

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS SOB A PERSPECTIVA MARXISTA

PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES: ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION EXPANSION AND FEDERAL INSTITUTES CREATION FROM THE MARXIST PERSPECTIVE

¹ Moacir Gubert Tavares

¹ Instituto Federal Catarinense – campus Rio do Sul. E-mail: moacir.tavares@ifc.edu.br
ORCID: 0000-0002-6083-7609.

Artigo submetido em 01/09/2021, aceito em 11/06/2025 e publicado em 18/06/2025.

Resumo: Este artigo apresenta reflexões teóricas que emergiram em uma pesquisa de doutorado que teve como objeto o processo de criação dos Institutos Federais - IFs, em 2008. A partir das obras de Marx e Gramsci, o presente artigo pretendeu verificar a potencial contribuição do uso do referencial teórico marxista para a compreensão das questões atinentes às políticas de expansão e diversificação das Instituições de Ensino Superior. Do ponto de vista metodológico, este trabalho pode ser classificado como uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. As considerações finais apontam que, sob a vigência do capitalismo, as políticas públicas voltadas à expansão das IES tendem à diversificação, o que possibilita o surgimento de instituições de ensino “alternativas” à universidade, tais como os IFs.

Palavras-chave: marxismo; referencial teórico; Educação Superior; Institutos Federais.

Abstract: This article presents theoretical reflections that emerged in a doctoral research that had as subject the process of the Federal Institutes – IFs creation, in 2008. Based Marx and Gramsci, this article aims analyze the potential contribution of the use of the Marxism for understanding the questions concerning expansion policies and diversification of higher education institutions. From a methodological point of view, this work can be classified as bibliographic and qualitative research. The final considerations point out that, under capitalism, the public policies aimed to expansion of IES tend to diversification, what makes possible the emergence of the “alternative” educational institutions to the university, such as the IFs.

Keywords: marxism; theoretical perspective; higher education; Federal Institutes.

1 INTRODUÇÃO

As iniciativas voltadas à expansão da oferta de Educação Superior são relativamente recentes, no caso brasileiro. Desde a sua origem, a Educação Superior no Brasil tem como marca histórica a sua vinculação às elites. Até 1932, por exemplo, as alternativas de formação de trabalhadores incluíam o curso primário, complementado por algum tipo de formação preparatória para o mundo do trabalho, a qual não proporcionava acesso ao Ensino Superior. Por outro lado, Kuenzer (2000, p. 27) assinala que, nessa mesma época, a trajetória escolar das elites brasileiras obedecia à uma sequência de estudos que incluía “ensino primário seguido de ensino secundário propedêutico, completado pelo Ensino Superior [...]”.

Essa condição desfavorável do Brasil no tocante ao acesso ao Ensino Superior perdurou nos anos 1990, em que pese o aumento vertiginoso do número de matrículas, de cursos e de instituições de ensino¹ observado naquela década. Essa ampliação foi acompanhada de algumas mudanças importantes, dentre as quais se destacam o crescimento do segmento privado de Educação Superior (SGUISSARDI, 2008) e a diversificação de cursos e de instituições de ensino responsáveis pela sua oferta, tanto no Brasil quanto no contexto internacional (FAVRETTO, 2010; FELIX, 2008; GOMÉZ-FABLING, 2000).

A virada para o século XXI não trouxe mudanças significativas neste cenário, já que o acesso ao Ensino Superior se manteve restrito à uma parcela diminuta da população, a julgar pela baixa Taxa de Escolarização Bruta no Ensino Superior no período 1999/2000, em comparação com vários outros países – inclusive da América do Sul (PINTO, 2004).

Apesar da abundância de pesquisas e de publicações acadêmicas disponíveis sobre o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, percebe-se que a adoção de referenciais teóricos e epistemológicos diferentes ensejam questões de pesquisa distintas acerca deste objeto. Este artigo, que se encontra pautado pelo referencial teórico marxista, tomou como problema de investigação o seguinte questionamento: de que forma os elementos que constituem a teoria marxista podem contribuir para a compreensão do processo de expansão da Educação Superior e de criação dos Institutos Federais – IFs na atual fase de desenvolvimento do capital?

Na tentativa de dar resposta a esta indagação, o presente artigo tem como objetivo verificar a potencial contribuição do uso do referencial teórico marxista, a partir das obras de Marx e Gramsci, para a compreensão das questões atinentes às políticas de expansão e diversificação das Instituições de Ensino Superior – IES.

Reflexões teóricas neste sentido podem ser justificadas frente à necessidade de se evidenciar as potencialidades do marxismo enquanto referencial teórico capaz de proporcionar uma visão crítica acerca do fenômeno investigado, no âmbito das pesquisas vinculadas à Educação Profissional e Tecnológica. Segundo esta perspectiva, as políticas de expansão e de diversificação das IES não podem ser compreendidas isoladamente, devendo ser tratadas como partes da totalidade social. Isto implica em reconhecer que as instituições de ensino e a própria educação formal são atravessadas por interesses políticos, econômicos e ideológicos, articulando-se ao movimento global do capital.

