da classe dirigente o levante de ofensivas para manutenção de suas bases de acumulação. Conforme afirma Fernandes (1975, p. 21):

A existência de uma economia socialista bem-sucedida e expansiva, dotada pelo menos de padrões equivalentes de tecnologia, organização burocrática, produtividade, crescimento acelerado e internacionalização,

compeliu as nações capitalistas avançadas da Europa, América e Ásia para uma defesa agressiva do capitalismo privado, especialmente após a II Guerra Mundial. Assim, enquanto o antigo imperialismo constituía uma manifestação da concorrência nacional entre economias capitalistas avançadas, o imperialismo moderno representa uma luta violenta pela sobrevivência e pela supremacia do capitalismo em si mesmo.

Todos esses elementos mencionados demonstram que o período foi marcado por uma profunda crise orgânica, tendo em vista que esse tipo de crise é caracterizado pela eclosão de rupturas entre estrutura e superestrutura e evidencia:

[...] contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura esforçaram-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las. Estes esforços incessantes e perseverantes (já que nenhuma forma social jamais confessará que foi superada) formam o terreno do “ocasional”, no qual organizaram as forças antagonistas que tendem a demonstrar (demonstração que, em última análise, só tem êxito e é a verdadeira se se torna nova realidade, se as forças antagonistas triunfam, mas que imediatamente se explica numa série de polêmicas ideológicas, religiosas, políticas, jurídicas etc. cujo caráter concreto pode ser avaliado pela medida em que se tornam convincentes e deslocam o alinhamento preexistente das forças sociais) que já existem as condições necessárias e suficientes para que determinadas tarefas possam, e, portanto, devam ser resolvidas historicamente (devam, já que a não realização do dever histórico aumenta a desordem necessária e prepara catástrofes mais graves) (GRAMSCI, 2016, p. 37).

Crise orgânica, segundo Gramsci (2016, p. 61), é uma crise de hegemonia ou crise de Estado que ocorre quando a classe dirigente fracassa na condução política da sociedade ou quando as massas passam subitamente da passividade para atividade, apresentando suas reivindicações. Segundo esse mesmo autor, tal crise se prolonga por dezenas de anos, envolve grandes agrupamentos e são imediatamente determinadas por crises econômicas, quando surge terreno favorável para novos modos de pensar (GRAMSCI, 2016, p. 37, 44). Nesse contexto, a classe dirigente passa a figurar apenas como classe dominante, sustentada pela força coercitiva, tendo em vista que as grandes massas não consentem com sua direção (GRAMSCI, 2016, p. 187). Assim,

A crise de hegemonia enraíza-se nas relações entre representantes e representados e, assim, manifesta-se como crise dos partidos e crise de governabilidade; no entanto, ‘reflete-se em todo o organismo estatal’. Com evidente referência ao pós-guerra, Gramsci sintetiza suas causas, que são diferentes de país para país, mas tem traços comuns nas relações entre

sociedade civil e sociedade política (massas e Estado) (VACA, 2012, p. 222).

Numa tentativa de superação da crise, o projeto neoliberal começa a ser desenhado no final da década de 1930, no Colóquio Walter Lippmann, em Paris, que contou com a participação de Friedrich August von Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke, Alexander von Rüstow (DARDORT; LAVAL, 2016, p. 71). Na década de 1940, acontece uma nova ofensiva em torno do projeto neoliberal com Friedrich August von Hayek³⁰ e a Sociedade Mont Pèlerin³¹ (criada em 1947), e junto com esse projeto, o desenvolvimento de instituições encarregadas de promover a pedagogia política do capital em âmbito mundial para fortalecimento da hegemonia capitalista afetada pela crise. Destarte, em 1944, foi criado o Banco Mundial; em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); em 1946, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); em 1948, foi criada a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e, em 1949, foi criada a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Em suma, os organismos internacionais têm como função a proposição, direção e fomento de macropolíticas no campo econômico e social, estrategicamente formuladas, para manutenção e desenvolvimento do sistema econômico vigente. Conforme aponta Harvey (2013, p. 131):

O novo internacionalismo também trouxe no seu rastro muitas outras atividades – bancos, seguros, hotéis, aeroportos e, por fim, turismo. Ele trouxe consigo uma nova cultura internacional e se apoiou fortemente em capacidades recém-descobertas de reunir, avaliar e distribuir informação. Tudo isso se abrigava sob o guarda-chuva hegemonic do poder econômico e financeiro dos Estados Unidos, baseado no domínio militar.

³⁰ Economista e filósofo austríaco, expoente do liberalismo econômico e prêmio Nobel da Economia de 1974. Um dos principais teóricos do neoliberalismo.

³¹ “Em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíam, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os célebres participantes estavam não somente adversários firmes do Estado de bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano. Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eucken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Aí se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 9).

O acordo de Bretton Woods, de 1944, transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico no mundo à política fiscal e monetária norte-americana. A América agia como banqueiro do mundo em troca de uma abertura de capital e de mercadorias ao poder das grandes corporações.

Antes da implementação do projeto neoliberal de modo amplo, era necessário recompor a hegemonia ameaçada pelas ideias comunistas difundidas em vários países e pela crise econômica em âmbito mundial, dentre outros elementos. Nesse contexto, a política keynesiana, agregada às políticas de reestruturação dos países afetados pelas guerras mundiais e às políticas de concessão de financiamento para desenvolvimento estrutural para países de capitalismo dependente foram instrumentos para o consenso. Além disso, os organismos internacionais desenvolveram políticas para educação, saúde, desenvolvimento econômico, trabalho etc. Na mesma década, outra medida voltada ao consenso foi a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). O discurso democrático e as ideias de cidadania e de liberdades individuais são “ofertados” como alternativas do capital ao projeto comunista de sociedade. Por outro lado, as ditaduras militares implementadas em vários países de capitalismo dependente, sobretudo na América Latina, foram o elemento central para possibilitar a condução do projeto dominante e realizar as políticas desenvolvidas para alcance da hegemonia.

Nos anos 1930, por exemplo, momento em que se desenvolvia na União Soviética (URSS) a experiência socialista, o capitalismo vivia sua mais importante crise. E foi justamente por causa desta crise orgânica que se tornou necessário um conjunto de medidas de contratendência que tratou de conduzir/reconduzir as classes trabalhadoras ao leito econômico-corporativo. Em busca da recomposição de suas bases de acumulação, o capital construiu uma experiência combinada de keynesianismo e Welfare State, compatibilizando de forma inédita na história a dinâmica da acumulação capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais, mesmo que em limites estreitos e apenas suficientes para manutenção da ordem social capitalista. Desse modo, gestaram-se formas combinadas de liberalismo e de social-democracia e, com elas, as condições objetivas e subjetivas para ratificar a ideologia do capital como único horizonte possível (SOUZA, 2015a, p. 24-25).

Na segunda metade do século XX, o capitalismo atinge seu auge (Cf.: HOBSBAWM, 1997). Os organismos internacionais se consolidam no cenário mundial, enquanto os países de capitalismo dependente, em nome do progresso, endividam-se

pelas próximas décadas, aprofundando ainda mais a relação de dependência e de submissão às imposições dos organismos internacionais. Contudo, no final da década de 1960 e início da década de 1970, nova crise se instalou com a incidência de uma série de crises econômicas, em âmbito global e local, impulsionando a crise de hegemonia.

Houve centenas de crises financeiras ao redor do mundo desde 1973, em comparação com muito poucas entre 1945 e 1973, e várias destas foram baseadas em questões de propriedade o desenvolvimento urbano. A primeira crise em escala global do capitalismo no mundo pós-Segunda Guerra começou na primavera de 1973, seis meses antes de o embargo árabe sobre o petróleo elevar os preços do barril. Originou-se um *crash* no mercado imobiliário global, que derrubou vários bancos e afetou drasticamente não só as finanças dos governos municipais (como de Nova York, que foi à falência técnica em 1975, antes de ser finalmente socorrido) mas também as finanças do Estado de modo mais geral. O *boom* japonês da década de 1980 terminou em colapso de mercado de ações e preços da terra (ainda em curso). O sistema bancário sueco teve de ser nacionalizado em 1992, em meio a uma crise nórdica que também afetou a Noruega e a Finlândia, causada por excessos nos mercados imobiliários. Um dos elementos que desencadearam colapso no Leste e Sudeste Asiático de 1997 a 1998 foi o desenvolvimento urbano excessivo, alimentado por um influxo de capital especulativo estrangeiro, na Tailândia, em Hong Kong, na Indonésia, na Coreia do Sul e nas Filipinas. E as crises prolongadas nas poupanças e no crédito ligados ao setor imobiliário comercial nos Estados Unidos de 1984 a 1992 levaram mais de 1.400 companhias de poupança e empréstimo e 1.860 bancos a fechar as portas, com um custo de cerca de 200 bilhões de dólares para os contribuintes do país (uma situação que preocupou tanto William Isaacs, então presidente da *Federal Deposit Insurance Corporation*, que, em 1987, ele ameaçou a Associação dos Banqueiros Estadunidenses com a nacionalização dos bancos, a menos que eles retomassem o rumo correto) (HARVEY, 2011, p. 14).

Nesse contexto, novos modos de pensar também são evidenciados e as massas saem da passividade à atividade em vários países, conferindo à década de 1960 um caráter radical e explosivo. Um marco histórico de levante internacional simultâneo evidenciando descontentamento político e social (Cf.: HOBSBAWM, 1997, p. 233). O desenvolvimento de ofensivas pela classe dominante nesse momento de crise orgânica tem como objetivo a manutenção das bases de acumulação e a reorganização da sociabilidade de modo amplo. Tais ofensivas são evidenciadas tanto no âmbito da produção, quanto no âmbito da reprodução da vida material. Para isso, o projeto neoliberal é “resgatado” como saída.

O neoliberalismo é um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que organizam novo modelo de governo dos homens, alicerçado na generalização da concorrência (Cf.: HARVEY, 2007, p. 8; NATERA, 2015, p. 21; DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). É uma “ordem social em que uma nova disciplina foi imposta ao trabalho e novos critérios e políticas gerenciais (com diferenças significativas entre países e os vários componentes da administração) são estabelecidos” (DUMÉNIL; LÉVY, 2014, p. 43). Para isso, a doutrina neoliberal organiza a vida política e econômica em torno da individualidade (NATERA, 2015, p. 38). Desse modo, suas práticas político-econômicas se desenvolvem em torno da não restrição do desenvolvimento das capacidades e liberdades empresariais, fundadas sobre a ideia de direitos de propriedade, mercados livres e liberdade de comércio (Cf.: HARVEY, 2007, p. 8; 2008, p. 6; NATERA, 2015, p. 21). Nessa perspectiva, os direitos sociais se restringem à liberdade de concorrer pela produção da vida material, portanto, a lógica do mérito impulsiona a demanda de desenvolvimento das competências individuais, a fim de que os indivíduos estejam aptos para disputa pela sobrevivência. Consequentemente, a concepção de direitos sociais financiados pelo Estado é combatida pelos teóricos do neoliberalismo que se opõem diretamente à perspectiva social-democrata. Portanto, a despeito da defesa de um Estado forte para fortalecer o mercado no projeto neoliberal, esse mesmo Estado é mínimo na perspectiva de direitos sociais.

Em suma, a disputa empreendida em torno da doutrina neoliberal é pela direção da sociedade, para isso, o objetivo é forjar um humano de novo tipo adaptado às condições socioeconômicas do capitalismo avançado. Trata-se de uma ofensiva político-espiritual de âmbito global, que combina “liberdade, cálculo e obediência, projetando uma nova racionalidade e afetividade coletiva” (NATERA, 2015, p. 24). E ainda mais, “é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma ‘mercantilização sorrateira’, mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda existência por meio da generalização da forma-empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 27).

A hegemonia em torno do projeto de sociedade de novo tipo sob as bases do capitalismo, em seu movimento de reformulação permanente, demanda um complexo superestrutural renovado. Levantando a “bandeira do progresso” para

manutenção do sistema, reinterpreta a velha fórmula: mudar para conservar. Esse complexo superestrutural propõe a renovação dos valores sociais e morais pela ruptura com antigas tradições que transforma as bases das relações sociais e provoca o desenvolvimento de um humano de novo tipo. A ideia de liberdade proposta no neoliberalismo pela individualização completa do humano (ilusória possibilidade de não seguir padrões sociais) mascara o domínio imperialista do capital em seu sofisticado padrão de subsunção real da produção. Consequentemente, a condução do projeto burguês demanda de uma série de ofensivas no campo superestrutural a fim de que esteja em harmonia ideológica e organicamente com as mudanças estruturais de modo que alcance/mantenha sua hegemonia. “Em resumo, o capitalismo é um sistema social que internaliza regras que garantem que ele permaneça uma força permanentemente revolucionária e disruptiva em sua própria história mundial” (HARVEY, 2013, p. 103). Sobretudo em contextos de capitalismo neoliberal, quando a captura da subjetividade humana é condição inexorável para manutenção do próprio sistema socioeconômico.

Nesse contexto de desenvolvimento do neoliberalismo e de recomposição burguesa, selecionamos três concepções, oriundas do campo da superestrutura, que tomaram forma e foram evidenciadas materialmente como expressão da reforma política e moral em curso: o pós-modernismo, a globalização e o gerencialismo³². Concepções essas que retroalimentam a ofensiva do capital e fortalecem a perspectiva hegemônica ao comporem o complexo superestrutural do referido modelo de desenvolvimento. A escolha dessas três concepções se deve ao vínculo intrínseco com o estabelecimento da política global para educação.

O pós-modernismo, de acordo com Anderson (1999), surgiu na década de 1930. Contudo, o uso do termo se deu para “descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo” (ANDERSON, 1999, p. 9). Segundo esse autor, foi na década de 1970 que a noção de pós-moderno ganhou difusão e seu desenvolvimento teórico ganhou os contornos atuais, como movimento caracterizado pela tolerância

³² Esclarecemos que não temos a pretensão de delinear todo o complexo superestrutural que se desenvolve neste contexto, até pela dimensão dessa tarefa. Não obstante, os três elementos mencionados foram escolhidos por sua estreita relação com as políticas educacionais que foram desenvolvidas pelos organismos internacionais a partir da recomposição burguesa.

pluralística e opções superabundantes. A rejeição às polarizações – ditas ultrapassadas – coadunam com a busca pelo consenso social e avocam às micronarrativas as possibilidades de compreensão do mundo em seu atual estágio de desenvolvimento. Rejeição e perda de credibilidade das metanarrativas tornam inúteis as ideias de “esquerda e direita, base e superestrutura, produção e reprodução, materialismo e idealismo” (ANDERSON, 1999, p. 27). O mesmo autor ainda afirma que:

Porque, se a sociedade era agora melhor concebida, não como um todo orgânico nem como um campo de conflito dualista (Parsons ou Marx), mas como uma rede de comunicações linguísticas, a própria linguagem – ‘todo o vínculo social’ – compunha-se de uma multiplicidade de jogos-diferentes, cujas regras não se podem medir, e inter-relações agonísticas. Nessas condições, a ciência virou apenas um jogo de linguagem dentre outros: já não podia reivindicar o privilégio imperial sobre outras formas de conhecimento, que pretendera nos tempos modernos. Na verdade, sua pretensão à superioridade como verdade denotativa em relação aos estilos narrativos do conhecimento comum escondia a base de sua própria legitimização, que classicamente residiu em suas formas grandiosas de narrativa (ANDERSON, 1999, p. 32).

Hobsbawm (1997) esclarece que o pós-modernismo se tornou cada vez mais evidente nos países de maior desenvolvimento a partir da década de 1960. A ruptura com valores morais e o padrão de sociabilidade moderno demonstrou que:

O velho vocabulário moral de direitos e deveres, pecado e virtude, sacrifício, consciência, prêmios e castigos não mais podia ser traduzido na nova linguagem de satisfação dos desejos. Uma vez que tais práticas e instituições não eram mais aceitas como parte de um modo de ordenar a sociedade que ligava as pessoas umas às outras, e que assegurava a cooperação social e a reprodução, desapareceu a maior parte de sua capacidade de estruturar a vida social humana. Foram reduzidas simplesmente manifestações de preferências individuais, e reivindicações de que a lei reconhecesse a supremacia dessas preferências. Incerteza e imprevisibilidade eram iminentes. As agulhas das bússolas não tinham mais um norte, os mapas tornaram-se inúteis (HOBSBAWM, 1997, p. 264).

Ausência de padrões, relativismo radical, ceticismo sobre a existência de uma realidade objetiva, contestação da ideia de essência em crenças opostas são características de “todos os pós-modernismos” (HOBSBAWM, 1997, p. 397). Segundo Hobsbawm (1997), as “modas pós-modernas” foram adotadas pela crítica literária com entusiasmo, sob os nomes de desconstrução, pós-estruturalismo etc., “entre a

intelligentsia de fala francesa, chegaram aos departamentos de literatura americanos, e daí ao resto das humanidades e ciências sociais" (HOBSBAWM, 1997, p. 397).

David Harvey, na Obra *"Condição Pós-moderna"* (HARVEY, 2013), explicita, objetivamente, o movimento do pós-modernismo ao evidenciá-lo na arquitetura, nas obras de artes, na literatura, na filosofia, na linguagem, na comunicação, na cultura em geral, sobretudo, a partir da década de 1970. Esse mesmo autor, no entanto, deixa claro que o pós-modernismo não representa "nenhuma mudança fundamental na condição social" (HARVEY, 2013, p. 107), embora demonstre mudanças no modo operacional do capitalismo e nos modos de pensar sobre a condição social. Harvey (2013, p. 112) afirma que:

Os filósofos pós-modernos nos dizem que não apenas aceitemos, mas até nos entreguemos às fragmentações e à cacofonia de vozes por meio das quais os dilemas do mundo moderno são compreendidos. Obcecados pela desconstrução e pela deslegitimização de toda espécie de argumento que encontra, eles só podem terminar por condenar suas próprias reivindicações de validade, chegando ao ponto de não restar nada semelhante a uma base para ação racional. O pós-modernismo quer que aceitemos as reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de lugar ou grupo social, enquanto nega o tipo de metateoria capaz de apreender os processos político-econômicos (fluxos de dinheiro, divisões internacionais do trabalho, mercados financeiros etc.), que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana.

Nessa mesma direção, Anderson (1999, p. 67) aponta para mudanças superestruturais introjetadas pelo pós-modernismo sem que isso significasse rupturas radicais:

A cultura nesse sentido, como inevitável tecido da vida no capitalismo avançado, é agora a nossa segunda natureza. Enquanto o modernismo extraía seu propósito e energias da persistência do que ainda não era moderno, do legado de um passado ainda pré-industrial, o pós-modernismo é a superação dessa distância, a saturação de cada poro do mundo com o soro do capital. Nenhuma ruptura política radical, nenhuma tempestade súbita nos céus da história marca 'esse modestíssimo e brando apocalipse, levíssima brisa marinha' que representa uma momentosa transformação nas estruturas subjacentes da sociedade burguesa contemporânea.

O pós-modernismo traz consigo a fragmentação, a efemeridade, a descontinuidade, a atomização social, o pluralismo, o desconstrucionismo, o relativismo, a deformação da razão, a superficialidade, a instantaneidade, a multiplicidade, a heterogeneidade, a diversidade, a subjetividade, a plasticidade, a fluidez, o ecletismo, a dissolução dos padrões etc. cujo efeito “é o questionamento de todas as ilusões de sistemas fixos de representação” (HARVEY, 2013, p. 55). No lugar do romantismo/simbolismo presentes no modernismo, no pós-modernismo surge a parafísica/dadaísmo; no lugar da forma, a antiforma; no lugar do propósito, o jogo; no lugar da criação/totalização/síntese, a descrição/desconstrução/antítese; no lugar da semântica, a retórica; no lugar do paradigma, o sintagma; no lugar da seleção, a combinação; no lugar do significado, o significante; no lugar da raiz/profundidade, o rizoma/superficialidade; no lugar do sintoma, o desejo; no lugar do genital/fálico, o polimorfo/andrógino; no lugar da origem/causa, a diferença/vestígio, entre outras características do pós-modernismo mencionadas por Harvey (2013, p. 48).

Além disso, o mesmo autor afirma que:

A redução da experiência a uma série de presentes puros e não relacionados no tempo implica também que a experiência do presente se torna poderosa e arrasadoramente vívida e material: o mundo surge diante do esquizofrênico com uma intensidade aumentada, trazendo a carga misteriosa e opressiva do afeto, borbulhando de energia alucinatória (HARVEY, 2013, p. 57).

O resultado dessa crise identitária tem sido evidenciado no imediatismo, na supervalorização do parecer ser e da aparência, na perda de profundidade, no hedonismo, no consumismo, na competição exacerbada, na violência etc., além de romper com padrões éticos e morais que fundamentavam as relações sociais. Assim, o pós-modernismo projeta uma nova concepção de verdade e de conhecimento que reflete diretamente na concepção de ciência, na produção científica e na própria ideia de educação na sociedade contemporânea.

A ciência a serviço do poder encontra uma nova legitimação na eficiência. Mas o autêntico pragmatismo da ciência pós-moderna está não na busca do performático, mas na produção do paralogístico – na microfísica, os fractais, as descobertas do caos, “teorizando sua própria evolução como descontínua, catastrófica, incorrigível e paradoxal”. Se o sonho do consenso é uma relíquia da nostalgia da emancipação, as narrativas como

tais não desaparecem, mas se tornam miniaturas e competitivas: “a pequena narrativa continua sendo a quintessência da invenção imaginativa”. Seu análogo social, onde termina *A condição pós-moderna*, é a tendência para o contrato temporário em todas as áreas da existência humana: a ocupacional, a emocional, a sexual, a política – laços mais econômicos, flexíveis e criativos que os da modernidade (ANDERSON, 1999, p. 33).

Harvey (2013) demarca que o pós-modernismo surgiu em meio à tentativa de desconstrução de instituições tradicionais de luta da classe trabalhadora, como sindicatos e partidos de esquerda. O discurso apelativo da liberdade mascara e justifica retoricamente “a falta de moradias, o desemprego, o empobrecimento crescente, a perda de poder etc. apelando a valores supostamente tradicionais de autoconfiança e capacidade de empreender” (HARVEY, 2013, p. 301). Discurso esse que corrobora com o desenvolvimento de ofensivas burguesas diante da crise, da imposição de ideias neoliberais, de políticas de austeridade, de desregulação de direitos etc. Consequentemente, a relação entre recomposição burguesa e pós-modernismo é evidenciada na tentativa de conformação da classe trabalhadora para os ditames do capital sob nova roupagem. Desse modo, o regime de acumulação flexível surge nesse contexto de transição para o pós-modernismo evidenciando um confronto direto à rigidez do fordismo. Esse momento é marcado pelo surgimento de novos setores de produção, maneiras de fornecimento de serviços financeiros, mercados e intensificação da inovação comercial e tecnológica (HARVEY, 2013, p. 140).

O regime de acumulação flexível está afinado com o pós-modernismo, conforme Anderson (1999, p. 94-95):

Em resposta surgiu um novo regime de ‘acumulação flexível’, à medida que o capital aumentava sua margem de manobra. O novo período encontrava maior flexibilidade nos mercados de trabalho (contratos temporários, mão-de-obra doméstica e imigrante), processos de fabricação (mudança de fábricas para outros países, produção a toque de caixa), produção de mercadorias (lotes em consignação) e acima de tudo nas operações financeiras desregulamentadas, ou seja, no mercado de dinheiro e crédito. Esse sistema especulativo e inquieto foi a base das várias formas de cultura pós-moderna, de cuja realidade e novidade não se podia duvidar – uma sensibilidade intimamente ligada à desmaterialização do dinheiro, à característica efêmera da moda, ao excesso de simulação nas novas economias. Nada disso equivalia a qualquer mudança fundamental no modo de produção enquanto tal – quanto mais uma solução de longo

prazo para as pressões da superacumulação, que ainda não haviam sofrido a necessária depuração de uma maciça desvalorização do capital. Nem podia com efeito a própria acumulação flexível ser descrita como universalmente dominante; mas caracteristicamente, ela coexistia de modo misto com formas fordistas mais antigas e mesmo as oscilações entre elas não eram em absoluto sempre irreversíveis. O que mudou de modo crítico, porém, foram a posição e a autonomia dos mercados financeiros dentro do capitalismo, passando por cima dos governos nacionais, o que significava uma instabilidade sistêmica sem precedentes.

As mudanças no modelo de produção da vida material não se restringem ao âmbito da produção, mas se estendem para as relações sociais de modo amplo e impactam subjetivamente os indivíduos.

Hoje, o empreendimentismo caracteriza não somente a ação dos negócios, mas domínios da vida tão diversos quanto a administração municipal, o aumento da produção no setor informal, a organização do mercado de trabalho, a área de pesquisa e desenvolvimento, tendo até chegado aos recantos mais distantes da vida acadêmica, literária e artística [...] Para começar, o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez de valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo. Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil – tendo essa dificuldade constituído, com efeito, a meta central do impulso de incremento do controle do trabalho –, o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível (HARVEY, 2013, p. 161).

Todo esse processo de desenvolvimento das ideias pós-modernas foi combinado, ainda, com amplo e sofisticado desenvolvimento científico e tecnológico. Inovações criadas nesse contexto ampliaram as redes de telecomunicação que romperam barreiras do tempo e do espaço. Fato que nos conduz a um segundo elemento que compõe a superestrutura desse contexto: a globalização.

Na era do satélite e da fibra ótica, por outro lado, o espacial comanda como nunca esse imaginário. A unificação eletrônica da Terra, instituindo a simultaneidade de eventos mundo agora como espetáculo diário, instalou uma geografia substituta nos recessos de cada consciência, enquanto as redes circundantes de capital multinacional que efetivamente dirigem o sistema ultrapassam a capacidade de qualquer percepção (ANDERSON, 1999, p. 68).

Segundo Chesnais (1996), o adjetivo “global” surgiu no início dos anos 1980, no seio de escolas de administração de Harvard, nos EUA, e logo ganhou espaço no discurso político neoliberal, com a efetiva participação de grandes industriais japoneses na divulgação do termo globalismo. Globalismo é um convite à cooperação internacional pela consciência da existência de interesses em comum entre os países da Europa e EUA. Dessa maneira, a ideia do surgimento de um novo mundo “sem fronteiras”, onde as grandes empresas não têm nacionalidade dão o sentido ao termo globalização. Não obstante, o caráter de aparente neutralidade ideológica e discurso agregador esconde a essência de sua materialidade cujas evidências estão, sobretudo, no contexto de crise orgânica do capital onde tal discurso é evocado.

Os pilares da globalização neoliberal são, principalmente, o livre comércio, a livre movimentação de capitais e a globalização dos mecanismos monetários e financeiros, que conferiram uma estrutura frágil e uma economia global incontrolável (DUMÉNIL; LÉVY, 2014, p. 44, 45). Dessa forma, a globalização ocorrida nos últimos anos do século XX, segundo Santos (2001), “unificou” o mundo em virtude das novas condições técnicas que compuseram uma base sólida para ação humana mundializada. Contudo, se por um lado, a ideia de globalização abarca um discurso de rompimento de barreiras geográficas e culturais, por outro, sua materialidade se mostra pela dupla tirania: do dinheiro e da informação (SANTOS, 2001). “Ambas, juntas, fornecem as bases do sistema ideológico que legitima as ações mais características da época e, ao mesmo tempo, buscam conformar segundo um novo *ethos* as relações sociais e interpessoais, influenciando o caráter das pessoas” (SANTOS, 2001, p. 37). Tal autor ainda acrescenta que:

Entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos — isto é, dos globalitarismos — a que estamos assistindo (SANTOS, 2001, p. 38).

Segundo Chesnais (1996, p. 34), a mundialização³³ é resultado de dois movimentos conjuntos, interligados, mas distintos:

O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan.

Fernandes (1975) denominou esse processo de nova forma de imperialismo, que põe no centro do processo a grande empresa corporativa, o capitalismo monopolista, que concentra o capital e o mercado mundial. Dita, portanto, os padrões de consumo, de propaganda de massa, “de estrutura de renda, por uma revolução concomitante na tecnologia e nos padrões burocráticos de administração, e pelos efeitos múltiplos e cumulativos da concentração financeira do capital na internacionalização do mercado capitalista mundial” (FERNANDES, 1975, 21).

Marx (2011), em “*O Capital*”, defendeu a tese da expansão do capital e sua centralização em monopólios. Segundo esse autor, o capital, em seu movimento de expansão, tende a buscar novos mercados. Nessa busca incontrolável pela expansão, a concorrência se acirra e a tendência de centralização do capital nesse processo faz surgir monopólios. Lenine (1916) descreve esse processo de centralização em escala mundial no capitalismo avançado como um processo de imperialismo capitalista. Esse império, no entanto, conforme teorizou Gramsci (2016), se estabelece pela hegemonia alcançada pela mediação entre persuasão e coerção, ou ainda, como afirma Fontes (2010, p. 14), entre violência e convencimento:

A expressão capital-imperialismo permite capturar o movimento peculiar ocorrido após a Segunda Guerra Mundial que aprofundou e alterou os traços fundamentais do imperialismo tal como formulado por Lenín. Novas características resultariam exatamente de sua dilatação em nova escala. A perpetuação da violência de classes se duplica pela disseminação de envolventes malhas tecidas por entidades cosmopolitas voltadas para o convencimento, tentando dissuadir a classe trabalhadora pela repetição *ad nauseam* de que este é o único modo de existência possível. Violência e

³³ De acordo com Chesnais (1996), o termo mundialização surge na França e, embora seja um sinônimo para globalização, mundialização evidencia com mais clareza a perspectiva de internacionalização do capital, motivo pelo qual globalização é mais adotado no discurso dominante.

convencimento seguem conjugados, na disseminação de verdadeiros exércitos compostos por tanques de pensamento (*think tanks*). Nunca foi dispensável, entretanto, a violência clássica do imperialismo, com repetidas e devastadoras agressões militares e imposição de ditaduras contra inúmeras revoltas populares em diferentes países.

Harvey (2005, p. 31) define o imperialismo capitalista como a fusão contraditória entre a “política do Estado e do império” e os “processos moleculares de acumulação do capital no espaço e no tempo”, que representa a “propriedade das relações e dos fluxos de poder entre Estados no âmbito de um sistema global de acumulação do capital” (HARVEY, 2005, p. 36). Essa relação espaço-tempo que, em busca do progresso constante, caracteriza o imperialismo capitalista como ilimitado e interminável, demanda de hegemonia de caráter global. Trata-se de uma globalização neoliberal ou de um imperialismo na era do neoliberalismo (DUMÉNIL; LEVY, 2014, p. 34), quando é irrelevante a origem territorial dos lucros, desde que os investimentos continuem sendo politicamente confiáveis. Tal fato demonstra o divórcio entre classes altas e economia interna dos países (DUMÉNIL; LEVY, 2014, p. 35).

Nesse contexto, o Estado:

Constitui a entidade política, o corpo político, mais capaz de orquestrar arranjos institucionais e manipular as forças moleculares de acumulação do capital para preservar o padrão de assimetrias nas trocas mais vantajoso para os interesses capitalistas dominantes que trabalham nesse âmbito (HARVEY, 2005, p. 111).

É claro que tal movimento não ocorreria nacionalmente de modo apenas impositivo. O consentimento ativo dos países capitalistas ao acatarem a política da globalização e se submeterem ao domínio dos EUA e Inglaterra foi preponderante nesse processo.

A perda, para a esmagadora maioria dos países capitalistas, de boa parte de sua capacidade de conduzir um desenvolvimento parcialmente autocentrado e independente; o desaparecimento de certa especificidade dos mercados nacionais e a destruição, para muitos Estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias, *não são consequência mecânica da globalização*, intervindo como processo ‘externo’, sempre mais coercitivo, impondo a cada país, a seus partidos e a seus governos uma determinada linha de conduta. Sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de

desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão apressadamente e tão radicalmente os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente (CHESNAIS, 1996, p. 34).

O novo imperialismo, segundo denominou Fernandes (1975) não foi um processo exclusivamente norte-americano, contudo, os EUA desempenharam o protagonismo na condução do projeto de recolonização, embora os lucros aferidos nesse processo tenham sido desfrutados por outras nações de capitalismo avançado. Por outro lado, uma cultura de tradição colonial, a ausência de democracia e de entendimento acerca dos direitos humanos básicos, agregada aos interesses particulares de uma elite dominante nacional que lucra com o subdesenvolvimento da mesma maneira que os países de capitalismo avançado lucram com a dependência dos países de capitalismo dependente, compõem os fatores internos e externos para manutenção da hegemonia.

A nova forma de imperialismo não é apenas um produto de fatores econômicos. No centro do processo está a grande empresa corporativa e, portanto, o capitalismo monopolista. Por isso, as mudanças da organização, das funções e do poder financeiro das empresas capitalistas foram produzidas por mudanças nos padrões de consumo e de propaganda de massa, a estrutura de renda, por uma revolução concomitante na tecnologia e nos padrões burocráticos de administração, e pelos efeitos múltiplos e cumulativos da concentração financeira do capital na internacionalização do mercado capitalista mundial. Esses são processos históricos de natureza sócio-econômica e sócio-cultural. Mas a influência dinâmica decisiva foi política (FERNANDES, 1975, p. 20-21).

Ademais, a globalização cumpre o papel de estabelecer/propagar o modelo de sociedade, de homem e de vida do capital, de modo global. Desse modo, é condição objetiva para a conservação do capitalismo, cada vez mais sofisticado, totalitário e imperialista.

O capitalismo avançado continua sendo uma sociedade de classes, mas nenhuma classe dentro do sistema era exatamente a mesma de antes. O vetor imediato da cultura pós-moderna deveria certamente ser encontrado nas camadas de empregados e profissionais de afluência recente criadas pelo rápido crescimento dos setores de serviços e especulativo das sociedades capitalistas desenvolvidas. Acima dessa frágil camada *yuppie* avultavam as maciças estruturas das próprias corporações multinacionais,

vastos servomecanismos de produção e poder cujas operações perpassam a economia global e determinam suas representações no imaginário coletivo. Abaixo, à medida que foi revolvida uma ordem industrial mais antiga, as tradicionais formações de classe se enfraqueceram, enquanto identidade segmentadas e grupos localizados, tipicamente baseados em diferenças étnicas ou sexuais, se multiplicam. Em escala mundial – na era pós-moderna, a arena decisiva – nenhuma estrutura estável de classe comparável à do capitalismo anterior cristalizou-se ainda (ANDERSON, 1999, p. 74-75).

Esse novo modelo de vida e sociedade, conforme dito anteriormente, impõe transformações no campo da produção a fim de superar o modelo fordista (acumulação rígida) e implementar o modelo toyotista (acumulação flexível). O alcance da hegemonia em torno do modelo flexível de produção impulsiona um novo padrão de sociabilidade. De modo orgânico, a ideia flexibilidade tensionada dialeticamente pelo *accountability* impacta o tecido social e se espalha no âmbito da produção e reprodução da vida material, na sociedade civil e política, enfim, no Estado em seu sentido ampliado. Portanto, nesse contexto, marcado pelo desenvolvimento do pós-modernismo e da globalização, outro elemento superestrutural evidenciado e necessário ao desenvolvimento da recomposição burguesa é o gerencialismo. A demanda de uniformizar a produção social, inclusive no âmbito do Estado, impõe a concepção de gerencialismo às relações sociais de produção da vida material, pela proposição de um novo modelo de gestão.

Na década de 1930, o surgimento de uma classe de gerentes em ascensão evidencia o que Burnham (1966) considerou uma verdadeira revolução gerencial. Segundo esse autor o gerencialismo seria o modelo socioeconômico predominante, superando as concepções de capitalismo e socialismo, quando os gerentes assumiriam a direção da sociedade. Além desse autor, na década de 1970, outro expoente da mesma ideia foi Chandler (1999). Essa concepção otimista acerca da ascensão da classe gerencial ao poder não se configurou como esperavam seus expoentes, contudo, outros elementos que evidenciam o fortalecimento da tendência gerencial no capitalismo estão em pleno vigor. Conforme esclarecem Duménil e Lévy (2014, p. 90):

De um lado, no capitalismo moderno, a delegação de tarefas organizacionais a gerentes e pessoal de escritório e o subsequente avanço da eficiência organizacional ofereceram a base das tendências históricas que levaram à definição do capitalismo gerencial após a Segunda Guerra

Mundial. Não há dúvida de que essas características e tendências gerenciais ainda estão presentes no capitalismo atual. As corporações são administradas, mais que nunca com a nova estrutura própria da globalização neoliberal, como corporações transnacionais. Isso exige mais pessoal, competências e tecnologia do que nunca. De outro lado, o capitalismo gerencial propriamente dito indica um período específico na história, as primeiras décadas do pós-guerra, em que o avanço histórico da administração combinou seus efeitos com o compromisso social entre gerentes e a classe popular do pessoal gerencial de escritório e dos trabalhadores na produção.

Esses mesmos autores ainda acrescentam que, embora a revolução gerencial tenha ocorrido no início do século XX, atualmente, podemos notar que a sofisticação da administração capitalista apresenta características de um modelo de capitalismo gerencial originário daquele processo (DUMÉNIL; LÉVY, 2014, p. 22). Portanto, a materialização das ideias neoliberais não conflitou com o desenvolvimento do gerencialismo, pelo contrário, vem fortalecendo sua expansão na sociedade atual. Em suma, a ideia de revolução gerencial que rompe com o sistema socioeconômico vigente, na verdade, não passou de desenvolvimento do próprio sistema em sua configuração mais avançada e sofisticada.

Por outro lado, é fato que uma sociedade fundamentada na ideia de valor, que busca a todo custo a potencialização do mais valor, eleja a ciência administrativa como um dos pilares para sua ação. Nessa direção, Harvey (2011) afirma, ao analisar o mesmo contexto, que “as relações entre capital e trabalho, bem como entre capital e natureza, são mediadas pela escolha de tecnologias e formas organizacionais” (HARVEY, 2011, p. 78). Tal processo, ao produzir saltos de qualidade, muitas vezes “levam os capitalistas a fetichizar a inovação tecnológica e organizacional como resposta para todas as orações” (HARVEY, 2011, p. 80). Nessa conjuntura, o termo gestão evidencia o fetiche em torno de sua concepção.

A etimologia do termo gestão [do inglês, *management*] está relacionada às palavras mão e agir [do latim, *manus* e *agere*] e o termo gerenciamento [no francês, *management*] traz consigo a ideia de arranjar, instalar e providenciar. Desse modo,

A providência consiste em organizar em vista de uma produção coletiva, de uma tarefa a cumprir, de uma obra a realizar. O arranjo ou ordenação consiste em prestar atenção ao conjunto daqueles que contribuem para

essa missão, a fim de melhor mobilizá-los em vista de um fim comum, para o proveito de todos. Hoje, em muitas empresas, o termo evoca mais a ideia de “arrumação”. Há alguns anos ainda, ele era conotado positivamente, como um sinal de sucesso, de modernismo, de dinamismo. Ele parece ter perdido seu valor. Etimologicamente, o termo “*management*” (=equitação), lugar em que se criam os cavalos e no qual se aprende a montá-los. Os giros, as voltas, as meias-voltas são igualmente figuras sobre a arte de conduzir os cavalos e de se comportar bem (GAULEJAC, 2007, p. 48).

Nesse sentido, a ação de gerenciar consiste na organização de um sistema de poder, portanto, mesmo com aparência de objetividade, operacionalidade e pragmaticidade, “a gestão gerencialista é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos ou em benefícios” (GAULEJAC, 2007, p. 36). Evidência disso é o fato de as ciências da gestão estarem fundamentadas nas ciências exatas, que legitimam seu caráter objetivista, utilitarista, funcionalista e positivista para instrumentalização dos recursos, dentre eles o humano, para lucratividade, conforme indicado por Gaulejac (2007).

O termo gestão está alinhado à nova concepção de produção, pois denota sentidos de flexibilidade de criação, de invenção, de adaptação em processos racionais de direção e controle, de exercício do poder de condução. Ainda mais, a ação de gerir denota também certa ideia de movimento, daquele que carrega, que produz algo, assim, confere sentido à ideia de empreender, de dar soluções, de agir com proatividade para solucionar os problemas que se apresentam no processo de produção. Em síntese, o conceito de gestão é apresentado como “um conjunto de técnicas, destinadas a racionalizar e otimizar o funcionamento das organizações” (GAULEJAC, 2007, p. 35). Para o cumprimento desse objetivo, Gaulejac (2007, p. 35-36) aponta três principais sentidos para o termo gestão:

- Práticas de direção das empresas: do gerente ao *manager*, trata-se de definir orientações estratégicas, de otimizar as relações entre os diferentes elementos necessários para pôr em ação um sistema de ação coletiva, de definir a estrutura e a política da organização;
- Discursos sobre os modos de organizar a produção, de conduzir os homens que a isso contribuem, de ordenar o tempo e o espaço, de pensar a empresa como uma organização racional;

- Técnicas, processos, dispositivos que conciliam as atividades, fixam os lugares, as funções e os estatutos, definem regras de funcionamento.

Os paradigmas que fundamentam a gestão gerencialista, de acordo com Gaulejac (2007, p. 65-79), são: a) objetivista, no qual a compreensão é oriunda da ação de medir, de calcular; b) funcionalista, no qual a organização é um dado, um sistema cuja finalidade é garantir a reprodução, para tanto, implica em regras, em ordens às quais os agentes devem se submeter; c) experimental, no qual a objetivação é um dado científico, onde o trabalhador é objeto de uma observação atenta a fim de formar atitudes que possibilitem o rendimento e a produtividade; d) utilitarista, no qual a reflexão está a serviço da ação a fim de maximizar a utilidade do recurso, por isso, aquilo que não for útil perde seu sentido; e) economista, o qual o humano é um fator/recurso da empresa, que transforma a sociedade em máquina de produção e o homem em agente a serviço da produção.

Esse modelo de gestão, fundamentado no gerencialismo e ancorado nos parâmetros da científicidade, mascara uma “vontade de domínio que se apresenta como fundamentalmente racional. Esse domínio não tem em vista apenas o campo da economia, mas a sociedade inteira” (GAULEJAC, 2007, p. 75).

O conceito de gerencialismo surge como um modelo de administração para todas as formas de organizações econômicas e sociais (QUIGGIN, 2013). Para isso, unifica conhecimento de gestão e ideologia de modo a se estabelecer sistematicamente em organizações e sociedades (LOCKE, 2009; KLIKAUER, 2013). Nesse sentido, gerencialismo é um conjunto de ideologias e práticas para formação cultural, que emerge no contexto político a partir da década de 1970 (CLARKE; NEWMAN, 1997). Todos esses conceitos enfatizam o aspecto ideológico do gerencialismo e seu alcance, seja em organizações econômicas e sociais, seja nas sociedades como um todo.

Gerencialismo é a relação entre os conhecimentos da administração científica, agora denominada gestão, e a condução político-ideológica pautada nos valores sociais do capitalismo: produtividade, concorrência, lucratividade, empreendedorismo, pragmatismo, sustentabilidade etc., direcionados pela mediação entre flexibilidade e responsabilidade (*accountability*). Gerencialismo é, portanto, uma condição superestrutural que serve para orientar as relações sociais na produção e

reprodução da vida material, no estágio atual do capitalismo. É a concepção da administração científica, originária de Taylor (1995) e Fayol (1990), desenvolvida, sofisticada e adaptada para o contexto neoliberal. Desse modo, os pilares da gestão gerencialista reconfigurados a partir dos pilares da administração científica são caracterizados como planejamento estratégico, direção gerencial, controle informatizado e organização flexível. Essa configuração serve para racionalizar a produção, de modo que haja obtenção máxima de lucro e garanta o consentimento ativo do trabalhador em torno do novo padrão de vida e de sociedade. E mais ainda, essa lógica empresarial dita os padrões para todas as relações sociais, enfim, para própria vida humana a partir da concepção econômica, a fim de transformar tanto o humano, quanto suas relações sociais a partir da concepção do máximo utilitarismo. Tal cultura empresarial é sobremodo degradante que suscita críticas mesmo entre adeptos do capital e da democracia capitalista:

Utilizo o termo ‘cultura empresarial’ para me referir a um conjunto de forças ideológicas e institucionais que funciona politicamente e pedagogicamente para governar a vida organizacional por meio do controle gerencial superior e para produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos (GIROUX, 2003, p. 52).

O desenvolvimento desse processo é potencializado pela evolução tecnológica que tem impulsionado o avanço de diversas áreas de conhecimento e servido para ampliação da produção de riqueza e da extração do trabalho excedente. Assim, a política pedagógica construída em torno desse novo modelo de sociedade combina o binômio industrialismo-democracia com o avançado desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, o alcance da hegemonia se estabelece pela mediação entre coerção e consentimento, ilustrado por Gramsci (1989, p. 41) pela figura do centauro: metade humano, metade fera.

Outro ponto a ser fixado e desenvolvido é o da ‘dupla perspectiva’ na ação política e na vida estatal. Vários são os graus através dos quais pode-se apresentar a dupla perspectiva, dos mais elementares aos mais complexos. Mas eles podem-se reduzir teoricamente a dois graus fundamentais, correspondentes à natureza dúplice do Centauro maquiavélico, ferina e humana: da força e do consentimento, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e do momento universal (da ‘Igreja’ e do ‘Estado’), da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia etc.

A mediação entre coerção e consenso representada pela figura do centauro explicita o equilíbrio entre persuasão e força. Assim, ao passo em que se ampliam os espaços de participação popular e consciência democrática de direitos no capitalismo atual, intensificam-se na mesma medida os instrumentos de coerção e violência, explícitos claramente no desenvolvimento do potencial bélico estatal, dos instrumentos tecnológicos e jurídicos/policiais para controle e vigilância dos indivíduos e organizações sociais, tudo isso cada vez mais sofisticado. Nesse sentido, podemos afirmar que a intensidade da coerção é dialética e proporcionalmente nivelada com a intensidade da persuasão. Essa relação de forças entre coerção e persuasão é instrumento para o alcance/manutenção da hegemonia no capitalismo avançado.

O modelo de gestão pautado no gerencialismo toma a premiação e a punição como instrumentos de conformação. A lógica da premiação/punição expressa, ainda, a dupla perspectiva do gerencialismo pela combinação entre flexibilização e responsabilização (*accountability*). Nesse contexto, surgem diversas formas de controle da produção, por instrumentos tecnológicos e estabelecimento de metas a fim de estimular a produtividade e racionalizar no nível máximo possível o processo produtivo, de modo a garantir a elevação da mais-valia. A coerção presente na responsabilização é mascarada pela competição em busca da bonificação pela produção. Por outro lado, o regime de acumulação flexível requer um trabalhador de novo tipo cujas competências sejam adaptáveis às demandas da produção. No pacote da flexibilização estão o empreendedorismo, o pragmatismo, a empregabilidade que, em contextos de desemprego estrutural, conformam o trabalhador às condições de precariedade denominadas “flexibilidade”. Desse modo, flexibilização e responsabilização assumem o caráter sofisticado e acirrado do padrão compósito vigente atualmente, potencializado pelo avanço científico e tecnológico.

De acordo com Rosso (2017, p. 269),

Flexibilidade é a palavra de ordem da época da mundialização, das corporações multinacionais, dos mercados globais, das empresas de assessoria e consultoria e, em certa medida, dos governos. As corporações multinacionais são móveis e se deslocam agilmente através de fronteiras. As grandes empresas aparentemente seriam os *loci* de preservação da força

de trabalho estável e que atua em jornada de tempo integral. Essas mesmas empresas também fazem uso abundante do trabalho flexível, externalizam serviços, contratam mão de obra por meio de agências e empresas especializadas, dividem as atividades de produção, montagem e acabamento entre conglomerados de empresas, balizam-se pelo *just in time*.

A ideia de flexibilidade, no contexto de capitalismo avançado, serve como instrumento de conformação, com frágil discurso de benefício. Embora, a gestão gerencialista apregoe a ideia de flexibilidade nos horários, nos empregos, nos contratos, nos salários etc. como vantagens do trabalhador, tais aspectos denotam o caráter de intensificação da precariedade do trabalho na disputa entre capital e trabalho. Conforme Rosso (2017, p. 268), no atual contexto:

As empresas necessitam de trabalhadores flexíveis, que se sintam como se não fossem flexibilizados por uma força externa, mas que eles mesmos se compreendam como tais. Exige flexibilidade dos corpos e das mentes. E seus próprios comportamentos devem passar de rígidos para flexíveis. Por isso é necessário desvendar o processo de formação de trabalhadores flexíveis, o que requer um novo aprendizado do que seja o trabalho e de suas especificidades flexíveis. A própria entidade representativa de trabalhadores e trabalhadoras, o sindicato, a associação ou o movimento, enfrenta dificuldades para organizar os trabalhadores de base flexível e para quais reivindicações encaminhar lutas. O sindicato e os movimentos sociais representativos desses trabalhadores e trabalhadoras são impulsionados a repensar a ação coletiva em tais conjunturas.

É evidente, portanto, que na disputa capital e trabalho, a gestão gerencialista fortalece a perspectiva do capital. Para isso, as principais características da gestão gerencialista são a centralidade dos objetivos financeiros, a produção da adesão e a mobilização psíquica. Nessa perspectiva, a busca pela hegemonia, como processo pedagógico para formação de uma sociedade e de um humano de novo tipo está pautada na mediação entre convencimento e coerção cujo objetivo fim é a submissão ativa do humano aos ditames do capital. Sob esse direcionamento, o humano se torna um produtor e um reproduutor da ideologia dominante.

Pode parecer iconoclasta apresentar a gestão como uma ideologia uma vez que que ela tem apenas a ambição de racionalizar de modo pragmático o funcionamento das organizações. Ou ainda, analisar o gerenciamento como um sistema de poder, embora ele se apresente como um exemplo de práticas de execução da parte de agentes a serviço da empresa. Todavia, uma e outra concepção preenchem um vazio. A ideologia gerencialista preenche o vazio ético do capitalismo a partir do momento em que este

se dissociou da ética protestante, que fundava sua legitimidade. O poder gerencialista se desenvolve diante do duplo movimento de abstração e de desterritorialização do capital, do qual não sabemos mais exatamente quem o possui. Nesse contexto, ‘os negócios’ se desenvolvem, a ética de resultado substitui a moral, o projeto capitalista procura em si mesmo sua própria finalidade (GAULEJAC, 2007, p. 38).

Ambos os objetivos dimensionados para o gerencialismo, o aumento do lucro e a produção/mobilização psíquica do trabalhador, estão pautadas na concepção do máximo utilitarismo. Conforme anteriormente teorizado por Gramsci (2016), esse novo mundo em gestação toma como ponto de referência o mundo da produção: o trabalho.

O máximo utilitarismo deve estar na base de qualquer análise das instituições morais e intelectuais a serem criadas e dos princípios a serem difundidos: a vida coletiva e individual deve ser organizada tendo em vista o máximo rendimento do aparelho produtivo. O desenvolvimento das forças econômicas em novas bases e a instauração progressiva da nova estrutura sanarão as contradições que não podem deixar de existir; e, tendo criado um novo “conformismo” a partir de baixo, permitirão novas possibilidades de autodisciplina, isto é, de liberdade até individual (GRAMSCI, 2016, p. 261).

Nessa mesma direção, a ideia de mudar a maneira como o humano concebe sua própria vida e seu destino fornece elementos para um conjunto de reformas sociais que evidenciam uma “verdadeira política da condição humana nas sociedades ocidentais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91). Para que se efetive essa política global de adaptação à competição, a eugenia e a educação são dois elementos preponderantes (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91). Nesse caso, a concorrência, por si mesma, produz a eliminação seletiva dos mais fracos e menos adaptados às regras do mercado, funcionando como mecanismo para o progresso (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53).

O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoconservativo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140).

Segundo a perspectiva presente no gerencialismo, as relações entre humanos devem seguir a mesma lógica de empresas em constante concorrência umas

com as outras. E ainda mais, o sujeito deve conceber a si mesmo como capital humano e a relação que ele estabelece consigo deve seguir os parâmetros empresariais. Para isso, deve investir em si e crescer indefinidamente de modo a aumentar seu próprio valor. É a materialização profunda e universalizada de uma política de sociedade regida pela ética do gerencialismo, bem como de uma ideologia que forja um indivíduo-empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31, 132).

Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331).

O papel da educação, tanto no sentido *lato*, quanto no sentido *stricto*, é de introjetar a tal ponto essa concepção de vida pautada no gerencialismo, de modo que esse humano de novo tipo funcione sob a mesma lógica empresarial.

Dessa forma, a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que ser solicitada do assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios. Estabelecendo uma correspondência íntima entre o governo de si e o governo das sociedades, a empresa define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo *ethos* que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332).

A partir do exposto até aqui, observamos que o gerencialismo está imbricadamente relacionado ao complexo superestrutural desenvolvido no contexto da recomposição burguesa, por isso, se adequa ao pós-modernismo e ao imperialismo disfarçado de globalização. A flexibilização e o *accountability* que norteiam o gerencialismo estão presentes também nos discursos de liberdade e flexibilidade que disfarçam o aprisionamento inerente ao pós-modernismo e ao imperialismo do capitalismo global.

Em suma, o complexo superestrutural desenvolvido no bojo da recomposição burguesa infunde uma nova concepção de vida e sociedade. Os humanos e suas relações são impactados por um novo padrão de sociabilidade e de identidade

forjados a partir do pós-modernismo, que pretende desconstruir a filosofia e a ciência moderna. Desse modo, a vida em sociedade passa a ser orientada por novos valores, saberes e cultura organizados pelo bloco no poder, de modo que a conservação do sistema do capital seja reproduzida naturalmente. Somado a isso, pontuamos o desenvolvimento da ideologia gerencialista que propõe o utilitarismo máximo em todos os campos de produção da vida material, tornando tudo em insumo para produção de lucro a ser potencializado pela gestão. Nesse contexto, a vida e as relações humanas são orientadas pelo sentido da utilidade material. Isso toma maior expressão a partir da expansão desse modo de vida e de sociabilidade por meio da globalização. Desse modo, evidencia o projeto de dominação imperialista pela imposição de um modelo de produção e reprodução da vida material desencadeado pelo bloco no poder no cerne da recomposição burguesa.

Enfim, esse complexo superestrutural formado pelo pós-modernismo, pelo imperialismo capitalista e pelo gerencialismo, combinado com ações implementadas objetivamente, como o modelo de acumulação flexível e reestruturação da produção, radicaliza as tensões inconciliáveis entre capital e trabalho. No cerne dessa disputa, a educação toma forma e evidencia tendências impostas hegemonicamente pelo bloco no poder, espelhando o sistema de divisão social do trabalho e do conhecimento, conforme tratamos no Tópico a seguir.

3.2. TRABALHO E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS NA DISPUTA DE CLASSES

A relação entre trabalho e capital no sistema econômico vigente evidencia disputas inconciliáveis, tendo em vista que a riqueza advém, imediatamente, da troca de mercadorias que são produzidas por meio do trabalho (Cf.: MARX, 2017). À medida em que o capital se apropria do trabalho humano, se apropria do próprio homem, de suas necessidades objetivas, de sua subjetividade, de sua forma de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com a natureza, imprimindo sua forma de ver o mundo à existência, à própria vida humana. As tensões explicitadas nesse processo demonstram a tendência de subsunção real do trabalho ao capital, dos interesses e necessidades humanos aos interesses e necessidades sistêmicos, onde o trabalho ocupa a centralidade objetiva da vida em sociedade.

Em qualquer forma de sociedade, o trabalho, como criador de valores de uso, é indispensável à vida humana (MARX, 2017, p. 65). Contudo, no sistema do capital, o trabalho é o fundamento e o meio para manutenção do próprio sistema. Segundo esse mesmo autor:

O capital transforma-se, além disso, numa relação coercitiva, que força a classe trabalhadora a trabalhar mais do que exige o círculo limitado das próprias necessidades. E, como produtor de laboriosidade alheia, sugador de trabalho excedente e explorador da força de trabalho, o capital ultrapassa em energia, em descomedimento e em eficácia todos os sistemas de produção anteriores fundamentados sobre o trabalho compulsório direto (MARX, 2017, p. 356).

Nesse contexto, a organização da sociedade a partir dos interesses do capital evidencia uma divisão social do trabalho que produz e reproduz as tensões, disputas e contradições próprias do sistema capitalista. Essa organização do trabalho se materializa na divisão do trabalho por grandes áreas, por subáreas, por fatores geográficos e biológicos, por desenvolvimento científico e tecnológico, por nível econômico, por nível de conhecimento, por gênero etc., tanto na perspectiva macrossocial, quanto no interior das organizações produtivas (MARX, 2017, p. 405). No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a divisão social do trabalho se expressa de modo complexo, multifacetado, sofisticado e altamente hierarquizado.

A divisão social do trabalho, segundo Marx (2017, p. 391), tem sua origem na produção de manufatura pela combinação de diversos ofícios cujos produtos, de modo inter-relacionado, cooperam para uma finalidade cujo sentido é evidenciado nessa inter-relação. Em segundo momento, a divisão social do trabalho se estabelece na fragmentação em partes no processo de confecção de um mesmo produto, que torna o processo de produção uma relação social originária da divisão do trabalho. Por meio dessa divisão, são explicitadas diferenças qualitativas dos trabalhos úteis, como negócios privados de produtores autônomos (MARX, 2017, p. 407). A divisão social do trabalho na produção de um mesmo produto em quantas partes possibilitar o processo de produção introduz certa hierarquia que nivela as diversas atividades pelo grau de complexidade. Uma forma de divisão do trabalho, a partir disso, é a concepção de divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual cuja proposta é dividir o trabalho entre os que idealizam e o operador parcial responsável pela

reprodução da parte que lhe cabe, do modo tal qual foi projetado. Essa divisão parte da concepção de cisão entre teoria e prática, entre pensar e agir, entre mente e corpo que parte da ideia de existência de tipos de trabalho puramente físico. Contudo, “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2011, p. 18). Considerando isso, a divisão do trabalho em manual e intelectual é uma expressão da hierarquização de tipos de trabalho em determinadas condições e relações sociais que alienam o trabalhador do produto do trabalho. Desse modo, a maior parte dos trabalhadores é subjugada e subsumida ao sistema capitalista de produção, dele dependente e por ele controlada, uma vez que o capital detém a totalidade do processo de produção e o trabalhador apenas parte dele.

Nesse ínterim, a divisão social do trabalho organiza a produção de mercadorias no sistema econômico vigente hierarquizando os tipos de atividade laborais em um movimento constante de fragmentação do trabalho para o trabalhador e dominação da totalidade do processo de produção pelo capital. O pêndulo do poder na disputa capital e trabalho se volta para o capital e enfraquece o trabalhador quanto mais sofisticada se torna a divisão social do trabalho. Sobretudo, porque:

Por meio da divisão trabalho, já está dada desde o princípio a divisão das condições de trabalho, das ferramentas e dos materiais, o que gera a fragmentação do capital acumulado em diversos proprietários e, com isso, a fragmentação entre capital e trabalho, assim como as diferentes formas de propriedade. Quanto mais se desenvolve a divisão do trabalho e a acumulação aumenta, tanto mais aguda se torna essa fragmentação. O próprio trabalho só pode subsistir sob o pressuposto dessa fragmentação (MARX; ENGELS, 2007, p. 72).

Essa divisão, que também se materializa em divisão internacional do trabalho capitalista, estabelece um lugar social para cada país. No caso do Brasil, o próprio termo subdesenvolvido, conforme destaca Oliveira (2003, p. 128), demarca nossa posição periférica na divisão internacional do trabalho capitalista e evidencia nossa dependência e subordinação aos países desenvolvidos. A posição ocupada na divisão internacional do trabalho capitalista condiciona a intensidade do movimento de precarização do trabalho como resultado da disputa interna entre capital e trabalho. Desse modo, as forças externas dessa disputa impõem o nível subalterno em que se

estabelece a disputa internamente, condicionando a luta de classes à aguerrida luta pelas necessidades mais básicas, no caso de países como o Brasil.

A primeira divisão do trabalho, conforme esclarece Marx (2017), é explicitada na hierarquização entre trabalho simples e trabalho complexo, entre trabalhadores não qualificados e qualificados. Segundo esse autor, trabalho simples é caracterizado pelo emprego de uma força de trabalho humano que todo homem comum pode executar sem necessitar de educação especial (MARX, 2017, p. 66). Trabalho complexo, por sua vez, é caracterizado como trabalho qualificado que depende do desenvolvimento humano pela aprendizagem de determinado ofício.

Desse modo,

Trabalho humano mede-se pelo dispêndio de força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples. A experiência demonstra que essa redução sucede constantemente. Por mais qualificado que seja o trabalho que gera a mercadoria, seu valor equipara ao produto de trabalho simples e representa, por isso, uma determinada quantidade de trabalho simples. As diferentes proporções em que em que as diversas espécies de trabalho de se reduzem a trabalho simples, como sua unidade de medida, são fixadas por um processo social que se desenrola sem dele terem consciência os produtores, parecendo-lhes, por isso, estabelecidas pelo costume. Para simplificar, considerar-se-á, a seguir, força de trabalho simples toda espécie de força de trabalho, com o que se evita o esforço da conversão (MARX, 2017, p. 66).

Marx (2017) não estabelece quantidade e níveis de qualificação exigidos para realização do trabalho complexo, embora seja lógica a existência de trabalhos com níveis de complexidade maiores e menores. De acordo com Gramsci (2011), a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus. No mais alto grau, segundo tal autor, estão “os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte etc.; no mais baixo, os mais modestos ‘administradores’ e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada” (GRAMSCI, 2011, p. 21). Tomando por base tais autores, podemos compreender que trabalho complexo é aquele que depende do desenvolvimento intelectual, seja para criação, nesse caso, são trabalhos altamente

complexos; seja para reprodução, nesse caso, são trabalhos basicamente complexos. Assim, o principal diferencial entre trabalho simples e complexo é o domínio do conhecimento científico e tecnológico necessário para execução de determinado tipo de trabalho. A partir desse entendimento, notamos que a divisão social do trabalho complexo é organizada em múltiplos graus de acordo com a realidade socioeconômica de cada local.

Em síntese, a base do desenvolvimento da divisão social do trabalho parte do trabalho simples e de sua potencialização em múltiplos fatores, originando uma extensa organização hierarquizada de tipos de trabalho útil que se materializa nas relações de produção, em todos os níveis e instâncias possíveis, para produção de mercadorias e a consequente acumulação de capital. Nesse sentido, o elemento preponderante nesse processo que habilita o trabalhador para realização de trabalho complexo é a educação, seja no âmbito formal, seja no âmbito não formal.

No contexto de capitalismo avançado, essa relação entre trabalho e educação é evidenciada por vários elementos, desde a democratização do acesso à educação formal e a massificação da prerrogativa da educação como direito social até o desenvolvimento da concepção de profissionalização, empregabilidade e capital humano. O entrelaçamento desses elementos, potencializado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, impõe novas realidades ao mundo do trabalho e ao trabalhador, que se vê cada mais forçado a desenvolver competências técnicas e profissionais. A certificação é condição para o emprego e, em contextos de desemprego estrutural, um grande exército de reserva com certificação, impõe a tendência de redução dos salários e direitos trabalhistas, intensificando a precariedade no mundo do trabalho, inclusive do trabalho complexo, impulsionado pela tendência de expansão do trabalho complexo.

Nesse contexto de democratização da escolarização em nível básico e de ampliação da educação profissional, as exigências de qualificação são impostas à sociedade como um todo, ampliando a aplicação do trabalho complexo. Os motivos dessa exigência estão evidentemente relacionados à demanda de elevação da taxa de lucro, tendo em vista que um trabalhador qualificado tem mais chances de desenvolver qualitativa e quantitativamente a produção de mercadoria que um trabalhador

desqualificado (MARX, 2017, p. 62). Ao mesmo tempo, a desvalorização do trabalho complexo se torna uma realidade, confirmando a tendência inversa entre valor de uso e valor provocada pela produtividade.

Segundo Marx (2017, p. 68):

Uma quantidade maior de valor de uso cria, de *per se*, maior riqueza material: dois casacos representam maior riqueza que um. Com dois casacos podem agasalhar-se dois homens, com um casaco, só um etc. Não obstante, ao acréscimo da massa de riqueza material pode corresponder uma queda simultânea no seu valor. Esse movimento em sentidos opostos se origina do duplo caráter do trabalho. Produtividade é sempre produtividade de um trabalho concreto, útil, e apenas define o grau de eficácia da atividade produtiva adequada a certo fim, em dado espaço de tempo. O trabalho útil torna-se, por isso, uma fonte mais ou menos abundante de produtos, na razão direta da elevação ou da queda de sua produtividade.

Ao passo que a educação formal das massas, como valor de uso, se expandiu pela universalização do acesso à educação básica e ampliação da educação profissional, o trabalhador médio passou a desenvolver competências próprias do trabalho complexo, a despeito do tipo de atividade laboral que desempenha. É certo, portanto, que mesmo em condição de desemprego, atualmente, há o desenvolvimento de um exército de reserva mais qualificado que em meados do século XX. Desse modo, à medida que a ampliação do valor de uso impõe a tendência de queda no valor, como afirmou Marx (2017), torna-se evidente o motivo pelo qual o valor do trabalho complexo está em queda. Na disputa capital e trabalho, em busca do aumento da lucratividade, o trabalho complexo será avaliado pelo tempo-valor de trabalho simples. Nesse contexto, o processo de democratização da educação fortalece a perspectiva do capital ao qualificar o exército de reserva pronto para aceitar as condições precárias impostas para ter o “privilégio” do emprego formal. E ainda mais, a teoria do Capital Humano, base sobre a qual se justifica o discurso da esperança de lucratividade para classe trabalhadora pela meritocracia, na verdade impulsiona a produtividade e a lucratividade para quem controla a produção, tendo em vista a tendência de queda do valor do trabalho complexo.

Por outro lado, o desenvolvimento educacional da classe trabalhadora se materializa nos limites determinados pelo projeto hegemônico. A universalização da

educação básica e a ampliação do acesso à educação profissional, conforme propõe o PNE (BRASIL, 2014b), evidencia quais são esses limites. Não obstante à regulação e desenvolvimento dos CST que evidencia o limite máximo de qualificação para maior parte da classe trabalhadora. Tais limites explicitam também a dualidade do projeto educacional hegemônico, tal qual esclarecem Neves e Pronko (2008, p. 28):

Assim, com a generalização do emprego diretamente produtivo da ciência, sob a direção do capital, foi se definindo para a educação escolar a organização de dois ramos de ensino na formação para o trabalho complexo: o ramo científico e o ramo tecnológico. O ramo científico, herdeiro da tradição humanista, propiciou uma formação de base científico-filosófica, mediamente (e não imediatamente) interessada na utilização produtiva de seus pressupostos, conferindo, historicamente, aos seus “beneficiários” um passaporte para as funções de direção da sociedade. O ramo tecnológico, por sua vez, caracterizou-se por uma relação mais estreita entre educação e produção de bens e serviços, fornecendo os princípios científico-tecnológicos da técnica de forma mais imediatamente interessada na sua utilização produtiva e formando, principalmente, especialistas e dirigentes no âmbito da produção. Nesse sentido, escolarização tecnológica não deve ser confundida com as atividades de formação técnico-profissional que visam ao desenvolvimento de habilidades específicas voltadas para sua aplicação direta na produção de bens e, mais contemporaneamente, de serviços, ou seja, para o treinamento dos trabalhadores. Nesse processo de inserção científica direta na produção da existência, sob a direção do capital, a educação científica foi progressivamente se configurando de forma mais pragmática, mais atrelada à produção social da existência, enquanto a educação tecnológica foi se afastando cada vez mais do sentido unitário e integrado preconizado por Marx e Gramsci e, portanto, da sua feição emancipatória, e subordinando a transmissão dos fundamentos tecnológicos aos requerimentos sempre crescentes de maior produtividade do próprio capital.

Os CST, nesse contexto, expressam, portanto, a dualidade presente na política educacional brasileira, pela organização de tipos de cursos voltados às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, normalmente encontrados em IES privadas e na modalidade EaD; bem como, cursos ofertados na rede pública federal e estadual, acessados pelas frações medianas da classe trabalhadora. A realidade concreta do CST evidencia a demanda de formação e de conformação da classe trabalhadora cuja certificação, em sua grande maioria, não garante a ocupação de postos de trabalho complexo no mercado formal. O objetivo final da maior parte desses cursos é

conformar o trabalhador para o autoemprego, a despeito de que tal certificação, de fato, ofereça possibilidade de desenvolvimento para isso.

