

Hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na política de educação profissional tecnológica brasileira

Hegemony of the pragmatic, immediate and interested perspective of human training in Brazilian professional technological education policy

José dos Santos Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Rio de Janeiro-Brasil
Jussara Marques de Macedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

O artigo trata da política de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica desencadeada no Brasil desde meados dos anos 1990 até a atualidade. Seu objetivo é explicar como essa política se instituiu em estratégia de renovação da hegemonia burguesa na concepção e nas ações concretas de formação profissional em Nível Superior no país. Com base em documentos governamentais e de organismos supranacionais, bem como em dados estatísticos, aponta-se a regulamentação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) como grau acadêmico alternativo ao bacharelado para formar profissionais de Nível Superior de novo tipo. Com carga horária reduzida, currículo enxuto e projeto pedagógico flexível, os CSTs têm potencialidade de se adaptarem às exigências do mercado de forma mais imediata. Conclui-se que a consolidação dos CSTs no Brasil atualiza a concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana no Ensino Superior, o que garante a manutenção da hegemonia burguesa no campo da política pública de formação humana.

Palavras-chave: Educação Superior; Curso Superior de Tecnologia; Políticas de Educação Profissional.

Abstract

This article tackles the policy of expanding and diversifying technological vocational training implemented in Brazil from the mid-1990s to the present day. Its goal is to explain how this policy was established as a strategy to renew bourgeois hegemony in the conception and concrete actions of the training in higher education in Brazil. Based on government documents and supranational organizations, as well as statistical data, the article points to the regulation of Higher Technology Courses (HTCs) as an alternative of academic degree to train new types of the professionals in higher education level. With reduced workload, a leaned curriculum and a flexible pedagogical project, the HTCs have the potential to adapt to market demands more immediately. It is concluded that the consolidation of HTCs in Brazil updates the pragmatic, immediatist and market-interested conception for human formation in Higher degree, which guarantees the maintenance of bourgeois hegemony in the field of public policy for human development.

Keywords: Higher Education; Higher Technology Course; Vocational Training Policies.

Introdução

Nosso ponto de partida são constatações já devidamente exploradas em estudos anteriores em que apontamos que a mais recente reestruturação produtiva e reforma do Estado consistem na materialidade da recomposição burguesa frente à crise orgânica do capital (Souza, 2021). Neste contexto, desencadearam-se mudanças na política pública de formação humana que se caracterizam pelo enxugamento e flexibilização do trabalho educativo para formar trabalhadores de novo tipo, na perspectiva da produção enxuta e flexível (Souza, 2015). Os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) são originários destas mudanças (Souza, 2020; 2022; Souza e Veiga, 2020). Essas constatações são fruto de reflexões teóricas desenvolvidas a partir de resultados conclusivos do 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) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vinculado à Rede Universitas-BR. Tomando essas constatações como pressuposto de análise, buscamos sistematizar parte dos resultados desse projeto de pesquisa, elegendo como foco os fundamentos sócio-históricos da política de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica desencadeada no Brasil desde meados dos anos 1990 até a atualidade.

Nosso objetivo é explicar como essa política se instituiu em estratégia de renovação da hegemonia burguesa na concepção e nas ações concretas de ampliação e diversificação da educação profissional em Nível Superior no país a partir dos anos 1990.

Tomando como referência teórica e metodológica de análise o materialismo histórico-dialético, amparamo-nos em documentos de organismos supranacionais e do Governo Brasileiro, dispositivos legais regulatórios e dados estatísticos para explicar o processo de regulamentação e consolidação dos CSTs como grau acadêmico alternativo ao bacharelado para formar profissionais de Nível Superior de novo tipo. Tratando-se de Cursos Superiores com carga horária reduzida, currículo enxuto e projeto pedagógico flexível, supostamente, os CSTs teriam potencialidade de se adaptarem às exigências do mercado de forma mais imediata e com maior flexibilidade, numa perspectiva interessada de formação humana.