Em termos de estrutura, o texto que segue encontra-se organizado em duas partes principais. O tópico 2 (referencial teórico) se propõe a refletir sobre a pertinência do uso da obra de Marx para subsidiar a compreensão do processo de expansão da Educação Superior, considerando o atual estágio de desenvolvimento capitalista. Enquanto isso, o tópico 4 (resultados e discussão) busca em Gramsci os fundamentos teóricos para o debate sobre a

¹ Os dados apresentados por Sguissardi (2008, p. 999) exemplificam essa ampliação. Dentre outras constatações, o autor demonstra que a quantidade de instituições de ensino superior (IES), que em 1994 era de 851, subiu para 1.637 em 2002.

diversificação das Instituições de Ensino Superior – IES, tais como os IFs, muitas das quais se apresentam como alternativas às universidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formulação de uma resposta para a questão de pesquisa apresentada na seção introdutória requer, como mencionado anteriormente, uma análise da lógica que rege a educação na ordem social capitalista. Convém salientar, de início, que foi com o advento do capitalismo que a educação escolar passou a ser a forma de educação predominante (DUARTE, 2012, p. 43). Nesse contexto, as relações entre capital, trabalho e educação se tornaram complexas a tal ponto que a compreensão da sociedade e da educação contemporâneas – bem como das instituições responsáveis pela sua oferta – não pode prescindir da compreensão do movimento do capital. É neste sentido que, na sequência do texto, recorre-se à teoria do valor para clarear o modo como a Educação Superior se conecta ao desenvolvimento capitalista na atual forma de sociabilidade.

Para Oliveira (2000, p. 37-38), a aplicação da teoria marxista do valor-trabalho para o estudo do atual reordenamento da Educação Superior pode ser justificada de duas diferentes maneiras. A partir de autores como Offe (1994), Lojkin (1995), Harvey (1992), Rifkin (1995) e Chesnais (1996), ele afirma que a Educação Superior faz parte do conjunto de fatores considerados vitais para o pleno desenvolvimento das formas contemporâneas de valorização e expansão do capital, haja vista que a Educação Superior é um importante componente do valor da força de trabalho. A segunda justificativa de Oliveira (2000, p. 37-38), por sua vez, reside no fato de que o exame dos elementos que integram a “atual” reforma da Educação Superior permite que seja revelada a natureza das políticas para a Educação Superior, bem como a “racionalidade subjacente a esta reforma, especialmente no que tange a uma maior subordinação do trabalho acadêmico ao mercado”.

A contribuição de Marx para a abordagem desta questão se inicia com a apresentação dos elementos que constituem as relações de produção tipicamente capitalistas. De acordo com Marx (1985a), o elemento novo, no capitalismo, em comparação com os modos de produção que o antecederam, está nas relações de trabalho que se estabelecem entre o capitalista – enquanto membro da classe dos proprietários dos meios de produção – e o trabalhador – que integra a classe dos não proprietários². Para transformar dinheiro em capital, a primeira condição que se impõe ao capitalista é a existência de força de trabalho disponível, que possa ser livremente comprada e vendida (MARX, 1985a, p. 140).

Ocorre, no entanto, que a força de trabalho adquirida pelo capitalista não é uma mercadoria qualquer. Trata-se de uma mercadoria cujo próprio valor de uso – para o seu comprador – tem “a característica peculiar de ser fonte de valor”, isto é, a capacidade de criar valor (MARX, 1985a, p. 139). É no processo de consumo da força de trabalho que, simultaneamente, se produz a mais-valia. Isto se torna possível apenas porque o valor de uso específico desta mercadoria pode ser “fonte de valor, e de mais valor do que ela mesma tem.” (MARX, 1985a, p. 160).

Com o advento da indústria moderna, a formação do trabalhador tornou-se também um elemento constituinte dos seus meios de subsistência. Marx (1985a) alerta para o fato de que, desde a obtenção da força de trabalho mais especializada até aquela dotada do mais baixo grau de qualificação, estão envolvidos certos custos que precisam ser pagos. Assim como a alimentação, o vestuário e a moradia, a educação do trabalhador reflete-se no custo da produção e reprodução da sua força de trabalho.

² No capitalismo, o trabalhador é um homem livre que “somente pôde dispor da sua pessoa” (MARX, 1985b, p. 262), uma vez que ele “não tem outras mercadorias para vender” (MARX, 1985a, p. 140).

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram portanto no âmbito dos valores gastos para a sua produção. O valor da força de trabalho se resolve no valor de uma soma determinada de meios de subsistência. Ele muda, portanto, também com o valor desses meios de subsistência, isto é, com a grandeza do tempo de trabalho exigido para sua produção. (MARX, 1985a, p. 142).

Pode-se concluir, a partir de Marx, que de acordo com o tipo de educação ou formação proporcionada ao trabalhador, oscilará para cima ou para baixo a soma de valores mercantis que serão gastos para a produção deste “artigo específico”. Alguns postos de trabalho requerem a formação de profissionais dotados de uma sólida base de educação científico-tecnológica e cultural, bem como de um elevado nível de especialização. Nestes casos, os custos envolvidos na sua produção e reprodução serão proporcionalmente mais altos, em comparação com o trabalhador comum, para o qual o grau mais elementar de escolaridade já é suficiente.

Tal como acontece com todas as demais mercadorias, o valor da força de trabalho pode ser determinado. O valor pago ao trabalhador em troca da sua força de trabalho – ou salário – é determinado pelo tempo médio socialmente necessário à produção dos meios de subsistência indispensáveis à reprodução desta força de trabalho. Conforme esclarece Marx:

O valor da força de trabalho, como o de toda outra mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção, portanto, também da reprodução, desse artigo específico. Enquanto valor, a própria força de trabalho representa apenas determinado quantum de trabalho social médio nela objetivado. A força de trabalho só existe como disposição do indivíduo vivo. Sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para sua manutenção, o indivíduo vivo precisa de certa soma de meios de subsistência. O tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor. [...] Por meio da sua ativação, o trabalho, é gasto, porém, determinado quantum de músculo, nervo, cérebro etc. humanos que precisa ser repostado. Esse gasto acrescido condiciona uma receita acrescida. Se o proprietário da força de trabalho trabalhou hoje, ele deve poder repetir o mesmo processo amanhã, sob as mesmas condições de força e saúde. A soma dos meios de subsistência deve, pois, ser suficiente para manter o indivíduo trabalhador como indivíduo trabalhador em seu estado normal. [...]. (MARX, 1985a, p. 141).