Nessa perspectiva, as contradições entre capital e educação se expressam na demanda sistêmica de que a classe trabalhadora seja qualificada para potencializar o desenvolvimento e a manutenção do próprio capitalismo e nas possibilidades de autonomia a partir do processo educativo para fortalecer a classe trabalhadora na luta de classes. Nesse sentido, o CST é também um instrumento de ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano, a despeito dos limites impostos pela própria política. Tais possibilidades estão diretamente relacionadas à subjetividade humana, à dificuldade de cerceamento do pensamento e à imprevisibilidade das ações humanas.

Não sendo possível prescindir da organicidade entre corpo e mente, matéria e intelecto, o desenvolvimento humano é impulsionado por fatores internos e externos cujas relações são expressas de modo complexo e multifacetado. Diante disso, o projeto educacional para classe trabalhadora sob a ótica do capital intenta impor limites ao desenvolvimento humano. Para isso, organiza estratégias de controle das políticas educacionais e de manutenção da subsunção do trabalhador. A crise oriunda desse processo explicita tensões entre promover qualificação para gerar lucro e, ao mesmo tempo, refrear a compreensão da realidade concreta pela classe trabalhadora. Contudo, a impossibilidade de controlar o pensamento humano sustenta os riscos de endurecimento da disputa de classes e de revolução do sistema hegemônico. Uma das maneiras encontradas pela classe dirigente para mediar essa tensão está expressa na divisão social do conhecimento.

Conhecimento, de acordo com Kosik (1967, p. 10), é a compreensão da essência do fenômeno ao ponto de captar o que evidencia e o que oculta em sua manifestação. É a manifestação prática da teoria, ou ainda, reprodução espiritual da realidade (KOSIK, 1967, p. 17). A compreensão da realidade concreta é potência que revela a própria concepção de humanidade, à medida que o ato cognoscente é produto da práxis humana (VÁZQUÉZ, 1968, p. 153). Desse modo, a compreensão da realidade concreta é o ponto inicial para a ação humana e para transformação dessa mesma realidade. Assim, o desenvolvimento humano se processa pelo desenvolvimento da

própria compreensão da realidade concreta, que possibilita e potencializa sua ação como sujeito histórico. É evidente, portanto, que o processo educativo para o desenvolvimento humano se estabelece na potencialização de sua cognição, enfim, de sua possibilidade de compreensão da realidade concreta, de modo que seja capaz de agir sobre ela.

Partindo desse entendimento, compreendemos que o conhecimento ocupa a centralidade na práxis humana, em qualquer ação que materialize como sujeito histórico. Desse modo, a manutenção de um determinado *status quo* ou de um sistema socioeconômico está imediatamente vinculada ao controle do conhecimento, sobretudo em contextos de capitalismo avançado. Conforme esclarecem Dardot e Laval (2016, p. 145), “o problema do conhecimento não é periférico com relação à teoria econômica, ele é central, embora durante muito tempo tenha sido negligenciado em favor da análise da divisão do trabalho”.

A disputa capital e trabalho perpassa, então, pelo controle do acesso ao conhecimento, que pode ser evidenciado pela divisão social do conhecimento e ainda, pela transmutação da própria concepção de conhecimento a partir da ótica do capital. Sobre esse último, analisamos no Tópico 3.3. A concepção utilitarista de conhecimento está impregnada pelo desenvolvimento do gerencialismo e do pós-modernismo em âmbito global.

Segundo Brandão (2006), o trabalho produtivo e os saberes populares não existiam separados, estiveram sempre juntos, atrelados à própria vida, nas sociedades antigas e tribais. Os saberes circulavam comunitariamente e, com poucas exceções, todos sabiam tudo, ensinavam e aprendiam esses saberes, fossem relacionados ao trabalho ou à religião, artes, ritos (BRANDÃO, 2006, p. 11). Com a divisão social do trabalho se estabeleceu uma divisão social do conhecimento necessário, inicialmente, como modos e domínios de saberes próprios, separados do conhecimento coletivo, como esferas de poder embrionário e, secundariamente pela instituição de instâncias de poder responsáveis pela transmissão dos saberes acumulados coletivamente (BRANDÃO, 2006, p. 12 e 14). A partir disso, há um processo contínuo de expropriação dos saberes populares, que são refundados pelos parâmetros da ciência e transmitidos pelas instituições educativas (BRANDÃO, 2006,

p. 16). Esses saberes são organizados em profissões, traçando fronteiras de domínios de conhecimentos, de acordo com a organização de cada sociedade.

A divisão social do conhecimento, portanto, está intrinsecamente relacionada à divisão social do trabalho, haja vista que da práxis humana é originado todo o conhecimento. Dessa perspectiva, o trabalho parcial e alienado expropria do trabalhador o conhecimento vinculado à atividade desempenhada, sobre o qual terá acesso apenas de modo parcial e fragmentado. Ao passo que a divisão social do trabalho determina o controle e a direção do processo produtivo ao capital, a divisão social do conhecimento reforça seu *status quo*, ao impor limites ao desenvolvimento humano no sistema do capital. Desse modo, quanto mais fragmentado e parcial o conhecimento necessário ao trabalho desempenhado, tanto menor o valor desse trabalho e tanto maior sua subsunção real ao capital.

Essa divisão social do conhecimento, portanto, segue os padrões do capital, configurando a divisão internacional do conhecimento entre os países, tornando os países de capitalismo avançado em produtores de ciência e tecnologia e os países periféricos em consumidores do conhecimento desenvolvido por aqueles. Nesse sentido, a produção de ciência e tecnologia em países periféricos se torna uma ameaça à própria hegemonia do capitalismo.

Tendo em vista que a divisão social do conhecimento atribui valor de uso e hierarquiza os conhecimentos de acordo com esses padrões, ela confere e nega acesso a determinados conhecimentos ou à totalidade de um conhecimento de modo a manter, aumentar ou diminuir seu valor, de acordo com os interesses sistêmicos. Assim, controla o acesso ao conhecimento que possibilita a compreensão da realidade concreta a frações de classes que não ofereçam riscos à manutenção do sistema. Bem como, dirige o acesso parcial ao conhecimento e ao conhecimento imediatamente interessado às classes subalternas, de modo que não tenham elementos para compreensão e transformação de sua realidade pela revolução do sistema. Hegemonicamente, procura consolidar tal divisão social do conhecimento infundindo sua visão de mundo instrumental, meritocrática e hierarquizada – próprias do gerencialismo –, tanto a partir dos sistemas formais de ensino, como pelos informais

por meio dos aparelhos privados de hegemonia³⁴ e seus intelectuais orgânicos coletivos e individuais.

A criação de cursos superiores sob perspectiva de conhecimento fragmentado e pragmático, com carga horária enxuta e objetivo de conferir certo *upgrade* na formação técnica de nível médio expressa o estabelecimento de mais um nível na divisão social do conhecimento na política educacional brasileira. O acesso ao nível superior para maior parte dos alunos dos CST não representa acesso ao conhecimento de nível superior. A estratégia delineada em conjunto com a demanda de democratização do acesso ao nível superior, foi a contrarreforma desse nível de ensino com a criação do CST. Medida que conduz à certificação, com certo elemento facilitador de enxugamento do tempo de formação como *marketing*, que mascara a tendência tecnicista que compromete, inclusive, a concepção de tecnologia que fundamenta esses cursos. Desse modo, a divisão social do conhecimento também expressa a divisão social do trabalho educacional.

Como primeira instância dessa divisão, surge a divisão internacional do trabalho educacional. Na divisão do internacional do trabalho, o Brasil ocupa a posição de país agrícola, consumidor da ciência e tecnologia produzidas por países dominantes (NEVES, 2000, p. 29). Com isso, a divisão internacional do trabalho educacional cuida para que a direção da política educacional seja controlada pela classe dirigente, representada por seus aparelhos privados de hegemonia. Aos Estados nacionais, segundo as determinações da classe dirigente, cabe acatar a política internacional de educação e executá-la em seus sistemas de ensino. Assim, não apenas importa ciência e tecnologia, mas a própria política educacional que controla desde os currículos até a produção de conhecimentos em escala global.

A divisão do trabalho educacional no Brasil, segundo, Neves (2000), é marcada por um histórico de dualidade no campo educacional desenvolvido a partir da perspectiva de classe social, que fundamenta uma educação escolar para classe trabalhadora diferente daquela da classe dominante. Deste ponto de partida, a autora

³⁴ Aparelhos privados de hegemonia são instrumentos de classe destinados à produção/manutenção da hegemonia em um determinado bloco histórico, de acordo com a teoria gramsciana.

desenvolve o conceito evidenciando a divisão do trabalho educacional entre setores da sociedade civil, como Igreja Católica, empresários leigos de ensino, empresariado nacional e o aparelho de Estado (NEVES, 2000, p. 28), para direção da educação formal tanto no âmbito público, quanto no privado.

A partir desse fundamento, compreendemos que a divisão do trabalho educacional no Brasil está estruturada pela separação entre os que dirigem a política educacional e os que a executam o trabalho educativo como dimensões objetivas da realidade educacional no país. A sofisticação dessa divisão é evidenciada, sobretudo, a partir da reestruturação produtiva no trabalho educacional na perspectiva gerencial. Aos poucos, a concepção de gestão democrática na educação vem sendo substituída pela ideia de gestão participativa. Segundo essa última concepção de gestão, a participação de todos na resolução de problemas deve ocorrer para efetividade das metas fixadas no planejamento educacional, realizado de modo vertical e imposto às instituições educativas. Desse modo, torna-se cada vez mais preciso o processo de sufocamento da autonomia escolar e docente expressa na imposição do currículo, da didática e do modelo de gestão por instâncias extraescolares. O controle do material didático, das atividades a serem realizadas em sala, das avaliações em larga escala, em âmbito global, que impõem a uniformização da política educacional condicionando investimentos, financiamentos, empréstimos etc. são evidências desse processo. As estratégias de controle da autonomia docente são desenvolvidas como parte da cadeia de produção, onde o professor deve cumprir o papel social destinado a ele de educar sob a perspectiva hegemônica, para manutenção do sistema vigente.

Os que dividem a direção da política educacional, no campo formal, já mencionados, ganharam reforços de outros segmentos religiosos, como as bancadas evangélicas e setores do empresariado internacional, cada vez mais presentes na disputa por espaço no mercado educacional, sobretudo no setor privado. Os grandes aliados do mercado educacional privado são os organismos internacionais, com interesses imediatos na manutenção da hegemonia pela direção da política educacional em âmbito global. Em síntese, a direção da política educacional brasileira é dividida por grupos com interesses imediatamente econômicos e outros grupos com interesses ideológicos e econômicos, respaldados numa concepção de mundo autoritária e

hierárquica para com os dirigidos (nacionalmente) e, ao mesmo tempo, subalterna e passiva para com os dirigentes (internacionalmente). A expressão objetiva dessa dimensão da divisão do trabalho no CST está evidenciada no próximo Capítulo, no qual está organizada a análise das ações dos organismos internacionais na condução do processo de criação, desenvolvimento e implementação desse nível de ensino no Brasil.

No campo da educação não formal, destaca-se a atuação maciça dos meios de comunicação de massa, potencializados pelos avanços científicos e tecnológicos e pela ampliação do acesso à rede mundial de computadores. A inserção digital também potencializou o acesso às redes sociais que também têm se destacado como instrumentos de difusão de informação. As Organizações Sociais não-governamentais e outros setores do Estado, como polícias militares, forças armadas, bombeiros militares etc. com o desenvolvimento de projetos educacionais, também têm exercido papel preponderante no âmbito da educação não formal, no sentido de difundir a visão de mundo hegemônica. Sem contar as instituições religiosas que tradicionalmente exerceram e que continuam a exercer tal papel, conforme Neves (2000).

Entre os que dividem a tarefa de execução do trabalho educacional, a dualidade educacional impõe tipos de formação humana diversificadas a partir da perspectiva de classe social. A partir desse fundamento, o trabalho educacional está dividido em torno da perspectiva de classe do corpo discente que orienta e impõe a pedagogia, o currículo e o modelo de gestão específico a partir dos quais se desenvolve o trabalho educativo. A atividade então se desenvolve na perspectiva “de para quem” e “de para quê” a atividade educativa é realizada. A partir de sua finalidade, a atividade é determinada pela relação dialética entre estruturas e superestruturas que a fundamentam. Conforme afirmam Neves e Pronko (2008, p. 48):

[...] a divisão do trabalho educacional definida em períodos anteriores, apesar das alterações verificadas, continuou vigente, estabelecendo caminhos diferenciados de acesso e permanência no sistema educacional. De um lado, o caminho da formação para o trabalho complexo, subdividido em dois ramos: o científico, responsável pela formação da força de trabalho altamente especializada – intelectuais orgânicos da nova ordem urbano-industrial e produtores de ciência e tecnologia –, e o tecnológico, destinado à formação da força de trabalho dedicada às tarefas

especializadas da execução do modelo fordista de organização produtiva e societal. De outro lado, o caminho da formação para o trabalho simples, que paulatinamente foi alargando o patamar mínimo de escolarização exigido pela modernização capitalista e pelo processo de ocidentalização da sociedade brasileira.

Assim, é possível constatar escolas totalmente precárias e outras com alto padrão, se compararmos algumas unidades da rede pública às escolas privadas de elite. O trabalho educacional nas escolas de ponta, onde a remuneração é elevada, é exercido por integrantes das classes altas e médias, já nas escolas em condições precárias, com remuneração, às vezes, abaixo do salário mínimo, o trabalho educativo é realizado por trabalhadores das camadas mais empobrecidas que alcançaram alguma certificação nos cursos de formação de professores do nível médio ou em licenciaturas. Dependendo do nível de precarização, a formação apropriada não é exigida como requisito para atividade educativa. O *status*, o salário, a possibilidade de desenvolvimento a partir do trabalho, enfim, o valor de seu trabalho será condicionado primariamente pela divisão de classe social que condicionará a divisão do trabalho educacional, impactando, inclusive, a exigência de formação específica para área. Desse modo, há docentes especializados até os níveis mais altos (doutorados e pós-doutorados) e outros contratados pelo notório saber, por vezes, sem ter concluído sequer o nível médio, exercendo função docente no mesmo nível educacional em escolas distintas.

Nessa mesma direção e atrelada à perspectiva de classe, outra forma de divisão social do trabalho educacional se evidencia na divisão entre cidade e campo, periferias e grandes centros urbanos. Aspecto que impõe condições desde violência física, psicológica, riscos de morte a dificuldades de acesso às instituições educativas, tanto para os docentes, quanto para os discentes. Os trabalhadores que exercem suas atividades nesses espaços têm realidades totalmente diversas e o resultado de suas ações será impactado pelas condições estruturais do seu ambiente de trabalho.

Além disso, a divisão do trabalho educacional se estabelece pelos níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, cada um dos níveis educacionais evidencia realidades totalmente diversas. Essas realidades são materializadas pela classe socioeconômica do trabalhador, pela questão de gênero e

étnica. Assim, é comum observar que a educação infantil é ocupada por profissionais do sexo feminino e de pele negra, quando se trata de escolas voltadas para classe trabalhadora. Nos níveis educacionais básicos a diferença entre profissionais do sexo masculino e feminino diminui, embora, as escolas voltadas para classe dominante e mesmo aquelas que são federais, com acesso por meio de concurso com nível alto de exigência, não costumam ser integrados por negros. Por outro lado, os níveis superiores de ensino, sobretudo os públicos, são majoritariamente integrados por homens brancos, seguido de mulheres brancas (INEP, 2019).

É possível ainda observar que a divisão do trabalho educacional se materializa a partir da perspectiva hierárquica entre diversas áreas do conhecimento científico, conforme o valor estabelecido socialmente. As ciências exatas e biomédicas exercem, de acordo com a visão de mundo hegemônica, maior prestígio que as humanas, desse modo, explicitam-se tanto a questão de classe social, quanto de gênero e étnica vinculadas à essa hierarquização social das ciências na atividade docente.

A divisão do trabalho educacional é determinada pelo padrão hegemônico de sociabilidade, pela divisão social do conhecimento, pela divisão em classes sociais e todas as suas subdivisões por questões de gênero e etnia. Contudo, é fato que a divisão do trabalho educacional, pelo tipo de trabalho complexo e imaterial, torna mais complexo o parcelamento do trabalho em comparação com a linha de produção fabril. Não obstante, as ofensivas do capital se estabelecem no sentido de impor novas dinâmicas de trabalho docente para controlar os saberes que serão ensinados e garantir que a política educacional hegemônica será efetivada. Nessa mesma direção, observamos que a implementação de políticas de EaD é uma dessas ofensivas cuja substituição do docente pelo tutor e mediador e o controle do currículo por meio da plataforma evidencia a investida do capital contra a autonomia docente, a despeito das possibilidades de que essa modalidade possa vir a contribuir com o desenvolvimento da classe trabalhadora.

A divisão do trabalho educacional no CST expressa a mesma realidade dos demais níveis educacionais. A oferta desse nível educacional nas redes públicas parte de realidade totalmente diversa à oferta nas redes privadas. Bem como, a mesma oferta em instituições amplamente estruturadas, públicas ou privadas, é diversa da

oferta em instituições pequenas e sem estrutura adequada. Os CST realizados na modalidade presencial também diferem dos realizados na modalidade EaD, bem como, são diferentes as realidades desses cursos ofertados nos grandes centros urbanos daqueles ofertados nas regiões periféricas e no interior dos estados. Desse mesmo modo, também existe hierarquização entre os tipos de cursos a partir da área de conhecimento correlato. Em suma, o CST produz e reproduz as mesmas condições dos demais cursos superiores. A divisão do trabalho educacional nesse nível, portanto, é complexa, sendo necessária a compreensão da multiplicidade de fatores que condicionam sua realidade concreta, a fim de compreender seu papel na política educacional brasileira.

Enfim, tanto a divisão social do trabalho, como a divisão social do conhecimento e a divisão do trabalho educacional impõem condições objetivas, originárias da disputa capital e trabalho, que se materializam nos CST, como expressão dos fundamentos superestruturais e estruturais expostos no Tópico anterior. Esses mesmos fundamentos direcionam concepções de conhecimento, de educação e de pedagogia em disputa no bojo da política educacional, assim como na política de EPT. No próximo Tópico apresentamos esses conceitos a partir da perspectiva do capital e a compreensão disso pela perspectiva do trabalho.

3.3. O PROJETO HEGEMÔNICO DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Neste Tópico, apresentamos as concepções de conhecimento, de educação e de pedagogia presentes no projeto burguês e que estão evidenciadas em documentos formulados pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*³⁵ (UNESCO) e pelo Banco Mundial e em textos escritos por intelectuais orgânicos do capital. Tais concepções fundamentam a educação em seu sentido *lato* e, além disso, impactam diretamente o processo educativo desenvolvido no âmbito da educação escolar em todos os níveis, modalidades e tipos de cursos.

³⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Tais fundamentos estão evidenciados nos CST, tendo em vista seu contexto de origem marcado pela difusão da concepção de conhecimento imediatamente interessado, de educação ao longo da vida e de pedagogia das competências que compõem o projeto educativo segundo a ótica hegemônica. Diante disto, a análise acerca desses elementos é fundamental para compreensão da essência dos CST.

Partimos do princípio de que estão construídas socialmente duas concepções de formação humana em disputa pela hegemonia na sociedade: uma voltada aos interesses do capital e outra voltada às demandas da classe trabalhadora. De acordo com Souza (2015b, p. 276), a educação pela ótica do trabalho propõe uma “escolarização que engloba desde as habilidades técnicas necessárias ao domínio dos novos conteúdos do trabalho até os conhecimentos teóricos que favoreçam a compreensão do processo de trabalho em seu conjunto”. A educação sob a ótica do trabalho, portanto, está fundamentada na concepção de desenvolvimento humano que possibilite a compreensão da realidade concreta e a formação de sujeitos históricos aptos a escolherem seus próprios modos de vida e a transformarem o mundo por meio do trabalho socialmente necessário.

Por outro lado, a educação pela ótica do capital atribui à educação o papel da formação e qualificação da força de trabalho com vistas à “garantia de maior produtividade e qualidade das empresas como diferencial de competitividade no mercado dito globalizado” (SOUZA, 2015b, p. 278). Sob essa ótica, o trabalho está a serviço do capital, de modo a satisfazer as demandas do próprio sistema. Consequentemente, o trabalhador é alienado do produto de seu trabalho, sendo considerado apenas uma engrenagem no sistema de produção ou, como afirmou Marx (2017, p. 393), “um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos”.

A partir dessa compreensão dual da realidade concreta no sistema do capital, analisamos as concepções de conhecimento, de educação e de pedagogia organizadas no bojo da recomposição burguesa – que, portanto, estão em concordância com o modelo de sociedade pretendido nesse projeto – e trazemos as contribuições críticas de autores que partem da perspectiva da classe trabalhadora.

A fundamentação política e econômica que sustenta as concepções de conhecimento, de educação e de pedagogia orientadas pelos interesses do capital está alinhada ao projeto hegemônico e, portanto, organicamente imbricada ao complexo superestrutural delineado no Tópico 3.1. Assim, o pós-modernismo, a globalização e o gerencialismo imprimem uma concepção de conhecimento, de educação e de pedagogia apropriados ao projeto dominante para conservação/reprodução da ordem econômica vigente.

O ponto de partida para compreensão da concepção de conhecimento no contexto contemporâneo é a tese de sua estreita relação com o desenvolvimento econômico e social cuja centralidade é demarcada na difusão do discurso de que estamos imersos numa “sociedade do conhecimento”. Essa centralidade é demarcada, sobretudo, pelo desenvolvimento da racionalização dos processos produtivos que impulsionou a “era de ouro” do capitalismo, em meados do século XX. O otimismo em torno da relação conhecimento/produção é evidente desde o desenvolvimento teórico da administração científica por Taylor, Fayol e Ford, até os dias atuais, quando podemos mencionar a obra *“Sociedade Pós-capitalista”*, na qual o autor afirma que o conhecimento é o recurso econômico básico da sociedade atual (DRUCKER, 1993). O título da obra expressa bem sua ideia central: a superação do capitalismo pela sociedade do conhecimento. Antes, contudo, a concepção econômica do conhecimento fundamentou a elaboração do projeto neoliberal desde seus primórdios:

[...] Para Hayek, que foi o primeiro a teorizá-lo, “*knowledge*” significa certo tipo de conhecimento diretamente utilizável no mercado, relacionado às circunstâncias de tempo e lugar – o conhecimento que se refere não ao porquê, mas ao quanto; o conhecimento que o indivíduo pode adquirir em sua prática, e cujo valor só ele pode avaliar; o conhecimento que ele pode utilizar de maneira proveitosa para vencer os outros na competição (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

A concepção de conhecimento que fundamenta a sociedade do conhecimento é utilitarista, tecnicista e pragmática – um conhecimento imediatamente interessado. Conhecimento, para Drucker, é “informação eficaz em ação, focalizada em resultados” (DRUCKER, 1993, p. 25). É claro nesse conceito, que conhecimento e informação, para Drucker, têm o mesmo significado. Tal compreensão está difundida também na ideia de sociedade da informação mencionada diversas vezes na obra

“Educação, um tesouro a descobrir”, da UNESCO (DELORS, 1996, p. 18, 147, 161, 179, 185 e 193).

A redução do conhecimento à informação útil descortina a essência dessa concepção no contexto pós-moderno, quando a própria ideia de verdade é questionada e sua concreticidade relativizada. Vázquez (1968, p. 214) criticou essa tendência ao afirmar que:

O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não inversamente, verdadeiro porque é útil, como afirma o pragmatismo. [...] para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora. [...] Por conseguinte, a contraposição de teoria e prática se manifesta aqui – como no mundo da consciência comum –, por uma redução do prático ao utilitário, e, consumada esta, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil.

E continua, ao afirmar que, ao dissolver o teórico em útil, subordina a verdade aos interesses individuais. Desse modo, a verdade corresponde aquilo que é vantajoso e útil acreditar (VÁZQUEZ, 1968, p. 212). Essa concepção pragmática e utilitarista de conhecimento está em concordância com a desconstrução da ideia de verdade no pós-modernismo. A verdade é justificada por ser “útil” de acordo com interesses pessoais e não pela sua materialidade, fato que “solapa a própria essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscente de uma realidade” (VÁZQUEZ, 1968, p. 211).

Por outro lado, a ideia de utilidade ou de pertinência, foi defendida por Morin (2000) na obra *“Os sete saberes necessários à educação do futuro”*, na qual conhecimento e informação também são postos como sinônimos. E vai além ao defender, por meio de um discurso integrador, a reforma do pensamento pela mudança de paradigma, na qual o conhecimento assume o papel de trazer soluções às demandas globais. A abstração não representa a evolução cognitiva, mas a capacidade de contextualização, sendo essa contextualização a “condição essencial da eficácia” (MORIN, 2000, p. 37). Nesses termos, um tanto quanto sutis, se comparados à clareza e objetividade de Drucker (1993), a ideia utilitarista do conhecimento é apresentada por Morin, nessa obra também assinada pela UNESCO.

Desse modo, o conhecimento é medido e hierarquizado a partir da produtividade que fundamenta. Assim, o conhecimento se torna instrumento e insumo para produção. Seu valor de uso e seu valor está relacionado ao potencial econômico agregado tanto à sua utilização, quanto à sua mercantilização.

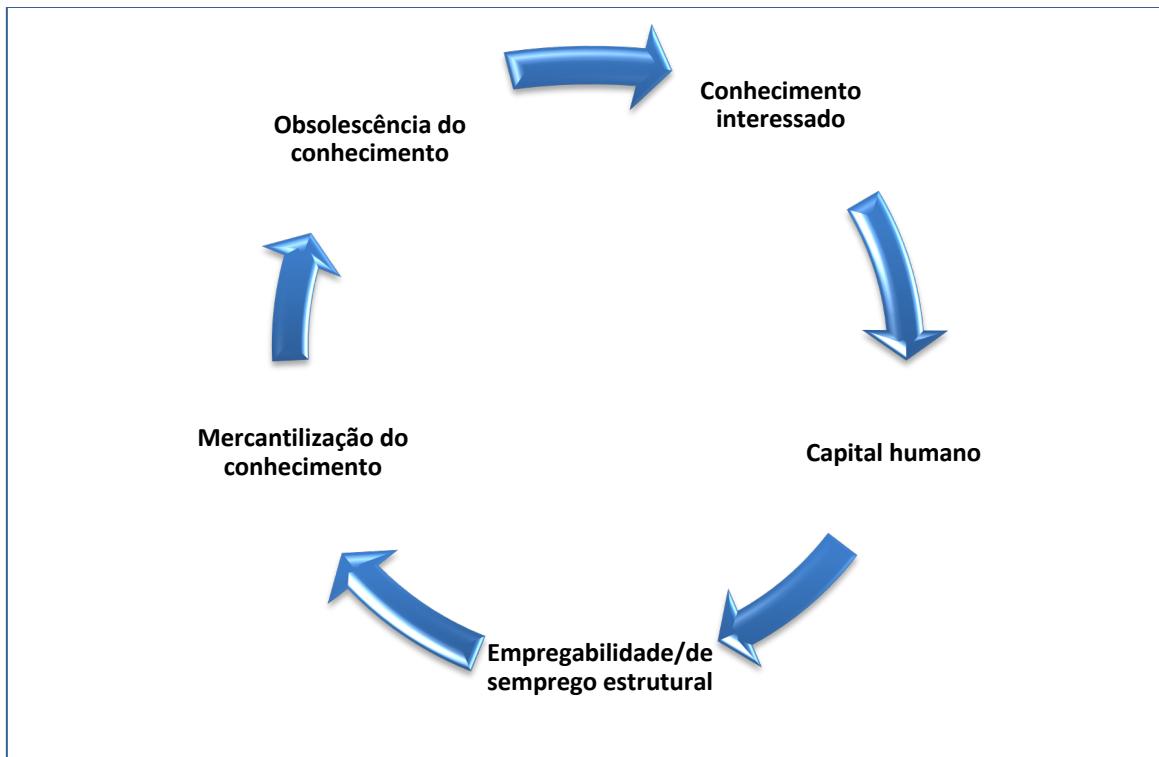
Harvey (2013) ao analisar o contexto de transição do fordismo ao regime de acumulação flexível demonstra como o conhecimento, na perspectiva hegemônica, assume o papel de mercadoria. O autor aponta que:

Em primeiro lugar, as informações precisas e atualizadas são agora uma mercadoria muito valorizada. O acesso à informação, bem como o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. [...] O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais (HARVEY, 2013, p. 151).

O conhecimento imediatamente interessado, por ser uma mercadoria, assume as características de um mercado flexível e volátil. Sua obsolescência está relacionada aos avanços científicos e tecnológicos cada vez mais velozes, que retroalimentam a sua mercantilização. Nesse contexto, os mercados voltados à educação formal são aquecidos pela ideia de empregabilidade que fomenta a certificação em massa. Por outro lado, essa concepção economicista do conhecimento fundamenta a Teoria do Capital Humano. Segundo tal teoria, o investimento financeiro em educação resulta em lucratividade tanto para quem recebeu o investimento, quanto para empresa que tem esse tipo de capital (Cf.: SHULTZ, 1973). A partir disso, observamos que os elementos: conhecimento interessado – capital humano – empregabilidade/desemprego estrutural – mercantilização do conhecimento – obsolescência do conhecimento – conhecimento interessado formam um círculo vicioso e determinante, sobretudo no que diz respeito ao processo formal de educação

cuja tendência é de intensificação da precariedade diante da certificação esvaziada de conhecimento e da desvalorização profissional da docência.

Figura 3: Ciclo da mercantilização do conhecimento interessado - 2019



Fonte: elaboração da autora

Além disso, esse conhecimento-mercadoria é a matéria-prima “disponível” no mercado educacional, sobretudo a partir das políticas de diversificação da certificação profissional. A estreita relação da ideia de generalização do modelo-empresa à nível individual e a democratização do conhecimento interessado fomenta a possibilidade de empreender, de prestar serviços, de gerir os próprios recursos, inclusive os imateriais, de modo a ingressar no sistema do capital como um sujeito flexível, conformado psicofisicamente para produção e reprodução do modelo socioeconômico e adaptável à intensificação da precariedade da vida no capitalismo neoliberal. O humano de novo tipo nesse contexto é capaz de exercer seu papel de “cidadão” nos limites estreitos da democracia burguesa, onde a mediação entre direitos e deveres impõe os deveres para classe trabalhadora e reserva o acesso aos direitos para classe dominante. Esse humano de novo tipo é o cidadão-empresa que utiliza o

conhecimento-mercadoria para empreender, trabalhando ativamente para a manutenção do sistema capitalista. Nesse contexto de franca expansão do gerencialismo que se materializa, dentre outros, na sofisticação e radicalização da divisão social do conhecimento, transformando a própria concepção de conhecimento, é que são regulados os CST.

O ponto essencial que fundamenta a regulação do CST é exatamente o que o difere dos demais graus educacionais: a carga horária enxuta. A racionalização dos recursos da produção em busca do aumento da lucratividade, que é fundamentada no gerencialismo, está presente na ideia de produção enxuta expressa na carga horária dos CST. Com a redução de carga horária são reduzidos os custos operacionais de funcionamento desse grau educacional, impactando diretamente nos valores de mensalidades, no caso da rede privada. O custo reduzido põe o CST em vantagem na concorrência com os demais graus educacionais. Por outro lado, no que diz respeito ao financiamento público, denota a concepção de redução dos gastos com políticas sociais, que também surge como projeto gerencialista no âmbito da reforma do Estado.

A redução da carga horária também traduz a concepção de parcelamento do conhecimento. Com enfoque estrito no aspecto pragmático, esse tipo de fragmentação denota a ideologia utilitarista que sustenta o grau de ensino e evidencia a sofisticação da divisão social do conhecimento, até então marcada, principalmente, pela tensão entre acesso ou não ao ensino superior. Nesse sentido, a dualidade educacional expressa até a regulação dos CST se materializava, principalmente, na disposição dos níveis fundamentais de educação para a classe trabalhadora e nos níveis superiores destinados às classes dominantes. Com a implementação dos CST, essa dualidade se estende ao nível superior, à medida em que são criados cursos em condições específicas destinados à certificação em nível superior para uma fração da classe trabalhadora.

Além disso, o acesso à certificação em nível superior acirra as disputas pelos postos de emprego no mercado formal, fortalecendo a ideia de empregabilidade que fetichiza ainda mais a certificação, aquecendo o mercado educacional. Nesse sentido, a centralidade da ideia de conhecimento como mercadoria fomentada pelo gerencialismo fundamenta a regulação e o desenvolvimento dos CST.

Por outro lado, a educação do humano de novo tipo é condição necessária no atual contexto de capitalismo avançado, onde o discurso democrático avoca a ideia de mediação do conflito de classes pela persuasão e coerção. A utilização da persuasão está relacionada ao desenvolvimento humano, de suas capacidades de compreensão da linguagem, escrita e falada, de modo que compreenda e introjete, subjetivamente, o discurso dominante como sendo sua própria visão de mundo. Para que isso seja possível, a classe dominante aciona a educação como instrumento para o “desenvolvimento” humano e social, tanto no âmbito formal pela reformulação das políticas educacionais em todos os níveis de formação, quanto no âmbito da educação não formal pela parceria com diversos aparelhos privados de hegemonia. Gramsci (2011, p. 99) já havia desvelado essa dupla ação educativa para alcance da hegemonia:

A hegemonia de um centro direutivo sobre os intelectuais se afirma através de duas linhas principais: 1) uma concepção geral da vida, uma filosofia (Gioberti), que ofereça aos seguidores uma "dignidade" intelectual que dê um princípio de diferenciação e um elemento de luta contra as velhas ideologias coercitivamente dominantes; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original, que alcance e dê uma atividade própria, em seu campo técnico, àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os educadores, desde o professor primário até os da universidade).

Além disso, a perspectiva de educação formal como direito fundamenta sua universalização e instrumentalização para mediação do conflito de classes de modo cada vez mais intenso no contexto de capitalismo avançado (FIGUEIREDO, 2013). Nesse sentido, a “sociedade do conhecimento” é também a “sociedade educativa”, com propósitos claros e precisos de utilização da educação como instrumento para difusão e massificação da concepção de mundo da classe dirigente.

Em agosto de 1968, ocorreu, em Paris, um congresso internacional sobre planejamento educacional. Alguns meses após o movimento estudantil de maio de 1968 que, segundo Hobsbawm (1997), foi o epicentro do levante estudantil por todo continente europeu. A Conferência Internacional Sobre Planejamento da Educação teve como objetivo a organização da política educacional em âmbito internacional de modo a propor transformações profundas nos sistemas educacionais, que conduzissem para o desenvolvimento econômico e social (UNESCO, 1968). De acordo com a UNESCO (1968), a concepção de educação permanente é apontada como um processo que

extrapola as esferas da educação formal e utiliza todos os recursos pedagógicos da sociedade.

Portanto, é necessário reestruturar educação escolar e extra-escolar, para que deixem de parecer empresas quase isoladas e se convertam em fatores de educação permanente considerado como um todo orgânico. A escola deve fornecer aos alunos as motivações e as técnicas que lhes permitirão desempenhar sua função no processo permanente; em realidade, os estudantes devem aprender maneira de continuar aprendendo ao longo da vida (UNESCO, 1968, p. 19)³⁶.

O projeto para educação mundial desenvolvido pelos organismos internacionais também demarcou que o ano de 1970 seria considerado o Ano Internacional da Educação. “Reconhecendo que, em seu sentido *lato*, a educação é um fator indispensável para o desenvolvimento dos recursos humanos”, a UNESCO “assumiria a responsabilidade primordial pela preparação e execução de um programa concertado internacional” (ONU, 1968, p. 36).

Para além da instrumentalização da educação para conservação social, a concepção do humano como recurso é evidenciada no trecho. O máximo utilitarismo que concebe o humano como mais um recurso dentre outros, desconsidera a capacidade criadora e o homem como sujeito histórico que não esteja a serviço do capital. Assim, procura subjugar, de modo explícito, a própria humanidade às duras engrenagens sistêmicas, onde homens são meros reprodutores e não produtores da própria história.

Na década de 1990, o conceito de educação permanente foi repensado e ampliado para educação ao longo da vida (DELORS, 1996). Ambos os termos aparecem inúmeras vezes na obra “*Educação, um tesouro a descobrir*” (DELORS, 1996), contudo, a utilização do termo educação ao longo da vida teve preferência “dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no

³⁶ Tradução livre do trecho: “Por consiguiente, es necesario reestructurar la educación escolar y extraescolar, para que dejen de parecer empresas casi aisladas y se conviertan en factores de la educación permanente considerada como un todo orgánico. La escuela debería suministrar a los estudiantes las motivaciones y las técnicas que les permitirán desempeñar su función en el proceso permanente; en realidad, los estudiantes deberían aprender el modo de seguir aprendiendo durante toda la vida” (UNESCO, 1968, p. 19).

espaço" (DELORS, 1996, p. 18). O propósito exposto no documento é a "necessidade de caminhar para uma 'sociedade educativa'" (DELORS, 1996, p. 18).

A concepção de educação no contexto de recomposição burguesa, embora aponte para seu caráter processual, é caracterizada pela transmissão eficaz de saberes e de saber-fazer adaptados para formação de competências que servirão de base para civilização cognitiva (DELORS, 1996, p. 89). Essa concepção de educação produtivista é regida pelos "princípios da racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados como mínimo de dispêndio" (SAVIANI, 2012, p. 94).

Nesse sentido, a educação ao longo da vida parte de uma concepção fragmentária de educação, fundamentada na cisão entre teoria e prática, entre o conhecimento manual e o intelectual, à medida que o saber-fazer é reduzido à aplicação de um conjunto de conhecimentos previamente elaborados por outrem e quem os pratica não tem acesso à fundamentação teórica necessária sequer para compreensão desses conhecimentos. De fato, esse saber-fazer é orientado por informações necessárias para o alcance de objetivos operacionais, portanto, a educação presente nesse processo pode ser considerada mero treinamento. O papel ocupado pela educação, nesse contexto, é formar trabalhadores para atuar em um mercado em expansão que exige força de trabalho educada (SAVIANI, 2012, p. 96).

O projeto dominante defende que a bagagem escolar não deve ser pesada, de modo que os indivíduos acumulem no início da vida quantidade indeterminada de conhecimentos, mas que sejam capacitados para adaptação a um mundo em constante mudança (DELORS, 1996, p. 89). Segundo Saviani (2013), Adam Smith indicava claramente que os trabalhadores deveriam ser educados em doses homeopáticas. "Deveriam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital" (SAVIANI, 2013, p. 67). Essa mesma ideia está presente na teoria de Taylor (1995) ao defender um trabalhador com capacidade apenas de reprodução das tarefas e não de compreensão da realidade concreta, como um gorila amestrado e não como ser cognoscente e consciente dessa capacidade. O acesso ao mínimo de instrução necessária para produção eficiente de mercadorias que garanta, ao mesmo tempo, a reprodução da concepção de educação

ao longo da vida e a conformação do trabalhador ao projeto hegemônico é o principal papel do CST. Nesse sentido, o pragmatismo exposto pela cisão entre teoria e prática está evidente na fragmentação do conhecimento e organização curricular voltada para atividade prática. A possibilidade de desenvolvimento do conhecimento científico se torna exígua à medida que a finalidade do processo educativo não tem como elemento norteador a produção de conhecimento em nível superior, mas apenas sua reprodução.

A educação ao longo da vida está pautada em quatro pilares básicos de conhecimento que definem seus objetivos:

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1996, p. 90).

Morin (2000) complementa essa lista de objetivos para educação ao organizar sete saberes necessários para a educação do futuro. Tais saberes imputam ao processo educativo o papel integrador, ao pontuar a demanda de examinar e adequar o conhecimento de modo que esse sirva para “armar cada mente no combate vital rumo à lucidez” (MORIN, 2000, p. 14). Não obstante, defende que a educação tenha como objetivos: a transmissão de conhecimento pertinente; que ensine a condição humana; a identidade terrena/planetária; que ensine a enfrentar as incertezas a fim de que esteja capaz de adaptar-se às mudanças; que ensine a compreensão mútua entre os seres e uma ética do gênero humano. Morin (2000, p. 17-18) conclui que a educação tem “duas grandes finalidades ético-políticas: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária”.

No texto de Morin (2000), está explícito o projeto educacional hegemônico de determinar à educação formal o papel de conformação ético-política ao modelo de sociabilidade do capital, a conformação psicofísica do humano para realização do seu papel na produção da vida material, além da transmissão do conhecimento necessário para formar o “cidadão” que possa viver em sociedade e trabalhar, contribuindo para conservação do sistema do capital. Desse modo, é consonante com os objetivos “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a

viver" e "aprender a ser" expostos pela concepção de educação ao longo da vida da UNESCO (DELORS, 1996).

Por outro lado, a concepção de educação longo da vida e sociedade educativa torna todos os indivíduos e instituições, em todo tempo de sua existência e em qualquer lugar no qual estejam inseridos, público-alvo do projeto educacional dominante. Nesse sentido, a concepção de educação mencionada está alinhada com o caráter imperialista do capitalismo avançado, ao estender seu campo de domínio à escala global; com o caráter gerencialista, ao ampliar significativamente sua produtividade e lucratividade e com o caráter pós-modernista ao fragmentar, relativizar e efemerizar o conhecimento ao dissolvê-lo em informação útil, que pela transitoriedade, deve ser buscado ao longo da vida.

Dois eventos ocorridos no ano de 1990 são mais uma expressão do desenvolvimento desse projeto. Em março de 1990, aconteceu a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos³⁷, em Jomtien, Tailândia. Esse evento demarca a divulgação maciça da concepção de educação desenvolvida a partir da recomposição burguesa. Para tal difusão, estabelece como meta a universalização da educação básica. No mesmo mês de março de 1990, foi organizado, dessa vez no México, mais um Congresso Internacional sobre Planejamento e Gestão do Desenvolvimento da Educação (UNESCO, 1990). Nesse congresso, as principais pautas estão alinhadas à demanda de modernizar a gestão para qualidade e eficiência da educação. Para isso, a UNESCO defende as parcerias com o setor privado, a reformulação do papel do Estado, a responsabilização (*accountability*), o estabelecimento de metas, o controle das ações, a implementação de avaliações externas, dentre outros.

O projeto educacional formulado no bojo da recomposição burguesa alinhava organicamente a concepção de sociedade do conhecimento e educação ao longo da vida para formação de uma sociedade de novo tipo que seja mais adaptável às demandas do capitalismo. A centralidade do trabalho (produção da vida material) no sistema do capital, determina, nesse contexto, a centralidade do processo educativo voltada à formação do cidadão-trabalhador. Para isso, o humano de novo tipo, que

³⁷ Em 1993, o Brasil organizou o Plano Decenal Educação Para Todos, seguindo a orientação internacional.

serve ao atendimento de tal demanda, é o trabalhador flexível e conformado psicofisicamente ao projeto hegemônico (Cf.: SOUZA, 2015a). A formação desse cidadão-trabalhador, nos moldes do capital, parte da concepção de conhecimento e educação imediatamente interessados, além disso, conta com uma pedagogia alinhada ao modelo hegemônico: a pedagogia das competências.

A concepção de competência, a partir da perspectiva gerencialista, expressa a “capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto” (RAMOS, 2001, p. 59). Denota, portanto, claramente a perspectiva utilitarista e pragmática cujo foco está no resultado, e demonstra o fundamento organicamente imbricado à concepção de conhecimento imediatamente interessado e de educação ao longo da vida, mencionados anteriormente.

O termo competência aparece inúmeras vezes nas obras “*Educação, um tesouro a descobrir*” (DELORS, 1996) e “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*” (MORIN, 2000), bem como, no documento “*Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996). Além desses, a obra “*Novas competências para ensinar: convite à viagem*” (PERRENOUD, 2000) serve à difusão da pedagogia das competências no cerne do projeto hegemônico para educação. Assim, o termo competência surge no cenário educacional, na década de 1990, e se alinha com o desenvolvimento das ideias de qualidade e de capital humano fortalecidas pelo gerencialismo.

Ramos (2002) afirma que a competência, como uma concepção originária da psicologia, expressa uma dimensão experimental, focalizando aspectos subjetivos como capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. Assim, “as competências constituem-se na articulação e mobilização dos saberes por esses esquemas mentais, ao passo que as habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação” (RAMOS, 2002, p. 408). Nesse sentido, a pedagogia das competências é caracterizada como “concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar” (RAMOS, 2009, [text online]).

Segundo Saviani (2012), a origem dessa corrente pedagógica data da década de 1960, a partir da base da matriz behaviorista, com a fusão das concepções neoconstrutivista e neopragmatista. A pedagogia das competências:

[...] apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (SAVIANI, 2012, p. 150).

Os quatro pilares da educação descritos no relatório da Comissão internacional sobre a educação para o século XXI da UNESCO – “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2010, p. 31) – constituem o fundamento da pedagogia das competências, ao direcionarem os elementos cognitivos, socioafetivos e psicomotores para o desenvolvimento do processo laboral.

A concepção pedagógica do “aprender a aprender”, segundo Saviani (2012), é originária do neoescolanovismo amplamente difundido a partir da década de 1990 pela UNESCO. Tal concepção está fundamentada na “exigência de constante atualizaçãoposta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2012, p. 147).

Dessa maneira, tanto a pedagogia das competências, quanto a demanda de “aprender a aprender”, estão fundamentadas em uma concepção utilitarista e pragmática, que visam a utilização máxima do capital humano para o aumento da produtividade e lucratividade. Para isso, os conhecimentos da administração e da psicologia são avocados como fundamento teórico para racionalização máxima do processo de ensino-aprendizagem, como pode ser observado no trecho de Perrenoud (2000). Esse autor afirma que a descrição de competências depende de:

Os tipos de situações das quais dá um certo domínio; os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Nessa concepção produtivista, a pedagogia é um conjunto de métodos e técnicas que, segundo Libâneo (2010, p 133), cada vez mais, serve à “preparação metodológica do professor, prática de ensino, desenvolvimento das habilidades de ensino e, cada vez menos, teoria da educação, campo de investigação sistemática”. Segundo esse paradigma, a pedagogia deixa de figurar como ciência e filosofia da práxis da educação (Cf.: CAMBI, 1999; LIBÂNEO, 2010; SAVIANI, 2012), para avocar uma tecnicidade pragmática que, ao excluir a potencialidade do ato reflexivo, intenta excluir a possibilidade de transformação da realidade social.

Em contraposição a essa concepção, compreendemos que a materialidade da ciência educativa está expressa na pedagogia e ainda, conforme sintetiza Saviani (2012, p. 119), “a pedagogia não é outra coisa senão filosofia aplicada”. Portanto, é no conceito de pedagogia que compreendemos a organicidade entre teoria e prática educativa. Como práxis da educação, a pedagogia é orientada subjetivamente por determinada ou determinadas filosofias e sua prática, portanto, como ação, é sempre política. Segundo Libâneo (2010, p. 30),

O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizacionais e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade.

Por isso, ainda segundo esse mesmo autor,

A pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social (LIBÂNEO, 2010, 142).

Dito isso, podemos afirmar que o processo educativo cumpre um papel social determinado hegemonicamente, seja para transformação, seja para conservação do *status quo* dos sistemas sociais vigentes. Esse processo é fundamentado e materializado por determinada pedagogia – ciência e filosofia da práxis educacional – encarregada pela condução do projeto educativo desde a sua concepção até a sua materialização, seja no campo da educação formal, seja no campo da educação não

formal. Portanto, descortinar o projeto de sociedade traçado pelo bloco no poder do atual sistema vigente é o ponto de partida necessário para compreensão do tipo de formação humana inerente à efetividade desse projeto.

Ao deslocar o conceito de pedagogia de ciência e filosofia da práxis da educação para um conjunto de métodos e técnicas, encarregado de cumprir um objetivo de produção, desloca-se também a própria essência da atividade pedagógica e o papel do professor. A ofensiva presente nesse deslocamento imputa, principalmente ao professor da educação básica (principal campo de atuação do pedagogo no Brasil), o papel de tarefeiro encarregado de executar o planejamento educacional do qual ele não participa. Nesse sentido, a concepção de pedagogia das competências, por seu caráter tecnicista e pragmático, desqualifica a própria concepção de pedagogia como ciência e filosofia da práxis da educação, infundindo caráter técnico à formação do pedagogo.

Sendo assim, se por um lado, a noção de pedagogia das competências cumpre papel ético-político, por outro, cumpre ainda a função de maximizar a produtividade/lucratividade. Souza (2015a), ao analisar a formação do “novo trabalhador-cidadão”, a partir das competências, situa essa concepção pedagógica como mecanismo de manutenção de hegemonia que visa o aumento da produtividade e a conformação psicofísica do trabalhador em torno da concepção de mundo burguesa.

Como se percebe, o novo modelo de gestão tem buscado e mobilizado capacidades humanas de trabalho e de construção de subjetividades. O chão-de-fábrica tem se tornado não apenas o *lócus* privilegiado de conformação psicofísica do trabalhador/cidadão, mas também de conformação ética e moral para além da sociedade civil. As estratégias políticas de conquista do consentimento operário, com vistas à manutenção da hegemonia das classes capitalistas, que antes ficavam circunscritas à sociedade civil, agora estendem-se ao ambiente fabril e passam a fazer parte das ações concretas dos gestores no próprio ambiente de trabalho. Na rotina fabril, já não basta mais ao capital subordinar apenas as capacidades operacionais do trabalhador, é preciso ir mais adiante, subordinando também sua forma de conceber o mundo, sua sensibilidade, sua capacidade de criação, enfim, sua subjetividade (SOUZA, 2015a, p. 148-149).

Enfim, o projeto burguês para educação da classe trabalhadora, no contexto da recomposição burguesa, organiza uma concepção de conhecimento como

informação, de educação como treinamento e de pedagogia como um conjunto de métodos e técnicas, voltados para um mesmo fim: a manutenção da subsunção real do trabalho ao capital sob perspectiva renovada. Nessa perspectiva, a educação formal, como aparelho privado de hegemonia, cumpre papel de mediar o conflito de classe e conformar o trabalhador à concepção burguesa de mundo.

Todos os níveis educacionais estão presentes nesse projeto hegemonicó para moldar o trabalhador de novo tipo. A educação básica e profissional, universalizadas, seriam suficientes para atender ao projeto burguês, mas a “obsessão³⁸ de ingressar no ensino superior como única saída possível” (DELORS, 2010, p. 16, 17) para classe trabalhadora leva a burguesia a mobilizar a criação de “outras vias [...] enriquecidas pela alternância entre a escola e a vida profissional” (DELORS, 2010, p. 17), com o discurso de uma “formação profissional de qualidade e com objetivos bem definidos” (DELORS, 2010, p. 17), que tenha duração entre 02 e 04 anos para aqueles que não pudessem ingressar no ensino superior, mas não se conformaram com essa situação. Essa proposta de criação de um tipo de curso superior, de duração mais curta, que fosse voltado ao atendimento das demandas do mercado e fosse direcionado ao público que não pôde ingressar no ensino superior, foi suprida, no Brasil, com a regulamentação dos CST. Esses cursos são a expressão da EPT no projeto hegemonicó para frações da classe trabalhadora à medida que sua essência evidencia a concepção de conhecimento imediatamente interessado, de educação ao longo da vida e de pedagogia das competências. Concepções essas originárias da necessidade de: 1) promover a negação das ideias de ciência, de verdade, de conhecimento como expressão da realidade concreta expostas no bojo do pós-modernismo; 2) fomentar as ideias de autogestão e autoemprego pelo empreendedorismo, que norteia a ideia de cidadão-empresa no cerne do gerencialismo; e 3) expandir o domínio de uma classe sobre outra, pela ideia de aldeia global e conservar o sistema de exploração do trabalho, conformando psicofisicamente o trabalhador pela eliminação das possibilidades de outras formas de existência, oriundas da concepção de globalização. A EPT no contexto

³⁸ Delors (2010) denomina a demanda da classe trabalhadora pelo ensino superior como “obsessão”.

de recomposição burguesa é fundamentada nesse complexo superestrutural que é base do projeto dominante.

A fim de evidenciar o desenvolvimento dessas ideias no âmbito da EPT, bem como na proposição dos CST, no próximo Capítulo, apresentamos a análise de documentos de organismos internacionais e sua relação histórica com a implementação das políticas de EPT no Brasil.

4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA EM ÂMBITO GLOBAL E SEUS “PARCEIROS” NO BRASIL

Neste Capítulo, voltamos nossa atenção para três dentre os principais aparelhos privados de hegemonia do capitalismo que têm exercido sua influência sobre os Estados membros/sócios no desenvolvimento de políticas educacionais para manutenção da perspectiva hegemônica.

Escolhemos o Banco Mundial, a UNESCO e a *Comisión Económica para América Latina*³⁹ (CEPAL) por sua imposição política e econômica no que diz respeito às ações voltadas ao desenvolvimento do capitalismo em escala global, tendo o último deles um foco especial em ações para América Latina e Caribe. Tais organismos internacionais se destacam, sobretudo, na elaboração e fomento às reformas nas políticas educacionais que têm sido implementadas no Brasil.

Nosso objetivo neste Capítulo foi apresentar o desenvolvimento e difusão do projeto não-universitário para educação profissional de nível superior. Para isso, analisamos materiais dos três organismos internacionais mencionados difundidos antes, durante e após a consolidação do projeto educacional, a fim de evidenciar as imposições, estratégias e ações adotadas para política de EPT durante o processo de regulação e desenvolvimento dos CST no Brasil. De modo simultâneo, apresentamos as legislações correlatas que foram regulamentadas no decurso do tempo histórico que compreende nossa análise.

Nosso percurso analítico foi organizado duas fases que compreendem quatro pontos. Os dois primeiros pontos destinados à análise de documentos do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL; os dois últimos pontos destinados à análise da política de EPT no Brasil. Os dois pontos da primeira fase foram delimitados pelo processo de

³⁹ Comissão Econômica Para América Latina.

redemocratização do país, que demarca o início do processo de reforma do Estado no Brasil, dentro do contexto de recomposição burguesa. Portanto, os dois primeiros pontos do texto estão divididos em dois tempos históricos: até 1988 e posterior a 1988. Os dois últimos pontos do texto estão divididos na análise da política de EPT como um todo e na análise específica acerca dos principais aportes legais dos CST.

4.1. O ESTABELECIMENTO DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NÃO-UNIVERSITÁRIA

O Banco Mundial, desde sua criação, em 1945, produziu quase 7,5 mil obras e documentos com informações ou orientações para o Brasil. Esses textos, com algumas exceções, estão disponíveis para *download* no sítio eletrônico da instituição (BANCO MUNDIAL, 2019), inclusive em formato de planilha. Desse conjunto de obras e documentos, observamos que 213 fazem menção à palavra educação no título e 24 dizem respeito à educação profissional e superior. Desse conjunto, não tivemos acesso a uma obra que não está disponível para *download*⁴⁰. Os 23 documentos e obras disponíveis na íntegra para *download* serviram de base para nossa análise acerca das políticas educacionais, na área de educação profissional e superior fomentadas pelo Banco Mundial.

O levantamento dos documentos disponibilizados pela UNESCO foi feito no sítio eletrônico do organismo internacional, onde estão disponíveis mais de 150 mil obras apenas sobre educação (UNESCO, 2019). Utilizamos a palavra-chave “*higher education in Brazil*”⁴¹ a fim de chegar a um número de materiais que nos possibilitasse encontrar, ler e sistematizar os arquivos mais específicos com recomendações para educação superior e tecnológica no Brasil. Chegamos ao número de 519 resultados⁴²,

⁴⁰ O texto não encontrado é o intitulado “*The economics of higher education in Brazil*” (BANCO MUNDIAL, 1992c), distribuído em 1992 pelo Banco Mundial.

⁴¹ Educação superior no Brasil.

⁴² Desses documentos, nem todos estavam disponíveis para *download*, outros não tratavam especificamente do tema de nosso interesse, muitos se repetiram no mesmo idioma e em idiomas diferentes e muitos eram referentes a um tempo histórico anterior ao recorte que estabelecemos no que diz respeito à recomposição burguesa.

dos quais realizamos o *download* de 20 arquivos que serviram de base para nossa análise.

A CEPAL também disponibiliza suas publicações para *download* em seu sítio eletrônico (CEPAL, 2019). Dentre as mais de 7 mil publicações, encontramos quase 300 arquivos sobre educação⁴³, mas após análise, chegamos ao conjunto de 11 textos que trazem recomendações para educação superior e profissional e que dizem respeito ao Brasil.

O conjunto de arquivos que serviu de amostra para nossa análise está composto por 23 publicações do Banco Mundial, 20 publicações da UNESCO⁴⁴ e 11 publicações da CEPAL, totalizando 54 publicações, elaboradas e divulgadas entre os anos de 1959 e 2017. Cerca de 80% das quais foram elaboradas até 2004, ano em que foi assinado o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) – atual amparo legal dos CST. Desse conjunto, chama à atenção que a maioria absoluta das publicações que trazem “recomendações” do Banco Mundial para o desenvolvimento de políticas no Brasil estejam disponíveis apenas em inglês. Além disso, dentre as publicações do Banco Mundial analisadas, que foram elaboradas até a década de 1980, há algumas que trazem a seguinte informação nas primeiras páginas: “Este documento tem uma distribuição restrita e pode ser usado por destinatários apenas no desempenho de suas funções oficiais. Seu conteúdo não pode ser divulgado sem autorização do Banco

⁴³ Dentre esses documentos, muitos tratavam especificamente de um país ou de uma política educacional desenvolvida por meio de um projeto em algum país da América Latina. Sobre o Brasil, mais especificamente, encontramos poucos documentos.

⁴⁴ Além desses, a UNESCO lançou, em 1979, um periódico intitulado “*Higher Education in Europe*” (2019), cujo acervo, datado do período de 1979 a 2009, conta com cerca de 130 diferentes números. Embora o nome do periódico induza à ideia de que seu escopo esteja relacionado a um continente específico, há clara definição de apontamentos para política global de educação superior, do mesmo modo que os demais documentos levantados. Não inserimos tais documentos em nosso conjunto levantado, em primeiro lugar, porque observamos, em análise preliminar, que tais documentos não acrescentam dados diferentes acerca do nosso objeto além dos contidos no acervo levantado; e, em segundo lugar, por conta de nossa incapacidade de analisar o volume total dessas publicações no curso do doutoramento. Nesse caso, a análise desse conjunto de documentos serve para ratificar os dados encontrados que, embora não deixe de ser relevante, pode ser objeto de análise em outra produção científica. A UNESCO/IESALC ainda lançou, na década de 1990, a Revista Eletrônica “*Educacion superior y sociedad*” cujo acervo contém 40 edições disponíveis para *download*, cujo objetivo é fomentar a política hegemônica para educação de nível superior. Esse periódico continua em funcionamento como principal órgão de divulgação da UNESCO/IESALC sobre o tema.

Mundial”⁴⁵ (BRASIL, 1980, p. 1). Fato que evidencia a forma como era exercido o controle das informações que fundamentavam as decisões políticas naquele contexto.

Com relação às publicações da UNESCO, observamos que existe uma mescla entre textos em inglês, espanhol e português, sendo esse último o que apresenta menor quantitativo. As publicações da CEPAL estão em espanhol, com exceção de uma que está em português. A barreira do idioma evidencia, portanto, um aspecto de caráter político importante: o desenvolvimento e execução de políticas sociais eram conhecidas apenas por um grupo seletivo que dominava outros idiomas. A maior parte da classe trabalhadora, portanto, não tem acesso nem ao conhecimento das informações, quanto mais à possibilidade de compreensão e análise dos impactos das medidas “recomendadas”, a despeito da aparente acessibilidade e transparência na disponibilização das milhares de publicações elaboradas por cada um desses organismos internacionais.

Nossa análise dessas publicações foi realizada de modo cronológico, a fim de estabelecer os vínculos entre os discursos presentes nos documentos do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL e as reformas educacionais implementadas no Brasil no mesmo período. Essas reformas ocorridas no campo da educação brasileira, no entanto, não foram vislumbradas pela perspectiva das disputas ocorridas até a publicação dos amparos legais. Entendemos que tais marcos legais são expressão de longo processo e luta de classes no âmbito do Estado ampliado, contudo, nosso objetivo neste Capítulo é analisar a interferência de aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos do capital na construção do consenso em torno de sua visão de mundo. Para isso, tomamos como referência o produto dos amparos legais que regulam a educação profissional e tecnológica no Brasil⁴⁶. O longo período histórico percorrido até que tal política fosse implementada é evidência das disputas e contradições existentes nesse processo.

⁴⁵ Tradução livre do texto: “This document has a restricted distribution and may be used by recipients only in the performance of their official duties. Its contents may not otherwise be disclosed without World Bank authorization” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 1).

⁴⁶ A análise das disputas ocorridas até a publicação do texto final dos amparos legais que regulam a EPT no Brasil pode ser objeto de estudo, sobretudo para evidenciar a atuação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

A primeira publicação levantada, intitulada *“La enseñanza profesional y técnica: bibliografía internacional”*⁴⁷ (UNESCO, 1959), é um compêndio formulado com base em bibliografias de mais de 90 países acerca do tema educação técnica e profissional. O objetivo do texto é ser referência para administradores e especialistas da educação técnica e profissional (UNESCO, 1959, p. 1). Para isso, traz referências bibliográficas, por país, e uma síntese de seu conteúdo que, em sua maioria, apresenta os panoramas educacionais de cada país ou região, com foco especial no funcionamento da educação técnica e profissional. São, ao todo, mais 300 indicações bibliográficas, nos respectivos idiomas de cada país de referência e, pelo menos, mais de 40 indicações de fontes de consulta de outros materiais, como revistas e periódicos científicos.

A difusão desse compêndio demarca o foco dado às políticas educacionais, orientadas pela lógica do setor produtivo e com objetivo de formação técnico-profissional de mão-de-obra, principalmente para indústria. Em todo documento é fomentada a ideia de formação técnica e tecnológica no nível superior e de caráter enxuto, apontando a escola técnica superior como uma tendência em desenvolvimento (UNESCO, 1959, p. 5-6). Tendência mencionada nas conclusões e recomendações do Seminário Iberoamericano de Ensino Técnico, ocorrido em Madri, em 1956, que o Documento relaciona logo no início (UNESCO, 1959, p. 7). A fim de evidenciar a aceitação do ensino técnico/tecnológico superior, toma como referências os exemplos desse modelo em funcionamento em países como Egito, Jordânia, Síria, Cuba, Iraque, Itália, El Salvador, Turquia, Venezuela, Indonésia, Reino Unido, África do Sul (UNESCO, 1959, p. 10, 23, 26, 38, 39, 41, 43, 51, 59, 60, 61). Dentre esses países, vários exemplos mencionavam a duração dos cursos técnicos de nível superior entre 2 e 3 anos, com foco especial na área de engenharia. A menção a exemplos “exitosos” de aplicação da política apresentada é uma estratégia que visa, tão somente, a reprodução de ações e consequente conservação do sistema. Tal *modus operandi* é amplamente utilizado pelos organismos internacionais em suas publicações, conforme pode ser observado neste Capítulo.

⁴⁷ A educação profissional e técnica: bibliografia internacional.

Em 1961, após longo histórico de debate marcado pela participação de setores da sociedade civil, foi sancionada no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Tal legislação representou um marco para educação nacional brasileira, como primeira Lei da educação. Além disso, no que diz respeito à flexibilidade, regulou a inclusão do ensino técnico de nível médio, a criação das universidades rurais, o aproveitamento de estudos em caso de transferência entre cursos no ensino médio e a possibilidade de ingresso dos alunos concluintes de qualquer ramo do ensino médio no ensino superior, por meio de exame vestibular. Regulamentou ainda a liberdade de criação de instituições de ensino privado, em todos os níveis, a oferta do 3º ano do ensino médio em colégios universitários, o ensino técnico comercial, agrícola e industrial, ampliando, assim, os tipos de formação. A mediação entre os interesses do empresariado nacional e de frações da sociedade civil, em luta pela educação pública, foi evidenciada na legislação que não atendeu totalmente aos interesses hegemônicos.

Em 1962, a CEPAL divulgou o *“Boletín Económico de América Latina”* (CEPAL, 1962) – publicação regularmente difundida duas vezes ao ano com o propósito de sintetizar a situação latino-americana. O Documento está dividido em sete tópicos, dentre os quais, dois tratam especificamente sobre educação e ocupam quase 50% do total de páginas e os demais tópicos são sobre economia. Nos dois tópicos sobre educação, encontramos o Relatório da Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina, ocorrida nesse mesmo ano, e um artigo intitulado *“Desarrollo económico y educación em América Latina”*⁴⁸. Três principais norteamentos para o desenvolvimento econômico mencionados no Documento são: 1) Pesquisa e difusão tecnológica; 2) Formação técnica em todos os níveis; e, 3) Transferência da técnica industrial moderna ao empresariado latino-americano (CEPAL, 1962, p. 155).

Junto ao Relatório da Conferência, que contou com a participação de uma delegação brasileira, encontramos a Declaração de Santiago de Chile. O Relatório está dividido em quatro pontos: 1) Sobre o papel da educação nas sociedades industriais

⁴⁸ Desenvolvimento econômico e educação na América Latina.

modernas; 2) Sobre o papel da educação nas sociedades em desenvolvimento; 3) Sobre a sobrevivência das tarefas tradicionais da educação; e, 4) Sentido e razão de ser desta Conferência. O segundo ponto concentra as principais ideias sobre educação como fator de desenvolvimento, como investimento, como mecanismo de transformação social, como instrumento de progresso técnico, seu papel diante da demanda de formação profissional, a formação docente diante das novas pressões sociais, os ideais docentes para nova sociedade, a seleção e o *status* docente (CEPAL, 1962, p. 205-2010). A partir desses pontos de debate, o Documento delineia a concepção econômica de educação fomentada na Conferência.

A Declaração de Santiago de Chile contém recomendações para o planejamento educacional em geral e específicas para educação primária, média, superior, técnica e profissional, rural e agrícola, para alfabetização e educação de adultos e para criação de bibliotecas e museus. Além disso, há recomendações sobre integração do planejamento educacional em escala mundial e o sobre a cooperação internacional para o fomento e execução das políticas educacionais idealizadas pelos organismos internacionais (CEPAL, 1962, p. 210-225).

Dentre as principais recomendações para a educação superior estão o desenvolvimento de suas atividades a partir das demandas de formação profissional do mercado, a formação técnica e científica voltadas ao desenvolvimento econômico e social, a oferta de bolsas e a concessão de empréstimos para estudantes necessitados, a implementação de convênios entre IES e UNESCO, a participação da UNESCO na formação docente, a criação de IES pela UNESCO, o financiamento dos organismos financeiros internacionais à IES privadas e a criação do Fundo Especial Universitário Latino-americano (CEPAL, 1962, p. 216). Além das mesmas recomendações para educação superior, a educação profissional e técnica, partindo da ideia de empregabilidade e flexibilidade, deve contar com a parceria do setor produtivo, do empresariado, com vistas ao financiamento educacional e implementação de projetos para educação técnica e profissional por organizações vinculadas ao setor produtivo. O texto é claro quanto à necessidade de diversificação de cursos e ampliação do número de vagas para educação técnica e profissional em todos os níveis, incluindo o nível

superior (CEPAL, 1962, p 218-219), denominado no Documento como “ensino superior tecnológico” (CEPAL, 1962, p. 223).

Em 1962, a UNESCO elaborou o Documento intitulado *“The work of UNESCO in the field of Higher Scientific and Technological Education”*⁴⁹ (UNESCO, 1962), a fim de esclarecer seu objetivo acerca da EPT. O texto informa que o principal objetivo daquela organização é a expansão e a difusão do conhecimento. No caso da EPT, o objetivo seria a expansão e difusão do conhecimento científico, sob responsabilidade primária do Departamento de Ciências Naturais, que atuaria diretamente na produção de conhecimento científico no nível superior. Para isso, tal Departamento promoveu pesquisas, seminários, cursos, treinamentos, suporte na publicação de relatórios, parcerias no desenvolvimento de pesquisas (UNESCO, 1962, p. 2).

