

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE- UFF
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS –CCS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOCTORADO**

MARISA BRANDÃO ROCHA

METAMORFOSE DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL:
Política de Acesso à Educação Superior em um Estado Burguês

NITERÓI
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARISA BRANDÃO ROCHA

METAMORFOSE DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL:
Política de Acesso ao Ensino Superior em um Estado Burguês

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a Obtenção do Grau de Doutor em Educação. Campo de Confluência: Trabalho e Educação.

Orientador: Prof. Dr. JOSÉ DOS SANTOS RODRIGUES

Niterói
2009

MARISA BRANDÃO ROCHA

METAMORFOSE DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL:
Política de Acesso ao Ensino Superior em um Estado Burguês

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a Obtenção do Grau de Doutor em Educação. Campo de Confluência: Trabalho e Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. JOSÉ DOS SANTOS RODRIGUES – Orientador
UFF

Prof^a Dr^a ÂNGELA CARVALHO SIQUEIRA
UFF

Prof^a Dr^a KÁTIA REGINA DE SOUZA LIMA
UFF

Prof^a Dr^a LÚCIA MARIA WANDERLEY NEVES
EPSJV/FIOCRUZ

Prof. Dr. ROBERTO LEHER
UFRJ

Niterói
2009

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

R672 Rocha, Marisa Brandão.

**METAMORFOSE DOS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA NO BRASIL:** política de acesso ao ensino superior
em um estado burguês / Marisa Brandão Rocha. – 2009.

248 f.

Orientador: José dos Santos Rodrigues.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de
Educação, 2009.

Bibliografia: f. 241-248.

1. Educação profissional - Aspecto histórico - Brasil. 2. Educação e
tecnologia. 3. Educação superior. I. Rodrigues, José dos Santos. II.
Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.0130981

A todos que compreendem – através da prática e do conhecimento – a necessidade de sempre se realizar a crítica à naturalização e à mistificação das relações sociais específicas do capitalismo. Em especial, aos meus alunos (ex, atuais e futuros) que realizam esta prática e desenvolvem esse conhecimento.

A três mulheres de minha família:
Laura Brandão (minha avó, in memoriam)
Vólia Brandão (minha tia, in memoriam)
Dionysa Brandão (minha mãe)

Guerreiras, mas sem perder a ternura
Que deixaram/deixa suas belas marcas
Nas pessoas e nos lugares por onde passaram/passa

AGRADECIMENTOS

Inúmeras são as pessoas a quem gostaria de agradecer por terem me acompanhado nesse longo e difícil percurso que vivi nos últimos anos até chegar à conclusão de minha tese de doutorado. São pessoas que me acompanharam de diferentes formas, em diferentes ambientes.

Algumas leram e discutiram meus textos fazendo críticas necessárias. Outras me deram o ombro para chorar em momentos difíceis. Algumas trabalharam comigo e me incentivaram. Outras me levaram para viajar, ouvir música, dançar e relaxar. Algumas cuidaram de minha saúde e da saúde de pessoas que amo muito. Outras me abraçaram e me disseram palavras doces – suportes necessários em todos os momentos da vida. Algumas, com sua firmeza, foram verdadeiras conselheiras e tomaram atitudes importantes em minha vida. Outras, com sua paciência, me ouviram falar (e muito) de todos esses momentos que fazem parte da vida – às vezes bons, às vezes nem tanto. Muitas dessas pessoas estiveram presentes em vários desses diferentes espaços e momentos.

A todas elas tenho muito que agradecer. Não nomearei a todas, pois seria uma enorme lista e, com certeza, mesmo assim, esqueceria alguns nomes. No entanto, tenho certeza da consciência que têm de como me ajudaram. Mas nomearei a algumas, porque não poderia ser diferente. Não o faço por ordem de importância, pois cada uma teve seu lugar.

Aos meus amigos de Santa Teresa e a toda “diretoria”, em especial: Grupo Panela de Barro, Graça, Eva, André, Ivo, Luiz Antônio, Maristela, Aníbal, Samuel, Claudinha, Flavinho, Teo, Fernando, Max, Moema, Dudu, Bahiano, Marcelo, Chico Lobo, Alan, Mirian...

Aos amigos que conheci no Programa: André Feitosa, Lorene, Kenia, Adriana, Valéria Carvalho. Ao grupo que se formou de minha turma de doutorado, com muita espontaneidade e com alguma identidade teórica: Jaqueline, Luciana, Filipina, Inês, Daniela e Ênio.

Meus amigos de trabalho: Murilo, Irene, Itaione, Anita Handfas, Washington, Regina Peres, Cristina Giorgi, Hilário, Flávio Anício, Artexes.

Aos professores de Sociologia que dividiram seu trabalho entre as Unidades de Nova Iguaçu e Maracanã para que eu pudesse ter três meses de *licença capacitação* e poder finalizar a redação de minha tese: Alexander e Thiago.

Aos amigos mexicanos de minha tia Vólia, que se tornaram meus amigos também e, em um momento muito difícil, me deram todo apoio, material e emocional. Sem eles não sei o que teria feito: Carlos, Margarita, Francisco, Kátia, Estela e Fredyd.

Minha família, em especial meus sobrinhos, crianças (já nem tanto..) que alegam minha vida: Lorena, Victor, Rudá, Octávio, Álvaro, Alice, Pedro e Joana.

Agradeço à banca, não por formalidade, mas pelo que aprendi com eles em discussões na sala de aula e, também, pelo apoio que me deram ao aceitarem avaliar minha tese. Tenho certeza que, com essa banca, a defesa será, para mim, mais um grande aprendizado. Agradeço também a Eunice Trein, que acompanhou minha trajetória, e a Marcela Pronko, que trabalha com a questão da formação profissional, por terem me dado a honra de serem suplentes na banca.

Por fim, mas jamais seria por último, agradeço a meu orientador. Nesses anos de convivência, inicialmente, éramos dois desconhecidos e, aos poucos, fomos nos aproximando, conquistando a confiança um do outro. José Rodrigues soube aceitar minhas enormes pretensões como virtudes e, ao mesmo tempo, soube transformar minhas limitações em aprendizado. Foi realmente um orientador, lendo cuidadosamente meus textos, me indicando caminhos, me alertando sobre possíveis desvios, me questionando com sua ironia peculiar, vibrando com meu trabalho, incentivando minha autoria – e sempre, sempre me garantindo autonomia intelectual.

Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa.

Karl Marx
O 18 Brumário de Luís Bonaparte
1852

Atrevo-me a acalentar a esperança de que o meu opúsculo ajudará à compreensão de um problema econômico fundamental, sem cujo estudo é impossível compreender seja o que for quanto ao que são hoje a guerra e a política; refiro-me ao problema da natureza econômica do imperialismo.

V. I. Lênin
O Imperialismo, fase superior do capitalismo
26 de abril de 1917

RESUMO

Este trabalho traz à tona a metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), tipo específico de ensino superior que vem sendo difundido amplamente na sociedade brasileira a partir da segunda metade da década de 1990. Observa-se que a proposta deste tipo de ensino superior não é nova, nem é específica do Brasil, encontrando-se suas origens nos países de capitalismo central e, sob esta influência, no Brasil, na década de 1960. Busca-se contribuir para a compreensão de qual tem sido – na perspectiva histórica de um país capitalista que se desenvolve subordinadamente aos países do eixo central do capital – a educação historicamente reservada à classe trabalhadora. Desde os primeiros anos da década de 1960 existia a formulação de uma política de expansão do ensino superior com base em cursos de curta duração. Essa política foi colocada em prática no Brasil, em parte, com os cursos de Engenharia de Operação que, de fato, era o embrião de um projeto mais amplo, para todos os setores da economia. Na década de 1970, este projeto fica explícito com a difusão do que, a partir de 1973, seria reconhecido como Curso Superior de Tecnologia (Curso de Formação de Tecnólogos). Desde o início, a formulação desta política sofreu grande influência de organismos internacionais, inicialmente através de acordos bilaterais com os EUA e, mais tarde, através de acordos com organismos multilaterais (BIRD e BID, por exemplo). Demonstra-se que esta política de expansão do ensino superior, já em meados da década de 1960, começa a se configurar como uma política não-universitária, isto é, tendo como pressuposto para sua difusão, a criação de instituições distintas e específicas para estes cursos. Defende-se que a Rede Federal de Educação Profissional, desde a década de 1960 até os dias de hoje, tem tido um papel decisivo na consolidação, tanto dos cursos, quanto do projeto de instituição. Hoje, no Brasil, estes cursos são legalmente considerados a graduação da Educação Profissional e Tecnológica – passando por uma grande expansão principalmente no setor privado. Demonstra-se, por um lado, como existe uma continuidade quanto às características de formação entre os cursos da década de 1960 e os cursos de hoje. São cursos de curta duração, voltados para postos de trabalho específicos, com ênfase em uma prática estreita, dentre outras características. Mas, por outro lado, demonstra-se como a especificidade da realidade capitalista atual traz modificações quanto a alguns objetivos desta política pública. Observa-se hoje que, de forma acelerada, e cada vez mais explícita, universalizam-se os valores que dão sustentação a estas práticas e concepções educacionais. Assim, atende-se aos interesses de diferentes frações da burguesia e, aparentemente, aos interesses dos trabalhadores como classe social.

Palavras-chave:

Educação profissional – Educação Tecnológica – Educação Superior

RESUMEN

Este trabajo pone de relieve las metamorfosis de los Cursos Superiores de Tecnología (CSTs), un tipo específico de educación superior que se está difundiendo ampliamente entre la sociedad brasileña desde la segunda mitad de la década de 1990. Se observa que la propuesta de este tipo de educación superior no es nueva ni específica de Brasil, sino que encuentra sus orígenes en los países de capitalismo central y por influencia de estos, en Brasil, en la década de 1960. Se procura contribuir a la comprensión de cuál ha sido – desde la perspectiva histórica de un país capitalista que se desarrolla subordinadamente a los países del eje central del capital – la educación históricamente reservada a la clase trabajadora. Desde los primeros años de la década de 1960 existía la formulación de una política de expansión de la enseñanza superior basada en cursos de corta duración. Esta política fue puesta en práctica en Brasil, en parte, con los cursos de Ingeniería de Operación que, de hecho, eran el embrión de un proyecto más amplio que incluía todos los sectores de la economía. En la década de 1970, este proyecto se hace explícito con la difusión de lo que a partir de 1973 sería reconocido como Curso Superior de Tecnología (Curso de Formación de Tecnólogos). Desde el principio, la formulación de esta política sufrió una gran influencia de organismos internacionales, inicialmente a través de acuerdos con Estados Unidos y después con organismos multilaterales (BIRD y BID, por ejemplo). Se demuestra que esta política de expansión de la enseñanza superior, ya a mediados de la década de 1960, comienza a configurarse como una política no universitaria, es decir, que tiene como presupuesto para su difusión la creación de instituciones distintas y específicas para estos cursos. Se defiende que la Red Federal de Educación Profesional, desde la década de 1960 hasta nuestros días, ha tenido un papel decisivo en la búsqueda de la consolidación, tanto de los cursos como del proyecto de institución. Actualmente en Brasil, estos cursos están legalmente considerados como la graduación de la Educación Profesional y Tecnológica – pasando por una gran expansión, principalmente en el sector privado. Se demuestra, por un lado, que existe una continuidad en lo que se refiere a las características de formación entre los cursos de la década de 1960 y los cursos de ahora. Son cursos de corta duración, dirigidos a cubrir puestos de trabajo específicos, que dan énfasis a una práctica estrecha y limitada, entre otras. Pero por otro lado, se demuestra que la especificidad de la realidad capitalista actual trae modificaciones en cuanto a algunos de los objetivos de esta política pública. Se observa hoy día que, de forma acelerada y cada vez más explícita, se universalizan los valores que sustentan estas prácticas y concepciones educacionales. Así, se atiende a los intereses de diferentes fracciones de la burguesía y, aparentemente, a los intereses de los trabajadores como clase social.

Palabras clave:

Educación profesional – Educación Tecnológica – Enseñanza Superior

ABSTRACT

This work raises the matter of the metamorphosis of the *Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs* [Advanced Technology Courses], a specific type of further education that has become widespread in Brazil since the mid-90s. It points out that the proposal of this type of education is not new, nor is it specific to Brazil, its origins lying in countries on the central axis of capitalism. Its influence on this country began in the 60s. The study seeks to contribute to understanding of what has – in the historical perspective of a capitalist country developed in subordination to the aforementioned countries – been education historically aimed at the working class. Formulation of a policy of expansion in further education, based on short duration courses, began in the early 60s. This approach was partly put into practice in Brazil upon introduction of courses on *Engenharia de Operação* [engineering maintenance and operation], which, in fact, constituted the embryo of a broader project encompassing all sectors of the economy. In the 70s, this project becomes explicit with the spread of what, as of 1973, would become recognized as the *Cursos Superiores de Tecnologia* (to qualify Technologists). Since the outset, the formulation of this policy has been greatly influenced by international entities, initially through bilateral agreements with the USA and, later, via accords with multilateral organs (BIRD and BID, for example). It is demonstrated that, already in the mid-60s, the referred further education expansion policy begins to be configured as one of a non-university nature, that is, having as a presupposition for its spread, the creation of distinct, specific institutions. From the 60s until today, it affirms that the *Rede Federal de Educação Profissional* [Federal Network of Occupational Education] has played a decisive role in seeking consolidation, as much of the courses as of the institutional project. Nowadays, in Brazil, these courses are legally considered first degree level graduation in Occupational and Technological Education, and are experiencing great expansion, mainly in the private sector. It demonstrates, on the one hand, that the training characteristics of the 60s courses continue to this day – short courses, aimed at specific job positions, with emphasis, for instance, on a narrow scope of practice, among others. However, on the other hand, it demonstrates how the specificity of the current capitalist reality brings modifications regarding some of these public policy objectives. It indicates that, today, at an accelerated pace, and ever more explicitly, the values that provide support for these educational practices and conceptions are universalized – thus catering for the interests of different fractions of the bourgeoisie, and, apparently, to the interests of the workers as a social class.

Keywords:

Occupational Education – Technological Education – Higher Education

SUMÁRIO

Lista de Siglas	15
Lista de Tabelas, gráficos e figuras.....	18

INTRODUÇÃO.....	19
-----------------	----

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1- CLASSES SOCIAIS E CAPITALISMO.....	32
---	----

1.1.2- CAMADAS SOCIAIS INTERMEDIÁRIAS E DE TRANSIÇÃO (OU “CLASSE MÉDIA”).....	42
---	----

1.2- GLOBALIZAÇÃO: IMPÉRIO DO CAPITAL – SUAS NOVAS FORMAS, SEU MESMO CONTEÚDO....	48
---	----

1.3- POLÍTICA PÚBLICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: DEMOCRACIA ADJETIVADA – BURGUESA.	62
---	----

1.3.1- <i>De “1848” a “1870”: da guerra de movimento à guerra de posição</i>	65
--	----

1.3.2- <i>Conformar para valores “universais”</i>	69
---	----

1.3.3- <i>Noção geral de Estado: hegemonia couraçada de coerção</i>	73
---	----

1.3.4- <i>Conflito de classes</i>	77
---	----

CAPÍTULO 2

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL: PARTINDO DO PRESENTE PARA CHEGAR À ORIGEM

2.1- OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: COLOCANDO O PROBLEMA.....	80
--	----

2.2- ESTRUTURA LEGAL DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL DE HOJE.....	92
---	----

2.3- ORIGEM: DA ENGENHARIA DE OPERAÇÃO AOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA – ANOS 1960/1970	101
---	-----

2.3.1- <i>Contexto: O significado da modernização e a crescente pressão social por ensino superior</i>	102
--	-----

2.3.2- <i>A industrialização precisa de profissionais para operarem suas máquinas: um engenheiro com formação de curta duração</i>	109
2.3.3- <i>A engenharia de operação, diferentes modelos, mesma concepção: ciência versus tecnologia</i>	116
2.3.4- <i>Da resistência ao curso de curta duração ao projeto de instituição</i>	122
2.3.5- <i>As Escolas Técnicas Federais e os Centros de Engenharia de Operação</i>	125
2.3.6- <i>Engenharia de operação, carreiras de curta duração: uma política não-universitária</i>	129
- <i>O debate também em São Paulo: os cursos técnicos de nível superior e as faculdades de tecnologia</i>	132
2.3.7- <i>Engenharia de operação, carreiras de curta duração: uma preferência do setor privado da educação</i>	134
2.3.8- <i>Engenharia de operação e cursos superiores de tecnologia: disputa de interesses</i>	138
2.3.9- <i>Dos Centros de Engenharia de Operação aos Centros de Formação de Tecnólogos: uma mesma política educacional</i>	144
2.3.10- <i>Engenharia de concepção, engenharia industrial e tecnólogos na área de engenharia: a solução negociada</i>	148
2.3.11- <i>Um “Centrão” para a educação tecnológica: a nova concepção de ensino superior leva à nova concepção de instituição</i>	153

CAPÍTULO 3

O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA NO BRASIL ATUAL: POLÍTICA GOVERNAMENTAL BURGUESA DE EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	163
--	-----

3.1- DA CHAMADA “CEFETIZAÇÃO” NA DÉCADA DE 1990 AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NOS ANOS 2000: A ATUAL REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	169
3.1.1- <i>Alguns passos iniciais para uma “formação técnica de nível superior” na década de 1990</i>	170
3.1.2- <i>Governo FHC (1995-1998 e 1999-2002): “cefetização” e educação superior</i>	172
3.1.3- <i>Governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2008): “ifetização” e educação superior</i>	182

3.2- A “SOCIEDADE BRASILEIRA” E SEU ATUAL PROJETO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSOLIDAÇÃO DA BURGUESIA DE SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO.....	222
CONCLUSÃO.....	238
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	241

LISTA DE SIGLAS

ABENGE	Associação Brasileira de Escolas de Engenharia
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ABRAFI	Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas
ALCA	Área de Livre Comércio da América do Norte
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANET	Associação Nacional da Educação Tecnológica
ANT	Associação Nacional dos Tecnólogos
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (mexicana)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEEng	Comissão de Especialistas do Ensino de Engenharia
CEET-PS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEET-SP	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-CSF	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFETEQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CET	Centro de Educação Tecnológica (instituições especializadas em “educação profissional”, por definição legal, do setor privado)
CET	Comissão Coordenadora da Educação Tecnológica (no âmbito da SESU, na década de 1980)
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CREA	Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CST	Curso Superior de Tecnologia
CU	Centro Universitário
DAU	Departamento de Assuntos Universitários (do MEC)
DEI	Diretoria do Ensino Industrial (do MEC)

DEM	Departamento de Ensino Médio (do MEC)
DES	Diretoria do Ensino Superior (do MEC)
Ecinf	Economia Informal Urbana (pesquisa realizada pelo IBGE)
EDUDATABRASIL	Sistema de Estatísticas Educacionais
EF	Entidades Federativas (do México)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Exposição de Motivos (referente a instrumentos jurídicos como decretos, leis, etc.)
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETF-CSF/RJ	Escola Técnica Federal – Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro
EUA	Estados Unidos da América do Norte
FATEC/FaT	Faculdade de Tecnologia
FEI	Faculdade de Engenharia Industrial
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (em sua sigla em inglês)
GST	Grupo Setorial de Tecnologia
GT/ICEO	Grupo de Trabalho para a Implantação de Cursos de Engenharia de Operação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL/SENAI	Instituto Euvaldo Lodi/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
IES	Instituições de Ensino Superior
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação (da FGV)
IF	Instituto Federal (o mesmo que Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia)
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (vinculado ao MPOG)
LDB/LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação (antes, Ministério da Educação e Cultura)
MEI	Microempreendedor Individual
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

NAFTA	<i>North American Free Trade Agreement</i> - Tratado de Livre Comércio da América do Norte
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PRODEM	“Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Ensino Superior de Curta Duração (engenharia operacional)” – (década de 1970)
PROEM ou PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (1º mandato FHC)
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional (1º mandato FHC)
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENTEC	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTESP	Sindicato dos Tecnólogos de São Paulo
SUT	Sistema de Universidades Tecnológicas (mexicano)
TSU	Técnico Superior Universitário (diploma mexicano para os cursos das UTs)
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Figura 1	Panfleto de propaganda de um CST de instituição privada utilizando o termo graduação tecnológica	p. 191
Gráfico 1	Relação matrículas de educação básica/técnica e de educação superior: 2001, 2005, 2009 – CEFET/RJ	p. 205
Gráfico 2	CSTs por Organização Acadêmica - 2006	p. 234
Gráfico 3	Graduações (exceto os CSTs) por Organização Acadêmica - 2006	p. 234
Tabela 1	Cursos de engenharia de operação a serem oferecidos nas seis escolas técnicas federais	p. 127
Tabela 2	Cursos de Engenharia – 1974	p. 135
Tabela 3	Cursos de Eng. de operação – 1975	p. 135
Tabela 4	Curso superior de duração reduzida, por área e por categoria administrativa – Brasil -1975	p. 136
Tabela 4A	Curso superior de duração reduzida por categoria administrativa – Brasil -1975	p. 137
Tabela 5	Evolução dos cursos superiores de tecnologia – Brasil 1994-2006	p. 227
Tabela 6	Evolução dos cursos de graduação - Brasil - 1999-2006	p. 228
Tabela 7	Comparação da evolução dos CSTs com toda graduação – Brasil – 2000-2006	p. 229
Tabela 8	Evolução dos CST em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas – Brasil 1994-2006	p. 230
Tabela 9	Evolução dos cursos de graduação em IES públicas e privadas - Brasil - 2000-2006	p. 232
Tabela 10	Comparação da evolução da relação público-privado entre os CST com toda graduação – Brasil – 2000, 2003, 2004 e 2006	p. 233
Tabela 11	CSTs (presencial e à distância), segundo a organização acadêmica, por subcategoria - 2006	p. 234

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objetivo desvelar as determinações da (re)criação, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e da consolidação, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs).

Partimos do referencial teórico marxista baseado na compreensão de que vivemos em uma sociedade capitalista, e que esta é formada por classes sociais, onde necessariamente existem interesses conflitantes – econômicos, políticos, culturais, incluindo o campo educacional – impossíveis de harmonização. Utilizamos a concepção de duas classes sociais fundamentais, no entanto, temos a clareza de que quanto mais se complexifica a sociedade capitalista, mais frações distintas de uma mesma classe podem se formar. Porém, no fundamental, nas relações sociais de produção temos, com uma determinação material clara (posse, ou não, dos meios de produção), de um lado, os interesses da burguesia – aqueles que possuem os meios de produção e, por isso, *compram* força de trabalho para que possam explorá-la a fim de obter e ampliar cada vez mais capital. De outro lado, temos os interesses da classe trabalhadora – aqueles que não possuem os meios de produção e, por isso, necessitam *vender* sua força de trabalho em um mercado, o *mercado de trabalho*.

Em Gramsci, buscamos o conceito de hegemonia. Apoiando-nos nele, podemos observar como a classe dominante, no caso, a burguesia, faz com que seus interesses sejam tomados como universais, como se atendessem harmonicamente a todos na sociedade. Isto

ocorre através de um processo histórico, baseando-se cada vez mais na construção de um consenso – e menos através da coerção, mas sem abrir mão desta quando necessário – em torno de práticas e idéias que atendem, de fato, aos interesses específicos da classe dominante.

Desta forma, compreendemos que os CSTs, dentre as suas várias determinações, têm como objetivo oferecer um tipo específico de curso superior para aqueles membros da classe trabalhadora que lograrem obter uma educação superior. Este curso, “menos denso”, isto é, de curta duração, com baixa base teórica e grande foco na prática voltada pragmaticamente para um posto de trabalho, é uma das facetas da sociedade de classes – uma educação “menor” para uma classe social “mais baixa”. Ao observar-se que este tipo de “curso superior” não é uma especificidade da realidade educacional no Brasil, mas um fenômeno internacional, dedicamos parte de nossas reflexões à concepção de *globalização*, sobre à qual o discurso governamental acerca da formação dos trabalhadores para o mundo “global” e “competitivo” recai. Nessas reflexões procuramos mostrar que a *globalização* deve ser analisada através do conceito de *Imperialismo*.

Tomamos como base a concepção marxista de história como processo, onde o presente é, ao mesmo tempo, resultado do passado e construção desse processo para o futuro, realizado por sujeitos históricos. Estes sujeitos vivem um determinado tempo e espaço, portanto realizam a história – mesmo quando, pela inércia ou ativamente, o resultado é a manutenção da estrutura social. Nesse sentido, não há como compreender as relações sociais (econômicas, políticas, culturais) que se estabelecem em um determinado momento histórico, sem que seja observado o processo de formação destas relações. Como também não há como compreender o passado, sem levar em conta seu resultado, isto é, o presente. Para Benjamin (1983: p.225), numa clara crítica à *neutralidade científica*, o materialismo histórico rompeu, dentre outros aspectos, com o método de que para se compreender o passado deve-se esquecer-se tudo que

se sabe sobre fases posteriores. Esse método é o da empatia, diz ele, usado pelo investigador historicista. Benjamin (ibid.) observa

com *quem* o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num determinado momento dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. (Grifo no original).

Ou seja, quando o historiador se identifica com o vencedor do passado, ao olhar, por exemplo, para o presente, se identificará com os herdeiros desse vencedor, isto é, acabará beneficiando aos que dominam.

O mesmo podemos afirmar para qualquer fenômeno social que, mesmo em suas especificidades, sempre se encontra relacionado às relações sociais mais amplas, como é o caso dos CSTs. Por isso, temos como ponto de partida estes cursos na estrutura educacional brasileira atual. Em seguida, buscamos realizar um resgate histórico deles para, “de volta ao presente”, buscamos a síntese do que vem sendo construído como um dos (des)caminhos da política pública brasileira para o ensino superior.

Esses cursos, inicialmente colocados pelo governo Fernando Henrique Cardoso como uma grande novidade, têm sua origem, na verdade, pelo menos no início da década de 1960. No Brasil, primeiro através de discussões governamentais acerca do projeto e, em seguida, com a criação do curso de *Engenharia de Operação* – uma formação curta e voltada para uma prática restrita, “operacional”. Os engenheiros formados nos cursos tidos então como “clássicos” foram denominados em alguns documentos da época, para diferenciação, de *engenheiros graduados*. Outro modo utilizado para diferenciação dos dois tipos de curso foi *formação profissional tecnológica e formação profissional científica*, respectivamente. É com base na concepção da Engenharia de Operação que, na década de 1970, o MEC torna as *carreiras de curta duração (ou cursos superiores de duração reduzida)* como uma de suas políticas prioritárias. Naquele momento, já com a base legal estabelecida pela Reforma Universitária de 1968. Em 1973, estes cursos passavam a ser chamados como *Cursos*

Superiores de Tecnologia, formando *Tecnólogos* e sendo divulgados como cursos de *nível superior intermediário*. Podemos compreender esta política¹ como uma das formas de aliviar as pressões da classe trabalhadora e, em especial, da chamada *classe média*² na busca por níveis educacionais mais elevados.

