

EDUCAÇÃO TERCIÁRIA: PERCEPÇÕES INICIAIS DE SEUS EFEITOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

TERTIARY EDUCATION: INITIAL PERCEPTIONS OF EFFECTS ON HIGHER EDUCATION POLICY

FIGUEIREDO, Bruno de oliveira

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva

Resumo: A contrarreforma do ensino superior evidencia a luta empreendida por aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos do capital pela direção da política de educação superior no Brasil. As transformações ocorridas nesse contexto são concorrentes com a proposição do projeto de educação terciária como paradigma educacional, amplamente difundido por organismos internacionais. Diante disso, tomamos a educação terciária como objeto e seus efeitos na política de educação superior como questão de investigação. Nosso objetivo é relacionar as mudanças ocorridas na política de educação superior brasileira ao projeto de educação terciária de modo a explicitar seus vínculos. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e finalidade explicativa cujos procedimentos técnicos são a pesquisa bibliográfica e documental que se utiliza da análise de fontes bibliográficas e da documentação. Resultados iniciais apontam para a implementação diversificada de políticas alinhadas à concepção de educação terciária para o ensino superior no Brasil, com efeitos mediatos e imediatos. De modo mais aparente, a implementação dos Cursos Superiores de Tecnologia tem se estabelecido como modelo interessado, imediatista e pragmático. Contudo, a adoção de um conjunto diversificado de instrumentos tem produzido um efeito de cerco às margens da política, infundindo hegemonia em torno da terciarização da educação superior.

Palavras-chave: Recomposição burguesa. Contrarreforma da educação. Educação terciária. Política de educação superior.

Abstract: The counter-reform of higher education evidences the struggle waged by private hegemonic apparatuses and organic intellectuals of capital for the direction of the Higher Education Policy in Brazil. The transformations that took place in this context are concurrent with the proposal of the tertiary education project as an educational paradigm, widely disseminated by international organizations. Therefore, we take tertiary education as an object and its effects on the Higher Education Policy as a matter of investigation. Our objective is to

relate the changes that have taken place in the Brazilian Higher Education Policy to the tertiary education project in order to clarify their links. This is a basic research, with a qualitative approach and explanatory purpose, whose technical procedures are bibliographic and documentary research that uses the analysis of bibliographic sources and documentation. Initial results point to the diversified implementation of policies aligned with the concept of tertiary education for higher education in Brazil, with immediate and immediate effects. More apparently, the implementation of Higher Technology Courses has established itself as an interested, immediate and pragmatic model. However, the adoption of a diversified set of instruments has produced a siege effect on the margins of politics, instilling hegemony around the tertiarization of higher education.

Keywords: Bourgeois recomposition. Education Counter-Reform. Tertiary education. Higher education policy.

INTRODUÇÃO

Avanços do projeto burguês para educação superior, em escala global, em curso no Brasil, têm infundido uma concepção de educação de “novo tipo” mais alinhada aos interesses hegemônicos do atual contexto. O projeto denominado educação terciária vem sendo difundido desde o final da década de 1930 e, com maior expressão, após a criação de organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial, na década de 1940.

Esse projeto é o objeto de investigação proposto para este texto, cuja questão norteadora é a dimensão dos efeitos da educação terciária sobre a política de educação superior. Essa questão surgiu no desenvolvimento de nossas pesquisas em nível de doutorado, assim, temos como fundamento nossas próprias teses defendidas em 2019 (AUTOR¹; 2019) e 2020 (AUTOR², 2020), que deram origem à investigação subsequente.

Nosso objetivo é demonstrar os vínculos entre as mudanças ocorridas na política de educação superior brasileira e o projeto de educação terciária. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e finalidade explicativa cujos procedimentos técnicos são a pesquisa bibliográfica e documental que se utiliza da análise de fontes bibliográficas e da documentação.

A linha argumentativa para apresentação dos resultados iniciais da pesquisa parte da análise do desenvolvimento do conceito de educação terciária e o trabalho de difusão desse paradigma realizado pelos organismos internacionais para reconfiguração e reestruturação da política educacional, em nível global. A partir desse suporte, em um segundo momento, apresentamos os efeitos da educação terciária na política de educação superior brasileira.

1 Desenvolvimento do conceito de educação terciária

Entendemos que educação terciária é uma dimensão da contrarreforma educacional com fundamentos e diretrizes cuja origem aponta para o início do século XX. Com o objetivo de difundir e consolidar a sociabilidade burguesa, a unificação dos sistemas educacionais passa a ser objeto de disputa entre capital e trabalho. É neste sentido que podemos afirmar a terciarização da educação superior como diretriz central para tornar a educação superior condicionada à sociabilidade burguesa, ou seja, à dominação burguesa e à formação imediata para o trabalho. Com fundamento nos conceitos gramscianos, este condicionamento repercute nas dimensões fragmentadas da educação superior interessada e desinteressada¹, hegemônicas na ótica do capital. O caráter ampliado é expresso no objetivo de mundialização da educação que ao mesmo tempo difunde a lógica de mercado como fundamento social e a educação como mercadoria segmentada e diferenciada. A unificação contida na terciarização do ensino superior mundial se funde com a necessidade de expansão do imperialismo do capital, capitaneado pelos Estados Unidos. Esta expansão é objeto de elaboração do conceito de americanismo de Gramsci (GRAMSCI, 2007, p. 241-282), no mesmo período dos estudos desenvolvidos por este intelectual italiano e revolucionário. O objetivo de moldar as sociedades civis à imagem e semelhança da burguesia mundial estabelece a educação como dimensão estratégica no contexto de disputa por hegemonia. Além deste aspecto, o conceito de contrarrevolução preventiva ajuda a compreender o caráter

¹ Os conceitos gramscianos de educação imediatamente interessada e desinteressada propõem o aspecto norteador do trabalho educacional, de modo a explicitar seus objetivos a partir da perspectiva pragmática e fragmentada, estritamente voltada para o trabalho: interessada; ou unitária e omnilateral: desinteressada (GRAMSCI, 2011; SOUZA, 2002). A educação terciária, enquanto projeto hegemônico, é apresentada como paradigma educacional unificador da educação humana, seja para educação interessada ou não.

hegemonizador da terciarização, como diretriz reformuladora e reconstrutora de sistemas educacionais afinados e voltados para a consolidação da sociabilidade burguesa.