A UNESCO justifica sua iniciativa apelando para o desenvolvimento científico e tecnológico experimentado naquele contexto, no qual seria impossível que um país desenvolvesse uma vida moderna sem cientistas e engenheiros. Somado a isso, menciona que o acúmulo de conhecimentos científicos tornou impossível o ensino do conteúdo, exigindo a modernização dos currículos e métodos de ensino (UNESCO, 1962, p. 4). Para isso, seria necessário criar outro formato de curso, de livros, de instituições de ensino. Com base nisso, a UNESCO se propôs a desenvolver longo programa de Educação Científica e Tecnológica Superior para os Estados Membros (UNESCO, 1962, p. 5).

No ano seguinte, em 1963, dois novos documentos foram emitidos, com a mesma data (08/10/1963), destinando-se a sistematizar as ações da UNESCO para a educação superior na América Latina: *“Programmes and activities relating to Higher Education in Latin America”*⁵⁰ (UNESCO, 1963a) e *“The work of the United Nations and its Specialised Agencies relating to Higher Education in Latin America”*⁵¹ (UNESCO, 1963b). No primeiro Documento estão organizadas as ações e informados os parceiros da UNESCO para educação superior na América Latina, por área de conhecimento, além

⁴⁹ O trabalho da UNESCO no campo de educação científica e tecnológica superior.

⁵⁰ “Programas e atividades relacionadas à educação superior na América Latina”.

⁵¹ “O trabalho das Nações Unidas e suas agências especializadas em educação superior na América Latina”.

do fomento à necessidade de reformas da educação superior, embora os pontos a serem reformados não sejam esclarecidos. Faz menção, no entanto, às propostas relatadas na Conferência Regional de Líderes Educacionais para os Países da América Latina, ocorrida em Santiago, no Chile, em março de 1962, que consta no Documento da CEPAL (1962), sobre o qual tratamos anteriormente.

Nesse Documento é evidente a parceria do Governo brasileiro com a UNESCO para o desenvolvimento do projeto hegemônico. Nas ciências naturais, o Centro Latino-americano de Física (CLAF), situado na cidade do Rio de Janeiro é mencionado como um dos três centros regionais que serviram de suporte para UNESCO (UNESCO, 1963a, p. 8), junto com o Centro Latino-americano de Matemática, situado em Buenos Aires, Argentina e o Centro Latino-americano de Química, situado na Cidade do México, México. O Documento destaca ainda a participação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Tecnologia⁵² (IBECC) na formação de professores, no bojo do projeto, e a implantação de escolas de geologia no Recife, na década de 1950, com foco na hidrogeologia no Polígono da Seca.

Nas ciências sociais, dois centros permanentes são mencionados: o Centro Latino-americano de Pesquisas em Ciências Sociais, no Rio de Janeiro e a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), no Chile (UNESCO, 1963a, p. 11). Na área de ciências humanas, em um grupo de cinco instituições destinadas a tratar questões étnico-raciais e culturais, duas são brasileiras: Instituto de Filosofia Oriental, da Universidade de Salvador e Centro de Estudos Afro-orientais, da Universidade da Bahia (UNESCO, 1963a, p. 13).

O ponto alto do Documento é o destaque ao “ensino superior técnico” (UNESCO, 1963a, p. 9), que recebeu 56 projetos do Fundo Especial da UNESCO. Tais projetos são destinados à formação de tecnólogos e ao desenvolvimento de pesquisas na sobre qualidade e currículo nesse nível de ensino. O projeto destinou fundos para implementação de IES destinadas à educação superior tecnológica no Chile, Colômbia, Equador e Peru.

⁵² O IBECC foi criado no ano de 1946, no Rio de Janeiro, pela UNESCO, com a finalidade de atuar como aparelho privado de hegemonia do capital no âmbito da educação no Brasil.

O segundo Documento datado em 08 de outubro de 1963 se destina a especificar as ações tomadas pelas Agências Especializadas da ONU que colaboraram com o projeto para educação superior na América Latina (UNESCO, 1963b). São relacionadas as ações das seguintes Agências: *International Labour Organization* (ILO)⁵³, *Food and Agriculture Organization* (FOA)⁵⁴, *World Health Organization* (WHO)⁵⁵, *International Civil Aviation Organization* (ICAO)⁵⁶, *World Meteorological Organization* (WMO)⁵⁷ e *International Atomic Energy Agency* (IAEA)⁵⁸. As ações dessas agências, mencionadas no texto, são destinadas à formação profissional em nível superior em áreas específicas, de acordo com a capacidade de cada uma delas. Está evidente no Documento a estratégia utilizada para fomentar a política hegemônica de educação ao realizar, inclusive com concessão de bolsas de estudos, a formação de profissionais nas áreas de saúde, agricultura e alimento, transporte aéreo, clima, geração de energia etc. Nesse Documento, como no anterior, o Brasil aparece como um dos principais participantes dos projetos desenvolvidos pelas Agências Especializadas da ONU, captando a segunda maior quantidade de bolsas (UNESCO, 1963b, p. 33).

Em abril de 1964, o Brasil sofreu um golpe militar. A luta pela educação pública e de qualidade, por meio da qual alguns freios vinham sendo impostos à implementação das políticas educacionais internacionais no Brasil, desse momento em diante ganham novos contornos. A política de conciliação, a busca pelo consenso pela oferta estratégica de bolsas de estudo, financiamento educacional, criação de instituições, formação docente, dentre outros, já não necessitava de tantos esforços voltados ao alcance da hegemonia junto à sociedade civil. Sobretudo porque os militares contavam com o apoio de grande parte da sociedade civil brasileira. Assim, quando os esforços de conciliação não surtiram efeitos, o peso do autoritarismo marcou presença. Os governos militares no Brasil, desde então, se encarregaram de cumprir a cartilha dos organismos internacionais e promover as políticas globais,

⁵³ Organização Internacional do Trabalho (OIT).

⁵⁴ Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura.

⁵⁵ Organização Mundial da Saúde (OMS).

⁵⁶ Organização da Aviação Civil Internacional.

⁵⁷ Organização Meteorológica Mundial.

⁵⁸ Agência Internacional de Energia Atómica.

mesmo em meio às lutas populares que marcaram o período. O fomento à lógica mercantil produtivista da educação passou a fornecer contornos cada vez mais evidentes na política educacional brasileira, impulsionada pelos acordos de cooperação entre o MEC e organismos internacionais (Cf.: CUNHA, 1988).

O próximo documento do conjunto que coletamos é datado em 1967, assinado pelo Banco Mundial. Em uma primeira leitura da listagem completa de documentos do Banco Mundial sobre o Brasil é possível observar diversos projetos para investimentos no setor energético. Foram mais de 70 documentos destinados ao desenvolvimento de hidroelétricas em diversos estados brasileiros entre 1950 e 1986. Em 1967, foram elaborados diversos documentos apontando “problemas e perspectivas” que demandavam soluções a fim de dar seguimento ao desenvolvimento econômico do país, iniciando pelo setor energético. Um dos problemas apresentados no Documento denominado *“Economic growth of Brazil: problems and prospects - Education”*⁵⁹ (BANCO MUNDIAL, 1967, p. 24) aponta a questão da formação técnica de mão-de-obra a fim de suprir a demanda dos setores energético e agrícola que, segundo o Banco Mundial, devia ser solucionada com urgência. De acordo com esse mesmo Documento, o Brasil não possuía um programa de treinamento para técnicos agrícolas que atendesse à demanda qualitativa e quantitativa do setor produtivo.

A partir da conclusão de que as escolas agrícolas apresentavam alto índice de abandono escolar e que os alunos que concluíam os estudos davam seguimento no nível superior, o Documento propõe que a supervisão para conter o abandono escolar nas escolas agrícolas seja realizada por meio de programas desenvolvidos pela própria comunidade onde está instalada a escola, deixando a escola livre para formação de técnicos. A proposta está baseada também na constatação que o número de técnicos é inferior ao de engenheiros e veterinários e a demanda do primeiro seria bem maior que a do segundo e terceiro (BANCO MUNDIAL, 1967, p. 24). As perspectivas apresentadas pelo Banco Mundial como solução para os problemas constados, dentre outras recomendações foram o aumento do investimento no nível

⁵⁹ “Crescimento econômico do Brasil: problemas e perspectivas – educação”.

médio, o pagamento de mensalidade no nível superior por famílias que tenham condições e a criação de escolas técnicas de ciclo superior (BANCO MUNDIAL, 1967, p. 48 -50). O Documento ainda destaca que um dos papéis do setor público deve ser a diversificação do “ciclo superior” a fim de promover meios de atrair os alunos para começarem a trabalhar imediatamente após saírem da escola (BANCO MUNDIAL, 1967, p. 13).

No ano seguinte, em 1968, a Conferência internacional sobre planejamento educacional, em Paris, resultou em uma série de resoluções para política educacional em nível mundial, conforme está registrado no Documento intitulado “*El Planeamiento de la Educación: situación, problemas y perspectivas*”⁶⁰ (UNESCO, 1968). Três principais fundamentos marcam a elaboração das resoluções contidas no Documento: a ideia de que o planejamento da educação deve ser global, deve se estender por vários anos e deve estar integrado ao desenvolvimento econômico e social. Sobre esse fundamento, a concepção de educação permanente é organizada para garantir a produtividade das instituições educativas necessária à manutenção e desenvolvimento do sistema socioeconômico vigente, segundo a perspectiva hegemônica. Para isso, o planejamento da educação é a principal estratégia a ser desenvolvida para racionalização dos custos e alocação efetiva dos recursos para todos os níveis educacionais. Nesse sentido, a utilização de instrumentos tecnológicos para o desenvolvimento do processo educativo é tomada como exemplo a ser seguido. Alguns desses instrumentos disponíveis naquele contexto eram o rádio e a televisão, que poderiam ser utilizados nos casos de desproporcionalidade entre número de escolas e aumento da demanda por educação (UNESCO, 1968, p. 52).

Nesse mesmo ano a Educação Superior foi reformulada por meio da Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) que toma como base o Ato Institucional nº 5, conhecido como o mais duro dentre os atos da Ditadura Militar Brasileira, para “modernizar” a educação superior brasileira de acordo com o modelo norte-americano. Essa reforma organizou o nível educacional de acordo com a ideia de racionalização taylorista, aumentou o controle governamental sobre a universidade, direcionou a ênfase da

⁶⁰ “O planejamento da educação: situação, problemas e perspectivas”.

educação superior aos cursos de ciências exatas e de tecnologia, reforçou a administração universitária buscando aumentar a produtividade dos seus recursos humanos e materiais (CUNHA, 1988, p. 317-319).

Contudo, um processo mais poderoso se desenvolvia ao largo. A revisão do Plano Nacional de Educação, em 1965, passou a destinar 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para subvencionar os estabelecimentos particulares do terceiro grau. Esse incentivo financeiro mais a contenção do crescimento dos estabelecimentos do setor público abriram amplas possibilidades para o setor privado no atendimento da demanda reprimida. Capitais tradicionalmente aplicados no ensino de 2º grau, capitais recém-investidos em cursinhos e capitais de outros setores de atividade transferiram-se para a exploração do promissor mercado do ensino superior. Um quadro exemplar encontrado em muitas cidades brasileiras pode ser traçado assim: um estabelecimento particular de 1º e 2º graus passou a abrigar uma faculdade no período noturno; com o crescimento das matrículas, a faculdade ocupa todo o prédio, todos os turnos, deslocando o 1º e 2º graus; numa terceira etapa, novas faculdades são justapostas à primeira, até que o conjunto muda de nome, ganhando o *status* de universidade (CUNHA, 1988, p. 321-322).

Em 1969, o foi assinado o Decreto-Lei nº 547 (BRASIL, 1969), autorizando a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração no Brasil que, conforme mencionamos no Capítulo 1, sofreu resistência por parte dos conselhos de classe dos engenheiros. A regulação dos CST era uma recomendação dos organismos internacionais desde meados da década de 1950, contudo, mesmo em contextos de autoritarismo evidente, não obteve êxito para além do papel, contradizendo a expectativa expressa no amparo legal.

De 12 de outubro a 14 de novembro de 1970 foi realizada a Conferência Geral da UNESCO cuja Ata regulamenta uma série de resoluções para política de educação dos países membros, na qual o Brasil teve efetiva participação como um dos integrantes do Conselho Internacional de Coordenação. Nas palavras iniciais do Diretor Geral da UNESCO, é destacado a escolha da ONU do ano de 1970 como Ano Internacional da Educação. Seguido a esse destaque, inicia a abordagem sobre a aplicação de recursos para execução das políticas educacionais e destaca também a importância das cessões de empréstimos pelo Banco Mundial para esse fim específico. Esclarece, portanto, sua autorização para prestação de auxílio aos Estados Membros na formulação de suas políticas educacionais e na promoção de um plano internacional

com enfoque integrado às estratégias para o desenvolvimento e reforma da educação (UNESCO, 1970, p. 20).

Tal Documento é uma expressão da perspectiva hegemônica para a totalidade da política educacional em escala global, a partir da concepção de educação permanente. Sobre a educação superior, o texto é claro no que diz respeito ao estímulo à implementação de modelos diferentes de ensino superior, a partir da expansão e diversificação desse nível de ensino, pautado na educação permanente e cujo acesso deve ser viabilizado pelo mérito individual (UNESCO, 1970, p. 26).

Nesse mesmo ano, o Parecer CEE/SP nº 50/1970 autorizou a instalação e funcionamento dos primeiros CST ofertados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. O curso visava formar profissionais para que atuassem nas lacunas entre o engenheiro e a mão-de-obra especializada (BRASIL, 2002a).

É importante destacar, também, que as experiências pioneiras em termos de implantação de cursos superiores de tecnologia, excluindo os casos dos cursos de engenharia de operação, bem como os das licenciaturas de 1º grau, de curta duração, se deram basicamente no Estado de São Paulo, em cinco instituições não federais de ensino superior, todas com base nos Artigos 18 e 23 da Lei Federal nº 5.540/68, a saber: dois cursos na Fundação Educacional de Bauru (1970); um curso na Faculdade de Engenharia Química de Lorena, da Fundação de Tecnologia Industrial (1971); cinco cursos na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (1971); um curso na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, do mesmo Centro (1971); quatro cursos na Faculdade de Tecnologia da Universidade Mackenzie (1971) e três cursos nas Faculdades Francanas, da Associação Cultural e Educacional de Franca (1972) (BRASIL, 2002a, p. 13-14).

Em 1971, o Banco Mundial apresentou o Documento intitulado *“Report and recommendation of the president to the executive directors on a proposed loan to Brazil for a technical and agricultural education project”*⁶¹ (BANCO MUNDIAL, 1971a). Esse Documento está vinculado ao contrato firmado por meio do *“Loan agreement (education project) between Federative Republic of Brazil and International Bank for*

⁶¹ Relatório e recomendação do presidente aos diretores executivos sobre proposta de empréstimo ao Brasil para um projeto de educação técnica e agrícola.

*Reconstruction and Development*⁶² (BANCO MUNDIAL, 1971b). Esse foi o primeiro projeto do Banco Mundial para educação no Brasil, embora haja documentos anteriores tratando sobre o tema, a efetividade das recomendações apontadas anteriormente, nesse projeto, ganha forma e aporte de recursos financeiros, tendo em vista ser esse o primeiro empréstimo do Banco Mundial voltado à aplicação no setor educacional brasileiro.

A proposta apresentada destina recursos para a criação de cursos de ensino secundário pós-médio que havia sido sugerida no documento anterior do Banco Mundial. Contudo, a proposta apresentada nesse novo projeto é mais caracterizada e elaborada. De acordo com o constante na síntese do projeto apresentada logo no início do documento:

O presente Projeto, para ensino técnico secundário e pós-médio, foi avaliado por duas missões que visitaram o Brasil em fevereiro/março de 1970 e outubro de 1970, respectivamente. As negociações para o empréstimo proposto foram realizadas de 18 de fevereiro a 23 de fevereiro de 1971. O Brasil foi representado pelos professores Oscar Machado da Silva e Edmar de Oliveira Gonçalves, do Ministério da Educação e Cultura, e pelo Sr. Jaime Alípio de Barros, Diretor Jurídico do Ministério da Educação. Ministério das Finanças. O empréstimo proposto seria o 31º empréstimo do Banco ao Brasil. Isso aumentaria o total de empréstimos do Banco ao Brasil para US\$ 916,4 milhões (líquido de cancelamentos). A seguir, um resumo dos empréstimos do Banco ao Brasil, em 28 de fevereiro de 1971 (BANCO MUNDIAL, 1971a, p. 2)⁶³.

Em primeiro lugar é importante destacar que o Projeto vincula a implementação de ensino técnico de nível médio e pós-médio à seção de empréstimo, logo no início do Documento. Informa que se trata do 31º empréstimo que o país solicita ao Banco Mundial e reforça a quantia total emprestada ratificando a parceria

⁶² Acordo de empréstimo (projeto de educação) entre a República Federativa do Brasil e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

⁶³ Tradução livre do texto: “The present Project, for higher secondary and post-secondary technical education, was appraised by two missions which visited Brazil in February/March 1970 and in October 1970, respectively. Negotiations for the proposed loan were held from February 18 to February 23, 1971. Brazil was represented by Professors Oscar Machado da Silva and Edmar de Oliveira Goncalves of the Ministry of Education and Culture and by Mr. Jaime Alipio de Barros, General Counsel of the Ministry of Finance” (BANCO MUNDIAL, 1971a, p. 2).

que o Banco Mundial estabeleceu com o Brasil. Esse elemento serve como argumento de autoridade diante das resistências à política “sugerida” quatro anos antes.

Apresentar os interlocutores nacionais que representaram o Brasil foi mais uma estratégia para estabelecer o consenso em torno da política. Jaime Alípio de Barros foi Procurador Geral da Fazenda Nacional de 1967 a 1974; Oscar Machado da Silva⁶⁴ foi o primeiro professor de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, de 1943 a 1968, foi membro do Conselho Deliberativo da CAPES e representante do Brasil nos acordos de cooperação internacionais; e Edmar de Oliveira Gonçalves, também professor, sucedeu Celso Suckow da Fonseca na direção da Escola Técnica Federal⁶⁵ do Rio de Janeiro (ETF/RJ) e foi Diretor de Ensino Médio do MEC.

Além desses dois aspectos contidos no trecho do Documento, a referência à denominação pós-médio demonstra com mais clareza a pretensão do projeto na implementação de um novo nível de curso entre o ensino superior e o ensino médio. Zakon, Nascimento e Szanberg (2003, p. 6) confirmam que a denominação pós-médio foi dada incialmente ao atual CST, tomando como referência o próprio Edmar de Oliveira Gonçalves que, em entrevista concedida ao *Informateq*⁶⁶, em 1996:

Informou que o tecnólogo é o chamado “pós-técnico”, e foi objeto de um trabalho desenvolvido em 1970. Coordenando um grupo de trabalho, instituído pela Diretoria do Ensino Industrial, ele orientou a publicação de um trabalho sobre os “cursos pós-técnicos”, que era objeto de um futuro empréstimo do Banco Interamericano para as ETF’s (Escolas Técnicas Federais). A ideia, com o advento da Lei nº 3552⁶⁷, era oferecer ao técnico o retorno à escola para receber novos conhecimentos, a fim de adaptar-se a novas situações de mercado. Mas a ideia não frutificou. A ideia do tecnólogo nasceu quando nós tivemos uma ajuda para a primeira escola (a Celso Suckow da Fonseca - CSF), em que a Fundação Ford investiu para formar um profissional (cuja denominação ela não definiu) em dois anos, após o término do curso técnico. Essa ideia foi muito questionada e chegou-se à conclusão de que dois anos era pouco. Surgiu, então, o

⁶⁴ Formado em Pedagogia, em 1925, no Birmingham Southern College, no Alabama (EUA), e no curso de Filosofia, em 1927, na Southern Methodist University em Dallas (EUA).

⁶⁵ Antigo nome do CEFET.

⁶⁶ Jornal oficial da Escola Técnica Federal de Química (ETFQ), criado em 1985.

⁶⁷ A Lei nº 3.552/1959 (BRASIL, 1959) dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do MEC.

engenheiro de operação, em três anos, que também acabou por não vingar, em razão, sobretudo de pressões por parte dos cursos de engenharia plena (cinco anos). Desde então, a ideia do tecnólogo, permanece, mas, até hoje, não se definiu um perfil, nem mesmo sua real necessidade é totalmente clara (ZAKON; NASCIMENTO, SZANJBERG, 2003, p. 6).

O Projeto apresentado pelo Banco Mundial, em 1971, estava ainda vinculado a outro projeto denominado Projeto Salto Osório, que tinha como objetivo a concessão de empréstimos para o setor enérgico, com fins de aplicação na Eletrosul. O Projeto Salto Osório previa que parte dos recursos seriam aplicados em treinamento e em serviços e engenharia. Desse modo, os recursos que financiariam o Projeto no setor educacional viriam do Projeto Salto Osório (BANCO MUNDIAL, 1971a). A vinculação dos projetos foi mais uma medida estratégica do Banco Mundial para imposição da política. Além disso, menciona que, enquanto a política educacional não tivesse maior progresso no planejamento e controle do sistema educacional como um todo, concentraria os esforços nos sistemas privados de ensino (BANCO MUNDIAL, 1971a, p. 2). O Banco Mundial justifica que sua demanda está pautada na limitada autoridade do Governo Federal sobre o ensino primário e secundário, além da necessidade de melhorias substanciais no ensino primário e secundário e na falta de técnicos para suprir as demandas do setor agrícola e industrial. Para isso, propõe como principal objetivo do projeto o “treinamento vocacional” dos estudantes que não ingressariam no ensino superior (BANCO MUNDIAL, 1971a, p. 2).

O Documento ainda destina a aplicação do empréstimo. Metade das locações do Projeto seria para as regiões Norte, Nordeste e áreas menos desenvolvidas do Brasil, onde existia escassez aguda de técnicos de nível médio. Faz menção específica aos estados do Ceará e de Pernambuco, onde deveriam ser implementados projetos especiais para levantamento dos sistemas educacionais, a partir dos quais poderiam ser concedidos novos empréstimos (BANCO MUNDIAL, 1971a, p. 4). Destina os recursos para construção de 16 instituições, uma delas seria construída e administrada pelo Governo do estado de São Paulo e outras duas pela Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, conforme mencionado no Projeto (BANCO MUNDIAL, 1971a, p. 5). O acordo de empréstimo condicionou ainda a inclusão de pactos entre Governo Federal e Universidades a fim de que os desembolsos pudessem ser realizados pelas instituições que tivessem projetos nas suas jurisdições.

Em 1971, em plena ditadura militar e dez anos após a promulgação da primeira LDBEN, foi sancionada a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Dentre mudanças curriculares com a inserção obrigatória da educação moral e cívica e programas de saúde, a regulação da Educação à Distância para o ensino supletivo, destinação de verba pública para instituições privadas de ensino e custeio de bolsas para o ensino médio, essa Lei regulamentou o ensino profissional obrigatório. Todas as escolas públicas e privadas deveriam incluir o ensino profissionalizante no 2º grau. Esse amparo legal regula as principais recomendações dos organismos internacionais de modo impositivo, próprio de governos que tomam a coerção como instrumento para formação de hegemonia.

Em 1974, o Banco Mundial divulgou o Documento intitulado *“Appraisal of a Second Education Project Brazil”*⁶⁸ (BANCO MUNDIAL, 1974), que teve como objetivo difundir a avaliação dos resultados no Projeto de reforma educacional nos níveis primário e secundário de educação no Brasil e sua efetivação em estados da federação. Esse Projeto destinou \$23,5 milhões por empréstimo do Banco Mundial para o Governo Brasileiro, a ser reembolsado no período de 30 anos. Logo na introdução do Documento, a alteração promovida pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) é mencionada positivamente como um dos resultados da dotação de recursos desse Projeto (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 1). Ao longo do texto, a mudança promovida na estrutura educacional é pontuada como avanço no sistema de ensino brasileiro pela “oportunidade” de aprendizagem do trabalho conferida aos estudantes e pela atenção do Governo Federal às demandas socioeconômicas de formação de mão-de-obra para o setor produtivo. Não obstante, uma das nove finalidades da alteração na LDBEN era o desenvolvimento de programas de nível técnico pós-secundário (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 5). Esses cursos deveriam, segundo o Documento, ser ofertados no âmbito do ensino superior. Conforme o próprio Documento:

Em 1966, o Ministério da Educação e Cultura introduziu na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, cursos técnicos pós-secundários de três anos, com o objetivo de formar engenheiros operacionais (técnicos de alto nível) com orientação prática. Demanda da indústria pelos graduados desses programas eram tão altas que o Governo decidiu expandir o

⁶⁸ “Avaliação do Segundo Projeto Educacional Brasil”.

programa para outros cinco centros no Brasil e, em 1971, foi feito um empréstimo do Banco para dar suporte nesse problema. Este projeto está agora bem encaminhado. No entanto, nenhum dos Centros de Engenharia Operacional está localizado nos Estados do Projeto. Alguma experimentação também está sendo realizada oferecendo treinamento técnico de pós-secundário em universidades selecionadas. O resultado desses programas está sendo avaliado (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 39)⁶⁹.

Quase uma década após a apresentação do Projeto anterior (BANCO MUNDIAL, 1971), um novo Documento, intitulado *"Project performance audit report Brazil first education Project"*⁷⁰ (BANCO MUNDIAL, 1980), foi elaborado com objetivo de divulgar a auditoria realizada para verificar a efetivação do Projeto anterior, por meio do qual haviam sido emprestados quase US\$ 25 milhões ao Brasil. Neste novo Documento, os dois principais objetivos do Projeto anterior são reapresentados e o fomento à criação de novo tipo de curso intermediário entre o nível médio técnico e o superior é conceituado como Educação Tecnológica. Assim, os objetivos do primeiro Projeto para educação, de acordo com sua auditoria, eram: a) melhorar as oportunidades de treinamento para técnicos agrícolas e industriais no nível secundário superior, principalmente pela extensão das instituições existentes; b) produzir técnicos industriais de nível superior, ou "engenheiros operacionais", principalmente pelo estabelecimento de novos centros pós-secundários (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 15).

Em 1978, dois anos antes da divulgação da auditoria do Banco Mundial, foi sancionada a Lei nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978) que transformou as Escolas Técnicas Federais em CEFET. Logo no Art. 1º, essa Lei autoriza tais instituições a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação. A Lei não especifica se esses cursos seriam de nível médio técnico ou superior, mas confere

⁶⁹ Tradução livre do texto: "In 1966 the Ministry of Education and Culture introduced into the Federal Technical School in Rio de Janeiro, experimental three-year post-secondary technical courses aimed at producing operational engineers (high level technicians) with a practical orientation. Demand by industry for the graduates of these programs was so high that the government decided to expand the program to five other centers in Brazil and in 1971, a Bank loan was made supporting this problem. This project is now well under way. However, none of the Operational Engineer Centers are located in the Project States. Some experimentation is also being undertaken by offering post-secondary technician training in selected universities. The result of these programs are being evaluated" (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 39).

⁷⁰ Relatório de auditoria de desempenho do primeiro projeto de educação do Brasil.

autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar aos CEFET que seriam regidos por esse marco regulatório e por seus próprios estatutos e regimentos internos.

As dezesseis instituições do projeto, treze das quais sob jurisdição federal, estavam amplamente espalhadas pelo país: Colégios Agrícolas (CA) de Castanhal (PA), Belo Jardim (PE), Quissamã (SE), Jundiaí (SP), Santa Maria (RS), Frederico Westphalen (RS), Planaltina (DF), Rio Verde (GO); Escolas Técnicas Federais (ETF) do Pará, de Campos dos Goytacazes (RJ), de Pernambuco, da Bahia, de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná (BANCO MUNDIAL, 1980).

A auditoria foi realizada na última de 16 missões realizadas durante 7 anos de execução do Projeto. Essa última missão foi composta por T. Ramos Saco, educador agrícola peruano, consultor de Projetos da UNESCO no Banco Mundial; H. Baritsch, educador técnico, consultor da UNESCO e autor de diversos documentos da UNESCO e Banco Mundial; e, E. M. Vergara, arquiteto, vinculado ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e consultor do Banco Mundial. A visita foi realizada no período de 1 a 14 de outubro de 1978 a todas as instituições do Projeto, quando foi realizado estudo dos registros, inventários e outros dados disponibilizados. Foram preenchidos questionários com diretores, corpo docente e discente, funcionários do governo responsáveis pela administração do projeto e das instituições vinculadas (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 1). Nessa visita também foram examinadas as influências do Primeiro Projeto de Educação sobre as mudanças nas políticas educacionais no Brasil, a fim de verificar em que medida tal Projeto teria impactado na implementação de outros projetos sucessivos na área de educação em parceria com o Banco Mundial.

O relatório menciona atraso na implementação do Projeto potencializado por alguns óbices como dificuldades de continuidade pela alta rotatividade de gestores do Projeto no âmbito do MEC, instabilidades quanto à alocação da gestão do Projeto nos setores internos do MEC, inexperiência dos gestores brasileiros na efetivação de empréstimos com o BIRD, custo mais alto do que o estabelecido para algumas compras e serviços, escolhas mal sucedidas em relação ao custo-benefício de recursos materiais e bens imóveis, não cumprimento de acordos com empresas contratadas e ainda pela

regulação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) que exigiu a revisão dos currículos estabelecidos durante a avaliação e logo após a assinatura do Acordo de Empréstimo. O documento esclarece que, embora essa legislação não tenha modificado os objetivos do Projeto, alguns pontos importantes sofreram mudanças substantivas.

Nova legislação reestruturou o sistema educacional para oito anos de educação básica; modificações curriculares foram introduzidas no nível secundário; e a educação no nível pós-secundário nas áreas de engenharia e tecnologia foi substancialmente alterada para criar uma estrutura moderna e coerente para o treinamento de engenharia relevante para as exigências do país. Cursos de engenharia operacional serão eliminados em favor de novos cursos em engenharia industrial (cinco anos) e tecnologia (dois anos). Sob a lei atual, esses novos cursos substituirão cursos de engenharia operacional, agora em operação em três das seis instituições financiadas pelo Banco. O futuro educacional dos três outros centros de engenharia operacional assistidos pelo projeto ainda está indeciso, mas o Mutuário indicou que os insumos assistidos pelo projeto serão adequadamente utilizados (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 6)⁷¹.

No Documento é clara a demanda de construção de currículos mais práticos que teóricos cujo atendimento às demandas do setor produtivo seja auxiliado por meio da difusão da ideia de produtividade por meio da formação técnico-profissional, com fomento à lucratividade. Pela filosofia escola-fazenda, pretendia estabelecer a ideia da escola de educação básica como lugar de formação para o trabalho. Conforme consta no Documento, o Projeto foi bem definido para atendimento às necessidades específicas de desenvolvimento econômico do Brasil (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 17), além de servir de modelo para projetos subsequentes a serem desenvolvidos no campo educacional, tornando hegemônica a concepção político-educacional orientada pela lógica do setor produtivo.

As principais estratégias mencionadas, ao longo do Documento, para o consenso em torno da política foram: 1) realização de pesquisas no campo educacional;

⁷¹ Tradução livre do texto: “New legislation restructured the education system to eight years of basic education; curriculum modifications were introduced at the secondary level; and education at the post- secondary level in the areas of engineering and technology was substantially changed to create a coherent, modern structure for engineering training relevant to the country's requirements. Operational engineering courses will be phased out in favor of new courses in industrial engineering (five years) and technology (two years). Under the current law these new courses will replace operational engineering courses, now in operation at three of the six Bank-financed institutions. The educational future of the three other project-assisted operational engineering centers is still undecided, but the Borrower has indicated that project-assisted inputs will be properly utilized” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 6).

2) escolha de algumas unidades de implantação do Projeto para servirem de modelo para as demais; 3) investimento em bolsas de estudos para treinamento de gestores, técnicos e docentes; 4) envolvimento desse pessoal especializado na realização dos projetos; 5) supervisão/avaliação da execução do Projeto; e, 6) verificação de vagas de emprego disponíveis para os estudantes em formação durante a execução do Projeto (BANCO MUNDIAL, 1980).

A conclusão da auditoria evidenciou que, com relação aos Colégios Agrícolas, os objetivos do Projeto foram cumpridos, com algumas exceções. A qualidade da formação foi bem avaliada, pela maior carga horária voltada para o trabalho prático e pelo trabalho de campo com “forte viés orientado para o lucro” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 6), portanto, mais adequada às realidades do mercado de trabalho. Somado a isso, o Documento menciona que a regulamentação das cooperativas foi ampliada pelo Governo brasileiro para permitir a participação dos alunos formados nesses colégios. Esse fato auxilia no fortalecimento da hegemonia em torno do Projeto.

Sobre as Escolas Técnicas, a auditoria concluiu que a qualidade do treinamento melhorou pela aplicação de um currículo mais prático que se tornou mais relevante para o setor industrial. Esse fato contribuiu para o estreitamento entre escola e indústria, facilitando a absorção dos concluintes pelo setor produtivo. O Documento destacou como positivo o compartilhamento das instalações das três Escolas Técnicas que ofertaram cursos de engenharia operacional (Belo Horizonte, Curitiba e Rio de Janeiro), chamando à atenção para o aumento na taxa de matrículas dessas instituições. Tendo em vista que apenas três Escolas Técnicas treinaram engenheiros operacionais, as metas de produção definidas na avaliação dos seis estabelecimentos vinculados ao projeto foram atingidas em apenas 50%, a despeito das taxas de matrícula individual que foram plenamente alcançadas. Destacou também a contribuição substancial do corpo docente, que foi qualificado por um programa de bolsas na *Oklahoma State University*, para a efetividade do Projeto (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 8). Em conclusão, o Documento afirma que o Projeto foi útil para o Brasil, sobretudo pela contribuição na

“consolidação de um treinamento de nível superior não-universitário para o setor industrial” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 8)⁷².

Nesse mesmo ano, a Resolução CFE nº 12/1980 (Cf.: BRASIL, 2002b) reformulou a denominação dos cursos de formação de tecnólogo, que passaram a ser denominados como CST e os profissionais certificados nesses cursos chamados de tecnólogos.

Em 1982, a Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) alterou dispositivos da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) referentes à profissionalização, antes obrigatória no 1º e 2º graus, foi flexibilizada. As críticas à profissionalização compulsória fundamentaram a proposta do deputado Rômulo Galvão⁷³ na redação do Projeto de Lei Nacional (PLN) nº 25/1982 que entrou em vigor na forma da Lei nº 7.044/1982. Dentre tais críticas, foram mencionadas a falta de professores especializados, de equipamentos e de instalações que comprometeram a formação dos jovens com o empobrecimento da cultura geral. Com isso, o ingresso no ensino superior se tornou mais difícil para esses jovens aos quais o exame vestibular passou a constituir uma barreira ainda mais difícil de transpor. Além disso, foram feitas críticas ao fracasso da legislação anterior que não foi efetiva no atendimento às necessidades do mercado e suscitou críticas dos educadores sobre a decisão precoce dos jovens acerca do próprio futuro profissional (BELTRÃO, 2017). Essa alteração legal é mais uma evidência da crise de hegemonia enfrentada no país no período e que culminou com o fim da ditadura no Brasil alguns anos mais tarde.

Em 1983, foram divulgados dois novos documentos, um contendo recomendações do Banco Mundial para educação técnica no Brasil (BANCO MUNDIAL, 1983a) e outro disponibilizando mais um empréstimo de US\$ 20 milhões para aplicação em educação técnica no Brasil (BANCO MUNDIAL, 1983b), a ser pago no período de 15 anos, conforme analisamos adiante. Os documentos são complementares. O primeiro fundamenta a demanda por empréstimo, a partir da crise

⁷² Tradução livre do texto: “[...] to consolidating higher level non university training for the industrial sector” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 8).

⁷³ Deputado brasileiro, do Partido Democrático Social, pelo estado da Bahia de 1975 a 1987. Também foi professor da Escola de Administração e Faculdade de Direito, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

econômica vivenciada no país naquele momento cuja dívida externa e altos índices inflacionários e níveis de desemprego e miséria compunham a condição real do Brasil. O argumento utilizado pelo Banco Mundial propunha a educação técnica como um dos instrumentos para que o país saísse da crise, pelo aumento da produtividade da mão-de-obra qualificada. O segundo Documento é o contrato de empréstimo em si, informando os termos do acordo assinado por ambas as partes.

O propósito de mais esse empréstimo foi financiar programas de investimentos do Governo na educação profissional, no período de 1984 a 1987, visando a realização de reformas curriculares e planejamento educacional e cerca de 70 subprojetos específicos nas escolas técnicas federais e estaduais (BANCO MUNDIAL, 1983a, p. 4). Diferente das abordagens anteriores, nesses documentos não é tão incisiva e clara a proposta de efetivação dos CST, embora um dos principais objetivos do contrato foi a implementação de modos alternativos e diversificação das instituições para formação profissional para agricultura e indústria. No Documento que fundamenta o Acordo, a utilização do termo “técnico graduado” é recorrente, embora no início da abordagem utilize o termo graduado para formação universitária (BANCO MUNDIAL, 1983a).

Em 1985, a UNESCO lançou a Obra intitulada *“Reflections on the future development of education”* (UNESCO, 1985). Esse painel internacional reúne artigos de autores de diversos países: Nigéria, Hungria, Dinamarca, Jordânia, Síria, China, Barbados, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Zâmbia, República Unida dos Camarões, México, Tailândia, Argélia, França, Benim, Iugoslávia, Índia, Brasil e Estados Unidos da América. A proposta do texto é fomentar a política educacional a ser desenvolvida nas próximas décadas. Para isso, está dividido em duas partes: na primeira aponta as tendências de desenvolvimento da educação e os fatores suscetíveis para influenciar seu desenvolvimento futuro e, na segunda parte, trata dos problemas e mudanças que afetam a política educacional.

Dentre as principais ideias que perpassam os artigos estão: a visão economicista da educação, a concepção de educação ao longo da vida e a priorização da educação para o trabalho, todas agregadas à demanda de democratização da educação como mecanismo para manutenção/conservação/desenvolvimento do

sistema socioeconômico vigente (UNESCO, 1985). A educação para o trabalho, nesse sentido, deve ser o foco desde a educação básica até o ensino superior e, para isso, elabora a ideia de educação profissional ao longo da vida. Com esse intento, a proposta de diversificação dos tipos de cursos e dos tipos de instituição, sob a égide da flexibilidade, fortalece a ideia de expansão dos cursos técnicos de nível básico e médio e de regulação do nível pós-médio como elementos da reforma na política educacional a ser desenvolvida nos próximos anos (UNESCO, 1985, p. 18, 19, 42, 114).

4.2. A CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO

Após 1988, as mudanças no modelo de organização política brasileira impõem novas formas de mediação do conflito de classes para o alcance da hegemonia. O desgaste do modelo militar de governo, a grave crise econômica que assolou o país elevando a inflação, aumentando o desemprego e a miséria, fortaleceram o levante popular em busca de direitos políticos, civis e sociais. O projeto dominante fracassado demandava de reformas para resgatar a hegemonia nacional brasileira. A reforma do Estado no Brasil inicia, junto com o processo de redemocratização, em 1988, novos modos de relação entre sociedade civil e Estado. Contudo, as “velhas” pautas difundidas pelos organismos internacionais para educação global não foram alteradas, mas encontraram nesse momento um novo fôlego para concretização dos mesmos projetos para os quais foram destinadas expressivas quantias monetárias.

No mesmo ano de 1988, o Decreto Federal nº 97.333/1988 (BRASIL, 1988) autoriza a criação do primeiro CST em hotelaria, ofertado pelo SENAC/SP. “A partir desse pioneiro curso do SENAC, outros se seguiram, do próprio SENAC, do SENAI e de outras instituições públicas e privadas de educação profissional em todo o País, diversificando, sobremaneira, a oferta de cursos superiores de tecnologia” (BRASIL, 2002a, p. 14).

No período de 1989 até 2004, foi produzida a metade das publicações que compõem o conjunto levantado e, o restante – menos de 30% dos documentos encontrados – foram datados até 1988 e pouco mais de 20% após 2004.

Em 1989, a UNESCO organizou, durante a 25ª Reunião da Conferência Geral, ocorrida em Paris, de 17 de outubro a 16 de novembro, uma convenção destinada a tratar especificamente de educação técnica e profissional. Como resultado, publicou um acordo contendo 15 artigos, a fim de regular a política de educação técnica e profissional para os Estados membros (UNESCO, 1989). O Acordo foi traduzido para os idiomas árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo, de modo a alcançar a maior quantidade de pessoas.

O texto é iniciado a partir de uma série de considerações que fundamentam as decisões exaradas no Acordo, desde a constatação do desenvolvimento técnico e tecnológico que impõe novas realidades ao setor produtivo até a vinculação da educação técnica e profissional à paz mundial. Não obstante, a síntese dos fundamentos está registrada no reconhecimento de que “o ensino técnico e profissional responde ao objetivo global de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades”⁷⁴ (UNESCO, 1989, p. 2). Evidencia-se, assim, a centralidade da política de educação profissional no bojo da própria política de educação, sob prerrogativa do desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria do Capital Humano. Tal concepção é reforçada quando, no Art. 1º, conceitua educação técnica e profissional como:

[...] todas as formas e níveis do processo de educação que inclui, além dos conhecimentos gerais, o estudo das técnicas e das disciplinas afins, a aquisição de habilidades práticas, de conhecimentos práticos e atitudes, e a compreensão dos diferentes ofícios nos diversos setores da vida econômica e social⁷⁵ (UNESCO, 1989, p. 3).

A concepção de educação profissional presente no Documento é caracterizada pelo direcionamento ao pragmatismo e pela demanda por condução da subjetividade (atitudes) que, organicamente, orientam o desenvolvimento de competências (habilidades práticas) como objetivo desse processo educativo.

⁷⁴ Tradução livre do texto: “[...] la enseñanza técnica y profesional responde al objetivo mundial del desarrollo de los individuos y las sociedades” (UNESCO, 1989, p. 2).

⁷⁵ Tradução livre do texto: “[...] todas las formas y niveles del proceso de educación que incluye, además de los conocimientos generales, el estudio de las técnicas y de las disciplinas afines, la adquisición de habilidades prácticas, de conocimientos prácticos y de actitudes, y la comprensión de los diferentes oficios en los diversos sectores de la vida económica y social” (UNESCO, 1989, p. 3).

Partindo desse fundamento conceitual, a educação técnica e profissional, segundo o Acordo, deve adotar estruturas abertas e flexíveis, sob a perspectiva da educação permanente, orientada pelas demandas do setor produtivo e desenvolvida em parceria com empresas não-educativas, para garantir o ingresso de todos os jovens no mundo do trabalho e a qualificação permanente dos adultos (UNESCO, 1989, p. 4-5).

Os Estados membros devem ainda informar, periodicamente, as medidas desenvolvidas para aplicação do Acordo, incluindo as disposições legais e regulamentares originadas desse (UNESCO, 1989, p. 7). Além do claro exercício do controle sobre o desenvolvimento da política, tal postura tende a facilitar a organicidade e a hegemonia em torno da política de educação técnica e profissional em escala global. A comunicação das medidas fomenta a política e impulsiona o desenvolvimento e reprodução de novas ideias que conduzam ao alcance dos objetivos hegemônicos. Aliás, esse exercício controlado de uma “autonomia” direcionada ao alcance dos objetivos propostos por meio da inovação, que altera o processo sem alterar os resultados, é uma estratégia que vem sendo amplamente adotada em diversas instâncias do Estado ampliado.

No ano de 1990, o Governo do Brasil foi assumido por Collor que, no curto espaço de tempo de governo, empossou quatro diferentes ministros na pasta da Educação: Carlos Chiarelli⁷⁶ (de 15 de março de 1990 até 21 de agosto de 1991), José Goldemberg⁷⁷ (de 22 de agosto de 1991 até 4 de agosto de 1992) e Eraldo Tinoco⁷⁸ (de 4 de agosto de 1992 até 1 de outubro de 1992) e Murílio de Avellar Hingel⁷⁹, que

⁷⁶ Advogado, professor e político. Foi deputado federal pelo Aliança Renovadora Nacional (ARENA), em 1978, e senador pelo Partido Democrático Social (PDS), em 1982, pelo Rio Grande do Sul e ministro extraordinário para Assuntos de Integração Latino-Americana.

⁷⁷ Professor, físico e político. Membro da Academia Brasileira de Ciências. Foi reitor da Universidade de São Paulo e presidente da Sociedade Brasileira de Física. Foi secretário da Ciência e Tecnologia, ministro da Educação e secretário do Meio Ambiente no governo Collor.

⁷⁸ Professor e político. Professor de administração na Universidade Federal da Bahia (UFBA); de 1971 a 1974, foi assessor-chefe da Secretaria de Educação e Cultura; de 1974 a 1977 foi diretor do Departamento de Pessoal do MEC; de 1979 a 1982, foi secretário da Educação e Cultura da Bahia; de 1983 a 1992 foi deputado federal. Em outubro de 2002 foi eleito vice-governador da Bahia pelo Partido da Frente Liberal (PFL).

⁷⁹ Professor. Graduado em Geografia e História pela Universidade Federal de J. P. de Fora, onde também atuou como professor e diretor da Faculdade de Filosofia e Letras.

permaneceu até o final do Governo de Itamar Franco, após o *impeachment* de Collor (de 1 de outubro de 1992 até 1 de janeiro de 1995).

Esse mesmo ano foi efusivo na proposição de políticas para educação. Contamos a realização de, pelo menos, 20 eventos nos quais o tema educação e seu desenvolvimento na América Latina e Caribe foi tratado (UNESCO, 1991). Nesse mesmo ano ocorreram outros dois eventos significativos no que diz respeito às políticas globais de educação: a “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos”, em Jomtien, Tailândia, e o “Congresso Internacional sobre Planejamento e Gestão do Desenvolvimento da Educação”, no México, acerca dos quais, tratamos no Capítulo 3.

A partir do fundamento construído, estrategicamente, nesses eventos de fomento à política educacional formulada, em 1991, um Documento Base resultante de uma Reunião Internacional de reflexão sobre os novos papéis da Educação Superior em nível mundial, com foco na América Latina e Caribe foi difundido (UNESCO, 1991). O Documento foi assinado pelo presidente do Centro Regional para Educação Superior na América Latina e Caribe (CRESALC), atual Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), órgão da UNESCO que coordena a realização de conferências sobre educação superior com foco no desenvolvimento de políticas para América Latina e Caribe.

O discurso integrador e democrático, na tentativa de desconstruir quaisquer barreiras que pudessem ser impostas como empecilho ao desenvolvimento do projeto apresentado, é explorado logo no início do texto. Integrador ao ponto de tentar eliminar, inclusive, a distância entre os projetos capitalista e socialista de mundo. Os termos “dimensão planetária”, “comunidade global”, “multipolaridade” e “cooperação internacional” são exemplos dos elementos que compõem esse discurso que toma como suposta finalidade o desenvolvimento econômico da América Latina e Caribe e a diminuição da pobreza e desigualdade. Desse modo, o discurso integrador, horizontal e verticalmente, objetiva a hegemonia em torno do novo projeto de sociedade. Esse novo projeto de sociedade está pautado no desenvolvimento científico e tecnológico, ampliado a partir da década de 1970, e no conhecimento como elemento central para sua efetividade. Esse contexto, segundo o Documento, é demarcado pela

crise econômica, pela revolução da informática e pelo pós-modernismo, que justificam a elaboração de transformações sociais (UNESCO, 1991, p. 45).

Sustentado em três principais pilares: desenvolvimento sustentável, transformação produtiva com equidade e desenvolvimento sem pobreza, tal projeto evidencia seu foco estritamente econômico que requer subsumir à essa lógica a vida humana. Para isso, dedica um tópico intitulado “Todo novo projeto de sociedade requer um novo projeto educativo”⁸⁰ (UNESCO, 1991, p. 34). O alcance da hegemonia pela classe dirigente parte da organização da cultura que impõe aos sistemas educativos sua centralidade e à universidade a gerência da formação do humano de novo tipo que reproduzirá o projeto hegemônico de sociedade. O Documento evidencia, portanto, o papel que o projeto educacional deve desempenhar e reforça que o “[...] ensino superior encontra, assim, um dos seus maiores desafios que se concentra, sobretudo, em poder desenvolver um novo pensamento e contribuir decididamente para um novo projeto cultural” (UNESCO, 1991, p. 65)⁸¹.

O novo projeto de sociedade requer a reformulação da política educacional e dos sistemas de ensino, tanto na forma, quanto no conteúdo. Assim, a reforma política da educação sob esse ordenamento fundamenta o modelo de gestão estratégica dos sistemas educativos (UNESCO, 1991, p. 35). Esse modelo de gestão, aos moldes do gerencialismo, impacta diretamente o modelo de universidade construído historicamente na América Latina.

Com a expansão do acesso à educação superior evidenciada na década de 1970 na América Latina, foram desenvolvidos outros tipos de IES que, combinados com o crescimento das IES privadas, culminaram em um sistema de ensino superior diversificado e hierarquizado (UNESCO, 1991, p. 40-41). Esse sistema de ensino conta com instituições universitárias e não-universitárias, sendo essas últimas, aquelas que

⁸⁰ Tradução livre do texto: “Todo nuevo proyecto de sociedad requiere de un nuevo proyecto educativo” (UNESCO, 1991, p. 34).

⁸¹ Tradução livre do texto: “[...] educación superior encuentra, de esta forma, uno de sus mayores desafíos que se centra, ante todo, en ser capaz de elaborar un nuevo pensamiento y en contribuir decididamente a un nuevo proyecto cultural” (UNESCO, 1991, p. 65).

atendem principalmente a parcela mais pauperizada da população que acessa o nível superior.

O papel das IES, no discurso hegemônico desse contexto, é explorar formas de reunir o trabalho intelectual ao manual, de superar as teorias críticas e de construir bases teóricas para uma racionalidade libertadora, tanto em nível coletivo, quanto individual. Para isso, se torna necessário “mudar o conteúdo, as formas de ensinar, a estrutura do sistema, e criar classificações profissionais horizontais”⁸² (UNESCO, 1991, p. 44). É claro no Documento que todos esses pontos abordados estão, evidentemente, fundamentados na perspectiva economicista, na Teoria do Capital Humano cuja finalidade imediata é a produtividade/lucratividade a partir da educação formal. A direção do projeto educacional é conduzida para o aprofundamento do utilitarismo economicista cujo discurso aponta para ideia de indissociabilidade entre trabalho intelectual e manual, mas cuja essência fenomênica evidencia a intensificação da subsunção real do trabalho ao capital. Isso é claro na apresentação da proposta de uma pedagogia da autoaprendizagem, com a utilização de tutores e sistemas informatizados e a formação de “engenheiros do conhecimento” sugeridas para transmissão de saberes e aumento da eficiência do treinamento (UNESCO, 1991, p. 72). Além do currículo centrado no conhecimento socialmente útil, fundamentado na instrumentalidade, na técnica e nos procedimentos, na racionalização e simplificação dos conhecimentos (UNESCO, 1991, p. 80, 82).

Ao tomar a política educacional como produtora e condutora da hegemonia em torno da visão de mundo dominante cuja centralidade é educar recursos humanos para o trabalho, a classe dirigente impõe ao ensino superior um lugar estratégico nesse processo. Em suma, o papel atribuído ao ensino superior é tornar IES públicas e privadas em aparelho privado de hegemonia para a formação de intelectuais orgânicos do capital e para produção do consenso em torno do novo projeto de sociedade, seja pela promoção do discurso dominante, seja por meio do

⁸² Tradução livre do texto: “[...] cambiar el contenido, las formas de enseñar, la estructura del sistema, y crear clasificaciones profesionales horizontales” (UNESCO, 1991, p. 44).

desenvolvimento de conhecimento científico e tecnológico com foco na produção de valor, no nível designado pela divisão internacional do trabalho e do conhecimento.

A fim de concretizar o projeto para o ensino superior, o Documento traz algumas estratégias a serem desenvolvidas pelos países da América Latina a partir da década de 1990, que reforçam os elementos apontados anteriormente:

- 1) Adotar um marco de políticas essenciais para educação superior que assegure a plena vigência e desenvolvimento prospectivo dos princípios fundamentais que a sustentam [...].
- 2) Consolidar o sistema nacional de educação superior, procurando uma articulação e correspondência com os níveis restantes da educação e o sistema de ciência e tecnologia.
- 3) Atualizar a legislação educacional para que esta seja o apoio real dos processos de mudança e modernização acelerada do ensino superior nos países e, ao mesmo tempo, provocar uma troca rica e um contato eficiente com o resto do mundo.
- 4) Focar a atenção na construção e adoção de critérios, mecanismos e meios que levem as instituições de ensino superior a cumprir dos seus novos papéis e, em particular, a ganhar rapidamente níveis mais elevados de excelência e qualidade.
- 5) Incentivar ao máximo ações inovadoras e experimentais que deem origem a novos tipos institucionais que respondam aos novos processos democráticos e às urgentes necessidades culturais, econômicas e sociais dos países e, ao mesmo tempo, garantam o efeito multiplicador de grupos e centros de excelência.
- 6) Criar mecanismos permanentes de avaliação e orientação global do sistema de ensino superior, exemplo que deve ser transmitido a cada instituição.
- 7) Promover a adoção de modernas técnicas de gestão de instituições de ensino superior.
- 8) Participar ativamente de projetos internacionais que apoiem e incentivem o processo de mudanças identificadas e cooperação entre países e instituições (UNESCO, 1991, p. 88-89).

Em 1992, a CEPAL elaborou um documento com o objetivo de delinear as ações para favorecer vínculos sistêmicos entre educação, conhecimento e desenvolvimento na década de 1990 (CEPAL, 1992). Esse Documento, com organização

semelhante ao Documento anterior (UNESCO, 1991), apresenta um panorama da região da Latino-americana e o projeto educacional e promove ações exitosas desenvolvidas que servem como exemplo para os demais países. A semelhança entre os documentos é natural, tendo em vista que o segundo foi desenvolvido em parceria com a UNESCO. Assim, o fundamento conceitual contido no Documento é idêntico ao do Documento apresentado anteriormente e, a partir desse fundamento, fomenta o nível pós-secundário como uma alternativa para diversificação de cursos, instituições, tipos de financiamento, sempre sob à égide da flexibilidade e racionalidade do mercado. Para formação de recursos humanos, defende que “se pode estabelecer um sistema de formação pós-secundário para egressos do ensino médio técnico, com menções em áreas industriais específicas, ou em grupos articulados de setores” (CEPAL, 1992, p. 171)⁸³. Para isso, defende a reforma curricular que equilibre a relação custo-qualidade na formação dos recursos humanos para atender às demandas produtivas.

Também em 1992, o Banco Mundial, por meio de sua Divisão de Recursos Humanos do Departamento Técnico da Região da América Latina e Caribe, emitiu um Documento com direcionamentos sobre a reforma do ensino superior e a redefinição do papel do Estado para o Brasil, o Chile e a Venezuela (BANCO MUNDIAL, 1992a). A escolha dos países, segundo o Documento, foi orientada pelo estágio de desenvolvimento das reformas propostas, sendo: o Chile, aquele cujo estágio de desenvolvimento é avançado (com mais de 10 anos naquele momento); o Brasil, aquele cujo estágio de desenvolvimento é iniciante e a Venezuela cujo processo não havia sido ainda iniciado (BANCO MUNDIAL, 1992a, p. 7).

O texto é claro quanto aos principais objetivos da reforma do ensino superior: 1) Aumentar o acesso ao ensino superior a partir da expansão das IES privadas; 2) Diversificar as instituições de ensino superior; 3) Reduzir o poder de universidades públicas tradicionais; 4) Transferir parte dos custos do financiamento estatal das IES para os estudantes; 5) Aumentar a competitividade entre as IES (BANCO

⁸³ Tradução livre do texto: “[...] se puede establecer un sistema de formación postsecundaria para egresados de la enseñanza técnica media, con menciones en áreas industriales específicas, o en grupos articulados de sectores” (CEPAL, 1992, p. 171).

MUNDIAL, 1992a, p. 8-9). O alcance desses objetivos, mesmo que parcialmente, torna o Chile exemplo a ser seguido pelo Brasil e pela Venezuela, sobretudo pela implementação do nível pós-secundário não-universitário que confere oportunidades de formação em um mercado privado em expansão. O texto ainda pontua criticamente que:

[...] o sistema de ensino superior do Brasil ainda se baseia excessivamente no conceito de ensino universitário, pesquisa e extensão universitária, apesar de poucas instituições serem capazes de atingir com sucesso esses objetivos. O Brasil tem apenas um sistema incipiente de ensino técnico pós-secundário de curta duração (BANCO MUNDIAL, 1992a, p. 13)⁸⁴.

Nesse sentido, a reforma dos currículos é ponto central para o desenvolvimento do novo modelo de ensino superior. O Banco Mundial defende a formulação de currículo mínimo que sirva ao cumprimento dos objetivos da formação em nível superior e, ao mesmo tempo, garanta a “qualidade” dessa formação (BANCO MUNDIAL, 1992a, p. 14, 85 e 92).

Além desse Documento, o Banco Mundial emitiu outro nesse mesmo ano voltado à renegociação do empréstimo assinado em 1983, com vistas ao desenvolvimento do ensino técnico no Brasil. Tendo em vista que o Acordo anterior não alcançou todos os objetivos propostos, sobretudo pela imposição das circunstâncias conjunturais no processo de transição democrática do país, novo Acordo foi viabilizado (BANCO MUNDIAL, 1992b, p. 6).

O novo Acordo de cooperação destina a quantia de mais \$ 20 milhões com objetivo de definir uma política de desenvolvimento de longo prazo para a formação de técnicos (de nível médio e superior) em agricultura e indústria, para adaptar os técnicos aos requisitos de qualidade e quantidade regionais e nacionais e para garantir que os técnicos necessários fossem efetivamente fornecidos aos setores agrícola e industrial (BANCO MUNDIAL, 1992b, p. 6).

⁸⁴ Tradução livre do texto: “[...] Brazil's higher education system is still excessively based on the concept of the large multi-purpose university linking teaching, research, and extension, in spite of the fact that only a few institutions are able to successfully meet these objectives. Brazil has only a fledgling system of short course postsecondary technician training” (BANCO MUNDIAL, 1992a, p. 13).

Em 1993, o Banco Mundial organizou outro Documento sobre reforma do ensino superior, dessa vez, dedicado apenas ao Brasil. O Relatório apresenta como objetivo estabelecer recomendações para uso eficiente dos recursos públicos empregados no ensino superior, de modo a garantir uma boa relação entre custo e qualidade (BANCO MUNDIAL, 1993, p. 3). Segundo o Documento, o investimento do Brasil em educação é ineficiente e inadequado, além de não resultar em retorno adequado à sociedade, que não recebe uma base fundamental para o desenvolvimento das habilidades exigidas pelo setor produtivo (BANCO MUNDIAL, 1993, p. 6). Portanto, o Documento tem como foco a organização de estratégias para administração da política educacional de nível superior ajustada ao projeto educacional hegemonic, no qual o tema financiamento é preponderante.

A perspectiva economicista da política educacional é evidenciada na recomendação de fomento ao mercado educacional privado, especialmente na promoção das faculdades (instituições não-universitárias); no atendimento às demandas sociais por educação apenas daqueles cujas demandas não puderem ser supridas pelo setor privado; no fomento ao financiamento da formação em nível superior em IES privadas por meio de empréstimos concedidos aos estudantes, como por exemplo o Programa de Crédito Educativo da Caixa Econômica Federal; na proposição da organização gerencial do sistema de ensino superior pautada no ajuste entre autonomia e *accountability*, com foco no alcance de resultados e na inovação, como a implementação do nível pós-secundário (BANCO MUNDIAL, 1993, p. 2, 27, 44-50).

Nesse mesmo ano, foi elaborado pelo MEC o Plano Decenal Educação para Todos (BRASIL, 1993) indicando o alinhamento das políticas educacionais nacionais com as políticas internacionais difundidas na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em 1990. O Plano indica o desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB); do Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas; do Sistema Nacional de Educação à Distância; da Descentralização dos Programas de Assistência ao Estudante; da Eficiência e Agilização do Sistema de Financiamento, dentre outras medidas voltadas mais especificamente para educação básica. Paralelo ao Plano, foi implementado o Programa de Avaliação Institucional das

Universidades Brasileiras (PAIUB), pela adesão voluntárias das IES, buscando infundir a cultura da avaliação institucional.

Em 1994, o Banco Mundial realizou um estudo com propostas para reforma da educação superior cujo foco de aplicação são os países em desenvolvimento na África, Ásia, América Latina e alguns países com experiência socialista situados na Europa (BANCO MUNDIAL, 1994). A proposta presente no Documento inclui quatro principais estratégias a serem desenvolvidas: 1) Incentivar a diferenciação das instituições de ensino superior, incluindo as IES privadas; 2) Incentivar as IES públicas a diversificar as fontes de financiamento, incluindo o custeio dos cursos pelos alunos e aplicação da relação financiamento/desempenho; 3) Redefinir do papel do Estado no ensino superior; e, 4) Introduzir políticas voltadas à qualidade (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 4).

Para efetivar esse Projeto, o desenvolvimento de instituições não-universitárias e privadas, a criação de cursos pós-secundários e o novo modelo de financiamento, que inclui o pagamento dos custos pelos discentes que têm condições, o fornecimento de bolsas por mérito (incentivos pela performance) e financiamento público por meio de empréstimo aos discentes das camadas mais pauperizadas são medidas centrais no bojo da política (BANCO MUNDIAL, 1994). A proposta de criar IES não-universitárias ou universidades de ensino parte da separação entre ensino e pesquisa adotada pelo modelo europeu de universidade. Nesse caso, a criação de IES voltadas apenas para o ensino é justificada pelo Banco Mundial pelo “alto custo” do modelo universitário europeu.

Em 1994, foi assinada a Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994) que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrando as instituições de educação tecnológicas existentes no país. Criou ainda o Conselho Nacional de Educação Tecnológica com a finalidade de assessorar o MEC no cumprimento da política e diretrizes da educação tecnológica. O texto legal ainda dedica um artigo para tratar da expansão da oferta da educação profissional pela criação de novas unidades de ensino, que inclui a participação de organizações não-governamentais e o setor produtivo. O fomento à política de educação profissional tecnológica passa a estar centrado em

instâncias superiores de modo mais evidente, antes mesmo da reformulação da LDBEN (BRASIL, 1996a).

Em 1995, o Banco Mundial divulgou mais dois documentos sobre a reforma do ensino superior, com foco na gestão educacional e no financiamento dos sistemas de ensino, sustentado no discurso de aumento da relação custo-benefício dos investimentos públicos. Ambos os documentos repetem as recomendações apresentadas pelo Banco como mantra que deve ser ortodoxamente implementado. E para reforçar seu discurso, apresenta experiências exitosas realizadas por países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1995a; 1995b).

Nesse mesmo ano, FHC assumiu a presidência do Brasil e seu governo perdurou até o ano de 2002. Durante todo seu governo, Paulo Renato Costa Souza⁸⁵ foi Ministro da Educação, tendo sido o ministro que mais tempo permaneceu na pasta e, portanto, atuou expressivamente nas mudanças políticas ocorridas no período. Algumas medidas iniciais voltadas para o controle das políticas a serem desenvolvidas foram: 1) A implementação da Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995b) que estabelece a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC) para o nível superior. O ENC impôs a obrigatoriedade de realização do exame para emissão da certificação. 2) No ano seguinte, em 1996, o SAEB⁸⁶ foi criado com financiamento do Banco Mundial e, desde então, vem sendo aperfeiçoado. 3) Foi implementado o Decreto nº 2.026/1996 (BRASIL, 1996c) que estabelece os procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

Em 1996, a UNESCO organizou uma publicação sobre a educação técnica e profissional, por meio da qual reapresenta a concepção desse nível de formação sob nova orientação: educação para o trabalho, sendo o trabalho qualquer atividade humana, inclusive aquela à margem do mercado (UNESCO, 1996, p. 8). Segundo o texto,

⁸⁵ Paulo Renato era economista e professor, fundador do PSDB, tendo exercido em sua carreira, além do cargo de Ministro da Educação, o cargo de reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), deputado pelo PSDB, Secretário de educação do estado de São Paulo (SP) e Gerente de Operações do BID, em Washington (DC). Foi também Diretor associado da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe, e outras agências da ONU.

⁸⁶ Atualmente, o SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala voltado a medir a qualidade da educação básica no Brasil.

há demanda que a América Latina e o Caribe adotem o trabalho criativo, ampliem o setor informal, o autoemprego, as microempresas solidárias etc. Nesses casos, defende a importância de refletir acerca da pertinência da especialização técnica-profissional nesses contextos e do papel do Estado como coordenador e fomentador da política de educação para o trabalho, do diálogo com a sociedade civil e da participação democrática. Ao mesmo tempo, o Documento reafirma as políticas anteriormente propostas que incluem o CST como demanda social (Cf.: UNESCO, 1996, p. 24, 29, 42, 49, 84, 85, 87, 98, 117, 119 e 120).

Em suma, o Documento amplia os espaços de aplicação da educação permanente na formação para o trabalho pela inclusão do público excluído do mercado formal de emprego pelo desenvolvimento da ideia “educação-trabalho”. A concepção de educação para o trabalho apresentada é uma maneira mais sutil de fomentar a política de conformação para o trabalho precário, para o subemprego, para o desemprego, propagando a lógica do cidadão-empresa que mencionamos no Capítulo 3. Para isso, a Obra orienta a educação-trabalho de todos os sujeitos para o trabalho independente e empreendedor (Cf.: UNESCO, 1996, p. 83), como estratégia de mediação do conflito de classes. Não se trata apenas de uma formação técnica originária do espaço escolar ou da formação profissional, originária do setor produtivo. Educação-trabalho envolve sistemas de educação formal e não-formal que integram educação, trabalho, produção, ciência e tecnologia, fundamentados numa dimensão ética e econômica de desenvolvimento (UNESCO, 1996, p. 14). Conforme apresentado no texto:

A reflexão sobre os princípios e práticas que constituem a tradição latino-americana em relação à educação-trabalho é o caminho para encontrar as promessas de mudança. Uma leitura coletiva dos sucessos e das agendas pendentes e uma revisão do âmago do que se denomina a crise da educação técnica (ET) e da educação profissional (EP) são estratégias para vislumbrar os pontos fortes futuros onde apenas poderia perceber fraqueza (UNESCO, 1996, p. 9)⁸⁷.

⁸⁷ Tradução livre do texto: “La reflexión acerca de los principios y prácticas que constituyen la tradición latinoamericana en materia de educación-trabajo es el camino para encontrar las promesas de cambio. Una lectura colectiva de los aciertos y las agendas pendientes y una revisión del núcleo de lo que se denomina la crisis de la educación técnica (ET) y la formación profesional (FP) son las estrategias para vislumbrar las futuras fortalezas allí donde podría percibirse sólo debilidad” (UNESCO, 1996, p. 9).

Nesse mesmo ano, o Brasil implementou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) que reorganizou a educação brasileira com base no fundamento da reforma do Estado e introduziu os elementos necessários para o desenvolvimento da política educacional proposta hegemônica. A criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED) no MEC, pelo Decreto nº 1.917/1996 (BRASIL, 1996d) foi uma medida importante para ampliação do acesso proposta nos documentos do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL. E, no que diz respeito mais especificamente ao ensino profissional e tecnológico, as regulações dos Decretos nº 2.208, 2.306 e 2.406/1997 (BRASIL, 1997a; 1997b; 1997c) e da Portaria MEC nº 1.005 (BRASIL, 1997d), implementados no ano seguinte à LDB, foram passos fundamentais para o alinhamento da política de EPT às “recomendações” dos organismos internacionais.

O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a) regulamentou a EPT, constante no Art. 39 da LDBEN (BRASIL, 1996a), e incluiu os níveis básico, médio técnico e tecnológico – correspondente ao nível superior, destinado aos egressos do nível médio, conforme vinha sendo fomentado desde a década de 1960. O Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL, 1997b) regulamentou o sistema federal de ensino no país e diversificou os tipos de IES, classificadas em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e escolas superiores. O Decreto nº 2.406/1997 (BRASIL, 1997c) regulamentou a Lei nº 8.948/1994 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994), implementando os Centros de Educação Tecnológica cuja prerrogativa de oferta de ensino superior tecnológico e o desenvolvimento de pesquisas, processos, produtos e serviços articulados com os setores produtivos evidencia seu alinhamento com a política hegemônica. Enfim, a Portaria MEC nº 1.005/1997 (BRASIL, 1997d) instituiu a Unidade de Coordenação do Programa, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), a fim de implementar as medidas necessárias para o desenvolvimento do PROEP. A própria Portaria menciona que tal programa foi financiado por meio de Operação de Crédito Externo com o BID. Esses marcos legais constituem avanços significativos no processo de alinhamento da política de EPT brasileira às imposições da classe dirigente internacional.