Também devemos observar, na definição desta política para o ensino superior, a relação com um modelo de desenvolvimento econômico que o Brasil vinha forjando desde a década de 1950 – modelo capitalista de subordinação do país aos interesses imperialistas estadunidenses e, desta forma, subordinação da burguesia local à burguesia dos países do eixo central capitalista. O modelo econômico anterior, conhecido como *substituição de importações*, veio se esgotando em uma segunda fase nos anos de 1950, a partir da organização de fábricas no país que substituíam a importação de bens de consumo duráveis (fábricas que exigiam grandes capitais, como por exemplo, a indústria automobilística). Assim, a burguesia industrial local, atinge sua meta de industrialização do Brasil, alcançando o *status* de nação industrializada (SAVIANI, 2008: p.363; RODRIGUES, 1998b: p.132)

Para esse novo modelo era necessário (con)formar a sociedade e continuar a transformar interesses específicos em valores universais. Neste sentido, era necessário também *modernizar* o sistema educacional, formando trabalhadores aptos, por um lado, a se *conformarem* ao trabalho nas novas indústrias que aqui se instalavam com base em capital estrangeiro e, por outro lado, prontos para se *conformarem* aos novos padrões de vida que iam se consolidando junto ao processo de industrialização. Rodrigues (1998b: p.135), ao pesquisar o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria (CNI), demonstra que os empresários industriais brasileiros, desde a fundação da CNI, em 1938, “sempre estiveram

¹ A nosso ver, a política de profissionalização do chamado ensino de 2º grau à época (implantada através da lei 5.692/71) – que não é nosso foco, mas a ele se relaciona – também deve ser compreendida neste contexto.

² Marx (1983b: p.317) escrevendo sobre a Inglaterra de sua época, já afirmava que a divisão de classes lá possuía estágios intermediários e de transição, “que encobrem por toda parte as determinações de limites”. Levando em conta esse antigo e complexo debate sobre a expressão “classe média”, em nosso trabalho, nos dedicamos brevemente a essa discussão, tendo clareza que não a esgotamos.

presentes no campo da luta hegemônico-pedagógica, buscando criar os homens à sua imagem e necessidade”. Ressalta ainda que, portanto, “a luta dos empresários pela adequação funcional da educação é uma constante, mas o conteúdo dessa adequação é cambiante, já que as necessidades – estruturais e superestruturais – são cambiantes”. Isto é, a diferentes padrões de acumulação capitalista, a diferentes necessidades dos empresários, correspondem diferentes conteúdos de formação e conformação do trabalhador.

Para sustentar o projeto da burguesia industrial – internacional e local – vários acordos de “cooperação técnica” foram realizados entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte, tendo ocorrido o primeiro no ano de 1950. Inicialmente, estes acordos eram estabelecidos diretamente entre os dois países, porém, ao final da década de 1960, os EUA passam a privilegiar acordos através de organismos multilaterais, como por exemplo, o Banco Internacional para a Reconstrução e desenvolvimento (BIRD). O primeiro acordo brasileiro educacional com o BIRD (conhecido como I Acordo MEC/BIRD) ocorreu em 1971 e estava relacionado à formação profissional de nível técnico (secundário) e à construção de Centros de Engenharia de Operação. Neste resgate histórico acabamos observando, através de um exemplo concreto, o que tem sido apontado por alguns autores: a desmistificação da idéia de que as opções econômicas, políticas e sociais realizadas pelos militares no poder, a partir do golpe de 1964, eram novidadeiras.

É também com base neste resgate histórico que retornamos aos governos FHC e Lula para traçar a trajetória dos *novos* Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs). Como dito, foram anunciados pelo governo de FHC como novidade e, no entanto, veremos que estão definidos dentro das mesmas bases conceituais da década de 1970 – curtos, ênfase em uma prática restrita, pragmáticos e que formam para um posto de trabalho. Logo se estabeleceu uma polêmica – no meio acadêmico, no mercado de trabalho, em alguns Conselhos Profissionais (como o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia) e nas próprias

instituições educacionais. Os CSTs seriam equivalentes às duas outras *graduações* – Bacharelado e Licenciatura – existentes no país? A polêmica, que também passou pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi decidida formalmente apenas nos últimos dias do governo FHC. Em dezembro de 2002; através de um Parecer e uma Resolução do CNE, estabeleceu-se definitivamente o *status* de curso de *graduação* para os CSTs, que oferecem diploma de *Tecnólogo*, equiparando-os aos cursos e diplomas de Bacharelado e de Licenciatura. O Parecer e a Resolução, de fato, encerraram o debate em termos de regulamentação legal. No entanto, os sujeitos envolvidos neste processo vêm reagindo diferentemente – desde a aceitação de fato dos cursos como sendo uma graduação, passando por uma aceitação formal, mas que coloca os Cursos Superiores de Tecnologia e os Tecnólogos como uma formação intermediária, até a recusa dos diplomas de tecnólogo (como tem sido o caso, por exemplo, dos editais de seleção para cargos na Petrobrás).

Entendemos os CSTs como parte das estratégias de sustentação de uma política pública de expansão do chamado nível superior do sistema de ensino brasileiro – política esta iniciada no governo FHC e aprofundada no governo Lula. Os dados oficiais do Ministério da Educação demonstram que estes cursos têm tido um crescimento geral expressivo a partir do ano 2000 (tendo como sustentação legal um decreto do presidente Fernando Henrique Cardoso do início daquele ano). No entanto, como veremos, se desagregarmos os dados do setor público e do setor privado, observamos que esta estratégia de expansão através dos CSTs ocorreu, inicialmente, em termos proporcionais, de 2000 a 2002, principalmente no setor público. Os dados desse crescimento nos levam para a então chamada *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* (a partir daqui, simplesmente Rede Federal, ou Rede). Nesta Rede, os CSTs serviram, ainda no governo FHC, como uma das bases para concretizar a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação

Tecnológica (CEFETs)³. Essa transformação, estabelecida legalmente ainda no governo de Itamar Franco, em 1994, significa que a instituição (por ser CEFET) passa a ter, em sua estrutura organizacional, dentre as suas finalidades, o *ensino superior*.

No setor privado do ensino superior, observa-se um contínuo e expressivo crescimento dos CSTs somente a partir de 2002 – quando se decidiu, ao final, seu *status* legal de graduação. Ainda mais expressivo é o crescimento a partir de 2003, primeiro ano do governo Lula. Os Cursos Superiores de Tecnologia são, inclusive, um dos maiores responsáveis, proporcionalmente, pela grande expansão experimentada pelo ensino superior como um todo no país nos últimos anos.

Ao mesmo tempo, desde o início do segundo mandato de Lula, em 2007, a Rede Federal veio sendo incentivada e, agora, encontra-se quase que totalmente transformada em *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (IFETs). A lei de criação destes Institutos (lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), também formalizou a existência da *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (para fins deste trabalho, continuaremos nos referindo a ela simplesmente como Rede Federal, ou mesmo Rede). Por ora, ressaltamos a existência do termo *profissional* adjetivando a educação da Rede, mas não a dos Institutos.

Nos IFETs, pela lei, em relação à sua estrutura total e ao ensino superior, os CSTs perdem o destaque dado a eles quando da transformação das ETFs em CEFETs. Nos *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* – ou simplesmente *Institutos Federais* (IFs), assim listados na lei que os criou, e referidos em documentos do governo – existe a obrigatoriedade de que 50% das vagas seja destinada à *educação profissional técnica de nível médio* (inclusive na *educação de jovens e adultos* – EJA). Essa determinação legal parece

³ Para alguns CEFETs, os cursos de licenciatura na “área tecnológica” também serviram como base para esta transformação.

demonstrar algum redirecionamento na política educacional par a Rede Federal no segundo governo Lula. Este tem se dedicado a uma expressiva divulgação (com alguma ampliação) dos cursos profissionais de nível técnico na Rede Federal, lembrando, de certa forma, a política educacional do governo militar com a lei 5.692/71, aqui já citada. No entanto, é preciso destacar, essa ampliação vem ocorrendo em parceria com os governos estaduais e, principalmente, municipais.

A análise da criação dos IFETs será tratada no capítulo 3. No entanto, queremos desde já ressaltar que esta proposta política do governo Lula, em relação a nosso foco – os CSTs – demonstra que, apesar destes continuarem expandindo-se no setor público, agora existe um limite legal para esta expansão. Uma consequência possível é a de liberação de espaço para expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia, de forma ainda mais expressiva, no setor privado.

Enquanto o setor privado do ensino superior cresce com base na venda de Cursos Superiores de Tecnologia, o mercado de trabalho para estes profissionais parece que não vem correspondendo a este crescimento.

Primeiro, explicamos, quando falamos de *mercado de trabalho*, referimo-nos às relações sociais de produção capitalista. Portanto, esse *mercado* seria aquele interessado em *comprar a mercadoria força de trabalho* de um determinado nível de qualificação. De acordo com a própria definição utilizada pelo MEC para os Tecnólogos, como um tipo de diploma de graduação, estes se referem a “curso superior de curta duração que visa formar profissionais para atender campos específicos do mercado de trabalho”⁴ (Grifo nosso). Ou seja, a inserção dos egressos destes cursos no mercado de trabalho – os Tecnólogos –, pela definição, deve ser compreendida como a inserção de um profissional *graduado*, de *nível superior*, equivalente

⁴ Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=497&Itemid=420#tecnologo>>. Acesso em 14 de mar. de 2006 e 28 de fevereiro de 2009

ao Bacharel e ao Licenciado, porém para um “campo específico” desse mercado. Ora, o próprio Ministério, ao mesmo tempo, iguala e distingue o diploma de Tecnólogo dos outros diplomas. De um lado, afirma serem, por definição legal, equivalentes aos Bacharéis e Licenciados. De outro lado, afirma que existem “campos específicos” do mercado de trabalho – diríamos, uma parcela do mercado de trabalho onde a qualificação que se exige é menor – a serem atendidos por estes profissionais⁵.

O que seria esse “campo específico” é ainda polêmico. Mas, é um representante do MEC – o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério, Eliezer Pacheco –, em reportagem recente, que afirma: “Dos 508 anos de história do Brasil, tivemos 388 de escravidão, que deixaram marcas profundas na sociedade brasileira. Uma delas é a supervalorização dos bacharéis em detrimento dos trabalhadores. Isso está mudando⁶”. Na lógica do Secretário, os bacharéis (biólogos, químicos, engenheiros, geógrafos, cientistas sociais, educadores, por exemplo) não seriam trabalhadores, mas os tecnólogos, sim. Na lógica da sociedade capitalista, quando empregados de uma empresa, todos estes são trabalhadores assalariados, que vendem sua força de trabalho – a diferença está na área profissional e no grau de complexidade de sua atuação.

Quanto aos tecnólogos, na lógica da sociedade capitalista, a diferença está menos “no campo” de atuação e mais no nível de qualificação – apesar de legalmente considerado *nível superior, graduação*. Nos últimos anos, algumas pesquisas sobre egressos dos CSTs têm sido realizadas e, a título de exemplo, citamos a de Gomes (2006: p.7 e p.82), que conclui, para o universo pesquisado pela autora, existir uma inserção concreta dos tecnólogos no mercado de trabalho, mas que coloca em questão se esta inserção é “proporcionada pelos cursos

⁵A citação acima, além de demonstrar como o MEC igualar e distinguir o diploma de Tecnólogo, confirma parte de nossa tese, quando dizemos que, ainda hoje, trata-se de cursos mais curtos e pragmáticos, por definição.

⁶ *Cursos tecnológicos conquistam espaço*. Reportagem da Assessoria de Imprensa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), de 03 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=12047&interna=6>. Acesso em 15 de fev. de 2009.

superiores de tecnologia ou pelo curso técnico. Uma vez que os egressos exercem, efetivamente, a função de técnico” e “existe uma associação entre o fato de o egresso ter um curso técnico e entrada no mercado de trabalho (quase 80% dos egressos ocupados têm curso técnico contra pouco mais de 20% que não têm)”.

Certamente continua atual a discussão sobre a formação de profissionais com um nível escolar mais elevado do que aquele que se exigia no início do processo de industrialização; estudos acerca das modificações no processo de trabalho a partir da reestruturação produtiva demonstram esta necessidade. No entanto, isto não significa que se passe a exigir de todos os trabalhadores o mais elevado nível de formação; o que é mais verdadeiro ainda para o caso de países como o Brasil, em sua inserção subordinada nas relações internacionais diante dos países do capitalismo central.

Os trabalhadores que não têm acesso ao ensino superior público (a correlação candidato/vaga neste setor demonstra claramente ser a opção preferencial dos que terminam o ensino médio) vêm-se diante da decisão de pagar por ela durante quatro anos (bacharéis e licenciados) ou dois anos (tecnólogos). Estes trabalhadores são exatamente aqueles que freqüentaram a escola básica pública – sobre a qual os dados oficiais divulgados pelo MEC demonstram a precariedade das condições de ensino-aprendizagem. Estes filhos da classe trabalhadora tendem a entrar no mercado de trabalho logo após o ensino médio e, quando logram alcançar a educação superior, em geral, são cursos superiores do setor privado. Se podem pagar por esses cursos, tendem a escolher o mais barato, aquele pelo qual se paga apenas dois anos para ter um diploma de *nível superior*.

Esse espaço encontrado para a consolidação de uma *nova burguesia*⁷ – a de serviços –, por sua vez, está relacionado às diretrizes internacionais que foram sendo colocadas pelo

⁷ Boito Jr. (1999) desenvolveu este conceito com base na argumentação de que o Estado, seguindo o receituário neoliberal, deixa de oferecer direitos historicamente conquistados (como a educação e a saúde); com isto, abre

neoliberalismo. Desde o início dos anos de 1990 estas diretrizes vêm se fortalecendo – Estado forte, mas não para atender às necessidades e direitos sociais, e sim para atender às necessidades da burguesia como um todo, seja ela industrial, financeira ou de serviços. Quanto ao período especificamente do governo Lula, temos assistido a algumas intervenções no campo das políticas públicas sociais e, no nosso caso, da educação pública (como, por exemplo, a atual política de expansão da *educação profissional técnica de nível médio*) que estão a exigir um aprofundamento da análise do neoliberalismo do governo do Partido dos Trabalhadores.

Ainda quanto ao questionamento da inserção destes profissionais no mercado de trabalho, como tendo um nível superior de formação, chamamos atenção para o fato do MEC ressaltar o “sucesso” desta política educacional não por um acompanhamento dos egressos dos CSTs, mas sim, pela grande expansão, nos últimos anos, do número de cursos deste tipo no Brasil (Cf. reportagem citada acima). Essa expansão ocorre principalmente através do setor privado, então, podemos inferir que o MEC está focando suas preocupações na *educação-mercadoria*⁸. Ou seja, naquela educação que tem como objetivo ser campo de reprodução ampliada do capital e, portanto, os trabalhadores que a ela tiverem acesso, terão de comprá-la. A própria Associação Nacional dos Tecnólogos (ANT) – fundada exatamente no contexto de expansão dos cursos, em 15 de julho de 2004, com sede em São Paulo – tem preocupações quanto a “estimular o setor produtivo a oferecer vagas de estágio

espaço para que surja uma *nova burguesia de serviços*, aquela que vai reproduzir seu capital, por exemplo, na exploração da *educação*, ampliando assim o setor privado neste campo.

⁸ Rodrigues (2007) nos faz refletir sobre a diferença entre a *mercadoria-educação* – mercadoria que o capital industrial necessita *comprar* como “insumo” para sua reprodução ampliada – e a *educação-mercadoria* – educação “liberada” pelo Estado neoliberal para o setor privado, interessado em *vender* “livremente” sua mercadoria final.

supervisionado a futuros tecnólogos, bem como criar oportunidades de trabalho aos graduados”⁹ (Grifo nosso).

É então no crescimento do número de cursos, e principalmente no setor privado, que se encontra o *sucesso* dessa política educacional. Ora, isto demonstrará que os CSTs têm servido, em grande parte, para o processo de consolidação de uma nova burguesia, a *burguesia de serviços da educação*; aquela que vende a educação de “nível superior” – uma *educação-mercadoria*.

A tese que aqui apresentamos está dividida em três capítulos. No primeiro, desenvolvemos questões teórico-metodológicas com o intuito de, por um lado, explicitarmos nosso referencial e, por outro, sistematizarmos discussões e conceitos – como, por exemplo, classes sociais e hegemonia – que compreendemos ser base necessária para a análise realizada.

No segundo capítulo, inicialmente, explicamos o contexto onde está inserida a nossa problemática, procurando traçar, dentre as mais relevantes, algumas de suas determinações. Buscamos assim demonstrar que, mesmo ao se focar um objeto de estudo, para compreendê-lo, não podemos perder de vista as suas relações com a estrutura econômica, política e social. Em seguida, localizamos os Cursos Superiores de Tecnologia na estrutura legal da educação brasileira hoje. Tendo explicitado nosso objeto de estudo e problemáticas a ele relacionado, partimos para seu resgate histórico, encontrando sua formação inicial nos anos de 1960 e 1970.

No terceiro e último capítulo, apresentamos os CSTs no Brasil atual, dentro de um quadro mais geral de políticas governamentais para o ensino superior e a chamada educação

⁹ *A carta de São Paulo*, 28 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.ant.org.br/ant_proposta.htm>. Acesso em: 27 de setembro de 2007.

profissional e tecnológica. O entrelace destas duas políticas nos leva a focar, principalmente através de regulamentações, documentos e discursos oficiais, a “Rede Federal de Educação Profissional”. Observamos assim a metamorfose desta Rede no que diz respeito – direta ou indiretamente – aos Cursos Superiores de Tecnologia. Metamorfose essa que vem desde o governo de Collor de Melo, mas principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, com aprofundamento e consolidação no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. É ainda no entrelace das políticas governamentais para a educação superior e para a educação profissional, que observamos diversos interesses de classe, principalmente entre frações da classe burguesa. Através do levantamento de dados estatísticos, fazendo uma análise do setor público e do setor privado, concluímos que os Cursos Superiores de Tecnologia têm servido, dentre outros aspectos, à consolidação da nova burguesia de serviços da educação.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1- CLASSES SOCIAIS E CAPITALISMO

Partindo da história da humanidade de forma genérica, observamos que ao longo de sua história, a partir da vida em grupo, as tarefas a serem realizadas na busca da sobrevivência foram sendo divididas; ao mesmo tempo, os instrumentos de trabalho foram sendo desenvolvidos, ampliando assim os limites impostos pela natureza na produção da vida. Observando-se a história de diferentes grupos sociais, percebe-se que a distribuição do trabalho deu-se, inicialmente, com base em uma diferenciação dos papéis sociais. No entanto, também se observa que nestes grupos a produtividade coletiva era baixa, fazendo com que todos os membros vivessem dentro de um nível de subsistência, portanto, sem diferenciações hierárquicas em termos de trabalho, ou melhor, sem classes sociais: todos deveriam trabalhar para atender a produção das necessidades do coletivo.

O aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho ou, em um sentido mais amplo, das *forças produtivas* – incluindo aí tanto a base material necessária à produção quanto o conhecimento –, assim como o aperfeiçoamento da própria divisão do trabalho, foi levando à possibilidade de se produzir cada vez mais, isto é, para além da satisfação das necessidades

mínimas. Isto significou a produção de um *excedente social*, “definido como aquela parte da produção material da sociedade que sobra após serem deduzidos os custos materiais necessários para a produção” (HUNT, 1981: p.26), custos estes que se referem à matéria-prima e à manutenção e renovação tanto dos equipamentos quanto do trabalho humano. Desta forma, após um longo processo, de milênios, tornou-se possível que uma pequena parcela da sociedade não precisasse mais participar diretamente do trabalho produtivo cotidiano, podendo viver do trabalho por outros realizado. A partir deste desenvolvimento das forças produtivas, que é uma base material, “as sociedades começaram a viver um processo de diferenciação interna que deu origem às classes sociais” (HUNT & SHERMAN, 1978: p.10). Essa diferenciação hierarquizou os membros da sociedade; os que realizavam o trabalho de produção das necessidades materiais pertenciam às classes economicamente mais baixas e subalternizadas, enquanto aqueles que não trabalhavam pertenciam a uma classe mais alta, podendo assim se dedicar à organização dos ritos e cultos do grupo. Um excedente social regular cada vez maior acabou levando à distinção de um pequeno grupo dentro da sociedade, que se apropria do excedente e o controla, tomando para si funções dirigentes. Assim, ao longo da história da humanidade,

cada sociedade tem sido dividida, de modo geral, em dois grupos separados. A maioria das pessoas, em cada sociedade, trabalha exaustivamente para produzir o necessário para sustentar e perpetuar o modo de produção, bem como o excedente social, enquanto uma pequena minoria se apropria deste excedente e o controla. (HUNT, op.cit.: p.26).

É esta diferença que delimita as classes sociais e, por isto, as relações que se estabelecem entre estas classes são *relações sociais de produção*.

No entanto, um sistema com características hierárquicas, para sobreviver por longo período, precisa que a maioria de seus membros compartilhe de uma mesma visão sobre qual a forma apropriada de se conduzir as questões econômicas e sociais. Esta visão, que garante a hierarquia, é internalizada pela maioria, que passa a acreditar (ou simplesmente aceitar) na validade moral e na justiça de uma determinada organização social. Mas, se observarmos

diferentes momentos da história, perceberemos que a internalização da validade e da justeza de uma dada organização social ocorre tanto através do convencimento (do consenso), quanto através da violência (da coerção) e, principalmente, em uma combinação de ambos, onde a predominância de uma ou outra estratégia varia. Será a visão de mundo, ou a ideologia de um determinado momento histórico, que contribuirá para a legitimidade (ou aceitação por parte da maioria) de uma dada divisão das tarefas produtivas e, assim, de uma dada diferenciação de classes na sociedade, garantindo algum nível de coesão e manutenção do sistema, isto é, daquele modo de produção. Porém, isto não significa dizer que um determinado sistema, que é construído a partir da própria ação humana, histórica, possa ser considerado como algo eterno, ou mesmo imutável. A coesão, a manutenção de um dado sistema está, a todo o momento, sendo colocada em questionamento a partir das próprias contradições internas deste sistema, contradições que têm sua base dada pela materialidade da desigualdade. Desta forma, conflitos ocorrem e, dependendo do grau de aprofundamento destes, podem levar a revoluções, no sentido de transformações radicais na estrutura que sustenta a sociedade, isto é, na sua estrutura de classes sociais, ou até mesmo no sentido de uma não hierarquização nesta estrutura.

É assim que observamos, ao longo da história das sociedades, a organização de diferentes *modos de produção*, isto é, de diferentes formas de uma sociedade se organizar visando produzir aquilo que lhe é necessário, inclusive as necessidades – materiais ou não – criadas ao longo desse processo. Considera-se aqui esta organização da sociedade em um sentido amplo, sendo definida, por um lado, pelas *forças produtivas* e, por outro, pelas *relações sociais de produção*. “Um modo de produção é, então, o conjunto social da tecnologia de produção (as forças produtivas) e os esquemas sociais através dos quais uma classe une suas forças produtivas para produzir todos os bens, inclusive o excedente, e a outra dele se apropria (relações sociais de produção)” (HUNT, 1981: p.26). No entanto, não se pode

perder de vista que as relações sociais de produção não têm de existir, necessariamente, em um quadro de relações sociais desiguais. Marx e Engels chamam a atenção, em sua conhecida frase inicial do *Manifesto Comunista*, para o fato de que “A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes”. Mas, a esta frase, acrescentam nota onde explicam o que querem dizer com “história de todas as sociedades”,

Ou seja, toda a História escrita. Em 1847, a Pré-história da sociedade, a organização social existente antes da história documentada, não era muito conhecida [...] aos poucos, descobriu-se que as comunidades de aldeias eram, ou haviam sido, a forma primitiva da sociedade por toda parte, da Índia à Irlanda. A organização interna dessa sociedade comunista primitiva foi posta à mostra [...] Com a dissolução dessas comunidades primitivas, a sociedade começa a ser distinguida em classes separadas e, por fim, antagônicas (1998: p.9. Grifo nosso).

A humanidade já existiu sob uma organização onde as relações sociais de produção ocorriam dentre iguais e, levando-se em conta que a história é um processo social, onde o sujeito deste processo, aquele que o realiza, somos nós próprios, nos vemos diante da possibilidade, histórica, de construir relações sociais de produção igualitárias.

Mas, na transição da Idade Média para a Idade Moderna, observou-se a formação histórica de um modo de produção específico, o capitalismo, que, assim como outros modos de produção, não surgiu do acaso. Pelo contrário, é uma história de séculos, que se inicia através de um processo onde diferentes contradições vão possibilitando a forma e a força do novo sistema que, segundo Hunt (op.cit.: p.26), caracteriza-se “por quatro conjuntos de esquemas institucionais e comportamentais”.

A primeira característica refere-se à produção de mercadorias. Isto significa dizer que, para além do *valor de uso* que todo produto do trabalho humano possui, em todas as sociedades – isto é, o fato de ser utilizável, satisfazendo uma necessidade humana –, na sociedade capitalista tem-se também o *valor de troca*. O que determina a proporção em que as mercadorias se trocam é o *quantum* de trabalho humano nelas cristalizado, portanto, é

necessário que este trabalho humano tenha sido despendido de *forma útil* para outros. Assim, “as mercadorias têm de comprovar-se como valores de uso antes de poderem realizar-se como valores” (na troca); mas sua utilidade para os outros só poderá ser demonstrada através da própria troca (MARX, 1983a: p.80).

Para um mesmo possuidor de mercadorias a troca é, ao mesmo tempo, um *processo individual* e um *processo genericamente social*. Individual porque, na troca (na alienação de sua mercadoria por outra), só lhe interessa aquela mercadoria que o valor de uso satisfaça sua necessidade. Genericamente social porque não importa a ele a necessidade individual do proprietário da outra mercadoria (isto é, não importa a ele se sua mercadoria tem valor de uso, ou não, para o outro proprietário). O que importa a ele é realizar sua mercadoria enquanto **valor** (através da troca por qualquer outra mercadoria que lhe agrade e tenha o mesmo **valor**). Logicamente, este processo de troca não tem como ser “simultaneamente para todos os possuidores de mercadorias apenas individual e, ao mesmo tempo, apenas genericamente social” (ibidem). Com essa análise, Marx propõe ir além (ou melhor, chegar “mais perto” do âmago) do fenômeno da troca de mercadorias. Aplicando-se o mesmo raciocínio percebemos que, para o possuidor (que quer trocar sua mercadoria), “toda mercadoria alheia funciona como um equivalente particular de sua mercadoria” (ibidem) e, assim, ele faz da sua mercadoria um equivalente geral de todas as outras mercadorias. Ora, como ocorre que todos os possuidores de mercadorias fazem o mesmo, não há como todas as mercadorias serem equivalente geral e, desta forma, nenhuma mercadoria se torna equivalente geral. Por isso, nessas condições, “as mercadorias não possuem nenhuma forma valor geral relativa”, não podendo, portanto, equiparar-se como valores, nem tão pouco comparar-se como grandezas desse valor. Nessas condições, as mercadorias, de fato, não se defrontam como tal, mas apenas como produtos ou valores de uso.

