

A EDUCAÇÃO SUPERIOR ENXUTA E FLEXÍVEL COMO NICHOS PROMISSOR DO MERCADO EDUCACIONAL¹

José dos Santos Souza²

Resumo

O artigo trata dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no Brasil. Seu objetivo é explicar o que fez dos CSTs um dos mais promissores nichos do mercado educacional brasileiro. A partir de análise qualitativa de fontes primárias e secundárias, o artigo identifica os CSTs como uma educação superior enxuta e flexível, de caráter majoritariamente privado, cada vez mais ofertado na modalidade de Educação à Distância e aponta a relevância de seu papel na conformação ética e moral dos jovens trabalhadores a um contexto social marcado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade.

Palavras-chave: Política Pública de Formação Humana – Educação Superior – Educação Profissional e Tecnológica – Curso Superior de Tecnologia – Empreendedorismo da Educação.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR LEAN Y FLEXIBLE COMO NICHOS PROMETEDOR DEL MERCADO EDUCATIVO

Resumen

El artículo trata sobre la graduación tecnológica a corto plazo en Brasil. Su objetivo es explicar qué hizo de este tipo de educación superior uno de los nichos más prometedores en el mercado educativo brasileño. A partir de análisis cualitativos de fuentes primarias y secundarias, el artículo identifica la graduación tecnológica de corta duración como una educación superior *lean* y flexible, mayoritariamente privada, cada vez más ofrecida en la modalidad de Educación a Distancia, y señala la relevancia de su papel en la conformación ética y moral de los trabajadores jóvenes a un contexto social marcado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad.

Palabras clave: Política Pública de Formación Humana – Educación Superior – Educación Profesional y Tecnológica – Graduación Tecnológica de Corta Duración – Emprendimiento en Educación.

THE LEAN AND FLEXIBLE HIGHER EDUCATION AS A PROMISING NICHE OF THE EDUCATIONAL MARKET

Abstract

The article deals with the technological degree in short term in Brazil. Its objective is to explain what made this kind of higher education the most promising niches in the Brazilian educational market. From a qualitative analysis of primary and secondary sources, the article identifies the technological degree in short term as a lean and flexible higher education, mostly private, increasingly offered in the form of Distance Education, and points out the relevance of its role in the ethical conformation and morale of young workers to a social context marked by volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity.

Keywords: Public Policy for Human Training – Higher Education – Professional and Technological Education – Technological Degree in Short Term – Entrepreneurship in Education.

¹ Artigo recebido em 20/05/2022. Primeira Avaliação em 27/05/2022. Segunda Avaliação em 30/05/2022.

Aprovado em 03/06/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54582>.

² Doutor em Sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua como Professor Associado do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc). Atua como Editor Geral da Revista Trabalho, Política e Sociedade. É líder do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS).

E-mail: jsantos@ufrj.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5433-0812>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4662172593965744>.

Introdução

Este artigo é um excerto dos resultados de uma investigação acerca das tendências do desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no Brasil³. Nele pretendemos explicar o que fez dos CSTs um dos mais promissores nichos do mercado educacional brasileiro a partir dos anos 2000 e quais as implicações deste evento na disputa capital e trabalho na concepção e na política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do país.

Tomando como objeto de análise o desempenho de quatro *holdings* do ramo educacional na oferta de CSTs no Brasil, a análise empreendida se ampara em fontes bibliográficas primárias e secundárias (documentos governamentais, dispositivos legais, dados estatísticos oficiais e publicações em *sites* institucionais do governo e de instituições de ensino superior privadas). Trata-se de uma análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa documental cuja referência teórica e metodológica é o materialismo histórico e dialético.

Referências teóricas da análise

Para o desenvolvimento de nossa análise acerca das tendências do desenvolvimento dos CSTs no Brasil é fundamental resgatar a categoria “*contrarreforma*” de Gramsci (1999; 2002). O que aqui entendemos por “*contrarreforma*” é um conjunto de ações da classe dominante para liquidar os avanços democráticos acumulados na sociedade civil pela classe trabalhadora. Tais ações buscam restaurar velhos instrumentos regulatórios da vida social, ainda que em condições renovadas, com intuito de bloquear possibilidades de conquistas ou mesmo desmontar conquistas obtidas, de modo a retomar a condição de subjuço da classe trabalhadora. Assim, podemos considerar a *contrarreforma* um tipo de restauração acionada pela burguesia justamente para romper com qualquer possibilidade de atendimento às demandas da classe trabalhadora organizada. A *contrarreforma* tem

³ Projeto de Pesquisa “*Tendências em Construção no Processo de Implantação e Desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil*”, desenvolvido no Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no período de julho/2018 a junho/2022, de forma integrada ao Projeto de Pesquisa “*Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção*”, da Rede Universitas-BR.

por função não só restaurar as condições de dominação, mas educar a sociedade civil para se resignar diante delas, especialmente a classe trabalhadora. Muito bem observado por Silva (2014, p. 63),

Em geral ao se referir ao conceito de contrarreforma Gramsci se refere ao movimento pelo qual a Igreja Católica, no Concílio de Trento, reagiu contra a Reforma Protestante e algumas das suas consequências políticas e culturais. Refere-se também ao conceito em contextos históricos e a apresenta como um dos traços das restaurações. Nesse sentido, Gramsci se refere à revolução passiva e à contrarreforma como processos de restauração, mas com diferenças entre os conceitos.

Acertadamente, a mesma autora recorre a Coutinho (2010) para diferenciar as categorias “contrarreforma” e “revolução passiva”:

a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contrarreforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem “restaurações – mas que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo” -, na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença talvez sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado[...]. Estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra reforma: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc. Significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica (COUTINHO, 2010, p. 34-35 *apud* SILVA, 2014, p. 63).

Nessa perspectiva, as ações e formulações do Estado brasileiro em parceria com os organismos internacionais para promover mudanças na EPT a partir da segunda metade dos anos 1990 constituem uma contrarreforma, na medida em que seu propósito é resgatar, ainda que em condições renovadas, o velho monopólio do conhecimento. Para isso, busca propagar a também velha perspectiva de formação humana pragmática, imediatista e interessada. Com tais ações, o grande capital pretende dismantelar todas as possibilidades da classe trabalhadora apropriar-se do conhecimento científico e tecnológico socialmente acumulado e de seus fundamentos para que jamais possa construir autonomamente a compreensão de si própria como sujeito histórico capaz de dar direção à produção e reprodução social da vida material para além do capital, ou seja, reconhecer-se como sujeito revolucionário, reconhecer-se a si mesma como classe antagônica à burguesia.

No capitalismo, as contrarreformas são acionadas frequentemente pelos donos dos meios de produção, mais precisamente nos momentos em que eles precisam recompor suas bases de acumulação de capital, reestruturando a organização do trabalho e da produção e renovando seus mecanismos de mediação do conflito de classes. Diversas políticas públicas – senão todas – funcionam como ação do Estado para mediar o conflito de classes e garantir condições otimizadas para a produção de valor em benefício do grande capital.

