

EDUCAÇÃO SUPERIOR ENXUTA E FLEXÍVEL: ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE CESUMAR¹

Bruno de Oliveira Figueiredo²
Fabiana Érica Ferreira Laube³

Resumo

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no Brasil ganharam relevância a partir dos anos 1990, inseridos em um contexto de contrarreforma educacional que prioriza a formação enxuta e flexível. Este artigo examina documentos dos CSTs da Universidade Cesumar, analisando suas propostas curriculares. Com base na análise dos documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos de Cursos, este estudo revela que os currículos atendem à lógica de empregabilidade e formação interessada, reproduzindo condições precárias de inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Contrarreforma, Política Educacional, Educação Enxuta, Cursos Superiores de Tecnologia, Universidade Cesumar.

EDUCACIÓN SUPERIOR ÁGIL Y FLEXIBLE: ANÁLISIS DE PROPUESTAS DE CURSOS DE TECNOLOGÍA SUPERIOR EN LA UNIVERSIDADE CESUMAR

Resumen

Los Cursos de Tecnología Superior (CTS) en Brasil ganaron relevancia a partir de la década de 1990, insertos en un contexto de contrarreforma educacional que prioriza una formación ágil y flexible. Este artículo examina documentos de los CST de la Universidad Cesumar, analizando sus propuestas curriculares. A partir del análisis de documentos institucionales, como el Plan de Desarrollo Institucional y los Proyectos de Curso Pedagógico, este estudio revela que los currículos atienden a la lógica de la empleabilidad y de la formación interesada, reproduciendo condiciones precarias para la inserción en el mercado de trabajo.

Palabras clave: Contrarreforma; Política Educativa; Educación Ágil; Cursos Superiores de Tecnología; Universidade Cesumar.

LEAN AND FLEXIBLE HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF PROPOSALS FOR HIGHER TECHNOLOGY COURSES AT UNIVERSIDADE CESUMAR

Abstract

Higher Education Technology Courses (CSTs) in Brazil gained relevance in the 1990s, inserted in a context of educational counter-reform that prioritizes lean and flexible training. This article examines documents from the CSTs of Cesumar University, analyzing their curricular proposals. Based on the analysis of institutional documents, such as the Institutional Development Plan and the Pedagogical Projects of Courses, this study reveals that the curricula meet the logic of employability and interested training, reproducing precarious conditions for insertion in the labor market.

Keyword: Counter-reform; Educational Policy; Lean Education; Higher Technology Courses; Universidade Cesumar.

¹ Artigo recebido em 21/11/2025. Aprovado em 15/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.69887>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/Brasil). Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Brasil). Email: bruno.oliveira@unir.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/288656668999583>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1099-2010>.

³ Enfermeira pela Faculdade Associada de Ariquemes (FAAR/Brasil). Tutora presencial no curso de Enfermagem da Universidade Unicesumar. Email: fabianalaube@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8133427062768144>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1277-7389>.

Introdução

Neste artigo, apresentamos resultados parciais da pesquisa intitulada “Os Cursos Superiores de Tecnologia na Política de Educação Profissional do Estado de Rondônia”⁴. Esta investigação busca problematizar o papel dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no âmbito da política de educação profissional, com especial atenção às dinâmicas presentes nas instituições públicas e privadas de ensino superior atuantes no estado de Rondônia. O projeto integra-se organicamente ao Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no escopo da pesquisa nacional intitulada “Tendências e Perspectivas da Política de Ampliação e Diversificação da Formação de Tecnólogos no Brasil”, cujas análises tomam por base a crítica ao modelo educacional orientado pela lógica da empregabilidade e da formação interessada.

Além desta articulação, a pesquisa insere-se na prática formativa do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Cultura (GTEC), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), constituindo-se como espaço de formação de estudantes de graduação e pós-graduação. A partir desta inserção, busca-se fomentar a análise crítica das políticas educacionais que impulsionam a expansão dos CSTs.

A consolidação dos CSTs na educação superior brasileira ocorreu de forma articulada à construção de um aparato normativo destinado à padronização curricular e à regulação da formação profissional. Nesse contexto, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), elaborado pelo Ministério da Educação, assume papel estratégico ao definir perfis profissionais de conclusão, cargas horárias mínimas, eixos tecnológicos e competências esperadas para cada curso. Embora apresentado como instrumento de orientação acadêmica e garantia da qualidade, o Catálogo também constitui um mecanismo de indução curricular, orientando as instituições de ensino superior para modelos relativamente homogêneos de formação.

Na totalidade do processo de consolidação dos CSTs, o CNCST não pode ser compreendido apenas como organização administrativa da oferta educacional, mas

⁴ Este projeto está integrado às atividades de pesquisas articuladas no âmbito do Eixo Temático n° 8 – Novos Modos de Regulação, Tendências em Construção e Trabalho Docente na Educação Profissional Tecnológica – da Rede Universitas-BR.

como expressão das transformações ocorridas na política de educação superior brasileira durante a contrarreforma do Estado.

Os CSTs ganharam impulsão no Brasil como uma resposta às transformações socioeconômicas e políticas ocorridas a partir da década de 1990, marcadas por uma contrarreforma educacional⁵ alinhada às políticas neoliberais. Esse movimento redefiniu o papel da educação superior, priorizando currículos pragmáticos, enxutos e flexíveis, baseados na pedagogia das competências⁶. Essa abordagem, historicamente articulada às reformas neoliberais da década de 1990, foi incorporada ao sistema educacional brasileiro como um mecanismo de adaptação à lógica da acumulação flexível do capital, deslocando o foco da formação para a adequação às demandas imediatas do mercado (Ramos; Magalhães, 2022). Tal abordagem sustenta-se em uma lógica de empregabilidade imediata, frequentemente associada à redução de custos e ao aumento da produtividade, mas que tende a criar obstáculos ao desenvolvimento integral e crítico dos estudantes. Esse processo se insere no que Kuenzer (2002), denomina de inclusão excludente. Esta tese nos auxilia na análise da expansão do ensino superior tecnológico como política de ampliação do acesso ao ensino superior. Esta política de ampliação não assegura qualidade formativa nem ruptura com a subalternização histórica da classe trabalhadora, limitando-se a oferecer certificações desprovidas de efetiva emancipação.

O objetivo deste artigo é apresentar a análise das propostas curriculares dos CSTs da Universidade Cesumar (UniCesumar), com foco em sua unidade localizada

⁵ A contrarreforma é entendida como um movimento da classe dominante que visa reverter os avanços democráticos conquistados pela classe trabalhadora. Trata-se de uma restauração de mecanismos de dominação, mesmo que sob formas atualizadas, com o objetivo de impedir novas conquistas sociais ou desmontar as já obtidas. Além de restabelecer o controle burguês, busca também moldar a consciência da sociedade civil, sobretudo da classe trabalhadora, para aceitar passivamente essa dominação (Souza, 2022, p. 2-3).