É neste contexto que a terciarização da educação superior mundial se funde no fenômeno de expansão do imperialismo do capital, sob a liderança norte americana, evidenciada na criação de organismos internacionais e supranacionais voltados para hegemonizar as sociedades nos limites da sociabilidade burguesa. É como processo hegemonizador que analisamos a construção político-ideológica e as dimensões estruturais que vão desencadear o desenvolvimento de engenharias institucionais, como formas capilares e ampliadas da dominação burguesa. Os avanços atuais na construção do sujeito mercadológico como empreendedor de práxis limitada aos interesses de mercado precisam ser compreendidos na dinâmica sempre instável e de equilíbrio relativo do bloco-histórico do capital.

A diversificação do ensino superior surge como estratégia que reconfigura a divisão do trabalho educacional, em escala global, com a finalidade de infundir uma nova concepção de educação superior. A concepção de educação terciária começa a ser delineada no bojo desse projeto, a fim de destituir a concepção de universidade, no modelo europeu, que se tornou referência, inclusive para América Latina e como opção diante da inadequação do termo “pós-secundário” ao contexto de ampliação do acesso ao ensino superior (WAGNER, 1998, p. 2).

Desde a década de 1950, as estratégias de extensão da dualidade educacional até o nível superior começaram a aparecer, de modo mais intenso, nos projetos para educação mundial. Inicialmente, a ideia apresentada consistia na implementação do nível pós-secundário, também denominado como técnico de nível superior, pós-técnico, técnico superior, técnico superior tecnólogo, técnico avançado, ensino superior não-universitário etc. O desalinhamento quanto à nomenclatura que seria adotada, no entanto, não significa que a ideia central não estivesse elaborada em fundamentos estruturais que se mantêm até hoje. O termo educação terciária passou a ser adotado para denominar a ideia em documentos oficiais dos organismos internacionais difundidos, principalmente, entre as décadas de 1960 e 1970 (CRAUSAZ, 1974; COUNCIL OF EUROPE, 1973). Contudo, o termo foi desenvolvido antes mesmo da criação da UNESCO.

Em 1944, George Dinsmore Stoddard lançou a Obra *Tertiary Education* (STODDARD, 1944), com o claro objetivo de difundir a concepção como novo paradigma para educação superior. Stoddard, nasceu e viveu nos Estados Unidos (1897-1981). Foi membro da fraternidade Sigma PI² e exerceu a função de tenente no Exército dos Estados Unidos da América (EUA) durante a I Guerra Mundial. Após esta Guerra, Stoddard concluiu o ensino superior, nos EUA, estudou Psicologia infantil na Universidade de Paris e recebeu o título de doutor, em 1925, na Universidade de Iowa, onde atuou como professor de Psicologia, chefe de Departamento e Reitor da Pós-graduação.

Em 1942, foi nomeado Presidente da Universidade do estado de Nova Iorque e Comissário de Educação. Em decorrência disso, Stoddard foi um dos autores do Plano Regente para Educação Pós-Guerra do estado de Nova Iorque (NEW YORK, 1944). O Plano elaborado pela Universidade do estado de Nova Iorque apresenta as linhas gerais da educação naquele estado, na década de 1940.

A Universidade do estado de Nova Iorque funciona como uma espécie de Departamento estatal que direciona as políticas estaduais de educação, desde o nível básico até o nível superior. As instituições de Ensino públicas e privadas estão sob sua coordenação geral, enquanto representante estatal. Conseqüentemente, o cargo assumido por Stoddard não foi acadêmico, mas executivo na estrutura estatal.

Não por acaso, o livro *Tertiary Education* (STODDARD, 1944), publicado no mesmo ano do Plano, contém partes idênticas ao Plano, que foi mencionado como referência na Obra. Nesse sentido, é evidente a participação ativa de Stoddard na elaboração do Plano e, não somente isso, mas, também, no desenvolvimento da ideia apresentada no Plano como nível pós-secundário denominada pelo autor como educação terciária.

O Plano Regente (NEW YORK, 1944, p. 12) informa que a demanda por desenvolver cursos de caráter “subprofissional” havia sido mencionada, desde 1938, pelos Conselheiros de Nova Iorque, e ratificada por: *American Youth Commission*, em 1940, e *Canada Education Association*, *National Resources Planning Board* e *American Federation*

² Fraternidade masculina estadunidense, fundada em 1897, na Universidade de Vincennes, que se dedica à atuação no desenvolvimento e execução de políticas educacionais. A entidade, de caráter conservador com fundamento religioso, se expandiu entre as universidades estadunidenses e, desde 1984, ostenta o *status* internacional.

of Labor, em 1943. O nível pós-secundário, segundo o Plano, foi endossado por diversas instituições como uma medida para favorecer o desenvolvimento de oportunidades.

Sob essa “ampla aceitação”, o Plano apresenta a proposta de implementação do nível pós-secundário em “novos institutos”, com a orientação de cursos de dois anos, com currículos flexíveis que sejam adaptáveis diante da necessidade de mudanças, para aqueles que concluíram o ensino médio. A pretensão exposta no Plano era atrair grande número de adultos e trabalhadores deslocados e pessoas empregadas que precisam de cursos de atualização (NEW YORK, 1944, p. 14).

Os novos institutos devem: 1) estar localizados em bases regionais para atenderem um grande número de alunos, levando em conta as diferenças ocupacionais de cada comunidade; 2) ter incentivo para colaboração entre institutos e outras instituições públicas e privadas; 3) organizar horários de trabalho adequados às necessidades dos alunos; 4) estabelecer currículos de acordo com as oportunidades de colocação no trabalho; 5) ter como objetivo que os alunos obtenham, em dois anos, elevado nível de aptidão profissional e pessoal; entre outras orientações (NEW YORK, 1944, p. 14-15).