Vale ressaltar que em diferentes países ou contextos históricos, o tipo ou o nível de escolaridade requerida pelo capitalista, por um lado, e que satisfaz as “necessidades básicas” do trabalhador em termos da sua formação, por outro, é também histórico. Deste modo, o desenvolvimento das forças produtivas pressupõe não só a expansão da oferta educacional, mas também a ampliação progressiva do acesso aos níveis mais elevados de escolaridade³, bem como a diversificação das instituições responsáveis pela sua oferta, conforme as necessidades diferenciadas que os distintos setores da produção capitalista venham a apresentar.

As próprias necessidades naturais, como alimentação, roupa, aquecimento, moradia etc., são diferentes de acordo com o clima e outras peculiaridades naturais de um país. Por outro lado, o âmbito das assim chamadas necessidades básicas, assim como o modo de sua satisfação, é ele mesmo um produto histórico e depende, por isso, grandemente do nível cultural de um país, entre outras coisas também essencialmente sob que condições, e, portanto, com que hábitos e aspirações de vida, se constitui a classe dos trabalhadores livres. Em antítese às outras mercadorias, a determinação do

³ De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2009), nas últimas décadas a Educação Superior passou a receber grupos sociais que, até então, não tinham acesso a esse nível de ensino. Se o número de matrículas na Educação Superior, em nível global, era de 28,6 milhões em 1970, no ano de 2007 havia 152,7 milhões de novos estudantes neste nível de ensino.

valor da força de trabalho contém, por conseguinte, um elemento histórico e moral. No entanto, para determinado país, em determinado período, o âmbito médio dos meios de subsistência básicos é dado. (MARX, 1985a, p. 141).

Portanto, às diferentes demandas da empresa capitalista devem corresponder tipos distintos de trabalhadores, formados a partir dos mais variados tipos de educação e formação profissional. Em outras palavras, pode-se dizer que tanto o trabalho – incluindo-se aí o trabalho acadêmico – quanto a educação são subsumidos pelos processos de acumulação, ampliação e reprodução do capital.

Para Marx (1985c), a subsunção formal é a primeira forma de subordinação do trabalho ao capital com vistas à sua valorização. Neste primeiro momento, a subsunção é apenas formal porque, apesar de separar o produtor direto – trabalhador – dos seus meios de produção e de subsistência, impondo a este a condição de assalariado, não há mudanças no processo de trabalho. O trabalhador continua dominando o processo de trabalho. Nesta fase do desenvolvimento capitalista a valorização do capital se baseia predominantemente na extração da mais-valia absoluta.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, tem-se, finalmente, a subsunção real do trabalho ao capital (MARX, 1985c). A subdivisão do processo de trabalho em tarefas parcelares, repetitivas e simplificadas ocorre concomitantemente à incorporação da ciência e da tecnologia à produção capitalista. Na sociedade regida pelo capital, o trabalhador perde o domínio sobre o processo produtivo e o trabalho assume a sua forma alienada. A redução do valor das mercadorias e da força de trabalho proporciona a extração da mais-valia relativa. Para Marx,

A subsunção real do trabalho no capital desenvolve-se em todas aquelas formas que produzem mais-valia relativa, ao contrário de absoluta. Com a subordinação real do trabalho no capital efetua-se uma revolução total (que prossegue e se repete continuamente) no próprio modo de produção, na produtividade do trabalho e na relação entre capitalista e operário. (MARX, 1985c, p. 105).

Outra consequência do desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria foi a inversão dos termos da relação entre o homem e a máquina. Agora é o homem que, perdendo a condição de sujeito, passa a servir a máquina.

Processa-se, portanto, a inversão na relação homem/natureza: em lugar de o instrumental de trabalho servir de mediação entre o trabalhador e o objeto de trabalho, é o trabalhador que se torna mediador entre o instrumental e a natureza. Não é mais o trabalhador que utiliza os instrumentos de produção, para transformar a matéria-prima em objeto útil; é, pelo contrário, a máquina que utiliza o trabalhador, determinando-lhe o movimento e o ritmo de trabalho. (PARO, 1996, p. 53).

Com base nas formulações teóricas apresentadas até aqui, foi possível constatar, em primeiro lugar, que a educação escolar se constitui em meio de subsistência necessário à reprodução da força de trabalho, de maneira que a formação recebida pelo trabalhador se integra ao conjunto de fatores que determinam o seu valor. Em segundo lugar, tornou-se evidente a progressiva subsunção – formal ou real – do trabalho ao capital. Na visão de Oliveira (2000),

A diferença entre subsunção formal e real do trabalho ao capital é fundamental para se compreender o grau possível de subordinação do trabalho acadêmico ao capital na atual reforma da educação superior. Para entender o grau de subordinação é, também, fundamental saber se as IES são públicas, ou seja, mantidas pelo Poder Público, ou privadas, sustentadas pela iniciativa privada. (OLIVEIRA, 2000, p. 41).

No caso das IES privadas, a subsunção formal ao capital é incontestável, haja vista que o trabalho acadêmico é orientado por princípios capitalistas, voltados à produção de mais-valia. A produção acadêmica se realiza conforme os interesses do proprietário da instituição de ensino. A subsunção real, no entanto, não é tão evidente. A especificidade do trabalho acadêmico –

altamente complexo – impõe limites à sua plena subordinação ao capital (OLIVEIRA, 2000, p. 41).