⁶ A pedagogia das competências é caracterizada pela orientação do processo educativo à formação de sujeitos capazes de adaptar-se a contextos de instabilidade social, mediante a mobilização de saberes para enfrentar situações concretas (Ramos, 2022). Este modelo pedagógico hegemônico contemporâneo está baseado na mobilização de saberes para adaptação a situações concretas, estruturado sob uma epistemologia relativista e pragmatista, que instrumentaliza a educação para responder às demandas do mercado de trabalho, limitando-se a preparar sujeitos para a flexibilidade e polivalência (Ramos, 2022). Nesse modelo, a aprendizagem é concebida como um processo predominantemente subjetivo, baseado na interação do indivíduo com seu meio e na construção de esquemas mentais, segundo a epistemologia construtivista, sobretudo piagetiana (Ramos, 2022). Na perspectiva dominante, essa pedagogia encontra-se articulada com tendências epistemológicas pós-modernas, como o construtivismo radical e o neopragmatismo, que relativizam ou mesmo negam a objetividade e universalidade do conhecimento, valorizando, antes, sua viabilidade e utilidade contextual. Seu núcleo é criticado por esvaziar a dimensão ontológica, histórica e social do conhecimento, sendo incompatível com uma formação crítica e emancipatória (Ramos, 2022).

em Ariquemes, Rondônia. A escolha dessa instituição baseia-se em sua representatividade, sendo a segunda maior entre as instituições privadas em número de matrículas nesse grau de ensino superior. A pesquisa busca compreender as concepções educacionais que fundamentam esses cursos e suas implicações para a formação humana, especialmente das classes subalternas.

Esta pesquisa fundamenta-se no método do Materialismo Histórico-Dialético, compreendido como método capaz de apreender os fenômenos educacionais em sua historicidade, contradição e inserção na totalidade das relações sociais (Kosik, 1976). Nessa perspectiva, os documentos institucionais não são concebidos como registros neutros da realidade, mas como expressões históricas de projetos formativos produzidos em determinado contexto político, econômico e ideológico.

Foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UniCesumar e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Logística e Comércio Exterior ofertados no polo de Ariquemes, Rondônia. A seleção desses cursos fundamentou-se em sua representatividade na oferta institucional e na possibilidade de analisar propostas formativas pertencentes ao eixo tecnológico Gestão e Negócios, diretamente relacionado às demandas contemporâneas do mercado de trabalho.

A análise documental foi desenvolvida mediante leitura integral dos documentos, identificação das categorias recorrentes e interpretação crítica de seus conteúdos fundamentados na literatura sobre contrarreforma educacional, pedagogia das competências e formação interessada. Como desdobramento das categorias totalidade, contradição, historicidade, mediação, essência e aparência, a análise política marxiana privilegiou as seguintes categorias emergentes da leitura dos documentos: empregabilidade, flexibilidade curricular, competências, empreendedorismo, inovação e formação humana. Foram examinados os conteúdos curriculares, metodologias de ensino, perfil do egresso e objetivos formativos, com vistas a compreender como esses elementos expressam a lógica da educação enxuta e flexível. A definição dessas categorias envolveu a apreensão das mediações entre as prescrições curriculares dos documentos institucionais e a totalidade inscrita na contrarreforma da educação superior brasileira.

Nessa perspectiva, a investigação não se limita à descrição dos documentos institucionais, mas procura compreender como as concepções de formação presentes

nos PPCs expressam determinações mais amplas, evidenciando as contradições entre a ampliação do acesso ao ensino superior e a consolidação de modelos formativos orientados pela racionalidade empresarial.

O artigo está estruturado em quatro seções principais. Na seção inicial, é apresentada a fundamentação teórica sobre o contexto da contrarreforma educacional no Brasil e seu impacto na educação superior. Em seguida, discute-se a lógica de educação enxuta e flexível como modelo predominante nos CSTs, destacando suas características, limitações e articulação com a regulação curricular nacional. A terceira seção apresenta uma breve contextualização do desenvolvimento dos CSTs em Rondônia, evidenciando a articulação com a política nacional de ampliação e diversificação do ensino superior. Em uma quarta seção, apresenta-se o detalhamento da análise dos documentos institucionais da UniCesumar, com ênfase nas categorias que envolvem a concepção de curso, perfil do egresso, metodologias de ensino e políticas de apoio ao discente. Por fim, a conclusão reflete os resultados encontrados, apontando os desafios e as possibilidades para uma educação superior mais crítica e emancipadora.

Contexto Histórico e Objetivos da Contrarreforma Educacional no Brasil⁷

A contrarreforma educacional no Brasil consolidou-se a partir dos anos 1990, com a introdução de diretrizes curriculares fundamentadas na noção de competências. Nesse processo, as aprendizagens deixaram de ser entendidas como apropriação crítica de saberes, passando a ser tratadas como habilidades operacionais voltadas ao desempenho produtivo, reforçando o tecnicismo e enfraquecendo as dimensões conceitual e social da formação (Ramos; Magalhães, 2022). Movida pela adoção de uma lógica neoliberal e pela necessidade de adaptação às exigências do capitalismo mundializado, essa contrarreforma reorganizou a estrutura educacional do país com o objetivo de atender às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e instável (Souza, 2022). Esse processo impulsionou uma mercantilização crescente da educação, consolidando um modelo

⁷ Neste artigo, utilizamos uma breve contextualização histórica da criação e desenvolvimento dos CSTs no contexto brasileiro, pelo motivo do contexto histórico não ser o foco central do texto. Desta forma, sugerimos, para uma leitura mais aprofundada dos marcos históricos da criação dos CSTs, a leitura dos textos de Souza (2022) e Souza, Macedo e Figueiredo (2023).

de ensino imediatista e pragmático, e delineando um contexto em que a formação tecnicista, voltada para o trabalho, foi priorizada em detrimento de uma educação crítica e emancipatória (Souza, 2022; Souza; Macedo, 2024).

O movimento de contrarreforma educacional no Brasil reflete um período de crise orgânica do capital, com ajustes estruturais impostos por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas organizações supranacionais recomendaram a implementação de políticas de austeridade e reformas no setor público, visando reduzir custos e aumentar a “eficiência” do Estado. Na dimensão educacional, essa estratégia apoiou-se na Teoria do Capital Humano⁸, que concebe a educação como um instrumento para qualificação de trabalhadores e aumento da produtividade. Este aumento de produtividade está assentado na intensificação da precariedade do trabalho e da vida. Segundo Souza (2006),

A Teoria do Capital Humano tem suas bases teórico-metodológicas na economia neoclássica, pois parte do pressuposto de que o desenvolvimento das economias nacionais em estágios inferiores se dá pelo aumento necessário da desigualdade, em médio prazo, o que possibilita o aumento crescente das taxas de acumulação; e pela posterior redistribuição da riqueza, em longo prazo, que seria consequência natural do fortalecimento da economia. Nesta visão, na medida em que o crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. Assim, o desenvolvimento social se consolidaria, naturalmente, em decorrência da prosperidade econômica alcançada.