Na Obra *Tertiary Education*, Stoddard (1944) inicia a apresentação do texto como parte de uma coletânea denominada *The Inglis Lecture* – publicada anualmente, escrita em memória de Alexander Inglis, por seus amigos e colegas. Inglis foi professor assistente da Universidade de Harvard que se dedicou ao estudo da educação secundária.

Em 1918, Alexander Inglis editou seu livro *Princípios da Educação Secundária* – um sistemático estudo acerca desse nível educacional (INGLIS, 1918). Neste estudo é clara a necessidade de conter o avanço das classes subalternas ao conhecimento oferecido em nível superior.

Para atender, de modo supostamente “mais adequado”, ao público que passou a vislumbrar o ingresso no nível superior, foram criadas instituições denominadas “*early academy*” (instituto) e “*colleges*” (faculdades). Estas deveriam oferecer cursos superiores, com currículo enxuto e técnico, para aplicação em 2 anos, destinados aos jovens. Segundo o autor, os jovens são um público com vida indefinida, cheios de vigor físico, sem responsabilidade familiar ou dependentes, por isso, precisam ter suas energias direcionadas para os estudos e para o trabalho. Para execução do projeto, o fomento a esse tipo de curso foi financiado com recursos públicos, através da criação de faculdades públicas, enquanto o

ensino superior de modo geral era majoritariamente privado, nos Estados Unidos (INGLIS, 1918, p. 307).

A qualidade dos cursos teria impulsionado esse direcionamento de público, alterando, objetivamente, a realidade concreta dessas instituições. A constatação de Inglis (1918) evidencia que a tentativa de estabelecer a dualidade no nível superior foi posta em prática como projeto educacional há mais de um século, nos Estados Unidos, a despeito dos rumos que tal medida teria tomado.

Com esse fundamento, Stoddard (1944, p. 2) alinha o conceito de educação terciária, como parte do nível superior, com cursos que possam ser concluídos em 4 semestres. Deste modo, fica clara a definição de um tipo específico de nível superior, com oferta de cursos de dois anos em institutos ou em faculdades juniores, que direcionam o aluno à graduação e ao emprego.

Comparando os dois tipos de cursos superiores, o terciário e o universitário, Stoddard (1944, p. 6) menciona que meio pão é melhor que nenhum pão e que um pão pequeno e nutritivo é melhor que um grande e pesado. A alegoria é proposta para justificar o enxugamento do currículo e torná-lo flexível e leve. Em seguida, tomando como exemplo o estado de Nova Iorque, o argumento da expansão da oportunidade é reafirmado tanto pela ideia de ampliação do número de instituições, quanto pela distribuição de bolsas de estudo em instituições privadas. Para ele, as instituições privadas operam como agentes públicos a fim de atenderem ao interesse público³.

Stoddard (1944, p. 8-9) apresenta o argumento econômico da educação para refutar a ideia de alto custo das políticas educacionais. Para ele, o custo com a educação será mitigado pelo desenvolvimento tecnológico e pela parceria com os setores privados. Alega também, que o desemprego potencializado pela substituição da mão-de-obra humana pelas máquinas na indústria pode ser mitigado com a alocação dessas pessoas na agricultura, construção civil, educação, artes etc.

É importante pensar que, no contexto em que as ideias sobre educação terciária estavam sendo delineadas, duas principais tendências liberais estavam em construção para os

³ Esta argumentação traz a fundamentação do que surgirá, como aprofundamento da contrarreforma estatal nos anos 1990, expresso no conceito de público-não estatal. Este conceito expressa uma nova relação entre o aparelho de Estado e sociedade civil, como aprofundamento da privatização do Estado por meio de parcerias público-privadas.

rumos do capitalismo mundial (DARDOT; LAVAL, 2016). Como dimensões articuladas, o projeto educacional e a economia liberal enfrentavam disputas por sua direção. Contudo, o paradigma de educação terciária seria perfeitamente adequado tanto em contextos neoliberais, quanto em um capitalismo de terceira via.

Outro argumento utilizado pelo autor é que a educação é um direito, um privilégio e não deve ser considerada uma pena, uma prisão, com professores cansados e currículos repetitivos, pois isso torna o período escolar em tempo perdido. Para ele, a educação deve ser uma jornada prazerosa em boa companhia ao longo da vida⁴. Com essas ideias, o ensino deve ser parcelado em currículos curtos e enxutos (STODDARD, 1944, p. 12-13, 15-16).

Além disso, Stoddard (1944) apresenta a ideia de aproveitamento dos talentos pela educação “vocacional”, a ser impulsionada pelas jornadas combinadas entre escola e trabalho, simultaneamente. O paradigma proposto pelo autor traz o sentido da educação ao longo da vida e não como fundamento anterior ao ingresso no mundo do trabalho. Este fundamento aparece como fragmentação do conhecimento ao longo da vida e de educação como mercadoria e solução para problemas sociais (STODDARD, 1944, p. 20).

Por outro lado, Stoddard ainda argumenta que o Plano que elaborou para Nova Iorque foi feito em parceria com o Governo Federal, por meio das Forças Armadas que estariam, nas suas palavras, desempenhando importante papel na educação mundial, uma vez que a educação é um caminho efetivo para paz. A partir da experiência educativa nas dimensões física, mental e ocupacional, pretende aperfeiçoar o “cidadão-soldado” (STODDARD, 1944, p. 7).