A tese central que buscamos apresentar é que a consolidação dos CSTs no Brasil se insere no rol de ações e formulações do Governo Brasileiro em parceria com o empresariado

e organismos supranacionais para ampliar e diversificar a oferta de Educação Superior no país, especialmente a educação profissional tecnológica. Essas medidas buscam não só enxugar e flexibilizar as estratégias formativas de trabalhadores para atender às demandas atuais de produtividade e competitividade das empresas, mas também garantir, em condições renovadas, a manutenção do consenso em torno da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na Educação Superior. Isso, todavia, sem abdicar completamente do papel da universidade como espaço de formação científica. Desse modo, busca-se mediar o conflito de classes no campo da disputa capital versus trabalho na concepção e na política de educação profissional tecnológica do país, garantindo-se, assim, a manutenção da hegemonia burguesa no campo da política pública de formação humana.

Ações e formulações dos organismos supranacionais

Na sociedade capitalista, de forma geral, desde os anos 1950, a educação tem sido considerada elemento indispensável ao crescimento econômico. Esse relevo do investimento em educação ganha corpo teórico nos trabalhos de Backer (1993) e Schultz (1981; 1973), que desenvolveram a Teoria do Capital Humano. Essa teoria passou a nortear programas de governo de diversos países capitalistas e a servir de referência para acordos de cooperação internacional voltados para o desenvolvimento educacional de países periféricos como o Brasil. Obviamente, a Teoria do Capital Humano se desenvolve sob a perspectiva da valorização do capital, e não do desenvolvimento humano. Isso tem implicações substantivas e comprometem a ideia propagada por ela de que o desenvolvimento econômico proporcionado por maior investimento educacional beneficia toda sociedade: o trabalhador, o empresário e o Estado (Lautier; Tortajada, 1978; Frigotto, 1989; Souza, 2006).

Nessa perspectiva, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), em 1990, ratificou o que havia sido proclamado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948: “toda a pessoa tem direito à educação” (UNESCO, 1998; ONU, 1948). Durante muitas décadas, esse direito foi compreendido de forma restrita à Educação Básica, mas, a partir do final dos anos 1990, essa compreensão se estendeu à Educação Superior como parte indispensável à sustentabilidade do capital. Essa mudança teve por base o discurso de que a educação é “um dos motores do desenvolvimento econômico”, sob o slogan da “educação ao longo da vida” (Delors, 2001, p. 139).

Hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na política de educação profissional tecnológica brasileira

A ideia de “*educação ao longo da vida*” tem sustentáculo nas produções de diversos intelectuais orgânicos do capital, a exemplo de Drucker (1994) que, ao criticar a sociedade capitalista e a sociedade socialista, apresenta como alternativa de superação delas um “terceiro caminho”, que chamou de “*sociedade pós-capitalista*”, o qual, segundo ele, mudará a estrutura política e a forma de governo. Dentro dessa lógica de Terceira Via, Drucker (1994, p. 88) define o Estado de Bem-estar Social como um tipo de “*Estado ama-seca*”, ou seja, um Estado provedor que impede os cidadãos de caminharem com suas próprias pernas, levando-os a possuir apenas aquilo que o Estado lhes proporciona.

Neste aspecto, a conjectura de Drucker (1994) coaduna com as ideias de Friedman (1977) e de Hayek (1994), quando defenderam que o neoliberalismo garantirá a liberdade do indivíduo, pondo em xeque o modo de organização social e política de viés keynesiano.

A ideia de uma sociedade pós-capitalista ou capitalismo informacional supõe a passagem para a “*sociedade do conhecimento*”. Drucker (1994) a descreve como aquela que substituirá a era do capitalismo, ligando-se, portanto, à noção da Nação-Estado, que será substituída pela lógica do “*megaestado*”, tornando-se, assim, o senhor da economia. Para ele, o principal recurso na sociedade pós-capitalista será o conhecimento, o qual trará como consequência a formação de grupos sociais mais importantes, constituídos pelos “*trabalhadores do conhecimento*”, que serão qualificados para dominarem as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e, uma vez portadores dessas competências, aumentarem a produtividade. Assim, para Drucker (1994, p. XV) “[...] o recurso realmente controlador, o ‘fator de produção’ absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra, é o conhecimento”. Nessa perspectiva, o conhecimento passou a “ser o recurso” e não “um recurso”, o que institui uma sociedade pós-capitalista (Drucker, 1994, p. 24).