⁸ A Teoria do Capital Humano é uma concepção forjada a partir da década de 1950, que entende a educação como um meio de qualificação da força de trabalho para aumentar sua produtividade e adequá-la às exigências do mercado. Ela se baseia na ideia de que o trabalhador deve ser treinado, adestrado e mantido saudável para garantir a máxima eficiência no processo de produção mercantil (Frigotto, 2022). Segundo Frigotto (2022), essa perspectiva reduz a educação à preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção capitalista. Assim, a noção de capital humano é criticada como parte de uma visão economicista que situa a educação como motor do desenvolvimento e da superação das desigualdades sociais, mas sem alterar as relações de poder e de classe que geram essas mesmas desigualdades. Frigotto (2022) argumenta que essa concepção obscurece as causas estruturais do desemprego, da precarização do trabalho e da pobreza, ao deslocar a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho para o indivíduo, culpabilizando-o por não ter adquirido as “competências” necessárias. Dessa forma, a Teoria do Capital Humano é vista como um instrumento ideológico que reforça o senso comum neoliberal, segundo o qual cabe ao indivíduo investir em sua formação para se tornar “empregável”, enquanto se silenciam as determinações estruturais que condicionam a desigualdade social. Assim, esta Teoria é parte integrante da lógica capitalista de subordinação do trabalho ao capital, convertendo a educação de um direito social e subjetivo em um meio funcional à reprodução das relações de exploração, ao invés de um instrumento de emancipação humana.

Além da naturalização da precariedade como condição da “modernização”, essa concepção teórica fundamentou a reformulação do papel da educação, moldando-a para responder diretamente às exigências do mercado, com foco na eficiência e redução de custos (Souza; Macedo; Figueiredo, 2023).

Com a crise fiscal enfrentada pelo Estado brasileiro e a necessidade de racionalização dos gastos, a educação pública passou a ser vista como um setor que poderia ser terceirizado e simplificado. Nesse contexto, políticas educacionais foram reformuladas para atender as demandas de curto prazo, como é o caso dos CSTs e sua expansão na Política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Souza, 2022; Souza; Macedo, 2024).

A contrarreforma educacional foi fundamentada por três objetivos principais: a flexibilização da formação, a promoção de uma educação pragmática e a criação de uma nova estrutura de ensino voltada para a empregabilidade (Souza, 2022). Esses objetivos foram amplamente respaldados por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995 (Brasil, 1995), que introduziram e consolidaram a lógica de uma educação pragmática e orientada para o mercado, priorizando as necessidades do setor produtivo em detrimento de uma Formação Unitária⁹ (Figueiredo; Marques, 2024; Souza; Macedo, 2024).

A flexibilização da formação visa permitir que os currículos sejam constantemente ajustados às necessidades empresariais, priorizando disciplinas com aplicação direta no mercado de trabalho e eliminando aquelas que não agregam valor imediato à empregabilidade. Esse modelo compromete a formação crítica dos estudantes, limitando-os ao desenvolvimento de habilidades específicas e práticas, necessárias apenas para ocupações de caráter intermediário, sem incentivo à autonomia e à reflexão (Souza, 2022).

⁹ Formação Unitária é definida como uma perspectiva de formação humana que parte do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, visando à superação da fragmentação entre ambas no processo educativo (Souza, 2022, p. 4). Ao contrário da Formação Interessada, que prioriza o pragmatismo e a imediatidade em favor das demandas do mercado, a Formação Unitária busca desenvolver nos trabalhadores a capacidade de apropriação autônoma do conhecimento, transcendendo a mera aplicação produtiva para alcançar uma compreensão crítica e reflexiva da realidade social (Souza, 2022, p. 4). Essa formação visa capacitar o trabalhador não apenas para executar tarefas, mas para compreender a si mesmo como sujeito histórico e compreender o sentido sócio-histórico da sua própria produção, desenvolvendo uma consciência reflexiva (Souza, 2022, p. 4). Nessa concepção, teoria e prática se complementam num movimento dialético, que possibilita a construção de conhecimento científico e filosófico, e não apenas técnico ou instrumental (Souza, 2022, p. 4).

Do ponto de vista legislativo, a LDB de 1996 foi um marco regulatório importante para a EPT e os CSTs, uma vez que permitiu a oferta de cursos superiores de curta duração com foco na formação interessada, imediatista e pragmática (Souza, 2022). Em 2004, o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004) reforçou a política de flexibilização, promovendo maior autonomia às instituições educacionais para que adaptassem seus currículos às demandas do mercado de trabalho (Souza, 2022; Souza; Macedo; Figueiredo, 2023).

Outro dispositivo essencial foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, que reestruturou a gestão da educação e incentivou parcerias entre o setor público e o setor privado para a oferta de cursos técnicos e tecnológicos. Esse movimento fez com que o Estado passasse a atuar mais como regulador, delegando a execução direta do ensino superior tecnológico ao setor privado. Dessa forma, a terceirização de serviços educacionais consolidou-se, aumentando a oferta de CSTs, especialmente na modalidade de Educação à Distância (EaD) (Souza, 2022; Souza; Macedo; Figueiredo, 2023).

Essa dualidade, longe de ser um fenômeno contemporâneo, tem raízes históricas profundas na conformação da educação profissional brasileira. Como demonstra Kuenzer (2002), o modelo de formação para o trabalho sempre foi pensado como instrumento de controle das classes subalternas, consolidando um sistema educacional segmentado que associa o ensino técnico à "formação de mão de obra barata" e o ensino superior científico à elite dirigente. Essa lógica histórica é atualizada na forma de cursos superiores de curta duração e baixa densidade crítica, como os CSTs, que reafirmam a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, perpetuando a desigualdade educacional. Na atualidade da contrarreforma educacional, a nova dualidade estrutural se expressa na restrição do acesso das classes subalternas ao conhecimento científico e crítico e promoção de uma formação interessada e pragmática voltada à empregabilidade. A introdução dos CSTs, que visam capacitar os estudantes para ocupações intermediárias, destinou-se principalmente às classes subalternas (Souza, 2022).

A proliferação dos CSTs nas instituições privadas e a expansão de sua oferta em EaD configuram um tipo de formação excludente, voltada para atender exclusivamente as demandas do mercado de trabalho. Com um currículo voltado para a prática e sem disciplinas que estimulem a reflexão e o pensamento crítico, os CSTs

inserir os estudantes em um modelo educativo que atende aos interesses do capital, mas que ignora o desenvolvimento humano integral e a formação autônoma dos indivíduos (Figueiredo; Marques, 2024).