Quanto às IES mantidas pelo Poder Público, num primeiro momento a sua subsunção – formal ou real – aparece como algo inconcebível. Primeiramente porque o seu financiamento é viabilizado por meio do repasse de recursos públicos. Além disso, supõe-se que as IES públicas possuem um relativo grau de autonomia – em termos de gestão e de planejamento – em relação ao sistema capitalista. Por último, destaca-se o fato destas instituições não produzirem mais-valia (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

Ao refletir sobre a possibilidade das IES públicas serem subsumidas pelo capital, Oliveira (2000) assinala dois aspectos iniciais que, segundo ele, precisam ser considerados:

Primeiro, as universidades públicas, especialmente as federais, em parte, em razão da necessidade de autofinanciamento, começam a assumir as feições das instituições privadas, sobretudo no que tange à venda de serviços e bens. O Estado já não é o único mantenedor, o que pode vir a interferir nos princípios de direito público que regem a organização dessas instituições. Segundo, o processo de produção nas universidades públicas, de médio e grande porte, inclui produtos materiais e não-materiais, diferentemente da escola básica. Em geral, os produtos materiais ou acadêmicos são produzidos por encomenda do capital produtivo, para atender às suas demandas, ou objetivando o mercado. No primeiro caso, o capital produtivo determina inteiramente o movimento do trabalho acadêmico, uma vez que este se engaja no processo de produção empregado pelo capital produtivo. O mesmo já vem ocorrendo, em grande parte, com os serviços que a universidade presta. Há um claro empreendimento para tornar bens e serviços mais úteis economicamente, além de permitir o aumento da receita própria das instituições públicas. (OLIVEIRA, 2000, p. 42-43).

Oliveira (2000) indica ainda uma série de elementos que podem ajudar na compreensão do modo como as universidades federais – e, por associação, os Institutos Federais – são subsumidas pelo capital. Sinteticamente, estes elementos podem ser traduzidos da seguinte maneira:

- a) as pesquisas realizadas no interior das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES geram tecnologias que contribuem para o avanço do instrumental de trabalho e dos métodos de produção, bem como para a elevação da produtividade do trabalho e da mais-valia;
- b) as funções atribuídas às IFES no atual estágio de desenvolvimento capitalista pressupõem a diversificação e a flexibilização da Educação Superior, uma vez que os diferentes tipos de clientes – do ponto de vista das relações de troca e da quantidade de capital que possuem – apresentam demandas específicas e diferenciadas, para as quais são criados tipos de educação e de instituições de ensino também diferenciados;
- c) embora a produção acadêmica tenha um valor de uso, ela tende, cada vez mais, a se tornar um valor de troca, de modo que o ensino e a pesquisa assumem cada vez mais a forma de mercadoria, alterando-se, portanto, a natureza do trabalho acadêmico e as finalidades das IFES;
- d) a mesma racionalidade que controla o trabalho acadêmico no interior das IFES determina, também, o tipo de mercadoria a ser produzida para a troca, resultando na oferta de ensino e de pesquisa com qualidades diferenciadas para compradores/consumidores que dispõem de condições econômicas e culturais desiguais. (OLIVEIRA, 2000, p. 42-45).

O autor conclui sua argumentação afirmando que

O capital, nessa lógica, expressa seu domínio sobre o trabalho e a produção acadêmica. O interesse do capital se dá em razão de que o valor do trabalho/produção acadêmica se expande por intermédio da troca, o que explica a importância do trabalho e da produção acadêmica, atualmente, para a expansão/autovalorização do capital. (OLIVEIRA, 2000, p. 45).

A subsunção do trabalho acadêmico aos interesses do capital, no contexto brasileiro, também foi objeto da análise de Rodrigues (2007). Segundo este autor, as atuais políticas de Educação Superior no Brasil contêm em si elementos que expressam a existência de interesses comuns que unificam as diferentes frações da classe burguesa. De modo geral, estes interesses estão voltados ao aprofundamento da subordinação da Educação Superior ao processo de valorização do capital. Contudo, este mesmo autor ressalta que as relações que se estabelecem entre as distintas frações da classe burguesa são atravessadas por contradições, as quais se manifestam da seguinte maneira:

Existem duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: educação-mercadoria ou mercadoria-educação. Cada uma dessas perspectivas se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana. (RODRIGUES, 2007, p. 5).

Ainda de acordo com Rodrigues (2007, p. 5-6), os empresários do ramo educacional buscam valorizar o capital investido, seja em escolas ou universidades, mediante a venda de artigos muito específicos: os serviços educacionais. Neste caso, a prática social educacional é reduzida à condição de mercadoria, assumindo a forma de educação-mercadoria. Na tentativa de ampliar o seu poder de atuação no mercado educacional, os empresários da educação lutam pela redução do poder regulador do Estado neste setor.

O conflito de interesses entre as diferentes frações da burguesia se instala na medida em que os empresários industriais – nacionais e multinacionais – enxergam na formação em nível superior um fator importante para a valorização do seu capital, ainda que não seja pela mesma ótica dos empresários do ramo educacional. No caso dos empresários industriais, a educação/formação incorporada à força de trabalho converte-se em insumo necessário à produção de outras mercadorias, assumindo a forma de mercadoria-educação. Para estes últimos, a Educação Superior deve subordinar-se às necessidades mediatas ou imediatas da produção capitalista. Por este motivo, a burguesia industrial tende a apoiar o fortalecimento do poder estatal e da sua função reguladora, bem como a oferta qualificada da mercadoria-educação pelo Estado. (RODRIGUES, 2007, p. 6).