Em 1998, Banco Mundial, UNESCO e CEPAL divulgaram alguns documentos sobre ensino superior, a ponto de, no conjunto de publicações que levantamos sobre o tema, esse ano representar o maior volume de textos divulgados no período de 1959 a 2017 (BANCO MUNDIAL, 1998a; 1998b; 1998c; 1998d; UNESCO, 1998a; 1998b; CEPAL, 1998). No que diz respeito especificamente ao Brasil, o contexto de implementação da nova LDBEN, que foi seguido pela regulação de pontos específicos no texto legal, foi também o momento oportuno para propagar, por todos os instrumentos possíveis, as imposições internacionais para política educacional brasileira.

Em setembro de 1998, a CEPAL divulgou um documento endossando as orientações divulgadas anteriormente pela UNESCO (1996). O texto apresenta as contradições presentes entre a demanda crescente pela qualificação profissional do trabalhador e a demanda de desenvolvimento de uma reformulação dessa qualificação sob novos fundamentos mais adaptados ao contexto de avanço científico e tecnológico (CEPAL, 1998). Para fundamentar seu discurso sobre desregulação do trabalho e profissionalização renovada, argumenta sobre auto-organização, responsabilidade própria e racionalização centrada no sujeito pautada na ideia de competências e comportamentos voltados ao desenvolvimento do conhecimento a partir das experiências. O argumento principal utilizado é o avanço do desemprego nos setores produtivos e a ampliação do setor de serviços que, combinados, fortalecem a demanda de uma qualificação profissional adequada para o contexto. Para isso, defende a ideia de mudanças no paradigma para formação do trabalhador a fim de uma profissionalização que desenvolva competências interdisciplinares e não apenas conhecimentos técnicos (CEPAL, 1998, p. 10). Assim, a formação do trabalhador, em um contexto de erosão da ideia de profissão, segundo o Documento, deve estar voltada a três objetivos: 1) desenvolver conhecimentos profissionais necessários, destreza e atitudes; 2) dispor de competências para solucionar problemas e cumprir tarefas profissionais de modo independente e flexível; e, 3) ser capaz e ter vontade de colaborar dentro da organização do trabalho (CEPAL, 1998, p. 11). Tais objetivos estão destinados ao objetivo principal de formar trabalhadores para atender aos sistemas, conforme o próprio Documento explicita.

Nesse mesmo ano, de 05 a 09 de outubro, a UNESCO realizou, em Paris, a primeira Conferência Mundial sobre Educação Superior cujo tema foi “A educação superior no século XXI: visão e ação”. O objetivo do evento foi debater sobre questões relativas à educação superior, a fim de acordar sobre o tipo pretendido de educação superior para o século XXI (UNESCO, 1998a). O debate em torno do tema, segundo registrado, no próprio Relatório, atraiu a participação de público expressivo, com representantes de 182 países, totalizando mais 4.000 pessoas – maior público dentre os eventos realizados pela UNESCO até então (UNESCO, 1998a, p. 1).

Conforme acordado no evento:

Fica claro que, para cumprir sua missão, o ensino superior deve mudar profundamente, tornando-se organicamente flexível, diversificando em suas instituições, em suas estruturas, em seus estudos, em seus modos e maneiras de organizar estudos (sistemas de entrega) e dominando para esse fim. As novas tecnologias da informação. Deve prever a evolução das necessidades da sociedade e dos indivíduos, estar amplamente aberto aos adultos para atualizar conhecimentos e habilidades, atualizar, reconvertêr e melhorar sua cultura geral. Em resumo, o ensino superior do século XXI deve se inscrever firmemente no projeto global de educação permanente para todos, tornar-se seu motor e seu espaço ideal e contribuir para incorporar nele os demais níveis e formas de educação, fortalecendo seus vínculos entre si (UNESCO, 1998a, p. 2)⁸⁸.

Nesse sentido, foram aprovados a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI e o Marco de Ação Prioritária para Mudança e Desenvolvimento da Educação Superior, ambos contidos no mesmo Documento (UNESCO, 1998a, 1998b). A Declaração e o Marco de Ação contêm as principais “orientações” a serem desenvolvidas por cada país participante, a fim de formular uma educação superior renovada, com foco no desenvolvimento cultural e socioeconômico.

⁸⁸ Tradução livre do texto: “Es evidente que, para cumplir su misión, la educación superior debe cambiar profundamente, haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar los estudios (delivery systems) y dominando con esta finalidad las nuevas tecnologías de la información. Debe anticiparse a la evolución de las necesidades de la sociedad y de los individuos, abrirse ampliamente a los adultos para poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar su cultura general. En resumen, la educación superior del siglo XXI deberá inscribirse decididamente en el proyecto global de educación permanente para todos, convertirse en su motor y su espacio idóneo y contribuir a incorporar en ella los demás niveles y formas de educación estrechando sus vínculos entre sí” (UNESCO, 1998a, p. 2).

A Declaração está dividida em três seções: 1) Missões e funções da educação superior; 2) Forjar uma nova visão da educação superior; e, 3) A visão e a ação. Nestas três seções estão incluídos 17 artigos, conforme sistematizamos a seguir:

QUADRO 2: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI – 1998

Missões e funções da educação superior	1 – A missão de educar, formar e realizar pesquisas 2 – Função ética, autonomia, responsabilidade e prospectiva
Forjar uma nova visão da educação superior	3 – Igualdade de acesso 4 – Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres 5 – Promoção do saber mediante pesquisa nos âmbitos da ciência, da arte e das humanidades e a difusão de seus resultados 6 – Orientação de longo prazo fundada na pertinência 7 – Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e a análise e a previsão de das necessidades da sociedade 8 – A diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades 9 – Métodos educativos inovadores: pensamento crítico e criatividade 10 – O pessoal e os estudantes, principais protagonistas da educação superior
A visão e a ação	11 – Avaliação da qualidade 12 – O potencial e os desafios da tecnologia 13 – Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior 14 – O financiamento da educação superior como serviço público 15 – Compartilhar o conhecimento teórico e prático entre países e continentes 16 – Da “fuga de cérebros” ao seu retorno 17 – As associações e alianças

Fonte: UNESCO (1998a), elaboração da autora

Os artigos da Declaração não trazem elementos novos ao delineamento político que foi evidenciado nos documentos anteriores. A importância do texto está na sistematização das principais ideias da política educacional hegemônica construída para o nível superior em escala global. Dentre tais ideias, o desenvolvimento do ensino superior tecnológico. Logo no primeiro parágrafo da Declaração é apresentado o nível pós-secundário como projeto de nível superior diante da possibilidade de generalização da educação superior para todas as pessoas (UNESCO, 1998a, p. 19). A defesa do tipo de curso também aparece algumas vezes no Considerando emitido antes dos artigos da Declaração, bem como no Art. 8, explicitando a importância desse tipo

de curso na reforma da educação superior proposta pela classe dirigente (Cf.: UNESCO, 1998a, p. 21, 25).

Em anexo ao Documento estão os Planos de ação para cada região. O plano para América Latina e Caribe inclui 5 programas a serem implementados progressivamente: 1) Melhoria da pertinência; 2) Melhoria da qualidade; 3) Melhoria da gestão e financiamento; 4) Gestão acadêmica das novas tecnologias de informação e comunicação; e, 5) Reorientação da cooperação internacional (UNESCO, 1998a, p. 51, 52). Esses programas têm como finalidade propagar a concepção educacional e implementar os modelos de instituições e cursos alinhados com a reforma da educação superior.

Ainda em 1998, após a Conferência Mundial sobre Educação Superior, o Banco Mundial emitiu uma série de artigos para tratar da educação superior no Brasil. Os textos propõem cinco pontos gerais para reforma da educação superior brasileira: 1) Maior cobertura com a democratização do acesso ao ensino superior por meio da oferta de cursos mais diversificados e mais baratos; 2) Reestruturação dos mecanismos de financiamento para equilibrar o custo e a qualidade; 3) O papel do Governo Federal como fornecedor, financiador e regulador do ensino superior; 4) Melhorar a qualidade da instrução cujos níveis institucionais e nacionais são fracos, rígidos e politizados; e, 5) Desenvolver estratégias para envolver partes interessadas nas mudanças políticas a fim de lidar com a oposição política potente e fortemente organizada (BANCO MUNDIAL, 1998a; 1998b; 1998c; 1998d).

A diversidade defendida pelo Banco deve ser desenvolvida em diferentes direções: 1) diversidade de tipos de instituições; 2) diversidade regional; 3) diversidade de propriedade no espectro público-privado; 4) diversidade no currículo; 5) diversos mecanismos para garantia de qualidade; 6) diversidade de pesquisas; 7) diversos níveis de autonomia; e, 8) diversos mecanismos de financiamento (BANCO MUNDIAL, 1998d, p. 14). Agregado à concepção de diversificação, são anunciadas às demandas de currículo flexível, menos teórico e mais prático, apresentado como resposta à tensão amplitude e profundidade; de financiamento público e privado a partir da aplicação de recursos a partir da produtividade; de cobrança de taxas pelas universidades públicas; de custeio próprio dos estudos por parte dos estudantes; de

incentivos para ampliação do mercado educacional privado pela utilização do sistema de *vouchers*⁸⁹ (BANCO MUNDIAL, 1998b).

A estratégia para o fomento da política apresentada pelo Banco Mundial também parte de um discurso em prol dos excluídos do nível superior, pelos quais deve ser realizada a reforma da educação superior. Um empecilho para isso, segundo consta no Documento, está na politização e alta organização, sobretudo, dos profissionais da educação e dos sindicatos e partidos que se opunham às reformas. Portanto, a evidência das disputas entre projetos distintos de vida e sociedade é reconhecida como um dos óbices a ser enfrentado. O fato de o Banco Mundial mencionar a oposição política brasileira ao projeto hegemônico como potente e fortemente organizada expressa o tom dessa disputa, ao mesmo tempo em que argumenta sobre a necessidade de criar meios para vencer a oposição, a fim de que a implementação do projeto educacional global seja bem-sucedida no Brasil. Para isso, o Banco defende uma maior conscientização dos interessados no tema: famílias e estudantes, por meio do conhecimento e informação, aumentando sua voz e presença (BANCO MUNDIAL, 1998c, p. 22).

Ainda em 1998, o Art. 3º, da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994) foi alterado pelo Art. 47 da Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998a). O texto anterior atribui a competência da coordenação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica ao Ministério da Educação e do Desporto, que estabelece os procedimentos para a sua implantação, operacionalização e funcionamento, respeitadas as características da educação formal e não formal e a autonomia dos sistemas de ensino. Com a alteração, foram acrescidos três parágrafos, dos quais o § 5º expressa claramente quais seriam as parcerias utilizadas para a expansão da EPT e o § 7º impõe sanções ao descumprimento na aplicação dos recursos:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer em parceria** com Estados, Municípios, Distrito Federal, **setor produtivo**

⁸⁹ Proposta do Banco Mundial que visa o financiamento público da escolarização em instituições de ensino privadas por meio da distribuição de crédito individual a ser utilizado na instituição escolhida pelo estudante/responsável.

ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. [...]

§ 7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles **ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis** (BRASIL, 1998a, Art. 47 – *Grifos nossos*).

Nesse mesmo ano, a Lei nº 9.678/1998 (BRASIL, 1998c) criou a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no magistério superior. A medida implementa a avaliação da produtividade docente e o estímulo à reprodução da política implementada, mediando coerção e persuasão como faces da mesma política.

Em 1999, o Banco Mundial e o MEC organizaram um Projeto para melhoria da Educação Superior no Brasil, com custo total de \$1,3 milhão, sendo metade desse valor coberto pelo Banco Mundial, por meio de empréstimo (BANCO MUNDIAL, 1999). Os argumentos para justificar a implementação do Projeto são os mesmos utilizados pelo Banco: alta demanda não atendida por ensino superior, ausência de qualidade dos sistemas públicos de educação superior brasileiros, alto custo/aluno dos sistemas públicos de educação superior, vagas públicas no ensino superior ocupadas por estudantes que poderiam pagar mensalidades que não são cobradas, distribuição irregular de oferta em nível regional etc.

O Projeto tem como objetivo aumentar o acesso ao ensino superior e facilitar a transição para um sistema de ensino diversificado, que seria mais relevante, de melhor qualidade e mais eficiente. Para isso, propõe aumentar o acesso às IES privadas por meio de empréstimos estudantis, cedidos com base no mérito e concessão de recursos públicos com base no desempenho (produtividade) das IES, conforme as prioridades estabelecidas pelas políticas governamentais (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 2).

No ano 2000, o Banco Mundial divulgou amplo estudo solicitado pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza sobre a Educação Superior no Brasil, em dois volumes (BANCO MUNDIAL, 2000a, 2000b). O primeiro volume contém a análise geral

acerca do tema e o segundo volume é um compêndio com seis artigos divulgados pelo Banco em 1998 que serviram de base para o estudo final. Uma delegação brasileira, que incluiu o Ministro da Educação, participou ativamente no debate que circundou a elaboração do texto, tendo sido registrado, no início do Documento, um agradecimento especial pela participação (BANCO MUNDIAL, 2000a).

Os problemas apontados pelo estudo são os mesmos já mencionados em outros documentos, bem como as soluções. Os principais problemas da Educação Superior brasileira, segundo o Banco Mundial, são as demandas de: 1) aumento da cobertura; 2) aumento da autonomia gerencial e incentivo à eficiência no nível institucional; 3) mudança do papel do governo federal; 4) melhorar a qualidade da instrução; e, 5) identificação e obtenção de apoio das partes interessadas (BANCO MUNDIAL, 2000a, p. 15).

Para solucionar tais problemas, o Governo brasileiro acordou com o Banco as seguintes medidas: 1) alterar a estrutura legal do setor; 2) mudar o sistema de financiamento (com base no desempenho no alcance de metas para melhorar o acesso, a qualidade e a eficiência); e, 3) melhorar a capacidade de avaliar a qualidade da instrução e o desempenho das instituições (BANCO MUNDIAL, 2000a, p. 18). O Documento menciona a regulação da LDBEN, do ENC, a criação de instituições não-universitárias, como os Centros Universitários e faculdades, como medidas importantes iniciadas naquele contexto, e indica a demanda de diversificação de tipos de curso de nível superior, com a criação do curso “pós-secundário” que denominou como uma “nova onda no ensino superior” (BANCO MUNDIAL, 2000a, p. 15).

Em 2000, foi regulamentado o Decreto Federal nº 3.462/2000 (BRASIL, 2000) que confere autonomia ao Centros Federais de Educação Tecnológica para criar cursos e ampliar vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional e implementar cursos de formação docente para as disciplinas científicas e tecnológicas. No ano seguinte, foram implementados a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), que aprovou o PNE; a Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001b), que criou o FIES; o Decreto Federal nº 3.741/2001 (BRASIL, 2001d), que trata da autonomia dos Centros de Educação Tecnológica privados e o Decreto Federal nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001e), que reorganizou o ensino superior.

Em 2001, uma publicação da CEPAL, assinada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato, foi difundida (SOUZA, 2001). Trata-se de um artigo, em espanhol, abordando a temática educação e desenvolvimento no Brasil, referente ao período de 1995 a 2000. O texto inicia a abordagem pontuando o atraso secular da educação brasileira, mas, logo em seguida, apresenta as políticas implementadas com apoio do Banco Mundial e da UNESCO, como uma espécie de propaganda da parceria “bem-sucedida”. Nessa direção, apresenta alguns programas desenvolvidos no país, dentre os quais estão os sistemas de avaliação da qualidade educacional (SAEB, ENEM e ENC) e o FIES. Tais medidas são apresentadas como avanço na política educacional no que diz respeito ao equilíbrio custo-qualidade, tendo em vista que, o Brasil, segundo o texto, estaria entre os países que apresentam os custos mais elevados com educação dentre os que participam da UNESCO/OCDE (SOUZA, 2001, p. 82).

Em 2002, além da divulgação de outro documento contendo os resultados do mesmo estudo difundido em 2000 pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2002), outras três publicações sobre educação superior foram difundidas, sendo duas pela UNESCO e uma pela CEPAL. No texto divulgado pela CEPAL (2002) o fomento ao ensino superior não-universitário e ao ensino pós-secundário é apresentado como demanda de formação adequada para o mercado de trabalho, portanto, os cursos nesse nível devem estar alinhados ao suprimento de tais demandas, a fim de que seja possível o avanço do desenvolvimento econômico na região. O estudo busca analisar em que medida os países da América Latina e região estão diminuindo a distância dos seus competidores no que diz respeito à formação de recursos humanos, sobretudo na educação superior e técnica (CEPAL, 2002, p. 5). Nesse sentido, é um fomento claro ao desenvolvimento das IES não-universitárias e de cursos superiores tecnológicos como solução para o desenvolvimento de recursos humanos na região.

Dos dois textos divulgados pela UNESCO sobre ensino superior, um é destinado à política de ensino superior em países do sudeste da Europa⁹⁰ (UNESCO, 2002a) e outro destinado à política de ensino superior no Brasil (UNESCO, 2002b).

⁹⁰ Os países do sudeste da Europa são Albânia, Bósnia, Herzegovina, Bulgária, Grécia, Macedônia do Norte, Montenegro, Sérvia, Kosovo, parte da Turquia, da Croácia, da Romênia e da Eslovênia

Naquele, a menção sobre o histórico comunista aparece algumas vezes no Documento, evidenciando a demanda de fortalecimento da hegemonia capitalista naquela região por meio da educação. Para isso, a utilização dos termos polítérico, democracia, indivíduo demarca o Documento para estabelecer vínculos entre antigo e novo regime, tendo em vista que a educação política é uma marca do projeto de educação socialista e o discurso democrático, com foco no desenvolvimento do indivíduo para sua própria liberdade, é uma marca do discurso capitalista. Contudo, mesmo fundamentado nesse discurso, o projeto político, ainda que de modo mais sutil, é o mesmo planejado para os países de capitalismo periférico.

O desenvolvimento do planejamento estratégico abordado na Obra é uma característica importante que demarca o modelo gerencial para educação. Assim, cerca da metade texto é destinado à abordagem de como pode ser desenvolvido um planejamento estratégico. No bojo do texto, o fomento à autonomia e ao *accountability*, ao desenvolvimento de modelos educacionais competitivos e privados, voltados ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, com foco na produtividade e eficiência na prestação de serviços aos clientes fundamenta a reformulação do ensino superior proposta. O restante do texto apresenta projetos bem-sucedidos que servem de exemplo para implementação da política proposta (UNESCO, 2002b).

A Obra da UNESCO que trata da educação superior no Brasil foi elaborada por uma equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) cujo objetivo foi descrever o ensino superior de modo objetivo e claro, sem explicar suas transformações (UNESCO, 2002b). Embora o Estudo não apresente uma proposta política para educação superior, mas apenas descreva o funcionamento e a estrutura da educação superior no país, a política de aproximação e envolvimento de profissionais da educação superior pública é evidenciada nesse tipo de ação recorrentemente promovida pelos organismos internacionais. O convite intermediado pela CAPES para realização do estudo que comporia o relatório geral sobre o Ensino Superior na América Latina partiu de um projeto organizado pela IESALC-UNESCO (UNESCO, 2002b, p. 19).

No final desse mesmo ano, após a eleição de Lula ao Governo Federal, mesmo diante da resistência aos CST no Brasil, foi publicada a Resolução CNE/CP nº

3/2002 (BRASIL, 2002b), que institui as Diretrizes curriculares nacionais gerais para organização e funcionamento dos CST, em vigor até hoje, e cuja análise está inserida no próximo Tópico.

Essa Diretriz foi proposta pelo Ministro Paulo Renato Souza, em 05/10/2000 e foi aprovada no mês anterior à mudança no Governo Federal (Cf.: BRASIL, 2002a). Na proposta, os CST foram apresentados como:

[...] ‘uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira’, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas ‘alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação’. O documento do MEC pondera que ‘a ampliação da participação brasileira no mercado mundial, assim como o incremento do mercado interno, dependerá fundamentalmente de nossa capacitação tecnológica, ou seja, de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços’. O MEC reafirma, ainda, que ‘os grandes desafios enfrentados pelos países estão, hoje, intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral’ (BRASIL, 2002a, p. 2).

Em 2003, a UNESCO, em parceria com o estado de Sergipe, divulgou um documento contendo a proposta de criação da Superintendência da Educação Profissional do Estado de Sergipe (SERGITEC), para atuar integradamente com o Conselho Técnico Regional (UNESCO, 2003). Esse mesmo documento apresenta um novo modelo de gestão para educação profissional, uma sugestão de planejamento estratégico para SERGITEC, um plano de *marketing* e um cronograma para implementação do Projeto. A mesma estratégia de aproximação e parceria pode ser encontrada em outro Documento divulgado em 2004, mas dessa vez, a parceria se deu com o estado do Maranhão (UNESCO, 2004). O texto propõe mudanças na configuração dos órgãos gestores da Educação Profissional, pela criação de uma Superintendência de Educação Superior e Profissional e de um Fórum de Cooperação e Intercâmbio. Tais documentos evidenciam uma das estratégias de formulação de consenso no bojo da sociedade política utilizada por organismos internacionais. Evidenciam também o modelo de gestão que está alinhado à política internacional para Educação Profissional em países de capitalismo dependente.

Ainda em 2004, a Educação Profissional passa por uma “reforma” com a regulação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), que revogou o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a). Os textos legais apresentam mais semelhanças que diferenças, sobretudo no que diz respeito ao ensino superior. O texto do segundo amparo legal é mais sutil quanto à essência que fundamenta a política de EPT no Brasil e, embora não evidencie de modo tão claro a direção do setor produtivo sobre tal política quanto o primeiro texto, regulamenta as “recomendações” hegemônicas e mantém a mesma estrutura de EPT anterior. Tais “recomendações” são explícitas na manutenção da estrutura de EPT, bem como no fato de não regulamentar alternativas que possibilitessem a insurgência de outros rumos na aplicação da política. Nesse sentido, a despeito das disputas que tenham impulsionado a suavização do discurso presente no segundo amparo legal, está evidente o desenvolvimento da plataforma política de EPT anterior, mesmo após a assunção do PT, como pode ser confirmado também adiante. Nesse mesmo ano, o MEC foi reorganizado, com base no Decreto nº 5.159/2004 (BRASIL, 2004b), bem como os Centros Federais de Educação Tecnológica, com base no Decreto nº 5.224/2004 (BRASIL, 2004c).

Em 2005, a UNESCO difundiu uma publicação que toma como elemento central a avaliação e a certificação de competências profissionais (UNESCO, 2005). O argumento norteador do texto está fundamentado na concepção de que o desenvolvimento de competências no trabalho – espaço de educação informal – precisa ser avaliado e certificado a fim de possibilitar o acesso continuado aos espaços formais de educação. A tentativa de deslocamento da ideia de educação profissional para educação para o trabalho, anteriormente abordada pela CEPAL e pela UNESCO (UNESCO, 1996; CEPAL, 1998), se completa com a ideia de certificação das competências defendida nesse novo Documento (UNESCO, 2005). A evidente exclusão dos trabalhadores dos espaços formais de educação é mascarada por um discurso de reconhecimento do desenvolvimento de competências no ambiente de trabalho. O pacto estabelecido, nesse sentido, é a certificação em troca do “notório saber”. A aparente contradição entre a exclusão da educação profissional e a clara demanda de formar para o trabalho, na verdade, mascara a essência desse processo: infusão da ideia de formação para o trabalho. Ao passo que exclui o trabalhador dos espaços formais de profissionalização, o inclui na concepção de formação para o trabalho pela certificação

dos saberes acumulados na prática laboral, formulando consenso em torno da ideia de certificação esvaziada do fundamento teórico. Nesse sentido, a transformação da concepção de educação profissional para fração significativa da classe trabalhadora se materializa em duplo movimento: a reforma da educação profissional por dentro da política pública e a mudança da concepção do próprio trabalhador em torno de sua formação para o trabalho.

A educação para o trabalho em substituição à ideia de educação profissional para fração significativa da classe trabalhadora fundamenta ideias de desprofissionalização próprias do capitalismo avançado. Flexibilidade e plasticidade são essenciais para o perfil do trabalhador pós-moderno. A hegemonia do capitalismo, nesse atual contexto, reúne desprofissionalização à despolitização do trabalhador, tendo em vista que, sem profissão não há classes profissionais, não há sindicatos ou quaisquer tipos de agrupamentos de trabalhadores para reivindicação de direitos. Como o próprio texto esclarece:

Um sistema único de classificação das formações, dos empregos ou das qualificações provocaria uma classificação rígida, o que vai contra as análises sobre a complexidade das relações entre formação e emprego, e contra a pretensão de maior flexibilidade almejada pelos empresários, ou de maior individualização das remunerações (UNESCO, 2005, p. 17).

Como os demais textos, o Documento traz uma proposta e apresenta experiências desenvolvidas em vários países. A proposta da UNESCO consiste em que cada país organize seu sistema nacional de certificação das competências profissionais (UNESCO, 2005), com foco na ideia de educação permanente. Esse sistema pode ser confiado à regulação das “forças livres do mercado”, tanto educacional, quanto de trabalho (UNESCO, 2005, p. 30), ou centralizado no poder estatal em parceria com agentes sociais, ou ainda, uma mescla de todos esses sujeitos. O texto não é enfático ao estabelecer um modelo único como exemplo, muito embora, conclua pela demanda de, qualquer que seja o modelo adotado, o sistema seja dual: um voltado às formações tecnológicas de forma ampla que serviria de base para profissionalização posterior e outro voltado às diversas qualificações, incluindo as “artesanais”, que devem se adaptar mais rapidamente às demandas específicas (UNESCO, 2005, p. 109, 110). Essa

proposta combina a desprofissionalização da educação profissional com a certificação da educação informal.

Ainda em 2005, a Portaria MEC nº 931/2005 (BRASIL, 2005c) instituiu a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, como partes do SAEB. A ANEB funciona como avaliação amostral das escolas e alunos nos anos finais do ensino fundamental, em ambos os ciclos, e ensino médio, das redes públicas e privadas, que não atendem os critérios para realização da ANRESC, a fim de medir a qualidade do processo educacional. A ANRESC, por sua vez, consiste em avaliação voltada para alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, das escolas da rede pública que têm, no mínimo, 20 alunos matriculados. Ambas as avaliações consistem em provas de Português e Matemática.

Nesse mesmo ano, dois outros amparos legais importantes para o desenvolvimento da política educacional hegemônica também foram instituídos. O primeiro deles foi o Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005d), pelo qual foi regulamentada a educação à distância como modalidade de ensino, em todos os níveis educacionais. O segundo, foi a Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005a), que instituiu o PROUNI e regulou a atuação de entidades benfeicentes de assistência social no ensino superior. Ambos os fundamentos legais são orientados pelo projeto de diversificação e fomento ao mercado educacional privado no ensino superior.

Em 2006, a CEPAL difundiu dois documentos sobre educação, sendo um voltado à América Latina como um todo e outro sobre o Brasil (CEPAL, 2006a; 2006b). O argumento presente no primeiro Documento vincula o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Conhecimento (TIC) ao desenvolvimento econômico e social. A utilização das TIC deve ser aplicada, sobretudo, na educação “menos formal” de trabalhadores polivalentes a partir do desenvolvimento de competências. Nesse sentido, a CEPAL propaga o discurso da UNESCO sobre a educação para o trabalho, apresentando as TIC como uma saída efetiva, a fim de incorporar novas especialidades, modificar os currículos, modernizar os sistemas de gestão, adotar novas metodologias de ensino e reformular as relações com seus usuários (CEPAL, 2006a, p. 1). Nesse

contexto, o projeto de educação à distância ocupa lugar de destaque no que diz respeito, principalmente, à formação para o trabalho.

O segundo Documento é um estudo voltado à difusão da ideia de que o sistema educacional brasileiro sofre turbulências e atrasos. Tais dificuldades emperram o desenvolvimento econômico do próprio país, que deve adequar sua política educacional em torno das demandas do mercado (CEPAL, 2006b). O texto sofistica o argumento economicista da educação apresentando as contradições e debates surgidos ao longo dos anos contra a Teoria do Capital Humano, mas ao final, conclui que a educação “é o equipamento intelectual que nos permite transformar experiência em produtividade” (CEPAL, 2006b, p. 9). Assim, o Documento que, em tese, se destina à análise da política educacional brasileira como um todo, põe ênfase na educação profissional de nível superior, tema que ocupa a maior parte do texto.

O foco na educação profissional tem como objetivo a promoção da ideia de formação para o trabalho polivalente, desse modo, trata-se de um projeto de educação profissional desprofissionalizada. O texto é enfático ao afirmar que “se o mercado diz que essa formação profissional será tomada como educação geral, é preciso entendê-la como tal” (CEPAL, 2006b, p. 78), evidenciando a condução da política educacional pelo empresariado. O fundamento dessa educação generalista está na ideia de educação permanente que se sustenta na competência de continuar aprendendo, de aprender a aprender. Como o próprio texto afirma:

Nessa função geral, bem sabemos, o importante é aprender a escrever, ler criticamente, ler em outras línguas e usar ferramentas quantitativas para analisar problemas. É claro, isso pode ser feito em muitas carreiras diferentes. De certa maneira, todo curso superior contribui para desenvolver essas habilidades gerais. Mas se o mercado predominantemente utiliza as habilidades gerais, os cursos deveriam pensar mais nisso e oferecer menos na leitura da teoria da moda e menos filigranas teóricas. Precisamos de cursos mais generalistas, para um mercado que quer mais generalistas. Deveríamos ter muito claro o que os alunos vão realmente aproveitar da sua permanência na escola. Nesse contexto, trata-se mais de aprender a aprender do que o domínio desta ou daquela técnica ou teoria (CEPAL, 2006b, p. 78-79).

No ano de 2006, o Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006a) estruturou a função de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores,

estabelecendo os mecanismos de credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento no âmbito da educação de nível superior. Esse mesmo amparo legal imputa a competência para as funções que estabelece ao INEP, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e CNE, como seus principais órgãos reguladores federais. A implementação de mais esse marco legal evidencia a estratégia de controle da política educacional brasileira centralizada em âmbito federal. A centralização da direção política toma a avaliação educacional e o credenciamento/reconhecimento das IES como instrumentos de formação de hegemonia em torno dos objetivos da classe dirigente.

Nesse mesmo ano, no Brasil, a partir de um movimento do empresariado, foi elaborada a Carta Compromisso Todos Pela Educação, com suposto objetivo de melhorar a qualidade da educação para todos. A ação foi composta por dois objetivos: conscientizar a sociedade brasileira sobre a urgência do problema da qualidade da educação e coordenar atividades educacionais no “terceiro setor”, evitando duplicidades e focando em novos investimentos. O Todos pela Educação é uma organização “sem” fins lucrativos, que se autocaracteriza como plural e suprapartidária, oficialmente registrada, em 2007, pelo CNPJ/ME nº 10.477.478/0001-60.

Esse movimento iniciado pela sociedade civil foi acatado pela sociedade política com a proposição do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), a partir do qual foi implementado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, contando também com a participação das famílias e da comunidade. O plano toma como estratégias o desenvolvimento de programas e ações de assistência técnica e financeira cujas metas visam a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Nesse Plano foi incluído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é o principal indicador utilizado para medir o desempenho na educação básica no Brasil. Tal avaliação, realizada pelo INEP, toma como instrumentos os dados do Censo Escolar e do SAEB, a partir dos quais são destinados os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nesse mesmo ano foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tinha como propósito funcionar como plano executivo do PNE e estabelecer um programa de ação para implementação da política educacional. Dentre os projetos mais alinhados com as políticas globais de educação, destacam-se a profunda alteração da avaliação da educação básica, a imposição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (BRASIL, 2007d).

Em 2008, no Brasil, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A crítica sobre a ampliação da rede pública ganhou ainda mais força com esse amparo legal. A expansão da Rede Federal pode ser considerada contrassenso à política educacional hegemônica e expõe elementos em disputa na política educacional brasileira. De certo modo, a resistência à política global evidenciada com a implementação da Lei demonstra que o consenso não atingiu seu ápice.

De 05 a 08 de julho de 2009, uma Conferência Mundial sobre Educação Superior foi realizada, em Paris. Dessa Conferência foi elaborado o Comunicado reafirmando as estratégias propostas para o desenvolvimento da política de educação superior (UNESCO, 2009). Tais estratégias não são novidades, mas um compilado de todas as propostas apresentadas até então, tais como: 1) ampliação do acesso ao ensino superior; 2) diversificação das IES e dos tipos de curso; 3) expansão da rede privada; 4) ampliação do uso das TIC com vistas ao desenvolvimento da educação à distância; 5) formação de professores adaptados à nova realidade; 6) melhoria da qualidade da educação superior; 7) desenvolvimento de programas de educação ao longo da vida sob perspectiva de uma educação empresarial; 8) implementação de sistemas de avaliação; 9) fomento à cooperação internacional e mundialização da educação superior; 10) investimento em inovação e em parcerias público-privadas; e, 11) ampliação do nível pós-secundário (UNESCO, 2009).

Ainda em 2009, a CEPAL também divulgou um Documento destinado ao fomento da perspectiva economicista da educação superior (CEPAL, 2009). O texto é

dedicado à análise acerca da contribuição das IES públicas ao desenvolvimento econômico na América Latina. A conclusão apresentada defende o papel preponderante das IES públicas na produção de conhecimento quanto que tal produção supra as demandas do setor produtivo, seja na formação de capital humano, seja na realização de pesquisas voltadas ao desenvolvimento técnico e tecnológico para melhoria da produtividade. Enfim, propõe o resgate do vínculo perdido entre universidade e indústria, entre ciência e desenvolvimento econômico, de modo que a universidade esteja a serviço da indústria.

Em 2011, a UNESCO/IESALC difundiu uma edição da Revista Educação Superior e Sociedade composta por vários artigos sobre financiamento na educação superior na América Latina (UNESCO, 2011). O editorial apresenta o caso brasileiro e argentino como exemplos de desigualdade, em comparação com caso chileno. De acordo com a publicação, Brasil e Argentina, ao optarem pelo fortalecimento dos sistemas públicos e “aumentarem” a regulação sobre os sistemas privados, contribuem para exclusão dos menos favorecidos na educação superior, tendo em vista que as vagas nos sistemas públicos são ocupadas por pessoas que têm condições de arcar com os custos da formação. Por outro lado, o Chile ampliou a rede privada ilimitadamente e implementou o financiamento público para o acesso a essas IES, possibilitando uma distribuição mais equitativa das vagas ao ensino superior com o acesso aos mais carentes (UNESCO, 2011, p. 14). A proposição dos textos objetiva a reflexão sobre regulação e financiamento do ensino superior na América Latina, a fim de subsidiar as políticas desenvolvidas na área.

Em 2011, foi promulgada a Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011a), por meio da qual foi desenvolvido o PRONATEC cuja finalidade é ampliar a oferta de cursos de EPT. O PRONATEC ainda tem como objetivos específicos: 1) expandir as redes federal e estaduais de EPT; 2) ampliar a oferta de cursos EaD; 3) ampliar o acesso gratuito aos cursos de EPT nas instituições públicas e privadas; 4) ampliar as oportunidades de capacitação para os trabalhadores; e, 5) difundir recursos pedagógicos para EPT. No cerne desse Programa foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede E-Tec Brasil, o Plano de Expansão da Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Em 2012, foi divulgado um livro (UNESCO, 2012) resultante de uma ação conjunta entre a UNESCO e a Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) voltada ao debate em torno dos desafios e perspectivas da educação superior para próxima década no Brasil (2011-2020), ocorrido em 08 e 09 de dezembro de 2010. A oficina realizada durante o evento teve três objetivos básicos:

- Ampliar o debate sobre os desafios e as perspectivas da ES brasileira para próxima década, com base no PNE 2011-2020 e no seu impacto sobre os processos de expansão, considerando as tendências de internacionalização da educação e de diversificação institucionais.
- Debater a experiência brasileira acerca das novas tecnologias para a educação aberta e a educação a distância (EAD), para o incremento da qualidade do ensino com base em referenciais conceituais e políticos que privilegiam a qualidade acadêmica.
- Discutir formas de articulação do sistema de IES públicas federais, estaduais e municipais, com vistas a fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados, para o aprimoramento da educação superior no Brasil (UNESCO, 2012, p. 8).

O texto reafirma as propostas delineadas nas últimas duas conferências sobre educação superior (1998 e 2009) fundamentadas em ideias surgidas desde a década de 1980 (UNESCO, 2012, p. 55). Tal projeto para educação superior é orientado pela ideia de educação ao longo da vida, sob uma perspectiva economicista que utiliza a certificação como instrumento para aquecer o mercado educacional ao mesmo tempo em que atua na produção do consenso em torno da política educacional e do próprio sistema socioeconômico.

A separação entre Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e oferta de ensino superior é uma estratégia apresentada pela UNESCO, seguindo a orientação do Banco Mundial (1994). Segundo o texto, a concentração e expressiva ampliação da pesquisa nas universidades públicas no Brasil em comparação com a produção de PD&I pelos setores empresariais evidencia a incipiente da atuação desse segundo. Conforme o próprio texto assinala:

Tivemos um crescimento da produção científica exponencial na presente década, em um ritmo três vezes maior do que a média mundial. Contudo, se a ciência vai bem, por outro lado assistimos a uma *performance* declinante com respeito ao número de patentes depositadas no exterior. Esse *gap* entre pesquisa básica e pesquisa aplicada se dá em razão de a maior parte dos pesquisadores brasileiros estarem inseridos em universidades, enquanto um diminuto número está alocado no setor empresarial; ou seja, essa divisão se deve, sobretudo, pelo ainda incipiente envolvimento do mundo empresarial privado em nosso país com respeito aos temas de pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I). Nessa direção, é **urgente reverter essa relação – a exemplo do que acontece hoje nos países desenvolvidos** –, trabalhando de forma ainda mais profícua a consolidação de um ambiente de inovação (UNESCO, 2012, p. 38. *Grifo nosso*).

No discurso hegemônico, a educação superior é mais um instrumento para solução do desemprego, tendo em vista a precariedade concretizada pelo emprego de tempo parcial, pelos contratos por tempo determinado, pelo trabalho independente, pelo trabalho informal que põem em xeque o modelo “antigo” de emprego caracterizado pelo tempo completo, com dedicação exclusiva, regulado por legislação (UNESCO, 2012, p. 64). O desaparecimento desse modelo de emprego, junto ao índice crescente de desemprego nesse contexto impulsionam uma proposta de solução no cerne da política hegemônica, na qual a educação superior tem papel fundamental: o desenvolvimento do espírito empreendedor. O papel da educação superior, em um país como o Brasil, é:

[...] formar os jovens com espírito empreendedor, ou em outras palavras, ajudá-los a conceber suas próprias empresas, é fundamental. Para isso, além de introduções e de modificações pedagógicas no âmbito da formação, o desenvolvimento de incubadoras de empresas, dentro e fora das universidades, é elemento essencial. Mas, não se pode esquecer de que o mercado é mutável, e que o indivíduo tem, antes de tudo, de ser preparado para responder às necessidades sociais, e não às do mercado (UNESCO, 2012, p. 65).

Essa educação superior a ser desenvolvida principalmente em instituições não-universitárias e privadas, deve contar também com a estratégia da autoaprendizagem e do “*e-learning*”⁹¹, em plataformas virtuais. As “vantagens” desse instrumento, segundo o texto, são: 1) aprendizagem sem restrição de tempo e espaço;

⁹¹ Aprendizado virtual.

2) organização flexível dos cursos ajustadas às demandas individuais; 3) autonomia e responsabilidade do estudante no próprio processo de aprendizagem; 4) tendência de que os docentes tomem consciência das mudanças da própria atividade (UNESCO, 2012, p. 66).

Esse projeto, no Brasil, vem se materializando por meio de ações como: 1) ampliação das vagas por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁹²; 2) interiorização da educação superior com a expansão da Rede Federal; 3) ampliação da educação tecnológica com projeto de aproximação do empresariado local; 4) ampliação do financiamento com o PROUNI e FIES; 5) estímulo à modalidade de educação à distância com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e expansão dos cursos superiores públicos na modalidade EaD; 6) promoção de ações afirmativas para estudantes de baixa renda e pessoas com deficiência; 7) desenvolvimento de programas de formação docente, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – segundo destacado pela própria UNESCO (2012, p. 19-20).

Em 2014, a CEPAL difundiu um Documento tratando do tema formação profissional e capacitação, nos níveis médio e superior, a fim de fomentar, de modo mais objetivo, a educação ao longo da vida (CEPAL, 2014). Para isso, apresenta experiências desenvolvidas por países desenvolvidos como exemplo a ser seguido pelos países da América Latina, tanto no âmbito da educação formal, como no âmbito informal. Desse modo, o desenvolvimento profissional tem como modelo a aprendizagem dual, que combina educação escolar com aprendizagem no local de trabalho (CEPAL, 2014, p. 17). A aprendizagem no local de trabalho é realizada por meio da observação das atividades executadas, pelo trabalho voluntário, por estágio prático (que pode ser não remunerado ou remunerado com quantias simbólicas) ou de trabalho parcial (CEPAL, 2014, p. 19).

A CEPAL propõe um sistema dual para formação de nível superior, um sistema composto por instituições com programas “mais acadêmicos” com desenvolvimento de pesquisas e outro cujas instituições desenvolvem formação

⁹² O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b).

profissional para carreiras “mais curtas”. Essa formação profissional de nível superior é desenvolvida nos cursos superiores de curta duração, com currículos focados no aspecto prático (CEPAL, 2014, p. 51).

Além disso, a ideia de capacitação está impregnada pela concepção de competências e representa claramente a demanda de educação ao longo da vida. De acordo com a proposta da CEPAL, a capacitação ocorre, predominantemente, no local de trabalho, é flexível para adaptar-se às circunstâncias locais, é ilimitada, é fácil de acessar, é focada nas habilidades necessárias para o mercado de trabalho, envolve os empresários e coopera para enfrentamento ao desemprego (CEPAL, 2014, p. 52).

Em 2015, o Banco Mundial difundiu um Documento com o resultado de uma pesquisa sobre educação técnica e profissional, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domicílios (PNAD), no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2015). O objetivo do texto é fomentar a educação técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de nível superior, sobretudo os cursos ofertados pelo “Sistema S”, com financiamento público e gestão privada, que supõe apresentar os impactos mais positivos.

O estudo aponta que indivíduos que concluíram o curso técnico de nível médio, além de terem maior inserção no mercado de trabalho, recebem salários, em média, 10% superiores aos que concluíram o nível médio em formação geral. Dados que se apresentam com maior projeção em relação aos concluintes dos cursos no “Sistema S”. Em relação ao nível técnico superior, a comparação com os concluintes do ensino médio em formação geral apresenta superioridade em mais de 70% na média salarial (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 41).

No ano de 2016, seguindo a orientação da ONU, em sua Assembleia Geral de 2015, a CEPAL divulgou a Agenda com os objetivos e metas para década 2030, com foco no desenvolvimento sustentável da América Latina e Caribe (CEPAL, 2016). Dentre os 17 objetivos, o quarto diz respeito à educação, qual seja: “Garantir uma educação inclusiva, com equidade e qualidade e promover oportunidades de

aprendizagem durante toda a vida para todos”⁹³ (CEPAL, 2016, p. 15). Tal objetivo está justificado na perspectiva econômica que percebe a educação como instrumento para o desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, o texto argumenta que é necessário melhorar o acesso à educação em todos os níveis para aumentar as taxas de escolarização, sobretudo para as mulheres e meninas. O acesso à educação de “qualidade” para todos visa o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais para acessar o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo. A ampliação das bolsas de estudo, nesse contexto, também se torna uma meta a fim de que os estudantes possam se matricular no ensino superior, inclusive nos programas de formação profissional e programas técnicos, científicos, de engenharia e de tecnologia da informação (CEPAL, 2016, p. 16). Dentre as 10 Metas incluídas no Objetivo 4, o modelo de ensino superior fomentado é privado (com bolsas quando necessário) e voltado à formação técnica e tecnológica – explicitamente, os CST, no mercado privado, tomam a centralidade na política de educação superior para região. Não são mencionadas outras metas para a educação superior dos países em desenvolvimento na América Latina e Caribe.

Em 2017, a CEPAL organizou um estudo sobre Educação Técnica e Profissional (ETP), em nível médio e superior, para nortear as políticas na área para América Latina e Caribe (CEPAL, 2017). O objetivo é que a ETP seja acessada por todos os estudantes do nível médio a fim de que, por meio da ETP, os jovens possam alcançar emprego, trabalho decente e empreendedorismo. Nesse sentido, a educação profissional ocupa a centralidade no campo do discurso hegemônico contra o desemprego, além de servir como instrumento para o consenso em torno da concepção de formação para o trabalho como objetivo final do processo educativo para as frações mais pauperizadas da classe trabalhadora que, em contextos de capitalismo periférico, comprehende a maioria da população. Para a continuidade da ETP no nível superior, são propostos os itinerários formativos para ETP no nível médio, de modo que haja aproveitamento desse conteúdo curricular caso haja interesse na ETP em nível superior que, no Brasil, é denominado CST. Em outros países da América Latina, tais

⁹³ Tradução livre do texto: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CEPAL, 2016, p. 15).

cursos são denominados como técnico superior, técnico superior tecnólogo, técnico avançado etc. (CEPAL, 2017, p. 34).

A proposta apresentada é que a ETP no nível superior seja executada paralelamente à educação superior, em instituições próprias e com sistemas de regulação e financiamento diferenciados (CEPAL, 2017, p. 14). A cisão entre os tipos de formação de nível superior impõe a dualidade entre o bacharelado e licenciatura e o CST⁹⁴. Além da dualidade, em cada uma dessas possibilidades existe uma sofisticada graduação cujos níveis são organizados por tipo de rede (pública e privada), por modalidade de ensino (presencial, semipresencial e EaD), por organização acadêmica (universidade, centro universitário e faculdade), por região (metropolitana e rural), pela qualidade da IES etc. Esses níveis conferem realidades totalmente distintas intensificando a precariedade da formação nos CST, que já são uma alternativa de nível superior precarizado.

Sob os mesmos fundamentos de educação ao longo da vida, da promoção da educação para o trabalho pelo desenvolvimento do capital humano, do fomento ao empreendedorismo como estratégia para minimizar os efeitos do desemprego na região da América Latina, do fortalecimento do mercado educacional privado com o resgate do fundo público e custeio da própria formação, o texto propõe que a ETP seja expandida e diversificada, incluindo a formação em ETP nos espaços de trabalho, que seja desenvolvida de modo a garantir a pertinência da ETP com as demandas do mercado e que as escolas sejam abrangentes para o desenvolvimento das ETP no nível superior (CEPAL, 2017, p. 17-19).

Ainda em 2017, o Banco Mundial difundiu um estudo de caso cujo objetivo era evidenciar experiências de sucesso a partir da educação superior privada. Para isso, escolheu como objeto de estudo a Ser Educacional (BANCO MUNDIAL, 2017). O Grupo Ser Educacional é uma rede de instituições de ensino privada, da qual fazem parte a Universidade da Amazônia (UNAMA), a Universidade (UNG), o Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), a Faculdade Maurício de Nassau, a

⁹⁴ A despeito da precariedade existente em cursos de bacharelados e licenciaturas que podem ser encontrados em IES privadas, na modalidade EaD e com redução de carga horária, a essência dos CST, por si, é estruturada dessa maneira e, portanto, sua materialidade é expressa por essa realidade precária.

Faculdade Joaquim Nabuco, as Faculdades Integradas do Tapajós (FIT), a Escola Técnica Joaquim Nabuco e a Escola Técnica Maurício de Nassau, com maior concentração nas regiões Norte e Nordeste, embora seus 64 campi estejam presentes em 20 estados da federação.

No ano de 2017, a Ser Educacional tinha cerca de 158 mil alunos para os quais oferece cursos superiores com “custos mais baixos”. Entre 2013 e 2017 foram emitidos mais de 67 mil diplomas de graduação e pós-graduação e cerca de 20 mil certificados profissionais. O notável crescimento da empresa é evidenciado por sua receita líquida de R\$ 1,1 bilhão, em 2016 (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 2).

O texto é composto por uma mescla entre as histórias de vida e de “sucesso” de ex-alunos de alguma das instituições de ensino do Grupo Ser Educacional, com a exposição de fotos sobre as estruturas dessas instituições, entrevistas com gestores e profissionais do Grupo e fomento à ideologia gerencial da educação superior com apontamentos sobre a metodologia adotada pelo Grupo. Enfim, o material é uma propaganda clara do modelo empresarial a ser copiado por outras do setor a fim de expandir seus investimentos. O fato de que o texto esteja em inglês evidencia ainda que o material está direcionado ao empresariado ao redor do mundo, além do empresariado nacional.

Nesse mesmo ano, algumas mudanças na legislação da área de educação no Brasil consolidam propostas hegemônicas para política educacional brasileira. A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), com a inserção dos itinerários formativos para o ensino médio, o reconhecimento do notório saber, o reconhecimento do desenvolvimento de competências pela demonstração prática e experiências no ambiente de trabalho, evidencia esse alinhamento. Bem como o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017b) que possibilita IES serem credenciadas para oferta exclusiva de EaD e credencia automaticamente todas as IES públicas existentes para oferta de EaD.

Diante da exposição dos principais elementos que compõem a política hegemônica para educação superior que constam em arquivos do Banco Mundial, da UNESCO e da CEPAL, desde o ano de 1959 até o ano de 2017, e das medidas políticas adotadas no contexto brasileiro no mesmo período histórico, entendemos que foi

possível compreender a origem do fomento ao CST. Sobre o aprofundamento da análise acerca da política de educação profissional em vigor, na qual os CST estão inseridos como elemento preponderante, no que diz respeito ao nível superior, desenvolvemos nos próximos Tópicos.

4.3. A POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL: DO ESTUDO DA TÉCNICA AO ESTUDO DA POLÍTICA

Os dois próximos Tópicos foram destinados à análise da política de educação profissional científica e tecnológica em vigor no Brasil, a fim de explicitar o papel ocupado pelos CST no bojo dessa política. Desse modo, nossa análise se concentrou nos principais documentos e amparos legais que regulamentam tanto a Política de educação profissional científica e tecnológica, em aspecto macro, quanto os CST, como aspecto mais particular da política.

Nosso percurso analítico neste Tópico parte do papel da tecnologia na formação do trabalhador de novo tipo e o trabalho como princípio educativo, expresso na concepção de politecnia, como perspectiva de educação profissional da classe trabalhadora. Em seguida, apresentamos a estrutura legal da Política de EPT em vigor no Brasil, com a finalidade de apresentar o panorama atual de seu desenvolvimento e execução no Brasil como contexto no qual está inserido o CST.

De acordo com Pinto (2013, p. 219-220), o termo tecnologia pode ser utilizado sob quatro principais acepções. A primeira, fundamentada no sentido etimológico da palavra como *logos* da técnica, significa a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica que envolve a produção artística, as habilidades do fazer, as profissões, os modos de produção de alguma coisa. A segunda acepção representa a técnica, correntemente na linguagem coloquial, traduzida como *know how*⁹⁵. A terceira, com base em seu sentido genérico, significa o conjunto das técnicas produzidas em uma determinada sociedade. A quarta acepção significa a ideologia da técnica, enfim, uma tradução da epistemologia que orienta a técnica em si, portanto, é a ciência que faz da

⁹⁵ Expressão originária do idioma inglês que significa saber como, ter a capacidade de, ter a habilidade de, podendo representar a tecnologia e a arte de produzir algo.

técnica seu objeto de investigação e produção de conhecimento. Conforme esclarece esse mesmo autor:

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor de conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível de teorização. [...] Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, comprehende-se tenha obrigatoriamente de haver uma ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada “tecnologia” [...] (PINTO, 2013, p. 221).

Sendo assim, a tecnologia expressa objetivamente o nível de desenvolvimento da ação produtiva em determinado bloco histórico, como resultante dos modos e relações de produção. Em suma, a tecnologia é expressão do trabalho humano no curso da história. Sendo assim, “a técnica é sempre um modo de ser, um existencial do homem, e se identifica com o movimento pelo qual realiza sua posição no mundo, transformando este último de acordo com o projeto que dela faz” (PINTO, 2013, p. 238). E ainda mais, “toda ação humana tem caráter técnico pela simples razão de ser humana” (PINTO, 2013, p. 239). Portanto, como ação humana, a técnica tende a expressar singularidades inerentes à própria subjetividade humana e ao nível do seu processo de hominização (PINTO, 2013, p. 240).

Para Gramsci (2017, p. 414), a técnica não é apenas um conjunto de noções científicas aplicadas na indústria, mas instrumentos mentais, conhecimento filosófico, que carrega em si visões de mundo e de vida em sociedade. Ainda mais, segundo esse mesmo autor:

[...] também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia. [...] não obstante todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo (GRAMSCI, 2017, p. 175).

Assim sendo, a ciência tecnológica é um campo em disputa cujo controle condiciona a direção da sociedade a ponto de se falar em tecnocracia como efeito do imperialismo capitalista na sociedade contemporânea (Cf.: FEENBERG, 2005; PINTO, 2013; NEDER, 2013; NOVAES; DAGNINO, 2004).

Por meio do trabalho, desenvolvem-se as técnicas empregadas nas relações do homem com a natureza e com outros homens e, para o trabalho, tais técnicas se tornam elementos de estudo científico que unem ciência e vida. Conforme Gramsci (2017, p. 365), “esta concepção vincula o homem à natureza por meio da técnica, mantendo a superioridade do homem e exaltando-a no trabalho criador”. Nesse processo, desenvolve-se a tecnologia e o próprio homem.

De acordo com Marx (2011, p. 680-681), a ciência da tecnologia está vinculada ao desenvolvimento industrial e os efeitos dela impõem a constante revolução da divisão social do trabalho no interior da sociedade. A aplicação consciente, sistemática e particularizada das ciências naturais no processo social de produção agregada à utilização de instrumentos, cada vez mais complexos, impõem a revolução constante da base técnica de produção, das funções dos trabalhadores e da organização social do processo de trabalho.

Com o desenvolvimento do taylorismo e a nova técnica fundamentada na racionalização do processo produtivo, surge a ideia de qualificação psicotécnica (GRAMSCI, 2015, p. 290-291). “O herói da civilização técnica não é um ser sem cadeias: é um ser silencioso que sabe levar suas cadeias de ferro até os céus. Não é um ignorante ocioso: é um estudos no mais belo sentido clássico, já que *studium* significava ‘aplicação zelosa’” (GRAMSCI, 2015, p. 254). Para Gramsci, a relação do homem com o trabalho no taylorismo está para além da mecânica repetição. O processo de racionalização do trabalho nessa nova condição envolve o saber técnico e o envolvimento psicofísico no trabalho. Como o Prometeu acorrentado⁹⁶ que têm consciência do valor do conhecimento e cujo castigo é alimentar aves de rapina com seu próprio corpo, em um processo diário e infinito, o homem de novo tipo no contexto

⁹⁶ Gramsci (2015, p. 254) faz menção ao Mito de Prometeu condenado a viver acorrentado no topo de um monte, enquanto aves comiam seu fígado que se regenerava diariamente. Sua condenação foi por roubar o fogo de Zeus e dar aos homens, ensinando-os os ofícios do trabalho que possibilitou o desenvolvimento da humanidade.

de racionalização da produção deve entregar seu corpo e alma para alimentar o sistema. Tal assertiva desvela o caráter ideológico do qual a tecnologia é eivada, aliás, como quaisquer ciências, não há que se falar em neutralidade, apesar deste ser um aspecto apontado, no senso comum, em relação à tecnologia. O acorrentamento humano no trabalho se torna cada vez mais sofisticado com o desenvolvimento e aplicação da tecnologia no mundo do trabalho. As cadeias que aprisionam o homem de novo tipo também manipulam sua subjetividade a partir do desenvolvimento de uma cultura tecnológica, que parte do encantamento com o progresso científico com a capacidade humana de criar coisas cujo fetiche move o consumo ao mesmo tempo em que cria uma nova sociabilidade.

Para além disso, o trabalho é o principal instrumento educativo do homem, ainda mais na sociedade contemporânea, onde a produção da vida material está cada vez mais imbricada à racionalização dos processos produtivos com altos níveis de exigência e complexidade. O trabalho como princípio educativo toma um caráter de sofisticação próprio da produção da vida material desse contexto, no qual a indissociabilidade entre teoria e prática se faz mais evidente pelo próprio desenvolvimento e utilização da tecnologia no mundo do trabalho. A união entre ciência e vida no mundo do trabalho que modifica a natureza no processo criativo humano transforma o homem e o conjunto das relações nas quais ele é o centro estruturante (GRAMSCI, 2017, p. 413). Desse modo,

Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, construir uma personalidade significa adquirir consciência destas relações; modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. Mas estas relações, como vimos, não são simples. Enquanto algumas delas são necessárias, outras são voluntárias. Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas (isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem ser modificadas) já as modifica. As próprias relações necessárias, na medida em que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância. Neste sentido, o conhecimento é poder. Mas o problema é complexo também por um outro aspecto: não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado. Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças.

Isto é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um eleva do número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível (GRASMCI, 2017, p. 414).

Assim sendo, o trabalho é o elemento central da própria concepção de homem como processo resultante das relações ativas que estabelece e de sua história (GRASMCI, 2017, p. 413). Tal entendimento torna o trabalho o centro da ontologia humana, mas também como *topos* para transformação do homem e de sua realidade. É nesse sentido que a educação por meio do trabalho e a educação para o trabalho se unificam no conceito de politecnia, como projeto educativo da classe trabalhadora.

Saviani (1989, p. 17) esclarece que a concepção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos tecnológicos diversos que caracterizam o trabalho produtivo. Desse modo, politecnia é baseada no domínio de princípios, de fundamentos científicos, de modo que o trabalhador esteja em condições de desenvolver diferentes tipos de trabalho, porque comprehende o caráter e a essência desse trabalho. A educação politécnica propõe um desenvolvimento multilateral que abarque todos os ângulos da prática produtiva moderna pelo domínio dos fundamentos presentes na organização da produção em determinado contexto. “Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno” (SAVIANI, 1989, p. 17).

A concepção de educação politécnica está fundamentada na filosofia da práxis educativa para o trabalho produtivo, a fim de capacitar o homem para o desenvolvimento de sua capacidade produtiva e criativa em diferentes tipos de trabalho, denominada omnilateralidade. O domínio das tecnologias do trabalho, desde seu fundamento científico até a aplicação técnica diversificada, se contrapõe diretamente ao projeto de educação para o trabalho alienado fundamentado no conhecimento imediatamente interessado – concepção hegemônica de EPT. A educação politécnica não parte da dicotomia e contradição entre trabalho manual e intelectual presente no projeto hegemônico. A cisão entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, a qual fundamenta o projeto educacional hegemônico, na essência, não passa de um argumento proposto para falseamento da realidade

concreta, já que não é possível ao humano a execução de quaisquer atividades nas quais seus membros hajam por conta própria. A própria condição orgânica humana para realização do trabalho não pode prescindir da inteligibilidade. A ideia de formar “gorilas amestrados” não se sustenta sequer na produção capitalista, à medida que o próprio desenvolvimento das teorias contemporâneas de gestão do trabalho, com as ideias toyotistas, evidenciam a demanda de uma conformação psicofísica do trabalhador. A pretensão de capturar a subjetividade do trabalhador é uma expressão da contradição presente na cisão entre objetividade e subjetividade. A efetividade na produção da vida material, sobretudo no sistema do capital, depende da atividade humana que parte do homem como totalidade orgânica. Tal contradição impulsiona a tensão evidente entre a demanda de educar o trabalhador para maximização da lucratividade e para conservar o sistema e a possibilidade de que a educação do trabalhador contribua para sua compreensão da realidade concreta e revolucione o sistema. Daí parte a concepção de educação para o trabalho pautada na concepção de conhecimento imediatamente interessado, de conhecimento fragmentado, pragmático e utilitarista, que intenta desagregar teoria e prática e, concomitantemente, impor a cisão entre aqueles que planejam o trabalho e aqueles que o executam. Tal cisão impulsiona a dualidade no bojo da política de educação profissional, que organiza projetos educacionais distintos por classe social, nos quais uma pequena parte da sociedade é educada para direção do trabalho, enquanto as maiores frações da classe trabalhadora são educadas para execução do trabalho, qualquer que seja. Essa concepção de educação para o trabalho, conforme apresentamos no Capítulo 3 e cuja origem foi abordada nos tópicos anteriores deste Capítulo, têm fundamentado a política da classe dirigente acerca do tipo de educação para classe trabalhadora, sobretudo dos seus segmentos mais pauperizados.

A Política de EPT no Brasil, conforme está denominada no Capítulo III da LDBEN (BRASIL, 1996a), abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, conforme redação dada pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a). A inserção do nível superior na política de educação profissional tecnológica impõe uma nova ramificação na divisão do trabalho educacional que expressa a dualidade presente, até então, no âmbito do nível médio.

Portanto, a possibilidade de dar continuidade à própria formação está organizada de acordo com o grau de inconformação das frações da classe trabalhadora para as quais tal política foi planejada. Àqueles inconformados com o nível médio técnico, abre-se a possibilidade de concluírem um curso de qualificação profissional tecnológica ou ainda o CST; bem como, àqueles inconformados com o curso de nível superior, existe a possibilidade de ingresso nos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização tecnológica) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado profissional).

No bojo dessa política, têm sido realizados diversos programas cujo objetivo é a educação profissional em larga escala, todos no âmbito na SETEC/MEC. Atualmente, o principal programa nessa área é o PRONATEC, criado pelo Governo Federal, por meio da Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011a). A finalidade do Programa é atender estudantes do ensino médio da rede pública, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes que concluíram o ensino médio completo na rede pública, enfim, sujeitos pertencentes às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, em busca de formação profissional. Para isso, foram criadas várias frentes ligadas ao PRONATEC, como o Programa Brasil Profissionalizado; a Rede e-Tec Brasil; o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; o MEDIOTEC⁹⁷; o PRONATEC Oferta Voluntária⁹⁸, articulados com o Programa Bolsa Formação, a fim de garantir assistência financeira. Esses programas são desenvolvidos nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; nas instituições de EPT das redes estaduais, distrital e municipais; nas instituições dos serviços nacionais de aprendizagem; nas IES privadas e nas instituições de EPT habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, por meio do Bolsa-Formação (MEC, 2019).

⁹⁷ O MEDIOTEC oferta cursos de educação profissional técnica de nível médio, na forma concomitante, para alunos das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculados no ensino médio regular. As vagas são custeadas pela SETEC/MEC, por meio da Bolsa Formação.

⁹⁸ O PRONATEC Oferta Voluntária tem como finalidade organizar a oferta gratuita de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e cursos técnicos, nas modalidades presencial e a distância, por IES privadas, para estudantes que concluíram o ensino médio.

Além do PRONATEC, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA existe desde 2005, quando foi sancionado o Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005e), com a denominação de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Naquele momento, sua base de ação foi a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em 2006, o Programa foi ampliado por meio do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006b), passando a denominação atual. O objetivo do PROEJA é atender à demanda de jovens e adultos pela educação profissional técnica de nível médio (MEC, 2019).

Em 2008, foi lançado o Programa Mulheres Mil, implementado em parceria com o Governo do Canadá, a fim de capacitar mil mulheres das regiões Norte e Nordeste, por meio dos CEFET. O objetivo do Programa, além da profissionalização, foi estimular a organização de cooperativas de produção e acompanhar a inserção das alunas no mundo do trabalho (MEC, 2019). O Programa se estendeu também à EPT de mulheres encarceradas, em parceria com o Ministério da Justiça.

A Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC), foi criada em 2009, pela Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1.082/2009 (BRASIL, 2009b), com a finalidade de reconhecimento formal por meio da certificação do notório saber de trabalhadores, de suas competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos formal e informalmente ao longo de sua vida. Tal certificação é reconhecida para exercício profissional e para continuidade nos estudos. Em 2014, a Rede CERTIFIC foi reestruturada por meio da Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5/2014 (BRASIL, 2014c).

A Rede CERTIFIC tem competência para certificar nas seguintes modalidades profissionais:

- a) Certificação de qualificação profissional: correspondente a curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional constante do Catálogo Nacional de Cursos de Qualificação Profissional, ou equivalente, mantido pelo Ministério da Educação - MEC.

- b) Certificação técnica: correspondente a curso técnico de nível médio constante do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, mantido pelo MEC, para possuidores de certificado de conclusão do Ensino Médio.
- c) **Certificação tecnológica: correspondente a curso superior de tecnologia** constante do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, mantido pelo MEC, para possuidores de certificado de conclusão do Ensino Médio.
- d) **Certificação docente da educação profissional: correspondente à licenciatura em educação profissional**, prevista nas diretrizes curriculares para formação de professores da educação profissional e vinculada ao exercício profissional de professores com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício na educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2014c, p. 1 – Art. 2º, *Grifo nosso*).

A promoção da certificação das competências profissionais dos trabalhadores construídas durante a vida e no ambiente de trabalho, formal e informalmente, foi apresentada pela UNESCO (2005), conforme abordamos nos Tópicos anteriores. A proposta apresentada idealizava a implementação de uma rede nacional de certificação, tal qual foi implementada no Brasil. O amparo legal que regulamenta a política no país insere, inclusive, a certificação em nível superior, segundo Art. 2º, “c” e “d” (BRASIL, 2014c).

O Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação (PROFUNCIONÁRIO) foi criado em 2007, por meio da Portaria MEC nº 25/2007 (BRASIL, 2007e), e reformulado em 2010, por meio Decreto nº 7.415/2010 (BRASIL, 2010b) quando passou a ser denominado Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Em 2016, o pelo Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b) alterou novamente a política. O objetivo da política é promover cursos técnicos e CST, preferencialmente na modalidade EaD, para os funcionários públicos dos sistemas de ensino, com atividades desenvolvidas na gestão escolar, na alimentação escolar, nos multimeios didáticos e na infra-estrutura escolar (MEC, 2019).

Além desses programas mencionados, a SETEC/MEC ainda implementou o Repositório de Objetos Educacionais de Educação Profissional e Tecnológica (PROEDU). O PROEDU é uma plataforma, no âmbito da Rede e-Tec, utilizada para armazenamento de conteúdos de cursos (mídias, vídeos, livros, apostilas etc.) da área

de educação profissional e tecnológica. A proposta da ferramenta é disponibilizar, de modo irrestrito, tais materiais pedagógicos produzidos por instituições parceiras da Rede e-Tec e da SETEC/MEC (MEC/2019). O cadastro na plataforma é aberto ao público em geral e o conteúdo é acessível mesmo sem cadastramento prévio e *login* na plataforma.

A SETEC/MEC, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2009 (BRASIL, 2009c), implementou o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) para registro, divulgação e validação de diploma de cursos de nível médio da EPT (MEC/2019). As instituições de ensino utilizam a plataforma para inserção das informações (dados gerais, matrícula, frequência, concluintes etc.) acerca dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de qualificação profissional ofertados. O cadastro dessas informações no SISTEC é condição para garantia da validade dos diplomas emitidos em nível nacional, portanto, tem caráter obrigatório para todas as instituições de ensino credenciadas. O SISTEC também funciona como ferramenta para viabilização da gratuidade de cursos por meio da Bolsa Formação do PRONATEC. Portanto, o planejamento da oferta dos cursos, inscrições *online*, pré-matrícula e matrícula, controle da frequência e de conclusão de curso são realizados por meio do SISTEC.

Outra ação implementada pela SETEC/MEC foi o desenvolvimento da Plataforma Nilo Peçanha – um ambiente virtual utilizado para coleta, validação e disseminação de estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O objetivo da Plataforma é reunir dados referentes ao corpo docente, discente e técnico-administrativo, bem como, os dados referentes aos gastos financeiros das Unidades dessa Rede, com a finalidade de calcular e monitorar indicadores de gestão estabelecidos pela SETEC/MEC.