Organismos supranacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tiveram um papel fundamental na expansão da EPT e na implementação de uma educação pragmática e flexível no Brasil. Esses organismos promoveram o conceito de "educação ao longo da vida" e a ideia de que o trabalhador deve estar constantemente em processo de formação, a fim de se adaptar às transformações econômicas (UNESCO, 1973). Essa perspectiva reforça a ideia de empregabilidade, mas acaba por legitimar um modelo educacional de formação fragmentada e voltada para o atendimento das necessidades do mercado globalizado (Souza, 2022; Souza; Macedo; Figueiredo, 2023).

A Teoria do Capital Humano oferece a justificativa econômica para a adoção de uma formação técnica e prática, com o intuito de maximizar a produtividade dos trabalhadores e reduzir os custos do aparelho de Estado com a educação. Esse modelo reafirma a educação como um instrumento para aumentar a competitividade dos indivíduos no mercado e como um meio para o desenvolvimento econômico, ignorando, porém, as implicações sociais e cidadãs do ensino superior (Souza, 2006; 2021).

A categoria Educação Interessada¹⁰ caracteriza a contrarreforma educacional ao moldar os currículos dos CSTs para atender exclusivamente às demandas imediatas do mercado. Essa pedagogia política do capital¹¹ impõe uma formação

¹⁰ A categoria gramsciana Educação Interessada refere-se, no campo materialista histórico-dialético, a uma concepção de formação humana orientada pela valorização do capital. Caracteriza-se por uma perspectiva pragmática e imediatista, que visa manter a dualidade estrutural da sociedade e da escola, utilizando-se de uma pedagogia política para mediar o conflito de classes e construir o consenso em torno da visão de mundo burguesa. Esta concepção não se compromete com a formação cultural e emancipatória da classe trabalhadora, mas busca limitar seu acesso ao conhecimento, condicionando sua apropriação crítica da realidade social. Assim, reforça os interesses do grupo hegemônico, naturaliza as desigualdades e individualiza a responsabilidade pelo lugar ocupado na hierarquia social. Além de formar quadros técnicos para o mercado, promove uma formação política, ética e moral que assegura o consentimento ativo das classes subalternas à dominação burguesa (Souza, 2002).

¹¹ A pedagogia política, no marco do pensamento gramsciano, refere-se ao conjunto de estratégias e mecanismos ideológicos que as classes dominantes empregam para educar, conformar e orientar a sociedade segundo os interesses da hegemonia burguesa (Figueiredo, 2019). Trata-se de um processo pelo qual se media o conflito de classes, combinando formas de coerção e consenso para garantir a manutenção e ampliação do poder da classe dominante. Essa pedagogia atua não apenas nos espaços escolares formais, mas em todo o aparato de formação social, incluindo o Estado, os organismos internacionais e os sistemas produtivos, desempenhando uma função essencial na produção de

alienante e fragmentada, que restringe a capacidade dos estudantes de desenvolver uma compreensão crítica sobre a sociedade e sua posição nela. A formação oferecida é voltada para o desenvolvimento de habilidades práticas, negligenciando a importância de uma educação *omnilateral* que promova autonomia e emancipação (Souza; Macedo, 2024).

Os CSTs, com sua estrutura curricular prática e reduzida, são projetados para formar o trabalhador de novo tipo, alguém que ocupa posições intermediárias e adaptáveis no processo produtivo. Esse modelo educacional, marcado pelo pragmatismo e pela imediatidade, reforça a hegemonia burguesa ao criar uma classe trabalhadora conformada e adaptável às condições de trabalho precário e à flexibilização imposta pelo mercado (Souza, 2022; Figueiredo; Marques, 2024).

A contrarreforma educacional teve consequências significativas para o sistema educacional e para a sociedade brasileira. A criação de cursos técnicos e tecnológicos de curta duração, voltados para as classes subalternas, restringe as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Esse modelo educacional favorece uma suposta inserção rápida no mercado de trabalho (Souza, 2022; Souza; Macedo, 2024).

Essa estrutura educacional contribui para a precarização do trabalho, pois forma uma força de trabalho tecnicamente capacitada, mas sem autonomia para questionar ou transformar suas condições de trabalho (Souza; Macedo; Figueiredo, 2023). O modelo educacional focado na empregabilidade perpetua as desigualdades sociais, reforçando um sistema de dominação que favorece o capital e potencializa a dominação das classes subalternas.

subjetividades adaptadas às exigências do capital. Como sintetiza Figueiredo (2019), essa pedagogia se constitui como um conjunto de mecanismos de mediação do conflito de classes com vistas à “educação para o consenso em torno da concepção de mundo burguês e seu projeto de sociabilidade. Assim, as políticas públicas, as reformas administrativas e educacionais e as estratégias de gestão tornam-se instrumentos dessa pedagogia política.

No contexto contemporâneo, a pedagogia política do capital se expressa na naturalização de processos como a proletarianização, a precarização do trabalho e a mercantilização da educação, estruturando uma racionalidade que apresenta a precariedade como modernização e a eficiência gerencial como solução para a crise estrutural do capital. Essa pedagogia também se relaciona ao que Gramsci (2000) define como função dos intelectuais orgânicos, que, em nível coletivo, participam da elaboração e difusão do consenso ideológico. No caso analisado por Figueiredo (2019), o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) atua como esse intelectual orgânico coletivo, promovendo a pedagogia política do capital ao reconfigurar os sistemas públicos de ensino e a administração estatal segundo os parâmetros do gerencialismo. Assim, a pedagogia política, no sentido gramsciano, não é um mero fenômeno educacional, mas um processo articulador da hegemonia, que molda práticas, subjetividades e instituições conforme o projeto político da classe dominante, sustentando e reproduzindo a ordem social capitalista.

Cursos Superiores de Tecnologia como Educação Enxuta e Flexível

A introdução dos CSTs no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, configura uma resposta às demandas do mercado e está alinhada com a lógica neoliberal e a Teoria do Capital Humano, que valoriza a formação de trabalhadores especializados para atender às exigências de produtividade e competitividade econômica. Esse movimento faz parte da contrarreforma educacional, que tem como uma de suas metas a implementação de uma educação "enxuta e flexível", voltada para habilidades técnicas específicas (Souza, 2022).

Os CSTs, como cursos de curta duração e com currículos enxutos, operam sob a mesma lógica funcionalista da pedagogia das competências, cuja estrutura curricular se organiza a partir da descrição de ações e comportamentos desejáveis. Ao transformar o conhecimento em mero insumo técnico, esse modelo restringe a formação ao nível do saber fazer, comprometendo a apreensão crítica da realidade (Ramos; Magalhães, 2022).

De acordo com os autores, essa estrutura de formação interessada serve à manutenção da hegemonia burguesa, assegurando que a classe trabalhadora obtenha somente as habilidades necessárias para cumprir funções produtivas específicas, sem questionar ou desenvolver uma consciência crítica sobre sua posição social e os mecanismos de exploração capitalista (Souza; Macedo; Figueiredo, 2023).