Contudo, para Drucker (1994; 1995) a “*sociedade do conhecimento*” somente ganhará materialidade com a revolução gerencial, relacionada diretamente com a aquisição de conhecimento por parte do indivíduo. Considerando que a renda está relacionada a um diploma formal ou à certificação do conhecimento adquirido, que só pode ser sistematizado em um estabelecimento de ensino cuja função seria formar profissionais do conhecimento que saibam dominar as TICs de forma especializada. Não se trata apenas de uma gestão de negócios, trata-se, sobretudo, de um órgão genérico da organização moderna que não se

prende somente à administração estatal ou empresarial, mas a um tipo de gestão capaz de influenciar o comportamento das pessoas no campo socioemocional, e não somente a dinâmica da valorização do capital ou do processo de produção das mercadorias. Isso evidencia uma espécie de pedagogia política do capital para educar o trabalhador/cidadão (Gramsci, 1991; Souza 2019).

A lógica gerencialista, por meio da “*Nova Gestão Pública*” (Macedo; Cabrito, 2020) evidenciada na contrarreforma do Estado e da educação, resulta do processo de mundialização e globalização do capital. Essa lógica toma por base a necessidade de um cidadão também globalizado, que contribua para o desenvolvimento econômico de acordo com a ideologia da sustentabilidade. Para que haja participação desse cidadão na “*sociedade do conhecimento*”, faz-se necessária a formação de um trabalhador do conhecimento (Drucker, 1994) que domine as TICs e que assimile a ideologia da “*educação ao longo da vida*” como norteadora de sua conduta na relação entre trabalho e educação.

A partir do final do século XX, o gerencialismo se tornou uma realidade nos países capitalistas. No Brasil, ele se efetivou preeminentemente a partir da hegemonia do receituário neoliberal desencadeada pelo processo de abertura política lenta, gradual e segura. Todavia, sua forma mais bem acabada foi traduzida pelo *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (Brasil, 1995, p. 42-43), no qual se afirma que a “*administração pública gerencial caracteriza-se fundamentalmente pela eficiência dos serviços prestados*”, tomando por pressuposto a racionalização das atividades estatais. Tal concretização dessa nova racionalidade é prevista não só por meio da propriedade estatal e da propriedade privada, marcas do capitalismo contemporâneo, mas também por meio de uma terceira forma, considerada intermediária: a da propriedade pública não-estatal. Daí, resulta o Setor dos Serviços Exclusivos do Estado e o Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, tornando “*mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favorece a parceria entre sociedade e Estado*” (Brasil, 1995, p. 43).

Na perspectiva gerencialista do projeto neoliberal, a educação se insere no Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, uma vez que o “*Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação*” (Chauí, 1999, p. 3). A educação, incluindo a Educação Superior, é colocada no setor de serviços, definido

Hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na política de educação profissional tecnológica brasileira

pelo mercado quando o Estado não se responsabiliza diretamente pelo seu oferecimento, rompendo com o juízo da educação como direito humano, passando a vê-la como mercadoria no processo de valorização do capital. Essa perspectiva “[...] percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, e introduz termos como ‘qualidade universitária’, ‘avaliação universitária’ e ‘flexibilização da universidade’” (Chauí, 1999, p. 5).

Com tais características, a universidade passou de “instituição social” a “organização social”, ou seja:

[...] significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares. [...] a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universidade [...] que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. [...] a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social e, seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (Chauí, 1999, p. 6).