Essa análise demonstra a necessidade de um *equivalente geral* para que um produto se defronte com outro na forma de mercadoria. Ou seja, somente tomando uma exclusiva e determinada mercadoria como equivalente geral (mercadoria que todas as outras se referem a ela) será possível aos possuidores de mercadorias referirem-nas, umas às outras, como valores e, portanto, apenas como *mercadorias*.

Mas, destaca-se, “apenas a ação social pode fazer de uma mercadoria equivalente geral”. Uma determinada mercadoria é excluída como tal, passando a representar universalmente os valores de todas as mercadorias; sua forma natural (p.ex. do ouro) passa a ser a forma equivalente socialmente válida. “Ser equivalente geral passa, por meio do processo social, a ser a função especificamente social da mercadoria excluída. Assim ela torna-se – dinheiro” (ibidem: p.81). No desenvolvimento histórico da troca, o produto do trabalho humano é transformado em *mercadoria* e em *dinheiro*. A transformação do produto do trabalho em mercadoria é completada pela transformação da mercadoria em dinheiro. Com seu peculiar tom irônico, Marx ressalta que, querer abolir o dinheiro sem abolir a mercadoria, é o mesmo que abolir o papa sem abolir o catolicismo (ibidem).

Nestas condições o produto do trabalho humano é uma mercadoria e, portanto, quando esta característica se generaliza, a própria sociedade passa a estar organizada para a produção de mercadorias. Desta forma, as relações entre produtor e consumidor passam a ser mediadas pelo mercado e pelo dinheiro (como equivalente geral). Assim, deixa-se de observar diretamente o significado do produto do trabalho humano, criando-se o fenômeno que Marx chamou de *fetichismo da mercadoria*, ou seja, “a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho [...] não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens, que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 1983a: p.71).

Conseqüentemente, o que, em realidade, é um conjunto de complexas relações econômicas e sociais entre pessoas é, para cada indivíduo, apenas

uma série de relações impessoais entre coisas – isto é, mercadorias. Cada indivíduo depende das forças impessoais do mercado de compra e venda, ou oferta e procura, para a satisfação de suas necessidades (HUNT, op.cit.: p.27).

A segunda característica apontada por Hunt refere-se à propriedade privada dos meios de produção. A sociedade capitalista, que se declara uma sociedade de iguais, está organizada de forma que se tornou legítimo e legal a propriedade privada dos meios materiais de produção (matéria-prima, instalações físicas, instrumentos de trabalho em geral). Isto garante àqueles que detêm esta propriedade o controle do processo produtivo e, assim, a apropriação do excedente social, “estabelecendo-se, a partir daí, como classe social dominante” (ibidem). Ora, se alguns controlam a forma que o excedente social é produzido e dele se apropriam, os outros ficam excluídos – de fato, mas não de direito – deste grupo.

Chegamos aqui à terceira característica que, segundo Hunt, define o capitalismo. A grande maioria das pessoas, por não possuir os meios de produção, não tem como controlar o processo produtivo, nem tampouco possui o resultado de seu próprio trabalho. A estas pessoas, produtores, para sobreviver, resta apenas sua própria capacidade de trabalho, isto é, sua força de trabalho e, portanto, necessitam vendê-la, em um mercado, o mercado de trabalho. Assim, “ao contrário de qualquer outro modo de produção anterior, o capitalismo faz da força produtiva humana uma mercadoria em si mesmo”, mercadoria que será vendida em troca de um salário.

Com este salário, [os trabalhadores] podem comprar dos capitalistas somente uma fração das mercadorias que eles mesmos produziram. O restante das mercadorias que produziram constitui o excedente social, [a mais valia], e é retido e controlado pelos capitalistas (ibidem: p.28).

Aos trabalhadores, como proprietários unicamente de sua força de trabalho, cabe apenas parte de todo valor que criaram, isto é, cabe apenas uma parte do *valor de seu trabalho*; esta parte corresponderá assim ao valor da mercadoria (força de trabalho) que vendem, isto é, corresponderá ao *valor da força de trabalho*. Esse valor, variando historicamente, deverá garantir a manutenção e reprodução do trabalhador, como classe social.

No entanto, Marx nos lembra, será através do contrato que se estabelece entre o trabalhador e o capitalista – contrato que sugere uma aparência de liberdade assim como de compra e venda desta mercadoria numa relação entre iguais – que se garantirá a aparência de que todo o trabalho realizado está sendo pago, e pago pelo justo preço de mercado. “Esta aparência enganadora distingue o *trabalho assalariado* das outras formas *históricas* do trabalho. Dentro do sistema do salariado, até o trabalho *não remunerado* parece trabalho *pago*” (MARX, 1978: p.84. Grifos no original). De forma distinta, no trabalho escravo, a parte do trabalho que era remunerada (o sustento do escravo) parecia não remunerada, pois entre ele e seu senhor não havia nenhuma espécie de acordo ou de compra e venda. Também diferente era o trabalho do camponês servo, que trabalhava um determinado número de dias por semana em sua terra e para si, enquanto que outros dias trabalhava de graça, por obrigação, nas terras do senhor.

Como vemos, aqui [no trabalho servil] as duas partes do trabalho, a paga e a não paga, aparecem visivelmente separadas, no tempo e no espaço, e os nossos liberais podem estourar de indignação moral ante a idéia disparatada de que se obrigue um homem a trabalhar de graça. (ibidem)

Marx (ibidem. Grifo nosso), comparando o trabalho servil ao trabalho assalariado, afirma ainda que, “no primeiro caso, o trabalho não remunerado é visivelmente arrancado pela força; no segundo, parece entregue voluntariamente. Eis a única diferença”. Por todo trabalho de análise do capitalismo desenvolvido por Marx temos clareza que, quando afirma “eis a única diferença” entre o trabalho servil e o assalariado está, por um lado, dando ênfase à existência de classes sociais e, portanto, da exploração do homem pelo homem, antes mesmo do modo de produção capitalista. Mas, para além da continuidade histórica da existência de classes, o que estamos procurando deixar claro são as especificidades da sociedade capitalista. Então, por outro lado, entendemos que Marx está ressaltando o fato de que os liberais, capitalistas, descobriram uma forma muito específica de continuar esta exploração, porém, dando a ela a aparência – através do salário e do contrato – de relações sociais dentre iguais. Assim, apesar

de no capitalismo a exploração do homem pelo homem continuar a existir, os liberais a tornam legítima – aceita pela grande maioria da sociedade – e podem “estourar de indignação moral ante a idéia disparatada de que se obrigue um homem a trabalhar de graça [no trabalho servil]”. Isto, sem dúvida, trará conseqüências para o conjunto das relações sociais capitalistas, assim como para a visão de mundo que nesta sociedade se constrói.

Então, voltando às características definidoras do capitalismo ressaltadas por Hunt (1981: p.28), tem-se que, neste modo de produção, “a maioria das pessoas é motivada por um comportamento individualista, aquisitivo e maximizador”. Não podemos deixar de lado que o consumo é uma questão essencial e necessária para a manutenção do capitalismo, posto que o excedente social é apropriado pelos capitalistas na forma de mercadoria, portanto, para que este excedente seja realizado em sua forma capital é necessário que seja consumido, ou melhor, comprado, como mercadoria que é, caso contrário, pode tornar-se motivo de crise no ciclo do capital. Com o desenvolvimento da capacidade produtiva e, ao mesmo tempo, com a organização dos trabalhadores e o aumento da capacidade de compra de seus salários, este comportamento aquisitivo torna-se estratégia capitalista, principalmente a partir do início do século XX.

Um novo *ethos* social, às vezes chamado de *consumerismo*, tornou-se dominante. Caracteriza-se pela crença de que mais renda por si mesma sempre significa mais felicidade. Os costumes sociais do capitalismo têm levado as pessoas a acreditar que praticamente toda necessidade ou infelicidade subjetiva pode ser eliminada simplesmente comprando-se mais mercadorias. [...] Como não identificam a verdadeira origem de seus problemas, caem num círculo vicioso asfixiante, onde quanto mais se tem, mais necessidade se sente; [...] quanto mais arduamente se trabalha, maior parece ser a necessidade de se trabalhar cada vez mais arduamente (ibidem: p.28-29. Itálicos no original. Sublinhado grifo nosso).

É, portanto, também através do *consumismo* que o sistema capitalista, cada vez mais, tem garantido que a classe trabalhadora – em seus diferentes níveis de poder aquisitivo – se torne prisioneira das relações sociais capitalistas. Por um lado, existe toda uma (con)formação social para desenvolver esse *ethos* e, por outro lado, existe o próprio desenvolvimento de

tecnologias que permitem a produção de mercadorias com grande diversidade de características (sejam elas de recursos técnicos ou de aparência). Dessa forma, o *trabalhador-consumidor*, assim como seus filhos, passa a desejar estas mercadorias e, para poder consumi-las, é necessário trabalhar cada vez mais; ou seja, permitir cada vez mais que sua força de trabalho seja explorada – tanto em termos extensivos quanto em termos intensivos.

No entanto, como dissemos, existem diferentes níveis de poder aquisitivo na classe trabalhadora. Com isso, defendemos que esse *ethos* do consumismo contribui, em alguns casos, mesmo que indiretamente, na cooptação de trabalhadores que, apesar de compreenderem as relações sociais capitalistas como forma de exploração do homem pelo homem, “caem num círculo vicioso asfixiante, onde quanto mais se tem, mais necessidade se sente”. E, para satisfazer estas *necessidades*, em grande parte fantasiosas, é preciso se render à hegemonia burguesa.

Dadas estas características, nunca é demais relembrar que a formação do capitalismo não resulta de relações naturais, mas de ações e sujeitos históricos concretos que vão, por um lado, aprofundando as contradições do feudalismo e, por outro, desenvolvendo novas forças produtivas e, portanto, engendrando novas relações sociais. Sujeitos que, desta forma, construíram, ao longo de alguns séculos, um modo de produzir as necessidades sociais baseado em novas relações sociais de produção. A pesquisa na perspectiva do materialismo histórico – nosso referencial teórico – tem de levar em conta as especificidades da sociedade capitalista e, portanto, de seus indivíduos. Marx (1978b: p.103-104), com sua peculiar objetividade e simplicidade, nos mostra isso, por exemplo, quando afirma:

Os profetas do século XVIII, sobre cujos ombros se apóiam inteiramente Smith e Ricardo, imaginam este indivíduo do século XVIII – produto, por um lado, da decomposição das formas feudais de sociedade e, por outro, das novas forças de produção que se desenvolvem a partir do século XVI – como ideal, que teria existido no passado. Vêm-no não como um resultado histórico, mas como um ponto de partida da História, porque o consideravam como um indivíduo conforme à natureza – dentro da representação que

tenham de natureza humana –, que se originou historicamente, mas foi posto como tal pela natureza. Esta ilusão tem sido compartilhada por todas as novas épocas, até o presente.

Este é o referencial para que a história específica da sociedade capitalista não seja vista como se fosse a história da própria humanidade. Ou seja, é necessária a perspectiva histórica para que as relações sociais de classe da sociedade capitalista não sejam naturalizadas, isto é, para que não se caia na crença de que as características desta sociedade são características da natureza humana. Este é o caminho para não se tomar como pressuposto natural o que é construção histórico-social.

No entanto, para a nova ordem econômica e social, capitalista, foi-se construindo *pari passu* uma nova ideologia, uma nova visão de mundo que, coerente com a nova organização social, procura naturalizar as relações sociais que vão se tornando hegemônicas. É assim, por exemplo, que uma nova visão do trabalho vai sendo difundida e justificada e, de acordo com as novas necessidades colocadas pelo sistema capitalista – o que era castigo torna-se virtude. De forma semelhante, se antes as desigualdades sociais eram assumidas, sua explicação era dada a partir de uma “desigualdade natural” (ou mesmo divina). Já no modo de produção capitalista, com a figura do contrato, fica estabelecida, aparentemente, uma troca “entre iguais”, baseada na legalidade e não em relações pessoais (como era o caso no feudalismo); as desigualdades sociais deixam de ser assumidas explicitamente, colocando-se o que continua a ser exploração como se fosse condição de liberdade e de igualdade.

1.1.2- CAMADAS SOCIAIS INTERMEDIÁRIAS E DE TRANSIÇÃO (OU “CLASSE MÉDIA”)

Com o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, cada vez mais complexas foram se tornando as sociedades e as relações sociais que nela se estabelecem. Na Inglaterra de meados do século XIX, Marx (1985: p.317) já observava que existiam camadas sociais intermediárias e de transição na divisão das classes fundamentais da sociedade capitalista, como veremos adiante.

Na literatura do campo das Ciências Sociais e da Educação em geral e, no nosso caso, mais especificamente naquela que se refere à educação profissional (superior) no Brasil, o termo classe média é bastante recorrente. Entendemos que este é um termo polissêmico e polêmico, e – portanto - não pretendemos esgotar a discussão acerca dele. No entanto, por termos o conceito marxista de *classe social* como um referencial teórico básico de nossa tese, necessitamos estabelecer alguns parâmetros para o uso do termo classe média (ou, *camada social intermediária*).

Classe média designa, em sentido amplo, o estrato, dentro de uma estrutura social, considerado intermediário entre a classe alta e a classe operária. As linhas de demarcação, no entanto, não são precisas e dependem de uma quantidade de critérios variáveis e ambíguos (GOULD, 1988: p.192)

Esta definição inicial para classe média, encontrada no dicionário de Ciências Sociais organizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), a nosso ver, é uma síntese onde se demonstra a grande dificuldade – e consequentes confusões – na definição deste termo.

Raymond Williams (2007: p.85-95), ao mostrar como a palavra *classe* foi sendo construída historicamente, afirma que *classes médias* e *classes trabalhadoras* eram termos comuns por volta da década de 1840; porém, apesar de desenvolvidos com base em modelos [explicativos] diferentes, eram utilizados, juntos, “para fins de comparação, distinção e contraste” da realidade social – o que causou confusões que têm repercussões até hoje. Naquele momento, *média* significava uma posição relativa, hierárquica, inclusive inferior (existiria uma classe alta); *trabalhadora* (construída em oposição à aristocracia) significava desenvolver atividade produtiva, ou útil. Isto “tornava todos que não fossem da **classe trabalhadora** improdutivos e inúteis [...] dificilmente aceito por uma **classe média** produtiva” (ibid.: p.91. Grifos no original).

No seio desta discussão também encontra-se a idéia de que *trabalhador* (ou *operário*) seria uma referência àqueles que realizam trabalho manual e, no final do século XIX, tenta-se reforçar esta diferença, como sendo de classe, através da distinção entre *salário* – o

pagamento fixo a gerentes, supervisores, escriturários, etc. – e *ordenado* – o pagamento fixo ao *trabalhador* (como sinônimo de trabalhador manual). No início do século XX já se distinguem os *assalariados* (que representariam, em geral, a *classe média*) do *proletariado* (a *classe trabalhadora*, definida a partir da noção de *classe útil*, ou *produtiva*). Williams (ibid.: p.92) mostra como, uma vez mais, “os dois termos comuns e modernos de classe apóiam-se em modelos diferentes”. Porém, ressaltamos que, então, a posição relativa da classe média, sua distinção social, não mais era vista como de inferioridade, mas sim de superioridade, posto que realizando trabalhos compreendidos socialmente como acima dos trabalhos manuais. No entanto, ainda seguindo a exposição de Williams, e aqui o foco que nos interessa, nesta última definição de *classe média*, que leva em conta o *salário*, encontramos “o ponto de sobreposição crítica entre os modelos e os termos” (ibid.) Assim como a *classe trabalhadora* – por ser definida a partir da noção de *classe útil, produtiva* – é expressão de relações econômicas; também a *classe média* o é – pois, ao vender e depender de seu trabalho, existe no interior de uma relação econômica.

Classe é, pois, para nós, a expressão de relações econômicas fundamentais que, no caso da sociedade capitalista, existe nas relações sociais entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção. Mas, mesmo não sendo novidade, continua a existir a necessidade de lidar com a complexidade da *classe trabalhadora* nas sociedades modernas capitalistas, onde o trabalho e as relações de trabalho cada vez se tornam mais diferenciadas, formando assim distinções no interior da própria classe. É ainda Williams (ibid.: p.93) que nos ajuda nessa reflexão. O autor ressalta que, ao utilizar-se *classe* como sendo definido por “agrupamentos descritivos” descobre-se a necessidade de “decompor essas divisões em categorias cada vez menores”, o que, a nosso ver, fragmenta a compreensão da realidade a ponto de não ser possível, analiticamente, recompor as relações sociais fundamentais entre a classe trabalhadora e a burguesia.

Segundo Bottomore, Karl Marx

usou a expressão [classe média] mais no sentido de ‘pequena burguesia’, para designar a classe ou camada social que está entre a burguesia e a classe operária. [...] Marx e Engels, de um modo geral, encaravam a pequena burguesia como um elemento conservador na sociedade. Ou a consideravam, lado a lado com a aristocracia operária, como um elemento reformista nos movimentos operários (BOTTOMORE, 2001: p.65).

De fato, para algumas correntes marxistas, quando se discute a *classe média*, uma das questões centrais que se colocam é quanto ao posicionamento político desta “camada social” que, analisado em diferentes contextos históricos, já foi observado tanto como apoio ao fascismo, quanto como apoio a movimentos de transformação radical. Mas, nessas discussões, a questão fundamental – qual “camada social” forma a classe média – fica sem resposta, posto que, uma vez mais, constroem-se classificações (como por exemplo, por ocupação, por nível de renda) que se mostram insatisfatórias. O problema está no fato de que, com estas classificações, não se consegue explicar “integralmente as diferentes adesões políticas, desses setores médios, as quais, na verdade, são muito influenciadas, ao que tudo indica, por uma variedade de fatores culturais e por condições políticas específicas” (BOTTOMORE, 2001: p.65).

Marx (1985: p.317) escrevendo sobre a Inglaterra de sua época, já afirmava que, mesmo estando esta desenvolvida ao máximo, em sua estrutura econômica, como sociedade moderna, mesmo assim, a divisão de classes lá possui *estágios intermediários e de transição*, “que encobrem por toda parte as determinações de limites”. No entanto, o autor toma o cuidado de mostrar que não é simplesmente a “identidade de rendimento” e a “fonte de rendimento” que irá determinar as classes; se assim o fosse, “médicos [profissionais liberais] e funcionários públicos, por exemplo, também constituiriam duas classes” (ibid.: p.318), pois fazem parte de grupos sociais que têm fontes de rendimento distintas. E, se considerássemos estes em duas classes sociais distintas, teríamos de tornar este referencial válido também

“para a infinita fragmentação de interesses e de posicionamentos em que a divisão do trabalho social separa tanto os trabalhadores quanto os capitalistas” (ibid.).

Lenin realiza uma crítica a, dentre outros, o que considera uma corrente política pacifista – onde se defende que é possível, e desejável, organizar a sociedade capitalista de forma a trazer a convivência harmônica entre as classes sociais. Nessa crítica, uma vez mais, podemos observar a complexidade da discussão em torno da “classe média” quando ele afirma que o partido do proletariado “deve arrancar à burguesia os pequenos proprietários que ela engana e os milhões de trabalhadores cujas condições de vida são mais ou menos pequeno-burguesas” (1975: p.24). Lenin (referindo-se a questões específicas de seu momento histórico, mas que podemos observar nos dias de hoje) ressalta que os “capitalistas dos países ‘adiantados’” corrompem, efetivamente, de forma direta e indireta, aberta ou oculta, “os dirigentes operários e a camada superior da aristocracia operária” (ibid.: p.25). Para ele,

essa camada de operários aburguesados ou de ‘aristocracia operária’, inteiramente pequeno-burgueses pelo seu gênero de vida, pelos seus emolumentos e por toda a sua concepção do mundo, constitui [...] o *principal apoio social* (não militar) da *burguesia*. [...] Na guerra civil entre o proletariado e a burguesia colocam-se inevitavelmente, em número considerável, ao lado da burguesia. (ibid.: p.25-26. Grifo no original).

Observemos que Lenin chama a atenção para uma camada da classe trabalhadora que se distingue de sua própria classe não por um fator específico, mas por toda uma situação política e histórica. Essa camada, ao ser corrompida pela burguesia, não o é apenas através de ganhos materiais, mas também assumindo um gênero de vida e concepção de mundo tipicamente burgueses e, por isso, são “apoio social” (em oposição ao militar), contribuindo na construção da hegemonia do modo de vida burguês. Mas Lenin deixa claro, na conclusão deste pensamento que, para se contrapor a esta hegemonia, é preciso compreender, além da sua importância política e social, as raízes econômicas desse fenômeno (ibid.: p.26).

Por isso, voltamos à Marx que – após afirmar que a divisão de classes na Inglaterra já possuía estágios intermediários e de transição – complementarmente: “isto é, contudo, indiferente para nossas considerações”, pois

a tendência constante e a lei do desenvolvimento do modo de produção capitalista é separar cada vez mais do trabalho os meios de produção e concentrar cada vez mais em grandes grupos os meios de produção dispersos, portanto transformar o trabalho em trabalho assalariado e os meios de produção em capital. (1985, p.317. Grifo nosso)

Sendo assim, tomando como referencial teórico a definição de classe social dada por Marx, com base nas relações econômicas fundamentais, entendemos ser necessário usar menos o termo “classe média” e procurarmos mais compreender esta característica de complexificação das classes sociais fundamentais. Por definição teórica, esta “camada social” é uma fração da classe trabalhadora – não-possuidora dos meios de produção. Na análise da realidade social vemos que esta fração de classe não é, e nem pode ser, tomada como um bloco homogêneo; sequer já o podia na Inglaterra do século XIX, conforme ressaltado por Marx. Dentre estes *assalariados* (não-possuidores dos meios de produção) desta *camada intermediária* hoje temos, por exemplo, grandes executivos que claramente defendem os interesses da burguesia, podendo inclusive, em alguns casos, eles próprios tornarem-se empresários. Mas, também é dentre estes *assalariados* que se encontram professores, cientistas, profissionais liberais que, dependendo do contexto histórico-político de sua formação, podem tomar posicionamentos teórico-políticos que sustentam a burguesia, ou que a criticam.

Levando em conta esse antigo e complexo debate, em nosso trabalho, procuraremos utilizar o termo *camada social intermediária* (ou simplesmente *camada intermediária*) – tendo clareza que a mudança de termos está longe de uma solução do problema. No entanto, utilizaremos o termo para não confundir o que compreendemos ser uma *camada social* (“estágios intermediários e de transição” entre as classes, portanto, com todas as diferenciações a ela já aludidas,) com o conceito de *classe social*.

1.2- GLOBALIZAÇÃO: IMPÉRIO DO CAPITAL – SUAS NOVAS FORMAS, SEU MESMO CONTEÚDO

Nosso objeto de estudo, como anunciado, é um determinado tipo de projeto para a educação superior que vem se desenvolvendo no Brasil desde o início dos anos de 1960. Trata-se de cursos de duração reduzida que, em sua gênese, foram sendo legalmente introduzidos no âmbito da educação superior – são os chamados Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs).

Observamos, em nossas pesquisas, que este tipo de “curso superior” não é uma especificidade da realidade educacional no Brasil, mas um fenômeno internacional que, também neste âmbito, se inicia nos anos de 1960. Neste sentido, compreendemos ser necessário dedicarmos parte de nossas reflexões à concepção de globalização, posto que, dentre outros argumentos, é sobre esta que recai o discurso governamental acerca da formação dos trabalhadores para o mundo “global” e “competitivo”. E é, em parte, no contexto deste discurso governamental, que se inserem os CSTs.

Isto significa que estamos tratando de questões referentes ao capitalismo, às relações existentes entre os países do capitalismo central e aqueles que se inserem subordinadamente nestas relações e; ainda, tratando das mudanças no capitalismo nas últimas décadas. Por isso, nessas reflexões acerca da categoria globalização procuramos mostrar que esta deve ser analisada através do conceito de Imperialismo.

Uma primeira questão colocada por alguns autores é se a globalização existe ou não – perguntam-se se ela seria fato objetivo ou seria apenas ideológico, como se fosse possível a separação da ideologia de sua base objetiva –; ou mesmo se é real ou fantasia. Outra questão é sobre o que alguns autores chamam de mito (GREEN: 2002), ou talvez até ingênuo otimismo (MORAES, 1996: p.144), isto é, se este fenômeno estaria levando imperativamente à construção de um mundo sem fronteiras, onde prevaleceria a solidariedade humana. Claro está que para

uma resposta a esta questão deve-se explicitar o que se compreende pelo termo, isto é, suas características e seu significado no momento histórico que vivemos – é o que estaremos buscando aqui.

Green (2002: p.8), procurando uma resposta para a existência ou não da globalização, nos sugere uma distinção entre *globalização* (“globalisation”) – um processo objetivo e empiricamente verificável – e *globalismo* (“globalism”) – uma ideologia política que defende a transformação do mundo segundo os referenciais de mercado neoliberais. Para ele, seria esta ideologia a responsável por uma série de mitos em relação a este processo objetivo que vivemos; seria responsável, por exemplo, pela idéia fantasiosa de que estaríamos construindo um mundo sem fronteiras, um belo mundo para além das políticas e culturas nacionais. Neste sentido, afirma que o novo, quanto à globalização, não é a movimentação global de capital, mercado e trabalho – que ele considera uma questão econômica – mas sim, a extensão deste movimento ao setor de serviços e ao conhecimento e cultura – que ele considera questões políticas e culturais. Parece evidente que aqui existe um equívoco, posto que o autor separa, de um lado, o processo, de outro, a ideologia que dele faz parte; da mesma forma que separa – não apenas analiticamente, mas como se fossem fenômenos distintos – as questões econômicas das questões políticas e culturais de um mesmo processo.

Moraes (1996) sugere que o uso do conceito (mesmo que se troque pelo termo de origem francesa, “mundialização”) é um equívoco, posto que leva à idéia de que existiriam transformações profundas a tal ponto de se estabelecer uma “nova ordem social”, onde os velhos antagonismos capitalistas estariam sendo superados. Portanto, o termo não deve ser usado, pois acaba ocultando a essência do que vem ocorrendo, um processo imperialista, “isto é, o aprofundamento da dominação do planeta pelos grandes conglomerados capitalistas”. Desta forma, afirma que

O jogo de palavras aqui se impõe: globalmente não há globalização. O incontestável crescimento global do desemprego, do racismo, dos conflitos

bélicos ‘localizados’ (em todos os continentes), do obscurantismo cultural e religioso, e tantas outras misérias físicas e morais diretamente relacionadas à epifania da ‘nova ordem’ neoliberal, configura uma dinâmica exatamente oposta àquela para a qual aponta a doutrina da ‘globalização’ (ibidem: p.144).

O autor parece entender que falar em globalização faz com que se caia obrigatoriamente em mitos que afirmam um movimento de integração internacional com base em relações entre iguais. Compreendemos que estes mitos fazem parte das discussões sobre o que se convencionou chamar de globalização, no entanto, discordamos que sejam as únicas idéias em torno do conceito, posto que esta discussão inclui as idéias daqueles que afirmam ser este um processo de expansão do capitalismo. Nas palavras do próprio Moraes (ibidem) – e nosso ponto de partida para construção do que caracteriza este processo:

a ‘nova ordem’ imperialista tirou força dos Estados nacionais, enquanto suportes político-burocráticos e instâncias de regulamentação da produção capitalista, não para instaurar um ‘mundo sem fronteiras’, e sim para recentrar suas instâncias decisórias em grandes blocos regionais de força desigual. Ela não supera, nem muito menos suprime, os velhos antagonismos. Apenas muda a escala em que eles se articulam.