A flexibilidade dos CSTs responde a um modelo educacional que atende diretamente às necessidades empresariais, privilegiando a adaptação contínua dos trabalhadores às mudanças econômicas e ao dinamismo das relações de trabalho. Em Rondônia, por exemplo, os CSTs foram analisados como uma modalidade mercantil, cuja estrutura curricular e objetivo de formação de um trabalhador de novo tipo pode ser relacionados à concepção gramsciana de Formação Interessada. Essa formação visa criar profissionais tecnicamente capacitados, mas desprovidos de uma visão abrangente sobre as contradições sociais e econômicas que enfrentam (Figueiredo; Marques, 2024).

No âmbito dos organismos supranacionais, a promoção de uma educação ao longo da vida incentiva um tipo de educação voltada para a flexibilidade e a empregabilidade, enfatizando a adaptação constante do trabalhador às novas demandas do mercado. A UNESCO e o Banco Mundial defendem esse modelo,

argumentando que ele é necessário para a sustentabilidade econômica, embora essa abordagem reduza a formação a uma lógica instrumental, ignorando os aspectos emancipatórios e humanistas da educação (Souza; Macedo, 2024).

A política de formação dos CSTs, portanto, reflete uma estratégia de contrarreforma educacional voltada para o controle do conhecimento e para a limitação do acesso à Formação Unitária. Ao ajustar os currículos à lógica de empregabilidade, a contrarreforma educacional em curso consolida a função dos CSTs como instrumentos de controle social, reforçando a precariedade e a vulnerabilidade dos trabalhadores no mercado de trabalho. Assim, a política educacional para os CSTs no Brasil pode ser vista como uma tentativa de manter as condições da classe trabalhadora alinhadas aos interesses do capital, minando as possibilidades de uma educação que promova a autonomia e o desenvolvimento crítico dos indivíduos (Souza; Macedo; Figueiredo, 2023; Souza; Macedo, 2024).

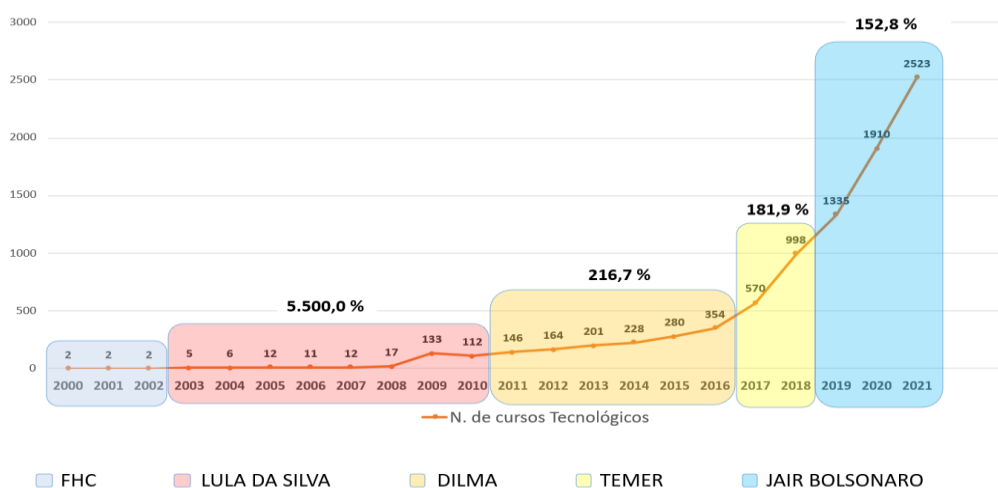
Os CSTs foram regulamentados como um grau acadêmico alternativo ao bacharelado, permitindo a formação de tecnólogos em áreas específicas. A carga horária reduzida e o currículo direcionado para competências operacionais atendem diretamente às exigências do mercado de trabalho, supostamente favorecendo a rápida inserção dos egressos em posições intermediárias no setor produtivo (Souza; Macedo, 2024). A educação enxuta e flexível reflete a pedagogia política do capital ao fundamentar o currículo dos CSTs, com ênfase em disciplinas técnicas e aplicação prática (Souza; Macedo; Figueiredo, 2023). A introdução dos CSTs no Brasil pode ser vista como parte do projeto de "educação terciária", uma política de diferenciação educacional que reforça a dualidade entre formação técnica e científica (Figueiredo; Veiga, 2021). No Brasil, essa dualidade educacional tem como base a segregação social, onde a educação técnica de curta duração é oferecida principalmente para as classes subalternas.

A Realidade dos CSTs em Rondônia em Relação ao Contexto Nacional¹²

A expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no estado de Rondônia reflete a mesma lógica de educação enxuta e flexível presente no contexto nacional, mas apresenta características e desafios particulares. Rondônia, como outros estados periféricos, encontrou nos CSTs uma oportunidade para capacitar rapidamente sua população para as demandas do mercado local e nacional, especialmente em setores com alta demanda por força de trabalho técnica e de nível intermediário. A implementação dos CSTs em Rondônia revela-se como uma resposta ao contexto econômico regional, onde setores como agronegócio, mineração e construção civil exercem um papel estratégico e demandam profissionais de formação rápida e direcionada (Figueiredo; Marques, 2024).

A expansão dos CSTs em Rondônia ocorre por meio de um processo de mercantilização da educação, com cursos oferecidos majoritariamente por instituições privadas que priorizam a formação técnica e prática, orientada para a inserção rápida no mercado de trabalho. A visibilidade do crescimento exponencial em Rondônia ocorre no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Figueiredo; Marques, 2024).

Gráfico 1: Evolução do número de cursos superiores de tecnologia, Rondônia - 2000-2021

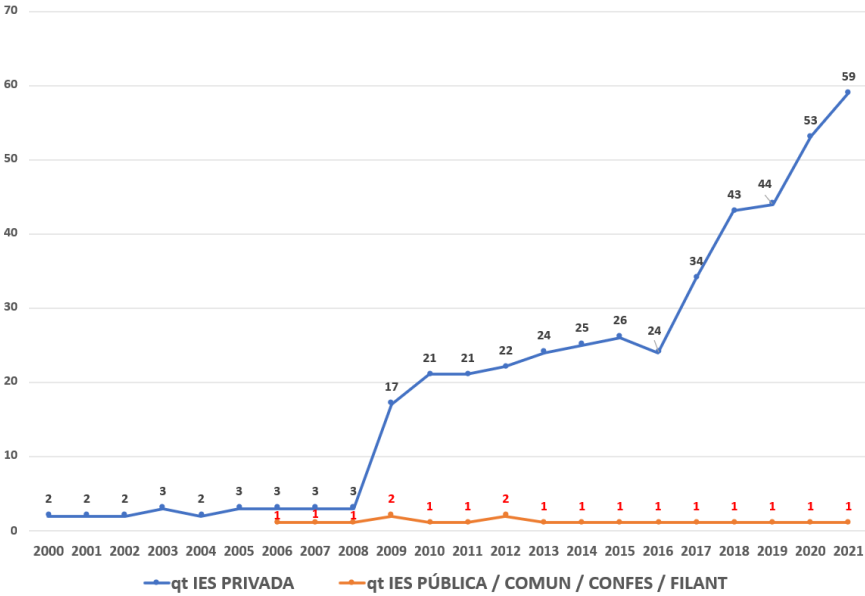


Fonte: elaboração com base em dados do INEP (2021) (Figueiredo; Marques, 2024).