A relação entre cidadania e cumprimento de deveres presentes na expressão vem sendo aperfeiçoada para denotar a realidade objetiva do papel infundido à classe trabalhadora. Souza (2015) apontou a concepção do cidadão-trabalhador e Dardot e Laval (2016, p. 31, 132) apontaram a concepção de indivíduo-empresa. Essas ideias presentes desde, pelo menos, os anos 1940, evidenciam que, com o aprofundamento do gerencialismo, o tom da coerção do mercado tem demarcado a demanda por formação do trabalhador de novo tipo, a partir da

⁴ Esta argumentação será o fundamento para a construção dos pilares da Educação para o século XXI, como fundamento da contrarreforma educacional. A função de um tipo de Estado supranacional evidencia a continuidade e aprofundamento de projetos societários e sua amplitude mundializada. Essa continuidade e aprofundamento podem ser abalizadas na construção dos fundamentos da contrarreforma educacional, no livro “Educação um Tesouro a Descobrir” de Jacques Delors (1996).

relação entre cidadania e empreendedorismo, como cidadão-empresa (AUTOR²; AUTOR¹, 2020).

Assim, a educação terciária é apresentada como instrumento de controle social, uma vez que funciona como instrumento de controle não apenas em um momento da existência humana, mas durante toda a vida, sob o suporte ideológico da concepção de democracia e cidadania, infundindo uma nova cultura que contribuiria, inclusive, para redução da criminalidade (STODDARD, 1944, p. 21 e 29).

Para isso, instrumentos da Psicologia devem ser acionados para conformação e desenvolvimento de competências profissionais, sob a perspectiva do conhecimento útil, por meio do treinamento para adaptação e solução de problemas. Segundo o autor, “o homem educado não é necessariamente uma mina de informações, mas o que aprendeu a formar generalizações que sobrevivem à eliminação dos detalhes” (STODDARD, 1944, p. 22 e 29). Com isso, defende a ideia de uma formação pragmática e flexível.

A questão curricular é fundamental para explicitar a essência da educação terciária, uma vez que o tipo e a quantidade de conhecimentos são elementos centrais da formação. O que denominamos como conhecimento-mercadoria (AUTOR², 2020) é a ressignificação da ideia de conhecimento transmutado para o conceito de informação útil (Cf.: DRUCKER, 1993, p. 25). Esse tipo de “conhecimento” alimenta o ciclo formado por: conhecimento interessado – capital humano – empregabilidade/desemprego estrutural – mercantilização do conhecimento – obsolescência do conhecimento – conhecimento interessado. Nesse sentido, além de estabelecer os limites da formação, demarcados pela divisão social do conhecimento, cumpre o papel de fortalecer o mercado educacional em expansão, reconfigurando a divisão do trabalho educacional.

Um ano depois da publicação de seu livro, em 1945, Stoddard participou ativamente na Conferência de criação da UNESCO, como integrante da Comissão estadunidense (UNESCO, 1945) e como vice-presidente dessa Comissão na primeira Conferência Geral da UNESCO, no ano seguinte (UNESCO, 1946). Por conta de sua atuação política, Stoddard foi o presidente do Conselho Americano de Educação e presidente da missão estadunidense para educação no Japão. De 1949 a 1952, ele permaneceu como presidente da Comissão estadunidense na UNESCO.

No Documento de criação da UNESCO, em 1945, foi feita a proposta de criação da “Universidade das Nações Unidas” cujo objetivo seria a difusão da educação técnica superior. O argumento da proposta apresentada pela delegação colombiana defende que essa instituição encoraje a pesquisa e a educação técnica de nível superior como um benefício para a juventude em todos os países. O Presidente da UNESCO endossou a proposta, afirmando ter recebido diversas propostas parecidas e submeteu a proposta colombiana a estudo por uma Comissão Preparatória (UNESCO, 1945, p. 30-31, 70).

A importância de Stoddard nesse processo foi reconhecida durante sua ascensão política. Em 1947, a Revista Time publicou o artigo intitulado “*The rising man*” (O homem em ascensão). A matéria é um elogio aos seus feitos que, partindo da apresentação de seu currículo, exalta Stoddard como um dos nomes mais importantes da educação dos EUA. Dentre as ações desenvolvidas por ele, destaca a criação de uma rede de faculdades juniores na direção da Comissão de Educação do Estado de Nova Iorque, com o investimento de mais de \$ 3 milhões (TIME, 1947).

O desenvolvimento do projeto educação terciária desde então esteve presente nos documentos da UNESCO, a despeito da denominação utilizada. Em 1956, a implementação da escola técnica superior foi apontada como uma tendência em desenvolvimento no Seminário Iberoamericano de Ensino Técnico, ocorrido em Madri. Em 1959, uma coletânea de referências de estudos realizados sobre cursos de nível superior de curta duração em vários países foi publicada e difundida pela UNESCO. São, ao todo, mais de 300 indicações bibliográficas, nos respectivos idiomas de cada país de referência e, pelo menos, mais de 40 indicações de fontes de consulta de outros materiais, como revistas e periódicos científicos, apontando a escola técnica superior como uma tendência em desenvolvimento (UNESCO, 1959, p. 5-6).

Em 1962, a CEPAL apresenta na Declaração de Santiago de Chile a necessidade de diversificação de cursos e ampliação do número de vagas para educação técnica e profissional em todos os níveis, incluindo o nível superior, denominado no Documento como “ensino superior tecnológico” (CEPAL, 1962, p. 218-219, 223). Em 1963, dois projetos destinados a sistematizar as ações da UNESCO para a educação superior na América Latina, destacam o “ensino superior técnico” (UNESCO, 1963, p. 9), que recebeu 56 projetos do Fundo Especial da UNESCO. Tais projetos são destinados à formação de tecnólogos e ao desenvolvimento de

pesquisas sobre qualidade e currículo nesse nível de ensino. O projeto destinou fundos para implementação de Instituições de Nível Superior (IES) destinadas à educação superior tecnológica no Chile, Colômbia, Equador e Peru. Em 1967, o Banco Mundial apresentou recomendações para o ensino superior como parte de acordos de cooperação com empréstimos para o desenvolvimento do setor enérgico. A diversificação é proposta pela criação de escolas técnicas de ciclo superior, com pagamento de mensalidade no nível superior por famílias que tenham condições (WORLD BANK, 1967, p. 13, 48 -50). Em 1971, a Resolução n. 1, da Conferência de Ministros da Educação da Europa (COUNCIL OF EUROPE, 1971) aponta o ensino pós-secundário como política educacional que deveria ser expandida pelos países em geral como parte do projeto de diversificação, no bojo da educação terciária (COUNCIL OF EUROPE, 1973). Nesse momento histórico o termo educação terciária passou a denominar, de modo mais claro, o projeto de contrarreforma do ensino superior, sob os mesmos fundamentos idealizados por Stoddard (1944).