Nesse sentido, a Educação Superior foi se metamorfoseando para se adequar aos novos padrões educacionais da “*sociedade do conhecimento*” (Drucker, 1994) e da mundialização. Isso se explica como:

[...] resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (Chesnais, 1996, p. 34).

Pode-se afirmar que a Educação Superior apresenta estreita relação com a segunda caracterização de mundialização feita por Chesnais (1996), uma vez que carrega em si a lógica da liberalização, da privatização e da desregulamentação sob a égide dos organismos supranacionais. Dentro dessas perspectivas, os organismos supranacionais não apenas orientam, mas apontam diretrizes no sentido de adequar a educação aos parâmetros da nova ordem do capital, com o consentimento ativo dos governos, em perfeita harmonia.

A UNESCO, em *“Educação um Tesouro a Descobrir”* (Delors, 2001, p. 140), aponta os caminhos para a educação do século XXI e afirma que a Educação Superior é um dos motores do desenvolvimento econômico, principalmente para países em desenvolvimento, tendo como referência a ideia de *“educação ao longo da vida”*. Por esse motivo, deve adequar-se aos imperativos econômicos, necessitando de grande e urgente reforma, pautada na liberdade acadêmica e na autonomia institucional, principalmente para *“obter fundos destinados à pesquisa”* (Delors, 2001, p. 142), a partir da ideia da livre concorrência.

Considerando a evolução do mercado, o Relatório ressalta a necessidade de um trabalhador de novo tipo para a indústria e para a agricultura que, ao inserir novas tecnologias, demanda trabalhadores com capacidade de *“compreender e dominar”*. Da mesma forma, o setor de serviços requer trabalhadores *“de uma cultura geral e um conhecimento das possibilidades oferecidas”* (Delors, 2001, p. 143). Embora se considere a permanência da *“universidade científica”*, é nítido o incentivo à formação enxuta e flexível, na perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana. Dentro da lógica do mercado de trabalho, propõe-se a flexibilização de disciplinas, o espírito da cooperação, tendo clara distinção entre estudantes que deverão ser encaminhados para a pesquisa e aqueles que deverão ser encaminhados para a indústria, para o mercado. Assim, *“a flexibilização obriga a preservar [...] o caráter pluridimensional do ensino superior, a fim de assegurar aos diplomados uma preparação adequada à entrada no mercado de trabalho”* (Delors, 2001, p. 144), dando sentido à ideia de diversificação das oportunidades educacionais neste nível de ensino. Essa distinção entre formação científica e formação para o mercado reforça a dualidade da Educação Superior, traduzida no discurso oficial e no senso comum pela distinção entre formação científica e formação profissional tecnológica (Delors, 2001).

Posteriormente, em *“Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”* (UNESCO, 2016), estabelecem-se referenciais para a educação até 2030, oportunidade em que se propõe a educação terciária. Com essa proposta, a UNESCO reforça o projeto de diversificação da Educação Superior em escala global com vista à divisão internacional do trabalho e da ampliação do acesso. A instituição considera que a *“educação terciária inclui o que é geralmente entendido como educação acadêmica, mas também inclui educação técnica e profissional avançada”* (UNESCO, 2016, p. 40). Apesar de o projeto de dualidade na Educação

Hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na política de educação profissional tecnológica brasileira

Superior em escala global ter tido sua gênese na década de 1950, com o discurso de educação pós-secundária, passando a alinhar-se com a ideia de educação terciária a partir das décadas de 1960 e 1970, é somente a partir dos anos 2000 que ele assumiu forma mais acabada (Figueiredo; Veiga, 2020).

Em 2008, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no relatório “*L’enseignement supérieur à l’horizon 2030*”, previu a racionalização do Ensino Superior por meio do incentivo à “*educação ao longo da vida*”, ao mesmo tempo em que propôs uma reforma no contexto mais amplo da globalização, pautado no neoliberalismo, tomando por alicerce a estratificação hierárquica do sistema (OCDE, 2008, p. 17). Tal estratificação, em consonância com o modelo de acumulação enxuta e flexível do capital, de base Toyotista, instituiu no Brasil a Educação Superior enxuta e flexível por meio da consolidação de mais um grau acadêmico somado às licenciaturas e aos bacharelados: a formação de tecnólogos, via Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs). Esta iniciativa veio a se somar às medidas de ampliação e diversificação da Educação Superior, prevista na Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), de modo articulado com orientações de organismos supranacionais.