¹² O escopo deste trabalho compreende a análise das propostas curriculares contidas nos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UniCesumar e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Logística e Comércio Exterior ofertados no polo de Ariquemes, Rondônia. Pelas limitações do objetivo e de tamanho do artigo, em relação ao surgimento e desenvolvimento dos CSTs no contexto de Rondônia, instituições ofertantes, números de matriculados, sugerimos a leitura do artigo de Figueiredo e Marques (2024) que apresenta a análise dos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a análise de entrevista com gestor de polo da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Esse modelo atende à necessidade de uma força de trabalho ágil e pronta para atuar nos principais setores econômicos da região. A oferta de CSTs, portanto, busca replicar o modelo nacional, mas enfatiza demandas regionais e reflete o perfil econômico local, marcado por atividades de execução que exigem habilidades práticas para ocupações intermediárias e operacionais.

Gráfico 2: Evolução do número de IES com oferta de CSTs, por categoria administrativa, Rondônia – 2000-2021



Fonte: elaboração com base em dados do INEP (2021) (Figueiredo; Marques, 2024).

O foco dos CSTs em Rondônia, assim como no restante do Brasil, reforça a mercantilização da educação, reduzindo a formação ao papel de atender as demandas de empregabilidade do mercado (Figueiredo; Marques, 2024).

Tabela 1 – Posição das principais instituições privadas com maior número de matrículas em Cursos Superiores de Tecnologia em Rondônia (2019–2021)

Posição	Instituição de Ensino Superior Privada	Matrículas (2019–2021)
1º	Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	7.531
2º	Universidade Cesumar (UniCesumar)	5.673
3º	Faculdade Educacional da Lapa (FAEL)	2.879
4º	Universidade Estácio de Sá	2.354

5º	Centro Universitário Internacional (UNINTER)	1.882
6º	Centro Universitário FAEL	1.817
7º	Universidade Paulista (UNIP)	1.635
8º	Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	1.540
9º	Universidade Cruzeiro do Sul	1.494
10º	Centro Universitário São Lucas	573

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019–2021.

A concentração das matrículas em Cursos Superiores de Tecnologia nas grandes redes privadas evidencia a intensificação da mercadorização da educação superior em Rondônia. Conforme apresentado na Tabela 1, a Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera ocupa a primeira posição em número de matrículas (7.531), seguida pela Universidade Cesumar (5.673)¹³. Esses dados justificam a escolha da UniCesumar como objeto de análise deste estudo, uma vez que a instituição se destaca como uma das principais ofertantes de Cursos Superiores de Tecnologia no estado, constituindo um caso representativo para compreender como a lógica da educação superior enxuta e flexível se materializa nas propostas curriculares.

Em Rondônia, os CSTs também reforçam uma dualidade educacional semelhante àquela observada em âmbito nacional. Os cursos técnicos e de curta duração são predominantemente oferecidos para as classes subalternas, enquanto uma formação científica mais abrangente (Souza; Macedo; Figueiredo, 2023). Essa separação limita as possibilidades de mudança nas condições socioeconômicas e políticas das classes subalternas, como condição para a perpetuação das desigualdades educacionais. Esta afirmação toma por evidência o ensino superior de curta duração que não possibilita a mesma formação crítica e aprofundada que os cursos de maior duração.

A dualidade educacional em Rondônia é acentuada pelo baixo número de instituições públicas de ensino superior e pela predominância de instituições privadas, onde os CSTs são promovidos como uma alternativa de ensino superior acessível, mas que, na prática, restringe os estudantes ao campo técnico (Figueiredo; Marques, 2024).

¹³ Para fins de análise, os registros "Universidade Cesumar" e "Centro Universitário de Maringá (UniCesumar)" foram agregados por se referirem à mesma instituição de ensino superior, totalizando 5.673 matrículas no período de 2019 a 2021.

A realidade dos CSTs em Rondônia também é moldada pela influência de organismos supranacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, que promovem políticas educacionais baseadas na empregabilidade e na Formação Interessada como instrumentos para o desenvolvimento econômico. Essas orientações se refletem nas políticas estaduais de incentivo aos CSTs, que enfatizam a formação de tecnólogos como uma resposta às necessidades de força de trabalho qualificada em setores estratégicos da economia estadual, como agronegócio, logística e serviços.

Além disso, as políticas educacionais voltadas para os CSTs em Rondônia alinham-se ao modelo de educação ao longo da vida, que incentiva a formação contínua e a adaptação constante dos trabalhadores às demandas do mercado. Essa perspectiva, amplamente difundida pelos organismos internacionais, visa garantir que os profissionais estejam sempre prontos para enfrentar a volatilidade do mercado de trabalho.

Os CSTs em Rondônia enfrentam desafios específicos decorrentes da dependência econômica de setores instáveis e das limitações de oportunidades para seus egressos. A economia do estado, baseada em atividades que frequentemente enfrentam oscilações, gera incertezas para os trabalhadores formados nos CSTs, que podem ter dificuldades em se manter empregados. Essa situação é agravada pela falta de uma formação crítica, que impede muitos trabalhadores de buscarem alternativas profissionais ou de questionarem as condições de trabalho precárias nas quais estão inseridos (Figueiredo; Marques, 2024).

No entanto, o cenário atual sugere que os CSTs continuam sendo uma ferramenta estratégica para atender às demandas imediatas do mercado, mas sem promover uma formação emancipadora.

Currículos de Educação Enxuta e Flexível na Universidade Cesumar

Os PPCs e o PDI da UniCesumar expressam uma concepção educacional voltada à lógica do capital, estruturada sob os princípios da flexibilidade curricular e da empregabilidade. Essa proposta, sob a aparência de modernização e ampliação do acesso ao ensino superior, encobre sua essência: a consolidação de uma formação funcional e adaptada às necessidades do mercado. Trata-se, portanto, de uma pedagogia política moldada para a reprodução da força de trabalho, esvaziada

de criticidade e desconectada de uma compreensão histórica e totalizante da realidade social.