É em sentido semelhante que Sweezy (2004: p.133) chama a atenção para o fato de que a globalização “é um processo que vem ocorrendo há um longo período; a rigor, desde que o capitalismo veio ao mundo [...]. O capitalismo na sua essência profunda é um sistema expansivo”. Quanto ao fato do termo globalização se referir à expansão do capitalismo, existem diferentes posições em relação a quando exatamente esta tendência teria mais explicitamente se manifestado. Wallerstein (2002: p.244-245), por exemplo, afirma que “a globalidade tem sido elemento essencial da economia-mundo capitalista desde o século XVI. Não tem nada de novo” e, neste sentido, não é um dos problemas a ser enfrentado pelos capitalistas do século XXI. Chesnais (1999: p.77) afirma que o processo de internacionalização do capital iniciou-se há mais de um século, tendo “sua expressão mais

clara nas ‘multinacionais globais’ da indústria e dos serviços”. Hirst e Thompson¹⁰ também afirmam que o grau de internacionalização da economia não é novidade, é “um dos muitos contextos ou estados que existiram desde a formação de uma economia fundada na tecnologia industrial moderna”. Há inclusive os que afirmam que o termo não seria sequer aplicável a uma realidade específica do capitalismo, muito menos de agora, posto que “as rotas comerciais dos tempos do neolítico já tinham um âmbito global, com artefatos polinésios chegando até a África e com cacos de louça asiáticos chegando até mesmo ao Novo Mundo”¹¹, o que demonstraria a existência de um comércio internacional. Ressalta-se esta posição apenas para deixar claro que a discussão não trata de comércio internacional, mas sim da expansão de um modelo econômico. E, neste sentido, voltamos a Hirst e Thompson (op.cit., apud CHESNAIS, op.cit.: p.82), quando afirmam não estar ocorrendo um processo de globalização, pois existe marginalização de continentes e subcontinentes, ao mesmo tempo em que “regionalização” do processo em três pólos (América do Norte, Europa Ocidental e Leste da Ásia). Ora, então fica claro que nossa questão não é apenas sobre uma expansão econômica qualquer, mas sim a expansão do modo de produção capitalista.

Rosa Luxemburg – procurando avançar nas discussões que até então explicavam a reprodução ampliada do capital – demonstra que, seja a realização da mais valia, seja o aumento da eficácia potencial do capital constante, seja a própria fabricação dos meios de produção e de consumo, todos estes aspectos da reprodução do capitalismo se realizam (também) em camadas, ou sociedades, não capitalistas. Assim, diz ela:

em função de sua natureza e de sua forma de existência, o capital não admite nenhuma limitação. [...] Em sua ânsia de apropriação das forças produtivas com vistas à exploração, o capital esquadrinha o mundo inteiro, procura obter meios de produção em qualquer lugar e os tira ou os adquire de todas as culturas dos mais diversos níveis, bem como de qualquer forma social. A questão dos elementos materiais da acumulação do capital está longe de

¹⁰ P. HIRST e G. THOMPSON. *Globalization in question: the international economy and the possibilities of governance*. Cambridge (GB): Polity Press, 1996. Apud CHESNAIS, 1999: p.80.

¹¹ Eric Wolf. *Europe and the people without history*. Berkeley, 1982. Apud JAMESON, 2001: p.43.

encontrar-se resolvida pela forma material da mais-valia de cunho capitalista; esta questão, pelo contrário, vem se transformando em outra totalmente diferente. Para o emprego produtivo da mais-valia realizada é necessário que o capital disponha cada vez mais do globo terrestre todo a fim de ter uma oferta qualitativa e quantitativamente ilimitada no condizente aos respectivos meios de produção. (LUXEMBURG, 1985: 246-247)

Trata-se, como afirma Chesnais (ibidem: p.83), não de globalização, ou mundialização (para usar o termo do autor) de uma economia abstrata, mas mundialização do capital, seja na forma de capital produtivo ou de capital financeiro. Isto significa dizer que é mundialização de uma relação social específica, que tem o movimento de valorização dos capitais visando o lucro, a mais valia; portanto, que é excludente (exclui, ou marginaliza a grande maioria, produtores de valor são separados do próprio valor que produziram) e concentradora (concentra em apenas determinadas “regiões” o valor produzido por todos). Desta forma, aquelas características apontadas por Hirst e Thompson são, na realidade, parte, ou característica do processo – que é a expansão do capital.

Fica claro assim o que determina, por exemplo, a rápida movimentação do capital financeiro pelo mundo; movimentação possibilitada pela desregulamentação do mercado financeiro e facilitada – mas não determinada – pelas novas tecnologias de comunicação, com base na micro informática. O mesmo objetivo está presente para o capital industrial que, em uma estratégia que é global, se movimenta de uma nação para outra, por exemplo, visando a diminuição dos gastos com a força de trabalho, isto é, move-se para as nações onde a exploração do trabalho humano é maior e, portanto, o nível salarial é menor. A globalização, segundo um padrão de um dos maiores grupos europeus, ABB¹², trata-se

da liberdade, para seu grupo, de se implantar onde quiser, durante o tempo que quiser, para produzir o que quiser, abastecendo-se onde quiser, vendendo onde quiser e suportando o mínimo possível de obrigações em matéria de direitos do trabalho e de seguridade social” (apud CHESNAIS, 1999: p.86).

¹² Empresa multinacional, líder mundial em tecnologia de automação, energia e engenharia.

É ainda Chesnais (ibidem: p.87) que nos chama a atenção para a categoria capital¹³ como uma unidade que inclui o diverso, isto é, “valor voltado para a autovalorização e relação social baseada na propriedade privada dos meios de produção, o capital deve, no entanto, ser pensado como uma unidade diferenciada e hierarquizada”. Assim, o capital, com base em suas três distintas formas (produtivo, comercial e dinheiro), pode apresentar conflito de interesses econômicos e políticos, no entanto, estes conflitos estão limitados pela unidade que existe entre as três formas: todas se baseiam na propriedade privada. Além disto, atualmente, também o cunho rentista das três formas garante limites de confronto de interesses; hoje, a valorização do capital já não estaria mais sendo comandada pelo capital industrial, mas sim pelo capital financeiro. Para Chesnais (ibidem: p.88), não se trata simplesmente de uma rivalidade entre capitais, mais do que isto,

trata-se da reafirmação, pelo capital financeiro, de sua capacidade [...] de impor ao capital industrial a conduta que deve ser seguida. Agora tornou-se evidente que assistimos ao advento de uma situação em que o movimento de autovalorização próprio dessa fração do capital e as políticas monetárias e financeiras elaboradas em seu favor comandam o movimento de conjunto da acumulação capitalista.

Mas é preciso que fique claro, este movimento do capital não implica, nem nunca implicará, “que o conjunto das regiões e dos países do mundo possa interessar ao capital e que muitos países, e mesmo partes inteiras de continentes, possam ser alcançados pelo movimento de mundialização do capital *senão sob a forma contraditória de sua marginalização*” (ibidem: p.83. Grifo no original).

Então, é neste sentido que alguns autores afirmam não se tratar de uma nova ordem social, posto que o que se expande é a relação social sob o capital. Jameson (2001: p.19), fala de um terceiro estágio do imperialismo, onde o comando estaria nas mãos dos Estados

¹³ O autor ressalta que a mundialização do capital deve ser pensada como uma totalidade sistêmica que, portanto, exige instrumentos analíticos. Desta forma, ele destaca três níveis de análise, interligados, mas analiticamente distintos: a categoria capital, as relações de dominação e dependência políticas entre Estados e, por fim, o nível do próprio regime de acumulação (ibidem: p.87 e passim).

Unidos, com a ajuda do que ele chama de “satélites totalmente subordinados como o Reino Unido”; o primeiro estágio teria sido a “ordem colonialista pré-Primeira Guerra Mundial, exercida por algumas nações européias, pelos Estados Unidos e pelo Japão”; o segundo teria começado após a Segunda Guerra Mundial, tomando a forma da Guerra Fria como caminho para a pressão econômica, sendo este imperialismo liderado “predominantemente pelos Estados Unidos, mas ainda envolvendo alguns países da Europa Ocidental”. Sweezy (2004: p.135), partindo da idéia de que o próprio processo de acumulação do capitalismo é expansivo, entende que globalização forma, assim, o contexto em que este processo de acumulação capitalista ocorre, contexto este acelerado nas últimas décadas, pelo maior desenvolvimento dos meios de comunicação e transportes. O que o autor quer deixar claro é que “a globalização não é ela própria a força motriz” deste processo, ela não é a causa das tendências na história recente do capitalismo. Por isto, entendendo globalização como contexto, para ele, a questão que se coloca é a da “viabilidade de um capitalismo plenamente globalizado, isto é, um capitalismo sem um espaço não-capitalista para penetrar” (ibidem: p.133). E é como resposta do capital a esta questão que Sweezy compreende as características que vêm sendo observadas no mundo capitalista mais ou menos nas últimas três décadas, desde 1973; características, ou tendências estas certamente inter-relacionadas, quais sejam: queda da taxa de crescimento, intensificação da monopolização e o que chama de financeirização do processo de acumulação ¹⁴.

Chesnais, no entanto, faz uma distinção entre o “processo de internacionalização do capital” (que, como dito acima, considera ter sido iniciado há mais de um século) e a “mundialização do capital”; sendo que esta última também representaria de certa forma um

¹⁴ De fato, ele vai relacionar estas características “a mudanças internas no processo de acumulação do capital, cujo início deu-se cerca de cem anos atrás nos movimentos de concentração e centralização que caracterizaram o final do séc. XIX e início do séc. XX e assinalaram a transição do capitalismo inicial (competitivo) para o capitalismo tardio (monopolista)” (ibidem: p.135). No entanto, estas tendências tiveram interrupções ao longo do século XX, com as duas Grandes Guerras e a Guerra Fria, sendo reafirmadas e intensificadas a partir da recessão do início da década de 70.

contexto, porém referente a um momento específico do capitalismo, que teria começado nos anos 80.

O termo ‘mundialização do capital’ designa o quadro político e institucional no qual um modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo desde o início dos anos 80, em decorrência das políticas de liberalização e de desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças, adotadas pelos governos dos países industriais, encabeçados pelos Estados Unidos e a Grã-Bretanha. (op.cit.: p.77. Grifo nosso)

O autor adota o referencial da chamada “escola da regulamentação”, com base em Boyer¹⁵ e, desta forma, entende que após termos vivido um momento específico do capitalismo – o “regime de acumulação fordista” – estaríamos vivendo um novo regime de acumulação, ao qual dá o nome provisório de “regime de acumulação financeirizada mundial”, destacando assim, de forma semelhante a Sweezy, a já citada importância que o capital financeiro passa a ter no comando do movimento de valorização do capital. Chesnais ressalta ainda, como importante aspecto desse novo momento capitalista, a liberdade de movimento e expansão mundial que o capital, tanto financeiro quanto industrial, volta a ter. Liberdade esta que tem base na força acumulada após o mais longo período de crescimento da história capitalista (mais ou menos as três décadas após a Segunda Guerra); mas que só foi possível graças ao que o autor chama de “revolução conservadora” do final dos anos 70. Quer deixar claro que “mundialização” não é apenas uma questão econômica, mas também política e social.

Ela diz respeito às formas do domínio social próprio de uma fase histórica, [...]. Trata-se de uma fase em que adentramos [...] na passagem dos anos 70 para os anos 80. Foi nesse momento que as forças políticas mais anti-sociais dos países da OCDE¹⁶ engajaram-se no processo de liberalização, desregulamentação e privatização. (CHESNAIS, 1999: p.86)

Este momento, marcado internacionalmente pelos governos de Thatcher e Reagan, levou a um retorno do comando político e social pelo “mercado” (ibidem: p.87). Assim, ao

¹⁵ R. Boyer, *La Théorie de la régulation: une analyse critique*. Paris: La Découverte, Coll. “Agalma”, 1987. Apud CHESNAIS, op.cit.: p.78. Para uma rápida síntese da escola da regulação, ver Harvey (1992: p.117) onde explica o que é *regime de acumulação e modo de regulamentação*.

¹⁶ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.

longo das últimas décadas, o objetivo tem sido a destruição, a nível global, das conquistas realizadas pelos trabalhadores durante o longo período de crescimento capitalista, conquistas econômicas, políticas e sociais que, mesmo sendo em escala muito menor, atingiram também países de fora do centro capitalista.

É a partir destas considerações que devemos então observar o que Chesnais (ibidem: p.78) coloca como sendo algumas das expressões do “regime de acumulação financeirizada mundial”. Resumidamente, o que ele destaca é, primeiro, uma queda na taxa de crescimento, tanto em países do centro quanto da periferia capitalista; segundo, um aumento do desemprego em massa, acompanhado de uma queda do nível de salários em geral, posto que este nível passa a tender a um alinhamento com os níveis salariais dos países onde a exploração do trabalhador é maior; além disto, o mesmo tipo de nivelamento ocorrendo com os direitos antes garantidos quanto às condições de contratação e de trabalho (“flexibilidade” destas condições). Por fim, Chesnais destaca o aumento das desigualdades entre países, assim como internamente a cada país.

Ao se considerar o debate sobre a globalização, aparece ainda uma série de características, ou questões que não podemos deixar de lado. Green (op.cit.) faz um útil levantamento do que considera ser os mitos ideológicos da globalização. Assim, chama a atenção, para a existência de idéias como, primeiro, a de que se trata de um processo linear e inevitável para todo o mundo; segundo, a de que a globalização leva necessariamente ao fim do Estado-nação e das culturas nacionais; ou ainda, em terceiro lugar, a de que este é um processo que sempre é bom, em todos os seus aspectos. Suas respostas para o primeiro e segundo conjunto de idéias não são convincentes¹⁷, porém, em resposta ao “terceiro mito”,

¹⁷ No entanto, isto não significa dizer que concordamos com estes “mitos”, mas que, se são mitos, os argumentos para desmistificá-los devem ser aprimorados. Apenas a título de ilustração me arrisco a traduzir, e transcrevo, um de seus argumentos quanto à permanência dos Estados-nação: “Apesar da proliferação de organizações políticas supranacionais e da emergente tentativa do que Beck chama de ‘sociedade civil transnacional’, ainda não existem entidades políticas transnacionais com legitimidade democrática suficiente ou efetividade para

chama a atenção de vários aspectos referentes à globalização, como: desigualdade de acesso aos benefícios materiais, que não é específica da globalização, mas continua a existir; instabilidade política e social que vem da volatilidade do mercado financeiro, mas também do recrudescimento de um novo tipo de nacionalismo e do fundamentalismo religioso que levam à xenofobia e ao racismo.

No entanto, será Jameson (2001) que irá fazer uma bela síntese de questões referentes à globalização a partir de um inventário destas questões e suas ambigüidades. Ele consegue mostrar o que ele chama de níveis da globalização (tecnológico, político, cultural, econômico e social), e seus usos ambíguos, num belo movimento dialético – isto é, distinguindo analiticamente, mas mostrando a coesão, a estreita relação e imbricação, a confluência entre eles. Aqui, tentaremos esboçar apenas uma breve síntese destes níveis e algumas questões a eles referentes. No nível tecnológico, o que se destaca é o desenvolvimento das chamadas novas tecnologias, que sabemos, ganharam impulso a partir da década de 70 e 80, essencialmente no campo da microinformática. Estas tecnologias foram a base para o desenvolvimento de novas tecnologias específicas da área de comunicação – que passaram a permitir a comunicação instantânea entre regiões as mais distantes – mas claro que também atingem a produção e o comércio. Jameson destaca como questões referentes a este nível a inevitabilidade, ou não, e a irreversibilidade, ou não, destas tecnologias. Destacamos ainda análises que colocam o desenvolvimento tecnológico como sendo, de certa forma, a causa das transformações pelas quais o capitalismo tem passado nas últimas décadas, numa perspectiva

reduzir a necessidade e o desejo por estados nacionais como sendo a unidade primária da organização societal e da lealdade política. Se o Estado-nação tivesse dado caminho ao efetivo controle supranacional, nós provavelmente não estaríamos agora diante de uma negligente e auto interessada guerra contra o Iraque liderada pelos EUA.” (“Despite the proliferation of supra-national political organisations and the tentative emergence of what Beck calls ‘transnational civil society’ (Beck, 2000), there are still as yet no transnational political entities of sufficient democratic legitimacy or effectiveness to reduce the need and desire for national states as the primary units of societal organisation and political loyalty (GREEN, 1997). If the nation state had given way to effective supra-national governance we might not now be facing a reckless and self-interested US-led war against Iraq”) (op.cit.: p.9-10). O texto que ele faz referência é de U. Beck. *What is globalization?* Cambridge: Polity Press, 2000.

claramente baseada no determinismo tecnológico. No nível político, as questões que se destacam referem-se ao enfraquecimento ou não do Estado-nação; ao que talvez seja uma nova fase de imperialismo; e às possibilidades do nacionalismo como uma forma de se contrapor a este último. Aqui, o que Jameson parece destacar é que globalização significa, por um lado, expansão e dominação econômica e de poder, mas também cultural, dos Estados Unidos, isto é, imperialismo americano e, por outro lado, não o desaparecimento, mas a subordinação – seja por consentimento, força bruta ou ameaça econômica – de Estados-nação ao poder deste império. Quanto ao nacionalismo, quando apela estreitamente para questões do campo cultural, se opondo apenas à dominação cultural dos EUA, estaria, de certa forma, atendendo aos interesses imperialistas, posto que desviando o campo de batalha dos níveis econômico e político. Além disto, este tipo de nacionalismo pode se transformar em conflito étnico. Portanto, para Jameson, nacionalismo é algo diferente de anti-imperialismo americano, este sim é uma oposição à globalização, entendida como sendo a expansão do poder americano. No nível cultural, o que se destaca como aspecto central para muitos é a questão da possível estandardização da cultura mundial – os modelos dos EUA estariam substituindo todos os outros, em diferentes áreas como a música, a televisão, a comida, as roupas, os filmes. No entanto, esta questão relaciona-se diretamente com o nível econômico, posto que esta padronização é exatamente o resultado da dominação econômica, que leva à destruição das indústrias culturais locais. Sendo assim, chegamos ao nível econômico “dimensão esta que parece sempre estar se expandindo para todo o resto: controla as novas tecnologias, reforça os interesses geopolíticos, e, com a pós-modernidade, finalmente dissolve o cultural no econômico – e o econômico no cultural” (JAMESON, op.cit.: p.22). Assim, por exemplo, um objeto de consumo é econômico, posto que mercadoria, mas tem algo de cultural, pois agora sua imagem, sua estética, torna-se extremamente importante. De forma semelhante, mas inversa, podemos olhar para a indústria de entretenimento; é cultural já que lida com a arte,

mas é econômico, porque se transforma em mercadoria. Jameson ainda procura mostrar como o próprio econômico e o cultural se transmudam em algo que é social, isto é, o que alguém vai consumir está relacionado com a imagem que os outros fazem deste objeto, imagem criada por uma produção estética, isto é, construída pela propaganda. Mas o econômico também é político, presente nos organismos internacionais que favorecem as empresas americanas. Certamente também entram no nível econômico as corporações transnacionais que, para Jameson, não colocam os Estados nacionais em risco, posto que são seus cúmplices. Por fim, a questão do domínio do capital financeiro também aparece em Jameson que, além de apontar para a dependência dos Estados-nação que se encontram fora do eixo dos países capitalistas centrais em relação a esta forma que toma o capital, coloca a questão da possibilidade deste se tornar independente até mesmo dos EUA. Chegamos assim ao quinto nível analisado por Jameson, o nível social. Aqui, o que ele ressalta é a chamada “cultura do consumo” que, tendo se iniciado nos EUA, hoje se encontra por todo o mundo. O termo refere-se a um tipo específico de vida, relacionado à produção de mercadorias. E, neste sentido, o que se deve enfatizar é o ponto em que o econômico (produção de mercadorias) passa para o social, isto é, integra a vida cotidiana. A questão que então se coloca é a de que o consumo, tornando-se algo extremamente individualista, estaria levando a uma atomização da sociedade e, desta forma, destruindo exatamente o que se considera como base do social, do cotidiano – os grupos.

Desta forma, fica claro que não é qualquer economia que se globaliza, mas a economia capitalista e, nesse sentido, sua relação entre capital e trabalho. Também fica claro que, mesmo sendo a expansão uma tendência mais geral das relações sociais capitalistas, esta tem ocorrido de forma específica mais ou menos a partir de meados da década de 1970, sob um imperialismo com novas características quanto a que nação, ou nações, domina, porque e

como domina. O capital financeiro comanda o conjunto do movimento de valorização das diferentes formas de capital, mas como afirma Chesnais (op.cit.: p.89), a economia mundial é um espaço de rivalidade e um “conjunto de relações de dominação e de dependência políticas entre Estados”. Os Estados nacionais continuam existindo, porém, com maior hierarquização entre os países, “cresceu ainda mais o abismo que separa os países que participam, mesmo marginalmente, da dominação econômica e política do capital-dinheiro rentista e aqueles que sofrem esta dominação” (ibidem). Assim, os EUA, apesar de não serem mundialmente os mais fortes em termos de capital industrial, dominam (econômica, política e culturalmente) através da força de seu capital financeiro¹⁸. “Em função de sua superioridade na esfera das finanças, os Estados Unidos vêm impondo aos outros países, uma após outra, as regras do jogo que mais lhes convêm e que são calcadas em necessidades do capital financeiro de caráter rentista, de que são o epicentro” (ibidem). Para isso, utilizam-se de organismos internacionais multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC)¹⁹.

No entanto, devemos ter cuidado em não separar a crítica ao imperialismo da crítica ao próprio capitalismo. Se hoje os EUA estão no epicentro do “Império”, este império é a forma própria de desenvolvimento do capitalismo que, cada vez mais, se espraia mundo afora. Nesse sentido, Del Roio (2005: p.12) chama a atenção para o que considera ser o ponto de maior polêmica nas análises da “tendência internacional da mundialização imperialista”. Uns consideram que existe uma tendência unipolar (tanto da centralização do capital, quanto do

¹⁸ Petras (2001, passim) entende que os EUA estariam atualmente passando por um declínio de seu poderio e, por isto, estabelecendo novas estratégias de dominação que formariam o que ele chama de “novo imperialismo”, onde as ações militares passam a complementar as Instituições Financeiras Internacionais (IFI) como o Banco Mundial e o FMI.

¹⁹ No âmbito da OMC, a educação aparece na área de serviços – tratada como uma mercadoria, como um “bem comercializável” – e se realiza através do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS). No entanto, a estratégia mais geral da OMC tem sido avançar através de acordos bilaterais e regionais, pois “nas negociações bilaterais ou bi-regionais, as assimetrias entre os países são maiores e o poder de barganha das economias pobres fica menor.” (MINEIRO et al., 2005: p.13). Podemos citar como exemplo destes acordos regionais (ou tentativas de) o Tratado de Livre Comércio da América do Norte (*North American Free Trade Agreement* - NAFTA) que inclui os EUA, Canadá e México; o mesmo se aplica à Área de Livre Comércio da América do Norte (ALCA).

poder político militar); outros “pensam um imperialismo maduro multipolar, com a ascensão da China, Índia, Brasil, além da consolidação da União Européia e o renascimento da Rússia” (ibid.). Para nós, a rivalidade entre as nações capitalistas mostra que, também aqui, existe a unidade do diverso, pois esta rivalidade tem seus limites impostos pelo interesse maior de manutenção das relações sociais capitalistas.

Como vimos, Luxemburg (op. cit.: p.246-247) aponta e procura explicar a necessidade que o sistema capitalista tem de se expandir sobre o globo terrestre, sobre as formações sociais não-capitalistas. Hoje, podemos observar que, também com base na necessidade de expansão para garantir sua reprodução ampliada, as relações sociais capitalistas – onde tudo se transforma em mercadoria – avançam sobre setores que, nas próprias formações capitalistas, não eram pensados como campos diretamente relacionados com a reprodução do capital. É neste processo que a educação, dentre outros setores, cada vez mais aprofunda sua perspectiva de um serviço privatizado, a ser comercializado, isto é, transforma-se em mercadoria que, através dos acordos que perpassam a OMC, se mundializa.

No entanto, como tentamos demonstrar, esse processo de expansão do capital, comandado pelo imperialismo estadunidense, não prescinde dos Estados Nacionais, apesar de muitos escritos sobre “globalização” afirmarem o contrário. Como ressalta Ellen Wood (2004), é importante perceber a complementaridade entre as necessidades do imperialismo estadunidense e do capital global. Enquanto o primeiro depende da existência de um sistema de Estados locais disciplinados; o segundo precisa manter o controle dos muitos Estados que fazem parte deste sistema da economia global capitalista.

mientras que el objetivo del imperialismo norteamericano es la hegemonía económica [...], el capital global todavía necesita – de hecho lo necesita más que nunca – un orden social, político y legal estrechamente regulado y predecible. Por supuesto, no hay nada parecido a un Estado global que pudiera garantizar el orden necesario, [...] Tampoco este Estado es ni remotamente concebible [...] la hegemonía imperial se basa ahora más que nunca en un sistema disciplinado de muchos Estados locales, y la hegemonía económica global depende de mantener el control de muchos Estados que mantienen la economía global [...] En el capitalismo global, los circuitos

económicos se organizan cada vez más como relaciones entre Estados, ya sea entre el Estado imperial y los subordinados o entre economías capitalistas competidoras. (Grifo nosso).

Ou seja, para que a burguesia mantenha sua hegemonia mundialmente, necessita dos Estados-Nação e das frações burguesas locais (subordinadas ou competidoras) a fim de buscarem – seja através do consenso ou da coerção, mas principalmente em uma combinação de ambos – a continuidade do sistema capitalista.

1.3- POLÍTICA PÚBLICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: DEMOCRACIA ADJETIVADA – BURGUESA

Tem-se observado, nas últimas décadas, que o capital, no seu objetivo mais geral de reprodução ampliada, necessita, por um lado, transformar os direitos sociais – conquistas que ocorreram tanto através de movimentos organizados dos trabalhadores na sociedade capitalista, quanto através de necessidades do próprio capital em manter e reproduzir a força de trabalho de que necessita – em “serviços sociais”. Mas, por outro lado – separado analiticamente, mas não na materialidade histórica – também devemos ressaltar que o capital cada vez avança mais por todo campo social, isto é, avança no sentido de fazer com que os interesses específicos da burguesia pareçam interesses gerais da sociedade.

Sendo os direitos sociais objeto de políticas públicas, então, são percebidos pela classe trabalhadora como se fossem políticas voltadas para, necessariamente, diminuir as desigualdades sociais. No entanto, devemos observar que estes direitos são “relativos ao direito de acesso a serviços públicos universais, notadamente educação, saúde, que, em tese, garantiriam condições mínimas de vida, isto é, de trabalho” (RODRIGUES, 2006: p.421). Ou seja, no Estado burguês, a tendência é a de que a educação, como política pública social que é, esteja voltada para garantir, no limite das condições históricas concretas, que a classe trabalhadora se mantenha e se reproduza como tal, através de uma amenização dos efeitos da exploração que sofre.