O termo educação terciária, desde o início de sua utilização pelos organismos internacionais, esteve vinculado ao projeto de diversificação da educação superior. A ideia de uma espécie de formação de nível intermediário, entre o secundário e o universitário, a partir da formulação mais bem acabada do projeto, torna a educação terciária um novo paradigma para educação superior que propõe substituir a lógica universitária presente no modelo europeu. A sequência dos níveis educacionais primário, secundário e terciário estrutura o caminho a ser trilhado por “todas as pessoas”, ao longo da vida, a fim de infundir um novo modo de vida, no qual a educação superior “é universalizada” (OECD, 1999, p. 14-15, 37).

Esse “novo paradigma” é fundamentado na ideia de sociedade do conhecimento e na perspectiva econômica da educação, sob a direção do mercado. Nesse sentido, é o mercado quem orienta a política educacional como um todo. Sob a lógica empresarial, são definidos os tipos profissionais, os cursos a serem ofertados, os currículos a serem aplicados, o modelo de financiamento e de gestão educacional e as pesquisas que serão desenvolvidas. A política educacional presente na concepção de educação terciária visa orientar a própria vida humana sob a gestão do mercado, de modo que a ciência, a tecnologia, o mercado educacional e o humano envolvido nesse processo estejam todos alinhados para produção de lucro e conservação do sistema vigente.

A contrarreforma do ensino superior em escala global, sob o paradigma de educação terciária, em síntese, é composta por um conjunto de elementos que denotam sua essência: sistemas de ensino diversificados, destituição da ideia de gratuidade para todos, cobrança de mensalidades por IES públicas, financiamento com cobrança de juros a serem custeados pelos estudantes, distribuição de bolsas mediante cumprimento de requisitos pré-determinados, formação flexível, currículos enxutos, conhecimento interessado e fragmentado, cisão entre ensino e pesquisa, formação de competências e habilidades, autoaprendizagem, aprendizagem sem restrição de tempo e espaço – educação à distância, despolitização do docente e da própria educação (HIGHER EDUCATION IN EUROPE, 1987; OECD, 1999; UNESCO, 2012; SALMI, 2000; WORLD BANK, 2002).

2 Considerações iniciais sobre os efeitos da educação terciária na política de educação superior brasileira

Com base nesse fundamento político, notamos a implementação de medidas, projetos, ações e políticas diversas sobre o mesmo paradigma. Instrumentos tais que não estão restritos à educação superior, considerando que, mesmo aqueles que são para aplicação imediata nesse nível de ensino, servem como modelo para os demais níveis. Com isso, ao tomar a educação superior como laboratório da educação terciária, difunde um conjunto ideológico a ser adotado nos sistemas educacionais em sua totalidade, a fim de educar um humano de “novo tipo”: um sujeito terciário (AUTOR²; AUTOR¹, 2020). Sendo assim, o fomento à lógica mercantil na política educacional pautada na perspectiva econômica da educação, vem sendo impulsionada pelos acordos de cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e organismos internacionais, desde a década de 1960 (Cf.: CUNHA, 1988).

Uma análise inicial acerca dos alinhamentos entre o projeto educação terciária e a política de educação superior no Brasil ressalta o aprofundamento da lógica privatista, combinado com a intensificação da transferência do fundo público para os setores educacionais privados. O Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior (FIES), implementado por meio da Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001) e o Programa Universidade

para Todos (PROUNI), implementado por meio da Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005) são exemplos claros disso.

Entre os anos de 2014 e 2021, foram empregados mais de R\$ 71 bilhões em recursos públicos para concessão de financiamento estudantil pelo FIES. Além disso, entre os anos de 2014 e 2015, foram empregados mais de R\$ 17 bilhões em recursos públicos apenas para financiamento de formação na área de Educação Profissional Tecnológica, por meio do Programa Orçamentário “2031 – Educação Profissional e Tecnológica”. Esse Programa Orçamentário teve como maiores favorecidos o Sistema S, o Banco do Brasil, a Anhanguera Educacional, a Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá, a Ser Educacional, dentre outros (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2021).

A partir de 2016, o Programa Orçamentário “2080 – Educação de Qualidade Para Todos” passou a centralizar a distribuição dos recursos, que totalizam cerca de R\$ 45 bilhões por ano (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2021). Ainda que tais recursos não tenham sido integralmente transferidos para o setor educacional privado, instituições privadas que atuam no mercado educacional aparecem entre as principais favorecidas do Programa orçamentário, constantemente, embora alternem suas posições no *ranking*. Em 2015, o grupo Kroton, o grupo Estácio, o grupo Ser Educacional e o grupo Ânima arrecadaram cifras bilionárias que representaram, em média, mais de 50% de suas receitas líquidas (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020, p. 14). Com isso, Chaves, Santos e Kato (2020) alertam para a expansão do processo de financeirização do ensino superior no Brasil por meio desses dois programas.

O Fies e o ProUni tiveram uma evolução extraordinária de recursos, no período de 2003 a 2017, com queda expressiva no ano de 2018. Em 2003, o governo federal liberou R\$ 1,707 bilhão para o Fies. A partir de 2005, para viabilizar o Prouni, o governo federal passou a conceder benefícios tributários para as instituições privadas de educação superior que aderissem ao Programa. Tais benefícios são contabilizados, pela Receita Federal, como gastos tributários da União. Em 2017, o governo federal liberou R\$ 24.176 bilhões para o Fies e para o Prouni. Comparando os gastos da União com o setor privado em relação às despesas com as universidades federais é possível evidenciar que os programas Fies e ProUni tiveram uma evolução extraordinária de recursos no período de 2003 a 2017, em relação aos recursos destinados às universidades federais. No ano de 2017, as despesas com esses dois programas representaram 44,2 % do Gasto Federal com todas as 63 (sessenta e três) Universidades federais do país (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020, p. 11).