O controle da implementação da política de EPT tenciona a ideia de responsabilização e flexibilização, no estabelecimento de metas, tanto no âmbito do PNE, quanto no âmbito do Plano Plurianual (PPA)⁹⁹. No PNE (BRASIL, 2014b), com

⁹⁹ O PPA é um instrumento constitucional para organizar e viabilizar a ação pública, a fim de cumprir os fundamentos e os objetivos do Estado, para isso, estabelece metas, objetivos intermediários e iniciativas. É

período de aplicação de 2014-2024, a EPT está norteada pelas Metas 10 – EJA integrada e 11 – Educação Profissional, contudo, a Meta 12 – Educação superior também é impactada pelos números da EPT, uma vez que as matrículas no CST impulsionam o alcance dessa Meta. Esse conjunto de metas estende o acesso à EPT desde o nível fundamental até o nível superior. Visando seu alcance, foram estabelecidas estratégias para vinculadas à cada uma dessas metas, conforme Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014b).

A Meta 10 – EJA integrada, consiste em oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014b). Foram estabelecidas 14 estratégias para essa Meta que fomentam o alcance dos jovens e adultos, das populações itinerantes, de comunidades indígenas e quilombolas, pessoas com deficiência, bem como os encarcerados. A expansão do alcance é proposta a partir de regime de colaboração e com apoio de instituições privadas de formação profissional e instituições “sem” fins lucrativos, para formação profissional inicial e continuada, no nível básico e implementação de redes de reconhecimento para certificação dos saberes desenvolvidos por jovens e adultos na educação não-formal.

O alcance dessa Meta está muito distante, mesmo com a redução expressiva de matrículas na EJA, em 2017, apenas 0,5% das matrículas de EJA de ensino fundamental eram integradas à Educação Profissional, o que representa, em números absolutos, cerca de 12 mil alunos matriculados nesse tipo de modalidade (OPNE, 2019). O período de 2012 até 2016 representou a maior expressão no que diz respeito a essa Meta, com níveis de alcance de 2,8%, em média, embora esse percentual ainda esteja muito distante da meta estabelecida. Sobre a certificação mencionada na Meta, ainda não há dados, embora tal processo tenha sido iniciado com a implementação da Rede CERTIFIC.

A Meta 11 – Educação profissional, consiste em triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e expandir em pelo menos 50% no

organizado para o período de 4 anos, prospectando um conjunto de políticas públicas a serem implementadas nesse período. O PPA mais recente é referente ao período 2016-2019.

segmento público até 2024. Para o alcance dessa Meta, foram instituídas 14 estratégias que visam fomentar a expansão: 1) do acesso à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 2) da oferta de educação profissional nas redes estaduais; 3) da oferta de educação profissional na modalidade EaD; 4) da oferta de matrículas gratuitas em instituições privadas de educação profissional; 5) da oferta de matrículas em IES privadas por meio de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio; 6) do atendimento às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas; 7) do atendimento às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 8) do estágio na educação profissional técnica de nível médio; 9) de programas de reconhecimento dos saberes para certificação profissional em nível técnico. Propõe ainda, a elevação da taxa de conclusão para 90% e da relação aluno por professor para 20; e de investimentos em programas de assistência estudantil, bem como, o desenvolvimento de sistemas de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio e do Sistema Nacional de Informação Profissional (BRASIL, 2014b).

Em 2014, existiam quase 1,89 milhão de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, sendo quase 95% nas áreas urbanas. A Meta 11 propunha triplicar o número de matrículas até 2024, que corresponde a uma projeção de mais de 5,2 milhões de matrículas, contudo, em 2017, este número caiu para aproximadamente 1,79 milhão, expressando a queda de cerca de 95 mil matrículas. Essa queda foi evidenciada apenas na rede privada, tendo em vista que houve aumento das matrículas na rede pública em mais de 140 mil, enquanto a rede privada apresentou queda de mais de 230 mil no mesmo período (OPNE, 2019).

A Meta 12 – Educação superior, consiste em elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, e expandir, pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público. Para o alcance dessa Meta, foram estabelecidas 21 estratégias que direcionam principalmente: 1) a ampliação do processo de interiorização do acesso à educação; 2) a ampliação das vagas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 3) a elevação do fluxo para 90% nas IES públicas com oferta de 1/3 das vagas em cursos noturnos; 4) a elevação da relação aluno por professor para 18; 5) a expansão do financiamento estudantil pelo

FIES (mencionado em, pelo menos, três estratégias) e pelo PROUNI; 6) a otimização da capacidade das estruturas físicas e recursos humanos e fortalecimento dos laboratórios multifuncionais; 7) a expansão e reestruturação das IES estaduais e municipais por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal; 8) a reestruturação da autorização de cursos e IES; 9) ampliar o fomento à diversidade, à inclusão, às ações afirmativas, à mobilidade estudantil, à acessibilidade e o atendimento à população do campo, comunidades indígenas e quilombolas; e 10) a formação docente para educação básica, com foco em ciências e matemática (BRASIL, 2014b).

Em relação à Meta 12, o último dado, de 2015, representou pouca diferença em relação ao ano de instituição do PNE em vigor, tendo em vista que o percentual de matrículas no ensino superior consistia em 34,6% (OPNE, 2019). Esse conjunto apresenta maior percentual de mulheres, de pessoas brancas e residentes em localidades urbanas. Observa-se, também que, quanto mais alta a renda per capita familiar, maior a taxa bruta de matrícula na educação superior. Segundo o Observatório do PNE (OPNE, 2019), no conjunto formado pelos 25% mais ricos da população brasileira com idades entre 18 e 24 anos, a taxa bruta de matrícula é de 85,2%, enquanto entre os 25% mais pobres da população, essa taxa é de 12,3%. Entre os jovens de 18 a 24 anos, a taxa líquida de matrículas era 18,1%, em 2015 (OPNE, 2019).

Tanto a Meta 11, quanto a Meta 12 mencionam o termo “segmento público” quando se refere à ampliação de vagas e matrículas, ao invés de mencionarem rede pública. A estratégia de infundir o acesso à rede privada por meio do uso do fundo público justifica o uso do termo “segmento público”. É uma maneira de expressar, indiretamente, a ideia de gratuidade, sem estar condicionada à instituição pública.

Por outro lado, a aplicação de recursos por meio do Programa 2080 “Educação de Qualidade para Todos”, integrante do Plano Plurianual 2016 – 2019, captou mais de R\$ 175 bilhões (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019), nesse período, considerando o ano de 2019, de janeiro até outubro. Considerando que a Subfunção “Educação” também recebe recursos do “Programa de gestão e manutenção do Ministério da Educação” e repasses referentes às “Operações especiais: financiamentos com retorno”, o total de recursos destinados à educação foi o equivalente a cerca de R\$

364 bilhões. Desse valor, mais de 30% foi destinado à educação superior e cerca de 10% à educação profissional, sendo que, cerca de 13,5% do total do recurso da educação foi destinado ao FIES, quase R\$ 50 bilhões, de acordo com os dados disponíveis no Portal da Transparência (2019).

No mesmo período, foram empregados cerca de R\$ 1,5 bilhão no PRONATEC cujos maiores favorecidos foram o SENAI, o SENAC e o Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), e alguns órgãos públicos, até o ano de 2018; em 2019, os maiores favorecidos foram a Anhanguera Educacional Ltda., a Editora e Distribuidora Educacional S/A, a Kaisen Construções e Incorporações Ltda., o Instituto Sumaré de Educação Superior ISES Ltda. e a CF Engenharia Ltda. EPP (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019). Enfim, boa parte dos recursos destinados à educação profissional e superior tem sido destinada ao aquecimento do mercado educacional privado, ao invés de ser investido na educação pública e, mesmo assim, as metas estabelecidas não têm sido alcançadas.

A estrutura apresentada, em todas as suas derivações, programas e ações implementados para organizar a Política de EPT brasileira está amplamente alinhada com o Projeto global para educação da classe trabalhadora. A centralidade e foco na educação para o trabalho toma como fundamento a concepção economicista de educação e também o modelo de gestão gerencialista que, em conjunto, propõem um modo de vida segundo os ideais hegemônicos. Para isso, utiliza quantias significativas do fundo público para financiamento do projeto privado da classe dirigente, em defesa de seus próprios interesses.

Portanto, a política de EPT figura, no atual contexto, como elemento chave para compreensão da concepção hegemônica para educação da classe trabalhadora, expressando, inclusive, os limites dessa educação e, ao mesmo tempo, formulando arranjos para certificação pautada no pragmatismo e imediatismo, estrategicamente formulados como instrumentos para manutenção do consenso. Além disso, tal política também tem fortalecido o discurso de “acesso público” ao mercado privado, por meio da concessão de bolsas, ao mesmo tempo em que impulsiona o mercado privado educacional. Com isso, se populariza a concepção de que o direito à educação pública é um benefício privado dos que preenchem certos requisitos

estabelecidos no âmbito da gestão da política. A tendência exposta por esse conjunto de elementos na política de EPT é o estreitamento e a exclusão, cada vez maior, ao acesso à educação pública, sobretudo, diante do conformismo em face dos instrumentos de conformação hegemônicos.

No cerne da política de EPT, em campo limítrofe entre a educação profissional técnica de nível médio e a educação superior, está o CST cuja identidade conflituosa pode ser evidenciada nas tensões acerca da competência de seu planejamento e gestão, no âmbito do MEC; da subalternização desse tipo de certificação em relação aos demais cursos de nível superior; do estabelecimento das mesmas exigências e formalidades previstas para os demais cursos de nível superior; do estabelecimento de carga horária flexível e enxuta que confere a esse tipo de curso a aparência de curso técnico de nível médio melhorado etc.

O CST está a cargo da SETEC/MEC, que é a principal responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão do processo de formulação e implementação da Política nacional de EPT. Por outro lado, a SESU/MEC é responsável pelas mesmas ações referentes à política nacional de Educação Superior. Além dessas duas secretarias, a SERES/MEC é responsável pela formulação de políticas voltadas à regulação e supervisão das IES. Portanto, a Política de EPT, no nível superior, perpassa por ações desenvolvidas entre as três pastas, embora a gestão esteja a cargo da SETEC/MEC. Não obstante, a implementação dos CST deve cumprir os direcionamentos normativos da SETEC/MEC, não excluindo as regulações próprias do funcionamento dos cursos e instituições de nível superior. Portanto, os critérios de qualidade aferidos por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) também incluem os CST cujos conluintes são avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Diante das tensões evidenciadas na composição da política, no próximo tópico, analisamos as principais regulamentações referentes ao CST, a fim de explicitar os fundamentos de sua identidade no âmbito da política pública de EPT, a partir da análise documental dos principais amparos desse nível de certificação.

4.4. REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL

Os principais instrumentos legais para regulação do CST, analisados neste tópico, são: o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), o Parecer CNE/CP nº 29/2002 (BRASIL, 2002a) que organiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, a Resolução CNE/CP nº 03/2002 (BRASIL, 2002b) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos CST e o CNCST (BRASIL, 2016a).

O amparo legal que regulamenta o texto da LDBEN acerca da educação profissional tecnológica, por conseguinte, o CST, é o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a). Essa legislação, em seu Art. 2º, regula que a EPT tomará como premissas:

I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

III – a centralidade do **trabalho como princípio educativo**; e,

IV – a **indissociabilidade entre teoria e prática** (BRASIL, 2004a, Art. 2º – *Grifo nosso*).

Dentre essas premissas, grifamos dois termos considerados importantes para estabelecer relação com a educação profissional segundo a perspectiva da classe trabalhadora: “trabalho como princípio educativo” e “indissociabilidade entre teoria e prática” são concepções presentes nas principais bandeiras da classe trabalhadora, conforme tratamos anteriormente. Nesse sentido, a inserção desses elementos é uma estratégia para o consenso em torno da política que, objetivamente, representa a vontade da classe dirigente. Não há que se falar em indissociabilidade entre teoria e prática, quando a materialidade dos CST parte do enxugamento da carga horária, sobretudo no aspecto teórico, favorecendo o aspecto pragmático e utilitarista do conteúdo aplicado. Bem como o trabalho como princípio educativo que, de acordo com a perspectiva da classe trabalhadora, parte da politecnia e ominilateralidade como fatores propulsores, ao invés do trabalho alienado imposto pelo capital. Portanto, tanto um conceito, quanto outro, são avocados como formas de aproximação do discurso às

causas da classe trabalhadora sem, contudo, representar, em sua essência, o que tais conceitos tomam como significado. Objetivamente, o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) é uma reescrita mais palatável do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), a fim de conferir uma aparência de adequação às demandas da classe trabalhadora, não obstante, materializar a mesma política que sofreu diversas resistências no contexto anterior. A estratégia utilizada pelo PT foi efetiva à medida que, a partir de 2004, o CST tem se expandido a ponto de mitigar as resistências ocorridas durante governos anteriores. Mais uma evidência disso é a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional de Nível Tecnológico no ano de 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b) que está em vigor até a presente data, mesmo após a alteração do Decreto que regulamenta a EPT no Brasil, em 2004.

O Parecer CNE/CP nº 29/2002 (BRASIL, 2002a), que organiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, começou a ser elaborado desde o ano de 2000, pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Segundo esse Documento, o CST é uma das principais medidas do setor educacional para as demandas sociais de capacitação profissional (BRASIL, 2002a, p. 2). É nesse sentido, que o grau acadêmico representa uma inovação do setor educacional diante da tendência de ampliação dos níveis educacionais da classe trabalhadora impulsionada, sobretudo, pelo retorno econômico vislumbrado pela classe dirigente com a implementação da política.

O próprio Parecer esclarece que o foco desses cursos é o domínio e a aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos nas áreas específicas relacionados a uma ou mais áreas profissionais (BRASIL, 2002a, p. 17). O domínio do conteúdo curricular, nesse sentido, tem como finalidade sua aplicação, visando a efetividade no processo produtivo no mundo do trabalho.

Se considerarmos os níveis estabelecidos pela Teoria de Bloom (BLOOM *et alii*, 1977, p. 16)¹⁰⁰ acerca do desenvolvimento do conhecimento, a categoria aplicação é intermediária e está associada à reprodução de ações elaboradas por

¹⁰⁰ De acordo com esta Teoria, a estrutura da taxionomia do conhecimento está constituída em seis classes: 1) conhecimento; 2) compreensão; 3) aplicação; 4) análise; 5) síntese; e, 6) avaliação (BLOOM *et alii*, 1977, p. 16).

outrem e, em última instância, à capacidade de solucionar problemas. Nesse caso, o nível esperado para o conhecimento nesse tipo de curso é pautado, em sua essência, no pragmatismo e utilitarismo. Como a própria normatização regula, os cursos de graduação em tecnologia devem:

- 1) desenvolver competências profissionais tecnológicas para a gestão de processos de produção de bens e serviços;
- 2) promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- 3) cultivar o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual, a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico;
- 4) incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, a criação artística e cultural e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- 5) adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- 6) garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (BRASIL, 2002a, p. 18).

As principais ideias avocadas pela normativa são vinculadas à educação ao longo da vida, à pedagogia das competências, à gestão de processos, ao empreendedorismo, à captura da subjetividade para apropriação do trabalho criativo pelo capital e à flexibilidade e atualização permanentes. Tais elementos são representativos da concepção gerencialista, conforme abordamos anteriormente e, conforme observado no Parecer CNE/CP nº 29/2002 (BRASIL, 2002a), os objetivos propostos para o CST são eivados dessa concepção de produção e reprodução da vida material.

O próprio texto desse aporte legal faz menção ao vínculo entre tecnologia e educação profissional atualmente, de modo a afirmar que todos os níveis dessa modalidade educacional estão norteados pela demanda de desenvolvimento de conhecimento tecnológico, bem como, as demais habilitações de nível superior. Não

obstante, justifica a demanda pelo CST por conta da ênfase no desenvolvimento de competências mais complexas, com maior nível de conhecimento tecnológico que os cursos técnicos (BRASIL, 2002a, p. 20-21). Sendo assim, se o CST exige um nível de desenvolvimento tecnológico superior ao de técnico de nível médio e os demais cursos superiores também não prescindem do conhecimento tecnológico, a necessidade de criação desse tipo de curso se justifica apenas pela demanda de implementar uma nova divisão social do conhecimento e do trabalho educacional que toma a tecnologia como elemento norteador. Contudo, ao estabelecer diferenças entre tecnologia e ciência no âmbito da educação para o trabalho no nível superior, explicita a concepção de tecnologia presente no dispositivo regulador. Conforme o próprio texto explica, ao tratar sobre a natureza do CST, afirma que:

[...] certas áreas são, por natureza, essencialmente científicas e outras essencialmente tecnológicas. No primeiro caso, por exemplo, matemática, comporta cursos de Bacharelado e não de Tecnologia. No segundo, por hipótese, informática, comporta cursos, onde a ênfase da formação e da atuação do profissional situa-se, fortemente, tanto no campo da ciência quanto no da tecnologia.

[...] a formação do tecnólogo é, obviamente, mais densa em tecnologia. Não significa que não deva ter conhecimento científico. O seu foco deve ser o da tecnologia, diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços. A formação do bacharel, por seu turno, é mais centrada na ciência, embora sem exclusão da tecnologia. Trata-se, de fato, de uma questão de densidade e de foco na organização do currículo (BRASIL, 2002a, p. 22).

De acordo com a normatização, a concepção de tecnologia que fundamenta a criação do CST é orientada pelo aspecto pragmático, que envolve habilidade de fazer e produzir algo, o *know how* acerca do certo conjunto de técnicas aplicadas em um contexto socioeconômico. Essa concepção difere da ideia de epistemologia da técnica, que toma como indissociável a teoria e a prática. Diante disso, o fundamento para organização curricular desses cursos é a flexibilidade nos conteúdos, que devem ser ajustados permanentemente conforme as transformações sociais exigirem. Essa flexibilidade visa formar um trabalhador polivalente cujas competências lhe permitam transitar entre ocupações variadas (BRASIL, 2002a, p. 33). Segundo o texto, essa polivalência do trabalhador está fundamentada na suposição de:

[...] que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global da produção, possibilitando-lhe inclusive, influir em sua transformação (BRASIL, 2002a, p. 33).

Contudo, a contradição entre a ideia de polivalência e flexibilidade e o objetivo de ajustar o curso às demandas sociais é explícita, tendo em vista que, se os fundamentos científicos no âmbito da tecnologia, que poderiam auxiliar no desenvolvimento da dita capacidade de polivalência, não têm ênfase no curso e esse é elaborado com base no conhecimento imediatamente interessado, ou seja, volátil, o fundamento desse modelo de curso é exatamente o fugidio, o transitório, o fugaz. Logo, a ideia de polivalência é um elemento de conformação para qualquer que seja a realidade do trabalho. Difere também da concepção de politecnia, tendo em vista o próprio fundamento científico para técnicas diversificadas que essa concepção representa.

Por outro lado, a própria diferenciação entre o CST e os demais cursos superiores, partindo da essência do fundamento que o justifica, coopera para estabelecer uma hierarquização entre tipos de cursos superiores, na qual o CST ocupa, objetivamente, lugar intermediário entre o técnico de nível médio e os demais cursos superiores, a despeito do que regula a legislação. Aliás, a concepção desses cursos na sua origem, com a indefinição acerca da nomenclatura dada (pós-médio, pós-técnico, pós-secundário, técnico superior, técnico superior tecnólogo, técnico avançado, ensino superior não-universitário etc.) evidenciava essa necessidade de diferenciar o CST dos demais cursos superiores. Mesmo após o consenso em torno da denominação, a ideia de inferioridade em relação aos demais cursos superiores resiste.

O texto do Parecer estrutura algumas orientações para organização curricular dos CST, justificando a impossibilidade de estabelecimento de diretrizes por curso, por conta da imprevisibilidade do mundo do trabalho em constante e permanente mutação (BRASIL, 2002a, p. 38). Desse modo, afirma que:

Não é conveniente fechar propostas curriculares para cursos que deverão se orientar, por natureza, pela interdisciplinaridade e pela transdisciplinaridade. Por isso mesmo, a orientação aqui seguida é a da

instituição de diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2002a, p. 38).

Essas diretrizes gerais, portanto, são genéricas, visando a flexibilidade dos cursos. Não obstante, o Parecer estrutura orientações para organização curricular cujo foco é o desenvolvimento de competências profissionais, distribuídas em 7 passos, a saber:

1º passo: Concepção e elaboração do projeto pedagógico da escola, nos termos dos Artigos 12 e 13 da LDB;

2º passo: Definição do perfil profissional do curso, a partir da caracterização dos itinerários de profissionalização nas respectivas áreas profissionais;

3º passo: Clara definição das competências profissionais a serem desenvolvidas, à vista do perfil profissional de conclusão proposto, considerando, nos casos das profissões legalmente regulamentadas, as atribuições funcionais definidas em lei;

4º passo: Identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados pelas escolas para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais;

5º passo: Organização curricular, incluindo, quando requeridos, o estágio profissional supervisionado e eventual trabalho de conclusão de curso;

6º passo: Definição dos critérios e procedimentos de avaliação de competências e de avaliação de aprendizagem;

7º passo: Elaboração dos planos de curso e dos projetos pedagógicos de cursos, a serem submetidos à apreciação dos órgãos superiores competentes (BRASIL, 2002a, p. 37).

As instruções, portanto, embora sejam genéricas, são claras no que diz respeito à formação de competências profissionais, sejam elas cognitivas, procedimentais ou atitudinais, assim, o foco do curso é capacitar psicofisicamente para qualquer que seja o trabalho a ser desenvolvido.

Além dessas orientações, ainda destaca que deve ser: 1) assegurada ampla liberdade das IES na composição da carga horária para integralização do currículo e suas unidades de conteúdo; 2) evitada a fixação de conteúdos específicos

com carga horária predeterminadas; 3) evitado o prolongamento da duração dos cursos; 4) incentivada a formação em variados tipos e habilitações diferenciadas no mesmo programa; 5) estimulado o estudo independente; 6) encorajado o reconhecimento de competências adquiridas fora do ambiente escolar; 7) valorizada a pesquisa, a participação em estágios e atividades de extensão; e, 8) conduzida a realização de avaliações periódicas (BRASIL, 2002a, p. 37-38).

No mesmo mês em que o Parecer foi finalizado, foi assinada a Resolução CNE/CP nº 03/2002 (BRASIL, 2002b) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos CST. Essa Resolução sintetiza o Parecer, enfatizando os critérios de organização para formação de tecnólogos e reproduzindo os objetivos propostos naquele texto.

O CNCST é também um instrumento para organização desse nível (BRASIL, 2016a). Para isso, categoriza os cursos em 13 diferentes eixos tecnológicos e 134 diferentes cursos, conforme pode ser observado no Quadro 3:

QUADRO 3: Estrutura dos CST por Eixo Tecnológico - 2019

<i>Eixo tecnológico</i>	<i>Curso Superior de Tecnologia</i>
<i>AMBIENTE E SAÚDE</i>	Estética e cosmética Gestão ambiental Gestão de recursos hídricos Gestão de resíduos sólidos Gestão hospitalar Radiologia Saneamento ambiental Sistemas biomédicos Oftalmica
<i>CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAS</i>	Automação industrial Eletrônica industrial Eletrotécnica industrial Energias renováveis Gestão da produção industrial Manutenção de aeronaves Manutenção industrial Mecânica de precisão Mecatrônica industrial Processos metalúrgicos Refrigeração e climatização Sistemas automotivos Sistemas elétricos Soldagem

<i>DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL</i>	Processos escolares
<i>GESTÃO E NEGÓCIOS</i>	Comércio exterior Comunicação institucional Gestão comercial Gestão da qualidade Gestão de cooperativas Gestão de recursos humanos Gestão financeira Gestão publica Logística <i>Marketing</i> Negócios imobiliários Processos gerenciais Secretariado
<i>INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</i>	Agrocomputação Análise e desenvolvimento de sistemas Banco de dados Defesa cibernética Gestão da tecnologia da informação Gestão de telecomunicações Jogos digitais Redes de computadores Redes de telecomunicações Segurança da informação Sistemas de telecomunicações Sistemas embarcados Sistemas para internet Telemática
<i>INFRAESTRUTURA</i>	Agrimensura Construção de edifícios Controle de obras Estradas Geoprocessamento Gestão portuária Material de construção Obras hidráulicas Pilotagem profissional de aeronaves Sistemas de navegação fluvial Transporte aéreo Transporte terrestre
<i>MILITAR</i>	Artilharia Cavalaria Comunicações aeronáuticas Construções militares Fotointeligência Gerenciamento de tráfego aéreo Gestão de comunicações militares Gestão da manutenção aeronáutica Infantaria Meteorologia aeronáutica Sistemas de armas

<i>PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA</i>	Agroindústria Alimentos Laticínios Processamentos de carnes Produção de cacau e chocolate Produção de cachaça Viticultura e enologia
<i>PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN</i>	Comunicação assistiva Conservação e restauro Design de animação Design de interiores Design de moda Design de produto Design gráfico Fotografia Produção audiovisual Produção cênica Produção cultural Produção fonográfica Produção multimídia Produção publicitária
<i>PRODUÇÃO INDUSTRIAL</i>	Biocombustíveis Cerâmica Construção naval Fabricação mecânica Papel e celulose Petróleo e gás Polímeros Processos químicos Produção de vestuário Produção gráfica Produção joalheira Produção moveleira Produção sucroalcooleira Produção têxtil
<i>RECURSOS NATURAIS</i>	Agroecologia Gestão do agronegócio Aquicultura Beneficiamento de minérios Cafeicultura Explotação recursos minerais Fruticultura Horticultura Irrigação e drenagem Mineração Produção de grãos Produção pesqueira Rochas ornamentais Silvicultura
<i>SEGURANÇA</i>	Gestão de segurança privada Investigação e perícia judicial Segurança no trabalho Segurança no trânsito Segurança pública Serviços penais

<p><i>TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER</i></p>	<p>Eventos Gastronomia Gestão de turismo Gestão desportiva e de lazer Hotelaria</p>
--	---

Fonte: BRASIL (2016a), elaboração da autora

A elaboração de um catálogo, à primeira vista, parece contraditória diante da inexistência de um direcionamento mais claro acerca do conteúdo curricular desses cursos. De modo geral, os demais cursos de graduação contam com diretrizes curriculares específicas para cada curso, diferentemente dos CST. Por outro lado, a existência de um catálogo delimita quais cursos podem ser ofertados. A aparente contradição entre controle e flexibilidade, na essência, apenas expressa o papel do Estado como representante do mercado de trabalho, ao instituir e regular os acordos estabelecidos com o empresariado e divulgá-los como ação estatal. Tal estratégia confere um caráter de legitimidade ao mascarar os verdadeiros condutores do processo. Por outro lado, tal medida serve para controlar a possibilidade de criação de cursos que fujam ao padrão polivalente e flexível normatizado.

Ao observar a lista de cursos dispostos no CNCST, outra aparente contradição se expressa em relação à própria concepção de tecnologia, tendo em vista a justificativa que fundamenta a criação desses cursos, pautada no avançado desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea. Não são poucos os cursos acerca de conhecimentos que não foram muito afetados pelo desenvolvimento tecnológico e que aparecem ser formação para produção de trabalhos com níveis de complexidade medianos a baixos, a despeito da possibilidade de qualquer conhecimento ser aprofundado de acordo com o objetivo a ser alcançado em seu processo de produção. É aparente a contradição se considerarmos a concepção de tecnologia como epistemologia da técnica. Por outro lado, se partirmos da concepção de tecnologia como capacidade ou habilidade de produzir algo, essa aparente contradição se desfaz, tendo em vista que os CST foram norteados, desde sua criação, pela concepção pragmática de tecnologia.

Ainda mais, a lista dos CST organiza uma série de tipos de autoemprego a serem buscados em contextos de desemprego estrutural. Nesse sentido, o fomento às

concepções de empregabilidade não tem relação exata com o emprego formal, mas com a ocupação, com o trabalho informal. Por esse motivo, a Resolução CNE/CP nº 03/2002 (BRASIL, 2002b, Art. 2º, I) toma como primeiro objetivo “incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos”. Tal concepção de educação profissional expressa a atual política social, pela qual indivíduos são identificados como microempresas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 125) – característica da sociedade pós-moderna que faz do gerencialismo um dos principais fundamentos da produção e reprodução da vida material. Para isso, 20 diferentes cursos são denominados “Gestão de”, além de outros tantos que possibilitam a prestação de serviços autônomos.

O CNCST organiza para cada um dos 134 cursos, a partir dos eixos em que estão inseridos, um conjunto de 8 descriptores: denominação do curso, eixo tecnológico a que pertence, perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, carga-horária mínima (1.600, 2.000 ou 2.400 horas), campo de atuação profissional, ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e possibilidades de prosseguimento de estudos em nível de pós-graduação (BRASIL, 2016a, p. 7-8). Desse modo, orienta as instituições acerca da oferta desse tipo de curso e ainda lhes confere instrumentos de *marketing* fundamentados nas ideias de empregabilidade, do Capital Humano, do fetiche da certificação etc.

Outro aspecto que diz respeito às políticas educacionais no Brasil trata dos modelos de gestão que vêm sendo adotados, sobretudo, desde à década de 1990. Aspecto esse que faz parte das políticas de EPT e, consequentemente, dos CST. O planejamento, a organização, a direção e o controle – pilares da administração clássica – são fundamentados no gerencialismo. Desse modo, o planejamento global da política de EPT, conforme evidenciamos neste Capítulo, é elaborado de modo estratégico, a fim de instrumentalizar os processos educativos, no âmbito da educação formal, para formar o cidadão de novo tipo, psicofisicamente ordenado pela ideia do máximo utilitarismo.

No bojo da gestão da política educacional, as formas de controle são ordenadas de modo a garantir o alcance dos objetivos dos dirigentes da política. Para isso, foram implementados instrumentos de medida da “qualidade” dos processos

educativos formais. O Censo da Educação Superior é o principal instrumento utilizado para organizar os dados estatísticos nesse nível de ensino e, desde à década de 1990, passou a ser realizado anualmente pelo INEP, conforme regulado pelo Decreto nº 6.425/2008 (BRASIL, 2008c). Os dados constantes no Censo da Educação Superior são informados, obrigatoriamente, pelas IES que ofertam cursos de graduação e cursos sequenciais de formação específica. As informações prestadas pelas IES ao INEP são utilizadas para calcular o Índice Geral dos Cursos (IGC) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC) que é o principal indicador de qualidade para o nível superior no Brasil.

No Censo da Educação Superior constam informações sobre as IES existentes no Brasil, sobre os cursos de graduação, categoria administrativa das IES, organização acadêmica das IES, modalidade de ensino (presencial e EaD), número de vagas, número de inscrições, número de matrículas, número de ingressantes, número de concluintes, turno do curso, número de profissionais que atuam na IES, seu nível de formação, número de profissionais por aluno etc. Todos esses dados são coletados por meio de questionário no Sistema e-MEC e são divulgados como estatística oficial da Educação Superior no Brasil. Esses dados são abertos e podem ser coletados no sítio do INEP no formato de microdados, de sinopse e ainda na Plataforma do INEP, que é interativa e permite visualização e *download* facilitados dos dados estatísticos, embora de modo mais limitado.

Além do Censo da Educação Superior, no âmbito do SINAES estão organizados outros parâmetros avaliativos para medir a qualidade dos cursos de graduação: autoavaliação institucional, avaliação externa e ENADE. A autoavaliação é realizada internamente no âmbito de cada IES, por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), de acordo com um roteiro comum de base nacional e análises qualitativas acerca de aspectos pedagógicos, administrativos, políticos e técnico-científicos. A avaliação externa é realizada por membros externos às IES, mas pertencentes à comunidade acadêmica e científica, que são designados para verificação das condições de funcionamento das IES. Ambas as avaliações consideram dez dimensões: 1) missão e Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2) política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; 3) responsabilidade social da IES; 4) comunicação com a sociedade; 5) as políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-

administrativo; 6) organização de gestão da IES; 7) infraestrutura física; 8) planejamento de avaliação; 9) políticas de atendimento aos estudantes; e 10) sustentabilidade financeira. Além disso, a avaliação dos cursos de graduação considera: 1) a organização didático-pedagógica; 2) o perfil do corpo docente; e 3) as instalações físicas.

O ENADE é um instrumento de avaliação individual dos concludentes dos cursos de graduação, aplicado pelo INEP, desde 2004. Essa avaliação verifica o nível de absorção dos conteúdos programáticos constantes nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação e dos conhecimentos gerais acerca da realidade nacional e mundial, bem como, o nível de desenvolvimento de competências e habilidades profissionais e gerais de cada estudante. Com base nessa avaliação, são formulados os Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

Os resultados do ENADE são abertos para *download* pelo INEP e, além dos microdados referentes à avaliação dos conhecimentos gerais e específicos dos estudantes, um questionário contendo dados socioeconômicos individuais é associado aos demais dados. Esse questionário, preenchido individualmente pelos estudantes, é instrumento para avaliação do perfil do aluno.

A realização do exame é obrigatória e ocorre em ciclos avaliativos de acordo com as áreas de conhecimento organizadas pelas tabelas divulgadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para os bacharelados e licenciaturas, e pelo CNCST, para os CST. Esses ciclos são organizados por triênio, de acordo com o Quadro a seguir.

QUADRO 4: Áreas de conhecimento e Eixos tecnológicos por ciclos avaliativos do ENADE - 2019

Ciclo	Áreas de conhecimento e Eixos tecnológicos
<i>Ano I</i>	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins
	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo

	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança
Ano II	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins
	Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes
	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial
Ano III	Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins
	Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Além desses aportes para avaliação das IES, dos cursos de graduação e dos estudantes, o Cadastro das IES e dos cursos ofertados são disponíveis para consulta aberta no e-MEC. Desse modo, é possível perceber que a execução do planejamento formulado no âmbito estratégico é fiscalizada por meio de instrumentos de controle diversos. Esses instrumentos de controle são organizados para verificar a execução do planejamento, mas também, para dar visibilidade aos resultados imputando qualidade ou desqualificando o que não adere aos padrões impostos. Para além da suposta ideia de garantia da qualidade dos cursos de graduação, tais instrumentos servem ao controle da política implementada sob a perspectiva hegemônica. Controle esse que intenta reduzir ao máximo as opções de execução de uma outra política educacional fora dos padrões estabelecidos pela classe dirigente.

A análise da política de EPT em vigor no Brasil, desde o âmbito mais geral até a especificidade representada pelo CST, evidencia seu alinhamento com a perspectiva hegemônica. As ações desenvolvidas no âmbito da gestão da política de EPT estão alinhadas com o gerencialismo, no sentido de promover o planejamento estratégico, a organização flexível, o controle informatizado e a direção gerencial.

Portanto, expressa a ação estatal dirigida segundo a concepção da classe dirigente, em favor do capital.

Obviamente, a consolidação política dos CST foi e está sendo palco de muitas disputas. Por isso, o capital, no bojo de sua pedagogia política, contou com diversos instrumentos de conciliação de classe ao longo dos últimos 60 anos para que esse grau acadêmico fosse regulamentado, conforme evidenciamos neste Capítulo. É fato que as resistências ao projeto global frearam durante muitos anos a efetividade da implementação dos CST, a ponto de o Brasil ser tomado como exemplo negativo, atrasado no desenvolvimento das políticas educacionais globais, condição motivada, sobretudo, pela ação organizada da oposição, na qual, a politização docente tem destaque. A menção a esses aspectos nos documentos dos organismos internacionais apresentados nos dois primeiros Tópicos deste Capítulo é um elemento importante para compreensão das disputas ocorridas nesse processo.

Além disso, a disputa pela hegemonia em torno da política de EPT no Brasil, desde sua origem, expressa contradições internas da própria sociedade de classes brasileira. A condição de país agrícola, constituído sobre base hierárquica e escravista durante séculos, impregna a concepção de frações da burguesia nacional acerca das políticas educacionais, acerca do direito à educação e dos seus limites.

A formação em nível superior, sobretudo nos cursos de medicina, direito e engenharias, foi, historicamente, destinada às camadas economicamente favorecidas. Com a política internacional de diversificação dos cursos de EPT, inclusive no nível superior, como instrumento de conciliação de classes, a expansão do acesso ao nível superior por frações da classe trabalhadora impulsionou disputas internas pela manutenção dos privilégios usufruídos, até então, pelas camadas mais altas da sociedade brasileira. Essas disputas foram evidentes em todo processo de regulamentação e desenvolvimento dos CST, conforme evidenciamos ao longo deste Capítulo. Aliás, disputas que não estão findadas, mas que, vez por outra, despontam como um novo episódio que traz à baila a discussão acerca de seu reconhecimento como ensino superior e os direitos inerentes a isso.

Por outro lado, o CST é um produto consolidado no mercado educacional brasileiro, por ser de fácil aceitação, tendo em vista as facilidades na obtenção da certificação. O preço final, ajustado pelo tempo de formação reduzido, pelo tipo de curso disponível, bem como a oferta do grau acadêmico na modalidade EaD, são fatores amplamente utilizados na venda do produto. Logo, as disputas de classe internas na sociedade brasileira têm, no máximo, reduzido as possibilidades de criação de cursos que afetem a vontade dos conselhos profissionais mais poderosos e “fragilizem” a manutenção de privilégios de frações de classe e de categorias profissionais.

Desse modo, podemos considerar que, mesmo diante de muita disputa política, atualmente existe certa hegemonia em torno dos CST como grau acadêmico, inclusive em segmentos educacionais públicos. Consolidação que ganhou novos contornos com o desenvolvimento de ações e regulamentações ocorridas a partir de 2003 que auxiliaram na organização da estrutura necessária para o aprofundamento da implementação da política hegemônica, conforme evidenciamos nos três últimos tópicos deste Capítulo. Essa realidade que expressa a condução da política de EPT nos moldes do capital e que nos evidencia a atualidade do pensamento gramsciano:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2011, p. 49).

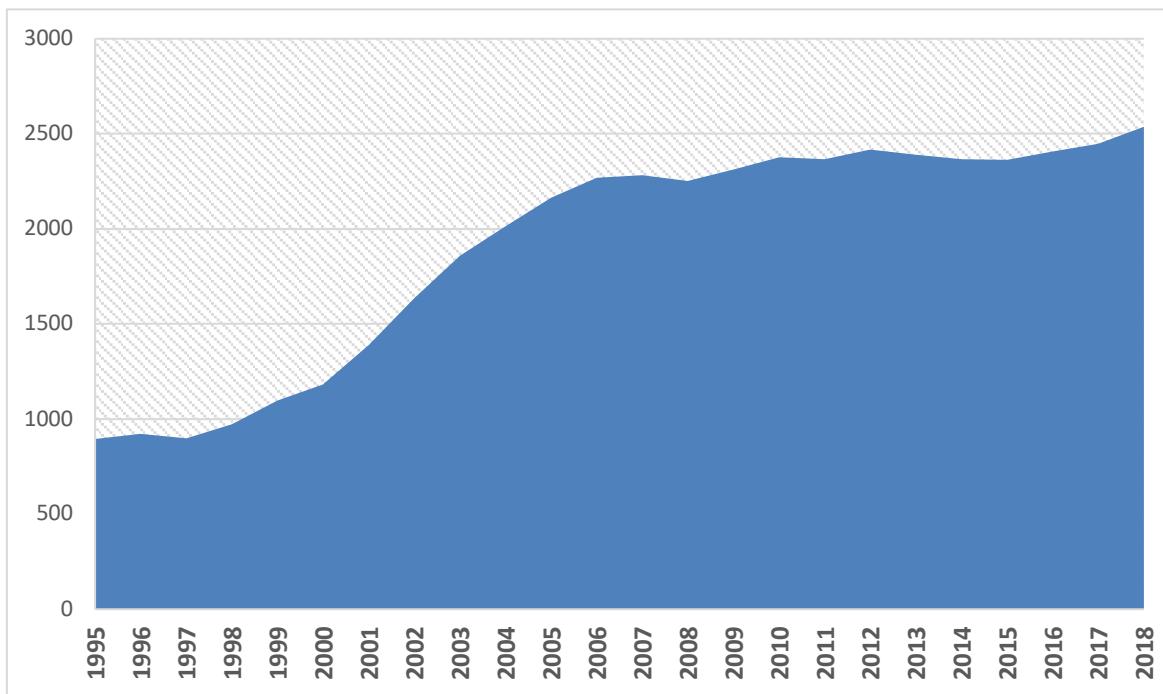
No próximo Capítulo, apresentamos o CST a partir da análise de dados nacionais e estaduais do Rio de Janeiro, a fim de delinear os aspectos característicos expressos na concreticidade desses cursos e, a partir disso, analisar o papel que o CST tem cumprido na EPT brasileira e fluminense.

5. ASPECTOS DA EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Este Capítulo foi destinado à análise dos principais dados estatísticos referentes aos CST – tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito do estado do Rio de Janeiro – e à análise dos cursos com maior número de matrículas nesta UF. Nossa percurso analítico se desenvolveu da perspectiva macro à perspectiva micro, de modo a explicitar a totalidade e a especificidade dos CST. Para isso, utilizamos os dados do Censo da Educação Superior e do ENADE, disponíveis na plataforma do INEP. Desse modo, abordamos nosso objeto de acordo com os instrumentos disponíveis, a fim de que fosse possível ampliar o entendimento acerca dos CST. Contudo, antes de apresentarmos a análise dos dados referentes aos CST, descrevemos um panorama mais geral do ensino superior no Brasil e seu desenvolvimento nos últimos governos.

Desde 1995, quando o Governo presidencial de FHC iniciou etapa importante no desenvolvimento da reforma administrativa do Estado no Brasil, até o ano de 2018, o número absoluto de IES existentes no país saltou de 894 para 2.537 (INEP, 2019), evidenciando um aumento de, aproximadamente, 184%. Aumento esse que teve a maior expressão entre o meado do segundo mandato de FHC e o primeiro mandato presidencial de Lula (2000-2006), como pode ser observado no Gráfico 9, e foi impulsionado pela expansão da rede privada.

Contudo, tal aumento não ocorreu de modo equivalente em todas as UF e regiões do país. As regiões Nordeste e Norte apresentaram aumento percentual do número de IES superiores a 515% e 458%, respectivamente, enquanto na região Sudeste, o percentual foi de 101%. Esse fato expressa os resultados da política de expansão, com foco na interiorização, proposta pelos organismos internacionais, conforme apontamos no Capítulo anterior.

GRÁFICO 9: Série histórica do número de IES no Brasil – 1995 a 2018

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

As UF que apresentaram percentuais expressivos em aumento no número de IES foram: Maranhão, Tocantins, Acre, Ceará, Piauí, Roraima, Amapá, Bahia, Pará, Sergipe, Rio Grande do Norte e Paraíba, conforme pode observado na Tabela a seguir. Esses percentuais, contudo, quando observados os números absolutos, não representam avanço tão significativo em alguns casos, sobretudo porque os quantitativos na Tabela 5 são referentes ao total de IES, públicas e privadas.

Tabela 5: Número de IES, por Região e UF, em 1995 e em 2018

REGIÃO	UF	QUANT. IES EM 1995	QUANT. IES EM 2018	%
CENTRO-OESTE	Total	90	258	187
	Distrito Federal	13	66	408
	Goiás	35	98	180
	M.G. do Sul	19	33	74
	Mato Grosso	23	61	165
NORDESTE	Total	92	566	515
	Alagoas	7	29	314
	Bahia	20	146	630
	Ceará	8	83	937,5
	Maranhão	4	53	1.225
	Paraíba	8	45	462,5

	Pernambuco	32	117	266
	Piauí	5	45	800
	R. G. do Norte	5	29	480
	Sergipe	3	19	533
NORTE	Total	31	173	458
	Acre	1	11	1.000
	Amapá	2	15	650
	Amazonas	10	23	130
	Pará	8	57	612,5
	Rondônia	7	35	400
	Roraima	1	8	700
	Tocantins	2	24	1.100
	Total	561	1.126	101
SUDESTE	Espírito Santo	24	77	221
	Minas Gerais	132	301	128
	Rio de Janeiro	93	136	46
	São Paulo	312	612	96
SUL	Total	120	414	245
	Paraná	56	196	250
	R. G. do Sul	44	121	175
BRASIL	Santa Catarina	20	97	385
		894	2.537	184

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

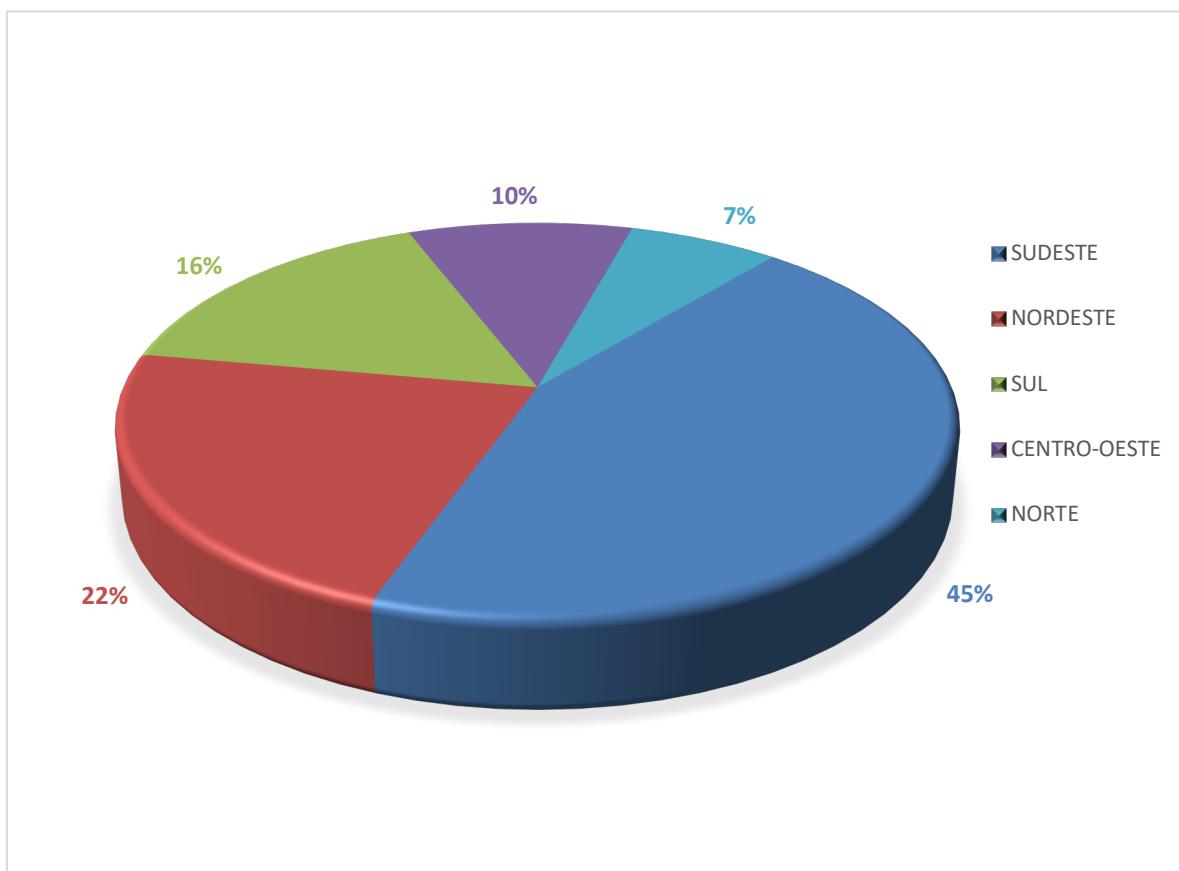
A Tabela 5 ainda evidencia que o estado do Rio de Janeiro apresentou o menor percentual de aumento no número de IES no mesmo período, alcançando cerca de 46%. A despeito disso, a região Sudeste concentra quase metade das IES do país e o dobro do número de IES da região Nordeste, que é a segunda maior nesse quesito, conforme pode ser notado no Gráfico 10, a seguir.

O aumento no número de IES no país apresenta outra característica importante que evidencia o direcionamento político norteado pelas pautas apresentadas no Capítulo 4, nas quais a expansão da rede privada é um dos principais pontos. Para efeitos de análise, consideramos IES privadas com e sem fins lucrativos e IES públicas as pertencentes às redes federal, estaduais e municipais existentes no país.

O número de IES públicas existentes no país apresentou aumento de 42%, enquanto as IES privadas apresentaram aumento de 227%, no período de 1995 a 2018 (INEP, 2019). Esse aumento, contudo, apresentou picos em momentos distintos. Enquanto o pico de aumento para as IES privadas ocorreu no período de 2000 a 2006, quando o número dessas IES dobrou, o pico de aumento das IES públicas ocorreu entre

2003 e 2012. É evidente, portanto, que a política de expansão das IES privadas iniciada no Governo FHC teve continuidade no Governo Lula e que a política de expansão das IES públicas fez parte do Governo Lula. Essa expansão das IES públicas representa um aspecto positivo do Governo PT no que diz respeito ao acesso à educação pública. Contudo, o impacto das políticas de expansão das IES públicas por meio do REUNI foi pequeno se comparado ao crescimento no número de IES privadas, que se alastraram pelo país desde o Governo FHC.

GRÁFICO 10: Número de IES por região – 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Os percentuais dessa expansão não são equivalentes em todas as regiões do país. A região Centro-oeste é um exemplo disto, tendo em vista que apresentou decréscimo de 42% no número de IES públicas e aumento de 319% no número de IES privadas, no mesmo período. Semelhantemente, a região Sul apresentou decréscimo de 16% no número de IES públicas e aumento de 366% no número de IES privadas. As

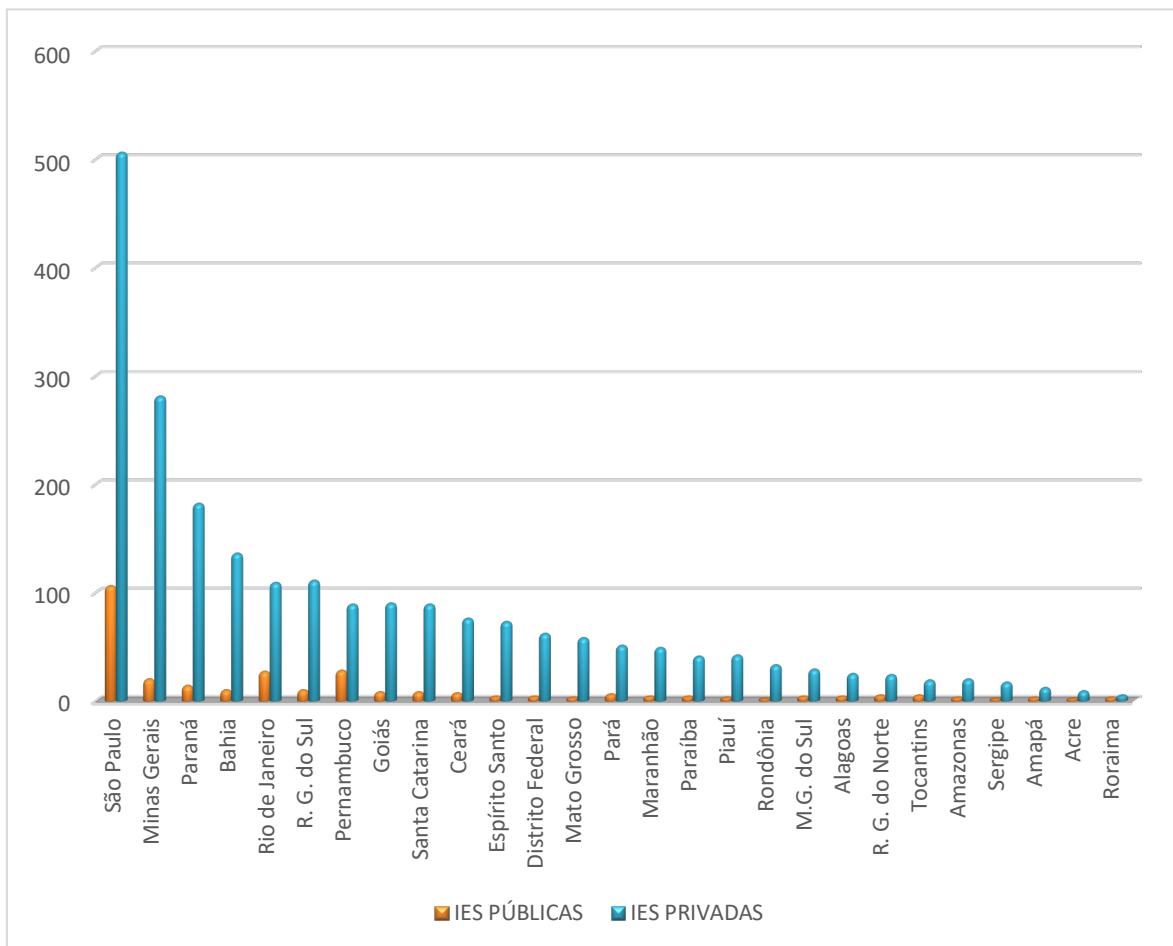
regiões Norte, Nordeste e Sudeste apresentaram aumento em ambas as categorias administrativas, embora o aumento do número das IES privadas tenha sido muito superior ao aumento de IES públicas, conforme pode ser observado na Tabela 6. As regiões Nordeste e Norte apresentaram aumento de 824% e 624% no número de IES privadas, respectivamente, enquanto o percentual de aumento no número das IES públicas foi de 76% e 100%, respectivamente.

Tabela 6: Número de IES por região e por categoria administrativa – 1995 e 2018

REGIÃO	IES PÚBLICAS			IES PRIVADAS		
	1995	2018	%	1995	2018	%
BRASIL	210	299	42%	684	2.228	225%
CENTRO-OESTE	33	19	-42%	57	239	319%
NORDESTE	38	67	76%	54	499	824%
NORTE	12	24	100%	19	149	684%
SUDESTE	89	157	76%	472	969	105%
SUL	38	32	-16%	82	382	366%

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Em 2018, a distribuição de IES públicas e privadas pelo país evidencia a concentração maciça no estado de São Paulo, seguido por Minas Gerais e Paraná. Tais números são alavancados principalmente pelo número de IES privadas. O ranking de IES públicas, por outro lado, a despeito do São Paulo manter a primeira posição, é alterado com o estado do Rio de Janeiro e de Pernambuco ocupando o segundo e terceiro lugar em números absolutos de IES públicas no país. O estado do Rio de Janeiro apresentou aumento expressivo nesse quesito durante o Governo Lula, quando praticamente dobrou o número de IES públicas.

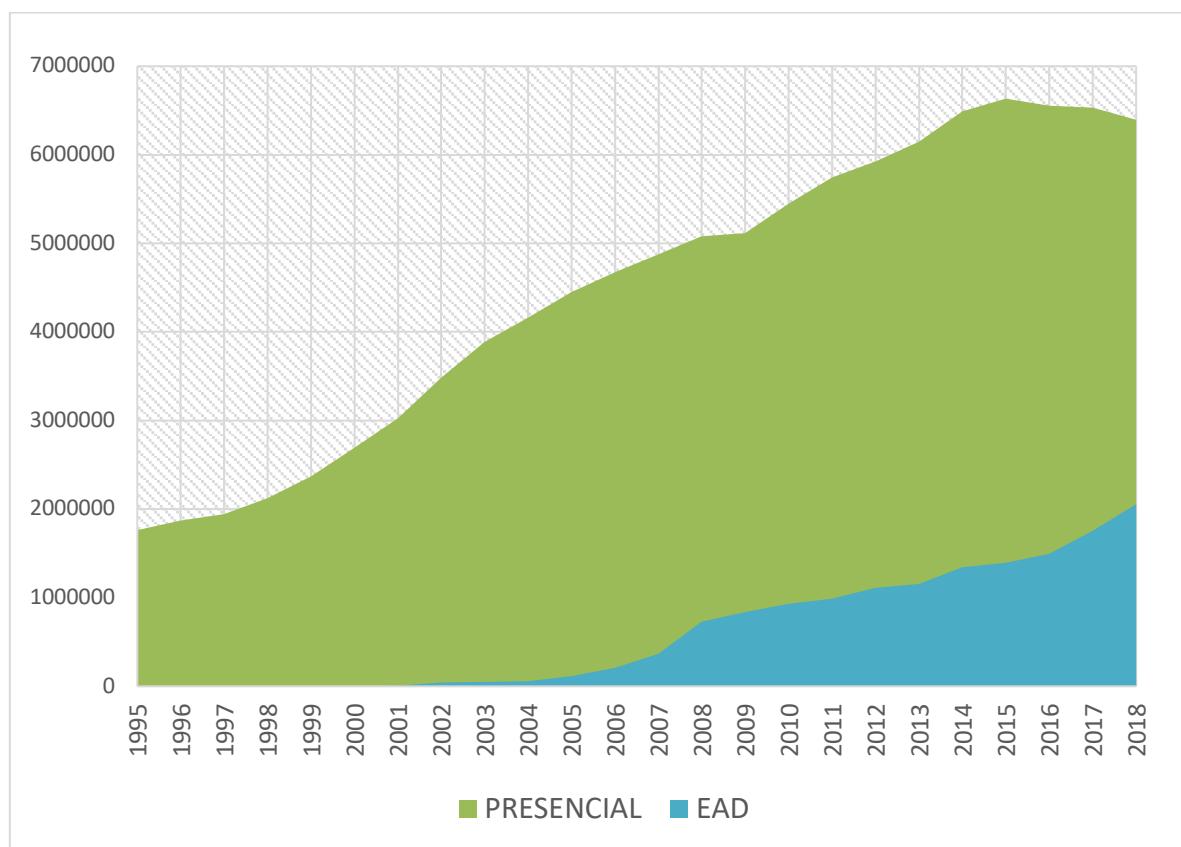
GRÁFICO 11: Número de IES por categoria administrativa e por UF – 2018

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

No mesmo período, de 1995 a 2018, o número de matrículas nos cursos de graduação aumentou cerca de 358%, como mostra o Gráfico adiante. Em 1995, o número de matrículas foi 1.759.703 e, em 2018, esse número foi 8.450.755 nas IES brasileiras. Com a implementação da modalidade EaD, esses números passaram a apresentar diferenças no crescimento. O número de matrículas na modalidade presencial apresentou aumento de 248% entre 1995 e 2018, passando de 1.759.703 para 6.394.244 matrículas. Na modalidade EaD, desde sua regulação, em 2005 (BRASIL, 2005d), até o ano de 2018, o aumento registrado foi de quase 1.700% – em 2005, o número de matrículas era 114.642 e, em 2018, esse número foi 2.056.511. Mesmo quando houve encolhimento do número de matrículas na modalidade presencial a partir do ano de 2016, a modalidade Ead apresentou aumento de quase 40% entre 2016 e 2018. Assim, o percentual de aumento apresentado no número de

matrículas foi impulsionado pela regulamentação da modalidade EaD no ensino superior no país.

GRÁFICO 12: Série histórica do número de matrículas no ensino superior – 1995 a 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

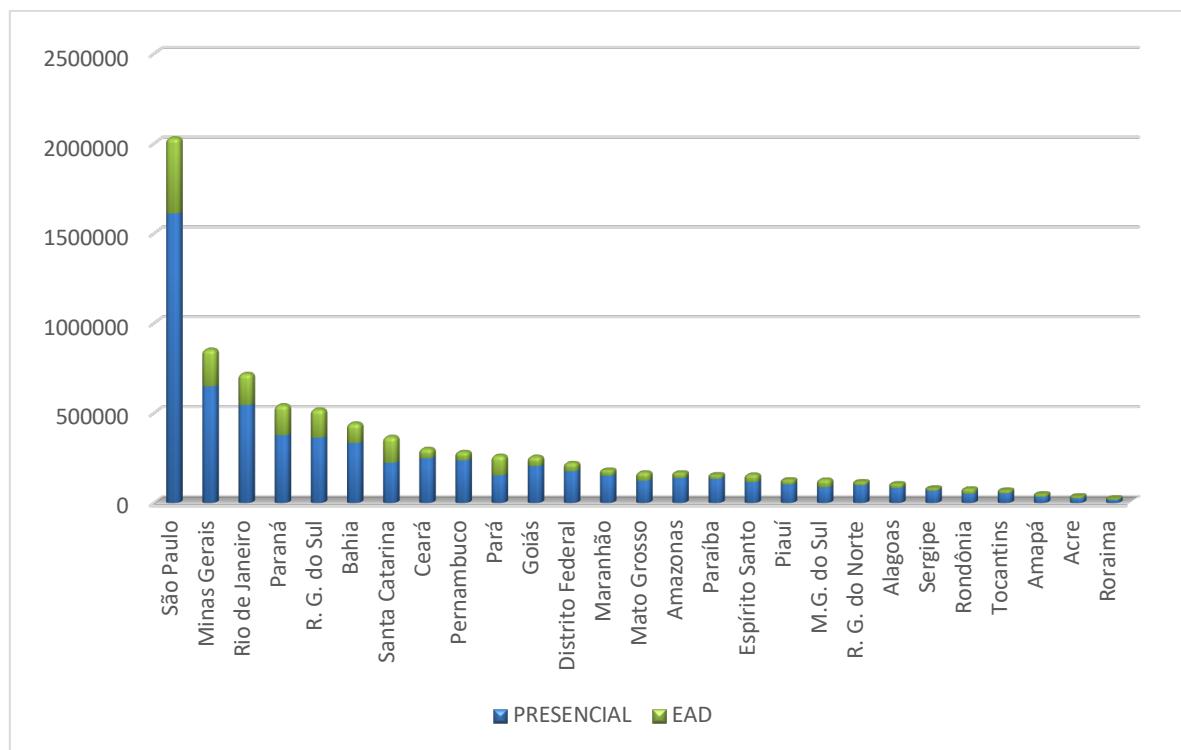
Além disso, o aumento do número de matrículas na modalidade presencial apresentado pelas IES públicas foi pouco superior a 170% e pelas IES privadas pouco superior a 320%, no mesmo período de 1995 a 2018. Por outro lado, a modalidade EaD, na rede pública, apresentou decréscimo de quase 40% entre 2008¹⁰¹ e 2018, enquanto na rede privada, houve aumento de 320% no mesmo período. A consolidação da política de ensino à distância é mais uma expressão da hegemonia em torno do projeto global de educação difundido pelos organismos internacionais. No ano de 2018, as matrículas no ensino superior na modalidade EaD representaram cerca de

¹⁰¹ Os dados sobre EaD por categoria administrativa disponíveis para consulta datam de 2008 em diante, não sendo possível a análise anterior com os dados abertos na plataforma do INEP.

1/3 do número de matrículas na modalidade presencial e foram concentradas, principalmente, na rede privada.

Quanto ao número de matrículas, os percentuais de aumento diferem também por região e UF. Na modalidade presencial, as matrículas na região Norte apresentaram aumento de mais de 630%, no período de 1995 a 2018 – de 64.192 para 469.762 matrículas. Em seguida, está a região Nordeste, com quase 440% de aumento – de 269.454 para 1.451.032 matrículas. A região Sul apresentou o menor percentual de aumento nesse aspecto, com 192%, para o mesmo período analisado – de 330.056 para 962.813 matrículas. A região Centro-oeste apresentou aumento de mais de 380%, – de 122.553 para 590.773 matrículas – e a região Sudeste obteve cerca de 200% de aumento no número de matrículas na modalidade presencial – de 973.448 para 2.919.864 matrículas. Desse modo, nota-se que, embora o percentual de aumento mais expressivo tenha ocorrido na região Norte, a concentração no número absoluto de matrículas na modalidade presencial está na região Sudeste, seguida pela região Nordeste.

GRÁFICO 13: Número de matrículas por modalidade de ensino e por UF – 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

No período compreendido entre 2008 e 2018, o aumento médio no número de matrículas nessa modalidade foi de 220%, tendo em vista que, em 2008, o número absoluto de matrículas na modalidade EaD era 727.961 e, em 2018, esse número era 2.055.277 matrículas. Contudo, esse número apresenta percentuais de aumento diferentes por região e UF. O maior percentual de aumento foi apresentado pela região Nordeste com 279% – de 42.970 para 348.577 matrículas. As regiões Centro-oeste e Sudeste apresentaram aumento superior a 230%. Na região Centro-Oeste, o número absoluto de matrículas EaD saltou de 49.119, em 2008, para 183.438, em 2018 e, na região Sudeste, esse número foi de 141.227 para 835.289 matrículas. Enquanto as regiões Sul e Norte apresentaram os menores percentuais de aumento nesse quesito, 174% – de 283.099 para 466.096 matrículas – e 150%, de 211.546 para 221.877, respectivamente.

Ainda quanto ao número de matrículas na modalidade EaD, há diferenças de uma UF para outra, no período entre 2008 e 2018. O Espírito Santo apresentou o maior crescimento nesse aspecto, com mais de 8.000% de aumento – de 485 para 40.842 matrículas; seguido por Rondônia, com mais de 7.000% de aumento – de 363 para 27.665 matrículas – e pelo Ceará, com mais de 5.000% de aumento – de 880 para 52.154 matrículas. Não obstante ao aumento percentual expressivo alcançado por outros estados, o número absoluto de matrículas tanto na modalidade EaD, quanto na modalidade presencial, evidencia que estados como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul apresentam os maiores quantitativos de alunos matriculados, como pode ser observado no Gráfico anterior. Juntas, essas UF concentraram, em 2018, 1.116.698 de matrículas na modalidade EaD e 3.544.310 matrículas na modalidade presencial.

As IES existentes no Brasil ofertaram, em 2018, mais de 37 mil cursos diferentes, sendo, cerca de 60% desses cursos referentes ao grau acadêmico bacharelado, 19% licenciatura e 21% referentes ao CST (INEP, 2019). Na Tabela, a seguir, estão organizados os percentuais de cursos, por categoria administrativa, por organização acadêmica, por modalidade de ensino e por grau acadêmico. Nesses dados é possível observar que a modalidade EaD para o grau acadêmico bacharel é pouco expressiva, embora 75% dos cursos tenham sido ofertados pela rede privada e em

instituições de organização acadêmica do tipo faculdade e centro universitário. Tal grau acadêmico representa a maior parte dos tipos de curso ofertados, seja na rede pública, seja na rede privada.

Por outro lado, o grau acadêmico licenciatura foi ofertado similarmente pela rede pública e privada, embora o número de IES da rede privada seja muito maior que a rede pública. Os cursos desse grau acadêmico também foram ofertados de modo equilibrado entre instituições universitárias e não-universitárias, embora as universidades das redes públicas tenham ofertado a maior parte das licenciaturas e, de modo predominante, na modalidade presencial, em 2018.

O número de cursos na modalidade EaD representa cerca de 8,75% do total de cursos ofertados em 2018. A despeito do número de matrículas nessa modalidade ter aumentado expressivamente desde sua regulamentação, o número de cursos disponíveis para essa modalidade não chega a 10% do total. Esse aspecto evidencia o acesso controlado a certos tipos de formação de nível superior, à medida que um pequeno rol de cursos está disponível nessa modalidade, mesmo diante da ampla difusão da modalidade EaD como instrumento de formação de massa.

Tabela 7: Percentual de cursos de graduação no Brasil – 2018

CAT. ADM	ORG. ACADÊMICA	MODALIDADE	GRAU ACADÊMICO			TOTAL %
			Bacharelado	Licenciatura	CST	
PÚBLICA	UNIVERSIDADE	PRESENCIAL	12,43	6,05	0,89	19,37
		EAD	0,2	0,94	0,3	1,44
	CENTRO UNIVERSITÁRIO	PRESENCIAL	0,2	0,03	0,03	0,27
		EAD	0	0	0	0
	FACULDADE	PRESENCIAL	0,28	0,16	0,75	1,19
		EAD	0	0	0,002	0,002
	IFF E CEFET	PRESENCIAL	1,32	1,29	1,45	4,06
		EAD	0,008	0,08	0,02	0,18
PRIVADA	UNIVERSIDADE	PRESENCIAL	11,72	2,32	3,58	17,62
		EAD	0,80	0,73	1,48	3
		PRESENCIAL	10,83	1,71	3,75	16,28

CENTRO UNIVERSITÁRIO FACULDADE	EAD	1	0,65	1,65	3,3
	PRESENCIAL	21,45	4,24	6,82	32,5
	EAD	0,26	0,25	0,32	0,83
TOTAL POR GRAU ACADÊMICO		60,5%	18,5%	21%	100%

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

A Tabela 7 também retrata o CST no universo de cursos de graduação. No atual contexto, esse grau acadêmico representa cerca de 21% do total de cursos ofertados. Diferente dos graus acadêmicos bacharelado e licenciatura, que foram ofertados em mais de 40% por IES de organização acadêmica do tipo universidade, mais de 70% da oferta de CST foi realizada em instituições não-universitárias, predominantemente, em faculdades da rede privada e pouco menos de 20% do número de CTS foi ofertado na modalidade EaD.