Tomando-se por fundamento a teoria marxista, é possível concluir que a diversificação de cursos e instituições de ensino, no âmbito da expansão recente da Educação Superior no Brasil, pode favorecer duplamente a valorização do capital, ainda que por vias distintas. Por um lado, os empresários da educação empenham todas as suas forças na tentativa de controlar a produção da educação-mercadoria, exaltando os benefícios que o mercado educacional pode proporcionar à sociedade – já que o Poder Público não tem conseguido atender adequadamente às demandas relacionadas ao Ensino Superior, quantitativamente. A predominância de uma expansão pautada pela ampliação de matrículas e de instituições vinculadas ao setor privado, no caso brasileiro (SGUISSARDI, 2008), revela que a educação-mercadoria tem sido uma excelente opção para a valorização do capital. Por outro lado, os empresários industriais, comerciais etc. compelem as redes de ensino – pública e privada – a se submeterem aos seus interesses – mediatos ou imediatos – de modo que se garanta a oferta dos insumos – mercadoria-educação – que melhor atendam aos objetivos de valorização do seu capital.

Neste sentido, e porque são distintos os interesses imediatos de ambos os tipos de empresários, os industriais, comerciais ou outros, em geral, tendem a valorizar mais a educação superior estatal pública, pela muito maior possibilidade, revelada pela história e pelas “avaliações”, de produzir os

profissionais que lhes interessam como instrumentos de valorização de seus produtos, de seu capital. (SGUISSARDI, 2008, p. 1014).

Como se verifica, a teoria do valor desenvolvida por Marx proporcionou a Oliveira (2000), Sguissardi (2008) e Rodrigues (2007) amplas possibilidades de compreensão do processo de expansão da Educação Superior no atual estágio de desenvolvimento do capital. A partir da teoria do valor, estes autores constataram que o capital se beneficia, de diferentes maneiras, da ampliação do acesso da população ao Ensino Superior.

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS/MATERIAIS E MÉTODOS

Como mencionado anteriormente, este artigo apresenta reflexões teóricas que emergiram durante uma pesquisa de doutorado⁴, a qual tomou como perspectiva epistemológica o referencial teórico marxista.

Do ponto de vista metodológico, a sua elaboração é decorrente de uma pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2016; GIL, 2008), de cunho qualitativo (GOLDENBERG, 2004; SEVERINO, 2007). Convém ressaltar que ao longo da pesquisa de doutorado (já citada) outras técnicas e procedimentos de pesquisa foram empregados, produzindo conclusões e resultados complementares aos apresentados neste artigo, os quais foram tornados públicos em outras publicações.

Dentre os procedimentos adotados na seleção das obras utilizadas na pesquisa bibliográfica, pode-se mencionar, inicialmente, a busca de textos de Gramsci voltados tanto à explicitação da sua concepção de escola e de formação (Cadernos do Cárcere), quanto à identificação de escritos em que o autor direcionou a sua atenção à Educação Superior e às instituições responsáveis pela sua oferta (Escritos Políticos). Posteriormente, buscou-se no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a seleção de publicações acadêmicas que tivessem como foco a análise dos diferentes tipos de instituições de Ensino Superior a partir das teorias de Marx e Gramsci.

Os descritores utilizados na busca foram “universidade”, “Ensino Superior”, “Marx” e “Gramsci”. Após a leitura e a seleção de publicações consideradas relevantes para os propósitos desta pesquisa, a etapa seguinte contou com uma análise crítica do material a partir da perspectiva marxista. A busca foi realizada em setembro de 2013.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar das considerações apresentadas até o momento a partir da teoria do valor em Marx, é necessário ressaltar que o processo de expansão de cursos, matrículas e instituições de Educação Superior não ocorre de forma homogênea. Trata-se de um processo complexo em que o acesso aos diferentes cursos e instituições de ensino ocorre de forma desigual. Com o objetivo de aprofundar os aspectos relacionados ao fenômeno da diversificação das IES federais, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais – IFs, recorreu-se à teoria educacional de Gramsci, tanto para exercer a crítica à divisão da escola em tipos distintos – reforçando assim a divisão de classes existente na sociedade capitalista – quanto para a indicação dos preceitos que devem orientar uma proposta de escola – e de IES – que se proponha a atuar em favor da classe trabalhadora.

Ao compartilhar com Gramsci os seus posicionamentos acerca da escola, pretende-se apontar os preceitos que deveriam guiar a organização da Educação Superior e das instituições

⁴ A pesquisa mencionada resultou na tese intitulada “A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil: o caso do IFC – campus Rio do Sul (TAVARES, 2014).

responsáveis pela sua oferta. Em que pese os limites que se apresentam à instituição escolar na sociedade capitalista – diante da função reprodutora que a burguesia lhe imprime, enquanto classe dominante –, o presente texto concebe a escola – e a universidade – como espaço contraditório de luta de classes. Se por um lado a escola reproduz e reforça as relações sociais e de produção tipicamente capitalistas, por outro lado, ela também pode se contrapor à cultura e à ideologia hegemônicas.

Inicialmente, cabe ressaltar que Gramsci nasceu na ilha da Sardenha – Itália – e que sua vida transcorreu em um período em que os contextos italiano e europeu testemunhavam a implementação do fordismo e o movimento de organização dos operários através dos conselhos de fábrica e dos partidos políticos. No cenário mundial⁵, o início do século XX foi marcado pela Revolução Russa de 1917. Em razão da conjugação destes eventos, havia à época uma expectativa – inclusive para Gramsci – de que a revolução nos moldes bolcheviques chegaria à Itália.