Mas, ressaltamos, as políticas públicas não podem ser compreendidas como resultado do aparelho estatal em termos restritos; a formulação delas expressa interesses em disputa na sociedade mais ampla, ou seja, interesses em disputa também na sociedade civil. “As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001: p.31). Sendo assim, o Estado, não pode ser analisado e compreendido como se fosse uma estrutura “acima” (separada, neutra) da formação social concreta em que se realiza – no nosso caso, a sociedade capitalista.

Nesse sentido, partimos aqui para buscar apoio na concepção de Gramsci em relação ao Estado burguês. Por um lado, como este universaliza os valores de interesse específico da burguesia; mas, por outro lado, buscamos também no autor a defesa que faz da necessidade de se contrapor a esses interesses. Entendemos que Gramsci defende a luta de classes com base em fundamentos econômicos, políticos e culturais, isto é, com base na transformação radical – porque desde a raiz – tanto da estrutura como da superestrutura da sociedade capitalista, posto serem âmbitos estreitamente relacionados em qualquer organização social. Como veremos, ele próprio afirma “que não pode existir igualdade política completa e perfeita sem igualdade econômica” (GRAMSCI, 2000: p.224).

A análise de Gramsci sobre a sociedade capitalista parte – como marxista que é – dentre outros princípios, da perspectiva de que esta sociedade não é uma realidade imutável, posto que é construção histórica e, por outro lado, não é uma sociedade onde se estabeleçam relações sociais dentre iguais, mas sim dentre classes sociais fundamentais (desiguais e com interesses antagônicos), classes que se estabelecem a partir de “uma função essencial no mundo da produção econômica” (GRAMSCI, 2001b: p.15-16). Gramsci está assim referindo-se àquela divisão fundamental – em duas classes – da sociedade capitalista, qual seja, os que têm

a propriedade dos meios de produção e aqueles aos quais apenas restou a posse da sua própria força de trabalho; estes, para sobreviver, necessitam vender sua força de trabalho – em troca de *salário* – àqueles.

A partir desta perspectiva, com a ajuda de conceitos trabalhados por Gramsci, procuraremos mostrar como nas “políticas públicas”, de fato, predominam políticas voltadas para os interesses de um Estado historicamente determinado – o Estado burguês. Realizaremos tal tarefa tendo como pano de fundo o questionamento de duas idéias – ainda com forte presença nos dias de hoje – acerca do significado do Estado. A primeira delas é a que compreende o Estado como sendo uma instituição que busca o bem geral da nação, significando isto a busca do bem de todos os indivíduos igualmente; é com base nesta concepção que se constrói a idéia de que as políticas formuladas pelo Estado são “públicas”. A segunda idéia é aquela que compreende o Estado como uma instituição que se coloca em oposição à sociedade ou, utilizando o termo mais comum, em oposição à “sociedade civil”: no Estado, que é compreendido como sendo centralizador e autoritário, estariam concentrados os erros, a corrupção, a “pequena política”²⁰, o “mal”; em oposição, na “sociedade civil”, os “cidadãos” – de uma forma bela, romântica, e harmônica – fariam pressão para que se caminhasse apenas na direção do bem, do bem de todos, mas levando em conta cada indivíduo, isto é, sem a centralização do Estado, vista como autoritária. É com base nesta concepção que iniciativas governamentais (apenas algumas) são atacadas e, ao mesmo tempo, ocorre um grande incentivo às iniciativas consideradas “não-estatais”, ou melhor, “não-governamentais”. Essa concepção também é utilizada como defesa de iniciativas de

²⁰ “Grande política (alta política) – pequena política (política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a pequena política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política” (idem, 2000, p.21).

caráter estritamente capitalista, que buscam a reprodução ampliada do capital através da privatização de direitos sociais, como a educação, em nosso caso.

1.3.1- De “1848” a “1870”: da guerra de movimento à guerra de posição

Gramsci, em suas discussões sobre o Estado e a sociedade civil, observa que as sociedades capitalistas (sem deixar de lado a especificidade de cada sociedade) vinham passando há algumas décadas por uma transformação histórica tal que, já nas décadas de 1920 e 1930, quando escrevia, tornava-se necessário analisar estas transformações para traçar novas formas de busca da superação do capitalismo. Em várias passagens, Gramsci usa como referências históricas, para que estas transformações sejam observadas, a data de 1848 (ou pouco antes) e, contrastando com ela, a data de 1870 (ou, “o período posterior a 1870” (idem, 2000: p.24). Refere-se, por um lado, aos estudos de Marx e Engels, de 1845, sobre as experiências jacobinas de 1789, que teriam levado estes autores a defenderem o conceito político de “revolução permanente”²¹; por outro lado, contrapõe estas experiências ao período posterior à Comuna de Paris. Contrastando estes dois momentos distintos da história do capitalismo, descreve “1848” da seguinte forma:

um período histórico em que não existiam ainda os grandes partidos políticos de massa e os grandes sindicatos econômicos, e a sociedade ainda estava sob muitos aspectos por assim dizer, no estado de fluidez: maior atraso do campo e monopólio quase completo da eficiência político-estatal em poucas cidades ou até mesmo numa só (Paris para a França), aparelho estatal relativamente pouco desenvolvido e maior autonomia da sociedade civil em relação à atividade estatal, determinado sistema das forças militares e do armamento nacional, maior autonomia das economias nacionais em face das relações econômicas do mercado mundial, etc. (ibidem: p.24. Grifo nosso)

E, comparando,

No período posterior a 1870, com a expansão colonial européia, todos estes elementos se modificam, as relações de organização internas e internacionais

²¹ O estudo de 1845 é *A sagrada família*; 1848 é a data do *Manifesto Comunista*. Segundo os editores brasileiros de *Cadernos do cárcere*, no *Manifesto*, apesar de não ser empregado o conceito explicitamente, ele está presente “quando se afirma que a ‘revolução burguesa alemã só poderá ser o prelúdio imediato de uma revolução proletária’” (ibidem: p.361, nota 10).

do Estado tornam-se mais complexas e robustas; e a fórmula da “revolução permanente”, própria de 1848, é elaborada e superada na ciência política com a fórmula de “hegemonia civil”. Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (ibidem. Grifo nosso)

Logo em seguida, o autor afirma que esta transformação – e, portanto, as questões referentes a ela – se colocaria para os Estados modernos, mas não estaria presente nos países atrasados e nas colônias. Hoje, mais de 70 anos decorridos destes escritos de Gramsci, temos claro que estas questões já não se colocam apenas para os países de capitalismo central, mas também para países como o Brasil, periferia do núcleo duro capitalista.

Na citação acima, Gramsci já expõe uma série de termos e idéias centrais de seu pensamento político que, em parte, desenvolveremos ao longo deste trabalho. Neste ponto, observamos que, ao caracterizar comparativamente os dois momentos históricos, pretende ressaltar que a sociedade como um todo, mesmo permanecendo capitalista, modificou sua organização, tanto em relação às *organizações estatais*, quanto em relação às *associações na vida civil*, tornando “as relações de organização do Estado mais complexas e robustas”. Aqui, já aponta para o fato de que estas transformações significam uma imbricação complexa entre “aparelho de Estado” e “sociedade civil”, levando à necessidade de se repensar como ocorre o domínio nas democracias modernas (burguesas) e, portanto, sendo também necessário repensar como superar este domínio. Ou seja, se as organizações da sociedade, estatais ou civis, se tornam “trincheiras, fortificações permanentes” de um dado projeto de sociedade, burguês, isto significa que a estratégia de dominação modificou-se, apontando para a necessidade de também se modificar a estratégia de superação desta dominação, daí a idéia de

que a “guerra de movimento” deixou de ser predominante, sendo necessária também a “guerra de posição”²².

A transformação e complexificação da relação entre “aparelho de estado” e “sociedade civil” nas sociedades capitalistas (e, portanto, os conceitos de “guerra de movimento”, “guerra de posição”, assim como o de “trincheira”) fica mais clara quando Gramsci – ao se referir à possível compreensão por parte de Lênin da necessidade de mudança da “guerra manobrada” para a “guerra de posição” na luta internacional pelo comunismo – acaba explicitando os conceitos de “Oriente” e “Ocidente”²³:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas. (GRAMSCI, 2000: p.262. Grifo nosso.)

Nesta citação especificamente, Gramsci está se referindo ao “Oriente em 1917”, ou seja, à Revolução Russa, vitoriosa sobre o czarismo ao utilizar a “guerra manobrada”, isto é, a tomada do poder através do movimento, das armas. Esta estratégia seria então aquela necessária para um país em que as condições gerais – econômicas, culturais, sociais – são as “de um país em que os quadros da vida nacional são embrionários e frouxos e não se podem tornar ‘trincheira ou fortaleza’” (ibidem: p.261). Já a estratégia da “guerra de posição”, seria a única possível²⁴ quando os quadros sociais de um país são, por eles próprios, capazes de se tornarem “trincheiras municiadíssimas” (ibidem: p.262). Ou seja, as trincheiras são as

²² Além de guerra de movimento, Gramsci usa os seguintes termos com o mesmo significado: guerra manobrada, guerra de manobra, guerra frontal; quanto à guerra de posição, também usa: guerra de trincheira, guerra de assédio.

²³ Quanto a estes conceitos é preciso tomar cuidado, pois, segundo Carlos Nelson Coutinho, “a ‘ocidentalidade’ de uma formação social não é, para Gramsci, um fato puramente geográfico, mas sobretudo um fato *histórico*. Ou seja: Gramsci não se limita a registrar a presença sincrônica de formações de tipo ‘oriental’ e ‘ocidental’, mas indica também os processos histórico-sociais, diacrônicos, que levam uma formação social a se ‘ocidentalizar’ ” (COUTINHO, 2003: p.148). Sendo assim, a discussão de Gramsci quanto à “oriental e ocidente” é uma discussão não-geográfica, e sim histórico-social.

²⁴ Apesar de nesta discussão Gramsci falar em a “única possível”, vimos na citação acima (da página 24 do Volume 3) que ele aponta para a necessidade de o elemento do movimento, que antes era a estratégia única de guerra, se tornar *parte* desta guerra; em outros momentos (veremos alguns em seguida) Gramsci deixa claro não estar abrindo mão completamente da guerra de movimento como estratégia de luta.

organizações de uma robusta sociedade civil que, quando o Estado oscila – isto é, quando a classe dominante corre o risco de deixar de ser dirigente através do aparelho de Estado – garantem a manutenção da estrutura de classes dada. O Estado, ou melhor, o aparelho de Estado, também é uma trincheira, porém uma “trincheira avançada”. Por isto, para Gramsci, nas sociedades “ocidentais”, a luta revolucionária deve se concentrar na estratégia da “guerra de posição”, na conquista das trincheiras, isto é, nas organizações da sociedade civil, pois apenas tomando o aparelho de Estado – através da guerra de movimento, das armas – não seria possível transformar a estrutura social, garantida que estaria pelas trincheiras da classe dominante.

No entanto, é preciso esclarecer, Gramsci ressalta que a escolha de um ou outro tipo de guerra não ocorre de acordo com uma vontade, mas sim de acordo com as condições históricas, ou seja, de acordo com a relação geral das forças em choque. Além disto, em suas alusões, bastante frequentes, à arte e à técnica militar, ele lembra que desenvolver um novo tipo de guerra não significa cancelar o anterior, mas poderá significar uma modificação em suas funções, o mesmo ocorrendo na política.²⁵

nas guerras entre os Estados mais avançados do ponto de vista civil e industrial, a guerra manobrada deve ser considerada como reduzida mais a funções táticas do que estratégicas, deve ser considerada na mesma posição em que antes estava a guerra de assédio em relação à guerra manobrada. A mesma transformação deve ocorrer na arte e na ciência política, pelo menos no que se refere aos Estados mais avançados, onde a “sociedade civil” tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às “irrupções” catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.). (ibidem: p.72-73)

Continuando, na mesma frase, Gramsci afirma que

as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna. Assim como nesta última ocorria que um implacável ataque

²⁵ Gramsci chega a afirmar que a última guerra de movimento foram os “acontecimentos de 1917” (ibidem: p.73), mas o autor também afirma que no caminho de construção da sociedade comunista não será possível abrir mão, por um período, do “Estado-guarda noturno”, isto é, da força, da coerção, “de uma organização coercitiva que protegerá o desenvolvimento dos elementos de sociedade regulada em contínuo incremento e que, portanto, reduzirá gradualmente suas intervenções autoritárias e coativas. E isto não se pode fazer pensar num novo ‘liberalismo’, embora esteja por se dar o início de uma era de liberdade orgânica” (ibidem: p.245).

de artilharia parecia ter destruído todo o sistema defensivo do adversário (mas, na realidade, só o havia destruído na superfície externa, e, no momento do ataque e do avanço, os assaltantes defrontavam-se com uma linha defensiva ainda eficiente), algo similar ocorre na política durante as grandes crises econômicas. (ibidem: p.73)

Desta forma, reforça aquela idéia de que, quando as organizações da sociedade civil estão mais desenvolvidas, tornam-se trincheiras que resistirão, que garantirão a manutenção da estrutura de classes, mesmo quando ocorrem crises econômicas (que poderiam levar os adversários à tomada do aparelho de Estado à força, “por assalto”, em uma guerra de movimento).

1.3.2- *Conformar para valores “universais”*

Aqui se torna importante destacar que, segundo Gramsci, a construção da hegemonia de uma classe social sobre as outras ocorre no campo da relação das forças políticas, correspondendo a um determinado “grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado” por esta classe social, ou seja, correspondendo a um determinado grau de consciência política coletiva (ibidem: p.40). Esta consciência, Gramsci subdivide em três momentos, ou graus, quais sejam: o econômico-corporativo, o econômico e o político (ou, ético-político); no entanto, ressalta tratar-se de uma subdivisão analítica, posto que na história estes momentos implicam-se reciprocamente e combinam-se de diversas maneiras. No primeiro momento (ou grau) da consciência política coletiva de uma determinada classe – o econômico-corporativo –, percebe-se que existe uma unidade do grupo profissional, mas não da classe social. No segundo momento – o econômico – já se tem alguma consciência da unidade de interesses de classe social, mas ainda restrita ao campo econômico; já se coloca a questão do Estado, da necessidade de nele participar, mas ainda de forma restrita. Será somente o terceiro momento que corresponderá ao momento da hegemonia, pois é aí que se toma consciência que os interesses específicos daquele “grupo econômico” podem, e devem, tornar-se interesses de outros grupos subordinados.

Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; [...] determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano “universal”, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (ibidem: p.41).

É nesta fase, portanto, que a classe dominante consegue fazer com que seus interesses pareçam universais; isto é, os interesses da classe dominante passam a ser compreendidos pelas classes subordinadas como se fossem seus próprios interesses e não os de outra classe social. Isto significa dizer que, nesta fase, um determinado grupo social fundamental não apenas toma consciência de que seus interesses específicos podem se tornar um projeto de sociedade (isto é, que envolva todos) como também colocam este projeto em prática. Assim, o Estado, que é “concebido como organismo próprio de um grupo” (a burguesia), voltado para a expansão máxima desta classe, é apresentado como se fosse “força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias ‘nacionais’” (ibidem: p.41-42). Mas, para isto, torna-se necessário que os interesses das classes subordinadas sejam concretamente levados em conta. E, assim,

a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (ibidem).

Se, por um lado, os interesses da classe dominante não podem prevalecer de uma forma estreita (econômico-corporativa, como interesse de um grupo profissional), mas sim como interesses políticos, como projeto de sociedade de uma determinada classe social; e, por outro lado, deve-se levar em conta os interesses das classes subordinadas para sobre elas exercer a hegemonia, isto não pode envolver o essencial – como a socialização dos meios de produção –, pois desta forma a classe que domina perderia a materialidade – econômica – que fundamenta e garante sua posição de dominação. Ou seja,

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia

será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (ibidem: p.48. Grifo nosso)

O Estado está voltado para a expansão de um determinado projeto de sociedade – a sociedade capitalista. Gramsci reafirma que o Estado é Estado-classe, isto é, um Estado que representa os interesses de uma determinada classe, representa o projeto de sociedade desta classe. Se este projeto de sociedade não inclui a igualdade econômica, como é o caso da sociedade capitalista, não há como existir igualdade política.

Enquanto existir o Estado-classe não pode existir a sociedade regulada [...] nos tipos de sociedade pensados pelas diversas utopias introduz-se a igualdade econômica como base necessária da reforma projetada: nisto os utopistas não eram utopistas, mas cientistas concretos da política e críticos coerentes. [...] Mas permanece exato o conceito [...] de que não pode existir igualdade política completa e perfeita sem igualdade econômica. (ibidem: p.223-224. Grifo nosso)

E, como já citado, Gramsci nos lembra, a igualdade econômica não se introduz através de leis arbitrárias – mesmo que assim queiram acreditar as camadas intermediárias. Para ele, esta é uma concepção retrógrada e reacionária, pois se pretende desta forma impedir lutas agudas através de regulamentações. Poderíamos, portanto, dizer que a idéia de que é possível igualdade política, garantida através de regulamentações legais, em uma sociedade sem igualdade econômica, isto é, sem a base material que garanta a igualdade em qualquer âmbito da sociedade, é uma idéia que busca “esconder” os antagonismos de classe presente nas sociedades capitalistas. Esta é a idéia da democracia burguesa.

Mas, retornando, com o desenvolvimento da sociedade civil, para que o Estado-classe se mantenha, não basta incorporar alguns interesses das classes subordinadas, é necessário também – para que a classe dominante torne seu projeto de sociedade hegemônico, e o mantenha como tal – cada vez mais, o convencimento, isto é, o consenso. Desta forma, hoje, a classe social hegemônica deve buscar um equilíbrio entre ser *dominante* – no sentido de deter,

apenas com base na coerção, os meios de produção e o aparelho de Estado – e ser *dirigente*, se dedicando assim, mais do que antes, a dirigir intelectual e moralmente, a organizar o consenso na sociedade civil. É por isto que, diferentemente de outros momentos da história, de outras classes sociais, a burguesia necessita convencer, absorver toda a sociedade (ou grande parte dela) para um projeto que, de fato, é o seu próprio projeto de sociedade. Ou seja, com as organizações da sociedade civil mais desenvolvidas e mais politizadas, a força, a coerção, não são mais suficientes, torna-se necessário *conformar* os indivíduos – técnica e eticamente – para que a sociedade como um todo siga atendendo aos interesses mais fundamentais específicos da burguesia.

é um problema de educação das massas, de sua ‘conformação’ segundo as exigências do fim a alcançar. Esta é precisamente a função do direito no Estado e na sociedade; através do ‘direito’, o Estado torna ‘homogêneo’ o grupo dominante e tende a criar um conformismo social que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente. [...] problema ético, que na prática é a correspondência ‘espontânea e livremente aceita’ entre os atos e as omissões de cada indivíduo, entre a conduta de cada indivíduo e os fins que a sociedade se propõe como necessários, correspondência que é coercitiva na esfera do direito positivo tecnicamente e é espontânea e livre (mais estritamente ética) naquelas zonas em que a ‘coação’ não é estatal, mas de opinião pública, de ambiente moral, etc. (ibidem: p.240)

Conformar os indivíduos significa então, para além do uso da força, fazer com que haja uma correspondência entre a conduta individual de cada um e os fins a que a sociedade se propõe, fazendo com que os indivíduos aceitem estes fins também de forma “espontânea e livre”, como se fossem seus próprios fins. Para Gramsci, a burguesia – diferentemente das classes dominantes de antes – busca este conformismo social, isto é, busca assimilar as classes subordinadas de forma a absorver toda a sociedade no seu projeto específico, levando a grande maioria a pensar e a agir como se os interesses da classe dominante fossem os seus próprios interesses. Neste sentido que o Estado torna-se educador.

As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a assimilar organicamente as outras classes, ou seja, a ampliar “técnica” e ideologicamente sua esfera de classe: a concepção de casta fechada. A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a

a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se “educador”, etc.²⁶ (ibidem: p.271)

O autor considera a função de educador que o Estado possui como uma das mais importantes, “elevando a massa da população a um determinado nível cultural e moral” cujos limites, no entanto, hoje correspondem às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas para atenderem aos interesses das classes dominantes (ibidem: p.284).

1.3.3- *Noção geral de Estado: hegemonia couraçada de coerção*

Até aqui falamos de Estado e sociedade civil de forma distinta, fazendo algumas vezes referência especificamente ao “aparelho de Estado”; torna-se necessário, portanto, trabalharmos estes conceitos em Gramsci.

O autor, em diversos momentos, procura falar na necessária imbricação entre o econômico e o cultural, como por exemplo quando pergunta, em tom de afirmação,

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. (ibidem: p.19)

De forma semelhante, busca traçar as relações entre o econômico e o político, buscando demonstrar que a distinção entre o Estado e a Sociedade Civil é apenas metodológica, posto que ambos se identificam na realidade dos fatos. Um belo exemplo desta identidade, por ele apresentado, refere-se à crítica que faz daqueles teóricos liberais que defendem a economia de mercado com base em uma suposta separação entre o econômico – que seria próprio da sociedade civil – e o político – que seria próprio do Estado. Gramsci demonstra que a “liberdade” que dizem ser própria do econômico – como se fosse

²⁶ Gramsci deixa claro que, se a burguesia é “revolucionária”, inovadora, neste sentido, isto não significa que ela seja realmente capaz de assimilar toda a sociedade pois, como já dito, não é possível igualdade política sem igualdade econômica. Para ele, “Uma classe que se ponha a si mesma como passível de assimilar toda a sociedade e, ao mesmo tempo, seja realmente capaz de exprimir este processo leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, a ponto de conceber o fim do Estado e do direito, tornados inúteis por terem esgotado sua missão e sido absorvidos pela sociedade civil.” (ibidem).

independente das vontades políticas, dos projetos políticos – é garantida pela coerção das leis, própria do Estado, portanto do político.

Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberismo²⁷ é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. (ibidem: p.47)

Para Gramsci, a questão da separação equivocada entre Estado e sociedade civil é resolvida distinguindo-se os conceitos de *sociedade civil* e de *sociedade política* (distinção analítica, metodológica, mas não na realidade dos fatos); na primeira, o foco está na busca de um consenso, no sentido de consentimento, de legitimação de uma determinada estrutura social; já na sociedade política, o foco está na coerção, na força, não apenas física, mas também, por exemplo, na força das leis, que garante esta estrutura social. Para ele, deve-se notar que

na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (ibidem: p.244. Grifo nosso)

Podemos dizer que sociedade política refere-se ao que comumente chamamos de “aparelho de Estado”, isto é, a estrutura do Estado, seu núcleo duro; enquanto que sociedade civil refere-se àquelas organizações sem vinculação (em alguns casos subordinação) direta com a sociedade política. Porém, tanto uma quanto a outra fazem parte da organização mais geral de um Estado, de uma nação e, neste sentido, tanto na sociedade política quanto na sociedade civil estão presentes os conflitos de classe.

Se existem conflitos e, portanto, uma classe social dominante, sua *hegemonia* sobre a sociedade, hegemonia *consentida*, precisa ser protegida, couraçada, papel *coercitivo* que será

²⁷ Referência ao “livre-cambismo”, ou à defesa de uma “liberdade de mercado”. Sobre o assunto, ver nota 29, dos editores, à página 366, da mesma obra, volume 3.

desempenhado através do comando, domínio direto, expresso na sociedade política (ou, aparelho de Estado²⁸).

dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privado”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (idem, 2001b, p.20-21).

Assim, a classe social dominante – que tem este domínio construído histórica e materialmente com base na estrutura econômica, isto é, com base na “função que ocupa no mundo da produção” – exercerá a hegemonia social (através da sociedade civil) e o governo político (através da sociedade política); isto é, funções, respectivamente,:

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 ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade²⁹ na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (ibidem. Grifo nosso)

Em seus *Cadernos*, Gramsci mostra como, em diferentes campos, a coerção e o consenso se combinam na busca de manutenção da hegemonia por parte de uma determinada classe social. Assim, por exemplo, em sua discussão sobre o fordismo nos Estados Unidos e os altos salários por ele oferecido, afirma que, mesmo estando claro serem os altos salários uma forma transitória de retribuição,

A adaptação aos novos métodos de produção e de trabalho não pode ocorrer apenas através da coação social [...] a coerção deve ser sabiamente combinada com persuasão e consenso, e isto pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de uma maior retribuição,

²⁸ Deve-se tomar cuidado para que o termo “aparelho de Estado” não leve a uma idéia equivocada de algo que seria “técnico” – comumente visto como à parte das questões políticas, no sentido mesmo de *neutro*. Não é pouco comum ouvirmos discursos que falam de “decisões puramente técnicas” por parte do Estado, como se este pudesse estar “acima” da disputa entre projetos políticos.

²⁹ A coerção está presente para toda a sociedade, e mais, está sempre presente, para que a manutenção da estrutura seja garantida em possíveis momentos de crise.

que permita um determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço. (idem, 2001c, p.272-273)

De forma semelhante se refere ao regime parlamentar:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (idem, 2000, p.95)

Com Gramsci, já afirmamos que o Estado amplia sua função educadora ao passar a ter como uma de suas funções formar, adequar, isto é, *conformar* as massas populares à concepção de mundo burguesa, a este projeto de sociedade – o que inclui formá-las para atuarem na produção econômica, mas vai além disto. Agora é preciso observar como o Estado – em sua “noção geral” – realiza esta função; como faz para que o conjunto da sociedade consinta e colabore neste projeto, transformando o que para as massas é coerção (projeto que não é delas) em consenso – projeto que passam a aderir como se fosse por pura decisão individual, espontânea, por “liberdade”. Para Gramsci, coerente com sua idéia de uma “noção geral de Estado”, a escola é uma das respostas, porém não a única.

A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (ibidem: p.284. Grifo nosso)³⁰

³⁰ Quanto aos tribunais, ressaltamos uma ampliação também do conceito de “direito”, incluindo aí a pressão coletiva que a sociedade é capaz de realizar sobre um indivíduo, pressão esta que tem seu locus nas atividades da sociedade civil. “Questão do ‘direito’, cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluindo aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula ‘indiferente jurídico’ e que são de domínio da sociedade civil, que atua sem ‘sanções’ e sem ‘obrigações’ taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc.” (ibidem: p.23) Ver também, no mesmo volume, página 240 e páginas 301-2. Nesta última, o autor fala em um sentido mais amplo do que o comum para ‘legislador’: “Todo homem, na medida em que é ativo, isto é, vivo, contribui para modificar o ambiente social em que se desenvolve (para modificar determinadas características dele ou para conservar outras), isto é, tende a estabelecer ‘normas’, regras de vida e de conduta.”