A lógica privatista impulsionada por esse modelo de financiamento educacional visa minar a concepção de educação pública e de qualidade, naturalizando a ideia de responsabilização pelos custos com a própria formação, ainda que essa certificação não resulte em retorno objetivo para o trabalhador.

Combinado à lógica de mercadorização da educação e certificação em larga escala, a diversificação foi impulsionada pela regulamentação do sistema federal de ensino (BRASIL, 1997a), que instituiu tipos de IES – classificadas em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e escolas superiores. Somado a isso, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994; 1997b) e implementados os Centros de Educação Tecnológica cuja prerrogativa é a oferta de ensino superior tecnológico. A regulamentação das Organizações Sociais (BRASIL, 1998; 1999) possibilitou o funcionamento das IES privadas “sem fins lucrativos” que evidencia a reconfiguração da divisão do trabalho educacional com a ampliação da participação de setores da sociedade civil. Tais setores, além de atuarem na promoção da lógica do mercado, captam recursos do fundo público por meio de fundações para financiamento de IES comunitárias, confessionais e filantrópicas. Com todos esses formatos e modelos de IES, o número absoluto de IES existentes no país saltou de 894 para 2.537, entre 1995 e 2018 (INEP, 2019), que corresponde a cerca de 184% de aumento, contudo, o aumento das IES públicas foi de 42%, enquanto as IES privadas apresentaram aumento de 227%. Essa expansão somada à ampliação do número de cursos, supostamente voltados às “demandas do mercado”, cumprem o papel de diversificação proposto no projeto de educação terciária. As IES existentes no Brasil ofertaram, em 2018, mais de 37 mil cursos diferentes (INEP, 2019), sendo, cerca de 60% desses cursos referentes ao grau acadêmico bacharelado, 19% licenciatura e 21% referentes ao Curso Superior de Tecnologia (CST).

A regulamentação da educação à distância (EaD) como modalidade de ensino, em todos os níveis educacionais e a normatização do credenciamento de todas as IES públicas e privadas existentes para oferta de EaD, ainda que exclusivamente nessa modalidade (BRASIL, 2017) e a ampliação de 20% para 40% da carga horária EAD (BRASIL, 2019) potencializam o alcance da hegemonia em torno da modalidade. Contudo, a medida fortalece a perspectiva da autoaprendizagem, da cisão entre ensino, pesquisa e extensão incluídas no projeto de educação terciária. A evidência da aceitação da política pode ser observada no

aumento aproximado de 320% no número de matrículas nessa modalidade nas IES privadas, no período de 2008 a 2018. A despeito do número de matrículas nessa modalidade ter aumentado expressivamente desde sua regulamentação, o número de cursos disponíveis para essa modalidade não chega a 10% do total. Esse aspecto evidencia o acesso controlado a certos tipos de formação de nível superior, à medida que um pequeno percentual do rol de cursos está disponível nessa modalidade, mesmo diante da ampla difusão da modalidade EaD como instrumento de formação de massa (AUTOR², 2020).

A extensão da educação profissional ao nível superior, com discurso de “democratização” do acesso ao ensino superior, impingiu a implementação e o desenvolvimento dos CSTs. Esse nível educacional é caracterizado pela carga horária enxuta, com previsão de conclusão em dois anos, voltado à formação “profissional” (BRASIL, 2004). Os amparos legais, as diretrizes curriculares, o catálogo de cursos etc. expressam a dualidade educacional proporcionada pela criação dos CSTs, como dimensão interessada da educação superior na ótica do capital cujo caráter é pragmático, imediatista e fragmentado. Este pode ser considerado o exemplo mais claro dos efeitos da educação terciária no Brasil. A essência dos CSTs está amplamente alinhada ao paradigma da educação terciária e funciona como laboratório e instrumento de formação de hegemonia em torno do projeto. A ampliação do número de matrículas, cursos, IES ofertantes etc. evidenciam o alcance da política como exemplo para os demais níveis e modalidades de ensino na educação brasileira.

Desde 2002 – quando foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (BRASIL, 2002b) – até 2018, o número de CSTs ofertados pelas IES brasileiras aumentou mais de 1.100%, considerando que, em 2002, havia pouco mais de 600 CSTs. Tal fato impulsiona o projeto de diversificação dos cursos de nível superior e evidencia o alcance de certa hegemonia em torno dessa política nesse período histórico. Contudo, o número de CSTs nas IES públicas apresentou aumento de 460%, enquanto nas privadas apresentou aumento de quase 1.500%. Esse aumento condiz com o projeto de privatização que fundamenta a política educacional empreendida no contexto demarcado.

Entre 2010 e 2018, o número de matrículas nos CSTs aumentou cerca de 40%. As IES públicas federais tiveram 22% de aumento no número de matrículas, as IES públicas estaduais tiveram 81% de aumento e as IES privadas “com fins lucrativos” apresentaram o

maior percentual de aumento nesse quesito: 97%. Mais de 85% dessas matrículas, no ano de 2018, foram concentradas nas IES privadas, sendo, a maior parte das matrículas na modalidade presencial, em IES do tipo faculdade e na modalidade EaD, em IES do tipo universidade (AUTOR², 2020).