Para a compreensão desses movimentos de contrarreforma na política pública de EPT, onde se insere o fenômeno da regulação e explosão da oferta de CSTs no país, também se faz necessária a compreensão da categoria de “*Formação Interessada*”, da perspectiva empresarial, em contraposição à de “*Formação Unitária*”, da perspectiva da organização e da luta dos trabalhadores, ambas fundamentadas em Gramsci (1999; 2001; 2002; 2005).⁴ Tratam-se, portanto, de categorias que expressam o conflito ontológico existente entre as classes sociais no modo capitalista de produção e de reprodução social da vida material. Referimo-nos à perspectiva de *formação interessada* em contraposição à perspectiva de *formação unitária*. Obviamente, a consideração do conflito entre ambas concepções não significa que existam apenas essas duas, mas tão somente significa que partimos do entendimento de que elas são fundamentais, por ser a síntese da disputa entre capital e trabalho, sendo as tantas outras possíveis concepções de formação humana que possam emergir neste debate apenas desdobramentos deste conflito fundamental entre a perspectiva do capital e a perspectiva construída na luta histórica dos trabalhadores contra a exploração capitalista.

Pois bem, na perspectiva da *Formação Interessada*, há clara distinção entre a teoria e a prática, como se se tratasse de momentos distintos do processo educativo. Nesta perspectiva, normalmente, é a prática que realmente importa, pois parte-se do pressuposto de que a reflexão teórica é um estágio que antecede a prática. Na política de expansão da oferta de CSTs sempre prevaleceu esta perspectiva pragmática, imediatista e interessada, tendo em vista a formação de um profissional especializado para assumir funções intermediárias no processo produtivo, situadas entre o técnico

⁴ Para maior aprofundamento acerca destas categorias, consultar Souza (2002, p. 53-72), onde fazemos a distinção entre a perspectiva de formação humana do capital (de caráter interessado) e aquela construída na luta histórica dos trabalhadores (de caráter unitário), tomando o pensamento de Gramsci como referência teórica.

e o cientista, cujo foco do processo pedagógico é a possibilidade de colocar em prática conhecimentos teóricos considerados convenientes para o processo de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se busca rechaçar outros conhecimentos que, na prática, não encontram efeito produtivo. A atividade prática, assim, assume *status* quase sobrenatural, concebida como fundamento e sentido de todo o conhecimento, como um fetiche ou, em outras palavras, como um culto ao pragmatismo e ao imediatismo, em detrimento do pensamento científico e/ou filosófico. A meta desta perspectiva é a formação de um trabalhador de novo tipo, capaz de produzir e não de pensar sua existência, tampouco de conhecer o sentido sócio-histórico da produção e da vida em sociedade, conformado em uma *consciência comum*⁵. Esta meta, por sua vez, vem sendo apresentada de forma renovada em um contexto de Indústria 4.0 como a formação enxuta e flexível necessária para garantir trabalhadores/cidadãos de novo tipo, mais adaptados aos novos desafios atuais do mundo do trabalho, capazes de responder com resiliência às instabilidades de um mercado de trabalho desregulamentado, competitivo, excludente e precário.

Em contraposição à essa perspectiva de *Formação Interessada*, temos a perspectiva de *Formação Unitária* que parte da premissa de que teoria e prática são indissociáveis e que tanto o ambiente educativo, quanto o ambiente produtivo suscitam aspectos teóricos e práticos que consolidam o conhecimento do trabalhador numa perspectiva autônoma que transcende o mundo do trabalho e se estende à vida em sociedade. Portanto, da mesma forma que a reflexão sobre a prática favorece a compreensão do processo de trabalho, praticar o que é refletido e racionalizado também a favorece. De acordo com a perspectiva de *Formação Unitária*, a teoria é tão importante quanto a prática no processo de ensino-aprendizagem, pois, na medida em que no aspecto teórico a reflexão sobre a prática é sistematizada, no aspecto prático, aquilo que foi refletido e sistematizado passa a ser colocado em prática em um movimento indissociado. Todavia, em ambos os aspectos, a teoria e a prática se apresentam em permanente movimento de contradição e síntese que, uma vez racionalizado, converte-se em conhecimento, não só profissional, mas científico e/ou filosófico. Nessa perspectiva, em vez da valorização do capital, o foco do processo pedagógico é o desenvolvimento humano a partir da própria reflexão acerca das

⁵ A categoria “*consciência comum*”, aqui, é entendida na perspectiva de Sanchez-Vásquez (1977), a qual, de certo modo, coincide com a de “*senso comum*” em Gramsci (1999, p. 93-113).

contradições e sínteses entre teoria e prática com a finalidade de formar nos trabalhadores e nas trabalhadoras a capacidade para apropriarem-se autonomamente do processo de trabalho e de produção, sem perder de vista a compreensão de si como sujeito histórico e das contradições que implicam a vida em sociedade. Neste caso, a meta é a formação do trabalhador e da trabalhadora não só com capacidade operacional para uma atividade produtiva específica, mas, além disto, que seja também capaz de compreender a si próprio/a e a seus pares enquanto seres produtivos, bem como compreender o sentido sócio-histórico da própria produção, a partir de uma consciência reflexiva que deve sintetizar sua experiência de vida em sociedade.

Acerca deste nível de consciência que a perspectiva de *Formação Unitária* almeja, recorreremos à contribuição teórica de Sanches-Vasquez (1977, p. 10, *grifo nosso*), quando afirma que “a *consciência comum* pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, [...] – uma teoria da práxis”. Nesse sentido, poderíamos considerar a perspectiva de *Formação Unitária* própria dos interesses históricos originados da organização e luta dos trabalhadores – *ótica do trabalho* – como sendo de natureza científica e filosófica de formação humana, no nível da teoria da práxis, de caráter unitário; enquanto a outra, própria dos interesses históricos da classe detentora dos meios de produção – *ótica do capital* –, consistiria em uma concepção de natureza prática e imediatista de formação humana, no nível da *consciência comum*, de caráter instrumental e pragmático. De acordo com essa distinção (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1977), a *consciência comum* não percorre a distância que a separa da consciência reflexiva, por isso não é transformadora, não é criadora, portanto, conforma-se na conservação do *status quo*:

O homem comum e corrente se considera a si mesmo como o verdadeiro prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas não apenas são e existem *em si*, como também são e existem, principalmente, por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. Mas essa significação prática se lhe apresenta como imanente às coisas; ou seja, apresentando-se nelas, independente dos atos humanos que lhes conferem tal significação. As coisas não apenas são conhecidas em si, à margem de toda atividade humana – ponto-de-vista do realismo ingênuo –, como também significam por si mesmas; isto é, ignora que pelo fato de significar, de ter uma significação prática, os atos e objetos práticos só existem *pelo homem e para ele*. O mundo prático – para a consciência comum – é um mundo de coisas e significações em si (SÁNCHEZ-VÁSQUEZ, 1977, p. 11, grifos do autor).

São a partir dessas referências que nossa análise aponta para a evidência de que o caráter pragmático, imediatista e interessado assumido pelos CSTs no Brasil, além de atender a uma demanda empresarial de formação de quadros intermediários para dar conta do enxugamento e da flexibilização dos processos de trabalho e de produção da Indústria 4.0 (MACEDO, 2021), também corrobora o consentimento ativo dos trabalhadores e das trabalhadoras ao surgimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem e de novas engenharias institucionais capazes de baratear o preço da prestação de serviços de formação superior privada no país. Esse barateamento foi possível por diferentes fatores, dentre os quais destacam-se: 1) incentivo governamental à ampliação da oferta de ensino superior no país; 2) fomento governamental ao desenvolvimento de CSTs em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; 3) enxugamento de gastos com espaço físico, em função da ampliação da oferta de CSTs na modalidade de Educação à Distância (EAD); 4) enxugamento da força de trabalho e rebaixamento salarial, em função da desvalorização do trabalho docente e da substituição do trabalho vivo por trabalho morto em ambientes educacionais; 5) redução de cerca de 50% do tempo de duração dos cursos, em função da flexibilização curricular deste grau acadêmico previsto nos dispositivos legais, a pretexto de garantir maior flexibilidade para adequarem-se melhor à dinâmica do mercado. Por esse ângulo, o texto busca explicitar como esses fatores levaram os CSTs ao *status* de mercadoria cobiçada pelo precariado brasileiro, ou seja, cobiçada por um segmento populacional bastante numeroso, formado majoritariamente por jovens desempregados ou trabalhadores precários, com escolaridade básica concluída, oriundos de famílias de baixa renda, residentes em periferias urbanas, mobilizados pela ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade.