Os pontos mencionados nessa introdução se destinaram a apresentar um panorama geral acerca dos números referentes ao ensino superior no Brasil, a fim de evidenciar alguns elementos preponderantes acerca da política de educação no nível superior que tem sido adotada no Brasil e que dizem respeito, também, aos CST. A partir do próximo tópico, analisamos mais especificamente os dados referentes aos CST, em âmbito nacional.

5.1. ESPECIFICIDADES DOS DADOS ACERCA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

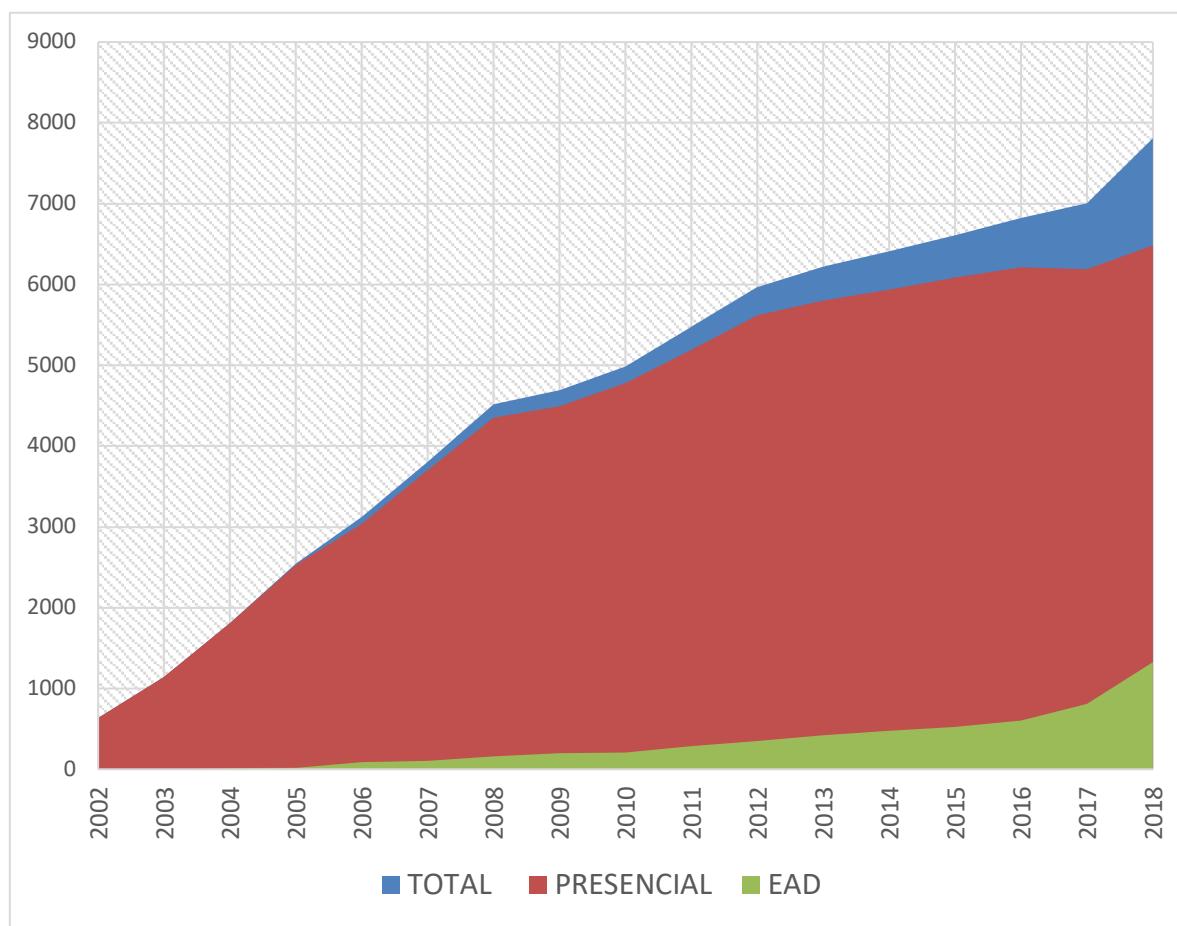
Neste tópico, apresentamos a análise dos dados estatísticos referentes aos CST, em âmbito nacional. Para isso, a base de dados utilizada foram os números do Censo da Educação Superior e do ENADE.

Conforme o mais recente dado do Censo da Educação Superior disponível (INEP, 2019), no ano de 2018, as IES brasileiras ofertaram 7.810 CST, nos quais foram matriculadas mais de 1 milhão de pessoas. Maior número alcançado desde

sua implementação e que representa cerca de 13% do total de discentes matriculados em cursos de graduação no Brasil, em 2018.

Desde 2002 – quando foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (BRASIL, 2002b) – até 2018, o número de CST ofertados pelas IES brasileiras aumentou mais de 1.100%, considerando que, em 2002, havia pouco mais de 600 CST. Tal fato impulsiona o projeto de diversificação dos cursos de nível superior e evidencia o alcance de certa hegemonia em torno da política nesse período histórico.

GRÁFICO 14: Série histórica do número de CST, por modalidade – 2002 a 2018



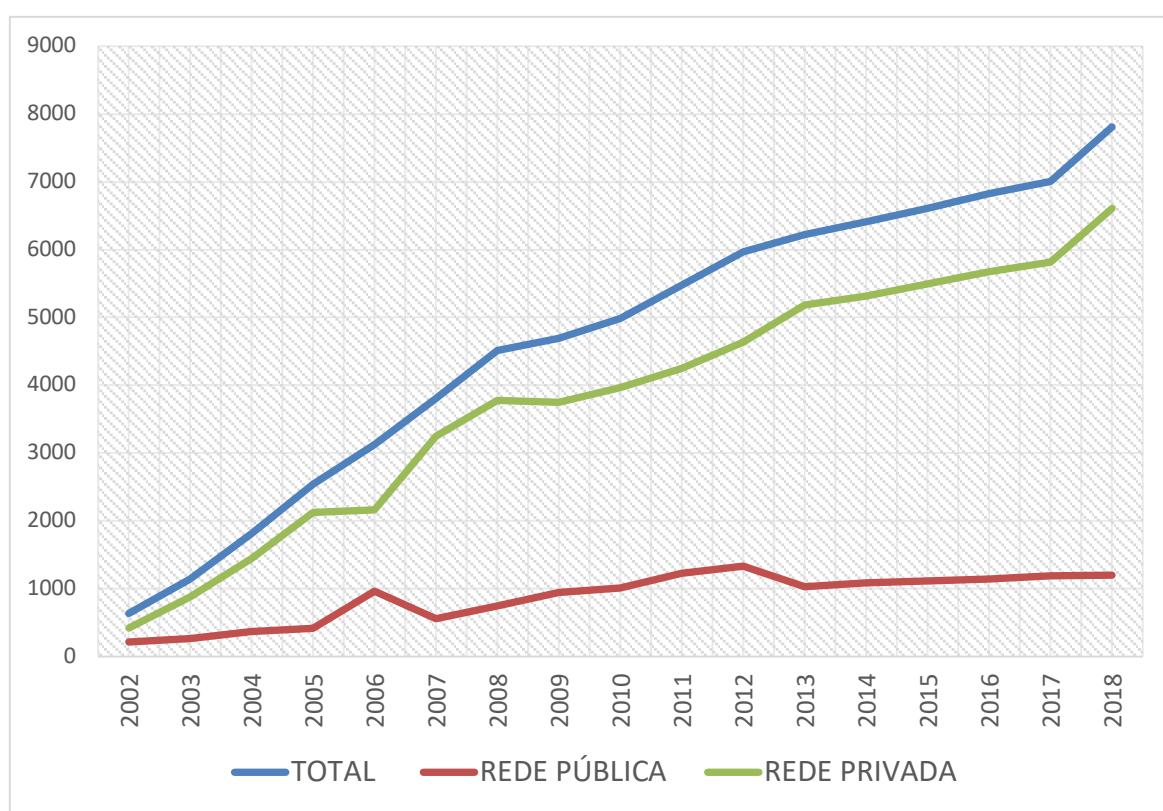
Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

O aumento no número absoluto de CST ofertados pelas IES brasileiras combinou expressivo aumento dos CST ofertados na modalidade presencial que, em 2018, totalizava 6.484, com o aumento dos CST ofertados na modalidade EaD que,

nesse mesmo ano totalizava 1.326 CST¹⁰². Desse modo, o número de CST na modalidade EaD representa menos de 20% do total, conforme pode ser observado no Gráfico 14.

O aumento no número de CST, no período de 2002 a 2018, também apresenta diferenças por categoria administrativa. As IES públicas apresentaram aumento de 460%, enquanto as privadas apresentaram aumento de quase 1.500%, como é demonstrado no Gráfico, a seguir. Em outras palavras, os CST públicos partiram de 215, em 2002, para 1.203, em 2018, enquanto os CST privados, de 421 CST, em 2002, aumentaram para 6.607, em 2018. Esse aumento condiz com o projeto de privatização que fundamenta a política educacional empreendida no contexto demarcado.

GRÁFICO 15: Série histórica do número de CST, por categoria administrativa – 2002 a 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

¹⁰² Os dados do Censo da Educação Superior anteriores à 2002 não mencionam números de CST. A partir de 2003, os números dos CST começam a ser consignados nas planilhas.

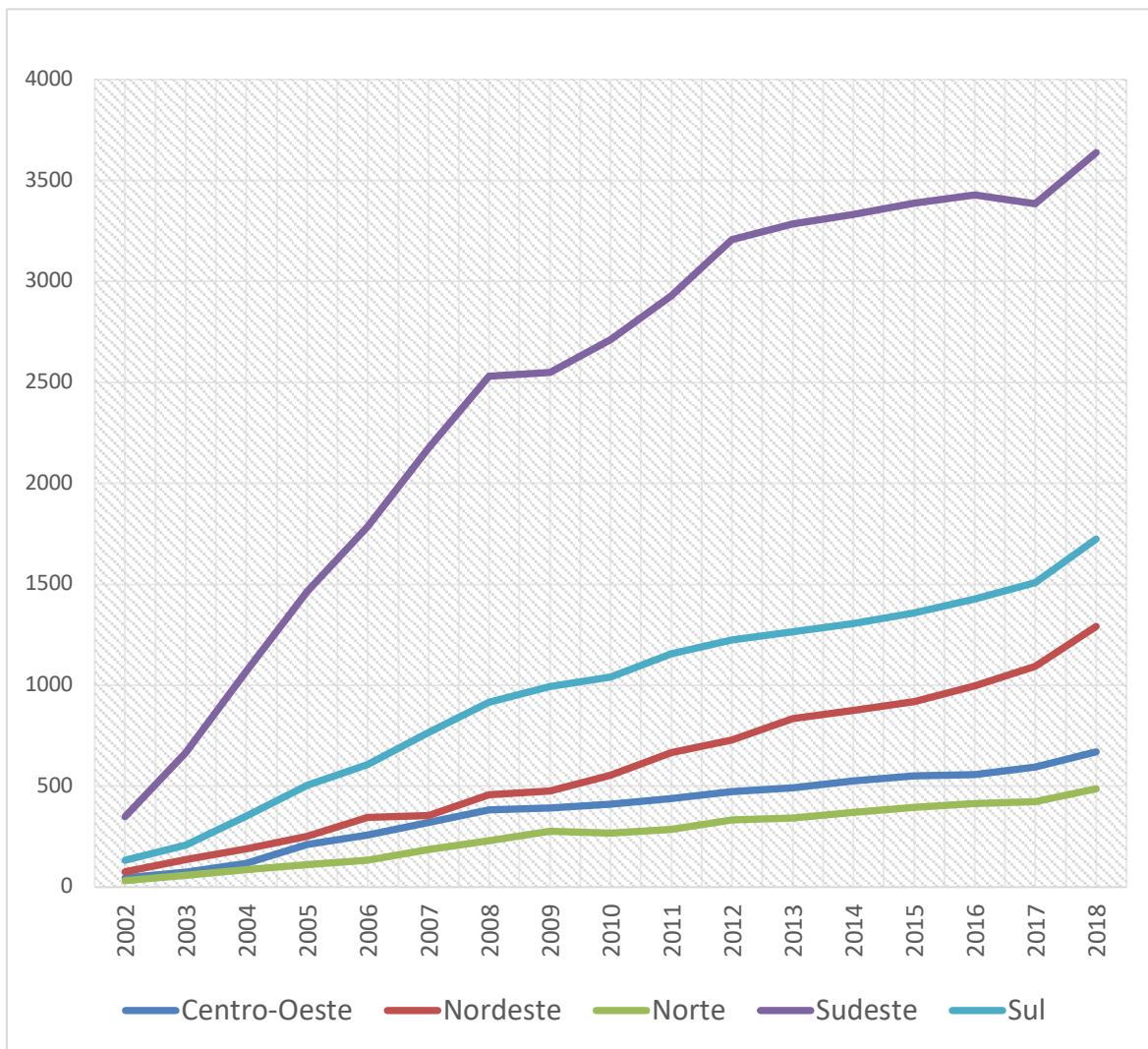
O aumento no número dos CST ocorreu em todas as regiões do país, no período entre 2002 e 2018, embora tenha se expressado em percentuais de crescimento diferentes. A região Nordeste apresentou o maior percentual de aumento no período, alcançando quase 1.600%, tendo em vista que, em 2002, contava com 76 CST e, em 2018, esse número era 1.291. Após essa, a região Norte apresentou o segundo maior percentual: 1.422% – de 32 para 487 CST –; seguida pela região Centro-oeste, com 1.357% de aumento – de 46 para 670 CST. A região Sudeste, embora o número absoluto de CST seja o maior dentre as demais regiões e represente quase a metade dos CST ofertados no país, seu percentual de aumento no período foi o menor apresentado: 942% – de 349 para 3.638 CST –; seguida pela região Sul, com 1.196% – de 133 para 1.724 CST. É relevante o fato de a expansão do número de CST ter se configurado em todo território nacional e, a despeito das diferenças percentuais entre regiões, os números absolutos, bem como o percentual de aumento foi significativo e generalizado nacionalmente. Nesse aspecto, é possível afirmar que o CST se difundiu como oferta de curso superior em todo país.

Esse mesmo tipo de aumento também ocorreu de modo diverso em cada UF, no período de 2002 a 2018. O estado de São Paulo apresentou o maior percentual de aumento comparado às demais UF, quase 7.000% – de 241 para 2.540 CST. Desse modo, o estado de São Paulo não somente alcançou o maior percentual de aumento em número de CST, como também concentra a maior quantidade de CST em número absoluto. A segunda UF brasileira com maior número absoluto de CST, em 2018, foi o Paraná, com 716 CST. Os maiores percentuais de aumento ocorreram no estado do Sergipe, Amazonas, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, que apresentaram aumentos percentuais superiores à média nacional. As demais UF apresentaram aumentos inferiores a essa mesma média, tendo o Amapá apresentado o menor percentual de aumento: 38%; seguido por Alagoas, com 59%.

Os dados dos CST disponíveis no Censo da Educação Superior até o ano de 2009 apresentam inconsistências quanto a aspectos mais específicos e despadronizações/diferenças dos descritores de cada ano que comprometem a qualidade da análise. Diante disto, optamos pela análise mais aprofundada dos dados, considerando o recorte histórico de 2010 a 2018. O ano de 2010 foi adotado pela

divulgação do CNCST que teve papel preponderante na delimitação das nomenclaturas e cargas horárias dos CST, conferindo certa padronização para registro dos dados acerca desse grau acadêmico.

GRÁFICO 16: Série histórica do número de CST, por região – 2002 a 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Notamos que o fomento ao CST que impulsionou o aumento no número de cursos, conforme evidenciado no início deste tópico, também incidiu no número de matrículas. Entre 2010 e 2018, o número de matrículas nos CST aumentou cerca de 40%, contudo, isso não se expressou em todas as categorias administrativas. Apenas as IES públicas federais e estaduais e as IES “com fins lucrativos” apresentaram aumento no número de matrículas. As IES públicas federais tiveram 22% de aumento

no número de matrículas, as IES públicas estaduais tiveram 81% de aumento e as IES privadas “com fins lucrativos” apresentaram o maior percentual de aumento nesse quesito: 97%. Ao contrário disso, IES públicas municipais e IES privadas “sem” fins lucrativos apresentaram diminuição de 40% e 35%, respectivamente, no número de matrículas no CST.

Em 2018, o panorama completo dos CST, conforme expresso na Tabela a seguir, demonstra que a maior concentração de matrículas nos CST, na modalidade presencial, foi em IES do tipo faculdade e na modalidade EaD, em IES do tipo universidade. Quase metade das matrículas nos CST estavam concentradas nas IES privadas com fins lucrativos, na modalidade EaD, no ano de 2018.

Tabela 8: Número de CST e de matrículas, por categoria administrativa, por organização acadêmica e por modalidade de ensino, no Brasil – 2018

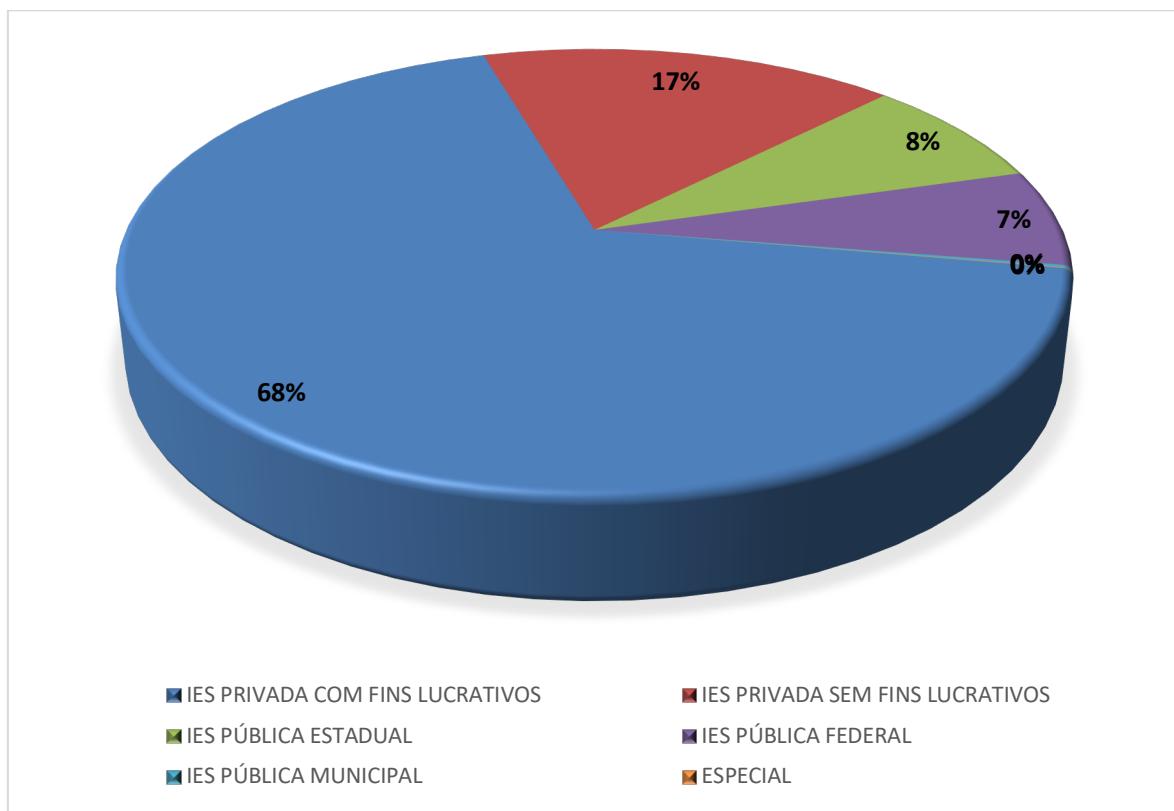
CAT. ADM.	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	MODALIDADE	NÚMERO DE CST	NÚMERO DE MATRÍCULAS
PÚBLICA	UNIVERSIDADE	PRESENCIAL	336	23.130
		EAD	20	8.065
	CENTRO UNIVERSITÁRIO	PRESENCIAL	12	1.032
		EAD	0	0
	FACULDADE	PRESENCIAL	281	71.426
		EAD	1	4.512
PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	IFF E CEFET	PRESENCIAL	544	55.947
		EAD	9	3.901
	UNIVERSIDADE	PRESENCIAL	766	69.832
		EAD	274	269.918
	CENTRO UNIVERSITÁRIO	PRESENCIAL	975	81.523
		EAD	383	203.505
	FACULDADE	PRESENCIAL	1.745	98.907
		EAD	84	19.663
PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE	PRESENCIAL	578	50.194
		EAD	282	36.623
		PRESENCIAL	429	32.903

	CENTRO UNIVERSITÁRIO	EAD	236	20.632
	FACULDADE	PRESENCIAL	808	43.786
		EAD	37	2.054
TOTAL			7.810	1.098.066

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Assim, não obstante ao aumento ou redução ocorrida para cada categoria administrativa, as matrículas nos CST são, predominantemente, efetivadas na rede privada. Mais de 85% das matrículas, no ano de 2018, foram concentradas nas IES privadas com e “sem” fins lucrativos.

GRÁFICO 17: Número de matrícula nacional no CST – 2018



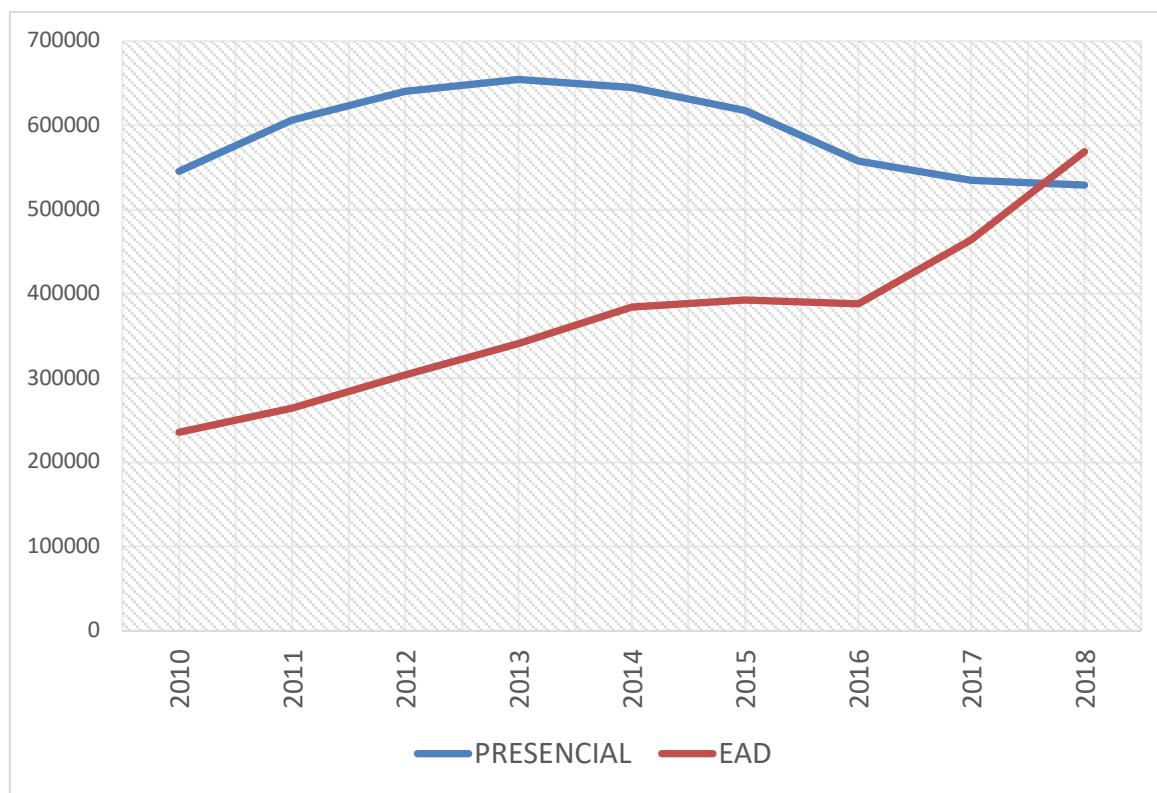
Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

A predominância desses cursos na rede privada e o aumento constante no número de matrículas nessa mesma rede demonstram características marcantes nesse tipo de curso superior: produtividade e lucratividade. A capacidade de

comercialização dos CST evidencia sua essência mercantil, concebida segundo os fundamentos do atual contexto sócio-histórico, para fomentar o mercado educacional em expansão, a despeito de qualquer outro papel que venha desempenhar.

A tendência no número de matrículas nos CST também evidencia diferentes cenários por modalidade de ensino. O número de matrículas nos CST na modalidade presencial apresentou retração de 3% no período de 2010 a 2018. Se considerarmos o período 2013 a 2018 esse percentual de retração aumenta para quase 20%. Ao contrário disso, o número de matrículas nos CST na modalidade EaD apresentou aumento de 141%, ultrapassando o número de matrículas na modalidade presencial no ano de 2018, conforme pode ser observado no Gráfico a seguir.

GRÁFICO 18: Série histórica do número de matrículas no CST, por modalidade de ensino – 2010 a 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Atente-se que o número de cursos na modalidade EaD representa menos de 20% dos CST ofertados em 2018. Não obstante, o número de matrículas nessa modalidade representa mais de 50% do número total de matrículas nos CST – cerca de

568.873 matrículas – em tendência de crescimento contínuo desde sua implementação. Esse é outro aspecto marcante que caracteriza o CST. Os CST são expressão de um novo formato de ensino superior que é materializado à distância do espaço escolar e dos elementos inerentes a esse espaço.

Aspecto inerente ao espaço escolar é sua concepção como espaço de organização da luta coletiva da classe trabalhadora e sua formação política. O avanço das pedagogias histórico-críticas a partir da década de 1960, no Brasil, bem como, da organização e luta dos estudantes e professores em favor da classe trabalhadora são exemplos disso. Coincidemente, a modalidade EaD é proposta como solução para ampliar o acesso ao direito à educação, mas, antes disso, a preocupação com a formação política por meio da educação escolar havia sido expressa pelos organismos internacionais, conforme demonstramos no Capítulo 4. É fato que a implementação da EaD impõe limites à interação e à convivência entre discentes, entre discentes e docentes, entre discentes e outros profissionais da educação. Tais limites impactam diretamente a organização coletiva com foco na defesa de direitos. Não coincidentemente, um tipo de curso, que atende principalmente a classe trabalhadora, tem maioria de matrículas na modalidade EaD.

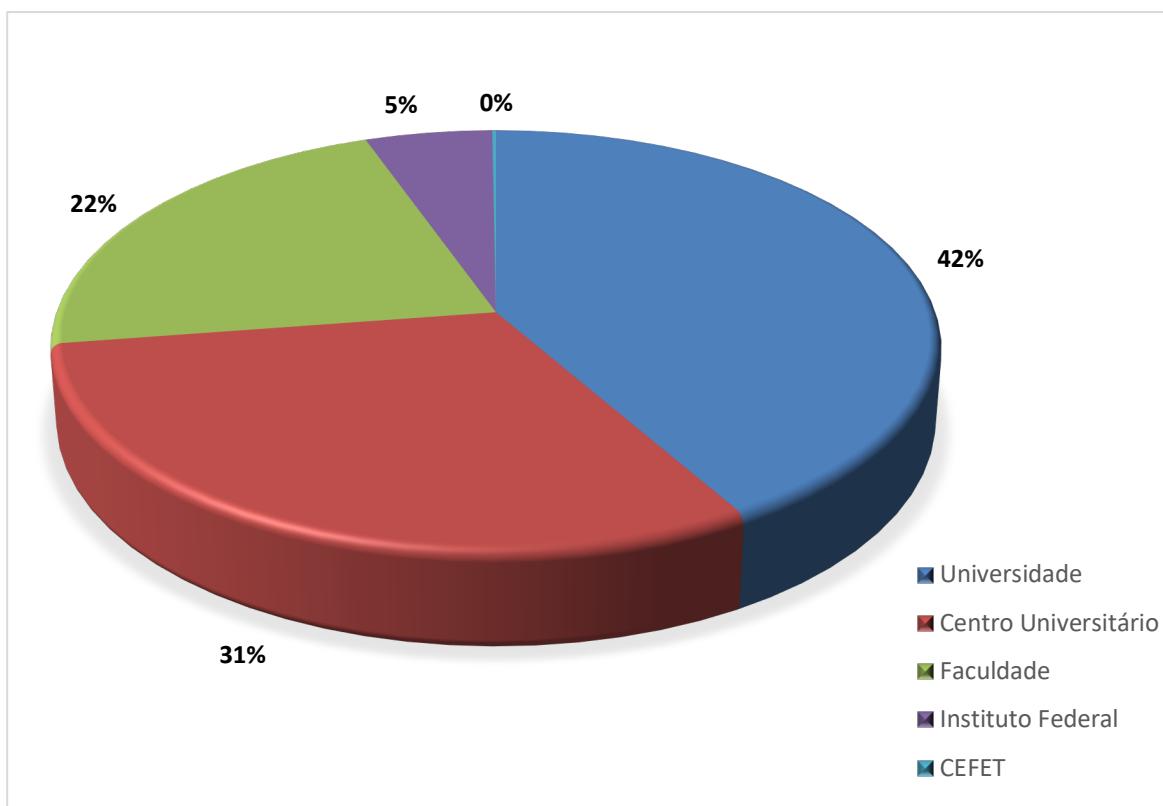
O número das matrículas nos CST também se expressou de modo diferente em cada tipo de organização acadêmica, no período de 2010 a 2018. As IES do tipo centro universitário apresentaram o maior percentual de aumento no número de matrículas, cerca de 190%. Em segundo lugar em aumento percentual foi o CEFET, com 39% e as IES do tipo universidade, com 37%. Os IFF também apresentaram aumento de 23%. Por outro lado, as IES do tipo faculdade apresentaram diminuição de 15% no número de matrículas no mesmo período, mas, de modo mais acentuado, a partir de 2015. A retração no número de matrículas nas IES do tipo faculdade pode estar associada ao surgimento e crescimento de grandes empresas no ramo educacional cujas organizações acadêmicas são, predominantemente, de tipo universitário ou centro universitário.

Os CST são ofertados, em sua maioria, por IES de organização acadêmica não-universitárias, conforme observado quanto ao número de cursos informado anteriormente. No entanto, quando observado o número de matrículas, tal cenário

evidencia que o número de matrículas em IES do tipo universidade representa mais de 40% do total – cerca de 457.762 matrículas –, seguida por centro universitário, com 339.684 matrículas. Embora com menos cursos, o quantitativo de alunos matriculados em CST nas universidades é bastante expressivo.

Por outro lado, o quantitativo de alunos matriculados em IES do tipo universidade e centro universitário é predominantemente na modalidade EaD. Das quase 800 mil matrículas efetivadas nessas IES, mais de 500 mil são na modalidade EaD. O número de matriculados em IES do tipo faculdade, diferente disso, apresenta quantitativos semelhantes para as modalidades presencial e EaD.

GRÁFICO 19: Número de matrícula nos CST, por organização acadêmica – 2018.



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

O número de matrículas nos CST nos IFF e CEFET representam cerca de 5% do total e, a despeito do fato de tais IES ofertarem cursos de qualidade reconhecida, os CST dos IFF e CEFET não expressam a totalidade da realidade concreta dos CST. A materialidade dos CST é expressa, portanto, pelo número de matrículas em IES

privadas e na modalidade EaD, conforme pode ser observado nos dados estatísticos demonstrados. Não obstante, os CST ofertados por essas IES são tomados como referência na efetividade da política. Nesse aspecto, seu papel pedagógico para consolidação do CST como um tipo de curso superior válido não requer que o quantitativo de cursos e matrículas sejam expressivos. Basta a oferta desses cursos na rede pública para que seja difundido a partir da procura maciça pela educação pública no Brasil.

O comparativo do número de matrículas por UF entre os anos 2010 e 2018 evidencia tendências diversas, como diminuição em até 60%, como ocorrido em Tocantins, e aumento superior a 550%, como ocorrido no Piauí. Portanto, não podemos afirmar que a tendência de crescimento expressa nos números absolutos de matrículas do país expressam a realidade de cada UF de per si. Apenas a região Sul apresentou, em todas suas UF, a mesma tendência de crescimento no número de matrículas, todas as demais regiões apresentam realidades distintas por UF, conforme pode ser observado na Tabela a seguir.

Tabela 9: Número de matrículas nos CST, por UF – 2010 e 2018

Região	UF	MATRÍCULAS 2010	MATRÍCULAS 2018	%
NORTE	RO	1.695	1.617	-5%
	AC	407	1.448	256%
	AM	9.830	14.968	52%
	RR	1.489	696	-53%
	PA	6.057	5.570	-8%
	AP	1.233	1.705	38%
	TO	6.885	2.758	-5%
	MA	1.695	1.617	-60%
NORDESTE	PI	993	6.582	563%
	CE	2.960	4.140	40%
	RN	18.920	24.803	31%
	PB	8.852	9.189	4%
	PE	5.858	11.245	92%
	AL	12.649	21.062	67%
	SE	4.389	3.913	-11%
	BA	4.509	4.871	8%
SUDESTE	MG	43.309	33.422	-23%
	ES	6.147	4.089	-33%
	RJ	69.310	94.830	37%
	SP	335.293	385.062	15%
	PR	84.294	225.075	167%
	SC	43.543	79.304	82%

SUL	RS	30.793	44.240	44%
CENTRO-OESTE	MS	23.786	55.296	132%
	MT	7.562	8.617	14%
	GO	17.208	12.275	-29%
	DF	18.202	20.926	15%

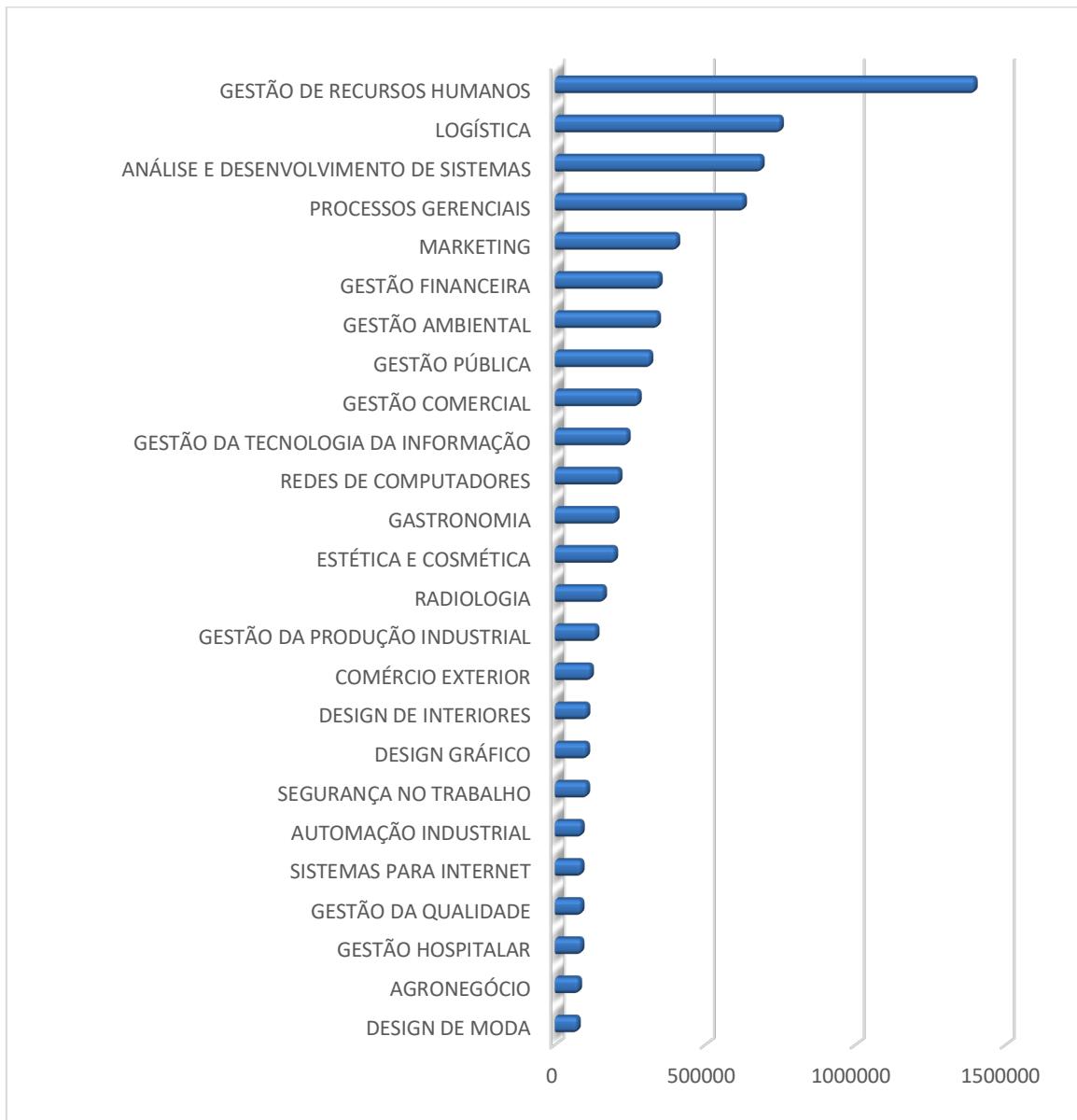
Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Entre 2010 e 2018, mais de 8 milhões de matrículas foram efetivadas nos CST, tendo, mais de 80% dessas matrículas foram concentradas em 25 cursos. O curso mais acessado durante o período foi o CST de Gestão de recursos humanos, com pouco menos de 1,4 milhões de matrículas; seguido pelo CST de Logística, com cerca de 700 mil matrículas. Aliás, os cursos nomeados com a palavra “Gestão” de alguma área específica representam 1/3 desse grupo dos CST com maior número de matrículas, sem contar com os CST de Logística e Processos gerenciais que também tratam, essencialmente, de gestão. Mais da metade do número total de matrícula nos CST entre 2010 e 2018 corresponde aos cursos que tratam, essencialmente, de gestão.

Essa característica dos CST evidencia que tais cursos estão totalmente alinhados ao modelo de desenvolvimento capitalista fundamentado no gerencialismo como elemento norteador da produção e reprodução da vida material. Como expressão do máximo utilitarismo, a concepção de gestão da vida humana, incluindo a gestão de si como recurso, fundamenta o processo formativo dos CST. Com base nisso, o CST toma como diretriz curricular a demanda de formar competências psicofísicas para empreender e gerar lucro. O número de matrículas expressivo nos cursos de gestão demonstra a hegemonia em torno dessa concepção.

Por outro lado, os CST que vêm sendo ofertados e que têm alcançado o maior número de alunos evidenciam o direcionamento da política de EPT para o nível superior no que diz respeito ao tipo de tecnologia que propõe ensinar. Os cursos voltados à certificação em gestão estão fundamentados na concepção de tecnologia como técnica de “como fazer” alguma atividade. O fundamento filosófico dessa concepção de tecnologia parte do gerencialismo como elemento da racionalização instrumental da vida humana.

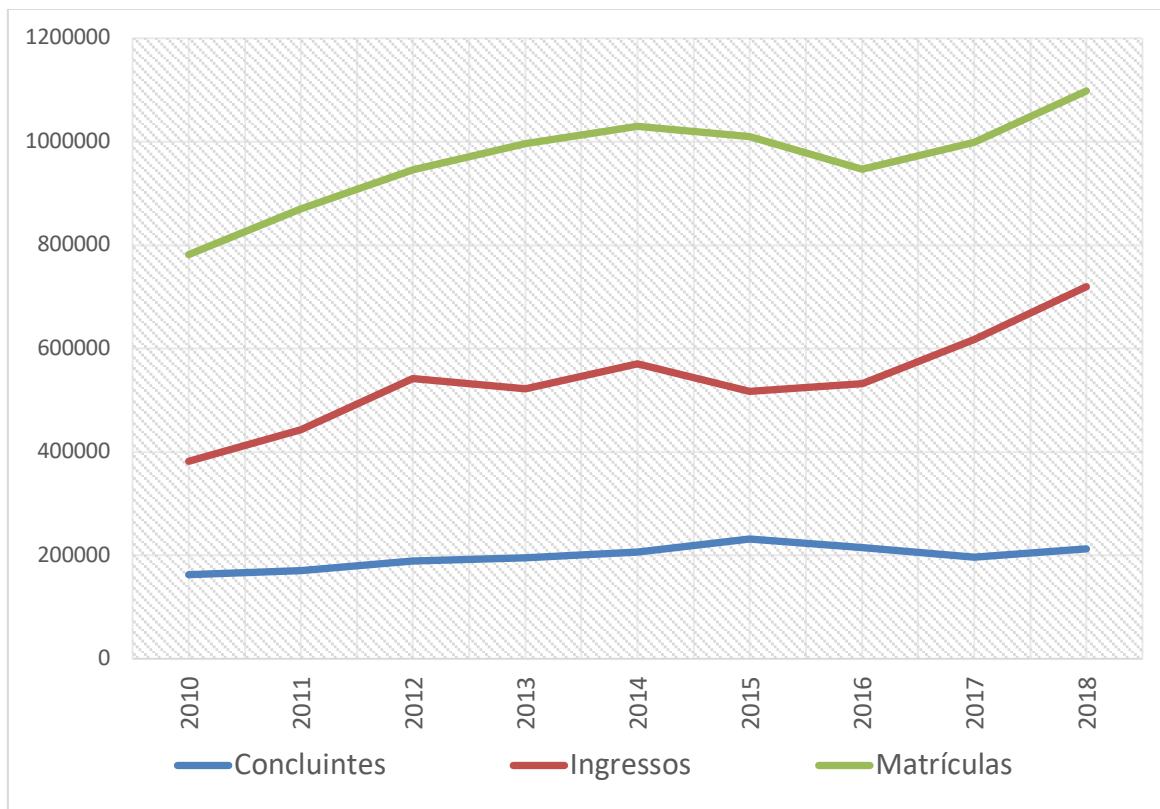
GRÁFICO 20: Número de matrículas nos CST, por curso – 2010 a 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Outro elemento que caracteriza os CST é o turno no qual a maior parte desses cursos é ofertado. Dos 7.810 CST ofertados em 2018 no Brasil, 6.484 foram ofertados na modalidade presencial. Do total ofertado presencialmente, mais de 90% foram ofertados no período noturno e mais de 70% dos inscritos para as vagas dos CST foram referentes a esse mesmo turno. Do total de inscritos para os CST, mais de 85% foram referentes às vagas noturnas e na modalidade EaD. Tal fato demonstra mais uma característica inerente aos CST: são acessados, em sua maioria, por pessoas que, provavelmente, têm pouco tempo disponível para dedicação à própria formação.

GRÁFICO 21: Série histórica do número de matrículas, de ingressos e de concluintes nos CST – 2010 a 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

O número de ingressos nos CST demonstra que houve aumento de 88% entre 2010 e 2018, com acentuado crescimento a partir do ano de 2016. Não obstante, o número de concluintes apresentou aumento de 30% no mesmo período. Ainda mais, o número de concluintes no mesmo período chega a apenas 1/3 do número de ingressos nos CST e 1/5 do número de matrículas ativas nesses cursos. Com isso, é possível notar que o número de pessoas que iniciam os CST e têm dificuldades para concluir ou não concluem é bastante expressivo, mesmo com o enxugamento da carga horária e com a possibilidade de conclusão do curso na modalidade EaD. Mais de 40% dos CST ofertados no ano de 2018 tinham carga horária entre 1600 e 1800 horas e foram esses também os cursos com maior número de matrículas no período de 2010 a 2018.

Além dos dados do Censo da Educação Superior, analisamos dados do ENADE de 2007 a 2018. O recorte temporal inicial se deve ao fato de não constarem microdados referentes aos CST nos anos de 2004 a 2006. Com base nesses microdados,

analisamos o perfil dos estudantes dos CST, a partir das respostas às questões que tratam especificamente de aspectos pessoais dos alunos, de seu histórico familiar e o motivo para escolha do curso.

Os CST cujos concluintes foram submetidos à avaliação por meio do ENADE, de 2007 a 2018, no Brasil, estão organizados no Quadro a seguir. Nesse Quadro é possível perceber que não existe regularidade na avaliação dos cursos e que vários cursos que constam no CNCST não foram avaliados por meio do ENADE.

QUADRO 5: Cursos que foram avaliados pelo ENADE – 2007 a 2018

ANO DO ENADE	CÓDIGO DO GRUPO DO CURSO	NOME DO CURSO
2016, 2013, 2010, 2007	69	Tecnologia em radiologia
2010, 2007	70	Tecnologia em agroindústria
2011, 2008	71	Tecnologia em alimentos
2017, 2014, 2011, 2008	72	Análise e desenvolvimento de sistemas
2014, 2011, 2008	73	Tecnologia em automação industrial
2011, 2008	74	Tecnologia em construção de edifícios
2011, 2008	75	Tecnologia em fabricação mecânica
2017, 2014, 2011, 2008	76	Gestão da produção industrial
2011, 2008	77	Tecnologia em manutenção industrial
2011, 2008	78	Tecnologia em processos químicos
2017, 2014, 2011, 2008	79	Redes de computadores
2011, 2008	80	Tecnologia em saneamento ambiental
2018, 2015, 2009	83	Tecnologia em design de moda
2018, 2015, 2012, 2009	84	Tecnologia em <i>marketing</i>
2018, 2015, 2012, 2009	85	Tecnologia em processos gerenciais
2018, 2015, 2012, 2009	86	Tecnologia em gestão de recursos humanos
2018, 2015, 2012, 2009	87	Tecnologia em gestão financeira

2018, 2015, 2009	88	Tecnologia em gastronomia
2009	89	Tecnologia em gestão de turismo
2016, 2013, 2010	90	Tecnologia em agronegócios
2016, 2013, 2010	91	Tecnologia em gestão hospitalar
2016, 2013, 2010	92	Tecnologia em gestão ambiental
2018, 2015, 2012	93	Tecnologia em gestão comercial
2018, 2015, 2012	94	Tecnologia em logística
2016	95	Tecnologia em estética e cosmética
2018, 2015	102	Tecnologia em comércio exterior
2018, 2015	103	Tecnologia em design de interiores
2018, 2015	104	Tecnologia em design gráfico
2018, 2015	105	Tecnologia em gestão da qualidade
2018, 2015	106	Tecnologia em gestão pública
2017	6409	Gestão da tecnologia da informação

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

A média nacional de estudantes submetidos ao ENADE foi de aproximadamente 5% do número de estudantes matriculados nos CST do país. Entre 2007 e 2018, quase 650 mil concluintes dos CST foram inscritos para realizar o ENADE, desses, cerca de 75% realizaram a avaliação, ou seja, mais de 480 mil. Considerando o cálculo amostral¹⁰³, o nível de confiança dos dados é de 99% e o erro amostral é de 0,18%. A despeito dos limites metodológicos do uso de questionários, o nível de confiança dos dados é, evidentemente, alto e a margem de erro, mínima.

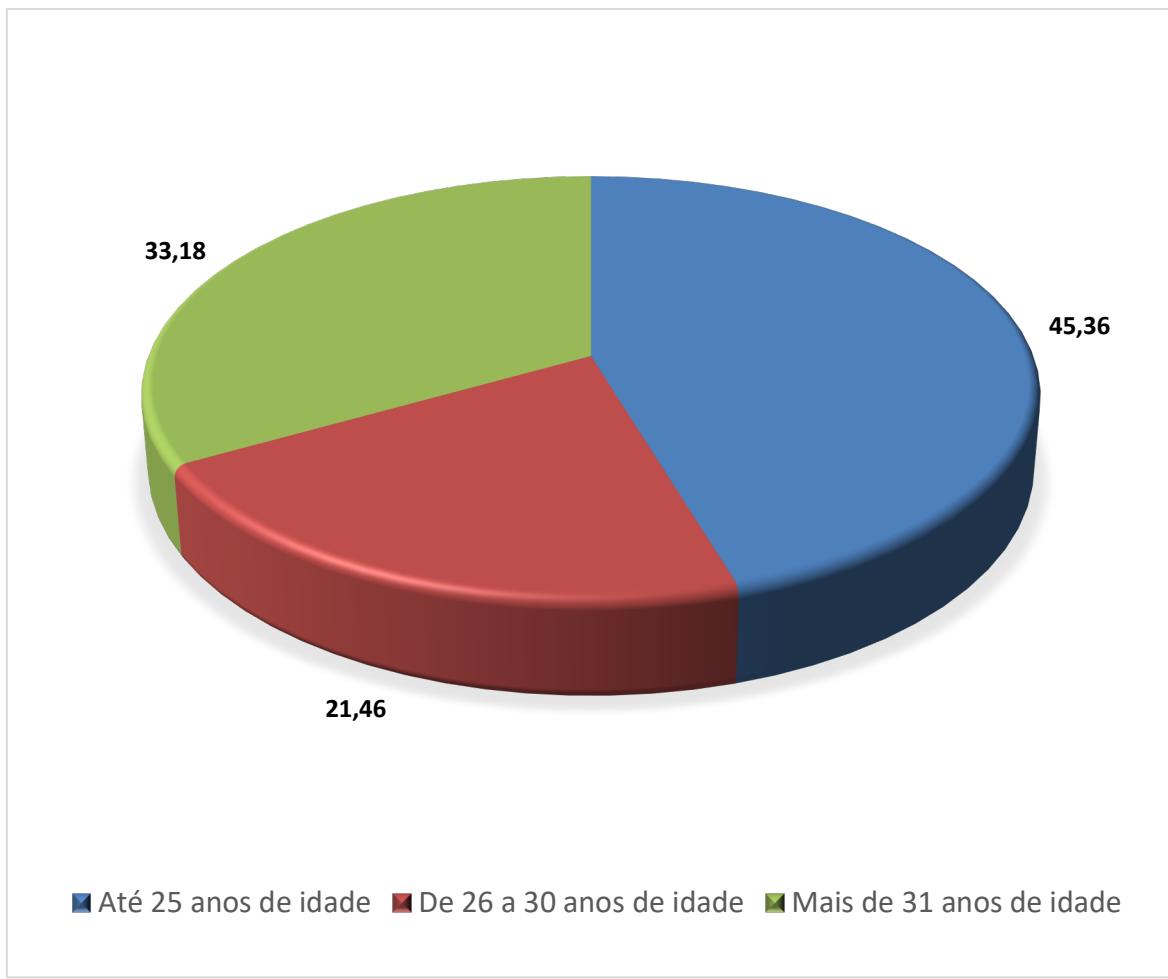
Os dados constantes nos questionários do ENADE, de 2007 a 2018, nos permitem afirmar que a faixa etária média nacional de cerca de 33% dos concluintes dos CST foi superior a 31 anos de idade e cerca de 22% estavam na faixa etária entre 25 e 30 anos de idade, conforme pode ser observado no Gráfico a seguir. O perfil do concluinte dos CST é composto, principalmente, por estudantes que ingressaram

¹⁰³ Para o cálculo da amostragem, usamos a fórmula $[n = N \times n_0 / N + n_0]$, onde $n_0 = 1/E_0^2$, onde n_0 é referente à primeira aproximação do tamanho da amostra; n é igual ao tamanho da amostra; N é referente ao tamanho da população e E_0 o erro amostral tolerável (FONTELLAS *et alii*, 2010).

tardiamente no ensino superior, decorridos cerca de 6 anos de conclusão do ensino médio, em média.

A tendência de aumento no número de concluintes dos CST com faixa etária superior a 31 anos de idade participando do ENADE se confirma ao observar os dados por ano. Em 2018, o número de concluintes do CST com mais de 31 anos de idade que participaram do ENADE foi superior aos participantes com menos de 25 anos de idade.

GRÁFICO 22: Percentual médio da idade dos concluintes dos CST que participaram do ENADE - 2010 a 2018



Cerca de 60% dos concluintes de CST, durante os ENADE de 2007 a 2018, responderam que seus pais concluíram apenas o ensino fundamental (primeiro ou

segundo ciclo) e 30% informaram que seus pais concluíram o ensino médio. Apenas 10% informaram dos participantes que seus pais concluíram o nível superior. Apesar disso, mais de 60% dos estudantes informaram que algum membro da família concluiu o ensino superior e mais de 50% informaram que seus pais ou algum membro da família incentivaram seu ingresso no nível superior. Por outro lado, o principal estímulo para o ingresso no CST, informado por mais de 60% dos participantes do ENADE, foi a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e valorização profissional. Fator combinado com o valor da mensalidade e a proximidade da IES escolhida da residência ou do trabalho para aqueles que ingressaram na rede privada.

Quase 50% dos concluintes de CST informaram que sua renda familiar total é de até 3 salários mínimos e que suas famílias são compostas por mais de 3 pessoas. Cerca de 40% informaram não terem renda ou que sua renda é insuficiente para seu sustento e outros 40% informaram contribuir para o sustento da família ou que são a principal fonte de renda familiar. Mais de 60% informaram que trabalham até 40h semanais e outros 40% que trabalham eventualmente ou não trabalham.

Cerca de 50% custeou o curso com recursos próprios e cerca de 15% tiveram bolsas pelo PROUNI ou outro programa público de concessão de bolsas. Mais de 90% não receberam nenhum tipo de bolsa permanência ou outra bolsa acadêmica. Cerca de 80% ingressaram no CST sem ações afirmativas e apenas 15% ingressaram com ações afirmativas pelo critério de renda ou por ter estudado em escola pública, embora cerca de 70% sejam egressos da rede pública. Cerca de 70% concluíram o ensino médio tradicional e 20% são egressos do ensino profissionalizante ou EJA no nível médio.

Cerca de 20% informaram que não leram nenhum livro e outros 30% informaram que leram até dois livros por ano. Cerca de 50% informaram que estudaram até 3 horas por semana. Bem como, mais de 98% dos concluintes de CST informaram que não participaram de nenhum programa curricular no exterior e 60% não tiveram oportunidade de aprender nenhum outro idioma na instituição onde concluíram o CST.

Todos esses aspectos, combinados, nos fornecem elementos para compreender o perfil nacional do egresso dos CST. A maior parte desse público é oriundo da classe trabalhadora, com altos níveis de histórico familiar de não-acesso à educação. São trabalhadores com empregos pouco rentáveis e trabalhadores informais que, em busca de empregabilidade e valorização profissional, separam parte dos próprios recursos para custear o CST. A maior parte dos cursos escolhidos toma como principal estímulo a facilidade de acesso (modalidade EaD) ou possibilidade de acesso (turno noturno) e o custo final. Embora a realidade concreta dos CST, no bojo da complexidade aprofundada pelo fomento à diversificação, não possa ser vista de modo uniforme por conta da existência de CST em realidades distintas, o perfil traçado pelos dados do Censo da Educação Superior e do ENADE evidencia a maior parcela desse objeto.

No próximo Tópico analisamos os microdados dos CST referentes ao estado do Rio de Janeiro, a fim de compreender as especificidades presentes nesta UF.

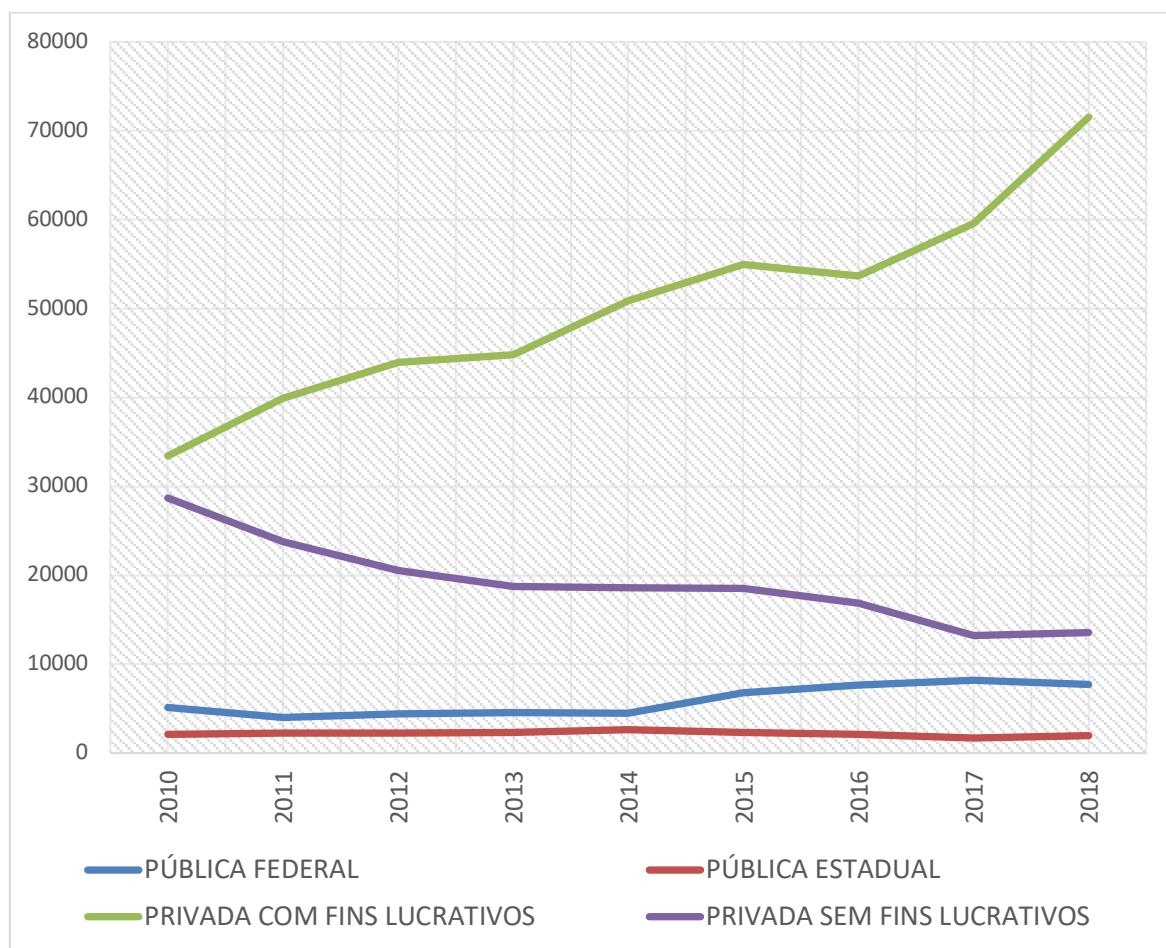
5.2. ESPECIFICIDADES DOS DADOS ACERCA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO RIO DE JANEIRO

O estado do Rio de Janeiro, desde que os CST começaram a ser ofertados no Brasil, esteve entre os que ofertavam esse tipo de curso. Junto com as UF da região Sul do país, o estado do Rio de Janeiro, foi pioneiro na oferta de CST. Essa realidade pode ter sido impulsionada pelo papel desempenhado por sujeitos atuantes, nacional e estadualmente, na política educacional com fortes relações no Rio de Janeiro, como o professor Edmar de Oliveira Gonçalves que sucedeu a Celso Suckow da Fonseca na direção da ETF/RJ. Que, conforme mencionamos no Capítulo 4, participou ativamente no desenvolvimento do curso tecnólogo.

Quando observamos o número absoluto de matrículas nos CST ofertados no estado do Rio de Janeiro, de 2010 até 2018, verificamos que houve crescimento constante. Tal realidade, contudo, não se expressou para todas as categorias administrativas, tendo em vista que as IES privadas “sem” fins lucrativos apresentaram

tendência de queda no número de matrículas, como pode ser observado no Gráfico a seguir.

GRÁFICO 23: Série histórica do número de matrícula nos CST do estado do Rio de Janeiro, por categoria administrativa – 2010 a 2018

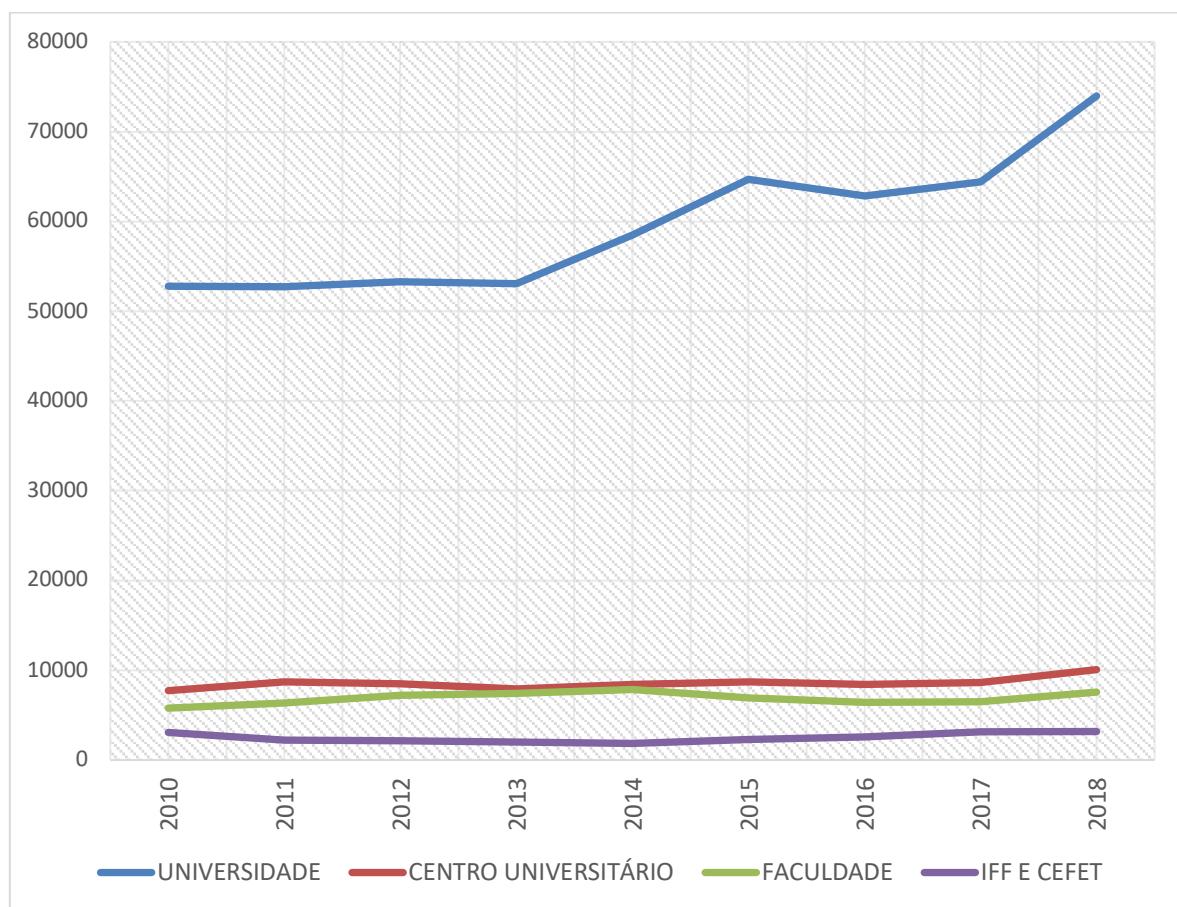


Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Outro aspecto que podemos observar na análise histórica do número absoluto de matrículas nos CST do estado do Rio de Janeiro é o fato de que houve aumento expressivo, entre o período de 2010 a 2018, das matrículas em IES do tipo universidade, enquanto os demais tipos de IES apresentaram poucas diferenças quantitativas entre os anos mencionados. Logo, o aumento obtido foi impulsionado, quase exclusivamente, pelas IES do tipo universidade. Fato que destoa do cenário nacional, uma vez que, em âmbito nacional, o número de matrículas em IES do tipo

centro universitário e faculdade, juntos, é maior que o número de matrículas em IES do tipo universidade.

GRÁFICO 24: Série histórica do número de matrículas nos CST do estado do Rio de Janeiro, por organização acadêmica – 2010 a 2018

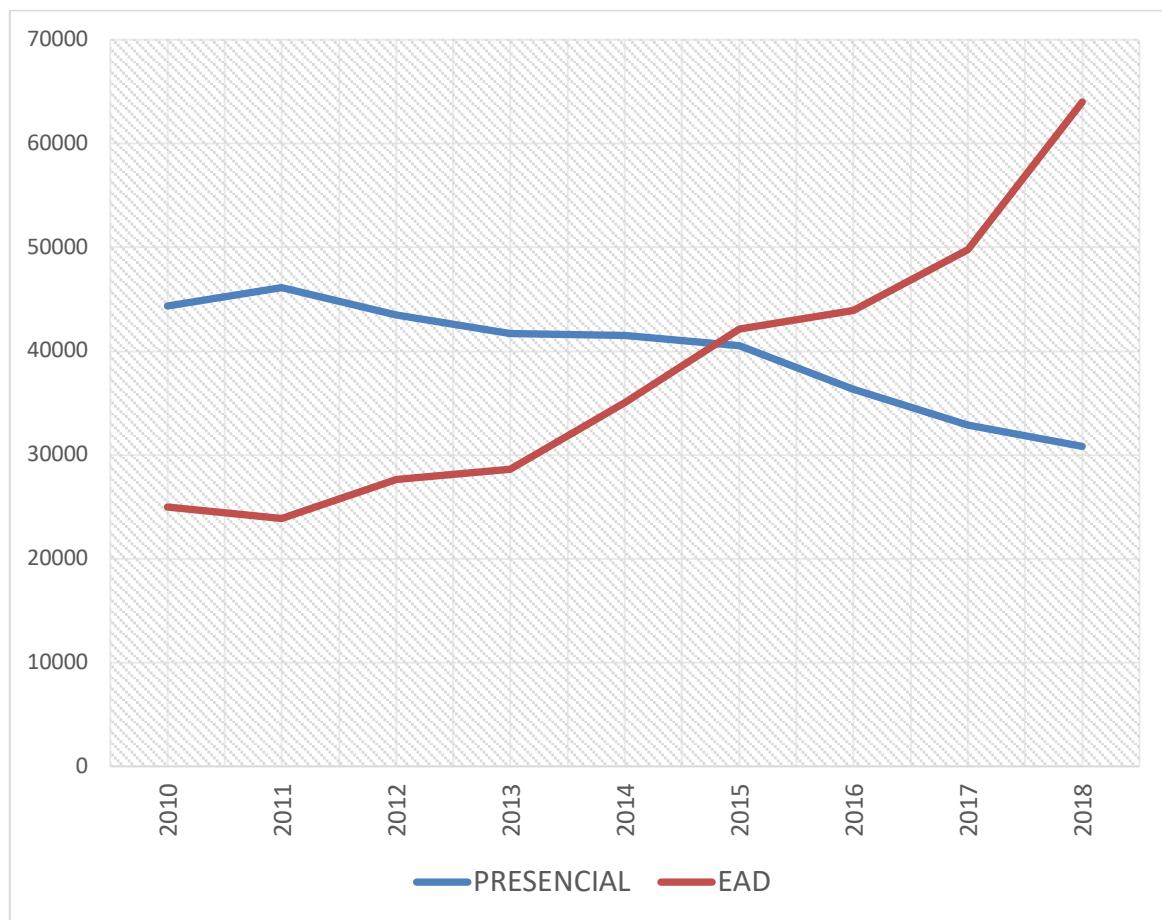


Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

O fato dos CST do estado do Rio de Janeiro alcançarem seus maiores números tanto de cursos, quanto de matrículas em IES do tipo universidade desperta uma aparente contradição se considerarmos que o CST foi, originariamente, o ponto chave para o fomento ao ensino superior não-universitário. Contradição que é dissolvida por outros dois aspectos essenciais presentes no fenômeno. O primeiro deles, é o fato de se tratar de IES privada e, portanto, um intelectual orgânico do capital, fomentador da visão de mundo hegemônica. Logo, o ensino superior universitário em uma IES privada não oferece riscos à política educacional proposta pela classe dirigente. O segundo aspecto é expresso pela modalidade de ensino na qual a maior

parte das matrículas nos CST vem sendo efetivadas: EaD. Assim, se o público que acessa o ensino superior pelo CST e, por imposição do mercado ingressa em uma IES do tipo universidade, realiza o curso à distância. Esse segundo aspecto, combinado com o primeiro expõe o caráter expropriador e excluente da política educacional hegemônica.