Mesmo durante a ascensão do fascismo na Itália, Gramsci fez críticas contundentes a uma série de aspectos relacionados à estrutura econômica e social da época. Muitas destas críticas foram influenciadas pela intensa atuação política deste intelectual junto aos partidos políticos. Apesar da sua prisão, em 1926, este autor foi responsável por uma vasta produção intelectual, interrompida somente pelo agravamento dos problemas de saúde que o acometeram no cárcere, e que culminaram com a sua morte, em 1937. Alguns de seus escritos mais importantes foram organizados e publicados postumamente, nas Cartas e Cadernos do Cárcere.

Na sua juventude, antes do cárcere, Gramsci escreveu e publicou cinco textos⁶ sobre trabalho, cultura e escola, os quais constituem os chamados “Escritos Políticos”. Apesar do estágio inicial em que se encontravam o seu pensamento e a sua compreensão acerca da realidade, este autor já fornecia, naquela época, algumas pistas sobre o seu projeto de escola, o qual se encontrava intimamente vinculado ao seu projeto de sociedade.

Gramsci acreditava que a condição primeira para a emergência de uma revolução proletária era a tomada de consciência pela classe trabalhadora. Para ele, a difusão dos elementos que subsidiariam essa tomada de consciência era uma tarefa que caberia aos intelectuais vinculados a esta classe, mediante a utilização de um dos seus instrumentos mais importantes: a escola (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 28).

As considerações de Gramsci acerca da escola, na maior parte das vezes, se reportaram ao contexto italiano de sua época. Porém, em face da atualidade da sua obra no momento presente, o seu estudo proporciona contribuições importantes para a compreensão da organização da escola – e da universidade – brasileira nos dias de hoje. Para tanto, o entendimento da função exercida pelos intelectuais é condição primordial.

A formação de intelectuais vinculados à classe operária esteve entre as principais preocupações de Gramsci, tornando-se objeto de longa análise nos Cadernos do Cárcere. Segundo o autor, caberia a estes intelectuais o desenvolvimento de uma nova cultura, capaz de disseminar e reproduzir a ideologia⁷ proletária. Esta nova cultura atuaria como instrumento de contra-hegemonia, em favor da classe trabalhadora. (GRAMSCI, 2001).

⁵ A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) também esteve compreendida neste período histórico.

⁶ Os textos “Socialismo e cultura”, “A escola do trabalho”, “A escola vai à fábrica”, “A universidade popular” e “Homens ou máquinas?” foram publicados originalmente sob a forma de artigos em 1916. (GRAMSCI, 1976).

⁷ A concepção de ideologia em Gramsci considera a existência de “ideologias”, ao invés de “ideologia”. Para este autor, é possível atribuir uma significação positiva a este conceito. A dimensão positiva da ideologia – como conjunto de ideias que servem aos interesses de uma classe (intelectual orgânico) – se diferencia e se opõe à sua dimensão negativa – como ideia que se descolou da realidade (intelectual tradicional). (EAGLETON, 1997, p. 112).

Ao empreender uma análise crítica sobre a dominação que determinados “grupos sociais” exercem sobre os outros na sociedade regida pelo capital, o intelectual italiano manifestava o entendimento de que

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa e nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Outra constatação de Gramsci foi a tendência capitalista de especialização dos intelectuais. A formação destes tipos diferenciados de intelectuais, por sua vez, gera a necessidade de tipos distintos de escolas. De um lado, surgem escolas “desinteressadas”, propedêuticas, voltadas ao desenvolvimento do intelecto e à preparação de dirigentes, e de outro, escolas profissionalizantes de diferentes níveis, responsáveis pela preparação dos indivíduos que irão desempenhar funções instrumentais na sociedade.

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. (GRAMSCI, 2001, p. 32-33).

Se as diferentes necessidades geradas pela produção capitalista – no que se refere à força de trabalho disponível – demandaram a ampliação e a diversificação da educação escolar – enquanto forma de educação predominante –, a criação de tipos distintos de instituições de ensino reforça a própria divisão de classes presente na sociedade moderna. A destruição desta “trama”, por conseguinte, pressupõe a criação de um “tipo único de escola”. No contexto analisado por Gramsci,

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Durante o período em que esteve recluso no cárcere, Gramsci aprofundou a sua concepção de escola, a qual recebeu a denominação de “escola unitária”, a qual seria dotada de uma “formação humanista”. Tratava-se de uma proposta totalizante de escola, voltada à formação do sujeito em sua integralidade, a qual incluía o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e práticas.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a

criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

O intelectual italiano defendia que os filhos da classe proletária também deveriam ter uma formação humanista clássica, isto é, uma formação “desinteressada”, que não se resumisse à profissionalização estrita, de caráter instrumental e utilitarista, mas que, ao contrário, lhes tornassem capazes de ser também dirigentes.

As proposições de Gramsci com relação ao desenvolvimento de uma educação comprometida com a superação de uma escola dual e, conseqüentemente, da função reprodutora da escola, não se dissociavam do projeto de superação da própria formação social capitalista. A realização de uma educação de caráter revolucionário se daria em simultaneidade com as transformações das relações sociais e de produção. Isto significa que Gramsci não sustentava a ilusão de uma educação emancipadora, de novo tipo, de forma desconectada das condições que estavam dadas na base estrutural da sociedade. Para o autor,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2001, p. 40).

No contexto em que Gramsci viveu, o debate acerca da formação dos trabalhadores manteve-se voltado para as escolas primárias e médias. Na perspectiva deste autor,

A escola unitária deveria corresponder ao período representado, hoje, pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. (GRAMSCI, 2001, p. 37, grifo nosso)

Mas até que ponto, na discussão que ora se apresenta, a teoria gramsciana pode contribuir para a análise do surgimento de instituições como os Institutos Federais, por exemplo, enquanto parte do processo de diversificação das IES no Brasil, tendo em vista que as reflexões formuladas por Gramsci estiveram centradas nas escolas primárias e médias? Seria possível estabelecer uma correlação entre os elementos constituintes da escola unitária de Gramsci – os quais foram formulados a partir da realidade que se apresentava no início do século XX – e as questões que circundam a expansão das instituições de Ensino Superior no momento presente?