Tendo como referências essas categorias, nossa análise parte da hipótese de que as ações e formulações do Estado brasileiro para promover mudanças substantivas na política pública de EPT visam barrar ou mesmo impedir que ocorram conquistas por parte da classe trabalhadora no campo da apropriação do conhecimento do trabalho e da produção, da ciência e da tecnologia e das contradições da vida em sociedade. Trata-se de uma ação política para impedir que o acesso a esse conhecimento seja convertido em favor do desenvolvimento humano. Por isso, buscam reduzir os processos de ensino e aprendizagem à socialização

apenas do que for necessário para que a classe trabalhadora aja produtivamente e não prejudique o processo de valorização do capital. Tais ações e formulações do Estado constituem-se em uma contrarreforma burguesa, pois têm como propósito reestabelecer e fortalecer, ainda que em condições renovadas, a velha perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana, da *ótica do capital*, em detrimento da perspectiva de *Formação Unitária*, da *ótica do trabalho*. Para isso, retoma velhas estratégias para gerenciar a relação entre teoria e prática, entre ciência e vida e entre trabalho e educação, tendo sempre como referência a manutenção da *consciência comum*, em vez de promover a *consciência da práxis*. Da mesma forma, visam reestabelecer e fortalecer a velha dualidade entre formação para o trabalho simples e formação para o trabalho complexo. Vejamos a seguir, como este processo se materializou concretamente na sociedade brasileira através do processo de ampliação da oferta de vagas em CSTs, especialmente a partir dos anos 2000.

Tendências do desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil

A formação de tecnólogos em nível superior por meio de cursos de curta duração tem amparo legal desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/1961 cujo Art. 104 estabelecia, ainda que em caráter excepcional, a possibilidade de organização de cursos, inclusive superiores, com currículos, métodos e períodos letivos próprios, o que poderíamos considerar um primeiro passo na regulamentação de cursos superiores com carga horária reduzida, interessadamente mais ajustados às demandas de valorização do capital (BRASIL, 1961), numa perspectiva de *Formação Interessada*.

Sabe-se que já no início dos anos 1960, mesmo antes do Golpe Civil-Militar de 1964 e da implantação do Regime Ditatorial Militar, surgiram iniciativas governamentais de implementação de cursos superiores de curta duração para atender às demandas empresariais:

[...] já na primeira metade dos anos 1960 havia propostas governamentais de implantação de cursos superiores diferentes dos tradicionais e que, em 1962, o Conselho Federal de Educação respaldou uma proposta de criação de uma modalidade distinta de formação de engenheiros para atender especialmente à indústria automobilística. Tratava-se do Curso de Engenharia de Operação, definido como um tipo de formação profissional tecnológica de nível superior com duração de 3 anos (SOUZA, 2020b, p. 326).

Em 1963, o *Plano Trienal de Educação* (1963-1965) ratificava a ideia de que seriam necessários cursos superiores diferenciados para atender demandas empresariais (BRASIL, 1963b). O Parecer CFE nº 60/1963 (MEC/CFE, 1963a), do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovou a proposta de criação do Curso de Engenharia de Operação, com duração de três anos, uma alternativa de formação mais enxuta em relação ao Curso de Engenharia de Produção, com duração de 5 anos. Com base nesse Parecer, algumas escolas, dentre elas a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), organizaram os respectivos cursos e submeteram os currículos à aprovação do CFE.

Uma vez instaurado o Regime Ditatorial Militar, em 1965, o Parecer CFE nº 25/1965 estabeleceu o currículo mínimo para os Cursos de Engenharia de Operação, definidos como formação profissional tecnológica, de nível superior, com duração de três anos, para habilitar profissionais de supervisão de setores especializados da indústria e de encargos normais da produção industrial (MEC/CFE, 1965a). Esse Parecer distinguia claramente estes cursos daqueles de Engenharia de Produção, considerados de formação profissional científica, por exigirem preparação científica muito mais ampla e, em consequência, maior duração que os de Engenharia de Operação (MEC/CFE, 1965a). Enfim, era a perspectiva de *Formação Interessada* materializada em ação concreta.

Os esforços governamentais não se restringiram ao Parecer CFE nº 25/1965. Outros dispositivos foram acionados no intuito de regulamentar o ensino superior de curta duração para formar quadros profissionais para a indústria. O Parecer CFE nº 862/1965, por exemplo, oficializou o funcionamento dos Cursos de Engenharia de Operação (BRASIL, 1965b), o que foi respaldado pelo Decreto 57.075/1965 (BRASIL, 1965) que oficializou o funcionamento de tais cursos, embora restringisse seu funcionamento às IES que já ofertassem cursos de engenharia. Os primeiros Cursos de Engenharia de Operação foram criados em instituições privadas como a PUC-RJ, PUC-MG, PUC-SP, além do Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita de Sapucaí. Com o apoio da Função Ford, em 1966, a Escola Técnica do Rio de Janeiro (hoje CEFET-RJ) inaugurou seu primeiro Curso de Engenharia de Operação.

Entretanto, o passo substantivo neste sentido veio com a contrarreforma Universitária do Regime Ditatorial Militar, regulamentada pela Lei nº 5.540/1968

(BRASIL, 1968), que ratificou as iniciativas governamentais para garantir formação superior mais enxuta de quadros profissionais para a indústria.

Em decorrência dos estudos executados no âmbito de convênios internacionais de cooperação técnica conhecidos como Acordo MEC/USAID, o Decreto-Lei nº 547/1969 (BRASIL, 1969) autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais, dentre eles, o Curso de Engenharia de Operação e o de Formação de Tecnólogo (AMARAL, 2006). Por intermédio do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração (PRODEM), as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram as primeiras a implementar este tipo de curso. Entretanto, eles foram considerados cursos profissionais superiores de curta duração, embora ainda carregassem em si o caráter de excepcionalidade.

Portanto, as iniciativas de institucionalização desse grau acadêmico datam do fim da década de 1960 e início da de 1970. Um marco do processo de institucionalização é o Parecer CFE nº 1.060/1973 que altera a denominação desses cursos, renomeando os “Cursos de Formação de Tecnólogo” em “Cursos Superiores de Tecnologia” (BRASIL, 1973). Por suposto, os CSTs tiveram imensa dificuldade para se afirmarem, devido à resistência de aparelhos privados de hegemonia, em especial as associações de classe dos engenheiros que não admitiam ser equiparados a engenheiros formados em cursos de curta duração e por isso não aceitavam que esses profissionais fossem considerados “engenheiros” (SOUZA, 2000b, p. 326). Não obstante, é fato que,

Apesar de resistências em relação ao título profissional, prevalecia a ideia de necessidade de formação de um profissional mais especializado em uma faixa menor de atividades, com currículo mais enxuto, de modo a formar um trabalhador com flexibilidade suficiente para dar respostas mais imediatas a problemas práticos do dia a dia da produção. Nessa perspectiva, em 1978, foram então criados três Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que, dentre outras atribuições, cabia-lhes a tarefa de formar, em nível superior, profissionais em engenharia industrial (em 5 anos) e tecnólogos (em curta duração) (SOUZA, 2020b, p. 326).