O “*Relatório Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios*” (UNESCO, 2015, p. 5) indica que os CSTs no Brasil façam parte do Ensino Terciário ou Superior, como a primeira etapa desse grau de ensino, que inclui a “*educação terciária do tipo B*”, ou seja, Educação Superior em Tecnologia, que se diferencia da “*educação terciária tipo A* (no Brasil, demais cursos de graduação, Mestrado e Mestrado profissional, excluindo-se os cursos sequenciais e os de especialização *lato sensu*)” (UNESCO, 2015, p. 5), o que reforça a dualidade do ensino com uma formação voltada para a fração mais pobre da classe trabalhadora e outra voltada para uma elite, dessa mesma classe, para atender à recente divisão internacional do trabalho. Nas palavras de Maués (2019, p. 22-23), o cenário da mundialização cria “*um mercado internacional de ensino superior e de serviços de pesquisa. [...] Por orientações externas, aceitas e mediadas pelos governos locais, passa a funcionar para a construção da sociedade do conhecimento*”, afastando as universidades dos tradicionais modelos humboldtiano e napoleônico (Maués, 2019, p. 14).

Com esses arquétipos, a Educação Superior está comprometida com formação para a manutenção das condições objetivas e subjetivas da valorização do capital no contexto do modelo de desenvolvimento enxuto e flexível, ao mesmo tempo em que se liga ao ajuste do

modo de regulação social e consequente redefinição do papel do Estado. A educação tem papel estratégico na formação do novo trabalhador/cidadão que deve ter características de formação voltadas para a aquisição de competências cognitivas e socioemocionais pertinentes a essa realidade enxuta e flexível do mundo do trabalho e da produção, sendo capaz de trabalhar em equipe, ser criativo e ter iniciativa diante dos imprevistos (Antunes, 2003), mas também ser resiliente ao ponto de encarar com naturalidade as instabilidades e incertezas do mercado de trabalho (Souza, 2021).

Desta forma, o Bloco no Poder age não apenas para disseminar as ideologias necessárias à manutenção de sua hegemonia por meio da pedagogia política do capital, ao mesmo tempo em que busca manter o consenso em torno da velha dualidade na educação em condições renovadas. Assim, de modo articulado à lógica da sociedade do conhecimento e do gerencialismo, a política de ampliação e diversificação da Educação Superior no Brasil tem sido marcada por “formação superior enxuta e flexível para o precariado em um contexto marcado por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, no campo ético e moral, e por desemprego e intensificação da precariedade do trabalho, no campo das necessidades materiais da vida” (Souza, 2020, p. 323).

Neste contexto, a universidade como espaço de educação formal não pode ser descartada, assumindo o papel de escola do capital (Drucker, 1994). Ela assume papel estratégico na formação do trabalhador de novo tipo. Não se trata, portanto, da universidade tradicionalmente conhecida, mas de uma universidade reformada que agregue formação para a pesquisa, de caráter científico, e formação para o mercado, de caráter enxuto e flexível, numa perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana. Enfim, uma Educação Superior dual, institucionalmente diversificada e com suas oportunidades de acesso ampliadas.

Ações e formulações governamentais de formação do trabalhador/cidadão

A política de educação profissional tecnológica está orientada pelas ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade e, nesta perspectiva, dá materialidade à um tipo de Educação Superior enxuta e flexível. O propósito da regularização dos CSTs é formar tecnólogos, ou seja, formar profissionais que transitem entre o cientista e o técnico. Trata-se de uma formação de nível superior, com carga horária reduzida, com

Hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na política de educação profissional tecnológica brasileira

currículo enxuto e flexível, focado não apenas na formação de competências cognitivas, mas especialmente na formação de competências socioemocionais.