Por isto, quanto ao papel de educador do Estado, portanto quanto à construção da hegemonia de uma classe social sobre as outras, precisamos lembrar que

a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, [...]. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (idem, 2001a, p.399. Grifo nosso)

Desta forma, a construção desta hegemonia não ocorrerá apenas no campo da sociedade política (do aparelho de Estado), mas também no campo da sociedade civil, ou seja, através daquela “multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes”. Agora podemos voltar ao início deste texto e melhor explicitar porque Gramsci afirma que “a fórmula da ‘revolução permanente’ deve ser superada pela fórmula da ‘hegemonia civil’”, assim como porque “um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz” (idem, 2000, p.24). São as “trincheiras” da democracia moderna – capitalista – que, se bem preparadas (leia-se, se cumprirem bem com sua função de conformar a sociedade – técnica e politicamente – para um projeto específico, hegemônico – hoje, o da burguesia) nos tempos de paz (isto é, em todos os momentos e aspectos da vida social, independentemente de um processo revolucionário) garantirão ao Estado-classe vencer a guerra, caso ela ocorra. Por isto, um processo revolucionário necessita – sem aí se limitar – compreender onde estão estas trincheiras para que possam ser derrubadas.

1.3.4- *Conflito de classes*

Hoje, vivendo um processo que se intensificou desde as duas últimas décadas do século XX, podemos observar em países de capitalismo central – e também em países

periféricos como o Brasil – que a burguesia tem conseguido alargar suas trincheiras na sociedade civil de uma forma nunca vista antes. Agora, diante da reestruturação que o Estado (sociedade política) vem passando, deixando de oferecer o que historicamente foi conquistado como direito social, por exemplo, saúde e educação; quando ocorre não mais se sustentar a ideologia do Estado que cuida do “bem geral da nação” (através de suas “políticas públicas”), novas ideologias surgem. Assim, parece, a sociedade civil passa a ser vista como o novo *locus* do “bem geral da nação” – a grande defensora “do bem e da verdade”. Tanto antes, como agora, a idéia básica permanece: não há conflitos de classes nas sociedades em que vivemos, capitalistas. Neste contexto, uma série de iniciativas na sociedade civil, respaldadas em políticas do Estado – em sentido restrito e amplo – são esvaziadas de conteúdos de classe, tendo como base a defesa da “paz” e da “harmonia” social, como se fossem iniciativas desvinculadas de um projeto específico de sociedade. Desta forma, o único projeto que parece ser possível é o da sociedade capitalista. Este conservadorismo – iniciativas que, de forma ativa ou passiva, contribuem para a conservação das relações sociais capitalistas – nos faz pensar que estamos vivenciando um momento de retrocesso em relação ao que Gramsci chamou de níveis da consciência política coletiva, pois se não somos capazes de perceber e aprofundar os “conformismos em luta”, estamos desvinculando o específico (questão de gênero, etnia, ecológica, etc.), isto é, o “econômico-corporativo”, do geral, isto é, do ético-político, do projeto de sociedade que, no entanto, estará subjacente.

Mas, como Gramsci disse, “somos conformistas de algum conformismo” (2001a, p.94), “porque conformismo significa nada mais do que ‘socialidade’, mas cabe usar a palavra ‘conformismo’ precisamente para chocar os imbecis” (2002b: p.248). A questão é de qual conformismo histórico fazemos parte, ou seja, de uma sociabilidade de senso comum, sem consistência teórica, cheia de preconceitos ou, ao contrário, de uma sociabilidade crítica.

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um

mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (idem, 2001a, p.94)

Para Gramsci, há um conformismo “racional”, que corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, ao menor esforço para obter um resultado útil no sentido de satisfazer necessidades humanas e, por isto, a disciplina deste conformismo deve ser incentivada (idem, 2002b, p.248). Porém, fica a questão de se saber o que deve ser considerado como a “conduta ‘racional’ mais útil”, útil e livre, porque, ao atender à “necessidade” possibilita a liberdade. Fica assim a própria questão do que se considera “necessidade”. Existe uma luta entre diferentes conformismos (ou, luta pela hegemonia) e o seu resultado é tão objetivo quanto o que será considerado necessidade – se a satisfação das necessidades humanas de forma igualitária, levando à liberdade, ou não (ibidem: p.249).

Portanto, a socialidade, o conformismo é resultado de uma luta cultural (e não apenas cultural), é um dado ‘objetivo’ ou universal, do mesmo modo como não se pode deixar de ser objetiva e universal a ‘necessidade’ sobre a qual se eleva o edifício da liberdade. (ibidem)

Assim, é preciso ter clara a distinção destes tipos históricos de conformismo e, para os que têm um posicionamento teórico-político anti-hegemônico, torna-se importante compreender quais são as “trincheiras” que a classe dominante organiza na constante busca pela manutenção de sua hegemonia. “Trata-se, portanto, de estudar com ‘profundidade’ quais são os elementos da sociedade civil que correspondem aos sistemas de defesa na guerra de posição” (idem, 2000, p.73). Trata-se de compreender a sociedade civil como parte integrante – ativa e determinante – do Estado em sentido amplo e, neste sentido, como campo onde está presente a disputa por diferentes interesses político-sociais. Este é o campo privilegiado da contra-hegemonia, portanto, da explicitação do conflito de classes.

CAPÍTULO 2

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL: PARTINDO DO PRESENTE PARA CHEGAR À ORIGEM

2.1- OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: COLOCANDO O PROBLEMA

Os Cursos Superiores de Tecnologia – nomenclatura já existente na década de 1970 – como veremos nesse capítulo, foram, no passado, uma das pontas de uma política maior que se iniciou ainda nos primeiros anos da década de 1960. Esta política visava, basicamente, uma diferenciação das trajetórias educacionais após a conclusão do nível secundário; assim, passou-se a oferecer cursos intermediários (entre o nível secundário e o nível superior propriamente dito), de curta duração e com caráter de terminalidade. Os cursos de Engenharia de Operação foram a origem prática desse projeto político de distintas trajetórias educacionais no ensino superior. Foram implantados no setor privado do ensino superior e, no setor público, marcaram a transformação das primeiras Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), ainda no final dos anos de 1970.

Sendo assim, pelo menos desde os primeiros anos da década de 1960, observa-se o início de discussões e análises que levarão à experiência marcada como uma tentativa de estender a estrutura paralela da educação ao nível superior. Mas, naquele momento, a experiência não foi vinculada legalmente ao que atualmente vem sendo chamado de “educação profissional e tecnológica”. Inicialmente, em 1965, os cursos de Engenharia de

Operação foram autorizados para funcionar nas Escolas de Ensino Superior de Engenharia e, mais tarde, foram autorizados também para algumas das então Escolas Técnicas Federais. “O Engenheiro de Operação seria um profissional com habilitação para trabalhar diretamente na produção industrial e supervisionar setores especializados da indústria” (BASTOS, 1991. Apud FILHO, 2002: p.117). No entanto, no final da década de 70, veremos, estes cursos serão extintos pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Também na década de 1960 e 1970, em um contexto de forte pressão social pela ampliação do acesso ao ensino superior, surgem propostas – que serão formalizadas na chamada reforma universitária de 1968 – no sentido de criação, em todas as áreas, de cursos superiores de curta duração. Primeiro, em 1973, o CFE irá sugerir e, depois, em 1976, consagrará a nomenclatura dos *Cursos Superiores de Tecnologia*, assim como dos profissionais formados nestes cursos, os *Tecnólogos* (PETEROSI, 1980: p.70) – antes, chamados, dentre outras nomenclaturas, de “técnicos de nível superior”. Os *Cursos de Tecnologia*, como ficaram conhecidos, experimentaram uma razoável expansão em São Paulo do final da década de 1960 para o início da década de 1970; também na década de 1970 chegaram a ser objeto de políticas educacionais que se destacaram no Ministério da Educação.

Rodrigues (1998b), em seu trabalho sobre a Confederação Nacional da Indústria (CNI), demonstra, através da burguesia industrial, como o modo de produção capitalista necessita se metamorfosear para permanecer. O autor observou, através da história da CNI, a existência de um “mecanismo discursivo de recomposição da hegemonia industrial”, ao qual denominou *metamorfose teleológica*, que seria a

construção e reconstrução, no discurso dos industriais, de sucessivos tólos. [...] O tólos é uma imagem construída pelo discurso hegemônico com o fito de se tornar uma meta a ser perseguida incansavelmente pelo conjunto da sociedade, conduzida pela classe que o elaborou (ibid.: p.130. Grifo nosso).

Essa imagem construída pela burguesia (no caso, industrial), e que serve para atender a seus interesses específicos, tem de se tornar uma meta para o conjunto da sociedade. Mas,

para convencer a todos de que se trata de uma meta importante para a “sociedade”, o *télos* deve ser um objetivo concretizável. Daí a necessidade de se reconstruir permanentemente o *télos* original, pois, quando a burguesia alcança uma meta, é preciso estabelecer outra nova meta, com novos argumentos de convencimento, para manutenção de sua hegemonia. Em sua análise, Rodrigues observa que – de acordo com as mudanças econômico-sociais do capitalismo – a CNI (então com seis décadas de existência – 1938/1997) teria desenvolvido “três *télos* fundamentais: nação industrializada, país desenvolvido, e economia competitiva” (ibid: p.131).

No caso de nosso estudo em particular, atravessamos os dois últimos períodos. Assim, veremos como a origem dos *cursos superiores de curta duração* (década de 1960 e 1970) têm relação com o *télos* “país desenvolvido”, não apenas em termos de limites temporais, mas principalmente em termos das características deste *télos*. Vejamos:

Entre a década de 1960 e meados dos anos 80, a CNI lançou mão de um novo fim para a sociedade: o *télos* país desenvolvido. [...] A partir da constatação de ser o Brasil um país industrializado, porém subdesenvolvido, a CNI buscou identificar seus estrangulamentos, e, a partir daí, estabelecer os parâmetros necessários para o país prosseguir em sua escalada industrial rumo ao novo *télos*. O caminho pode ser consubstanciado na fórmula “modernização industrial” ou “aprimoramento do parque industrial” (Ibid: p.132. Grifo nosso).

No entanto, a partir da década de 1980 até o final dos anos de 1990, os Cursos de Tecnologia ficaram restritos a poucas instituições. Observamos cinco importantes documentos do Ministério da Educação para os anos de 1980 e – com uma exceção³¹ – não encontramos neles referências aos CST. Com isso, podemos inferir que os Cursos Superiores de

³¹ A exceção é o Relatório Anual da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC, para o ano de 1986 (BRASIL, 1986b: p.59-60). No item “principais ações desenvolvidas”, tem-se “Apoio à educação universitária na área tecnológica”. Neste subitem é explicado que, a partir da constituição de um “Grupo de Trabalho para avaliar a integração do sistema de educação tecnológica com o setor produtivo”, a SESU criou a Comissão Coordenadora da Educação Tecnológica (CET). Na descrição das finalidades desta Comissão aparecem, indistintamente as expressões “educação tecnológica em nível superior” e “ensino tecnológico em nível superior”. Na descrição das ações a serem desenvolvidas pela CET, aparecem os “cursos superiores de tecnologia” e, ao mesmo tempo, ações relacionadas à consolidação dos CEFETs então existentes e à transformação das ETFs em CEFETs. O Subsecretário de Política da Educação Superior, à época do documento, era Ruy Carlos de Camargo Vieira que, veremos, teve atuação significativa nas discussões acerca da Engenharia de Operação na década de 1970. Os outros quatro documentos são: (BRASIL, 1979, 1982, 1986a e 1990).

Tecnologia deixam de fazer parte do projeto educacional do Estado brasileiro nessa década. Ao contrário, o que observamos nestes documentos do MEC é uma grande preocupação em incentivar os cursos profissionalizantes de nível médio. Certamente não é uma coincidência o fato de, para essa mesma década, o Banco Mundial³² ter modificado o foco de suas políticas de “financiamento”. Segundo Fonseca,

No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se pra a educação primária (nota da autora: refere-se às “quatro primeiras séries do ensino fundamental”), doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, [...] primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para “proteger ou aliviar os pobres” durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações carentes (1996: p.232).

No caso do Brasil, mesmo com a ênfase do Banco na educação primária, foi executado, além de dois projetos para esse nível educacional, um “acordo para o ensino técnico de nível médio”, para o período 1983-1990 (ibid.: p.239). Este acordo estaria, assim, em sintonia com o foco dos documentos do MEC para a década de 1980. No entanto, com essas correlações, não pretendemos atribuir exclusivamente ao Banco Mundial as decisões acerca dos projetos educacionais brasileiros. Fonseca nos dá, inclusive, argumento, mesmo que indireto, para nossa afirmação. A autora realizou entrevistas que a levaram à conclusão de que (em relação aos projetos educacionais para o ensino primário) o direcionamento dos projetos “não significa uma pressão direto por parte do Banco, ela certamente resulta da conjunção entre interesses dessa agência e de determinados segmentos decisórios da administração direta brasileira” (ibid.: p.233).

³² O Banco Mundial (*World Bank Group*) é constituído de cinco Instituições: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (IBRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Estas siglas referem-se aos nomes das instituições em Inglês. O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, com a sigla BIRD em português, apesar de ser uma das Instituições do Banco Mundial, ficou, ele próprio, conhecido como Banco Mundial. Por isso, é muito comum que se encontre, em diferentes textos, referência ao BIRD como sendo o Banco Mundial como um todo. Em nosso caso, o financiamento na área educacional tem sido realizado pelo *World Bank Group* através do BIRD; portanto, sempre que a referência for ao “Banco Mundial”, de acordo com a bibliografia consultada, estaremos tratando de financiamentos através do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Uma observação que não pode deixar de ser ressaltada é que estas políticas relacionadas aos *cursos superiores de curta duração* – nos dois momentos analisados – estiveram inspiradas em experiências de outros países e foram, em grande parte, incentivadas e orientadas por convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação e organismos multilaterais, como o Banco Mundial, através do BIRD.

Veremos que, no início da década de 1990 – nos governos de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco – os Cursos Superiores de Tecnologia voltarão à pauta das discussões governamentais, mas ainda sem resultados concretos expressivos.

Na segunda metade da década de 1990 – portanto, já no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – começa a se delinear um retorno de políticas educacionais voltadas para um tipo distinto de ensino superior que, dentre outras características, têm uma duração reduzida. No entanto, desta vez, essa “educação superior”, passa a estar legalmente amparada em normatizações (inicialmente através de medidas provisórias e decretos presidenciais) referentes à chamada *educação profissional*. Ou seja, são cursos do “nível superior” da *educação profissional*.

Os defensores desta política, ao comemorarem e afirmarem a democratização da educação colocam, por um lado, que “Igualdade de oportunidades e maior democratização do ensino [...] (se decidem) indo às escolas e contando quantos pobres havia antes e quantos há agora”; mas por outro lado, eles próprios reconhecem que “profissionalizar” não é o mesmo que “educar” ao falarem de um “belo trabalho de profissionalizar alunos com base acadêmica fraca”³³. Esta perspectiva nos remete há quase cem anos atrás, início do século XX, quando

³³ Cláudio de Moura Castro. *Os pobres nos cursos técnicos*. Revista Veja, Ponto de Vista, 30 de julho de 2003. Cunha (2005: p.245, nota 37), sobre o autor deste artigo, afirma: “Funcionário do IPEA (Ministério do Planejamento) e professor do Iesae/FGV, Castro ocupou o cargo de diretor-geral da CAPES, após o que assumiu um posto na Organização Internacional do Trabalho, em Genebra, de onde se transferiu para o Banco Mundial e, posteriormente, para o Banco Interamericano de Desenvolvimento, ambos em Washington. Neste último cargo, acumulou a assessoria a seu ex-colega de BID Paulo Renato Souza, no Ministério da Educação do Brasil, em ambos os períodos do presidente Fernando Henrique Cardoso”.

um importante personagem da formação profissional no Brasil, João Lüderitz³⁴, escreveu que “*não se deve de modo algum inculcar no espírito de um proletário a veleidade de querer ser um doutor*” (LÜDERITZ³⁵ apud SOARES, 1982: p.80).

Os argumentos das políticas do Estado brasileiro (em sentido amplo) para a educação, nos governos de FHC e de Lula da Silva, estão estreitamente relacionados com a questão da reestruturação produtiva do sistema capitalista como solução para a crise vivida a partir de meados da década de 1970. Desta forma, partem do que se considera uma necessidade, isto é, a preparação do país para *competir* na *economia globalizada* ou, melhor dizendo, Império capitalista³⁶ – que vem se expandindo pelo mundo, cada vez com maior rapidez, modificando seus parâmetros conforme se modificam suas necessidades.

Ressaltamos que, também para o período mais recente das políticas do Estado brasileiro, encontraremos relações com o novo *télos* criado pela CNI para o mesmo período, isto é, o *télos* da “*economia competitiva*”.

Condizente com a lógica do *télos*, a CNI vai em busca da reformulação de toda a sociedade, de forma a ajustá-la à consecução do novo fim dos industriais. Um dos alvos principais dessa reformulação conceitual é o Estado. [...] É, portanto, sob o *télos* de uma economia competitiva que o atual discurso industrial se move. Integram essa nova estratégia industrial a reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho, a integração ao mercado internacional e a redefinição do sistema educacional brasileiro. (RODRIGUES, 1998b: p.133. Grifo nosso).

A regulamentação dos Cursos Superiores de Tecnologia apresenta, por exemplo, o uso do argumento de “flexibilidade” como algo necessário na organização curricular (“adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos

³⁴ João Lüderitz era engenheiro; dirigiu o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, desde sua criação em 1920 até, pelo menos, 1926. Este era um órgão vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, então responsável pelo Ensino Profissional Técnico (BRANDÃO, 1997: p.123). Chegou a ser diretor interino da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás (atual CEFET/RJ), em 1925 (ibid.: p.117), tendo também ocupado o cargo de diretor da Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Sul.

³⁵ João Lüderitz. *Relatório*. Apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas da Lito- Tipografia Fluminense, 1925, p.265.

³⁶ A própria forma como o Brasil, país de capitalismo periférico – ou *semiperiférico*, como afirma Arrighi (1997) – vai se inserir nesta competição, é uma questão.

cursos e seus currículos”, Resolução CNE/CP nº03 de 18/12/2002, artigo 2º, item VI). A mesma regulamentação apresenta a necessidade de compreensão das questões relacionadas às novas tecnologias (“propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias”. Ibidem: item IV).

Sendo assim, a formação dos trabalhadores passaria por parâmetros que são *globais* e, mais que isto, estabelecidos pelas nações que estão no centro deste movimento de mundialização do capitalismo. Portanto, o contexto histórico, nacional e internacional (econômico, político, cultural), onde estas políticas ocorrem, também nos diz respeito. Neste contexto, é ainda relevante o fato de que políticas educacionais semelhantes aos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) estão sendo implantadas ou planejadas não apenas em países da periferia e semiperiferia capitalista, mas também em países do ocidente europeu e centrais do capitalismo. Este é o caso, por exemplo, dos cursos de *Formazione Tecnica Superiore*, na Itália, como também parece ser o caso do projeto do governo inglês onde educação profissional (*further education*) passa a ter um papel chave na expansão da educação superior (*higher education*)³⁷.

Em relação à América Latina, a título de ilustração e a fim de ressaltarmos que o Brasil tem suas especificidades, citamos brevemente o exemplo do México. No início dos anos de 1990 este país iniciou a implantação de um *Sistema de Universidades Tecnológicas* (SUT) oferecendo cursos com diploma de *Técnico Superior Universitário* (TSU). Estas instituições e cursos também são conhecidas através das expressões *modalidad de educación superior de ciclos cortos* (LARRAGUIVEL, 2007: p.111), *educación superior tecnológica e educación tecnológica del nivel superior* (ibid: p.112).

A autora descreve o modelo como sendo aquele que

³⁷ Cf. TYSOME, 2002.

involucraría la formación de técnicos superiores universitarios a nivel de postbachillerato³⁸, mediante el establecimiento de carreras intensivas de dos años de duración en especialidades muy articuladas a las necesidades de los puestos intermedios que se estructuran en las jerarquías laborales de las empresas industriales y de servicios (ibid.: p.113)

Os dados mais recentes do México, em relação às UTs, são do ciclo escolar 2006-2007³⁹ e referem-se ao número de matrículas. Lá, diferente do que ocorre atualmente no Brasil, a maioria massiva das matrículas encontra-se no setor público⁴⁰. O México possui 32 Entidades Federativas (EF), sendo 31 Estados e um Distrito Federal. Do total das 32 Entidades Federativas, 29 possuem pelo menos uma Universidade Tecnológica pública, enquanto que as UTs privadas estão em 17 Entidades Federativas. Mas, o que revela a situação é o fato de que, do total de matrículas nas UTs, 94,6% (75.869) estão nas públicas, enquanto que 5,4% (4.307), estão nas UTs do setor privado.

Larraguiel, que nos parece apoiar estes cursos e instituições no México, compreende que

con la creación de las UT se abre una nueva “ola” de masificación de la educación superior al favorecer el acceso a jóvenes que por su situación de insuficiencia educativa y baja condición social y económica, no fueron favorecidos para ingresar a la educación superior pero fueron reorientados hacia la educación tecnológica puntualmente dirigida a las necesidades de los sectores productivos con nuevas calificaciones técnicas (ibid.: p.118. Grifo nosso).

Se, por um lado, a autora cai em contradição ao dizer, indiretamente, que estes cursos não são “educação superior”, por outro lado, assume – muito explicitamente – quais os objetivos deles. Além disso, nos faz recordar palavras (que retomaremos adiante) de um parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), do Brasil, de 1975, quando faz referência a

³⁸ Bachillerato no México equivale ao atual Ensino Médio no Brasil.

³⁹ O “ciclo escolar”, ou ano letivo, no México começa na metade do ano civil, portanto, estes dados referem-se ao período de um ano. São dados coletados e organizados pela Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que conta com 152 instituições filiadas, dentre públicas e privadas. Disponíveis em:
<http://www.anui.es/servicios/e_educacion/docs/CUADROS%20WEB/TSU/Cuadros%20TSU%20REVISADOS%202006-2007.xls>.

⁴⁰ No Brasil, veremos que a concepção inicial de instituições diferenciadas, nos anos de 1960/1970, baseava-se em projeto estadunidense que incluía o oferecimento destes cursos de curta duração por parte do Estado e de forma gratuita.

“pretendentes [estudantes] que se contentariam com uma formação profissional curta de nível superior” (Grifo nosso).

A discussão de nossa problemática portanto, insere-se nesse contexto mais amplo, qual seja, o de sua inserção nas relações sociais capitalistas. A crise dos anos de 1970 vivida pelo capitalismo, com sua reestruturação produtiva (tanto em termos tecnológicos, quanto em termos organizativos), tem mais conseqüências em relação às atuais políticas educacionais. Por um lado, a introdução de novas tecnologias no processo produtivo exige novas qualificações e, ao mesmo tempo, a classe trabalhadora vai se organizando e reivindicando acesso a mais elevados níveis escolares. Mas, por outro lado, o capital, em sua crise de reprodução, necessita de novos campos. E a educação, sem dúvida, tem se tornado um destes campos. Neste sentido, pode-se perceber que as políticas educacionais nas quais se inserem os novos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil têm tido um importante papel no processo crescente de privatização, ou empresariamento, de setores da educação. Isso é facilmente observado em documentos e dados divulgados pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴¹.

Ainda situando o contexto da problemática, cabe ressaltar o tipo de inserção de nosso país nas relações internacionais capitalistas, inserção que continua a levar o Brasil a assumir o papel muito mais de aplicador e adaptador da ciência e tecnologia desenvolvidas nos países centrais do capitalismo do que de produtor de ciência e tecnologia.

Do ponto de vista técnico, a educação escolar destinar-se-ia, então, a preparar o trabalho simples e o trabalho complexo para darem conta da maior racionalidade científico-tecnológica requerida pelo atual estágio de organização do trabalho, da produção e da vida que, do ponto de vista da política neoliberal brasileira, significa desenvolver competências para **operar** (trabalho simples) e **adaptar** (trabalho complexo) a ciência e a tecnologia transferidas pelas empresas trans e multinacionais dos pólos dinâmicos do capitalismo, já que, na nova divisão internacional do trabalho,

⁴¹ Ver, por exemplo, documento onde constam os Cursos Superiores de Tecnologia autorizados e reconhecidos a partir de 2001 (BRASIL, 2002a). Para dados mais recentes ver Giolo (2006). No capítulo 3 de nosso trabalho apresentaremos dados que demonstram esta afirmação.

o Brasil intensifica o caráter subordinado de seu desenvolvimento (NEVES, 2002: p.8).

Dentre outros aspectos, isto levará a determinação de limites, tanto na elevação dos níveis de escolaridade oferecidos à classe trabalhadora, quanto no tipo e na qualidade da educação que lhes é reservada. Além disto, este contexto vem acompanhado da perspectiva política neoliberal – e seu ideário legitimador –, colocando, por exemplo, a idéia de equidade

como demanda de *justiça social com eficiência econômica*, reduz o papel do Estado a assegurar condições, por meio de financiamento, apenas para os setores geralmente excluídos, como as minorias étnicas, pobres e mulheres, com efeito corretivo para tornar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que *assegurada a sua competência*, uma vez que o tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência acadêmica necessária para a continuidade nos estudos (KUENZER, 1997: p.68).

Assim, ao substituir a idéia de igualdade pela de equidade, defende-se que a responsabilidade da trajetória de vida de cada um, mais especificamente seu *fracasso* – na realidade, a sua não inserção nas relações sociais de produção capitalista –, seja centrada no indivíduo e não na estrutura social.

Na colocação do problema, traçamos ainda o contorno de algumas questões que consideramos relevantes na discussão sobre os Cursos Superiores de Tecnologia e que pontuamos a seguir.

Primeiro, os argumentos que dão base às políticas de Estado (nacional e internacionalmente) quanto à necessidade de um novo tipo de educação diante das transformações econômicas que vêm ocorrendo nas últimas décadas. Esta questão passa também pela diferença entre o discurso (ou a nebulosidade deste) e a prática governamentais, assim como pelos diferentes significados que esta educação pode ter, por um lado, para o capital e, por outro, para o trabalho. O discurso que cada vez mais se difunde em relação à educação como um todo declara que esta deve ser estabelecida a partir da construção de uma base sólida, onde a teoria e a prática estejam articuladas, de forma a dar condições para que o estudante desenvolva uma perspectiva crítica e também criativa. No entanto, no

desenvolvimento de nosso trabalho, veremos que esta perspectiva crítica e criativa refere-se, de fato, aos limites da *pesquisa aplicada* de forma restrita ao setor produtivo ou, conforme os documentos oficiais, aos “arranjos produtivos locais”. Portanto, a prática, no que tange os Cursos Superiores de Tecnologia, ainda hoje, tem sido a de uma educação voltada para postos de trabalho específicos⁴². Assim, dá-se continuidade à dualidade presente na história da educação das sociedades de classe e, como em outros momentos do capitalismo, eleva-se um pouco mais o nível da educação para a classe trabalhadora, em especial da chamada *educação profissional*. Tem-se então, de um lado, uma formação sólida, para alguns poucos e, de outro, para a grande maioria (dos que conseguem ir além do Ensino Médio), uma formação de nível superior específica, pontual, que sequer podemos afirmar estar voltada para o mercado de trabalho, mesmo que estreitamente⁴³.