Para responder a estas questões, pode-se recorrer a formulações de Marx e do próprio Gramsci, já explicitadas neste texto. Primeiramente, convém mencionar mais uma vez que: a) a escolaridade e/ou formação do trabalhador faz parte do conjunto de meios de subsistência necessários à produção e reprodução da sua força de trabalho; b) o tipo ou o nível de escolaridade capaz de satisfazer as “necessidades básicas” do trabalhador, em termos da sua formação, é também histórico (MARX, 1985a, p. 141). Por conseguinte, não é sem fundamento a consideração de que, conforme avança o desenvolvimento das forças produtivas, sob o ponto de vista histórico, eleva-se o nível de escolaridade necessário para a satisfação das “necessidades básicas” do trabalhador, de tal maneira que a sua formação em nível superior se torna um insumo cada vez mais requisitado pela empresa capitalista – o que tem levado à ampliação da sua oferta, tal como se verifica no caso brasileiro.

Em segundo lugar, cabe destacar uma pequena – mas importante – observação feita por Gramsci, ao afirmar que “a escola unitária deveria corresponder ao período representado, hoje, pelas escolas primárias e médias” (GRAMSCI, 2001, p. 37, grifo nosso). Pela segunda vez, procura-se dar destaque – através do trecho grifado – à observação de que, para este autor, os critérios de correspondência entre a escola unitária e os diferentes níveis escolares devem considerar as distintas materialidades históricas que se apresentam em cada período. Sendo

assim, pode-se deduzir que, hoje, pelos argumentos apresentados, é possível estabelecer correlações entre os princípios da escola unitária de Gramsci e a Educação Superior⁸.

Vale ressaltar que o jovem Gramsci chegou a manifestar sua preocupação com a organização da universidade de seu tempo. No texto “A Universidade Popular”, já citado, ele desferiu críticas severas à Universidade Popular de Turim (GRAMSCI, 1976, p. 103-106), criada para ser a alternativa de estudos superiores daqueles que, por não terem tido acesso à educação regular, não conseguiram ingressar nas “universidades públicas” ou “universidades de cultura”. Na sua visão, a universidade deveria “reunir um público à volta de um fogo de cultura”, mas em Turim, a Universidade Popular era uma “chama fria”. Aliás, para ele, a Universidade Popular de Turim não era nem universidade e nem popular.

Outro alvo das críticas de Gramsci foi o espírito de beneficência que movia a Universidade Popular, destacando ainda que a sua finalidade era o atendimento de determinada “categoria de pessoas”, as quais não se adequavam ao modelo universitário tradicional. O intelectual italiano demonstrou que, mesmo no Ensino Superior, existe uma tendência de diversificação das instituições de ensino, de tal maneira que se criam universidades alternativas às “universidades tradicionais”, tal como a Universidade Popular. Estas universidades, se é que podem ser chamadas assim, encontram sua finalidade no assistencialismo, como forma de compensar os efeitos degradantes de uma sociedade dividida em classes e fundada na exploração do trabalho alheio. (GRAMSCI, 1976, p. 103-106).

Gramsci também criticou de forma contundente a realização do Ensino Superior de forma descolada da pesquisa, à exemplo do que ocorria na Universidade Popular de Turim. Para ele, são os erros e acertos, as idas e vindas que constituem a atividade de pesquisa que transformam a curiosidade em estímulo e a dúvida em uma busca pelo cada vez maior e perfeito conhecimento. A ausência da pesquisa e o desprezo ao esforço histórico empreendido na produção do conhecimento acabam por transformá-lo em dogma, em algo sobrenatural (GRAMSCI, 1976, p. 103-106).

Portanto, pode-se supor que o tipo de universidade que mais se aproxima dos preceitos da escola unitária de Gramsci é aquele que, em primeiro lugar, se contrapõe a criação de instituições de ensino especificamente destinadas ao atendimento de determinadas “categorias de pessoas”, classificadas de acordo com as condições socioeconômicas e culturais de que dispõem. Ou ainda, se contrapõe a modelos de universidade cuja função esteja restrita ao atendimento de interesses imediatos ou à profissionalização estrita, em detrimento da elevação cultural e do desenvolvimento intelectual do seu público.

E em segundo lugar, esta universidade deve pautar-se por um ensino indissociado da pesquisa, capaz de produzir conhecimentos novos e originais, e que se oponha a uma Educação Superior de caráter pragmático e utilitarista, cuja função se resuma à mera reprodução de saberes e conteúdos produzidos por outros sujeitos, em contextos que não correspondem à sua realidade.

Portanto, os princípios da escola unitária estariam refletidos na universidade por meio da não diferenciação das instituições de Educação Superior a partir de critérios de classe ou de interesses imediatos, bem como pela centralidade da pesquisa enquanto princípio orientador do ensino. A atuação da universidade, nesta perspectiva, terá que ir muito além do fornecimento de instrumentos para que os futuros profissionais possam desempenhar uma profissão. Ela

⁸ Contudo, vale salientar que os princípios da escola unitária de Gramsci não podem ser transpostos de forma direta e mecânica para a análise das questões que pertencem ao contexto da Educação Superior. Estas análises exigem que sejam feitas as devidas mediações, pois apesar da proposta da escola unitária conter em si alguns preceitos universais, tais como o financiamento da educação por conta do Estado e o princípio da não divisão da escola e da universidade a partir de critérios de classe, por exemplo, há também elementos que correspondem particularmente às escolas primárias e médias.

deverá se empenhar em desenvolver no educando todas as suas potencialidades, ao invés de conformá-lo a uma função pré-determinada na sociedade.