Essa reorientação da educação profissional tecnológica tem sido necessária para tornar os trabalhadores capazes de encarar com naturalidade e resiliência a precariedade do mercado de trabalho, o desemprego estrutural, a desregulamentação do trabalho e o caráter volátil, incerto, complexo e ambíguo da vida em sociedade. Essas competências socioemocionais são a base da formação do trabalhador de novo tipo, capaz de atender as demandas de produtividade e de competitividade do modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital (Souza; Macedo; Figueiredo, 2023).

Desde a segunda metade dos anos 1990, afinado com as orientações dos organismos supranacionais e em parceria com o empresariado, o Governo Brasileiro tem se empenhado em reestruturar os sistemas de formação profissional e tecnológica do país para contemplar novas demandas de produtividade e competitividade das empresas em um contexto de mercado mundializado (Souza, 2020; 2022; e Souza; Macedo; Figueiredo, 2023). Todavia, embora não explicitado pelos documentos governamentais, há evidências de que, além das demandas empresariais, este empenho governamental também se insere no conjunto de estratégias para a manutenção da hegemonia burguesa em um contexto marcado pelo desemprego estrutural e pela precariedade do trabalho e da vida social (Souza, 2015; 2021).

Nessa perspectiva, as ações governamentais têm sido articuladas na forma de uma política pública de ampliação e diversificação das oportunidades de formação profissional e tecnológica em todos os níveis: formação inicial e continuada (Nível Básico); formação técnico-profissional (Nível Médio); e formação tecnológica (Nível Superior). Essa política é perceptível nas ações governamentais de todos os Governos Brasileiros, desde 1995. Percebem-se ações nesse sentido nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995-2002; nos dois mandatos do Governo Lula da Silva (2003-2010); e nos dois mandatos do Governo Dilma Rousseff (2011-2016).

Existem alguns argumentos de que há diferenças entre as ações do Governo FHC e as de Lula da Silva no encaminhamento da política de educação profissional e tecnológica do país, muitas vezes amparadas no fato de este último ter sido um governo comprometido com os interesses populares e democráticos. É notória a existência de dois projetos distintos e antagônicos de formação humana na sociedade brasileira, mas essa polarização não se

expressa na distinção entre o Governo FHC e o Governo Lula da Silva, pois embora seus projetos de formação humana sejam distintos, eles não são antagônicos. Poderíamos apontar, como exemplo disso, a disputa política travada entre dois projetos distintos de formação humana no diálogo social promovido para a construção das bases do Decreto nº 5.154/2004. Nessa ocasião, era perceptível um bloco político que partilhava da perspectiva de formação humana unitária e *omnilateral*, encabeçado pela Direção da SETEC/MEC, à época inicial do Governo Lula, e outro de perspectiva pragmática, imediatista e interessada, encabeçado por lideranças empresariais. A aposta na política conciliatória de interesses conflitantes fez com que o Decreto nº 5.154/2004 pouco avançasse em relação ao Decreto nº 2.208/1997 por ele revogado. Talvez o saldo de maior relevo tenha sido o resgate do Ensino Médio integrado, que havia sido extinto pelo Decreto revogado. Não obstante, o Decreto nº 5.154/2004 conserva a ideologia da empregabilidade como norteadora da política de educação profissional e tecnológica; mantém a pedagogia das competências como norteadora da perspectiva teórica e metodológica do ensino e da aprendizagem; e, ainda, aperfeiçoa a iniciativa de possibilitar Cursos Superiores de carga horária reduzida, com estrutura curricular enxuta, com maior flexibilidade para atender a demandas imediatas do mercado, explicitando a extensão deste tipo de formação ao Nível de Pós-Graduação. Essas características do Decreto nº 5.154/2004 foram fundamentais para garantir a base legal das mudanças em curso desde 1997 na política de ampliação e diversificação da educação profissional e tecnológica do país.