Como veremos, existem dados que demonstram serem os CST “predileção” das instituições privadas de ensino superior. A qualidade do ensino destas instituições, com poucas exceções, é tão duvidosa que não recebe o apoio da burguesia industrial, a qual, em princípio, seria a empregadora de seus egressos (RODRIGUES, 2007). Neste sentido, um dado importante a ser destacado são, por exemplo, os quatro editais da Petrobrás para “Processo seletivo público para provimento de vagas e formação de cadastro”. Desde 2005, até o último a que tivemos acesso, de 2008, estes editais explicitamente não aceitam os CSTs, afirmando, como no de 2008, que “para todos os cargos, não serão aceitos cursos de Tecnólogo”⁴⁴.

Levantando-se esta questão não se pretende deixar de lado o fato de que maior acesso à educação é importante para a classe trabalhadora. No entanto, é relevante chamar atenção

⁴² O que é bastante indicado pelos próprios nomes de alguns destes cursos: *Redes de Computadores; Negócios Imobiliários; Gestão Portuária; Radiologia*.

⁴³ Para além do discurso oficial do MEC, nos últimos anos algumas pesquisas têm sido realizadas com egressos de CSTs trazendo-nos dados que, no mínimo, levantam a polêmica quanto à adequação da formação destes cursos ao mercado de trabalho.

⁴⁴ Edital Petrobrás/PSP-RH-1/2005 (item 3.8); Edital Petrobrás/PSP-RH-1/2006 (item 3.8); Edital Petrobrás/PSP-RH-1/2007 (item 4.8) e Petrobrás/PSP-RH-2/2008 - Edital nº 1 (item 3.9); grifo nosso. Alguns destes editais incluem vagas para profissionais do nível técnico.

para qual educação é esta e como atende distintamente os interesses dos trabalhadores e os interesses da economia capitalista. Para os trabalhadores, o acesso à educação – resultado de lutas históricas – pode (mas não necessariamente) significar maior compreensão da realidade e, portanto, de suas possibilidades de transformação. Além disso, em termos imediatos e conjunturais, pode significar aumentos salariais que, também não necessariamente, serão alcançados. Mesmo sendo alcançados aumentos salariais, do ponto de vista estrutural, com a elevação geral do nível de educação do trabalhador, tende-se a uma ampliação do exército industrial de reserva e, conseqüentemente, queda salarial. Para o capital, esta expansão dos níveis educacionais significa, dentre outros, o atendimento de suas necessidades quanto à qualificação (mesmo que restrita) necessária no processo produtivo modernizado e, ao mesmo tempo, a (con)formação massiva dos trabalhadores à realidade capitalista, possibilitando inclusive a referida ampliação do exército industrial de reserva.

Ainda pontuando algumas questões, em segundo lugar ressaltamos o fato destas políticas estarem presentes, ao mesmo tempo, nos países capitalistas semiperiféricos e centrais. O fato destas políticas educacionais serem *globais* representa, por um lado, a divisão dos trabalhadores – também no interior dos países centrais – entre excluídos e incluídos nas relações de trabalho capitalistas estáveis e modernizadas. Esta situação vem se agravando nas últimas décadas devido à maior mobilidade de mão de obra barata, isto é, dos imigrantes dos países de periferia e semiperiferia capitalista para os países centrais do capitalismo.

Por outro lado, essas políticas educacionais representam a ampliação – junto da expansão capitalista – da separação, em nível internacional, entre uma formação para a classe dirigente e outra para a classe trabalhadora. Assim – também nos países do capitalismo central – garante-se uma educação para a classe trabalhadora que não ultrapassa os limites de uma classe social de governados, subordinados. Distintamente, para a classe dirigente, a educação

pressupõe uma ampla base científica e tecnológica, garantindo o desenvolvimento de sua capacidade diretiva, isto é, de governar.

Por fim, no Brasil, a reforma do Estado realizada no governo Fernando Henrique Cardoso,

ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Esta localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”. (CHAUI, 2003: p.6)

Desta forma, apontamos para um contexto amplo, de expansão do capitalismo, onde se inserem questões como a própria necessidade de expansão dos setores de produção e acumulação do capital, incluindo aí a educação como um serviço oferecido pelo mercado, isto é, a ser comercializado e comprado. Portanto, tem-se uma elevação dos níveis educacionais aos quais a classe trabalhadora tem acesso mas, paralelamente, mantém-se o reducionismo da educação dirigida a esta classe social. Ao mesmo tempo, observa-se o aprofundamento da privatização, isto é, a mercantilização desta educação, sua transformação em mercadoria – sendo assim, “produzida” cada vez mais segundo a lógica do lucro. Como mercadoria, a educação passará a ser comprada pelos trabalhadores, quando antes era, ao menos formalmente, considerada como um direito social, que deveria ser garantido pelo Estado através de instituições escolares públicas e gratuitas. Direito que vinha sendo conquistado historicamente – mesmo que no contexto da luta imposta dentro dos limites históricos estabelecidos pela hegemonia do capital.

2.2- ESTRUTURA LEGAL DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL DE HOJE

Para que se compreenda a relação entre o passado e o presente dos Cursos Superiores de Tecnologia – mesmo que seja necessário um longo excuroso – é preciso levantar algumas

questões que surgiram quando da retomada destes cursos nos anos de 1990, assim como a posição que ocupam em nosso atual sistema educacional quanto à sua estrutura legal.

Na segunda metade da década de 1990 e primeiros anos do novo século, através de uma série de decretos federais e portarias do Ministério da Educação, em conjunto com pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), nosso sistema educacional começa a ser reformulado. A base legal dessa reformulação foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro)⁴⁵. No entanto, esta perspectiva política do governo de Fernando Henrique Cardoso, havia se iniciado antes, com o Projeto de Lei 1.603, e foi facilitada pelo próprio projeto de LDB que venceu no Congresso Nacional⁴⁶.

Neste contexto, o decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, determina, em seu artigo 3º, níveis para a modalidade “educação profissional” – básico, técnico e tecnológico⁴⁷. O nível tecnológico é então definido como correspondendo ao nível superior da “educação escolar”, com independência em relação a este, e especificamente na área tecnológica. Em seu artigo 10, o referido decreto determina que esses cursos conferem “diploma de tecnólogo”.

Após algumas polêmicas quanto ao significado de ser um “curso superior”, em abril de 2001, o CNE⁴⁸ determinou que se trata de um curso de graduação, dando, assim, acesso a qualquer curso de pós-graduação. No mesmo parecer, o Conselho Nacional de Educação, estabelece as cargas horárias mínimas para as então vinte diferentes áreas – de 1.600 a 2.400

⁴⁵ Com a LDB de 1996 nosso sistema educacional passou a dividir-se em *Níveis Escolares* – educação básica (Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior – e *Modalidades* – dentre elas, a educação profissional (Título V). Desta forma, a LDB além de separar a Educação Profissional (EP) daquela denominada escolar, nos artigos 39 a 42 irá regulamentar a EP tão genericamente que permitirá a organização de qualquer estrutura para esta Modalidade. Adiante analisaremos as modificações ocorridas na LDB, em 2008, quanto à EP.

⁴⁶ Para uma síntese das disputas políticas em jogo durante o processo de formulação e, posteriormente, de decisão, sobre a LDB, ver, dentre outros, SAVIANI (1999), MARTINS (2000) e NEVES (2002).

⁴⁷ O nível básico não terá relação com o nível básico da “educação escolar”; o nível técnico terá uma relação de complementaridade com o nível médio da “educação escolar”, sendo organizado em estrutura independente do Ensino Médio, porém tendo este como requisito.

⁴⁸ Parecer CNE/CES 436, de 02 de abril de 2001.

horas⁴⁹. No entanto, foi apenas em dezembro de 2002 que um novo parecer, de forma definitiva, resolveu a questão. Este parecer discute as “diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível tecnológico”, sendo seguido de uma resolução (ambos, instrumentos do Conselho Pleno do CNE⁵⁰) que então “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia”, mantendo aquela carga horária mínima. É, portanto, a partir do decreto 2.208/97 que se observa a reiteração de um “sistema de *educação* (profissional)” paralelo ao “sistema de *educação* (escolar)”; porém, desta vez, irá se consolidar a expansão dos limites desta estrutura dual, em termos de níveis, até o superior – são estes os Cursos Superiores de Tecnologia do Brasil de hoje. Cursos que, durante quase duas décadas, haviam ficado no esquecimento. Após a reforma da década de 1990, em nosso levantamento, encontramos o uso da nomenclatura *cursos superiores de tecnologia* pela primeira vez na Portaria 64, do MEC, de 12 de janeiro de 2001, sendo que então aparecia entre parênteses para referir-se aos “cursos de nível tecnológico da educação profissional”. O termo será mais explicitamente adotado, isto é, recuperado, apenas a partir de abril do mesmo ano, com o parecer CNE/CES 436, que tem formalmente como assunto os “Cursos Superiores de Tecnologia – Formação Tecnólogo”.

É importante esclarecer que, ao mesmo tempo, na esteira da reforma, a nova LDB (artigo 44, inciso I) estabelece que a educação superior (aqui como nível da “educação escolar”) engloba, dentre cursos e programas, os “cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino”. Posteriormente, o Conselho Nacional de

⁴⁹ Esta carga horária é, para cada área, exatamente o dobro daquela estabelecida para o “nível técnico” da educação profissional (independentemente do ensino médio).

⁵⁰ Parecer CNE/CP 29/2002, de 03 de dezembro de 2002 e Resolução CNE/CP 03/2002, de 18 de dezembro de 2002.

Educação⁵¹ determinou que estes cursos são de dois tipos, sendo um deles “cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma” (resolução CNE/CES 01/1999 - art. 3º, inciso I. Grifo nosso).

Aqui, também após algumas polêmicas quanto ao *status* de nível superior deste curso, a regulamentação legal acabou determinando que “a conclusão com êxito dos estudos [no curso em questão] dará direito a diploma de curso superior, mas não de graduação” (parecer CNE/CES 968/1998. Grifo nosso). A argumentação legal básica é de que a LDB incluiu estes cursos no nível superior da educação escolar (portanto, são de nível superior), mas colocou-os separadamente dos cursos de graduação (portanto, não são “graduação”). Além destes argumentos, o Parecer 968 procura distinguir os Cursos Seqüenciais de Formação Específica daqueles de graduação a partir das características internas, afirmando que “Ambos, seqüenciais e de graduação, são pós-médios e portanto de nível superior. Mas distinguem-se entre si na medida em que os de graduação requerem formação mais longa, acadêmica ou profissionalmente mais densa do que os seqüenciais” (Grifo nosso). E, de fato, estes acabaram sendo regulamentados com a aceitação de uma carga horária mínima de 1.600 horas⁵², que devem ser cumpridas em, no mínimo, 400 dias letivos (em torno de 2 anos, considerando-se 2 semestres letivos de 4 meses por ano).

Estes Cursos Seqüenciais de Formação Específica, de certa forma, podem dar a ponte para se perceber como os Cursos Superiores de Tecnologia, mesmo sendo específicos da chamada *educação profissional*, estão intimamente associados a uma política educacional mais ampla, de fragmentação e precarização (sob o manto da “flexibilidade”) da educação como um todo, e da educação profissional e superior, em particular.

⁵¹ Através da Resolução CNE/CES 01/1999, de 27 de janeiro, baseada no Parecer CNE/CES 968/1998, de 17 de dezembro.

⁵² Note-se que em algumas áreas dos CSTs esta também é a carga horária mínima estabelecida desde o parecer CNE/CES 436/2001.

Aqui, destacamos que a estrutura dual de nosso sistema educacional não esteja mais se restringindo ao binômio “formação profissional” X “educação geral”. Ao se expandir o acesso da classe trabalhadora de baixa renda a níveis mais elevados da educação, o que se lhes oferece é um “tipo especial” de educação, “não tão longa, nem tão densa” quanto aquela, a graduação, a que almejavam – são os Cursos Superiores de Tecnologia ou os Cursos Seqüenciais de Formação Específica.

Em 2004, já no governo Lula, o decreto 5.154, de 23 de julho, revogou o decreto 2.208/1997, deixando de estabelecer explicitamente níveis para a educação profissional e, assim, o nível tecnológico. No entanto, refere-se a “cursos e programas de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (artigo 1º, inciso III, grifo nosso) que, “organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (artigo 5º). Não explicita, mas parece então indicar que toda regulamentação do CNE anteriormente referente aos Cursos Superiores de Tecnologia deverá ser aplicada a esta *graduação da educação profissional*⁵³.

Mesmo após a resolução do CNE/CEB, que modificou as nomenclaturas para a educação profissional, o Ministério da Educação continuou referindo-se aos “cursos de educação profissional tecnológica de graduação” como sendo *Cursos Superiores de Tecnologia* e, da mesma forma, reafirmando o profissional (ou o diploma) de *Tecnólogo*.

⁵³ Não por acaso, o Parecer 39, de 08 de dezembro de 2004, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB 39/2004), ao tratar da possível relação entre Ensino Médio e Técnico (“educação profissional técnica de nível médio”, conforme o mesmo Decreto 5.154, de 23 de julho), reafirma as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para estes cursos no período de vigência do Decreto 2.208/97. Além disto, este mesmo parecer e sua resolução correspondente (CNE/CEB 1, de março de 2005), reafirmam as nomenclaturas utilizadas pelo decreto 5.154/2004, ao definirem que “A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos: I. ‘Educação Profissional de nível básico’ passa a denominar-se ‘formação inicial e continuada de trabalhadores’; II. ‘Educação Profissional de nível técnico’ passa a denominar-se ‘Educação Profissional Técnica de nível médio’; III. **‘Educação Profissional de nível tecnológico’ passa a denominar-se ‘Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação’**” (art.3º. Grifo nosso).

Leher (2004: p.21) faz referência a uma “segunda geração de reformas”, que estaria ocorrendo *após* acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (de 1998, 2001, 2002 e 2003). Seria uma “nova ofensiva” sendo agora empreendida

com o beneplácito de um antigo opositor: o Partido dos Trabalhadores. Um novo bloco no poder vem sendo forjado, agregando, sob a direção do capital financeiro, a burocracia sindical, as oligarquias e setores econômicos como o *agrobusiness* e, mais genericamente, o setor de exportação de *commodities*, setores que não necessitam de uma universidade pública capaz de produzir conhecimento novo. Ao contrário, aprofundam a condição capitalista dependente.

Em maio de 2006, dois novos instrumentos legais fizeram referências a este tipo de graduação. Primeiro, o decreto 5.773 que, dentre outros assuntos ligados ao ensino superior, ao atribuir as competências das diferentes Secretarias do MEC, define como atribuição da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) tudo que se refere especificamente às *instituições de educação superior tecnológica* e aos *cursos superiores de tecnologia* (sempre tratados de forma distinta das *outras* graduações) (§3º do art.5º). Além disso, nesse decreto, formaliza-se, como uma nova atribuição da SETEC, um trabalho que já vinha sendo realizado – a elaboração de um “*catálogo de denominações de cursos superiores de tecnologia*, para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia” (inciso VI Grifo nosso). Junto desse decreto também foi lançada a portaria 1.024 do MEC dando prazos para divulgação de uma versão preliminar, recebimento de sugestões e finalização do trabalho.

Uma primeira versão do catálogo foi divulgada, através do portal do MEC e também através de meio impresso, em julho de 2006; uma segunda versão encontra-se disponível, desde dezembro de 2006, onde se faz um novo agrupamento dos cursos – por “dez eixos tecnológicos”. A aprovação da mudança que agrupa os cursos em “dez eixos” ocorreu através da resposta do CNE à consulta realizada pelo MEC, formalmente estabelecida no Parecer CNE/CES 277, de 7 de dezembro de 2006.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – que define o perfil profissional para cada curso, a carga horária mínima⁵⁴ e a infra-estrutura recomendada – tem sido divulgado pelo MEC como uma forma de organizar e orientar a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2006a: p.5).

De fato, no decreto 5.773 foi estabelecida uma subseção para a relação entre o catálogo e o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos (artigos 42 a 44), o que demonstra a intenção de certo controle sobre este tipo de oferta de ensino superior⁵⁵. Mas, por outro lado, o que guia a inclusão de um curso no catálogo são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais dos CST; ou seja, para as outras graduações existem diretrizes curriculares nacionais por curso, enquanto que para os Cursos Superiores de Tecnologia, estas diretrizes são gerais – apesar de no decreto 5.773 não ser incluído o termo gerais quando se fala dessas diretrizes.

Em julho de 2008, o Congresso Nacional aprovou alterações na LDB 9.394/1996 visando “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (lei 11.741, de 16 de julho de 2008). Essas alterações foram amplamente divulgadas pela imprensa em geral, e pelo MEC em particular, como sendo uma mudança na educação no país.

⁵⁴ Mesmo depois das mudanças realizadas pelo *Catálogo* e confirmadas pelo Parecer CNE/CES 277/2006, a carga horária mínima não foi modificada, variando de 1600 a 2400 horas, dependendo do curso. Para uma visualização dos nomes dos cursos e sua respectiva carga horária, ver o anexo da portaria 10, do MEC, de 28 de julho de 2006.

⁵⁵ Antes de maio de 2006, quando foi lançada a versão preliminar do catálogo, o Brasil tinha 1.236 denominações de CST; na sua versão lançada em 31 de julho, após ficar aberto a sugestões, o catálogo agrupou os cursos sob 96 nomenclaturas, oferecendo indicações das possibilidades de convergência das antigas nomenclaturas. (Cf. notícia no portal do MEC, disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=5438&FlagNoticias=1&Itemid=5582>>.

Acesso em: 01 agosto de 2006).

Na versão de dezembro 2006 “foram agregadas duas novas denominações: Processos Ambientais e Tecnologia Oftálmica” (Brasil, 2006b. Introdução), ambas com 2400 horas, sendo incluídas através da Portaria do MEC 282, de 29 de dezembro de 2006.

A partir desta quarta-feira, 16, a educação profissional e tecnológica passa a integrar a Lei nº 9.394/96, de diretrizes e bases da educação. O projeto de lei que institui a mudança, aprovado pela Câmara dos Deputados, foi sancionado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. (Portal do Ministério da Educação – MEC. 16/07/2008⁵⁶)

De fato, as alterações incorporam na Lei de Diretrizes e Base da Educação – ou seja, através do Poder Legislativo – o que o poder Executivo, o governo Lula, já vinha realizando. A própria notícia do MEC, citada acima, reconhece isto em parte ao afirmar que “as alterações na LDB têm o propósito de transformar em lei as inovações trazidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”; ora, tais “inovações” do PDE foram sendo colocadas em prática exatamente através de decretos presidenciais, portarias do MEC e pareceres e resoluções do CNE (regulamentações dentre as quais destacamos as aqui mencionadas).

Uma das alterações na LDB é inserir a subseção “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (Seção IV-A), sendo assim tratada como subitem do Ensino Médio (Seção IV) e, portanto, passando a apresentar este “nível da educação profissional” dentro do Capítulo da Educação Básica (Cap. II), parecendo haver uma intenção em afirmar legalmente que a “educação profissional técnica” não está separada do “ensino médio” e da “educação básica”. Desta forma, tem-se a impressão de uma mudança em relação ao que antes existia; no entanto, verificando-se esta Subseção IV-A observam-se claramente os dispositivos presentes no decreto 5.154/2004 quanto à “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Isto é, em termos legais, “educação profissional técnica” e “ensino médio” podem, ou não, ser oferecidos de forma integrada.

Junto a esta alteração, o capítulo que antes era “Da Educação Profissional” passa a ser “Da Educação Profissional e Tecnológica” (Cap. III), modificando-se sua caracterização para

⁵⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=10879>. Acesso em: 14 de novembro de 2008.

“a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Artigo 39 da LDB modificada. Grifo nosso). Assim como a modificação anterior, vemos aqui uma tentativa de, em termos de nomenclatura legal – o que não modifica na prática – afirmar que a “educação profissional e tecnológica” não é uma modalidade distinta de educação, ao contrário, ela “integra-se” aos níveis e modalidades existentes no país. Aqui, nos parece, em relação aos CST, ser esta mais uma tentativa de reafirmá-los também “integrados” ao ensino superior e não como uma modalidade distinta de “nível superior”.

No entanto, uma vez mais, o que vemos é basicamente a manutenção do Decreto 5.154 na descrição dos cursos (ou níveis, como diria o Decreto 2.208/1997) da “educação profissional”. Tanto assim que, nesta modificação a lei (11.741, de 16 de julho de 2008) acrescenta, reafirmando o Decreto 5.154, que “os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (artigo 39, § 3º da LDB modificada. Grifo nosso). E, além disso, a “educação profissional tecnológica de graduação” continua estando separada do capítulo IV, isto é, “Da Educação Superior”.

Mesmo assim, ainda segundo a mesma notícia do MEC, o diretor de articulação e projetos especiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), Irineu Colombo, entende que

a inserção do ensino técnico na LDB é fruto de cinco anos de debate entre educadores, gestores e a sociedade. “Um dos objetivos das alterações na lei é o de estabelecer melhores condições de capacitação dos alunos para aumentar suas chances de empregabilidade”, afirma [o diretor]. (Grifo nosso)

Quanto ao que o diretor da SETEC quis dizer com “debate entre educadores e a sociedade”, provavelmente refere-se à prática do governo Lula em organizar Encontros

Estaduais, Regionais e Nacionais⁵⁷ ou em disponibilizar na internet documentos prontos, mas solicitando sugestões que, certamente, são selecionadas de forma a apenas ajustarem o documento inicial⁵⁸. Mas é importante destacar que esta proposta, como modificação da Lei 9.394/1996, teve de ser aprovada pelo Poder Legislativo. Desta forma, a política para a formação profissional em geral e, para os CSTs, em especial – que vinha sendo desenhada desde a segunda metade da década de 1990, com alguns momentos de orientações ligeiramente distintas – consegue se consolidar no conjunto das leis do Estado brasileiro, para além de decretos dos governos que ocupam o Poder Executivo.

2.3- ORIGEM: DA ENGENHARIA DE OPERAÇÃO AOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA – ANOS 1960/1970

Tendo como pano de fundo a busca da compreensão e da crítica de qual tem sido a educação historicamente reservada à classe trabalhadora, este item apresenta – levando em conta o contexto do desenvolvimento capitalista – a partir dos instrumentos legais de então, as políticas públicas brasileiras, na área da educação, que deram origem aos cursos superiores de tecnologia, ainda nas décadas de 1960 e 1970.

Sustentamos que existia, desde os primeiros anos da década de 1960, a formulação – com referenciais legais – de uma política de expansão do ensino superior com base em cursos de curta duração. Esta política foi colocada em prática, inicialmente, com os cursos de Engenharia de Operação que, devido a pressões contrárias, acabou esgotando-se, mas, ao mesmo tempo, tornou-se o embrião de um projeto mais amplo, já na década de 1970, visando à difusão do que, a partir de 1973, seria reconhecido como Curso Superior de Tecnologia (ou, Curso de Formação de Tecnólogos).

⁵⁷ Por exemplo, em 2006, a SETEC/MEC organizou uma série de Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, que culminaram na I Conferência Nacional Educação Profissional e Tecnológica.

⁵⁸ Exemplo deste tipo de prática pode ser visto no processo de elaboração do *Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia*, em sua 1ª e 2ª versões.

Veremos que a política de cursos de curta duração de grau superior, desde seu início, esteve, de diferentes formas, inclusive com apoio financeiro, referenciada em experiências internacionais. Além disso, os documentos aqui citados também contribuem para compreendermos quais as especificidades destes cursos, para além do fato de serem de duração reduzida.

Procuramos ainda demonstrar que a política de expansão do ensino superior a partir de cursos de curta duração, já nos primeiros anos da década de 1960, começa a se configurar como uma política não-universitária, isto é, tendo como pressuposto para sua difusão a criação de instituições específicas (ou transformação de instituições já existentes) para estes cursos. Neste sentido, a então “Rede Nacional de Escolas Técnicas” teve um decisivo papel, nas décadas de 1960 e 1970, na busca de consolidação, tanto dos cursos, quanto do projeto de instituição.

2.3.1- *Contexto: O significado da modernização e a crescente pressão social por ensino superior*

Para compreender os Cursos Superiores de Tecnologia que foram implantados na década de sessenta, é necessário observá-los como parte de decisões políticas que vinham sendo tomadas pelo Estado brasileiro que, por sua vez, inserem-se no contexto econômico e político internacional. Neste sentido, devemos destacar as discussões de então sobre a necessidade do Brasil *modernizar-se*.

País da semiperiferia capitalista que já vinha passando por um processo de industrialização pelo menos desde o final da década de 1930 e início dos anos de 1940, o Brasil dos anos de 1960 se vê sob pressão para caminhar em um sentido específico de modernização, sentido este relacionado aos interesses imperialistas dos EUA que já haviam se firmado como potência mundial. A modernização era explicitamente compreendida com base em um evolucionismo econômico-social, bastante semelhante às idéias evolucionistas

européias do século XIX que foram úteis ao domínio colonial. Cem anos depois, em meados do século XX, idéias oriundas da intelectualidade estadunidense defendem que todas as nações seguem os mesmos estágios de evolução econômica e social, podendo a defasagem entre elas ser resolvida cronologicamente, passível inclusive de acelerações no tempo. Neste sentido, *modernizar-se, desenvolver-se*, significaria priorizar “a constituição de um setor dirigente ‘com propensão para o progresso’, isto é, afinado com a modernização vis-à-vis aos EUA” (LEHER, 2005: p.210).

No Brasil, de forma semelhante a outros países latino-americanos, o golpe militar de 1964 significou a opção por este caminho de modernização; seus adeptos associaram-se ao capital estrangeiro, buscando neutralizar aqueles que defendiam idéias nacionalistas, de construção de um caminho específico para o país. Assim,

pressionadas pelas mobilizações populares em favor de uma revolução burguesa que ampliasse direitos elementares (reformas de base), as débeis burguesias locais associaram-se mais estreitamente ao imperialismo, aliança que viabilizou o golpe militar no Brasil e em diversos países latino-americanos. (ibid.).

Era preciso então acelerar o desenvolvimento daquele modelo determinado de modernização para fazer o país avançar, recuperando a sua defasagem diante dos que ditavam o próprio modelo e, neste sentido, o investimento deveria se voltar não apenas para a infra-estrutura econômica, mas também para a ciência, a tecnologia e o sistema educacional, dentre outros campos. Mas, ressalta-se, investimento que busca atender àquele modelo específico de desenvolvimento, no caso, subordinado aos interesses estadunidenses. A base econômica e política para este caminho será dada pelo grande capital nacional, pelas estatais e pelas empresas multinacionais; além disto, os EUA se encarregarão de possibilitar, através de diversos convênios, o repasse de recursos e suporte técnico. Para que aquele modelo se sustentasse,

era preciso um aparato de ciência e tecnologia que pudesse adequar o modelo às condições ambientais e sociais do país, formar técnicos dispostos a difundir o novo paradigma e estruturar um ambiente de pesquisa [...] que

pudesse fornecer o suporte ao modelo. Os mesmos objetivos pragmáticos orientaram [...] o planejamento educacional e outras áreas tidas como estratégicas para a implementação da modernização conservadora. (ibid.: p.214. Grifo nosso).