A partir da identificação de categorias como flexibilidade, competências, empreendedorismo e empregabilidade, é possível compreender o modelo educacional adotado como parte de uma estratégia de contenção da formação integral. Analisando os documentos institucionais da UniCesumar com fundamento na categoria trabalho, observa-se que o trabalho não é compreendido como princípio ontológico da formação humana, mas como mercadoria, restringindo o sujeito à lógica produtivista e operacional. Com base nessa leitura crítica, estruturamos a análise em cinco dimensões fundamentais: (1) concepção de curso e justificativa; (2) perfil do egresso e competências; (3) metodologia de ensino e estrutura curricular; (4) políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; e (5) apoio ao discente e desenvolvimento profissional.

1. Concepção de Curso e Justificativa

A justificativa dos cursos da UniCesumar está centrada na adaptação às exigências do mercado. O PDI afirma que "os currículos devem ser ajustados periodicamente para acompanhar as tendências do mercado de trabalho e atender às necessidades dos setores produtivos" (UniCesumar, 2020, p. 40). Essa concepção reforça a contradição entre a função social da educação e sua instrumentalização pelo capital. Em vez de formar sujeitos históricos conscientes, a proposta consolida o sujeito treinado para ocupar posições subordinadas no sistema produtivo, naturalizando a alienação do trabalho.

2. Perfil do Egresso e Competências

O perfil do egresso é delineado pela adaptabilidade e pela eficiência operacional, em consonância com a noção de competências como esquemas mentais voltados à resolução de problemas em contextos definidos. No entanto, como discutem Ramos e Magalhães (2022), a ênfase nas competências psicomotoras e comportamentais desvia a atenção das dimensões epistemológicas e formativas do conhecimento, resultando em um currículo que valoriza a ação imediata em detrimento da reflexão crítica. Estas afirmações tomam por base o perfil descrito nos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (UniCesumar, 2023, p. 15) e Gestão de Recursos Humanos (UniCesumar, 2017, p. 12). Tais descrições revelam

uma formação reduzida à aplicação de competências operacionais, evidenciando a essência tecnicista e alienante dos currículos.

O curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, por exemplo, apresenta um egresso capacitado para "desenvolver soluções tecnológicas inovadoras e atender às demandas do mercado de TI" (UniCesumar, 2023, p. 15). De forma semelhante, o curso de Gestão de Recursos Humanos define o egresso como "um gestor prático e eficiente, com competências para gerenciar equipes e processos organizacionais" (UniCesumar, 2017, p. 12). A ênfase na funcionalidade da formação desconsidera o desenvolvimento crítico, reduzindo o processo educativo a uma etapa da reprodução da força de trabalho.

3. Metodologia de Ensino e Estrutura Curricular

Embora as metodologias apresentem aparente inovação, com o uso de estratégias como sala de aula invertida e projetos integradores, sua essência permanece ligada à pedagogia por objetivos, atualizada sob a forma de competências. Ramos e Magalhães (2022) apontam que esse modelo promove um tecnicismo educacional, ao confundir desempenho com aprendizagem e reduzir a educação a um processo de treinamento funcional.

No curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, as metodologias ativas incluem sala de aula invertida e projetos integradores, com foco em práticas de solução de problemas imediatos no nível da aparência: "As metodologias incluem estudos de caso e projetos integradores para desenvolver competências práticas" (UniCesumar, 2023, p. 18). Estas metodologias se fundamentam na lógica da competitividade de mercado. O uso dessas metodologias reforça uma estrutura de adestramento para o trabalho e responde diretamente à racionalidade empresarial, sem promover a articulação entre teoria e prática em sua totalidade formativa. Essa lógica formativa exemplifica o processo de inclusão excludente, em que o acesso formal ao ensino não é acompanhado por processos educativos significativos, mas por uma pedagogia de competências que fragmenta o conhecimento e limita o desenvolvimento crítico dos estudantes (Kuenzer, 2002).

O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é central na estratégia institucional, conforme descrito no PDI: "O uso de tecnologias educacionais visa ampliar o acesso ao conhecimento, promover o autoaprendizado e reduzir barreiras geográficas" (UniCesumar, 2020, p. 56). Este uso intensivo de TICs está

mais relacionado à otimização do processo de adestramento produtivo do que à mediação dialética do conhecimento. A ausência de componentes que promovam a reflexão sobre a realidade social revela o esvaziamento do potencial emancipador da educação.

4. Políticas Institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão

As atividades de ensino, pesquisa e extensão são reconfiguradas para atender diretamente às demandas do setor produtivo (UniCesumar, 2020, p. 72). O PDI destaca que "a pesquisa e a extensão são orientadas para atender às necessidades da comunidade e dos setores produtivos" (UniCesumar, 2020, p. 72). As iniciativas são orientadas por convênios empresariais e visitas técnicas, o que expressa uma política educacional marcada pela função instrumental da universidade. A versão 100% online dos cursos na modalidade EaD, ofertada no polo de Ariquemes, exemplifica a negação da totalidade do processo educativo, esvaziando as dimensões dialógicas e investigativas que poderiam permitir uma leitura crítica do real.

5. Apoio ao Discente e Desenvolvimento Profissional

As estratégias de apoio ao discente estão centradas em ações de inserção no mercado de trabalho, como estágios supervisionados e orientação de carreira. No curso de Gestão de Recursos Humanos, o PPC destaca: "Os estudantes contam com programas de orientação de carreira e estágios supervisionados como parte do processo formativo" (UniCesumar, 2017, p. 22). O PDI complementa essa abordagem, afirmando que "a instituição promove ações para fortalecer a empregabilidade dos estudantes, incluindo parcerias com empresas locais e nacionais" (UniCesumar, 2020, p. 65). Ainda que relevantes sob o ponto de vista funcional, essas ações reproduzem a subalternidade ao não oferecerem mecanismos de construção de autonomia intelectual. Essa prática é um exemplo de como as políticas de qualificação, ao priorizarem a inserção precária no mercado de trabalho, operam como dispositivos de exclusão incluyente: o estudante é absorvido por circuitos de trabalho flexibilizados, muitas vezes precarizados, que garantem ao capital sua força produtiva sem a contrapartida de estabilidade, direitos ou valorização.

O conjunto dos documentos institucionais analisados revela um modelo educacional coerente com a lógica da educação enxuta e flexível, que, embora se apresente como estratégia de democratização do ensino, em verdade consolida um projeto de formação fragmentada e funcional à reprodução das relações de

dominação de classe. Ao negar a totalidade do processo formativo, esse modelo sustenta a precarização do trabalho e restringe a formação à esfera técnica.

A partir desta análise, torna-se essencial a reconfiguração dos currículos e políticas educacionais para que incluam conteúdos e práticas que desenvolvam a consciência crítica, a interdisciplinaridade e a autonomia intelectual, de modo que a formação não se restrinja à reprodução da ordem, mas se abra à sua superação. Isso exige reconhecer a contradição entre capital e trabalho como elemento fundante da sociedade e, portanto, também da educação. Uma proposta educacional verdadeiramente transformadora só poderá emergir de um projeto pedagógico comprometido com a emancipação humana e com a superação das desigualdades estruturais que perpassam o ensino superior brasileiro.