Como efeito dessa política, os CSTs, que desde a década de 1970 eram ofertados em caráter excepcional, amparados pela Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, foram regularizados como mais um grau acadêmico do Ensino Superior, passando a somar-se definitivamente ao bacharelado e à licenciatura, legitimados pelo Decreto nº 2.208/1997 e, mais tarde, pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 1997; 2004). Essa regularização desencadeou uma avalanche de CSTs em todo o país, especialmente na iniciativa privada (Souza, 2022). Somente durante o período de 2003-2010 (Governo Lula da Silva), houve aumento extraordinário de 686% no número de CSTs, se considerarmos que, durante o período de 1995-2002 (Governo FHC), o aumento foi de 100,6%.

Hoje, o país conta com 10.653 cursos desse grau acadêmico. A iniciativa privada é responsável pela oferta de 44,2% desses cursos. Apenas 5,7% deles são ofertados pela Rede

Hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na política de educação profissional tecnológica brasileira

Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No que tange ao número de matrículas, hoje são 3.461.220 matrículas em CSTs no Brasil, sendo 47,6% na iniciativa privada. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é responsável por apenas 1,75% do total de matrículas neste grau acadêmico (Souza; Macedo; Figueiredo, 2023).

É evidente, nos documentos governamentais, nos documentos dos organismos supranacionais e nos dispositivos regulatórios dos CSTs, que existe estreita relação entre estratégias de combate ao desemprego e reformas na política de educação profissional e tecnológica. Essa relação entre desemprego estrutural e política de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica é mais explicativa da disparada de CSTs no país do que o discurso de potencialidade desse mais recente grau acadêmico para oferecer formação mais focada e mais especializada, capaz de atender de modo imediato às demandas do mercado, garantindo empregabilidade ao trabalhador e sustentabilidade às empresas.

Conclusões

Os CSTs ratificam, no Ensino Superior, a velha dualidade educacional em condições renovadas, de modo que, para uns poucos, é garantido o acesso ao Ensino Superior de alta qualidade, em instituições públicas de ensino, não necessariamente gratuitas, mas de natureza científica e tecnológica, com reais possibilidades de desenvolvimento tecnológico, ainda que numa perspectiva de formação humana interessada, voltada para o domínio técnico e operacional necessário ao exercício do trabalho complexo. Já para ampla maioria dos trabalhadores, resta o Ensino Superior enxuto e flexível, de caráter eminentemente privado, majoritariamente na modalidade de Educação à Distância (EaD), focado na ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade, interessado exclusivamente na conformação ética e moral de amplo contingente de trabalhadores jovens mobilizados para o auto investimento em educação profissional (Souza, 2020, p. 332).

As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, atentas a este filão de mercado, utilizaram-se de estratégias de propaganda e marketing que não distinguem claramente os CSTs dos demais Cursos Superiores, fomentando a ideia de que se tornara possível concluir um Curso Superior em menos tempo e com menor investimento financeiro com projeto curricular mais pragmático, com foco no mercado (Souza, 2020, p. 330).

A promoção do ensino profissionalizante no Nível Superior tem sido a estratégia do Estado, das empresas e das fundações privadas para conformar a sociedade para a crença na

possibilidade de inserção no trabalho regulamentado, tomando os CSTs como promessa de formação focada nas transformações tecnológicas e apta a qualificar para inserção imediata no mercado. A partir de 1990, período em que se inicia a ofensiva neoliberal no Brasil, a educação profissional e tecnológica foi promovida ao status de solução à pressão social representada pelo crescente precariado. Assim, o precariado, ao ingressar nos CSTs, se vê como promotor da sua própria oportunidade de ascensão social, uma vez que supostamente adquire empregabilidade, mesmo que tal formação contribua para a precariedade da sua existência e para a intensificação da exploração de sua força de trabalho. Nesta perspectiva, o trabalhador/cidadão é levado a enxergar a si próprio como uma empresa e sua força de trabalho como um capital – o capital humano –, de modo que nas relações sociais de produção assume o papel de microempreendedor individual, embora não passe de um trabalhador precário (Souza, 2020, p. 333).