GRÁFICO 25: Série histórica do número de matrículas nos CST do estado do Rio de Janeiro, por modalidade de ensino – 2010 a 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Entre 2010 e 2018, o número de matrículas nos CST ofertados no estado do Rio de Janeiro aumentou cerca de 37%, contudo, tal aumento foi impulsionado pelas matrículas na modalidade EaD, tendo em vista que as matrículas na modalidade presencial apresentaram queda de 30%, enquanto as matrículas na modalidade EaD apresentaram aumento de 156% nesse mesmo período. Portanto, a tendência de

aumento expressivo na modalidade EaD nos CST consolidada nacionalmente a partir de 2017, foi apresentada anteriormente nesta UF.

Atualmente, o Rio de Janeiro tem 136 IES, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019), sendo: 12 IES públicas federais, 13 IES públicas estaduais, 2 IES públicas municipais, 25 IES privadas com fins lucrativos e 84 IES privadas “sem” fins lucrativos. Por organização acadêmica, as IES do Rio de Janeiro estão assim divididas: 17 universidades, 21 centros universitários, 95 faculdades, 02 Institutos Federais e 01 CEFET (INEP, 2019). Essas IES ofertaram, juntas, em 2018, 456 CST, nos quais estavam matriculados mais 94 mil estudantes. Dos 424 CST ofertados pelas IES privadas, quase 50% apresentou carga horária inferior a 1.800 horas.

Tabela 10: Número de CST e de matrícula, por categoria administrativa, organização acadêmica e modalidade no RJ – 2018

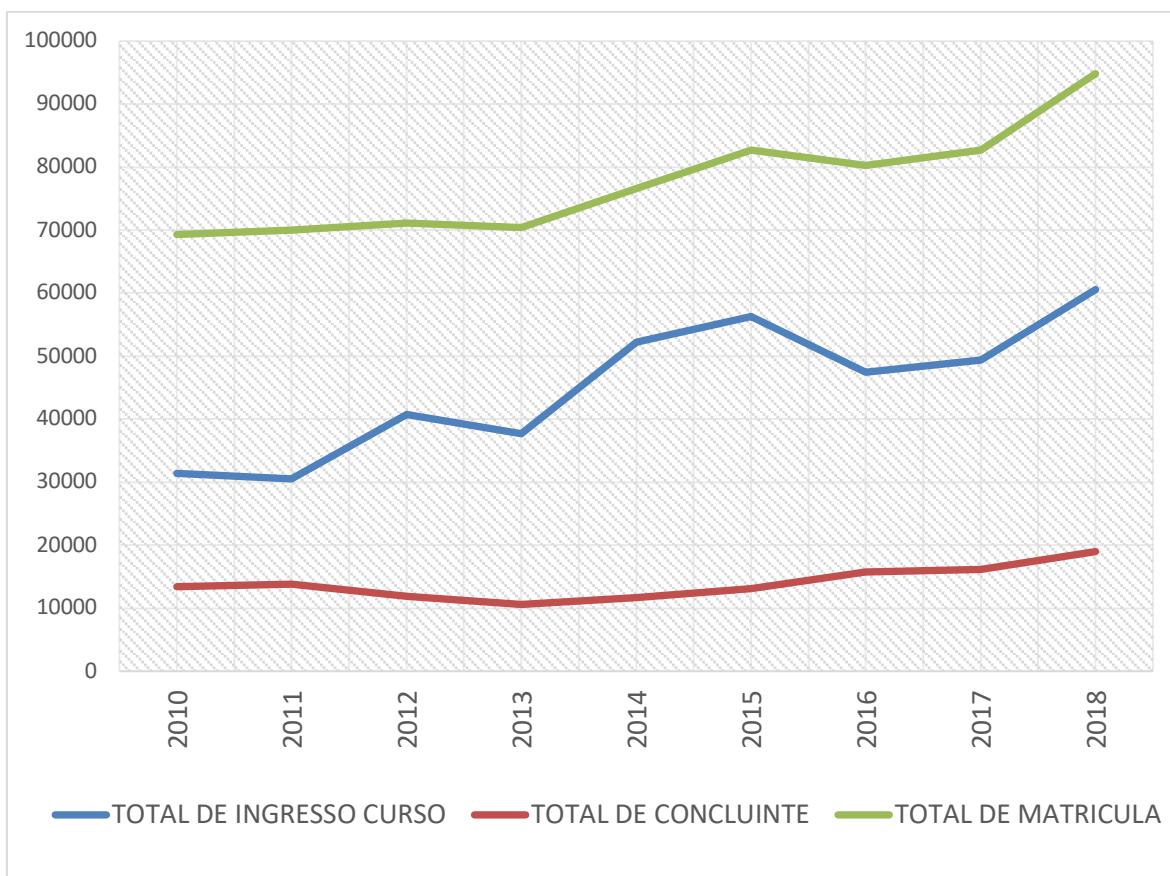
CAT. ADM.	ORG. ACAD.	MODALIDADE	NÚMERO DE CST	NÚMERO DE MATRÍCULA
PÚBLICA FEDERAL	UNIVERSIDADE	PRESENCIAL	2	428
		EAD	2	4.152
	IF E CEFET	PRESENCIAL	15	1.772
		EAD	1	1.407
PÚBLICA ESTADUAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO	PRESENCIAL	6	343
		EAD	0	0
	FACULDADE	PRESENCIAL	6	1.631
		EAD	0	0
PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE	PRESENCIAL	148	12.714
		EAD	42	53.805
	CENTRO UNIVERSITÁRIO	PRESENCIAL	19	1.716
		EAD	9	184
PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	FACULDADE	PRESENCIAL	20	923
		EAD	21	2.188
	UNIVERSIDADE	PRESENCIAL	48	2.662
		EAD	4	211
	CENTRO UNIVERSITÁRIO	PRESENCIAL	46	6.750

	EAD	15	1.082
FACULDADE	PRESENCIAL	43	1.889
	EAD	9	973
TOTAL		456	94.830

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

A maior concentração de matrículas nos CST, em 2018, foi nas IES privadas com fins lucrativos, na modalidade EaD, semelhantemente ao cenário nacional. Por outro lado, diferente do cenário nacional, a concentração de matrículas nos CST ofertados no Rio de Janeiro ocorreram em IES do tipo universidade, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade EaD.

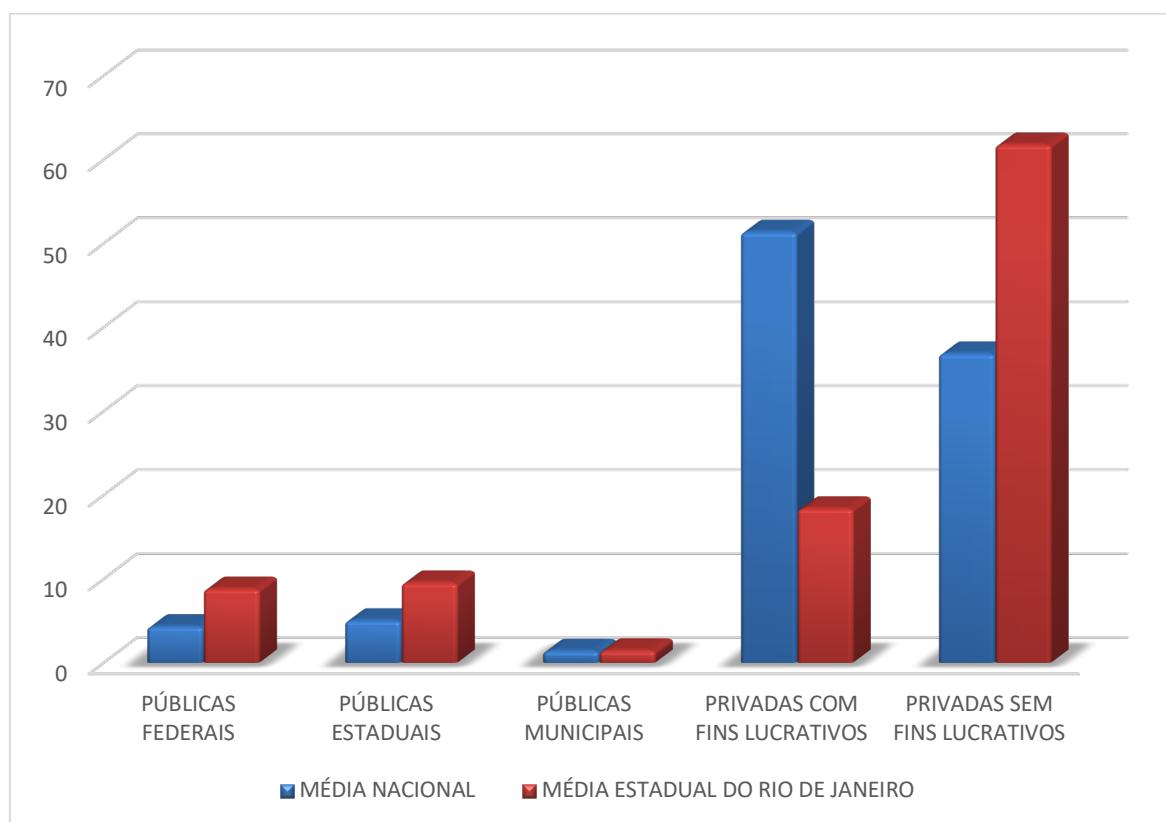
GRÁFICO 26: Série histórica do número de ingressos, de concluintes e de matrículas nos CST do Rio de Janeiro – 2010 a 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Embora o número total de matrículas nos CST ofertados no estado do Rio de Janeiro tenha apresentado aumento aproximado de 37%, no período de 2010 a 2018, o número de cursos aumentou cerca de 14% nesse período. Assim, além do aumento no número de matrículas, no período também houve aumento de aluno por CST, impulsionado pelo aumento no número de ingressos, que totalizou cerca de 48% para o período. Por outro lado, o número médio de concluintes nos CST representa 30% do número de ingressos e, a despeito do aumento no número de ingressos entre 2010 e 2018, o percentual de concluintes em relação ao número de ingressos caiu quase 10% no mesmo período.

GRÁFICO 27: Número de IES nacionais e estaduais do Rio de Janeiro, por categoria administrativa – 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Quando comparamos a realidade do estado do Rio de Janeiro com a realidade nacional, percebemos que esta UF apresenta médias superiores à nacional em número de IES públicas. No que diz respeito ao número de IES públicas federais e estaduais, o total dessas IES no Rio de Janeiro é o dobro da média nacional. Por outro

lado, o número de IES privadas com fins lucrativos no estado do Rio de Janeiro é 1/3 da média nacional e as IES privadas “sem” fins lucrativos quase o dobro da média nacional.

O cenário que as IES privadas “sem” fins lucrativos compõem, a despeito da aparência de filantropismo e engajamento em responsabilidade social por parte de atores no estado do Rio de Janeiro, revela a proeminência desta UF no campo da disputa política no setor educacional.

Em 1998, em pleno desenvolvimento do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995a), um amparo legal fundamental para implementação das Organizações Sociais (OS) foi regulamentado. A Lei nº 9.637/1998 (BRASIL, 1998b) dispõe sobre a qualificação de entidades como OS, sobre a criação do Programa Nacional de Publicização (PNP), sobre a extinção de órgãos e entidades e sobre a absorção de suas atividades por OS. Essa legislação é o ponto de partida para compreensão das IES “sem” fins lucrativos, tendo em vista que qualifica como OS as “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde” (BRASIL, 1998b, Art. 1º). Para isso, tais instituições devem cumprir requisitos específicos que as habilitam à qualificação como OS, previstos no Art. 2º:

I - comprovar o registro de seu ato constitutivo, dispondo sobre:

- a) natureza social de seus objetivos relativos à respectiva área de atuação;
- b) finalidade não-lucrativa, com a obrigatoriedade de investimento de seus excedentes financeiros no desenvolvimento das próprias atividades;
- c) previsão expressa de a entidade ter, como órgãos de deliberação superior e de direção, um conselho de administração e uma diretoria definidos nos termos do estatuto, asseguradas àquele composição e atribuições normativas e de controle básicas previstas nesta Lei;
- d) previsão de participação, no órgão colegiado de deliberação superior, de representantes do Poder Público e de membros da comunidade, de notória capacidade profissional e idoneidade moral;
- e) composição e atribuições da diretoria;

f) obrigatoriedade de publicação anual, no Diário Oficial da União, dos relatórios financeiros e do relatório de execução do contrato de gestão;

g) no caso de associação civil, a aceitação de novos associados, na forma do estatuto;

h) proibição de distribuição de bens ou de parcela do patrimônio líquido em qualquer hipótese, inclusive em razão de desligamento, retirada ou falecimento de associado ou membro da entidade;

i) previsão de incorporação integral do patrimônio, dos legados ou das doações que lhe foram destinados, bem como dos excedentes financeiros decorrentes de suas atividades, em caso de extinção ou desqualificação, ao patrimônio de outra organização social qualificada no âmbito da União, da mesma área de atuação, ou ao patrimônio da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, na proporção dos recursos e bens por estes alocados;

II - haver aprovação, quanto à conveniência e oportunidade de sua qualificação como organização social, do Ministro ou titular de órgão supervisor ou regulador da área de atividade correspondente ao seu objeto social e do Ministro de Estado da Administração Federal e Reforma do Estado (BRASIL, 1998b, Art. 2º).

O Art. 20. ainda regulamenta a criação do PNP cujo objetivo é estabelecer as diretrizes e critérios para qualificação das OS, a fim de assegurar o desenvolvimento das atividades fins. As diretrizes mencionadas no amparo legal são: I - ênfase no atendimento do cidadão-cliente; II - ênfase nos resultados, qualitativos e quantitativos nos prazos pactuados; e, III - controle social das ações de forma transparente (BRASIL, 1998b, Art. 20.). Bem como, no Art. 5º, também abre a possibilidade de parcerias entre essas OS e setores públicos por meio de Contrato de Gestão fundamentado nos princípios da Administração Pública. Entendemos que esse é o principal elemento que expõe a natureza das OS: a participação de setores da sociedade civil na administração do fundo público e na difusão da lógica gerencialista para sociedade brasileira.

No que diz respeito mais especificamente às IES e na mesma direção da Lei que mencionamos anteriormente, a Lei nº 9.870/1999 (BRASIL, 1999), que trata dos valores de mensalidade escolares, veda que IES comunitárias, confessionais e filantrópicas ou constituídas como fundações tenham finalidade lucrativa e estabelece que as entidades mantenedoras das IES sem fins lucrativos devem:

I - elaborar e publicar em cada exercício social demonstrações financeiras, com o parecer do conselho fiscal, ou órgão similar;

II - manter escrituração completa e regular de todos os livros fiscais, na forma da legislação pertinente, bem como de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial, em livros revestidos de formalidades que assegurem a respectiva exatidão;

III - conservar em boa ordem, pelo prazo de cinco anos, contado da data de emissão, os documentos que comprovem a origem de suas receitas e a efetivação de suas despesas, bem como a realização de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial;

IV - submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público;

V - destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente;

VI - comprovar, sempre que solicitada pelo órgão competente:

a) a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição de ensino;

b) a não-remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes.

Parágrafo único. A comprovação do disposto neste artigo é indispensável, para fins de credenciamento e recredenciamento da instituição de ensino superior (BRASIL, 1999, Art. 7º).

Esses dois amparos legais, portanto, fundamentam o funcionamento das IES privadas “sem” fins lucrativos e estabelecem certos critérios e requisitos a serem cumpridos a fim de que seu funcionamento seja possível. Embora tais instituições não tenham finalidade lucrativa, a captação dos recursos públicos para setores da sociedade civil não deixa de ser sua finalidade. O objetivo final desse modelo de instituição é o financiamento público dos projetos privados que difundam certa visão de mundo. Sendo assim, o objetivo imediato pode ou não ter foco no aspecto econômico, mas seu objetivo fim é a conservação da visão de mundo hegemônica.

Além disso, as ações no cerne da pequena política auxiliam no fortalecimento de grupos sociais na disputa por poder político no bojo da sociedade civil, como a contratação de funcionários, a distribuição de bolsas, a realização de

parcerias para prestação de serviços variados, a compra de produtos e insumos com determinadas empresas etc. Somado a isso, as isenções de impostos garantem a sustentabilidade do modelo. Enfim, o não-lucrativo é um instrumento de lucro não só financeiro, mas também político, disfarçado de filantropia e solidariedade.

O fato do estado do Rio de Janeiro ser a sede do funcionamento de tantas IES “sem” fins lucrativos expõe, em parte, alguns instrumentos que vêm sendo utilizados para mediação do conflito de classes nessa UF. Esses aparelhos privados de hegemonia, ao mesmo tempo em que fomentam a pedagogia política do capital, se fortalecem politicamente para disputa por poder usando o fundo público captado por meio de parcerias para concessão de bolsas e isenções de impostos.

O número de IES com fins lucrativos, embora seja menor que o número de IES “sem” fins lucrativos, grandes empresas do mercado educacional estão instaladas no Rio de Janeiro. No ano de 2018, as 25 IES privadas com fins lucrativos instaladas nesta UF ofertaram 259 diferentes CST, que representa mais de 56% do total de CST ofertados no Rio de Janeiro. Além disso, essas IES ainda tiveram mais de 75% das matrículas totais nos CST desta UF. A média de matrícula por CST nessas IES é 276 alunos, enquanto nas IES “sem” fins lucrativos a média é 82 alunos por curso.

Tabela 11: Número de IES, de CST e de Matrícula por Categoria administrativa, no Rio de Janeiro – 2018

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	NÚMERO DE IES	NÚMERO DE CST	MATRÍCULA TOTAL	MÉDIA DE ALUNOS POR CST
PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS	25	259	71.530	276
PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS	84	165	13.567	82
TOTAL GERAL	109	424	85.097	358

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Dentre os inscritos nos CST ofertados no Rio de Janeiro, em 2018, cerca de 62% eram referentes a algum curso na modalidade EaD e mais de 20% eram

referentes a cursos no horário noturno. Além disso, cerca de 80% das matrículas estão concentradas em 15 CST, conforme Gráfico a seguir.

Semelhantemente ao cenário nacional, o CST de Gestão de Recursos Humanos obteve a maior concentração de matrículas no estado do Rio de Janeiro, em 2018, seguido pelos CST de Logística e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Seguindo também o panorama nacional, mais da metade desses cursos são referentes à alguma área da gestão.

GRÁFICO 28: Número de matrícula por CST, no Rio de Janeiro – 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

O número de matrículas no CST de Segurança Pública é uma especificidade apresentada nesta UF, por ser o 5º maior número de matrículas em CST, em 2018. Esse curso foi ministrado pela UFF e pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), que juntas, concentraram, no estado do Rio de Janeiro, quase metade do número absoluto de matrículas nacionais para esse curso, em 2018.

Os CST com maior número de matrículas no estado do Rio de Janeiro foram maciçamente efetivados na modalidade EaD e em IES privadas com e “sem” fins lucrativos, com maior concentração em IES do tipo universidade. As matrículas no CST de Gestão de Recursos Humanos foram, exclusivamente, realizadas na rede privada, sendo 2/3 em IES privadas com fins lucrativos. Mais de 65% das matrículas nesse CST foram realizadas na UNESA (IES privada com fins lucrativos) e, em segundo lugar, com menos de 6% das matrículas para esse curso, ficou o Centro Universitário Unicarioca (IES privada “sem” fins lucrativos) e os 29% restantes divididos entre cerca de 31 IES privadas.

Em 2018, 60 IES localizadas no estado do Rio de Janeiro ofertaram CST, mas, cerca de 88% das matrículas nesses cursos foram concentradas em apenas 10 IES, conforme pode ser observado no Gráfico a seguir. Dentre essas, a UNESA concentrou mais de 63% das matrículas desse grau acadêmico.

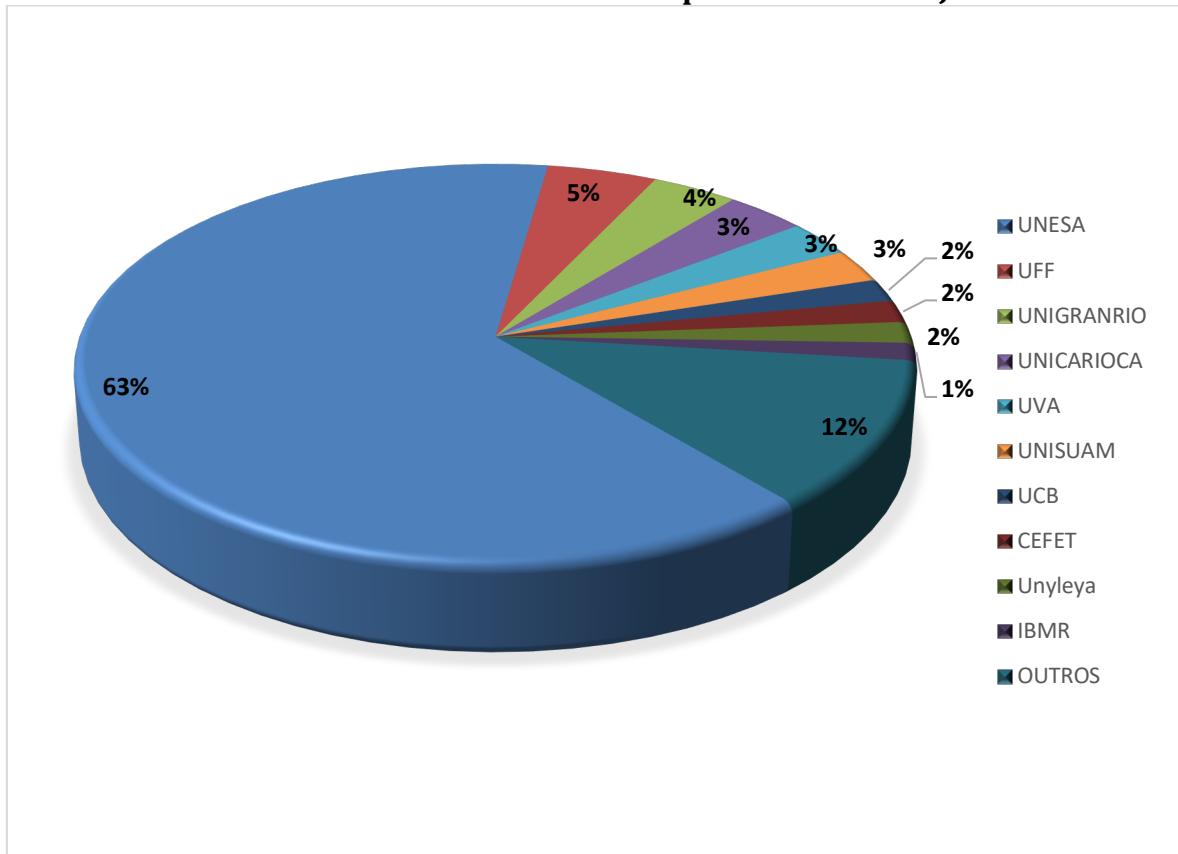
A empresa Estácio Participações S.A. é uma empresa de capital aberto cujo faturamento anual alcança a cifra de bilhões de reais. É a segunda maior empresa do ramo educacional no Brasil, com uma rede constituída por 01 universidade, 10 centros universitários, 37 faculdades, além dos 93 campi e 674 polos EaD localizados em todas as UF brasileiras. Desde 2012, as ações da Estácio Participações (YDUQ3) triplicaram a receita líquida da empresa e, em busca de expansão, tem comprado diversas IES privadas no país aumentando seu campo de ação.

Seguida à UNESA, as IES privadas com fins lucrativos com maior número de matrículas, nesse mesmo ano, foram: 1) Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO); 2) Universidade Veiga de Almeida (UVA); 3) Faculdade Unyleya; e 4) Centro Universitário IBMR. As IES privadas com fins lucrativos instaladas

no Rio de Janeiro, juntas, concentraram cerca de 75% no número de matrículas dos CST, em 2018.

As IES “sem” fins lucrativos do Rio de Janeiro com maior número de matrículas em CST, em 2018, foram: 1) Centro Universitário Unicarioca; 2) Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM); e 3) Universidade Castelo Branco (UCB). Todas as IES dessa categoria administrativa, instaladas nesta UF, foram responsáveis por cerca de 15% do número total de matrículas nos CST, em 2018.

GRÁFICO 29: Número de matrículas nos CST por IES no Rio de Janeiro – 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Essas três IES, por meio de suas mantenedoras: Associação Carioca de Ensino Superior – CNPJ 31.886.146/0001-00; Sociedade de Ensino Augusto Motta – CNPJ 34.008.227/0001-03, e Centro Educacional de Realengo, CNPJ 42.265.413/0001-48, receberam mais de R\$ 26 milhões oriundos, majoritariamente, das unidades gestoras Fundo de Financiamento Estudantil e Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação, no período de 2014 a 2017, conforme registrado no Portal da Transparência do Governo Federal (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019). A UCB, que, das três, mais recebeu recursos no período, mais de R\$ 16 milhões, apresentou perda de 86% no número de matrículas nos CST, entre 2010 e 2018, enquanto a UNISUAM e a UNICARIOCA apresentaram aumento de 196% e 94%, respectivamente.

Tabela 12: Total em reais recebidos da União por IES e por ano – 2014 a 2017

IES/Mantenedora	2014	2015	2016	2017
UNICARIOCA - Associação Carioca de Ensino Superior	R\$ 2,9 milhões	R\$ 4,8 milhões	R\$ 1,9 milhão	R\$ 41 mil
UNISUAM - Sociedade Unificada de Ensino Augusto Motta	R\$ 136 mil	-	-	-
UCB - Centro Educacional de Realengo	R\$ 20 mil	R\$ 450 mil	R\$ 10,5 milhões	R\$ 5,4 milhões

Fonte: Portal da Transparência (2019), elaboração da autora

Ao todo, as 35 instituições mantenedoras e suas 45 IES “sem” fins lucrativos do estado do Rio de Janeiro que ofertaram CST, entre 2014 e 2018, receberam, por meio de suas instituições mantenedoras, quase R\$ 13 bilhões do Governo Federal (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019). Esse valor representa a média anual de mais de R\$ 2,6 bilhões e a média de mais de R\$ 365 milhões por IES, ou seja, uma média anual por IES de mais de R\$ 70 milhões. A transferência desses valores expõe a fragilidade do discurso da finalidade não-lucrativa dessas instituições.

Por outro lado, a vinculação direta entre a oferta de CST e a captação de recursos do Governo Federal não é evidente quando observamos a relação das IES “sem” fins lucrativos que tiveram oferta de CST, em 2018, o número de matrículas nesse mesmo ano e quantias recebidas no período de 2014 a 2018, como pode ser notado na Tabela, a seguir. O máximo que podemos afirmar com base nos dados

disponíveis para consulta é a relação entre oferta do nível superior e o recebimento de recursos por IES dessa categoria administrativa.

As IES públicas que apresentaram maior número de matrículas, em 2018, foram: a UFF e o CEFET, ambas federais. Contudo, IES públicas estaduais existentes no estado do Rio de Janeiro também consignaram matrículas para os CST. A UEZO ofertou 08 CST; o IFRJ – 06 CST; o CEFET e o IFF – 05 CST cada e a UFF e FAETERJ – 04 CST cada, totalizando 32 CST. Todas essas IES públicas do Rio de Janeiro, juntas, representaram 10% no total de matrículas nos CST desta UF.

Tabela 13: Número de matrículas nos CST, em 2018 e valor recebido do Governo Federal por IES “sem” fins lucrativos – 2014 e 2018

IES	VALORES RECEBIDOS (R\$)	NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CST
Faculdade Senai-Cetiqt	9.276.237.297,95	71
Faculdade Cesgranrio	1.730.499.369,17	146
Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas	927.155.618,58	939
Universidade Salgado de Oliveira	347.708.442,82	347
Universidade de Vassouras	126.509.929,56	0
Faculdade Arthur Sá Earp Neto	46.122.737,34	99
Centro Universitário de Volta Redonda	25.875.398,22	14
Faculdade Redentor de Campos	25.573.564,55	22
Centro de Ensino Superior de Valença	21.784.574,92	172
Universidade Castelo Branco	16.379.476,10	1764
Centro Universitário Celso Lisboa	13.402.763,60	1024
Abeu - Centro Universitário	11.868.834,54	624
Faculdade São José	9.802.025,32	11
Centro Universitário Unicarioca	9.617.527,92	3380
Faculdade de Tecnologia Senac Rio	8.645.424,28	583
Universidade Católica de Petrópolis	8.374.445,34	28
Faculdades Integradas Simonsen	7.660.082,62	169
Centro Universitário de Barra Mansa	6.474.598,87	106
Universidade Cândido Mendes	6.332.809,34	336
Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e da Computação Dom Bosco	4.545.032,56	114
Centro Universitário Geraldo Di Biase	4.166.509,68	113
Faculdade da Região dos Lagos	3.656.505,23	13
Conservatório Brasileiro de Música	3.432.984,66	0
Faculdades Integradas de Jacarepaguá	2.131.117,26	3

Faculdades Integradas Hélio Alonso	2.096.141,72	141
Faculdades Integradas Campo-Grandenses	1.422.219,68	9
Faculdade Gama e Souza	1.156.480,95	59
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé	659.239,63	0
Faculdade Presbiteriana Mackenzie Rio	624.890,12	0
Escola Superior Nacional de Seguros	291.205,04	97
Centro Universitário Augusto Motta	135.921,00	2545
Universidade Santa Úrsula	24.300,00	19

Fonte: Portal da Transparência (2019), elaboração da autora

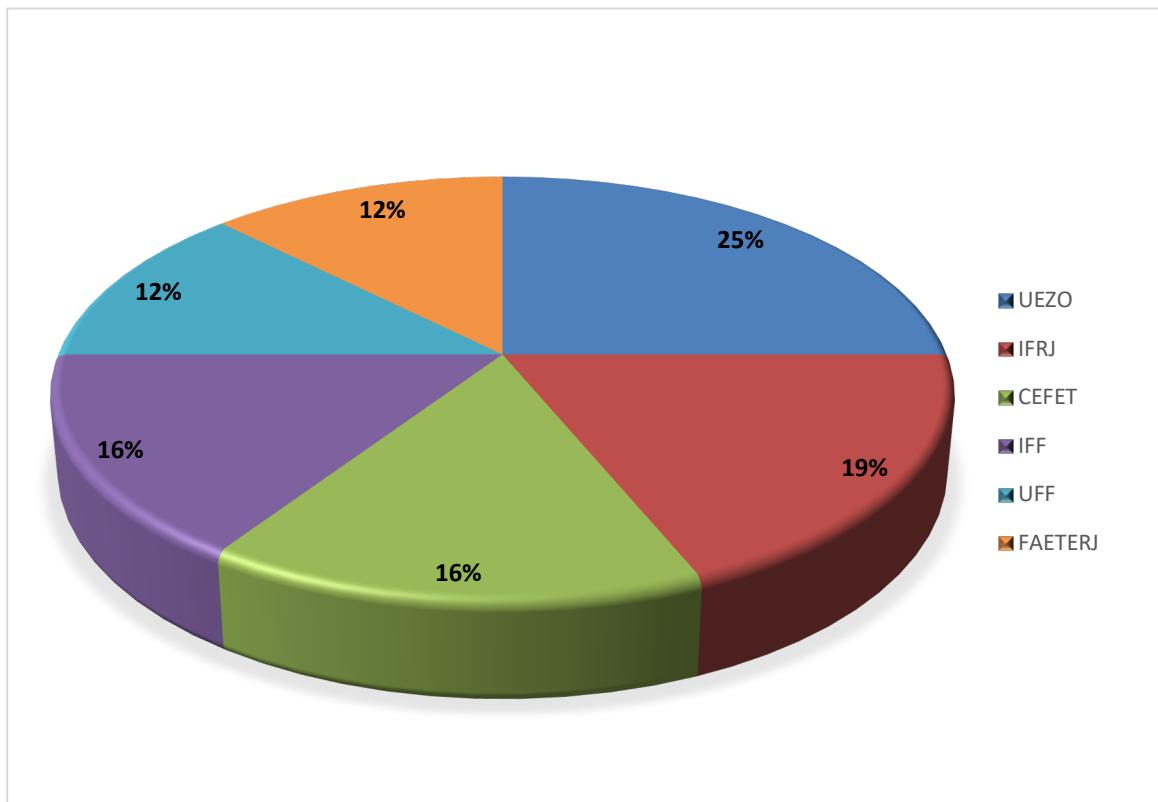
Três dessas IES ofertaram os CST de Gestão de turismo e Gestão ambiental e duas IES ofertaram os CST de Processos gerenciais e Hotelaria. Todos os demais cursos foram ofertados por apenas uma das IES mencionadas, a saber: Química de produtos naturais; Processos metalúrgicos; Polímeros; Gastronomia; Produção cultural; Análise e desenvolvimento de sistemas; Tecnologias da informação e comunicação; Gestão da produção industrial; Construção naval; Biotecnologia; Processos químicos; Segurança pública; Produção de fármacos; Sistema de informação; Design gráfico; Sistemas de telecomunicações; Sistemas de computação; Jogos digitais; Sistemas para internet; Logística; Análise de sistemas de informação e Manutenção industrial.

Diferente dos CST ofertados pela rede privada, grande parte dos ofertados pela rede pública, no estado do Rio de Janeiro, tomam a produção industrial como foco. Dentre esses CST, apenas 2 foram ofertados somente na modalidade EaD: Segurança Pública e Sistemas de Computação. Além desses, apenas mais um curso também foi ofertado na modalidade EaD por uma IES: Gestão de Turismo. Esse fator expõe uma das principais diferenças entre os CST ofertados pelas IES públicas e IES privadas. Além disso, mais de 87% desses cursos apresentaram carga horária superior a 1800 horas.

Nesses 32 CST ofertados por IES públicas foram matriculados 9.733 estudantes, que representa uma média de 304 estudantes matriculados por CST. Essa média é 10% superior à média de matrícula por CST nas IES privadas com fins lucrativos e 270% superior à média apresentada pelas IES privadas “sem” fins lucrativos. Assim, pelo critério de produtividade, as IES públicas do Rio de Janeiro

alcançaram patamares superiores com os CST inclusive em comparação com as IES cuja finalidade á a lucratividade.

GRÁFICO 30: Número de CST ofertados no estado do Rio de Janeiro por IES públicas – 2018



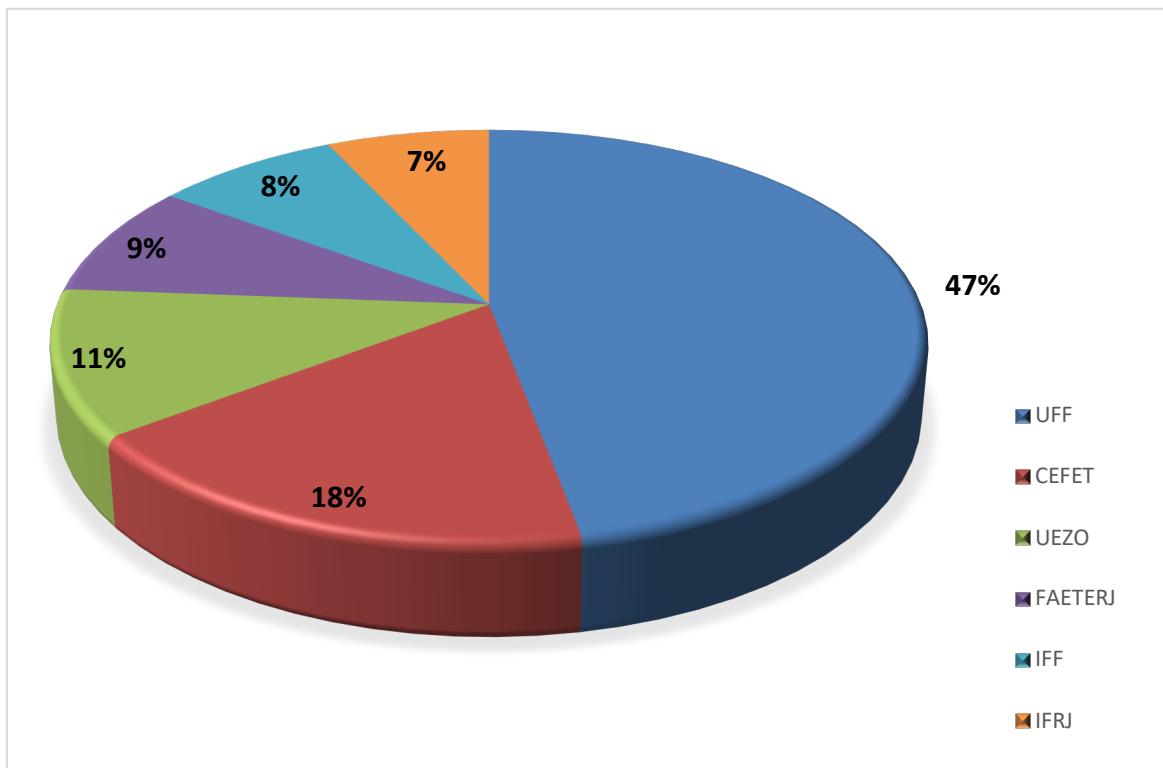
Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

No Gráfico a seguir, estão expostas as IES públicas por número de matrícula nos CST, em 2018, no estado do Rio de Janeiro. A UFF sozinha totalizou quase a metade das matrículas nas IES públicas nesse grau acadêmico. O expressivo número de matrículas dessa IES foi alcançado pela oferta de CST na modalidade EaD.

Dentre os CST ofertados, em 2018, por IES públicas, os três que tiveram maior número de matrículas foram: Sistemas de computação, Segurança Pública e Gestão de turismo, que juntos, totalizaram quase 60% das matrículas. Os dois primeiros foram ofertados pela UFF e o terceiro foi ofertado pelo CEFET, principalmente, na modalidade EaD.

Tendo em vista que os CST ofertados pelas IES públicas no estado do Rio de Janeiro representam cerca de 10% do número absoluto de matrículas para esse grau acadêmico nesta UF, tais informações se destinam à apresentação sucinta do panorama apresentado pelos CST ofertados na rede pública. Pois, embora tais cursos façam parte da totalidade, eles não expressam a totalidade dos CST, mas, ao contrário disso, servem como fomento à política hegemônica de EPT, à medida em que são exemplos de cursos com qualidade. Ao mesmo tempo, são destinados à conformação das frações da classe trabalhadora que obtiveram desempenho escolar necessário para transpor à barreira do exame vestibular.

GRÁFICO 31: Número de matrículas nos CST ofertados, por IES públicas, no estado do Rio de Janeiro – 2018



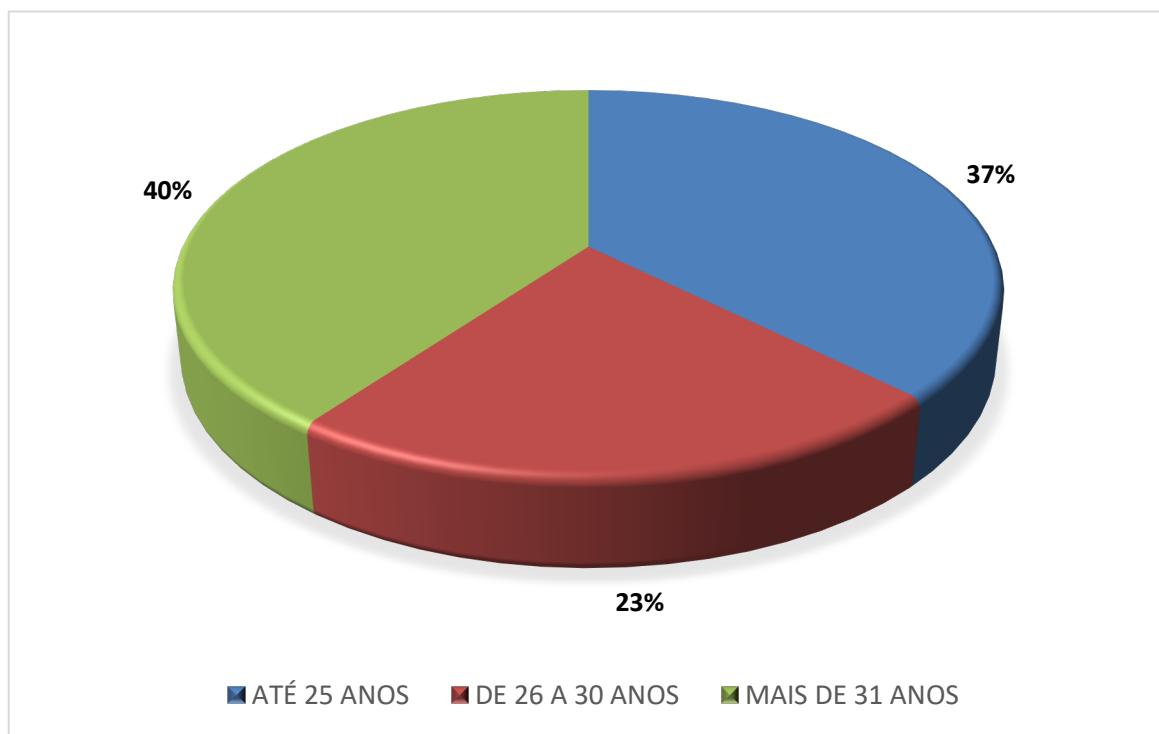
Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Entre 2007 e 2018, mais de 33 mil concluintes dos CST, no estado do Rio de Janeiro, participaram do ENADE. A partir dos microdados do questionário do estudante dessa avaliação, observamos que 40% dos participantes estavam na faixa etária superior a 31 anos de idade e cerca de 70% informaram ingresso no CST após 5 anos de conclusão do ensino médio. Esse fato evidencia o ingresso tardio no ensino

superior por parte do egresso dos CST no estado do Rio de Janeiro, inclusive, de modo mais acentuado que a média nacional.

Quase 50% dos egressos dos CST participantes do ENADE informaram que seus pais concluíram até, no máximo, o ensino fundamental e outros 35% informaram que seus pais concluíram o ensino médio. Apenas 15% informaram que seus pais concluíram o ensino superior ou pós-graduação, muito embora, mais de 60% informaram que algum outro membro de sua família teria concluído o ensino superior. Mais de 70% informaram que seus familiares, amigos e conhecidos foram quem mais os incentivaram a concluírem o CST.

GRÁFICO 32: Número de concluintes do CST participantes no ENADE, no estado do Rio de Janeiro, por faixa etária – 2007 a 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Dos egressos do CST que participaram do ENADE, mais de 80% dos que concluíram o curso na modalidade presencial frequentaram o turno noturno e 57% do total realizaram o curso na modalidade EaD. O motivo principal informado por quase 60% desses estudantes para terem concluído o CST foi a expectativa de ingresso no mercado de trabalho ou valorização profissional. Para isso, mais de 70% informaram

terem optado pelo CST considerando a facilidade de acesso à IES ofertante e o custo do curso. Esses fatos evidenciam a hegemonia em torno do discurso que relaciona certificação e empregabilidade e o papel de conformação que o CST cumpre, naturalizando a assunção dos custos pela própria formação justificada pela competitividade no mercado de trabalho.

Quase 70% dos participantes da avaliação informaram que concluíram o ensino médio totalmente ou a maior parte em escolas da rede pública e cerca de 30% concluíram ensino médio técnico ou EJA. Apesar disso, somente 20% ingressaram no CST por meio de alguma ação afirmativa, principalmente, pelo critério socioeconômico. Além disso, 99% dos participantes informaram que, em sua trajetória acadêmica, não receberam nenhum tipo de bolsa permanência, bem como 90% informaram não terem recebido nenhum tipo de bolsa acadêmica. Cerca de 50% dos participantes informaram não terem recebido bolsas para custear as mensalidades.

Mais de 70% dos egressos dos CST participantes do ENADE informaram que trabalham até 40 horas semanais e quase 80% informaram que têm renda própria, auxiliam no sustento da família ou são o principal provedor. A renda familiar informada por mais de 50% desses participantes da avaliação foi de até três salários mínimos. Considerando a média de 2,5 pessoas por família informada pelos participantes, a renda per capita não passa de um salário mínimo para número expressivo desses os participantes. Outros 25% informaram renda entre 3 e 5 salários mínimos e 25% informaram renda de mais de 5 salários mínimos.

Outros dados que auxiliam na dimensão do perfil do egresso dos CST dizem respeito aos aspectos acadêmicos em si. Mais de 98% dos participantes do ENADE relacionados a esse grau acadêmico não participaram de programas ou atividades curriculares no exterior. Cerca de 70% não teve a oportunidade de aprendizado de um idioma estrangeiro na IES onde concluiu o curso e 20% que afirmaram essa oportunidade se deu na modalidade EaD. Além disso, cerca de 60% leram até, no máximo, dois livros e 50% informaram terem dedicado entre 1 e 3 horas semanais para os estudos e outros 20% informaram até 7h semanais de dedicação ao curso. Considerando que parte expressiva dos egressos dos CST que participaram do ENADE informaram que concluíram o curso na modalidade EaD, o tempo dedicado ao

estudo não condiz, sequer, com a carga horária mínima para formação nesse tipo de nível superior. Fato que evidencia a precariedade referente a esse tipo de formação, a despeito da qualidade aferida por avaliações em larga escala como o ENADE.

De acordo com os dados mencionados por participantes do ENADE, egressos de CST no estado do Rio de Janeiro, notamos que o perfil desse público é caracterizado, principalmente, por pessoas que: 1) buscam a certificação no ensino superior, motivadas pela perspectiva da empregabilidade; 2) trabalham até 40h semanais; 3) são adultos que ingressaram tardivamente no ensino superior; 4) estão dispostos a pagar pela própria formação; 5) frequentam curso no horário noturno ou na modalidade EaD; 6) dedicam pouco tempo à própria formação; 7) pertencem às classes mais desfavorecidas economicamente; 8) sua origem é composta por pessoas com baixa escolaridade; 9) frequentaram a rede pública de ensino; e, 10) estão matriculados na rede privada.

No próximo Tópico, analisamos o perfil dos CST que tiveram maior número de matrículas na rede privada e pública, de modo a explicitar aspectos mais singulares na essência do CST.

5.3 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA MAIS ACESSADOS NO RIO DE JANEIRO

Os principais CST ofertados no estado do Rio de Janeiro, em 2018, por número de matrícula e por IES estão sistematizados na Tabela, a seguir. Os CST de Gestão de Recursos Humanos, de Logística, de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e de *Marketing* são os que concentram 44% do número de matrículas e são ofertados, principalmente, pelas IES privadas com maior número de matrículas nesta UF. Por conseguinte, também foram esses CST que mais IES ofertaram nesse mesmo ano.

Três dos CST mais acessados são referentes ao Eixo Tecnológico “Gestão e Negócios” e um ao Eixo Tecnológico “Informação e Comunicação”, conforme CNCST (BRASIL, 2016a). Tais cursos, que também apresentam as maiores concentrações de matrículas em âmbito nacional, revelam a essência dos CST na política hegemonic da EPT. Cada um desses 04 CST faz referência a algum aspecto inerente à gestão gerencial:

a gestão do “capital humano”, a gestão dos insumos, a gestão dos processos e sistemas, bem como os instrumentos voltados à comercialização dos produtos. Esses são os pontos focais de cada um desses CST mencionados. Assim, não coincidentemente, a natureza desses cursos é fundamentada na produção e na troca de forma genérica, de modo que possa ser ajustada às demandas de cada tipo de atividade produtiva. Trata-se de formação flexível para qualquer trabalho, desde que sua essência seja fundamentada nos preceitos da produtividade, da lucratividade e da concorrência.

Para análise mais aprofundada de cada um desses CST, coletamos dados disponíveis desses cursos nos *sites* de cada IES e os sistematizamos. Com isso, foi possível analisar as matrizes curriculares desses CST, bem como o objetivo de cada curso, sua carga horária, a modalidade de ensino e os valores das mensalidades.

Tabela 14: Número de matrículas por CST e por IES no estado do Rio de Janeiro – 2018

CST	UNESA	UFF	UNIGRANRIO	UNICARIOCA	UVA	UNISUAM	UCB	CEFET	UNILEYA	IBMR
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	11.526	849	1.071	527	585	560	526		89	
LOGÍSTICA	5.936	428	170	197	311	292	184	15		
ANÁLISE E DESENV. DE SISTEMAS	6.245	328	841	98	79	33			36	
MARKETING	4.064	298	1.057	479	156	234	174	431		
SEGURANÇA PÚBLICA	3.783	2.029								
PROCESSOS GERENCIAIS	2.416	291	94		286	62	246		19	
GESTÃO FINANCEIRA	2.597		216		111	51			36	
GESTÃO COMERCIAL	2.784		15		57					

GESTÃO DA TECNOL. DA INFORMAÇÃO	2.900	37	585		
NEGÓCIOS IMOBILIÁRIOS	2.852	97			
GESTÃO AMBIENTAL	1.840	62	113	57	135
GESTÃO DE TURISMO	654			1.601	

Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

A faixa de preço atual dos CST de Gestão de Recursos Humanos, Logística, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e *Marketing* nas IES com maior número de matrículas é, em média, R\$ 300,00, para modalidade EaD, e R\$ 580,00 para modalidade presencial no curso noturno, de acordo com os valores informados nos *sites* da UNESA, da UNIGRANRIO, da UNICARIOCA, da UVA, da UNISUAM, da UCB, da UNYLEYA e da IBMR. Embora todas essas IES apresentem política de descontos que variam em até 50%. A UNICARIOCA e a UNESA apresentam as faixas de preço mais baixas para os cursos na modalidade EaD. Os valores de mensalidade mais altos são praticados pela IBMR e pela UNIGRANRIO na modalidade presencial.

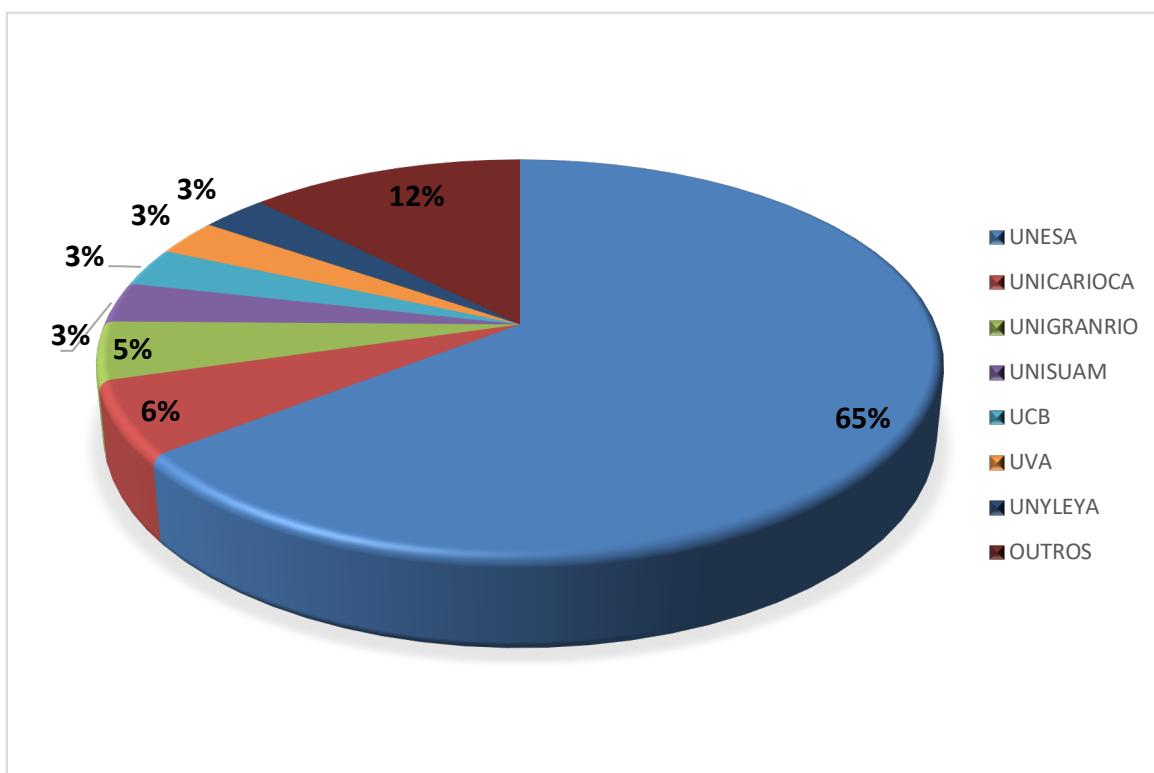
Esse último dado seria dispensável pelo fato de se tratar de IES privada com fins lucrativos. Contudo, chama à atenção o fato de a UNIGRANRIO ser a segunda IES em número de matrículas nos CST do Rio de Janeiro, mesmo apresentando valores de mensalidade altos, tendo em vista o custo baixo ser um dos pontos primordiais para matrícula nesse tipo de curso, conforme informado pelos egressos desse grau acadêmico no ENADE. Por outro lado, mesmo sendo a segunda em número de matrículas e com valores de mensalidades mais altos que suas principais concorrentes, a UNIGRANRIO recebeu do Governo Federal, por meio de sua mantenedora Companhia Nilza Cordeiro Herdy de Educação e Cultura – CNPJ 29.403.763/0001-65, mais de R\$ 122 milhões entre 2014 e 2018.

Outras duas características desses cursos mais acessados são a carga horária exigida para conclusão e a modalidade de ensino semelhantes à realidade da totalidade dos CST. Em média, mais de 70% dos alunos matriculados nesses CST concluíram o curso de carga horária inferior a 1.800 horas e mais de 70% na

modalidade EaD. Tais características combinadas ao fato de sua maior oferta ocorrer em IES privadas, bem como alcançar o maior número de matrículas, tornam os CST de Gestão de Recursos Humanos, de Logística, de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e de *Marketing* a principal expressão da realidade concreta dos CST do estado do Rio de Janeiro.

O CST de Gestão de Recursos Humanos, além de ter sido o mais ofertado no Rio de Janeiro, também consignou o maior número de matrículas. Ao total foram 86 cursos ofertados por 34 IES, que alcançaram o total de 17.868 matrículas, no ano de 2018. As IES com maior número de matrículas nesse CST foram a UNESA, a UNICARIOCA, a UNIGRANRIO, a UVA, a UNISUAM, a UCB e a UNYLEYA das quais, três são IES privadas “sem” fins lucrativos: UNICARIOCA, UNISUAM e UCB. Todas as demais são IES privadas com fins lucrativos. A despeito disso, mais de 75% do número de matrículas nesse curso é referente às IES privadas com fins lucrativos.

GRÁFICO 33: Número de matrículas no CST de gestão de RH, por IES, no estado do Rio de Janeiro – 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

As matrizes curriculares desses CST de Gestão de Recursos Humanos propõem um conjunto de conteúdos que tomam o gerencialismo como fundamento, fato que a própria nomenclatura do curso evidencia ao denominar gestão de pessoas como gestão de recursos. Além dos conhecimentos sobre matemática, estatística, remuneração, administração e legislações trabalhistas e previdenciárias diversas, em praticamente todos esses CST foram introduzidos temas de caráter social como ética, responsabilidade social e corporativa, cidadania e sustentabilidade – aspectos políticos necessários à educação do humano de novo tipo conformado à concepção do cidadão-empresa. A ideia de cidadania e responsabilidade social, segundo o projeto político hegemônico, deve provocar o consentimento ativo desse humano de novo tipo, tanto na conformação de si, quanto na propagação desse modo de vida para conformação social.

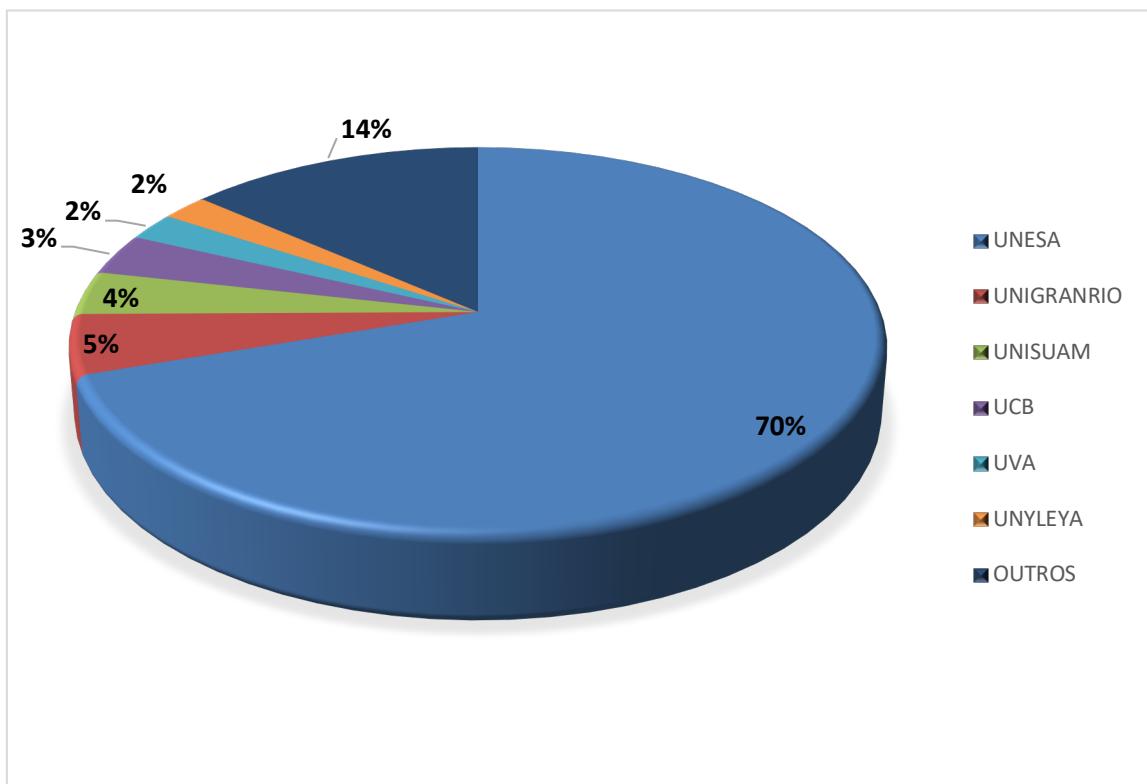
Para isso, uma gama de conhecimentos do campo da psicologia também consta nesses currículos. O estudo do comportamento humano está presente em todas as matrizes curriculares analisadas seja pela perspectiva do clima organizacional, seja pelo fomento ao empreendedorismo, ao trabalho de consultoria, *coaching, mentoring*, motivação e liderança, com foco no planejamento da carreira profissional e o desempenho humano no trabalho. As matrizes curriculares dos CST de Gestão de Recursos Humanos são organizadas para infusão da concepção de mundo gerencial, na qual a manipulação da subjetividade é o ponto central. Objetivo também expresso na ideia de formar competências para atuação estratégica na gestão de recursos humanos, utilizando os conhecimentos da psicologia para impulsionar a competitividade e o alcance de resultados. O fomento a esse CST tem estreita relação com a demanda de difundir o gerencialismo como fundamento para vida humana, de modo a ampliar as competências e habilidades de gerir a si mesmo como recurso para o capital.

O CST de Logística alcançou, no estado do Rio de Janeiro, em 2018, um total de 8.505 matrículas, em 39 cursos que foram ofertados por 21 diferentes IES. A UNESA, sozinha, captou mais de 70% das matrículas nesse curso. Apenas 06 IES concentram mais de 86% das matrículas nesse curso, conforme demonstra o Gráfico a seguir. O objetivo desse curso, conforme mencionado pelas IES ofertantes, é capacitar

para realização de operações e processos que envolvem a gestão de recursos em geral, sejam materiais, financeiros, humanos etc., desde a entrada dos insumos até sua destinação final. A concepção de logística está associada à racionalização dos processos desenvolvidos no âmbito de qualquer organização ou atividade. O amplo espectro desse tipo de conhecimento é justamente impulsionado pela flexibilidade de apropriação e aplicação em quaisquer que sejam as atividades a serem desenvolvidas.

As matrizes curriculares dos CST de Logística contêm conhecimentos diversos sobre a aplicação da racionalização em processos diversos de aquisição de insumos, de produção, de transporte, de distribuição, de estoque etc. Além de conteúdos sobre gestão de projetos, de pessoas, de informação e comunicação. Para isso, as matrizes curriculares são fundamentadas nos conhecimentos da matemática, da estatística, da contabilidade, sempre com foco no gerenciamento para lucratividade.

GRÁFICO 34: Número de matrículas no CST de Logística, por IES, no estado do Rio de Janeiro – 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Por outro lado, da mesma forma que o CST de Gestão de Recursos Humanos, as matrizes curriculares do CST de Logística incluem conteúdos sobre ética, responsabilidade social, cidadania e sustentabilidade, bem como, dedica carga horária para difusão de conhecimentos sobre planejamento de carreira e empreendedorismo. Esses conhecimentos juntos servem para fomentar o discurso hegemônico e indicar caminhos para o “sucesso” pessoal na sociedade contemporânea, pautados na lógica da meritocracia e do máximo utilitarismo de tudo.

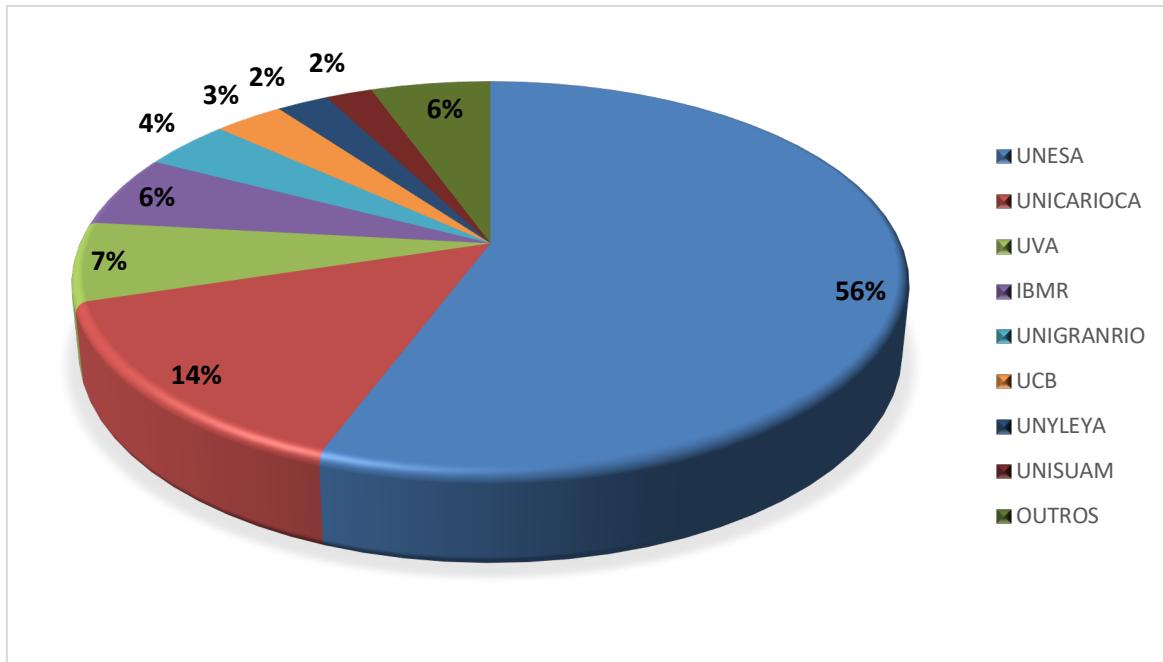
Os 39 CST de *Marketing* ofertados por 19 IES do estado Rio de Janeiro, em 2018, alcançaram o total de 7.294 matrículas, mais de 90% das quais estão concentradas em 08 IES. Da mesma forma que o CST de Gestão de Recursos Humanos, a UNICARIOCA – IES privada “sem” fins lucrativos – alcança o segundo lugar em número de matrículas, atrás da UNESA que obteve maior número de matrículas em grande parte dos CST do estado do Rio de Janeiro.

A concepção de *marketing* é totalmente fundamentada na ideia de formação do fetiche nas mercadorias em geral, portanto, é essencialmente uma concepção originária do sistema econômico vigente, por sua estreita relação com a ideia de valor no âmbito da troca. Desse modo, *marketing* é a construção do discurso em torno de uma coisa qualquer visando converter subjetividades à determinada maneira de compreender a realidade concreta, ainda que falseada.

As matrizes curriculares do CST de *Marketing* introduzem conteúdos do campo da psicologia, da antropologia e da linguagem associados às novas tecnologias de gestão da informação. Fato evidente pela própria proposta do curso de formar pessoas capacitadas para construção de estratégias de comunicação com objetivo imediato de promover alguma ideia para o alcance de um objetivo final. Para isso, os estudos sobre cultura e comportamento humano são aspectos essenciais.

A despeito disso, os currículos desse CST também trazem conteúdos voltados à conformação do próprio aluno acerca da ética, responsabilidade social e empreendedorismo. Esse conjunto de conhecimentos, da mesma forma que os outros CTS que analisamos anteriormente, não tem relação direta com a formação na área em si, mas com a demanda de difundir a visão de mundo hegemônica.

GRÁFICO 35: Número de matrículas no CST de Marketing, por IES, no estado do Rio de Janeiro – 2018



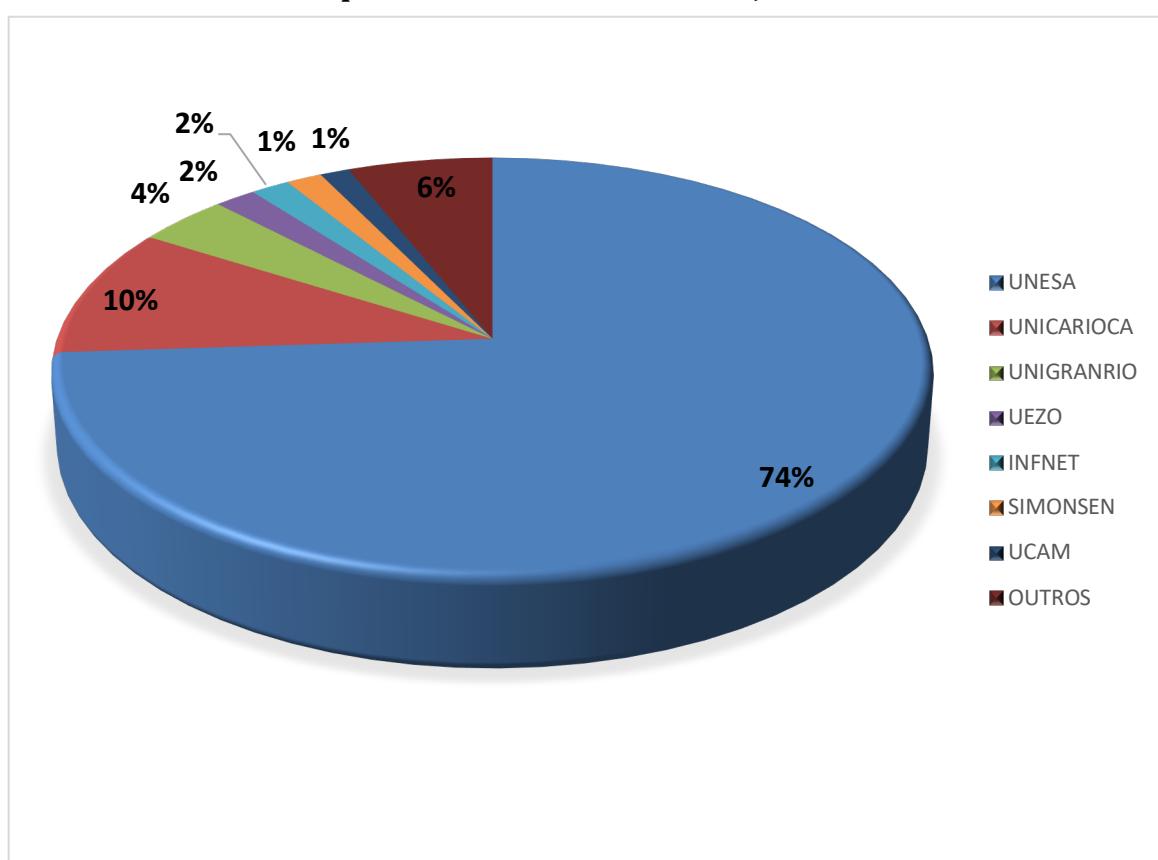
Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

O CST de Análise e Desenvolvimento de Sistemas foi o terceiro curso com maior número de matrículas no estado do Rio de Janeiro, em 2018. Os 30 CST, ofertados por 16 IES, alcançaram 8.444 matrículas, das quais, a UNESA deteve a maioria, além disso, apenas 03 IES concentraram quase 90% das matrículas para esse CST.