O número de matrículas nos CSTs na modalidade presencial apresentou retração de 3%, no período de 2010 a 2018. Se considerarmos o período 2013 a 2018 esse percentual de retração aumenta para quase 20%. Ao contrário disso, o número de matrículas nos CSTs na modalidade EaD apresentou aumento de 141%, ultrapassando o número de matrículas na modalidade presencial no ano de 2018. Atente-se que o número de cursos na modalidade EaD representa menos de 20% dos CSTs ofertados em 2018. Não obstante, o número de matrículas nessa modalidade representa mais de 50% do número total de matrículas nos CSTs – cerca de 568.873 matrículas – em tendência de crescimento contínuo desde sua implementação. Esse é outro aspecto marcante que caracteriza o CST. Os CSTs são expressão de um novo formato de ensino superior que é materializado à distância do espaço escolar e dos elementos inerentes a esse espaço (AUTOR², 2020).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (BRASIL, 2002b), o CST é uma das principais medidas do setor educacional para as demandas sociais de capacitação profissional. É nesse sentido, que o grau acadêmico representa uma inovação do setor educacional diante da tendência de ampliação dos níveis educacionais da classe trabalhadora impulsionada, sobretudo, pelo retorno econômico vislumbrado pela classe dirigente com a implementação da política.

Nesse caso, o nível esperado para o conhecimento nesse tipo de curso é pautado, em sua essência, no pragmatismo e no utilitarismo. Para isso, as principais ideias avocadas pela normativa são vinculadas à educação ao longo da vida, à pedagogia das competências, à gestão de processos, ao empreendedorismo, à captura da subjetividade para apropriação do trabalho criativo pelo capital e à flexibilidade e atualização permanentes (BRASIL, 2002b). Como consequência, o fundamento para organização curricular desses cursos é a flexibilidade nos conteúdos, que devem ser ajustados permanentemente conforme as transformações sociais exigirem. Essa flexibilidade visa formar um trabalhador polivalente cujas competências lhe permitam transitar entre ocupações variadas (BRASIL, 2002a, p. 33). Desse modo, o texto do Parecer CNE/CP nº 29/2002 (BRASIL, 2002a), estrutura apenas algumas

orientações gerais para organização curricular dos CSTs, justificando a impossibilidade de estabelecimento de diretrizes por curso, por conta da imprevisibilidade do mundo do trabalho em constante e permanente mutação (BRASIL, 2002a, p. 38).

Com base nesses dados, concluímos que os CSTs são cursos de natureza enxuta, privada, gerencial e instrumental. Sua natureza enxuta está expressa no currículo mínimo, composto de conhecimento fragmentado e imediatamente interessado e na carga horária reduzida, fatores que impactam no custo final e o torna mais acessível que os demais cursos de nível superior. Sua natureza privada é evidente pela concentração da oferta na rede privada. Esse fator condiciona ao privado o tipo de CST ofertado, a modalidade da oferta, os locais de oferta que, portanto, estão destinados ao atendimento dos interesses privados. Sua natureza instrumental está expressa na utilização do CST como instrumento da pedagogia política do capital para difusão de sua visão de mundo. Empreendedorismo, ética, responsabilidade social e sustentabilidade, cidadania são elementos para construção do consenso, recheados de manipulação, que visam formar o cidadão-trabalhador polivalente, flexível e resiliente, capaz de sobreviver e manter o sistema socioeconômico com seu trabalho. Com isso, é evidente o alinhamento entre CST e educação terciária.

Considerações finais

No embate entre as frações de classe burguesas, o projeto de sociabilidade socialdemocrata disputa a hegemonia com o projeto de sociabilidade neoliberal. É neste quadro de disputa por projetos de sociedade que as formulações voltadas para a unificação de sistemas educacionais passam a disputar a hegemonia entre as frações de classes. A emergência da unificação de sistemas educacionais pode ser percebida em formulações e experiências nas sociedades capitalistas e nas sociedades socialistas. É neste embate que identificamos as origens da educação terciária como diretriz para a reformulação do ensino superior, com abrangência mundializada.

Como dimensão do americanismo, a unificação dos sistemas educacionais parte de experiências localizadas e sua ampliação para a dimensão nacional. Com a hegemonia nacional, nos Estados Unidos, nossa análise parte da evidência das ações de intelectuais orgânicos integrados à criação de organizações internacionais que serão construídas com a função de Estado supranacional. É neste movimento de mundialização que evidenciamos a

origem, significado e sentido sócio-histórico do conceito e paradigma educacional da educação terciária. No embate entre diferentes projetos societários, o conceito de educação terciária surge como diretriz e se eleva à categoria voltada para a administração da demanda pelo acesso ao ensino superior ao mesmo tempo em que estabelece formas de oposição ao projeto de educação unitária nas formações sociais socialistas. A compreensão do fenômeno de disputa entre projetos distintos de unificação de sistemas educacionais exige a sua inscrição na sofisticação da divisão social do conhecimento em âmbito mundial.

O caráter totalitário e de dominação mundializada fica explícito em seu desenvolvimento atrelado à construção de organismos internacionais em nível supranacional com irradiação mundial. Como resultados de nosso levantamento inicial, podemos afirmar que a educação terciária assume sentido histórico de formação-conformação do sujeito mercadológico, como sujeito terciário ou sujeito com conformação ativa voltada para a construção e consolidação do ordenamento social imperialista do capital. Com base nesta fundamentação, evidenciamos que as bases teóricas e metodológicas para o projeto socialdemocrata para o século XXI, apresentado como uma “Terceira Via”, tem a origem de sua fundamentação há mais de um século. Estas conclusões evidenciam que o projeto de mercadorização ou capitalização da existência humana possui fundamentos teórico-metodológicos do início do século XX. A evidente busca de hegemonia pela mercantilização do ensino superior toma impulso no pós II Guerra Mundial, como terciarização do ensino superior com abrangência mundializada.