Assim, a consolidação dos CSTs no Brasil como mais um grau acadêmico, durante os anos 2000, explicita como se processou a hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na educação profissional tecnológica. Neste contexto, o Estado efetiva sua pedagogia política, ao regulamentar, financiar e fomentar esse tipo de educação superior voltada para a formação de trabalhadores de novo tipo, alinhados às demandas empresariais.

Referências

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

BACKER, Gary S. **Human Capital?** Theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3ª Ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993. 390 p.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº: 277, de 07 de dezembro de 2006.** Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília (DF): 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secretaria/leis/pareceres_cne/pces277_06.pdf, acesso em 09/08/2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, acesso em 09/05/2024.

Hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na política de educação profissional tecnológica brasileira

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9, acesso em 09/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm, acesso em 09/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 09/08/2024.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília (DF): novembro de 1995. Disponível em: [extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://bresserpereira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://bresserpereira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf), acesso em 26/08/2024.

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

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

DRUCKER, Peter. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1995.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira; VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. Da Educação Superior universitária à educação terciária: origens da renovada dualidade educacional. **Anais da 14ª Reunião da Anped Sudeste**. Modelo Remoto, 30 de novembro a 03 de dezembro de 2020.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola produtiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3ª Ed. São Paulo: Cortes; Autores Associados, 1989. 235 p.

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

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

LAUTIER, Bruno; TORTAJADA, Ramon. **École, force de travail et salariat** : matériaux pour une critique de l'économie de l'éducation. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1978. 205 p.

MACEDO, Jussara Marques de; CABRITO, Belmiro. O “boom” da luta docente em Portugal frente à intensificação da precariedade do trabalho imposta pela “New Public Management”. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista (Bahia), v. 16, n. 42, p. 484-507, out./dez. 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 13-30, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/brh7pvD7XZdpX7JR7VHzjbw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2024.

OCDE, ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES. **L'enseignement supérieur à l'horizon 2030**: démographie. Vol. 1. 2008. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264040687-fr.pdf?expires=1722552619&id=id&accname=guest&checksum=0D1C8D14BE86F053FD5918E255A9AF94>. Acesso em: 01 mar. 2024.

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

SCHULTZ, Theodore W. **Investing in people**: the economics of population quality. California: California University, 1981.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250 p.

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. DOI: 10.29404/rtps-v8i13.868. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/868>. Acesso em: 9 maio. 2024.

SOUZA, José dos Santos. A Educação Superior enxuta e flexível como nicho promissor do mercado educacional. **Trabalho Necessário**, v. 20, p. 1-27, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/tn.v20i42.54582>

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 273-290, julho/dezembro de 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2317>

Hegemonia da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana na política de educação profissional tecnológica brasileira

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

SOUZA, José dos Santos. Fundamentos sócio-históricos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (org.). **Crise do Capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: Editora CRV, 2021 [p. 19-38].

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos CEMARX**, Campinas, SP, n. 3, p. 159–172, 2006. DOI: 10.20396/cemarx.voi3.10875. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10875>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SOUZA, José dos Santos. Pedagogia política renovada do estado brasileiro para a formação profissional e conformação social de jovens de baixa renda. **Plurais – Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 4, n. 3, p. 36-53, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7780/5058>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Célia Cristina P. S. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Práxis Educacional** (Online), v. 16, p. 461-482, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6021>

UNESCO, UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 07 mar. 2012.

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

UNESCO, UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Educação para Todos 2000-2015**: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT, relatório conciso. Paris, France: UNESCO, 2015. 58 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por, acesso em 03/09/2024.

Sobre os autores

José dos Santos Souza

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

Jussara Marques de Macedo

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

Recebido em: 04/09/2024

Aceito para publicação em: 05/10/2024