Durante os anos 1970 e 1980, o número deste tipo de curso superior sempre se manteve muito reduzido e sempre concentrado na Região Sudeste, especialmente no estado de São Paulo. Corroborou para isso a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEET-PS) que, desde os anos 1970,

mantiveram a oferta de cursos superiores voltados para a formação de tecnólogos com carga horária reduzida e estrutura curricular específica, por meio de suas Faculdades Tecnológicas Estaduais. Faz parte deste movimento também a transformação das Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1978). Desde essa época, no entanto, as IES privadas não tinham interesse significativo na oferta desse tipo de curso, restringindo-se a explorar o campo da formação docente, ofertando cursos superiores de licenciaturas de curta duração.

Todavia, as iniciativas de instituir um grau acadêmico de nível superior para formar tecnólogos foi aos poucos se desenvolvendo e, em dezembro 1994, ao final do Governo Itamar Franco, já com Fernando Henrique Cardoso (FHC) eleito para assumir o governo no ano seguinte, como medida de expansão da oferta de EPT, foi promulgada a Lei nº 8.948/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as demais escolas técnicas e agrotécnicas federais do país em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL 1994, art. 3º) e, por meio de acréscimos feitos pela Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998) e nova redação dada pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005), tornou bastante explícito o espírito dessa expansão:

Art. 3º – [...]

§ 5º – a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Desde o início dos anos 1990, especialmente durante o Governo Itamar Franco, eram perceptíveis movimentações do empresariado para que os CSTs constassem do menu do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Esses movimentos foram construindo as bases objetivas e as subjetivas para que, ao fim dos anos 1990, os CSTs fossem instituídos em nível nacional pela contrarreforma da EPT desencadeada pelo Governo FHC e consolidada pelo Governo Lula da Silva. Um marco dessa guinada na contrarreforma foi a promulgação da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que tem por característica a predominância de certa relação entre educação e mundo do trabalho bem mais claramente interessada, já numa perspectiva bastante afinada com o *ethos* empresarial (BRASIL,

1996).⁶ Inclusive, é interessante como essa Lei renova a perspectiva empresarial de acordo com as tendências da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital no contexto mundial deflagrada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista fordista.

No que tange à EPT, um ano após a promulgação da LDB, o Governo FHC dá mais um passo importante, quando publica o Decreto 2208/1997, com intuito de regulamentar os dispositivos regulatórios da Educação Profissional contidos na LDB. Pela primeira vez no país, uma LDB se refere claramente à formação do tecnólogo como mais um grau acadêmico do nível superior, somando-se ao bacharelado e à licenciatura, eliminando de uma vez por todas o caráter excepcional deste tipo de formação profissional. Assim está estabelecido no Decreto:

- Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
- I. básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
 - II. técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
 - III. tecnológico: correspondente a *cursos de nível superior* na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997 – *grifo nosso*).

Em 1997, como desdobramento da contrarreforma, o Ministério da Educação (MEC) torna pública a Portaria MEC nº 1.005/1997 (BRASIL/MEC, 1997) que implementou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) possibilitando operações de crédito com o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) para esse fim. A pretexto de promover ampla democratização da oferta de educação vinculada ao setor produtivo, o PROEP visava desenvolver ações integradas da Educação Básica e Educação Profissional com o mundo do trabalho, rumo à estruturação de um novo modelo de Educação Profissional capaz de propiciar ampliação de vagas, diversificação de oferta e garantir a perspectiva de *Formação Interessada* como base norteadora das ações governamentais nesse campo. Segundo a definição de Menezes (2001, s./p. – *texto em html*),

⁶ Obviamente, a interferência do empresariado na política de educação profissional e tecnológica não é inédita, sempre esteve presente desde o início do processo de industrialização do país. Entretanto, desde os anos 1980 esta interferência ganha contornos específicos decorrentes da recomposição burguesa diante da crise do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista.

O programa visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, atua redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseada em estudos de mercado e contemplando como itens financiáveis nos projetos escolares, a construção, a ampliação ou reforma de infra-estrutura [sic], a aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos.

Esse programa foi fundamental para a contrarreforma da EPT, uma vez que ressignificou a concepção de ensino integrado, trazendo para o campo do discurso oficial a ideia de integração como uma espécie de racionalização de esforços, de otimização do aproveitamento de estrutura física e de recursos humanos e de redução de custos na formação dos trabalhadores. Para isso, propunham como estratégia a unificação em uma única ação governamental a oferta de Educação Básica e de Educação Profissional. Cumprindo o papel de um aparelho de Estado supranacional, por meio do PROEP, o BID, em parceria com o Governo Brasileiro, educou os agentes públicos e a sociedade civil para o consenso em torno da ideia de que a integração de ações formativas de escolaridade básica e de formação para o trabalho é o caminho mais racional para garantir empregabilidade por meio da ampliação da oferta e aceleração da escolaridade dos trabalhadores jovens. Diga-se de passagem, essa pedagogia política do capital protagonizada pelo BID em parceria com o Governo brasileiro foi também capaz de angariar o consentimento ativo de boa parte do movimento sindical do país, especialmente a Força Sindical e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Uma evidência disto é que no Governo Lula da Silva, notadamente considerado um governo de esquerda, não só deu continuidade às iniciativas governamentais nesse sentido, como instituiu diversos programas embalados pelo espírito dessa pedagogia política, como é o caso de: 1) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); 2) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e 3) o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Além disso, ainda fomentou nos estados da federação iniciativas no mesmo sentido. Em vez de se identificar com a proposta de ensino integrado inspirada na concepção de Formação Unitária, como alguns documentos

oficiais sugerem, na realidade, estes programas constituíram-se em uma espécie de pedagogia política renovada do capital pautada nas ideias de empregabilidade, empreendedorismo e sustentabilidade para garantir, em condições renovadas, a mediação do conflito de classes (SOUZA, 2020d).

Em que pese o fato de os limites deste artigo não comportarem um desenvolvimento mais profundo acerca dos conflitos entre diferentes concepções da relação entre a Educação Básica e Educação Profissional, assim como da relação destas com o mundo do trabalho, não se pode negar que tais conflitos emanam do confronto entre a *ótica do trabalho* e a *ótica do capital* no desenvolvimento das políticas públicas de formação humana e suas inúmeras variáveis. Portanto, só a iniciativa de implantar um programa com apoio do BID para promover a ampliação da escolaridade básica integrada à educação profissional e, ao mesmo tempo, articulada com o mundo do trabalho, já expressa em si o viés interessado, típico da *ótica do capital*. Nesta perspectiva, podemos considerar que é o caráter interessado desta iniciativa que delineou as ações e formulações do Estado brasileiro no campo das políticas públicas de formação humana a partir de então. Isto não exclui, obviamente, as políticas de consolidação e ampliação da oferta de CSTs a partir de então.