5 CONCLUSÕES

Conforme se destacou na seção introdutória, este artigo buscou verificar a potencial contribuição do uso do referencial teórico marxista, a partir das obras de Marx e Gramsci, para a compreensão do processo de expansão e diversificação das IES, do qual os IFs fizeram parte.

Inicialmente, os subsídios oferecidos pelo próprio Marx acerca da teoria do valor permitiram a constatação de que a educação escolar ou “instrução” é um elemento que se reflete no custo de produção e reprodução da força de trabalho. Por isso mesmo, o capital tende a negar a sua democratização até os níveis mais elevados e a defender a sua oferta em uma proporção que se aproxime das suas necessidades.

A existência de tipos diferenciados de instrução, os quais conduzem a graus distintos de especialização e qualificação, aparecem como resposta ao processo de diversificação e modernização das atividades econômicas. A partir de Marx, é possível deduzir que enquanto os graus de escolaridade mais elementares são suficientes para o trabalhador comum, há postos de trabalho que requerem uma formação dotada de sólida base de educação científico-tecnológica e cultural, bem como de um elevado nível de especialização.

Porém, mesmo quando o debate sobre a formação do trabalhador encontra-se restrito à Educação Superior, é preciso que se tenha clareza de que não se está tratando de algo homogêneo. Por um lado, o empresariado do setor educacional promove uma diversificação de cursos e IES, com vistas a atender consumidores com diferentes propósitos e condições socioeconômicas. Por outro, a fração do capital que enxerga no trabalhador altamente especializado e qualificado mais um insumo a ser consumido na produção capitalista espera por uma diversificação no âmbito da Educação Superior, em “sintonia” com as características e exigências do mercado.

Gramsci, por sua vez, empenhou-se na tarefa de pensar uma educação para os trabalhadores que fosse capaz de contemplar os seus próprios interesses e necessidades, ou seja, que fosse capaz de formar os intelectuais da classe proletária. Neste sentido, ele criticou duramente a concepção e a existência de escolas ou universidades alternativas às “tradicionais”.

Em alguns de seus escritos, Gramsci defendeu que os trabalhadores deveriam lutar por uma educação de caráter humanista, assentada em sólidas bases de cultura geral, mas ao mesmo tempo articulada aos conhecimentos e às técnicas do mundo da produção. Em oposição às universidades dotadas de finalidade meramente assistencial, por se voltarem especificamente para determinadas “categorias de pessoas” (classificadas em função das suas condições socioeconômicas e sociais), este autor considerava fundamental que os trabalhadores tivessem acesso a um ensino indissociado da pesquisa, sob pena desta educação assumir um viés utilitarista, do ponto de vista do capital, ou converter-se em dogma pela ausência de uma perspectiva minimamente crítica durante o seu processo de apropriação.

Frente ao exposto, pode-se concluir que as políticas públicas voltadas à expansão das IES, sejam elas públicas ou privadas, tendem à diversificação. Neste sentido, a instrução dos trabalhadores se ajusta ao movimento do próprio capital. Quanto aos IFs, a criação e a implantação destas instituições de ensino articulam-se ao processo de expansão da Educação Superior. No que se refere à diversificação das IES, o surgimento dos IFs traduz em alguma medida a expectativa do capital quanto à criação de instituições de ensino “alternativas” à universidade “tradicional”. Convém ressaltar que a concretização desta expectativa depende de fatores intrínsecos à conjuntura política, econômica e social de cada período histórico.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa de doutorado a partir da qual este artigo foi produzido não contou com o apoio de instituições de financiamento.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. Pedagogia históricocrítica e luta de classes na educação escolar. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- EAGLETON, T. Ideologia: uma introdução. São Paulo: UNESP; Boitempo, 1997.
- FAVRETTO, J. Cursos superiores de tecnologia: surgimento, legislação e expansão no período pós-LDB. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/674>. Acesso em: 13 set. 2013.
- FÉLIX, G. T. Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal. 2008. 280 f. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13090>. Acesso em: 13 set. 2013.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.
- GOMÉZ-FABLING, C. El BID y la educación no universitaria. Documento apresentado ao Seminário Nuevas opciones para la educación superior en Latinoamérica: La experiencia de los “Community Colleges”. Washington: BID, 2000.
- GRAMSCI, A. A Universidade Popular. In: GRAMSCI, A. Escritos Políticos. v. 1. Lisboa: Editora Seara Nova, 1976. p. 103-106.
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- KUENZER, A. (org.). Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro I, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1985a.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política. Livro I, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

MARX, K. Subsunção formal do trabalho ao capital, e subsunção real do trabalho ao capital. In: MARX, K. Capítulo VI Inédito de O capital – Resultados do Processo de Produção Imediata. São Paulo: Moraes, 1985c. p. 87-108.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. A educação em Gramsci. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, mai./ago. 2012.

OLIVEIRA, J. F. de. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23112001-150126/pt-br.php>. Acesso em: 13 set. 2013.

OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, J. M. de R. O acesso à Educação Superior no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v4QvPxCR99Z874zpkLvmSMF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2013.

RODRIGUES, J. Os empresários e a Educação Superior. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educação e Sociedade, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2013.

TAVARES, M. G. A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil: o caso do IFC – campus Rio do Sul. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_fb07f3cd35a53fe63683ecba95920a0e. Acesso em: 30 ago. 2021.

UNESCO. Global Education Digest 2009: comparing education statistics across the world. UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183249e.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.