Conclusão

A análise dos PPCs e do PDI da UniCesumar evidenciou um modelo educacional orientado pelas demandas do mercado, estruturado em torno de currículos flexíveis, uso intensivo de tecnologias educacionais e forte ênfase na formação tecnicista e pragmática. Esse modelo prioriza a empregabilidade imediata, mas compromete aspectos fundamentais para a formação integral, crítica e emancipadora dos estudantes.

As categorias centrais analisadas neste estudo — concepção de curso, perfil do egresso, metodologias de ensino e políticas de apoio ao discente — fornecem subsídios para compreender como o conceito de educação enxuta e flexível é implementado nos CSTs. A concepção de curso é explicitamente voltada para atender às exigências do mercado de trabalho, com currículos frequentemente ajustados às demandas empresariais, mas que pouco consideram as necessidades regionais e sociais mais amplas. Essa lógica evidencia a padronização de currículos, que se assemelham a catálogos de produtos educacionais.

O perfil do egresso, por sua vez, é definido predominantemente com base em competências técnicas e operacionais, reforçando a formação de um profissional adaptável às dinâmicas do mercado, mas limitado em sua capacidade de desenvolver análises críticas ou propor mudanças estruturais em seu campo de atuação. Essa visão contribui para perpetuar a desigualdade de acesso a uma formação científica e

humanística mais abrangente, reforçando um modelo educacional dual que favorece a reprodução das condições sociais vigentes.

No que se refere às metodologias de ensino, observa-se uma ênfase em práticas de solução de problemas e projetos integradores, voltadas à aplicação imediata no ambiente de trabalho. Embora inovadoras em certos aspectos, essas metodologias frequentemente carecem de elementos que promovam interdisciplinaridade e reflexão crítica. Assim, enquanto ampliam a eficiência prática, elas restringem a possibilidade de os estudantes compreenderem e questionarem os contextos sociais, econômicos e culturais nos quais estão inseridos.

As políticas institucionais de apoio ao discente e desenvolvimento profissional, ainda que possam desencadear resultados na preparação para o mercado de trabalho, também refletem essa abordagem limitada. Programas de estágio e orientação profissional são desenvolvidos para alinhar as competências dos estudantes às demandas empresariais, mas sem a inclusão de iniciativas que incentivem a autonomia intelectual e a cidadania ativa.

Embora o modelo analisado proponha como vantagens uma suposta inserção mais rápida no mercado e adaptabilidade, ele se sustenta em uma pedagogia cuja inconsistência teórica tem sido amplamente denunciada. Ramos e Magalhães (2022) argumentam que as competências, tal como operacionalizadas nos currículos, não constituem uma teoria pedagógica autônoma, mas sim uma racionalidade instrumental, voltada à gestão do comportamento e à adaptação passiva às exigências do capital. Este quadro é caracterizado por Kuenzer (2002) como reafirmação da nova dualidade estrutural, composta por processos simultâneos de inclusão excludente e exclusão includente. Ao mesmo tempo em que amplia o acesso a um ensino superior funcionalizado, a UniCesumar oferece uma formação tecnicista, precária e desvinculada de uma perspectiva crítica e humanizadora. Tal contradição revela o caráter instrumentalizado da política educacional vigente, que naturaliza as desigualdades e reforça a função da educação como reprodutora da ordem capitalista.

Para que os CSTs transcendam essas limitações e assumam um papel mais significativo na promoção de uma educação crítica e emancipadora, é fundamental reavaliar as bases que sustentam suas políticas e currículos. Integrações de conteúdos que promovam interdisciplinaridade, pensamento crítico e autonomia

intelectual são essenciais para equilibrar as demandas do mercado com uma perspectiva educacional mais ampla e transformadora.

A educação como campo de disputa por hegemonia possui a contradição de permitir mudanças na direção de projetos educacionais da ótica do Trabalho. É neste sentido que a luta de classes pode envolver mudanças fundamentada na Educação Unitária gramsciana. As mudanças promovidas com fundamento nas categorias centrais discutidas neste estudo permitiriam a construção de currículos mais alinhados às necessidades sociais e regionais, ampliando o impacto positivo dos CSTs. Dessa forma, seria possível fomentar a formação de profissionais não apenas tecnicamente capacitados, mas também conscientes de seu papel como agentes transformadores na sociedade. Essa abordagem poderia contribuir para a construção de uma educação superior tecnológica que vá além da empregabilidade imediata, promovendo a justiça social e fortalecendo o potencial emancipador da educação.

Referências

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 de julho de 2024.

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

FIGUEIREDO, B. O.; Veiga, Célia C. P. S. Educação Terciária: percepções iniciais de seus efeitos na política de educação superior. **REVELLI**, Inhumas, v.13, p.1 - 22, 2021.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. **A contribuição do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) na reconfiguração da gestão de sistemas públicos de ensino no Brasil**. 2019. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRRJ, Seropédica.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira; MARQUES, Silvio Dalla Vecchia. A mercadorização dos cursos superiores de tecnologia no estado de Rondônia: The commodification of higher technology courses in the state of Rondônia. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9230>. Acesso em 15 de novembro de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. supl.1, 2022. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1627>. Acesso em 22 de maio de 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2 - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1956>. Acesso em 22 de maio de 2024.

RAMOS, Marise; MAGALHÃES, Jonas. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Paradigma**, Maracay, v. 43, n. 3, p. 451–479, 2022. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1279>. Acesso em 17 de maio de 2024.

SOUZA, José dos Santos. A Educação superior enxuta e flexível como nicho promissor do mercado educacional. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-27, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54582>. Acesso em 15 de novembro de 2024.

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

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos Cemarx**, n. 3, p. 159-172, jul./2006. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10875>. Acesso em 20 de dezembro de 2024.

SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de. Hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na política de educação profissional tecnológica brasileira. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9244>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de; FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Política de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica no Brasil: implicações no direito à Educação Superior. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 13, p. e-868, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/868>. Acesso em 15 de novembro de 2024.

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

UNIVERSIDADE CESUMAR (UniCesumar). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2027**. Maringá, PR, 2020.

UNIVERSIDADE CESUMAR (UniCesumar). **Projeto Pedagógico de Curso**: análise e desenvolvimento de sistemas. Maringá, PR, 2023.

UNIVERSIDADE CESUMAR (UniCesumar). **Projeto Pedagógico de Curso**: Estética e Cosmética. Maringá, PR, 2018.

UNIVERSIDADE CESUMAR (UniCesumar). **Projeto Pedagógico de Curso**: gestão de recursos humanos. Curitiba, PR, 2017.