Para a construção do consenso em torno do caráter interessado destas iniciativas, o Estado e os aparelhos privados de hegemonia vinculados ao empresariado acionaram três pilares ideológicos fundamentais, a saber: a empregabilidade, o empreendedorismo e a sustentabilidade. De forma articulada, essas três ideias fundamentam o discurso governamental e empresarial em um contexto marcado pelo desemprego estrutural e a intensificação da precariedade do trabalho e da vida em sociedade, no campo das necessidades materiais da vida humana; e pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, no campo ético e moral. Portanto, o que subjaz à contrarreforma da EPT é o fato de o Estado e o empresariado terem um duplo propósito com ela: de um lado, garantir a conformação psicofísica da força de trabalho às demandas de um modelo de desenvolvimento enxuto e flexível; de outro, garantir a conformação ética e moral dos trabalhadores a um novo padrão de relação entre trabalho e educação e entre Estado e sociedade. Em análises anteriores, inclusive, já havíamos destacado que:

Talvez um elemento novo que se soma a essa caracterização da Educação Profissional segundo a ótica do capital seja a necessidade [...] de (con)formar um imenso contingente de trabalhadores para encarar com naturalidade o caráter excludente do mercado de trabalho. Nesse aspecto, a Educação Profissional exerce papel formativo importante, na medida em que se institui não necessariamente como formação técnica profissional propriamente dita, mas como pedagogia política necessária à construção do consenso em torno de ideias como: “empregabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo social”, “desenvolvimento sustentável”, “arranjos produtivos locais” e “economia solidária”. Nesse aspecto, mesmo quando é precária a ponto de não garantir apropriação de conhecimento técnico operacional suficiente para a ocupação de um posto de trabalho, pelo menos conforma ética e moralmente esses trabalhadores excluídos, preparando-os para encarar com naturalidade tal exclusão e buscar, por conta própria, sem responsabilizar o Estado, condições de sobrevivência, seja por iniciativas empreendedoras em forma de microempresariamento, de cooperativismo ou mesmo de trabalho informal (SOUZA, 2015, p. 277).

No decurso desta contrarreforma deflagrada a partir dos anos 1990, já no primeiro mandato do Governo Lula da Silva, a partir de 2003, o Governo dá passos substantivos quando edita o Decreto nº 5.154/2004. Este ato revoga o Decreto nº 2.208/1997 sem, no entanto, alterar o caráter pragmático, imediatista e interessado que já vinha sendo delineado pelas políticas do governo anterior rumo à formação enxuta e flexível do trabalhador/cidadão de novo tipo, considerada imprescindível para o aumento da produtividade e competitividade das empresas instaladas no país. Por meio deste novo dispositivo legal, o Governo Lula da Silva não só ratifica a perspectiva norteadora do Decreto revogado, como a aperfeiçoa. Exemplo disto é a nova redação dada aos níveis da educação profissional que delineia mais claramente a educação tecnológica não mais como uma excepcionalidade, mas como grau acadêmico legítimo, em patamar similar ao bacharelado e à licenciatura:

Art. 1º – A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I. formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II. educação profissional técnica de nível médio; e
- III. educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Além disso, a disposição do governo brasileiro, em parceria com organismos internacionais, para fomentar a diversificação e ampliação da oferta de EPT no país

implicou certa flexibilização nos processos de credenciamento de novas IES e de CSTs, algo que contou também com notável benevolência do Conselho Nacional de Educação (CNE). Isto também contribuiu significativamente para a ampliação do número de instituições, cursos e matrículas em CSTs a partir do final dos anos 1990 e uma explosão no número deles entre 2000 e 2005.

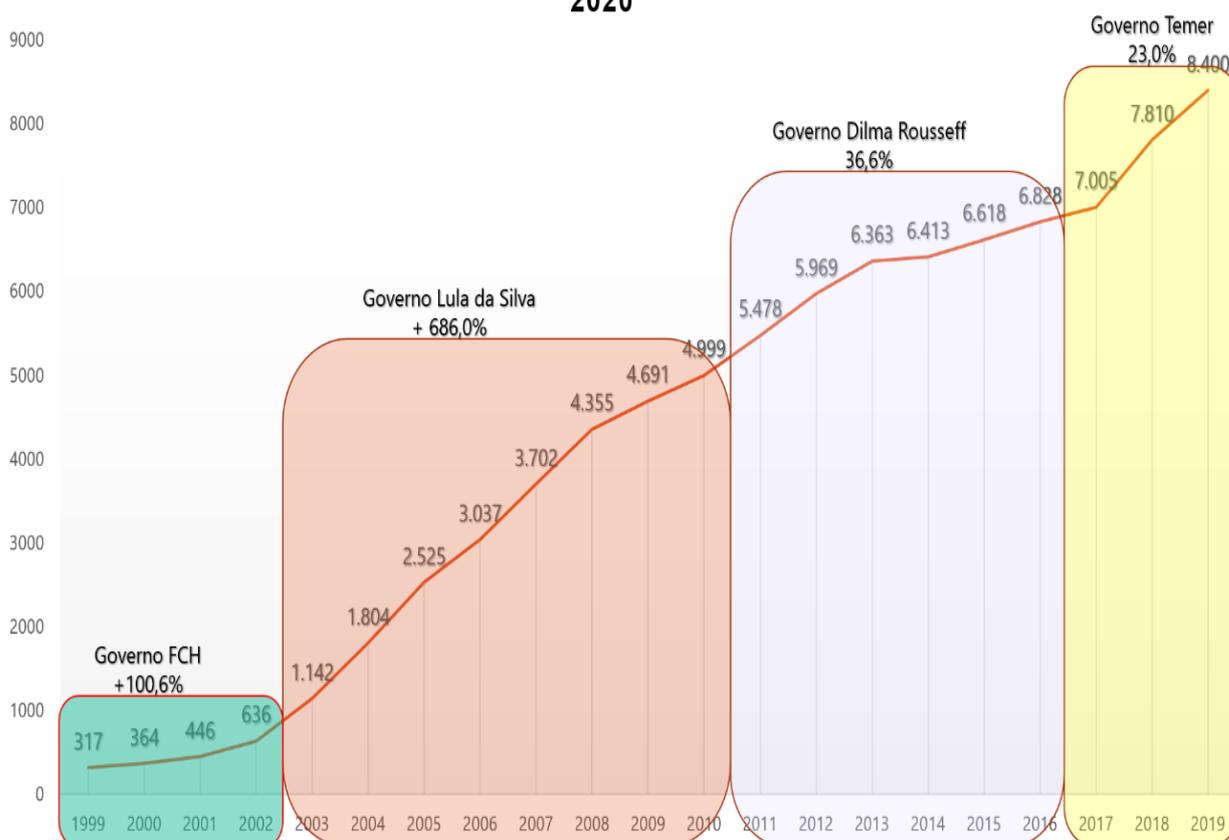
Outro aspecto notável é como o Decreto nº 5.154/2004 deixa o caminho aberto para a consolidação da pedagogia das competências como referência norteadora da gestão curricular da EPT, seguindo o exemplo do que ocorre na gestão do currículo da Educação Básica. Isto se deve ao caráter flexível da regulamentação instituída por este Decreto e ao caráter gerencialista nele subjacente. Nesse último aspecto, a perspectiva gerencialista do Decreto nº 5.154/2004 fica explícita quando estabelece competências regulatórias que excluem a sociedade civil organizada das esferas de controle social sobre as decisões estatais acerca da política pública de EPT e é absolutamente omissa em relação à autonomia da comunidade escolar. Este dispositivo legal se pauta em uma flexibilidade em que tudo é possível combinada com um gerencialismo em que tudo é justificado pelos resultados esperados, conforme parâmetros preestabelecidos pelo Estado à serviço do grande empresariado, na perspectiva da *accountability* (HOOD, 1991; MASSENET, 1975). Essa combinação de flexibilização e *accountability* sugere a ideia de harmonização de interesses entre capital e trabalho.