Na dinâmica de construção de uma nova divisão social do conhecimento, a educação é acionada como dimensão estratégica para os processos de hegemonização. É neste sentido de disputa por hegemonia que a contenção do acesso ao conhecimento se torna objeto de reconfiguração e reconstrução de sistemas educacionais, com dimensões mundializadas. Na ótica do capital, a contenção do acesso ao conhecimento ganha formas e conteúdo nos projetos de reformulação e reconstrução dos sistemas educacionais dos Estados Unidos, com níveis primários, secundários e terciários. A criação do trabalhador coletivo e a necessidade constante de desenvolvimento das forças produtivas já evidenciavam a necessidade de ampliação do acesso à educação. A educação como privilégio de poucos precisava ser ampliada, mas a contenção do acesso ao conhecimento humano acumulado precisava de uma

nova engenharia institucional capaz de manter as devidas diferenciações, próprias de uma sociedade segmentada em classes.

É neste quadro que as experiências de transformação dos níveis primários e secundários dão base para a terciarização da educação superior. Já nas conceituações iniciais de Stoddard, o caráter de dominação classista fica expresso na necessidade de conter o acesso ao conhecimento para as classes subalternas. Este caráter fica evidente no estabelecimento de uma divisão do trabalho educacional, com engenharias institucionais fundadas na diversificação, fragmentação e privatização da educação. Além dessas dimensões, a necessidade de generalizar um tipo de educação superior de curta duração, com currículo enxuto e flexível, e as justificativas classistas e claras de que “meio pão é melhor que nenhum” demonstram as preocupações com a possibilidade de acesso ao conhecimento autônomo, exigindo fragmentações institucionais e em todas as dimensões da educação pública e privada. Com o impulso público e execução privada, as bases do projeto de terciarização da educação superior traz em seu fundamento as formas da privatização da educação, com o claro estabelecimento de parcerias público-privadas (mesmo sem o desenvolvimento do conceito no momento histórico), a educação ao longo da vida, o direcionamento de cursos superiores de curta duração para as classes subalternas.

Pudemos identificar que este movimento traz em sua fundamentação ideias de aprofundamento da mercantilização da vida e aprofundamento da dualidade na dimensão educacional, como: desconstrução da educação como direito e transformação em bem com valor de troca; a ideia de sociedade civil harmonizada e um Terceiro Setor; a conformação de sociedade civil ativa na construção e consolidação do ordenamento imperialista do capital; a divisão social do conhecimento; cursos de curta duração enxutos e flexíveis para a maior parte da classe trabalhadora; o reordenamento da divisão internacional do trabalho educacional, dentre outras medidas.

REFERÊNCIAS

AUTOR¹. *Tese de doutorado*. 2019.

AUTOR². *Tese de doutorado*. 2020.

AUTOR²; AUTOR¹. *Artigo*. 2020.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas
ISSN 1984-6576.

E-202147

BRASIL. *Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997a.

BRASIL. *Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997*. Regulamenta a Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997b.

BRASIL. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999*. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 29 de 03 de dezembro de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF, 2019.

CEPAL. *Boletín Económico de América Latina*. CEPAL: Santiago de Chile, Vol. VII, No. 2, octubre de 1962.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 08. Janeiro de 2020.

COUNCIL OF EUROPE. *Council for Cultural Co-Operation and Cultural Fund: Annual report 1972*. Council for cultural co-operation, Strasburg, 1973.

COUNCIL OF EUROPE. *Standing Conference of European Ministers of Education: 7th session*. Brussels, Belgium, 8-10/June, 1971.

CRAUSAZ, Roseline. *Diversification of tertiary education*. Council for cultural co-operation, Strasburg, 1974.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRUCKER, Peter. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993. 186 p.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: vol. 4, 2ª edição. [Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira] Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: vol 2, 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HIGHER EDUCATION IN EUROPE. *Interfaces between secondary and tertiary education*. UNESCO, Bucharest, V. 11, n. 2, 1987.

INEP. Inepdata: Censo da educação superior, microdados de 2017. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 05/06/2019.

INGLIS, Alexander. *Principles of secondary education*. University Press: Cambridge, 1918.

MÉSZÁROS, István. A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. *Ensaio Ad Hominem – Revista de Filosofia, Política e Ciência da história*. Nº 1, Tomo I, p. 83-124, 1999.

NEW YORK. *Regents Plan for Postwar Education in the State of New York*. University of the State of New York. State Education Department, Albany, 1944.

OECD. *Redefining tertiary education*. Organisation for Economic Co-Operation and Development, Paris, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas
ISSN 1984-6576.

E-202147

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2019. Portal em Gráficos. Brasília (DF): 2018.
Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/programas-e-aco-es/acao/00IG-concessao-de-financiamento-estudantil--fies--lei-n-----de-----?ano=2020>. Acesso em: 30/08/2021.

SALMI, Jamil. *Tertiary Education in the Twenty-First Century Challenges and Opportunities*. Washington (DC): WORLD BANK, Human Development Department. Paper Series No. 62, 2000.

SOUZA, José dos Santos. *Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, José dos Santos. *O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador*. Bauru: Editora Práxis, 2015.

STODDARD, George Dinsmore. *Tertiary education*. Cambridge: The Inglis Lecture, 1944.

TIME. *The rising man*. 1947. Revista Online. Disponível em: <http://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,793744,00.html>. Acesso em: 10/03/2021.

UNESCO. *Conference for the establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*. UNESCO, Londres, 1945.

UNESCO. *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para próxima década: 2011-2020*. UNESCO, CNE, MEC: Brasília, DF, 2012.

UNESCO. *General Conference: first session held at UNESCO house*. UNESCO: Paris, 1946.

UNESCO. *La enseñanza profesional y técnica: bibliografía internacional*. Paris: UNESCO, 1959. 70 p.

UNESCO. *Programmes and activities relating to Higher Education in Latin America*. Paris: UNESCO, 1963. 21 p.

UNESCO. *Report of the Director General on the activities of the organization*. UNESCO: Paris, 1947.

WAGNER, Alan. *From Higher to Tertiary Education: evolving responses in OECD countries to large volume participation*. Washington (DC): World Bank, 1998.

WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. World Bank, Washington (DC), 2002.

WORLD BANK. *Economic growth of Brazil: problems and prospects*. Vol VI: Education. Washington (DC): Western Hemisphere Department, 1967.