Esse curso é diferente dos demais em alguns aspectos. O primeiro deles é em relação à carga horária. Enquanto os demais podem ser concluídos em 4 períodos letivos por sua carga horária de até 1.800 horas, este CST, nas três IES que tiveram maior número de matrículas, contêm carga horária superior a 2.000 horas. O segundo aspecto é em relação à modalidade de ensino, pois, dos 30 CST de Análise e desenvolvimento de sistemas ofertados, 23 são na modalidade presencial. O terceiro aspecto de diferença diz respeito ao custo, tendo em vista que os valores cobrados pelas mensalidades, além de serem superiores aos demais CST mencionados, o tempo de conclusão de 5 períodos, eleva o custo total do curso. Sem contar com a especificidade do conhecimento, que torna mais complexo o acesso para aqueles que desconhecem a linguagem informática. Nesse sentido, esse CST tem um nicho de público mais específico.

As matrizes curriculares desse CST são estruturadas por conteúdos de computação, sobretudo de software, com foco na programação. Para tanto, a tecnologia da informação, a análise, organização e modelagem de dados, o desenvolvimento de sistemas operacionais e rede de computadores estão presentes em seus currículos. Ainda assim, conteúdos acerca do empreendedorismo, ética e responsabilidade social estão presentes nos currículos desses CST.

GRÁFICO 36: Número de matrículas no CST de Análise e desenvolvimento de sistemas, por IES, no estado do Rio de Janeiro – 2018



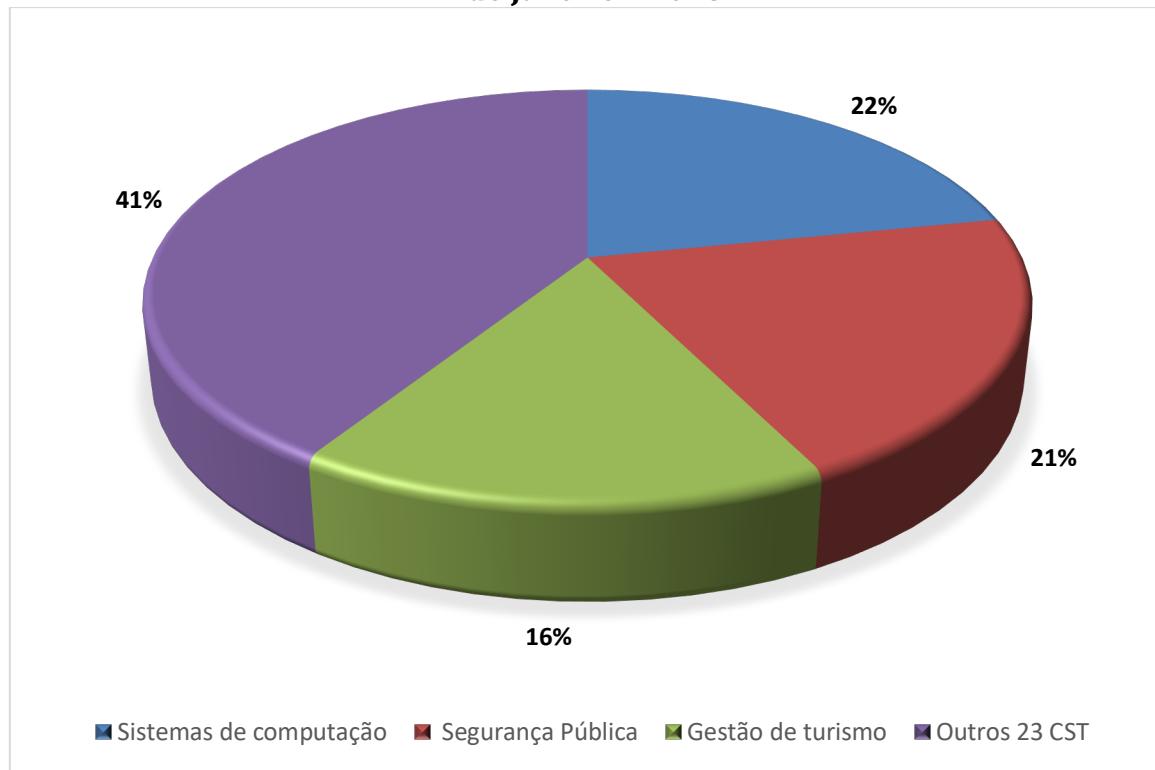
Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

Para além de serem cursos ofertados e acessados em IES privadas, principalmente na modalidade EaD, os CST de Gestão de Recursos Humanos, de Logística, de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e de *Marketing* estão unidos pela perspectiva ideológica hegemônica como instrumentos de conformação e captura do consentimento ativo daqueles que os acessam. A abordagem à ideia de ética, sustentabilidade, cidadania, responsabilidade social e empreendedorismo funciona

como eixos do projeto político para forjar o cidadão-empresa. Esses CST funcionam como espécie de “igrejinhas” fomentadoras da ilusão de sucesso pessoal que estimula os sujeitos a integrarem seus objetivos de vida à lógica do capital de modo consciente. É um convite à conversão total ao espírito do capitalismo.

Embora as IES públicas do Rio de Janeiro tenham ofertado, em 2018, cerca de 26 diferentes CST, 03 deles concentraram quase 60% das matrículas. Esses foram os CST de Sistemas de computação, Segurança Pública e Gestão de turismo, ofertados pela UFF e pelo CEFET, com 5.753 matrículas ao total. Os CST de Sistemas de computação, com 2.123 matrículas, e de Segurança pública, com 2.029 matrículas, foram ofertados pela UFF na modalidade EaD e o CST de Gestão de turismo, com 1.601 matrículas, foi ofertado pelo CEFET, predominantemente na modalidade EaD.

GRÁFICO 37: Número de matrículas por CST das IES públicas no estado do Rio de Janeiro – 2018



Fonte: INEP (2019), elaboração da autora

O CST de Sistemas de computação está estruturado com carga horária de 2.120 horas, com previsão de conclusão em 6 semestres. A matriz curricular desse CST

dedica a maior carga horária aos conhecimentos da área da informática. Desde os fundamentos matemáticos da computação à construção de página na WEB, o conteúdo é abrangente e dedicado à formação profissional na área. Diferentemente dos CST ofertados na rede privada, há dedicação de carga horária curricular para o desenvolvimento de Trabalho Final de Curso. Contudo, ainda que em menor quantidade que os CST da rede privada, a matriz curricular inclui 80 horas para empreendedorismo e ética profissional.

O CST de Segurança Pública é um curso destinado especificamente para profissionais inseridos nas instituições de Segurança Pública, como a policiais militares, policiais civis, guardas municipais, agentes penitenciários, bombeiros militares, policiais rodoviários federais e policiais federais. Portanto, embora, o acesso seja realizado por meio de vestibular, não é aberto ao público em geral. Com tudo isso, foi o segundo CST em número de matrículas do estado do Rio de Janeiro.

O CST de Segurança Pública tem carga horária de 1.605 horas, distribuídas em 5 semestres. Sua matriz curricular contém desde conhecimentos sobre violência, crime, justiça e segurança pela perspectiva antropológica e sociológica, como também conhecimentos da matemática, da informática e de leitura, interpretação e produção textual. Seu currículo também contém carga horária específica destinada à metodologia de pesquisa, embora não seja um conteúdo comum aos CST de modo geral.

O CST de Gestão de turismo, diferente dos demais, teve maior número de matriculados na modalidade presencial. O curso está dividido em 6 semestres, com carga horária total de 2.415 horas, contando com 300 horas de estágio supervisionado, fato que também o diferencia dos demais CST. Sua matriz curricular aborda desde história da arte, inglês, espanhol aos aspectos mais especificamente relacionados ao turismo em si, como hospedagem, eventos, patrimônio cultural etc. Além dos aspectos referentes à economia do turismo, *marketing* e administração financeira, estão presentes no currículo conteúdos sobre metodologia de pesquisa e Trabalho Final de Curso. No rol das disciplinas optativas estão conteúdos de empreendedorismo, cidadania e controle social, gestão de recursos humanos e gestão participativa, além de outras diversas.

Esses três CST ofertados por IES públicas têm características próprias que os diferenciam dos demais CST. Desde a obrigatoriedade de realização de estágio, de produção de trabalho acadêmico, o foco no conteúdo específico do nível de formação, de modo abrangente, evidencia a proximidade dessa formação aos cursos dos demais graus do nível superior. Diferentemente dos cursos ofertados pela rede privada cujo formato é mais próximo do nível médio técnico. Por outro lado, o fomento à visão de mundo hegemônica está presente nas matrizes curriculares dos CST ofertados pela rede pública. A abordagem ao empreendedorismo denota esse fato.

A análise dos microdados referentes aos CST evidencia que, desde a regulamentação desse grau acadêmico, o número de cursos e de matrículas vem aumentando. Esse aumento está vinculado, principalmente, ao aumento do número de IES privadas no país e à regulamentação da modalidade EaD. O projeto global que infunde a diversificação na educação superior e sua expansão, na verdade, pode ser observado como expansão do mercado privado educacional e disposição de quantos produtos forem necessários de acordo com as demandas da clientela.

Os CST no Brasil e no Rio de Janeiro têm funcionado como certificação de nível superior para um público estimulado pela perspectiva da empregabilidade, mas com pouco tempo e recursos para dedicação ao desenvolvimento acadêmico. Diante disso, a modalidade EaD e quando muito, o CST presencial noturno, é acessado pela maioria dos ingressos nesse grau acadêmico.

Parte expressiva dos concluintes dos CST é formada por adultos que dedicam pouco tempo à própria formação, que não têm o hábito de leitura, que não conhecem outro idioma, que são oriundos de famílias que tiveram pouco acesso à continuidade dos estudos e que têm renda per capita em torno de um salário mínimo. Tais pessoas estão dispostas a utilizarem seus recursos para “investir” na própria formação, crentes no discurso de que há vagas no mercado de trabalho não preenchidas porque as pessoas não são qualificadas o suficiente.

A opção de formação em nível superior para esse público existe no CST no mercado educacional privado, com mensalidades relativamente baixas, na modalidade EaD, com carga horária reduzida, sem exigência de estágio ou de trabalho

de conclusão de curso. Para esse público, o trabalho de conformação exige que o foco do CST esteja na dimensão na manipulação da subjetividade. Para isso, conteúdos motivacionais na perspectiva do gerencialismo fortalecem a hegemonia em torno dos preceitos da racionalização, da concorrência, do mérito, da responsabilidade social. Sobretudo porque após a conclusão do curso, é necessário que o cidadão-empresa continue encantado e iludido pelo sonho do sucesso e pelo fetiche da educação-mercadoria, mesmo diante do desemprego estrutural e da desvalorização do trabalho complexo.

CONCLUSÃO

Nesta tese de doutorado, nos propusemos a investigar o papel dos CST na divisão do trabalho educacional no Brasil e, em que medida, a recomposição burguesa determinou sua regulamentação e fomento. Para isso, nosso percurso analítico partiu da exposição do CST como objeto de pesquisa, as tendências presentes no conjunto de produções científicas acerca do tema, o contexto sócio-histórico e os fundamentos ideológicos que estruturam a política de EPT, os aspectos históricos e políticos que impulsionaram a criação e o desenvolvimento dos CST e a dimensão de alcance da política por meio dos dados estatísticos desse grau acadêmico.

As conclusões que chegamos estão organizadas na perspectiva de alinhar nossos objetivos com esta investigação aos resultados que expusemos em cada capítulo. Por fim, avaliamos a precisão de nossas hipóteses, a fim de confirmá-las total ou parcialmente, ou ainda descartá-las.

Esse grau acadêmico foi fomentado no final da década de 1950 e início da década de 1960, conforme apontamos no Capítulo 4 (UNESCO, 1959). A proposta de criação de cursos técnicos de nível superior, com foco na área de engenharia e carga horária reduzida, foi fomentada no Seminário Iberoamericano de Ensino Técnico, ocorrido em Madrid, em 1956. Desde então, os organismos internacionais se encarregaram de fomentar o ensino superior tecnológico, não medindo esforços para sua implementação. Foram realizados diversos acordos de cooperação para seção de empréstimos, financiamento de projetos, bolsas de estudo, eventos variados, reuniões, realização de pesquisas científicas, publicações sobre o tema etc., de modo a desenvolver programas de educação científica e tecnológica para os Estados Membros da ONU.

Todas essas ações foram desenvolvidas no Brasil, contudo, o processo de implementação dos CST foi longo, sobretudo, devido às resistências de frações da

classe trabalhadora compostas, sobretudo, por docentes do ensino superior público, conforme exposto em diversos documentos desses mesmos organismos internacionais, os quais analisamos no curso da Tese. O destaque “negativo” mencionado por tais aparelhos privados de hegemonia do capital foram a politização docente e a oposição política fortemente organizada e atuante. A disputa ocorrida entre concepções de educação distintas emperrou a implementação dos CST no Brasil por mais de 40 anos.

O contexto em que os CST foram inicialmente fomentados foi alvorocado por ampla crise orgânica ou crise de hegemonia. Essa crise, de amplo espectro foi impulsionada pela ocorrência de duas guerras mundiais, de revoluções socialistas, de crises econômicas de grandes proporções etc., sucedidas pelo avanço científico e tecnológico que abriu caminhos para novos rumos na produção de riquezas. O desenvolvimento econômico que adveio a partir desse momento histórico, fez com que o capitalismo experimentasse seu auge, exatamente, no meado do século XX.

As tensões e disputas pelo controle da sociedade fomentaram a implementação de medidas pela classe dirigente para conservação do capitalismo, tendo em vista a ameaça latente de revolução do sistema em diversos países. Na América Latina, a ditadura foi a resposta para contenção dessa crise de hegemonia em vários países, incluindo o Brasil. Nesse contexto, foram criados diversos organismos internacionais cuja principal função é atuar como aparelho privado de hegemonia do capital. Paralelo a isso, as ideias neoliberais começaram a ser fomentadas como saída para crises econômicas futuras.

Um conjunto de ideias novas surgiram de modo aparentemente difuso, questionando padrões ortodoxos, metanarrativas e, inclusive, a concepção de verdade. As ideias pós-modernas se concretizaram na arte, na arquitetura e até na ciência. No âmbito da produção, outro conjunto de ideias propôs o desenvolvimento de ampla reestruturação da produção a partir da flexibilidade e do *accountability*, com objetivo de ampliar o lucro. O gerencialismo fomentado no bojo da racionalidade produtiva foi redirecionado para as relações humanas em geral, com foco no máximo utilitarismo da vida humana para o capital. O avanço científico e tecnológico impactou a profusão das novas ideias em escala global. A forma de compreensão da humanidade como aldeia

global, com discurso da diminuição das barreiras entre os povos foi difundida pela concepção de globalização.

Esse novo complexo superestrutural é adequado ao projeto neoliberal e sua busca inexorável de subsunção da vida humana, a começar pela ideia de individualidade fomentada no bojo do pós-modernismo. Toda doutrina neoliberal organiza a vida política e econômica em torno da individualidade. Uma nova racionalidade pautada na flexibilidade e na responsabilidade intenta agregar todos os indivíduos à lógica da empresa, no afã de sua essência imperialista.

Um amplo projeto de recomposição organizado pelo bloco no poder toma forma diante da crise da década de 1970. Partindo das ideias neoliberais concebidas a partir do conjunto superestrutural que demarca essa conjuntura, a burguesia propõe a reestruturação produtiva com base na acumulação flexível e a reforma do Estado. Ambas as linhas de ação são destinadas à imposição do novo padrão de sociabilidade no âmbito da produção e da reprodução da vida material. O impacto desse projeto, de âmbito global, pode ser observado em todas as áreas da sociedade contemporânea.

O fato desse projeto tomar como fundamento a individualização humana torna a política educacional o ponto de disputa pela hegemonia no Estado pós-moderno. Portanto, a ideia de educação como um direito potencializou sua universalização pela democratização do acesso “de todos” às instituições educativas. A criação e desenvolvimento do CST tem relação direta com esse projeto educacional global. Logo no projeto inicial, o discurso em torno da diversificação do nível superior foi infundido pela ideia de flexibilidade e individualidade para atender à clientela subsumida inicialmente pela lógica da educação permanente e, posteriormente, pela educação ao longo da vida (Cf.: UNESCO, 1959; CEPAL, 1962; BANCO MUNDIAL, 1967; UNESCO, 1970). Desde sua concepção, os CST foram fundamentados pela perspectiva econômica da educação, tanto no sentido de potencializar o mercado educacional, quanto no sentido de fomentar a lógica do capital humano.

A primeira tentativa malsucedida de regulamentação dos CST no Brasil ocorreu em 1969, com a criação dos cursos profissionais superiores de curta duração

(BRASIL, 1969), seguindo o modelo fomentado pelos organismos internacionais. Desde então, várias ações foram tomadas no sentido de que tais cursos saíssem do papel e, mesmo durante o período de ditadura militar, pouco se conseguiu avançar nesse sentido, tamanha era a rejeição ao projeto e a resistência contra sua implementação. Apenas após o processo de redemocratização do país, sua implementação começou a ter mais êxito, com a criação do primeiro CST em hotelaria, ofertado pelo SENAC/SP.

O que se pode denotar da insistência da classe dirigente pela implementação desse grau acadêmico é a evidência da centralidade da política de educação profissional. Com base nisso, a classe dirigente defende que a educação para o trabalho alienado deve perpassar toda trajetória escolar dos indivíduos, desde a educação básica, até a educação superior. Sendo esse último nível o ponto mais estratégico na política. O papel atribuído às IES públicas ou privadas, nesse contexto, é de aparelho privado de hegemonia para a formação de intelectuais orgânicos do capital e para produção do consentimento ativo dos humanos de novo tipo.

Assim, essa educação para o trabalho não necessariamente é educação profissional. O CST é expressão disso, à medida em que propõe formar pessoas com algum conhecimento técnico, que disponham de competências para solucionar problemas e cumprir tarefas profissionais de modo independente e flexível e que tenham vontade de colaborar dentro da organização do trabalho (Cf.: CEPAL, 1998; UNESCO, 2005). Enfim, uma formação desprofissional e flexível para que não haja identidade com o coletivo que possibilite agrupamentos ou sindicatos de classe para reivindicação de direitos. A percepção pós-moderna do indivíduo que não se reconhece em padrões pré-estabelecidos é bem pertinente para o projeto de despolitização da classe trabalhadora.

No Brasil, a profusão desse grau acadêmico está relacionada à reforma da educação profissional por meio do PROEP (BRASIL, 1997d), financiado pelo BID, quando foram regulamentadas as diretrizes para educação profissional (BRASIL, 1997a). Nesse mesmo ano, foi regulamentada a classificação dos tipos de IES em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e escolas superiores (BRASIL, 1997b) e foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1997c). Em 2001 emitido Parecer sobre os CST e a

formação dos tecnólogos (BRASIL, 2001c) e, em 2002, foram organizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (BRASIL, 2002a). Esses dispositivos legais implementados no Governo FHC compuseram a base estrutural para o desenvolvimento que ocorreu em diante.

A partir de 2004, a reforma da educação profissional teve continuidade, nos Governos do PT, com regulamentação do amparo legal vigente para esse tipo de curso, o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a). A regulamentação de parcerias com organizações não-governamentais para expansão da oferta de EPT (BRASIL, 2005b), a ampliação da rede privada, a ampliação de vagas pelo REUNI (BRASIL, 2007b), o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007d), a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008b), a implementação do FIES (BRASIL, 2001b) e do PROUNI (BRASIL, 2005a), a criação da Rede E-Tec Brasil (BRASIL, 2011b), a expansão das vagas na modalidade EaD são medidas que tiveram impacto na profusão dos CST. Desse modo, embora a ampliação de IES e de vagas na rede pública tenha favorecido a disputa para a perspectiva educacional da classe trabalhadora, por outro lado, diversas medidas tomadas impulsionaram o avanço da política hegemônica, sobretudo no que diz respeito aos CST, a despeito das tensões e lutas ocorridas nesse processo. A consolidação da política ganhou contornos evidentes a partir desse contexto, conforme expressam os dados estatísticos analisados na Tese.

O conjunto de elementos que mencionamos até aqui servem para explicitar o contexto de recomposição burguesa e seus determinantes na política educacional brasileira. Esse objetivo norteou o desenvolvimento dos Capítulos 3 e 4 desta Tese.

No cerne da disputa entre capital e trabalho, a política educacional como instrumento capaz de fortalecer ambos os lados, torna-se ponto chave que alimenta as tensões. O fomento à universalização da educação como direito de todos está vinculado à demanda de racionalização da produção, com vistas à lucratividade, bem como à renovação dos instrumentos de conciliação do conflito de classes. Conciliação que, diante da sofisticação do atual padrão de desenvolvimento do capitalismo, já não se pode alcançar exclusivamente pela coerção. Os novos instrumentos de persuasão estão

diretamente tensionados pelo desenvolvimento humano. Disso depende a hegemonia e a conservação do sistema socioeconômico vigente.

Por outro lado, a tensão entre a demanda de que a classe trabalhadora seja educada e as possibilidades de que a compreensão da realidade concreta resulte na revolução do sistema vigente condiciona o nível de desenvolvimento humano que a política educacional terá como objetivo. Isso porque a sociedade de classes, organizada na divisão social do trabalho, depende do trabalho alienado, sobretudo em contextos de capitalismo dependente. Assim, para manutenção do *status quo*, a política educacional hegemônica parte da concepção de divisão social do conhecimento que está atrelada ao mesmo fundamento hierárquico da sociedade de classes.

A divisão social do conhecimento expressa os limites da educação da classe trabalhadora. A concepção de conhecimento como informação útil cujo foco é a produção de resultados fundamenta a perspectiva de conhecimento como mercadoria. O conhecimento que está presente na educação da classe trabalhadora é pragmático, imediatista e interessado. A obsolescência desse tipo de conhecimento e, portanto, da educação que o toma como fundamento, fomenta a concepção hegemônica de educação ao longo da vida. Por essa concepção, os processos formativos devem ser associados às demandas do sistema, ainda que essas demandas mudem constantemente. Dessa maneira foi planejado o CST. Essas mudanças são o ponto chave para sustentar a ideia de empregabilidade e fortalecer o mercado educacional pela expropriação constante do trabalhador. Quando esse não pode arcar com os custos da própria certificação, o fundo público pode ser utilizado, sobretudo para manutenção dos mercados educacionais que precisam continuar existindo e rendendo lucro. A transferência bilionária para IES privadas com e “sem” fins lucrativos é uma evidência clara desse argumento, conforme esclarecemos no decorrer da Tese.

Por outro lado, a divisão social do conhecimento que destina para classe trabalhadora o conhecimento pragmático, imediatista e interessado, é demarcada pela fragmentação do conhecimento, a começar pela divisão entre teoria e prática. O fundamento na tecnicidade impõe a concepção de aprender a realizar uma atividade produtiva. Nesse sentido, atende perfeitamente à demanda sistêmica de produtividade. Esse conhecimento fragmentado atende, também, à política hegemônica de

diversificação, à medida em que torna cada pequena porção de conhecimento interessado em um tipo de curso diferente, ou seja, uma nova mercadoria. O CST é uma expressão dessa divisão tanto pelo aspecto da fragmentação entre teoria e prática, quanto pela diversificação de tipos de cursos. O aumento expressivo no tipo de cursos desde a implementação dos CST é uma evidência disso, bem como a criação de novos cursos impulsionada pelas mudanças nas demandas da produção.

Esse sistema de divisão social do conhecimento está relacionado também à divisão social do trabalho educacional. Essa divisão se expressa a começar pela dualidade da política educacional que propõe um modelo de educação para a classe trabalhadora diferente daquele destinado aos dirigentes do sistema. Desse modo, a política educacional hegemônica é planejada pela classe dirigente e executada por sujeitos que são designados ao seu cumprimento. A organização dessa política conta também com a participação efetiva do bloco no poder e frações da sociedade civil, tendo essa última participado ativamente na disputa pela direção da política educacional, no nível nacional, de modo incisivo no contexto de reforma do Estado no Brasil.

A tensão em torno da direção da política no caso dos CST pode ser claramente observada também no campo da pesquisa científica que toma esse grau acadêmico como objeto. Esse aspecto foi analisado no Capítulo 2 desta Tese, onde esclarecemos o nível dessa disputa no campo da ciência e evidenciamos que metade dos trabalhos científicos levantados acerca dos CST fez apologia ao modelo adotado e endossou sua implementação, enquanto a outra metade estabeleceu os vínculos entre a política e a demanda do capital, evidenciando suas contradições. Assim, ao mesmo tempo em que foi expressiva a atuação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, a ação de intelectuais orgânicos do capital foi evidente. O acirramento da disputa demonstrado no campo da produção de conhecimento denota o nível da luta no meio acadêmico e a relevância desse espaço como instrumento para o fortalecimento da classe que toma sua direção.

Por outro lado, a tensão em torno dos CST na divisão do trabalho educacional permanece, embora as IES privadas tenham a maioria absoluta da oferta desse grau acadêmico. Essa proeminência na oferta dos CST, confere lugar de destaque

para as IES privadas na direção dessa política. Portanto, a efetividade da política de diversificação no nível superior no Brasil que coincidiu com o aumento expressivo no número de IES privadas com e “sem” fins lucrativos impactou diretamente na tensão pela direção do CST no âmbito da divisão do trabalho educacional para esse grau acadêmico. Essas IES que concentram a maior parte das matrículas no ensino superior no país, portanto, nos CST, são grandes empresas do mercado educacional brasileiro. Essas empresas são ativos aparelhos privados de hegemonia do capital, bem como as IES vinculadas aos segmentos filantrópicos e religiosos. Contudo, a existência de CST nas redes públicas, ao mesmo tempo em que cumpre o papel de exemplificar a efetividade da política, confere espaço de formação pública, gratuita, de qualidade e com possibilidades de ação contra-hegemônica. Nesse sentido, tem potencial de fomentar a perspectiva de educação da classe trabalhadora.

A divisão social do trabalho educacional é impactada pela multifacetada realidade objetiva da política educacional brasileira tensionada pelas divisões de classe social, pela divisão social do conhecimento, pela divisão social do trabalho e por todas as diferenças oriundas dessas divisões. Os múltiplos contextos da realidade social brasileira ainda são demarcados pelas diferenças de gênero e de etnia que compõem o padrão hegemônico de sociabilidade burguesa. Somado a essa realidade complexa, o projeto de diversificação das possibilidades de certificação propostas pela política hegemônica confere à divisão social do trabalho educacional um caráter altamente hierarquizado e sofisticado, onde o CST é o limite máximo para grande parte da classe trabalhadora.

No seio dessa multiplicidade, a concepção de educação como instrumento de conformação ao longo da vida sob a perspectiva da classe dirigente e a concepção de pedagogia como métodos e técnicas para desenvolvimento de competências úteis ao sistema aparecem bem delimitadas e definidas na política educacional. É claro no projeto que, qualquer que seja a individualidade do humano, deve ser alcançada por meio de instrumentos individualizados para transformar esse humano em algo útil ao sistema. O discurso integrador, pautado na diversidade, fundamenta o projeto de conformação, utilizando instrumentos da psicologia e da administração. A pedagogia das competências e a educação ao longo da vida são

concepções que norteiam o projeto educacional hegemônico para formar o humano de novo tipo.

A concepção hegemônica de educação e a pedagogia do capital adotada pelos organismos internacionais para promoção de sua visão de mundo, conforme sintetizamos até aqui, foram desenvolvidas nos Capítulos 3 e 4 desta Tese.

Os CST foram idealizados para o cumprimento de um conjunto de funções estratégicas no âmbito da Política de EPT. A primeira função dos CST é o aquecimento do mercado educacional no nível superior. Embora esse grau acadêmico não seja o mais ofertado, desde sua implementação no Brasil o número de matriculados aumentou de modo expressivo. Esse aumento foi combinado com o aumento no número de IES privadas, sobretudo a partir dos anos 2000. Sua aceitação no mercado está relacionada ao aspecto financeiro, à carga horária e à ampla oferta na modalidade EaD. Esses três aspectos são principais para promoção desse grau acadêmico, conforme informaram os egressos de CST no ENADE e conforme as próprias IES privadas destacam em suas páginas virtuais. Um curso superior flexível, aos moldes do gerencialismo.

Sua ampla oferta e concentração no número de matrículas em IES privadas cumprem a função de naturalizar o custeio pela própria formação. Nesse sentido, tenciona com o projeto de educação pública como direito, à medida que impulsiona o *accountability* desde o aspecto micro na política educacional. A aceitação da lógica privatista no ensino superior é uma forma de infusão dessa perspectiva para os demais níveis educacionais. Por outro lado, a promoção da ideia de empregabilidade e competitividade no mercado de trabalho compele à aceitação das possibilidades nas condições existentes. Os CST são instrumentos de promoção e naturalização dessa lógica do *accountability* no ensino superior, à medida que o acesso a esses cursos acontece maciçamente pela rede privada.

Da mesma forma, os CST ainda promovem a concepção de conhecimento fragmentado, de educação ao longo da vida e da pedagogia das competências. Esse tripé da educacional no CST tem como função perverter a ideia de conhecimento como interpretação da realidade concreta ao mesmo tempo em que infunde a ideia de cisão

entre teoria e prática. Nessa concepção, teoria e prática são aspectos distintos, sendo a teoria destinada ao mundo da intelectualidade e a prática ao mundo do trabalho. A negação da teoria como aspecto inerente ao desenvolvimento humano corrobora com a pragmaticidade e a tecnicidade que alienam ainda mais o trabalhador. A incompREENSÃO da realidade concreta o torna ainda mais subsumido à lógica dominante e incapacitado para perceber os reais motivos das mazelas sociais. Por isso, está pronto para acatar os discursos dominantes, como a concepção de capital humano e de empregabilidade, que fomentam a lógica da educação ao longo da vida como saída para o desenvolvimento sustentável. Para isso, o CST é destinado e acessado por frações da classe trabalhadora que, na divisão social do trabalho, não ocupam cargos voltados ao planejamento e à direção, mas à execução de atividades. A pedagogia das competências, nesse sentido, demarca o tipo de formação desse grau acadêmico cuja função é o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para produção.

Os CST ainda cumprem também a função de infundir, naqueles que o acessam, à lógica da flexibilidade, do empreendedorismo e da sustentabilidade. A começar pela perspectiva de formação profissional, a lógica da flexibilidade sustenta esse tipo de formação à medida em que a concentração das matrículas está em cursos que não dizem respeito a uma profissão definida. Os conhecimentos adquiridos nesses cursos podem ser destinados a diversas funções e atividades do setor produtivo, seja no âmbito formal ou informal, de modo a formar um trabalhador polivalente. Portanto, trata-se de uma formação desprofissionalizante, na qual a concepção de tecnologia está mais para técnica. Para isso, é tão necessária a inclusão do empreendedorismo e da responsabilidade social nos currículos. Desse modo, os CST se destinam também a formular o consenso em torno da meritocracia e do esforço pessoal como chaves para uma vida bem-sucedida. Isso inclui a responsabilidade pela própria geração de trabalho e renda, desresponsabilizando o Estado de políticas públicas nessa área. Nesse sentido, o CST cumpre a função de formar para o emprego e para o desemprego, mas, sobretudo, para o subemprego. Assim, infunde a visão de mundo burguesa de uma sociedade hierarquizada pelo aspecto socioeconômico cujo valor de tudo é vinculado à ideia de utilidade para o capital.

Impulsionado por essa lógica, os CST cumprem o papel de infundir um novo tipo de curso superior que independe da pesquisa científica e da extensão, como elementos inerentes ao nível superior. Desse modo, funcionam como modelo de ensino superior presente na política hegemônica, composto por cursos fundamentados na lógica da produtividade, em instituições não-universitárias e privadas. Assim, a existência dos CST endossa a política de flexibilidade dos modelos de IES e reforçam a ideia de que o modelo universitário, composto pelo tripé ensino, pesquisa e extensão é ultrapassada e custosa. A privatização da pesquisa científica é um dos principais elementos que fundamentam a proposição de novos modelos de IES, sobretudo em países de capitalismo dependente, que ocupam lugar periférico na divisão internacional do conhecimento.

Além de todas essas funções mencionadas, os CST ainda se ocupam de mediar o conflito de classes em torno da demanda da classe trabalhadora por formação de nível superior. Ainda que de forma privatizada, com base em um conhecimento fragmentado, pragmático, imediatista e interessado, sem acesso ao desenvolvimento em pesquisa, o aumento no número de matrículas e de cursos evidencia que a hegemonia desse grau acadêmico é fruto do consenso em torno do modelo. Esse consenso é infundido também por IES públicas que, a despeito do menor número, gozam de consenso pelo reconhecimento da qualidade dos cursos ofertados nessas IES, que são distintos dos ofertados pela rede privada. O aumento no número de vagas na rede pública com a regulamentação dos CST também serve para seu fomento e promoção do discurso acerca do CST.

Explicar o papel dos CST na política de educação profissional no Brasil foi nosso objetivo, principalmente, nos Capítulos 4 e 5 desta Tese. Conforme sintetizamos aqui, esses cursos não cumprem um único papel, tampouco as funções políticas que são imputadas ao CST são exclusivas desse grau acadêmico. Na verdade, tais funções são cumpridas por diversos instrumentos pedagógicos, dentre os quais, os CST estão incluídos.

O CST foi concebido no bojo da recomposição burguesa e sob seus fundamentos estruturais e superestruturais, portanto, é uma expressão da dualidade educacional elevada ao nível do ensino superior. A lógica gerencial, nesse sentido, é seu

elemento norteador, desde a profusão do modelo de gestão estratégica para as instituições educativas pelos organismos internacionais (Cf.: UNESCO, 1991). A direção gerencial da política é expressa pela cisão entre planejamento e execução cujo planejamento é realizado no âmbito da classe dirigente e a execução é combinada a partir de parceria entre frações da sociedade civil e de elementos da sociedade política, ambos movidos por interesses privados, que se encarregam de promover o consenso. Nesse sentido, o planejamento dos CST se estabeleceu em âmbito estratégico, conforme evidenciamos no Capítulo 4.

A lógica gerencial que fundamenta os CST também está evidente na forma de organização flexível, marcada pela diversificação de instituições, de cursos, de modalidades de ensino, nos tipos de financiamento, bem como pela flexibilidade nas diretrizes, no conteúdo curricular, na carga horária, nos valores de mensalidade etc. caracterizados pela ideia de *lean production*. A plasticidade dos CST possibilita sua adequação total aos interesses dos dirigentes da política educacional. Desse modo, o CST é expressão da organização flexível no nível superior.

O controle informatizado da política educacional não é afeto apenas aos CST, mas à política educacional como um todo. A criação de sistemas e bancos para registros dos dados de IES, de cursos, de alunos, de profissionais e de tudo mais que envolve a educação formal foi o primeiro passo para exercício do controle sobre a execução das políticas educacionais. Somado a isso, foram implementadas as avaliações em larga escala, seja do desempenho dos alunos, seja dos cursos, das IES, dos docentes etc., combinadas ao estabelecimento de metas que culminam na distribuição de recursos. Esse controle informatizado dos resultados está presente também nos CST como realidade objetiva da política educacional gerencial.

Outro dos nossos objetivos foi caracterizar a gestão educacional dos CST a partir dos pilares da administração clássica. As evidências da direção gerencial, do planejamento estratégico, da organização flexível e do controle informatizado foram registradas nos Capítulos 4 e 5 desta Tese. Tais aspectos compõem o modelo da gestão que vêm sendo desenvolvido nos CST.

Também tivemos o objetivo de levantar dados estatísticos acerca do desenvolvimento dos CST no Brasil de modo que pudéssemos constatar sua realidade concreta por meio dos números. Esse objetivo foi tratado no Capítulo 5, onde analisamos dados referentes ao país e ao estado do Rio de Janeiro. Os dados analisados demonstram a hegemonia desse grau acadêmico, expresso, sobretudo, na expansão de sua oferta por todas as UF do país e no aumento do número de cursos e matrículas. As tendências explicitadas são de continuidade do crescimento desse grau acadêmico, sobretudo na modalidade EaD e na rede privada.

O estado do Rio de Janeiro também apresenta realidade semelhante à nacional em relação ao CST que, apesar de algumas especificidades, nos possibilitaram compreender a identidade dos CST dos mais acessados e o perfil dos seus egressos. Com base nesses dados concluímos que os CST são cursos de natureza enxuta, privada, gerencial e instrumental. Sua natureza enxuta está expressa no currículo mínimo, composto de conhecimento fragmentado e imediatamente interessado e na carga horária reduzida, fatores que impactam no custo final e o torna mais acessível que os demais cursos de nível superior. Sua natureza privada é evidente pelos locais de oferta que concentram cerca de 90% das matrículas – IES privadas com e “sem” fins lucrativos. Esse fator condiciona ao privado o tipo de CST ofertado, a modalidade da oferta, os locais de oferta que, portanto, estão destinados ao atendimento dos interesses privados. Sua natureza gerencial está expressa no tipo de CST que vem sendo ofertado e acessado. Os cursos para formação na área de gestão concentram a maior parte das matrículas, além disso, os currículos direcionados à difusão do espírito empreendedor são diferenciais que demarcam desde as diretrizes nacionais curriculares para EPT às matrizes curriculares dos CST em si. Sua natureza instrumental está expressa na utilização do CST como instrumento da pedagogia política do capital para difusão de sua visão de mundo. Empreendedorismo, ética, responsabilidade social e sustentabilidade, cidadania são elementos para construção do consenso, recheados de manipulação, que visam formar o cidadão-trabalhador polivalente, flexível e resiliente, capaz de sobreviver e manter o sistema socioeconômico com seu trabalho.

O perfil do egresso desses cursos é formado por integrantes da classe trabalhadora ávidos por certificação no ensino superior, encantados pela ideia de empregabilidade. São adultos que ingressaram tardiamente no ensino superior e ativos no mundo do trabalho, formal ou informal. A possibilidade de valorização profissional ou ingresso no mercado de trabalho estimula o ingresso na rede privada, mesmo que tenham que arcar pelos custos. Diante da falta de tempo e da quantidade de recursos disponíveis, optam pela modalidade EaD ou, no máximo, pelo horário noturno para realização do CST. São pessoas que dedicam pouco tempo à própria formação e cuja origem familiar é composta por pessoas com baixa escolaridade. Sua renda familiar evidencia que pertencem às classes mais desfavorecidas economicamente e, embora, tenham frequentado a rede pública de ensino antes do ingresso no ensino superior, estão matriculados no CST na rede privada.

Todos esses elementos mencionados nesta Tese se destinaram a explicar em que aspecto a regulamentação dos CST flexibiliza a formação para o trabalho complexo ao mesmo tempo em que educa o trabalhador para encarar com naturalidade a instabilidade do mercado de trabalho. Contudo, a síntese dessa explicação está contida na descrição da identidade dos CST e do perfil do egresso desses cursos.

No início desta pesquisa, tomamos como hipótese geral que a regulamentação dos CST explicita a materialização das ideias gerenciais na gestão e no planejamento da Educação Profissional no Brasil. Além disso, organizamos um conjunto de hipóteses secundárias que expõem outras funções em comum com a perspectiva de manutenção do *status quo* e a difusão da pedagogia do capital por meio dos CST. Tais como: 1) os CST servem à difusão das ideias de empregabilidade, sustentabilidade e empreendedorismo atreladas ao fetiche da certificação como mecanismo de ingresso e ascensão no mercado de trabalho formal; 2) os CST são mais uma forma de mercantilizar a educação cujo público alvo é a fração da classe trabalhadora que não foi conformada com o ensino técnico de nível médio; 3) os CST compõem um mecanismo de transferência do fundo público para os setores privados; 4) os CST cumprem o papel de conformar para o desemprego e para o subemprego; 5) os CST constituem parte da materialização da concepção burguesa de formação para a classe trabalhadora no bojo de sua recomposição diante da crise orgânica do capital;

6) os CST servem como modelo de ensino superior para classe trabalhadora e constituem uma investida à concepção de ensino superior universitário público; 7) os CST são parte de uma política social voltada ao atendimento das demandas do capital; 8) o CST é um, dentre tantos outros instrumentos, destinado a educar para conservar o sistema. Entendemos que todas essas hipóteses foram confirmadas e explicadas com base em dados concretos da realidade objetiva da política educacional.

Não obstante à formulação dessa política e suas estratégias de planejamento, organização, controle e direção, as possibilidades de desenvolvimento humano e os reflexos desse desenvolvimento para o fortalecimento da luta na perspectiva da classe trabalhadora são contradições objetivas. Obviamente, para além das ações educativas promovidas na contramão do sistema, as impossibilidades de controle do pensamento humano e do seu desenvolvimento sabotam a efetividade da política e possibilitam o endurecimento da luta de classes na perspectiva da classe trabalhadora. Por mais que o engendramento da composição da política, com histórico de mais de 60 anos, evidencie articulações sofisticadas e aprimoradas no decurso do tempo, todas essas estratégias foram motivadas pela fragilidade de educar humanos em um sistema pautado na alienação. Nesse sentido, os CST podem ser configurados em espaços de formação humana contra-hegemônica, a despeito dos objetivos formulados pela classe dirigente. Essa perspectiva contra-hegemônica pode ser potencializada no bojo da luta de classes em defesa de uma política educacional que, de fato, atenda aos anseios da classe trabalhadora. Por fim, concluímos que o CST é o limite educacional para maior parte da classe trabalhadora, mas, não necessariamente, seu limite de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Maria de Fatima da Costa Lippo. **Cursos tecnológicos**: emergência de uma nova regulação. 2007. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

AFONSO, Vitor Abilio Sobral Dias. **Educação em Gestão de Projetos**: uma Proposta para o Ensino Superior Brasileiro. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ALKMIM, Giuliano Viana de. **Curso superior de tecnologia e bacharelado: um estudo sobre a mudança ocorrida na formação profissional em administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - Campus Januária**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2011.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Praxis, 1999. 195 p.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999. 165 p.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; SOUZA, José dos Santos. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista EJA em Debate**, Santa Catarina, v. 6, n. 9, p. 1-22, 2017.

ANPED: Banco de dados. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 18/08/2017.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha, ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005. 136 p.

BANCO MUNDIAL. **Economic growth of Brazil**: problems and prospects. Vol VI: Education. Washington (DC): Western Hemisphere Department, 1967. 90 p.

BANCO MUNDIAL. **Report and recommendation of the president to the executive directors on a proposed loan to Brazil for a technical and agricultural education project**. Washington (DC): World Bank, 1971a. 23 p.

BANCO MUNDIAL. Loan agreement (education project) between Federative Republic of Brazil and International Bank for Reconstruction and Development. Washington (DC): World Bank, 1971b. 26 p.

BANCO MUNDIAL. Appraisal of a second education project Brazil. Washington (DC): World Bank, 1974. 67 p.

BANCO MUNDIAL. Project performance audit report Brazil first education Project. Washington (DC): Operations Evaluation Department, 1980. 92 p.

BANCO MUNDIAL. Report and recommendation of the president of the International Bank for Reconstruction and Development to the executive directors on a proposed loan in an amount the equivalent to US\$ 20.0 million to the Federative Republic of Brazil for a technician training project. Washington (DC), World Bank, 1983a. 38 p.

BANCO MUNDIAL. Loan Agreement (Technician Training Project) between Federative Republic of Brazil and International Bank for Reconstruction and Development. Washington (DC), World Bank, 1983b. 37 p.

BANCO MUNDIAL. Higher education reform in Chile, Brazil, and Venezuela: towards a redefinition of the role of the State. Washington (DC), World Bank, 1992a. 132 p.

BANCO MUNDIAL. Technician training project (Loan 2366-BR). Washington (DC), World Bank, 1992b. 39 p.

BANCO MUNDIAL. The economics of higher education in Brazil. Washington (DC), World Bank, 1992c.

BANCO MUNDIAL. Brazil - Higher education reform. Washington (DC), World Bank, 1993. 113 p.

BANCO MUNDIAL. Higher education: the lessons of experience. Washington (DC), World Bank, 1994. 120 p.

BANCO MUNDIAL. Reforming higher education systems: some lessons to guide policy implementation. Washington (DC), World Bank, 1995a. 19 p.

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington (DC), World Bank, 1995b. 126 p.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington (DC), World Bank, 1996. 194 p.

BANCO MUNDIAL. Trends in governance and management of higher education. Washington (DC), World Bank, 1998a. 23 p.

BANCO MUNDIAL. Accommodating the growing demand for higher education in Brazil: a role for the federal universities? Washington (DC), World Bank, 1998b. 24 p.

BANCO MUNDIAL. Higher education in Brazil: the stakeholders. Washington (DC), World Bank, 1998c. 30 p.

BANCO MUNDIAL. **Brazilian higher education:** characteristic and challenges. Washington (DC), World Bank, 1998d. 30 p.

BANCO MUNDIAL. **Brazil - Higher Education Improvement Project.** Washington (DC), World Bank, 1999. 4 p.

BANCO MUNDIAL. **Brazil - Higher education sector study.** Vol 1. Washington (DC), World Bank, 2000a. 75 p.

BANCO MUNDIAL. **Brazil - Higher education sector study.** Vol. 2. Washington (DC), World Bank, 2000. 141 p.

BANCO MUNDIAL. **Higher education in Brazil - challenges and options (English).** Washington (DC), World Bank, 2002. 202 p.

BANCO MUNDIAL. **Investing in technical & vocational education and training.** Washington (DC), World Bank, 2015. 45 p.

BANCO MUNDIAL. **Breaking new ground by addressing an underserved market:** Ser Educacional - efficiencies help expand affordable higher education with positive financial returns in Brazil – case study. Washington (DC), World Bank, 2017. 35 p.

BANCO MUNDIAL. **Documentos.** Washington (DC), World Bank, 2019. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/docsearch/country/82649> . Acesso em: 27/05/2019.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias:** Brasília (DF), 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 09/07/2019.

BENTES, Anderson Carlos Lima. **Um modelo de apuração de custos/aluno aplicado ao instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Amazonas - IFAM.** 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R. **Taxionomia de objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre: Ed. Globo, 1977. 180 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981. 116 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006. 110 p.

BILESSIMO, Simone Meister Sommer. **Modelo para gestão do curso de tecnologia em cerâmica da UNESC.** 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6975.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF, 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaactualizada-pl.html>. Acesso em: 31/05/2019.

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. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07/07/2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18/03/2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31/05/2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31/05/2019.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 31/05/2019.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 31/05/2019.

BRASIL. Decreto nº 97.333, de 21 de dezembro de 1988. Autoriza o funcionamento do curso superior de Tecnologia em Hotelaria do Instituto Superior de Hotelaria e Turismo, em São Paulo, Estado de São Paulo. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1988/decreto-97333-21-dezembro-1988-447601-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14/09/2019.

BRASIL. MEC (1993). Plano decenal educação para todos. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em: 08/09/2019.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 31/08/2019.

BRASIL. MARE (1995). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995a. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 02/05/2015.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 31/08/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24/04/2017.

BRASIL. MTE (1996). **Resolução MTE nº 126, de 23 de outubro de 1996.** Aprova critérios para a utilização de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período de 1997/1999. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-126-de-23-de-outubro-de-1996.pdf>. Acesso em 01/07/2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996.** Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, DF, 1996c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-2026-10-outubro-1996-435829-norma-pe.html>. Acesso em: 09/09/2019.

BRASIL. **Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Brasília, DF, 1996d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm. Acesso em: 09/09/2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 08/04/2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em 31/08/2019.

BRASIL. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>. Acesso em 31/08/2019.

BRASIL. MEC (1997). Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). Brasília, DF, 1997d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf. Acesso em: 01/07/2017.

BRASIL. Lei Federal nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm. Acesso em: 08/09/2019.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm. Acesso em: 09/09/2019.

BRASIL. Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9678.htm. Acesso em: 09/09/2019.

BRASIL. Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9870.htm. Acesso em: 09/09/2019.

BRASIL. Decreto Federal nº 3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/1997. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3462.htm. Acesso em 09/09/2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 01/08/2017.

BRASIL. Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 02/08/2017.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 436, de 06 de abril de 2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 02/06/2018.

BRASIL. Decreto Federal nº 3.741, de 31 de janeiro de 2001. Altera a redação do art. 5º do Decreto Federal nº 2.406/97, que regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94. Brasília, DF, 2001d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3741.htm. Acesso em: 09/09/2019.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF, 2001e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 10/09/2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 29 de 03 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 13/09/2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 02/06/2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 02/04/2017.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5159-28-julho-2004-533141-publicacaooriginal-16302-pe.html>. Acesso em: 02/04/2017.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm. Acesso em: 02/04/2017.

BRASIL. Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benfeicentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 01/08/2017.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 2005b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 01/08/2017.

BRASIL. MEC (2005). Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gestão/IDEB/download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 21/09/2019.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 21/09/2019.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF, 2005e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 21/09/2019

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 23/09/2019.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 01/08/2017.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 01/08/2017.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 29/12/2019.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF, 2007c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 01/08/2017.

BRASIL. MEC (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE). Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 01/08/2017.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIONÁRIO, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 02/04/2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24/04/2017.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6425-4-abril-2008-573639-publicacaooriginal-96943-pe.html>. Acesso em: 24/12/2019.

BRASIL. MEC (2009). Histórico da educação profissional: cenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 01/08/2017.

BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1.082, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 30 de setembro de 2009. Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio

(CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB no 4/99. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_09.pdf. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. MEC (2010). Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7237-catalogo-naciona-cursos-superiores-tecnologia-2010&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24/04/2017.

BRASIL. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 14/09/2016.

BRASIL. Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm. Acesso em: 02/08/2017.

BRASIL. Decreto nº 8.268, de 18 de julho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm. Acesso em: 08/04/2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01/08/2017.

BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5, de 02 de maio de 2014. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25477823_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_5_DE_25_DE_ABRIL_DE_2014.aspx. Acesso em: 10/05/2019.

BRASIL. MEC. **Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia**. 3^a Edição. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/04/2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 05/11/2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 24/04/2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 30/03/2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE**, Brasília (DF), Caderno 01, 1997. 59 p.

BURNHAM, James. **The managerial revolution**. London: Indiana University Press, 1966.

CANDIDO, Jorge. **Viabilidade de implantação de cursos superiores de tecnologia**. 2001. 179 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. 700 p.

Capes: Banco de dados. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 18/08/2017.

CARVALHO, Brígida Maria Pimenta. **A educação profissional tecnológica de graduação sob os impactos do neoliberalismo**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CASTELO, Rodrigo. Gramsci e o conceito de crise orgânica. **Margem Esquerda**, Campinas, v. 19, p. 69-83, 2012.

CEPAL, 2019. **Publicações.** Santiago, Chile, 2019. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publications/list/topic/educacion-31>. Acesso em: 31/05/2019.

CEPAL. **Boletín Económico de América Latina.** CEPAL: Santiago de Chile, Vol. VII, No. 2, octubre de 1962.

CEPAL. **Educacion y conocimiento:** eje de la transformacion productiva con equidad. CEPAL: Santiago de Chile, 1992. 247 p.

CEPAL. **Cambios tecnológicos y organizativos em la formación profesional.** CEPAL: Santiago de Chile, 1998. 59 p.

CEPAL. **Educación y mercado de trabajo en América Latina:** ¿Qué nos dicen las cifras? CEPAL: Santiago de Chile, 2002. 60 p.

CEPAL. **Las Instituciones de Formación Profesional (IFP) en América Latina y el Caribe y las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC).** CEPAL: Santiago de Chile, 2006a. 44 p.

CEPAL. **Atrasos e turbulências na educação brasileira.** CEPAL: Brasília (DF), 2006b. 112 p.

CEPAL. **La educación superior y el desarrollo económico en América Latina.** CEPAL: México, 2009. 46 p.

CEPAL. **Sistemas nacionales de formación profesional y capacitación:** una revisión de experiencias de países de la OCDE. CEPAL: Santiago de Chile, 2014. 65 p.

CEPAL. **Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe.** CEPAL: Santiago de Chile, 2016. 50 p.

CEPAL. **Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe.** CEPAL: Santiago, 2017. 96 p.

CHANDLER JR., Alfred D. **The visible hand:** the managerial revolution in american business. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1999. 608 p.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out/2006.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The managerial State.** Londres: Sage Publications, 1997. 170 p.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988. 332 p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO/Cortez, 1996. 288 p.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO, 2010. 43 p.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993. 186 p.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2014. 365 p.

Educ@: Banco de dados. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>. Acesso em: 18/08/2017.

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel de transformação do macaco em homem**. S./l.: Ebooks Brasil, 1999. 33 p. Edição eletrônica. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 10/11/2015.

ENGELS, Friederich. **A origem do estado, da família e da propriedade privada**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 104 p.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação e controle. São Paulo: Ed. Atlas, 1990. 132 p.

FEENBERG, Andrew. Critical theory of technology: an overview. **Tailoring biotechnologies**, Kioto, v. 1, Issue 1, p. 47-64, Winter/2005.

FEITOSA, Cristiamari Carvalho. **Trabalho e educação: uma reflexão sobre a formação de tecnólogos**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2014.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 116 p.

FERNANDEZ, Ciro Francisco Burgos. **Neoliberalismo e os cursos superiores de tecnologias no Brasil**. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Pedagogia política renovada e a política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: a institucionalidade da conformação das classes subalternas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 16, p. 1-19, 2013.

FONSECA, Celso S. **História do ensino industrial no brasil.** Rio de Janeiro: SENAI, 1961. Vol. 1.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; ALMEIDA, Jairo Cunha de ALMEIDA; FONTELLES, Renata Garcia Simões. Metodologia da pesquisa: diretrizes para o cálculo do tamanho da amostra. Belém: **Revista Paraense de Medicina**, V. 24, p. 57-64, abril-junho/2010.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo.** 2^a Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. 388 p.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1984. 236 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. P. 57-82.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social:** ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. 3^a Ed. São Paulo: Ideia das letras, 2007. 334 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6^a Edição. São Paulo: Ed. Atlas, 2008. 200 p.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros:** a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003. 175 p.

GOMES, Sandra Suely da Silva. **Políticas educacionais para a educação tecnológica:** a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP e o histórico dualismo na Educação Brasileira. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

GONDIM, Terezinha de Jesus Peres. **A ação do coordenador do curso de graduação tecnológica em instituição de ensino superior privado em um ambiente de gestão estratégica.** 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado profissionalizante em políticas públicas e gestão da educação superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 3^a Ed. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1978. 337 p.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos.** Lisboa: Seara Nova, 1976. Vol. I.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos.** Lisboa: Seara Nova, 1977. Vol. II

GRAMSCI, Antonio. **Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno.** Buenos Aires: Nueva Vision, 1980. 340 p.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 7^a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 444 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 14^a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Vol. 4. 500 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Vol. 2. 327 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 2^a Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Vol. 5. 461 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 5^a Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. Vol. 4. 394 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 7^a Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Vol. 3. 431 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 9^a Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Vol. 1. 494 p.

GUIMARÃES, Adriana Aparecida. **A concepção e o modelo de universidade dos cursos superiores de tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná: o caso da unidade de Ponta Grossa.** 2002. 181 f. Dissertação (Mestrado em tecnologia). Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão.** São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. 232 p.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo.** Madri: Ed. Akal, 2007. 252 p.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Ed. Boitempo, 2011. 235 p.

HARVEY, David. **O novo imperialismo.** São Paulo: Edições Loyola, 2005. 201 p.

HARVEY, David. **Neoliberalismo, história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008. 248 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 24^a edição. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 348 p.

HOBSBAWM, Eric. **A era do capital – 1848-1875.** São Paulo: Paz e Terra, 1977. 339 p.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991.** 2^a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 478 p.

IBICT: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 18/08/2017.

INEP: Banco de dados. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Disponível em: http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolutoron2=1024_1. Acesso em: 18/08/2017.

INEP. **Inepdata**: Educação Superior. Brasília (DF): 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inep-data>. Acesso em: 05/09/2017.

INEP. **Inepdata**: Censo da educação superior, microdados de 2017. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 05/06/2019.

JUNQUEIRA, Victor Hugo. **Educação, trabalho e ideologia**: análise da relação agronegócio e educação na região de Ribeirão Preto – SP. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. 10º Reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2007.

KLIAUER, Thomas. **Managerialism, a critique of an ideology**. Reino Unido: Palgrave Macmillan UK, 2013. 362 p.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. 85 p.

KOSIK, Karel. **Dialéctica de lo concreto**. México: Ed. Grijalbo, 1967. 141 p.

LENINE, Vladimir Ilitch. **O imperialismo, etapa superior do capitalismo**. The Marxists Internet Archive, 1916. 41 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

LOCKE, Robert R. Managerialism and the Demise of the Big Three. **Real-World Economics Review**, Bristol (UK), Issue no. 51, p. 28-47, 1 December 2009. Disponível em: <http://www.paecon.net/PAEReview/issue51/Locke51.pdf>. Acesso em: 27/11/2017.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. 7ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. 219 p.

LUKÁCS, G. **Marx, ontología del ser social**. Madrid: Akal, 2007. 221 p.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Apris, 2017. 303 p.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan-abr/2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4º Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1992. 212 p.

MARTINS, Humberto Falcão. Burocracia e a revolução gerencial — a persistência da dicotomia entre política e administração. **Revista do Serviço Público**, ENAP, Brasília (DF), ano 48, número 1, p. 42-78, Jan-Abr/1997.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2011. 1493 p.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 383 p.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 571 p.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008, 174 p. Disponível em: <http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/05/manuscritos-economicos-e-filos%C3%B3ficos- -marx.pdf>. Acesso em: 21/10/2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003, 68 p. Disponível em: http://www.pstu.org.br/sites/default/files/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf. Acesso em 07/11/2015.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 119 p.

MEC, 2019. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 30/10/2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002. 1096 p.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 30 p.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006. 356 p.

MORAIS, Frederico Dourado Rodrigues de. **A relação entre escola e trabalho na lógica do capital: os cursos superiores em tecnologia no Brasil em debate**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

NATERA, Miguel Angel Contrera. **Crítica de la razón neoliberal: del neoliberalismo ao posliberalismo**. México: Ed. Akal, 2015. 282 p.

NEDER, Ricardo T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília (DF): UNB, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Ed. Xamã, 2005. 312 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Ed. Xamã, 2000. 102 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Ed. Xamã, 2010. 223 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

NOGUEIRA, Christiano. **As concepções de homem, natureza e trabalho de alunos dos cursos de Técnico em Meio Ambiente e Tecnólogo em Gestão Ambiental do campus Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 2015. 138 f. Tese (Doutorado em educação ambiental). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NOVAES, Henrique; DAGNINO, Renato. O fetiche da tecnologia. **Organizações e Democracia**, Marília, v.5, n.2, p.189-210, 2004.

OECD, 2019. **Site da Organisation for Economic Co-operation and Development**. Paris (França): 2019. Disponível em: <http://www.oecd.org>. Acesso em: 31/05/2019.

OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli de; ESCOTT, Clarice Monteiro. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. Artigo. Rio de Janeiro: **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. V.23, n. 88, p. 717-738, jul-set/2015.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X? Artigo. In: 24ª Reunião da ANPED, 2001, Caxambu (MG). **Trabalhos**. Caxambu (MG): ANPED, 2001. V. 1, p. 1-16.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

ONU (1968). Ata do 23º período de seções. Ato 2412 (XXIII) – **Año Internacional de la educación**. Asamblea general. Paris, 17/12/1968.

OPNE (2019). **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Site. Disponível em: <https://www.observatoriopnne.org.br/observatorio>. Acesso em: 10/10/2019.

PEREIRA, Francisco. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos**: uma abordagem a partir de dois cursos

localizados em Goiânia e Anápolis. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013. 531 p.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2007. 80 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2º Ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013. 274 p.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019. **Portal em Gráficos.** Brasília (DF): 2018. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/graficos/transferenciasporfuncao/>. Acesso em: 20/03/2018.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político y clases sociales en el estado capitalista.** Cerro del Agua: Siglo Veintiuno Editores, 2007. 471 p.

POULANTZAS, Nicos. **Estado, poder y socialismo.** 9ª Edição. México: Siglo XXI Editores, 2005. 326 p.

QUIGGIN, John. Word for Wednesday: managerialism (definition). **Commentary on Australian & world events from a social-democratic perspective.** SITE. 16/Jul/2003. Disponível em: <http://johnquiggin.com/2003/07/02/word-for-wednesday-managerialism-definition/>. Acesso em: 26/11/2017.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro/2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. **Dicionário da educação profissional em saúde - Verbetes.** Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009. Documento online. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 29/07/2018.

ROCHA, Marisa Brandão. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? Artigo. In: 29ª Reunião da ANPED, 2006, Caxambu (MG). **Trabalhos.** Caxambu (MG): ANPED, 2006. V. 1, p. 1-15.

ROCHA, Marisa Brandão. Cursos superiores de tecnologia: indicações de como se expande a educação superior no Brasil. Artigo. In: 35^a Reunião da ANPED, 2012, Porto de Galinhas (PE). **Trabalhos**. Porto de Galinhas (PE): ANPED, 2012. V. 1, p. 1-13.

ROCHA, Marisa Brandão. **Metamorfose dos cursos superiores de tecnologia o brasil**: política de acesso à educação superior em um Estado burguês. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

ROLOFF, Mário Lucio **Proposta de um modelo de gestão tecnológica baseado em ferramentas software livre - estudo de caso do curso superior de Tecnologia em Automação Industrial do CEFET-SC**. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado profissionalizante em administração). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ROMANOWSKY, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Curitiba: **Revista Diálogo Educacional**, Vol. 6, nº 19, p. 37-50, Set-dez/2006.

ROSSO, Sadi Dal. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017. 286 p.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. **Graduação tecnológica no Brasil**: critica à expansão de vagas no ensino superior não universitário. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; JIMÉNEZ, Susana Vasconcelos. Graduação tecnológica no Brasil: aproximações críticas preliminares. Artigo. Brasília: **Linhas Críticas**, V. 15, n. 28, p. 171-185, jan-jun/2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6^a Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 174 p.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a noção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989. 51p.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2^a Ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 224 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11^a Ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 137 p.

SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny. **Modelo de avaliação da gestão de instituição de cursos superiores de tecnologia**. 2005. 207 f. Tese (Doutorado em engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

Scielo: **Banco de dados**. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 18/08/2017.

SENFF, Gerson. **A formação no ensino superior tecnológico**: estudo sobre a legislação normativa. 2017. 78 f. Tese (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2007. 320 p.

SHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250 p.

SILVA, Benedito. **Taylor e Fayol**. Col. Cadernos de Administração Pública. Rio de Janeiro: FGV, 1960. 249 p.

SILVA, Camila Sousa da. **Perspectivas de formação do tecnólogo em gestão comercial**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em educação nas ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

SILVA, Daniel Fernando Antonucci e. **Modelo de Maturidade de Processos de Gestão Acadêmica em Instituições Privadas de Ensino Superior**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado profissionalizante em tecnologia). Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2009.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Ed. da USP, 1972. 248 p.

SOUTO, Múcio Antonio Sobreira. **Um modelo setorial de previsão das necessidades de tecnólogos**. 1978. 60 f. Dissertação (Mestrado em engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1978.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002. 240 p.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 13, nº 22, p. 1-15, Jul-Dez/2004.

SOUZA, José dos Santos. Industrialismo, Democracia e Constituição do Operariado em Classe. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 9, nº 17, p. 35-49, Jan-Jun/2010.

SOUZA, José dos Santos. A educação profissional no contexto da reengenharia institucional da política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: novos e velhos mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no Governo FHC. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 11, nº 16, 2013.

SOUZA, José dos Santos. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. 2^a Edição. Bauru: Editora Práxis, 2015a. 198 p.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 20, p. 273-290, jul-dez/2015b.

SOUZA, José dos Santos. **Projeto Gerencialismo**. Arquivo Mp4. UFRRJ, GTPS, 2016a.

- SOUZA, José dos Santos. **Gerencialismo**. Nova Iguaçu (RJ): 2016b. [mímeo.]
- SOUZA, José dos Santos. **Cursos superiores de tecnologia**. In: SEGENREICH, Stella Cecília Duarte (Org.). Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: glossário. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2016c, p. 54-58.
- SOUZA, José dos Santos. Gerencialismo. In: SEGENREICH, Stella Cecília Duarte (Org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: glossário**. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2016d, p. 182-187.
- SOUZA, José dos Santos. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a materialidade do conflito de classe na concepção e na política de formação humana. In: SOUSA, José Vieira; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Cláudia Maffini (Orgs.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior**. Anápolis: Editora Universidade Estadual de Goiás, 2018, p. 135-150.
- SOUZA, Paulo Renato. Educación y desarrollo en Brasil, 1995-2000. **Revista de La CEPAL**: Santiago, n. 73, p. 67-82, abril/2001.
- TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995. 103 p.
- HIGHER EDUCATION IN EUROPE. Bucharest: UNESCO, 1979-2009. Trimestral. ISSN 0379-7724. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000107744>. Acesso em: 27/07/2019.
- UNESCO. **La enseñanza profesional y técnica: bibliografía internacional**. Paris: UNESCO, 1959. 70 p.
- UNESCO. **The work of UNESCO in the field of Higher Scientific and Technological Education**. Paris: UNESCO, 1962. 8 p.
- UNESCO. **Programmes and activities relating to Higher Education in Latin America**. Paris: UNESCO, 1963a. 21 p.
- UNESCO. **The work of the United Nations and its Specialised Agencies relating to Higher Education in Latin America**. Paris: UNESCO, 1963b. 33 p.
- UNESCO. **Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación: informe final**. Paris: UNESCO, 1968. 78 p.
- UNESCO. **Actas de la Conferencia General: resoluciones**. Vol. 1. Paris, 1970. 157 p.
- UNESCO. **Reflections on the future development of education**. Paris: UNESCO, 1985. 291 p.
- UNESCO. **Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional**. 25ª Reunião da Conferencia General. París: UNESCO, 1989. 9 p.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, 1990a. 19 p.

UNESCO. **Planeamiento y gestión del desarrollo de la educación.** Informe final do Congresso da UNESCO. México, 1990b. 110 p.

UNESCO. **Documento Base.** Reunião internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial, el caso de America Latina y el Caribe. CRESALC: Caracas, Venezuela, 1991. 127 p.

UNESCO. **La educación tecnica y la formacion profesional.** Santiago: UNESCO, 1996. 132 p.

UNESCO. **La educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Paris: UNESCO, 1998. 141 p.

UNESCO. **World Conference on Higher Education:** Summary of the World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO, 1998. 3 p.

UNESCO. **Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education.** UNESCO-CEPES: Bucharest, 2002a. 191 p.

UNESCO. **A educação superior no Brasil.** IESALC: Porto Alegre, 2002b. 335 p.

UNESCO. **Gestão da educação profissional:** Relatório da Proposta do Novo Modelo de Gestão da Educação Profissional do Estado de Sergipe. UNESCO: Sergipe, 2003. 31 p.

UNESCO. **Gestão da educação profissional:** desenvolvimento de modelo de gestão para a educação profissional da Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão. UNESCO: Maranhão, 2004. 32 p.

UNESCO. **Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais.** UNESCO: Brasília, 2005. 119 p.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior:** la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO: Paris, 2009. 9 p.

UNESCO. IESALC. Perspectivas sobre el Financiamiento de la Educación Superior. **Educación superior y sociedad:** Caracas, año 16, n. 1, 2011. 120 p.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para próxima década:** 2011-2020. UNESCO, CNE, MEC: Brasília, DF, 2012. 164 P.

UNESCO. **The Fourth Industrial Revolution and Higher Education.** UNESCO: Paris, 2017.

UNESCO. **Educación superior y sociedad.** UNESCO/IESALC: Caracas, Venezuela, 2017. 200 p.

UNESCO. **UNESCO Digital Library.** Paris: 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/2691f610-05a6-481e-81c5-a28e65e69bbf>. Acesso em: 31/05/2019.

VACA, Giuseppe. **Vida e pensamento de Antonio Gramsci: 1926-1937.** Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2012. 508 p.

VÁZQUÉZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1968. 454 p.

ZAKON, Abraham; NASCIMENTO, Jorge Luiz do; SZANJBERG, Mordka. Algumas diferenças entre cientistas, engenheiros, técnicos e tecnólogos. **AD/UFRJ:** Rio de Janeiro, p. 6. Ago/2003. Disponível em: <http://www.eq.ufrj.br/docentes/zakon/2a%20parte.pdf>. Acesso em: 31/05/2019.