Se por um lado o Decreto 5.154/2004 apresentou avanços significativos na regulação da política pública de EPT do país, aferindo-lhe caráter mais bem sistematizado, por outro lado, ele também serviu de mecanismo de mediação do conflito de classes, à medida em que abriu caminho para a materialização de uma concepção de integração entre trabalho e educação segundo a *ótica do capital*, ao estabelecer maior organicidade entre as políticas de EPT, as de Educação Básica e as de trabalho e renda. O que na prática significa maior racionamento do fundo público direcionado à formação da classe trabalhadora, abrindo caminho para a expansão do setor privado do ensino, seja por meio de parceria com o Estado, seja por meio da exploração de mais novo e promissor filão de mercado.

Percebe-se que a partir do início dos anos 2000, o número de CSTs deslançou (Gráfico 1). Por outro lado, é oportuno mencionar que, a despeito de todo estardalhaço feito pelo Governo Lula da Silva em referência a seus esforços para ampliar vagas e

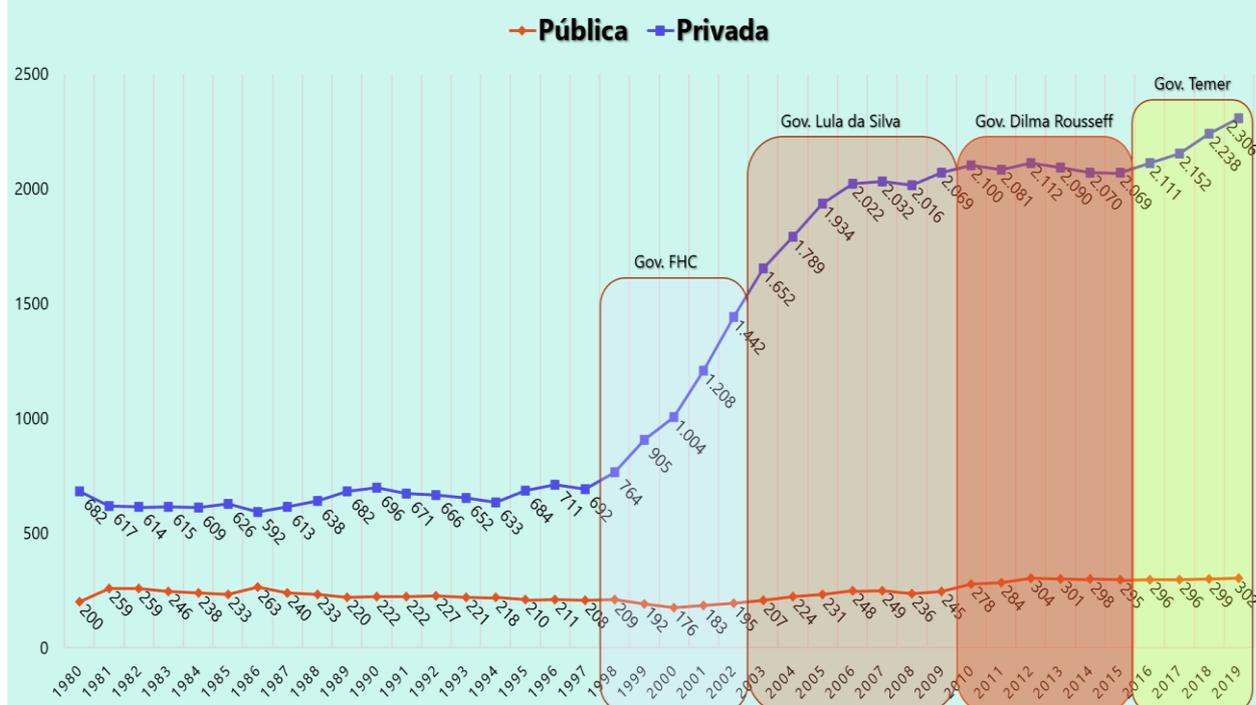
diversificar a oferta de cursos no ensino superior, tendo ampliado significativamente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, assim como o fez com as universidades federais por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), é incontestável que durante o seu governo a oferta de vagas no ensino superior se deu explosivamente na iniciativa privada. Para isso, contribuíram significativamente o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Obviamente, esses fatores contribuíram substantivamente para a notável expansão da rede privada de ensino e isto se percebe claramente quando observamos a evolução da oferta de CSTs a partir dos anos 2005 que coincide com o aumento de IES privadas.

Gráfico 1: Evolução do nº de cursos superiores de tecnologia, Brasil - 2020



Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020)

Gráfico 2: Evolução do nº de instituições de educação superior no Brasil, por categoria administrativa, de 1980 a 2019

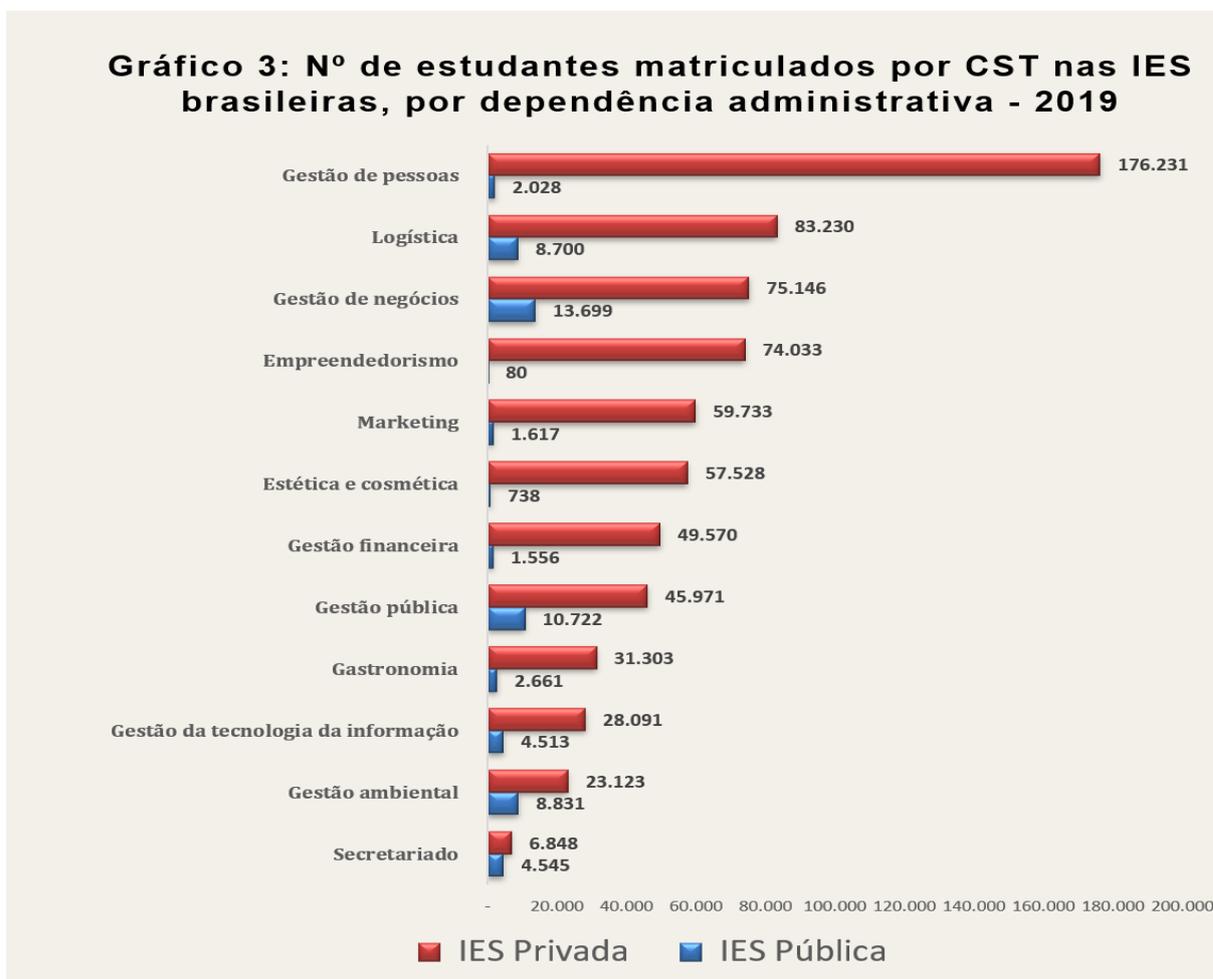


Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020)

É notável que a oferta ampliada se concentre exatamente naqueles segmentos mais focadas nas necessidades imediatas do mercado, capazes de formar uma força de trabalho especializada, treinada para responder com maior flexibilidade às demandas de produtividade e de competitividade das empresas. Curiosamente, essas matrículas em CSTs se concentram no majoritariamente no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, como se pode observar, quando destacamos os 12 cursos com maior número de matrículas no país (Gráfico 3). Não surpreende que as vagas de CSTs da iniciativa privada estejam concentradas principalmente nestes cursos, especialmente nos cinco com maior número de matrículas: Gestão de Pessoas, Logística, Gestão de Negócios, Empreendedorismo e Marketing.

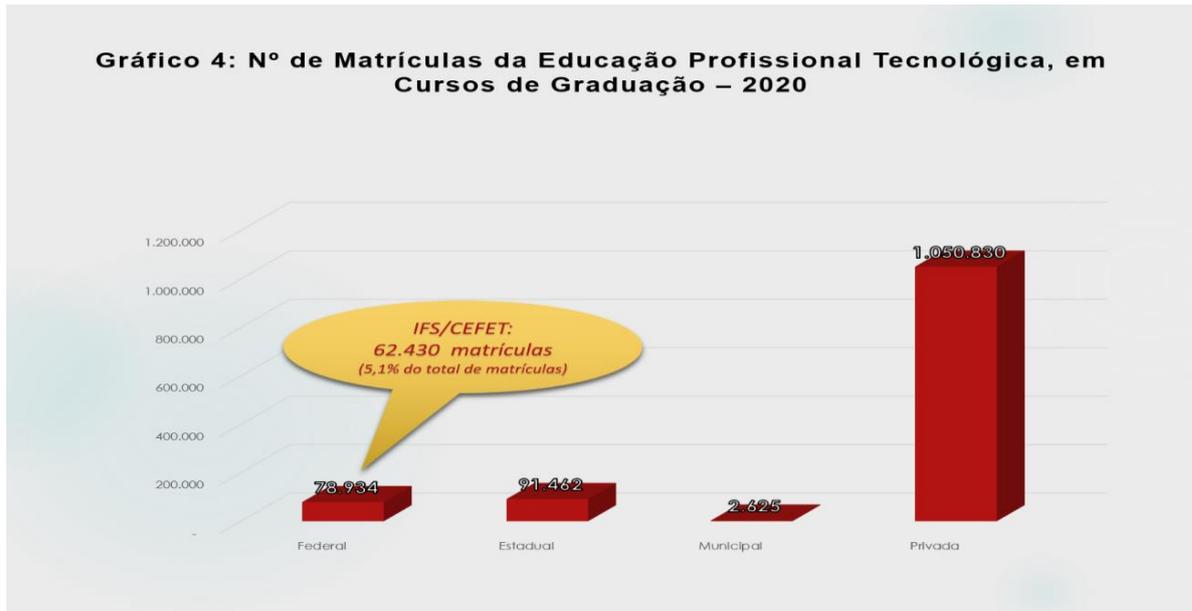
Este fenômeno nos sugere algumas hipóteses que merecem ser aprofundadas em estudos posteriores, como por exemplo: o fato da diversificação e ampliação da oferta de CSTs no Brasil estar concentrada majoritariamente no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios está diretamente relacionado ao fato de este grau acadêmico ter se tornado um promissor filão do mercado educacional amplamente explorados por poderosos grupos financeiros, justamente por demandar baixos investimentos em infraestrutura física, equipamentos e insumos, além de não demandar elevada

qualificação acadêmica e científica do quadro docente, o que barateia significativamente os custos da produção e possibilita sua oferta a preços baixos para determinado segmento populacional, a saber: jovens de baixa renda concentrados nas periferias urbanas.



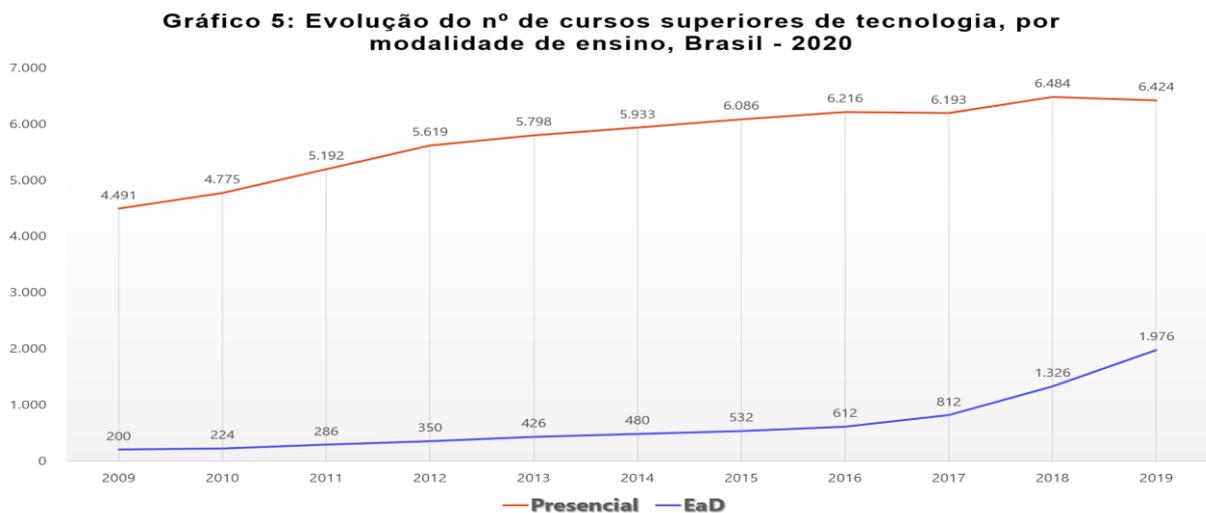
Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020)

Em todo caso, a maioria destes cursos carregam em seu conteúdo curricular um tipo de formação focada em levar seus estudantes a encarar com naturalidade as incertezas e as instabilidades do regime de acumulação enxuto e flexível que veio a substituir o paradigma taylorista-fordista de organização do trabalho e da produção (SOUZA, 2000b).



Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020).

Ao contrário do que sempre foi propagado por Lula da Silva como propaganda de seu governo, essa explosão de CSTs no Brasil se deu principalmente na iniciativa privada. Outro dado interessante é o fato de o número de CSTs ofertados na modalidade de Educação à Distância (EaD) que já vinha em ascensão desde meados dos anos 2000, deslançou a partir de 2017, configurando uma tendência de aumento, ainda mais depois da experiência vivida com a Pandemia de COVID-19 a partir de 2020. É evidente que a experiência do ensino remoto adotada em praticamente todas as instituições de ensino públicas ou privadas como medida sanitária fez esmorecer em grande medida as resistências às proposições do empresariado do ensino de implementação do Ensino Híbrido como mais uma modalidade a se somar à EaD e ao Ensino Presencial.



Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020)

Esse assédio das IES privadas a um público-alvo específico se deve em grande parte às ações do Estado em parceria com organismos internacionais para fomentar a ampliação de vagas e a diversificação de cursos e instituições de EPT, uma vez que estas medidas impulsionaram o aumento no número de cursos e de matrículas. Segundo dados do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020), entre 2010 e 2018, o número de matrículas em CSTs aumentou cerca de 40%, embora esse aumento não tenha ocorrido em todas as categorias administrativas. As IES públicas federais tiveram 22% de aumento no número de matrículas. As IES públicas estaduais tiveram 81% de aumento. As IES privadas “com fins lucrativos” que já vinham monopolizando a oferta deste tipo de curso, apresentaram o maior percentual de aumento nesse quesito: 97%. As IES públicas municipais e IES privadas “sem” fins lucrativos apresentaram diminuição de 40% e 35%, respectivamente, no número de matrículas em CSTs.

A tendência de aumento no número de matrículas nos CSTs também evidencia diferentes cenários por modalidade de ensino. O número de matrículas em 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%. Por outro lado, o número de matrículas em CSTs na modalidade EaD apresentou aumento de 141%, ultrapassando o número de matrículas na modalidade presencial no ano de 2018.

À guisa de conclusão

Observe-se que a explosão de CSTs se dá a partir do Governo Lula da Silva. Quando assumiu o governo, em 2003, herdou um quantitativo de 636 CSTs e concluiu seu segundo mandato, em 2010, com um total de 4.999 CSTs (um aumento de 686%) contra o já significativo aumento de 100,6% do governo FHC. Observe-se também que das 65.903 vagas em CSTs que Lula da Silva herdou do Governo FHC em 2002, passou para 464.108 em 2008 (crescimento de 604,2 %). De 12.673 concluintes herdados do Governo FHC, em 2002, Lula da Silva, em 2008, já contava com 85.794 (crescimento de 577%).

O desempenho do Governo Lula da Silva neste segmento demonstra seu êxito na consolidação dos CSTs como uma alternativa de *Formação Interessada*, de curta duração, a baixo custo, ofertada eminentemente pela iniciativa privada e cada vez

mais na modalidade EaD. Este desempenho também nos explicita que a política de EPT deste Governo configurou não só uma continuidade ao que já vinha sendo implementado pelo Governo FHC, mas foi bem mais além, pois promoveu maior articulação entre esta política e as políticas de trabalho e renda, especialmente no que se refere ao aspecto da mediação do conflito de classes.

A análise também nos permitiu confirmar que, de fato, as ações e formulações do Estado brasileiro para promover mudanças substantivas na política pública de EPT configuram uma contrarreforma, pois nega à classe trabalhadora uma *Formação Unitária* que lhe permita a apropriação da ciência e da tecnologia aplicada na produção, bem como seus fundamentos, ao mesmo tempo em que lhe permite compreender autonomamente a dinâmica e as contradições da vida em sociedade.

Frente a estas tendências no desenvolvimento dos CSTs no país, podemos considerar que elas também explicam o consentimento ativo da sociedade civil à ideia de que a *Formação Interessa*, focada nas demandas do mercado, com duração curta, é o caminho mais promissor para jovens de baixa renda embalados pelo espírito empreendedor, ainda que concentrados em periferias urbanas, possam ter acesso ao Ensino Superior e, assim, garantir a tão sonhada empregabilidade.

Imagem 2: Polo de EaD da Universidade Estácio de Sá, localizado no bairro de Bonsucesso, Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, RJ – 2019.



Fonte: acervo pessoal do autor, imagem capturada em 10/09/2019

A EaD, neste contexto, é apresentada a este público-alvo como uma solução de conciliação do tempo de estudo e o tempo de trabalho, de modo a não sacrificar este último, sem importar as implicações deste sacrifício à formação. Entretanto, na realidade, a EaD é acionada como uma estratégia empresarial de redução de custos e aumento de produtividade do trabalho educativo, permitindo-lhes alcançar número cada vez maior de estudantes matriculados com baixos investimentos e infraestrutura física e em desenvolvimento de pessoas. O que é negado a este público-alvo e a experiência de um ambiente universitário.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 57.075**, de 15 de outubro de 1965. Dispõe sobre o funcionamento de cursos de Engenheiro de Operação em estabelecimentos de ensino de engenharia. Brasília: 1965. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/479671/publicacao/15668034>. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

_____. **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, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, Acesso em 18 de maio de 2022.

_____. **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, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 18 de maio de 2022.

_____. **Decreto nº 8.268**, de 18 de junho 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, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1. Acesso em 19 de maio de 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 547**, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

_____. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em 19 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 30 de abril de 2022.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 28/02/2022.

_____. **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, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

_____. **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, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em 19 de maio de 2022.

_____. **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, 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2022.

_____. **Lei 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, 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9649-27-maio-1998-372115-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em 19 de maio de 2022.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. (Orgs.). **Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Vol. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Vol. 5.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Vol. 2.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 2 vol.

HOOD, Christopher. A public management for all seasons? **Public Administration**, United Kingdom, vol. 69, p. 3-19, Spring/1991.

MACEDO, Jussara Marques de. Competências digitais na formação para o trabalho docente: atalhos para a formação enxuta e flexível. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (Orgs.). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MASSENET, Michel; GÉLINIER, Octave. **La Nouvelle gestion publique**: pour un État sans bureaucratie. Paris, France: Éditions Hommes et Techniques, 1975. 145 p.

MEC. CFE. Documenta. **Parecer CFE nº 1.060**, de julho de 1973. Brasília, Julho 1973, (152): 176.

_____. Documenta. **Parecer CFE nº 25**, de fevereiro 1965. Brasília: 1965a, (32): 42.

_____. Documenta. **Parecer CFE nº 60/1963**. Aprovou a proposta de criação do curso de engenharia de operação, com duração de três anos. Com base nesse Parecer, algumas escolas, dentre elas a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, organizaram os respectivos cursos e submeteram os currículos à aprovação do CFE. Brasília: 1963a, (12): 51.

_____. Documenta. **Parecer CFE nº 862**, de setembro de 1965. Brasília, 1965b, (41): 64.

_____. **Plano Trienal de Educação (1963-1965)**. Brasília, Distrito Federal: 1963b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001498.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2020.

MEC. **Portaria nº 1.005**, de 10 de setembro de 1997. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), a Unidade de Coordenação do Programa (UCP), incumbida de adotar as providências necessárias à implementação do PROEP. Brasília (DF): 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Port1005.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2019.

MENEZES, E. T. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>. Acesso em 18 de maio de 2022.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SILVA, A. X. **Lutas sociais e contradições dos sujeitos políticos coletivos no processo da reforma sanitária brasileira**. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – UFPE, Recife.

SOUZA, J. dos S. 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**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2317>. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

SOUZA, J. dos S. A pedagogia política renovada do Estado brasileiro para a formação profissional e conformação social de jovens de baixa renda. **Plurais Revista Multidisciplinar**, vol. 4, n. 3, p. 36-53, 6 maio 2020a.

SOUZA, J. dos S. Cursos superiores de tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, Vol. 18, n. 36, p. 320-342, 22 maio 2020b.

SOUZA, J. dos S. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, vol. 16, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00095>.

SOUZA, J. dos S.; VEIGA, C. C. P. S. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, vol. 16, n. 38, p. 461-482, 2020c.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, J. S.. Impactos do gerencialismo no desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], Vol. 1, n. 20, p. 1-15 e 108-34, Jun. 2021.