Naquele momento, alguns autores chamaram atenção para o tipo de desenvolvimento que vinha ocorrendo no Brasil: um capitalismo dependente. Florestan Fernandes apontará para o significado deste desenvolvimento, que traz consigo subordinação não apenas econômica, mas também política e cultural. E, neste sentido, um desenvolvimento enganoso.

É neste contexto que compreendemos a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) que, junto a outras políticas de Estado, estará relacionada à implantação deste modelo de desenvolvimento no Brasil. Estes cursos, assim como outras áreas educacionais, serão objeto de convênios com os EUA a fim de obterem suporte técnico em sua estruturação, passando inclusive pelo envio de professores e pesquisadores ao exterior que, em vários casos, ou já eram ou tornaram-se grandes defensores tanto do modelo econômico quanto do educacional.

Em 1961, portanto ainda antes do golpe militar, o Brasil aprova sua primeira lei estabelecendo Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN ou, simplesmente, LDB) – a Lei Federal 4.024/61. Esta lei, que em seu artigo 104, possibilita “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”, tem sido considerada o primeiro passo formal dado no sentido da criação de cursos superiores diferenciados.

O *Plano Trienal de Educação* (1963-1965), editado em Brasília, pelo MEC, em 1963, comprova que deve ser desmistificada a idéia de que os “cursos superiores” diferenciados surgiram apenas a partir da ditadura militar e, portanto, confirma que já havia um contexto objetivo de opções econômicas e sociais da burguesia. Neste documento, quanto aos

Objetivos referentes ao Ensino Médio de então, tem-se (inclusive com previsão orçamentária), dentre outros:

a) Recuperação da rede nacional de Escolas Técnicas para adaptá-las a ministrar:

1ª) cursos técnicos de nível colegial para jovens que se formarem em ginásios da região;

[...]

3ª) cursos tecnológicos de formação profissional altamente qualificada para jovens graduados em nível colegial⁵⁹. (BRASIL, 1963: p.25. Grifo nosso)

No mesmo documento, quanto aos Objetivos referentes ao Ensino Superior, tem-se (também com previsão orçamentária), dentre outros:

a) Implantação do programa nacional de formação de tecnólogos destinado a assistir às escolas de engenharia do país, nos seus esforços para:

1º) ampliar as oportunidades de educação técnica de nível superior e diversificar os tipos de cursos de modo a formar todas as modalidades profissionais requeridas pelo mercado de trabalho.

2º) formar, em cursos de três anos, em regime de tempo integral, técnicos em engenharia com as especializações requeridas para as atividades de manutenção, produção e direção na indústria. (BRASIL, 1963: p.28-29. Grifo nosso)

No entanto, é a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 que – ao implantar uma Reforma Universitária – irá “coroar” formalmente todo este processo envolvendo discussões e instrumentos legais, tanto a nível nacional quanto em alguns estados do país, no sentido de se organizar e difundir “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Artigo 23, Parágrafo 1º). Em seu artigo 18 permite ainda que “além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.” Desta forma, a lei passa a permitir cursos superiores de curta duração de uma maneira geral, em diferentes áreas; no entanto, apesar de considerados de *grau superior*,

⁵⁹ Na LDB/1961 (lei 4.024) o Ensino Médio, posterior ao Primário, estava dividido em dois ciclos: o ginásial e, depois, o colegial. (art. 33 e 34). Após os dois ciclos do Ensino Médio, vinha o ensino superior.

permitiam habilitações *intermediárias*, isto é, não levariam ao que então se compreendia como uma *graduação plena*.

Como vimos, já nos primeiros anos da década de 1960 se fortalecia todo um debate acerca da necessidade de se reformular nosso sistema educacional e, em especial, a educação superior. Considerava-se, dentre outros, dois problemas centrais: primeiro, apesar da expansão do ensino superior no período republicano⁶⁰, a pressão, por parte dos jovens, quanto ao acesso aos níveis superiores de educação tornava-se cada vez maior. Segundo, a constatação de que nosso sistema universitário estava desvinculado da realidade nacional, não sendo capaz de formar os jovens para enfrentar o processo de desenvolvimento urbano e industrial que ocorria. Florestan Fernandes (1975: p. 45) afirma que, mesmo com a expansão ocorrida após 1930, a educação escolarizada continuava, na década de 1960, “principalmente ao nível do ensino superior, a possuir o caráter de privilégio social”, só que então passando a ser compartilhado pelas classes médias em formação ou em crescimento (nós, diríamos, *camadas sociais intermediárias*).

Essas *camadas* urbanas – que haviam apoiado o golpe militar de 1964 – faziam pressão para a ampliação de vagas no ensino superior que, apesar da expansão, vinha crescendo menos que o demandado (CUNHA, 2005: p.184). Como estudos já indicaram, um dos objetivos da profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau, estabelecida pela lei 5.692/71 – vinculando-a assim à própria reforma universitária de 1968 –, será exatamente a tentativa de desviar esta demanda pelo ensino superior⁶¹. Cunha (ibid.: p.186. Grifo nosso)

⁶⁰ “De 1800 a 1889 foram criados no Brasil 14 estabelecimentos de ensino superior; de 1890 a 1929, isto é, sob a I República, foram criados mais de 64 estabelecimentos de ensino superior; de 1930 a 1960 foram criados mais de 338 estabelecimentos de ensino superior”. CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), Estabelecimento de Nível Superior, Série Informação, nº 7, Rio de Janeiro, 1960. Citado em: FERNANDES, 1975: p.46.

⁶¹ A lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus”, estabeleceu a obrigatoriedade deste nível de ensino oferecer uma habilitação profissional. Em trabalho da década de 1970, Cunha (s/data) demonstra, com dados da época, como a “justificativa manifesta” desta reforma – a necessidade de técnicos para atender ao desenvolvimento industrial do país – não era uma realidade. De fato, a “justificativa atribuída, mas não manifesta” era a possibilidade de incentivar a terminalidade dos estudos com a

ressalta que nas justificativas da reforma do ensino de 2º grau “dois conceitos básicos eram evocados para se entender a profissionalização universal e compulsória: *terminalidade e frustração*”. O autor (ibid.: p.187) cita o relatório do grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto da lei 5.692/71⁶², onde podemos verificar o uso desta argumentação:

Só tardiamente, quando não se inclui na exceção dos egressos de cursos técnicos, o jovem descobre que a escola não lhe deu sequer a tão apregoada cultura geral, e apenas o adestrou para um vestibular em que o êxito é função do número de vagas oferecidas à disputa. Houvesse ele seguido concomitantemente algo de “prático”, não se deteria nos umbrais da Universidade em busca de uma matrícula como saída de desespero.

Neste relatório, como o próprio Cunha chama a atenção, utiliza-se uma falsa argumentação. Para o autor, os jovens procuravam – e procuram até hoje – o ensino superior, não devido a alguma deficiência do ensino médio, mas sim “pela presença neles de valor, no caso o requisito [mas não a garantia] de ascensão social” (ibid. Grifo no original).

Ainda segundo Cunha (2005: p.206-207), o fracasso da política de profissionalização no ensino de 2º grau teria levado a uma nova “estratégia da ‘defesa’ do ensino superior diante do ‘assalto da massa’ de candidatos”, qual seja, os cursos superiores de curta duração.

Verificada a impossibilidade de diminuir a demanda de ensino superior pelo desvio para o mercado de trabalho de uma parcela significativa de candidatos potenciais, via ensino de 2º grau, a solução encontrada foi satisfazê-los com a oferta de cursos superiores, embora de mais baixo valor econômico e simbólico – os cursos de curta duração. (Grifo nosso)

Sem dúvida, vemos a estreita relação existente entre as duas políticas educacionais; no entanto, tendemos a vê-las mais como paralelas e complementares do que com caráter substitutivo, já que o projeto de expansão da educação superior através de cursos de curta duração surge no início da década de 1960.

profissionalização do ensino de 2º grau, diminuindo assim a pressão sobre o ensino superior. Esta política, apesar de só se concretizar na lei em 1971, também tem origem nos anos de 1960.

⁶² Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo decreto 66.600, de 20 de maio de 1970. In: *Ensino de 1º e 2º Graus*. Rio de Janeiro, MEC/CFE, 1971, p.131.

Ressaltamos ainda que a Aliança para o Progresso e a Fundação Ford⁶³ já vinham atuando no Brasil no início dos anos 1960 e, após 1964, a influência estadunidense vai ocorrer em todos os campos da educação no país, da fundamental à superior, com base nos chamados acordos “MEC-USAID” (United States Agency for International Development) que haviam se iniciado em 1964 (ROMANELLI, 1991: p.212-213). Estes acordos se tornaram a base da política educacional que veio a ser definida pela Comissão Meira Matos⁶⁴, criada no final de 1967, ocorrendo o mesmo com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. O relatório da Comissão, do início de 1968, propunha carreiras de curta duração; da mesma forma, aquele GT sugere – dentre outras soluções para a questão do ensino superior – a criação de cursos para carreiras de curta duração, assim como a necessidade de se “corrigir as distorções do ensino médio que levam técnicos desse nível a procurar formação superior, agravando o problema da demanda” (ibid.: p.224). Com estas informações podemos perceber que as duas políticas – profissionalização do ensino de 2º grau e criação das carreiras de curta duração – vão sendo formuladas, de forma complementar, ao longo da década de 1960, com maior ênfase após o golpe militar (ibid.: p. 210 et seq.).

⁶³ “Aliança para o Progresso foi o principal programa de política externa dos Estados Unidos no início da década de 1960. Ela representou o enfrentamento do 'perigo' comunista que teria se instalado na América Latina com a Revolução Cubana em 1959. Dada sua importância geopolítica, o Brasil foi o país latino-americano prioritário para a ação da Aliança para o Progresso” (PEREIRA, 2005. Grifo nosso). Leher demonstra uma relação entre doutrinas de segurança e de educação, que existiriam pelo menos desde a chamada “Guerra Fria”. Nesse sentido, chama atenção para o fato de que os acordos educacionais entre Brasil e EUA seriam ações de intensiva propaganda ideológica (paralelas a ações militares) – o programa educacional da Aliança para o Progresso, e suas ações de propaganda, teriam esse fim (2004b: p.3). A Fundação Ford, criada em 1936, com ações da Companhia Automobilística Ford, é uma instituição privada americana que divulga a si própria como “a resource for innovative people and institutions worldwide. Our goals for more than half a century have been to: Strengthen democratic values; Reduce poverty and injustice; Promote international cooperation; Advance human achievement” (Disponível em: <<http://www.fordfound.org/about/mission>>). Esta Fundação financia, dentre outros, projetos educacionais, incluindo bolsas nos EUA para estudantes dos países “em desenvolvimento”. Leher (ibid.), através das declarações de um importante assessor de Kenedy, nos mostra como instituições privadas americanas, como a Fundação Ford, têm um importante papel naquelas ações de propaganda ideológica.

⁶⁴ Essa Comissão tomou o nome de seu presidente, coronel da Escola Superior de Guerra. Tendo sido criada no contexto da crise estudantil universitária, tinha como objetivos: emitir parecer e sugestões sobre as atividades estudantis; propor medidas para que as diretrizes governamentais fossem bem aplicadas no setor estudantil e supervisionar e coordenar a execução destas diretrizes (ROMANELLI, 1991: p.219). Isto é, vigiar e controlar os estudantes universitários.

É preciso lembrar que, se os problemas eram reconhecidos pelos diferentes setores da sociedade, isto não significava que as explicações para estes problemas – e as soluções apontadas –, em uma sociedade de classes como a nossa, fossem as mesmas. Por um lado, existiam aqueles que defendiam um acesso amplo das classes trabalhadoras aos níveis mais elevados de educação, reformulando a educação tradicional, mas não abrindo mão de uma base científica, e sim incorporando as novas bases científicas e tecnológicas que vinham sendo desenvolvidas. Para Florestan Fernandes (op.cit.: p.60), que assumia uma posição socialista, era necessário construir

uma universidade à altura das exigências educacionais da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica [...] uma universidade totalmente nova – educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao povo e capaz de exprimir politicamente os seus anseios mais profundos.

Por outro lado, no contexto deste debate sobre a necessidade de se reformular a educação e, em especial, a educação superior, são discutidas e implantadas, ainda na primeira metade da década de 1960, algumas propostas. Uma são provenientes de instituições privadas de ensino – mais especificamente as Universidades Católicas – e de empresários industriais; outras, provenientes do governo federal e do governo do estado de São Paulo. Estas propostas visavam à implantação de cursos superiores diferentes dos tradicionais, sendo uma das características específicas destes cursos o fato de serem organizados com base em uma duração mais curta.

2.3.2- A industrialização precisa de profissionais para operarem suas máquinas: um engenheiro com formação de curta duração

Em 1962, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) haviam estabelecido convênio para realização de uma pesquisa estimulada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), para seus países membros, visando “estudos sobre recursos humanos, atitude considerada indispensável ao planejamento econômico e

social” (Góes Filho, 1976a: p.52). Esta pesquisa, intitulada *O trabalho do engenheiro e técnicos na indústria e sua formação*, segundo um de seus responsáveis, o próprio Góes Filho⁶⁵ (ibid.), foi a base para o plano que a Diretoria do Ensino Superior (DES-MEC) – mais tarde, Departamento de Assuntos Universitários (DAU) – elaborou prevendo

a existência de duas categorias de engenheiros, diferenciados pela *duração dos cursos*. Um deles de cinco anos, obedecendo à duração e currículos já fixados pelo CFE, continuaria formando profissionais com as atribuições criadoras de pesquisa, de desenvolvimento e da elaboração de projetos. O outro, com duração de 3 anos, formaria o engenheiro de operação.

Teria, o primeiro, uma formação mais científica, enquanto o segundo apresentaria uma formação mais prática. (Grifo nosso)

A literatura a respeito indica pareceres de 1962, do então Conselho Federal de Educação (CFE)⁶⁶, como tendo dado respaldo formal para que a Diretoria do Ensino Superior encaminhasse, a este Conselho, a proposta de criação de uma modalidade distinta de engenheiros. Estes seriam formados em cursos denominados *engenharia de operação*,

de curta duração, para atender demandas da indústria, em especial da automobilística que, em função do crescente desenvolvimento tecnológico, passou a exigir um profissional mais especializado em uma faixa menor de atividades, capaz de encaminhar soluções para os problemas práticos do dia a dia da produção, assumindo cargos de chefia e orientando na manutenção e na superintendência de operações. (Citado em Brasil, CNE/CP, Parecer 29/2002: p.5. Grifo nosso)

Em fevereiro de 1963, o CFE, por meio do Parecer 60/63, aprova esta proposta, instituindo a nova modalidade de curso no Brasil. Sendo assim, a DES deu continuidade aos estudos formando uma *Comissão de Planejamento da Formação de Engenheiros*, integrada,

⁶⁵ Sobre o autor, destacamos algumas partes de Cunha (2002b). Joaquim Faria Góes Filho (1901-1994). “Faria Góes teve com Anísio Teixeira a semelhança da origem diletante, tendo ambos atuado para acelerar o processo de profissionalização da administração educacional” (p.562). Em 1936 ingressou no mestrado em Educação do Teacher’s College da Universidade de Colúmbia (p.562-3). Atuou no âmbito do governo federal de diferentes formas, tendo sido Inspetor do Ensino Secundário, em 1931, e tendo participado de grupos de trabalho que acabaram por propor um ante-projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Também atuou como diretor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) desde sua criação, em 1942 até 1960. Desde a década de 1960 até o ano de 1990 atuou na FGV, onde chegou a dirigir o Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos.

⁶⁶ O Parecer CFE 58/62 que, ao se referir a uma possível divisão do curso superior “em ciclos sucessivos de estudos, dos quais o primeiro seja básico e, ao mesmo tempo, seletivo para o ciclo profissional imediato”, teria firmado “jurisprudência em torno da conveniência da divisão do curso superior universitário” (PETEROSSO, 1980: p.35). Tem-se também o Parecer CFE 280/62 (citado em Brasil, CNE, Parecer 29/2002).

dentre outros, por Mário Werneck de Alencar Lima (GÓES FILHO, op. cit.: p.53), professor da UFMG, professor titular e diretor do Instituto Politécnico da Universidade Católica de Minas Gerais (IPUC-MG) que, segundo Soares (1983: p.221-222), foi “um dos organizadores da filosofia dos cursos superiores curtos no campo da engenharia [...] e sobressaiu-se na luta em defesa da engenharia de operação”, tendo influenciado “os programas para moldar o ensino de engenharia às demandas do setor produtivo, determinando a escolha do modelo de ensino superior técnico que surgiu inicialmente no Brasil”.

A nomeação de Mário Werneck para esta Comissão remete à experiência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), também nos primeiros anos da década de 1960. É ainda Soares que aponta a Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) desta universidade como sendo “a primeira escola a propor a redução do currículo de engenharia, condensando-o e enfatizando os aspectos profissionalizantes dessa formação” (ibid.: p.218. Grifo nosso); com isto, tinha como objetivo expandir seus cursos e, ao mesmo tempo, atender ao que vinha sendo apontado como tendência para o mercado de trabalho para engenheiros em um país como o Brasil, importador de tecnologia – “transferir para o engenheiro as funções técnico-operacionais da atividade industrial” (ibid.: p.217).

Ainda em 1962, a PUC-SP forma uma comissão⁶⁷ para subsidiar a criação de um curso de tecnologia industrial. No entanto, esta comissão acaba indo além e propondo a formação de

⁶⁷ “Compunham a Comissão representantes da Indústria, do Ensino Técnico e da Engenharia. A saber: (1)Eng. Ítalo Bologna: Diretor Regional do SENAI, Diretor e consultor técnico do IDORT, assessor da E. F. Sorocabana; (2)Prof. J.B. Salles Silva: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial; (3)Prof. Vicente Chiaverini: Federação das Indústrias, Escola Politécnica da USP; (4)Eng. Alfredo Falcão Bausr: Cia. Ribeiro & Franco; (5)Eng. Désio Teixeira Brandão: General Motors do Brasil S/A; (6)Sr. Edson Cerviglieri: General Motors do Brasil S/A; (7)Prof. Joaquim Ferreira Filho: Federação das Indústrias, Escola Politécnica da USP; (8)Prof. Faruk Abrahão: Faculdade de Engenharia Industrial da PUC/SP.” Cf. Mesquita, P.F. de, relatório *Breve memorial sobre a formação do engenheiro de operação*. São Paulo, Instituto de Engenharia, maio 1968 (16p.); apud SOARES, 1983: p.218. (A numeração dos componentes da comissão não existe no original).

A sigla IDORT é do Instituto de Organização Racional do Trabalho. “Criado em 1931, estruturou-se nos moldes da Taylor Society, dos Estados Unidos e divulgou o processo racionalista de trabalho, em andamento nos grandes centros industriais, articulando a implementação do taylorismo no Brasil. Contou com o apoio dos empresários paulistas organizados pela Associação Comercial de São Paulo, tendo à frente o engenheiro Armando de Salles Oliveira, diretor do jornal O Estado de S.Paulo, além do professor Roberto Mange, da Escola Técnica Liceu de Artes e Ofícios e da Escola Politécnica”, tendo voltado seu foco para “os aspectos

engenheiros especializados, a fim de “poder servir mais eficientemente a indústria, dada a solicitação atual de Profissionais de Engenharia, de determinado nível, ainda inexistente”; pelo projeto da comissão, a FEI (PUC-SP) ofereceria 480 vagas de engenharia de operação, em diferentes modalidades (áreas), em contraposição às 240 vagas que já oferecia nos cursos de engenharia com duração de 5 anos⁶⁸ (Grifo nosso). Esta formação se daria em cursos de 3 anos, “acentuando as disciplinas de conteúdo profissionalizante”; concebendo assim, segundo Soares, “os primeiros cursos superiores técnicos”, cujos currículos atendiam, “principalmente, às exigências do setor automobilístico”, dando aos concluintes o título de engenheiros tecnológicos (ibid.: p.219. Grifo nosso)⁶⁹. Em Nascimento (1987: p.40), tem-se referência à PUC de Minas (“e outra escola”) que, com base no parecer CFE 60/63, de fevereiro, teriam organizado seus cursos seguindo esta concepção – mas com a nomenclatura de *engenheiro de operação* – e submetido “os respectivos currículos à aprovação do Conselho Federal de Educação”.

Acontece que o modelo defendido pelas PUCs em relação aos cursos de engenharia de operação entrou, em parte, em conflito com os interesses dos países do capitalismo central em relação ao Brasil. A estes interessava incentivar em nosso país cursos intermediários, entre o

organizacionais e de formação profissional”. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ael/website-ael_idort/website-ael_idort_planilhaisad.htm>. Acesso em: 03 de jan. de 2007. Outras pessoas envolvidas com a criação do IDORT foram: Gaspar Ricardo Jr., Geraldo Horácio de Paula Souza, Aldo Mario de Azevedo, Lourenço Filho. Disponível em: <<http://www.poli.usp.br/Organizacao/Historia/Historico/1911-1920.asp>>. Acesso em: 03 de jan. de 2007. A Instituição existe até hoje.

A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial é mais conhecida por sua sigla, CBAI. Esta Comissão surgiu como parte (cláusula IV) do acordo assinado, em 03 de janeiro de 1946, entre o Ministério da Educação brasileiro e autoridades educacionais norte-americanas (através da Inter-American Educational Foundation, Inc.), “visando uma maior aproximação entre os dois países, mediante intercâmbio de educadores, idéias e métodos pedagógicos”. A CBAI era uma comissão especial, integrante do Ministério da Educação, para atuar “como órgão executivo na aplicação do programa de cooperação educacional”. (FONSECA, 1986: p. 99-100). Depois de várias renovações ao longo da existência da Comissão, em 1963 o acordo entre a CBAI e o governo brasileiro não foi mais renovado (Amorim, 2004).

⁶⁸ MESQUITA, op.cit.; apud SOARES, 1983: p.218-219.

⁶⁹ Não temos a data precisa das conclusões desta Comissão, tampouco daquela proposta da Diretoria de Ensino Superior do MEC de criação da Engenharia de Operação; no entanto, ressaltamos que as duas propostas têm concepções semelhantes e ocorreram no mesmo ano, 1962.

nível médio e o superior, porém visando terminalidade, isto é, não admitindo que seus concluintes complementassem estudos a fim de se tornarem “engenheiros plenos”.

Já as universidades católicas – privadas – compreendiam que o tipo de aluno que possuíam – ou seja, aqueles que podiam pagar para estudar – não teriam interesse em um curso que não lhes permitisse complementar a formação.

“Para reorientar essa tendência, a Fundação Ford inicia um programa de colaboração com a política de ampliação dos cursos de engenharia operacional”, oferecendo à FEI “consultoria técnica, bolsas de estudos e equipamentos. Em contrapartida, exigiam que esses programas funcionassem em prédios separados dos de engenharia plena; deveriam ser *terminais* e gratuitos, pois se destinariam a pessoas que não poderiam pagar uma educação de nível superior” (SOARES, op. cit.: p.225-226).

Tendo a Faculdade de Engenharia Industrial da PUC-SP recusado a interferência desta Fundação, seus assessores encontram receptividade, através de contatos com Faria Góes, na então Escola Técnica Federal da Guanabara (atual Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro – CEFET-CSF/RJ). Este tipo de instituição atenderia aos planos da Fundação Ford, instituição estadunidense que defendia um determinado modelo de curso superior⁷⁰ – superior no sentido de que se tem acesso após a escola secundária, porém, de nível intermediário e com terminalidade; assim, em 1965, começam os acordos “para um plano de expansão dos cursos de engenharia operacional numa escola pública de nível médio” (ibid.: 226).

Soares (1983) nos ajuda a compreender que a escolha de uma Escola Técnica Federal (ETF) deve-se, de um lado, por ser uma instituição que não possuía ensino superior, eliminando a possibilidade de continuidade de estudos e, portanto, eliminando a própria

⁷⁰ Este modelo de curso, nos EUA, existe desde o século XIX, no entanto, sua marcante expansão deu-se somente a partir dos anos 1960-1970 (GHISOLFI, 2004: p.72). Dados de 1999 apontavam para estes cursos – que, dentre outros nomes, é conhecido como *two-years college* – representando 36% da matrícula do ensino superior neste país, sendo que, destes, apenas 4% estavam no setor privado (ibid.: p.56).

expectativa, neste sentido, por parte dos alunos. Por outro lado, sendo uma instituição pública de educação profissional, poderia atrair os que naquele momento a freqüentavam, isto é, os filhos da classe trabalhadora com condições econômicas baixas. Estes, ao terem acesso a uma formação para postos de trabalho qualificados – mesmo que em um nível intermediário de ensino superior –, poderiam se sentir plenamente atendidos, posto que, provavelmente, isto significaria uma elevação dos níveis escolares na família, criando a expectativa de uma possível elevação das condições econômicas.

Naquela pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, em 1962, sob a responsabilidade de Joaquim Faria Góes Filho e Roberto Hermeto Corrêa da Costa⁷¹, em 472 empresas industriais, foram registrados “um total de 266.360 empregados, dos quais 1.976 eram engenheiros e 3.168 técnicos. Cerca de 40% desses técnicos possuíam somente instrução primária e 60% instrução ginásial ou eram formados em escolas técnicas” (Góes Filho, op.cit.: p.52). A pesar da imprecisão – ao fornecer os dados da instrução ginásial junto daqueles referentes à formação em escolas técnicas, onde o nível poderia ser também o médio –, estas informações nos mostram como a denominação de “técnico” era utilizada na indústria com referência mais à atuação e/ou qualificação do empregado do que ao seu nível de formação escolar; assim, chama atenção o fato de que provavelmente a maioria de “técnicos” não tinha a formação escolar de nível médio. Assim, verifica-se, a massa de trabalhadores nestas indústrias não possuía qualificação e, dentre os qualificados, nem 1% tinha nível superior (engenheiros), enquanto os *técnicos* – em sentido amplo – representavam pouco mais que 1%.

⁷¹ *O trabalho do engenheiro e técnicos na indústria e sua formação*. Nas referências bibliográficas de Cunha (2005: p.268), no entanto, temos o ano de 1964 para este título, provavelmente data de divulgação do relatório da pesquisa.

Em observações de pesquisa organizada pelos mesmos autores⁷² (quando Góes filho era membro do CFE), realizada em meio às discussões da criação da engenharia de operação, observa-se que, com o processo de industrialização que vinha ocorrendo no Brasil, ao mesmo tempo em que as atividades com base artesanal vão se extinguindo, diversificavam-se as qualificações exigidas, por um lado, aos operários propriamente dito e, por outro lado, aos trabalhadores com nível escolar imediatamente anterior ao nível superior. Afirmam os autores:

A introdução de maior número de máquinas e de técnicas mais evoluídas e a produção em série para grandes mercados determinam, como já assinalamos, redução do número de operários de grande perícia na utilização de ferramentas manuais e a ampliação dos que operam máquinas e dos que as supervisionam ou chefiam (mestres). Também a utilização de maior número de máquinas e motores pela indústria, em geral, acarreta aumento relativo dos **operários** que as fabricam ou realizam os reparos de que elas necessitam (mecânicos e eletricitistas). Neste grupamento é significativa a porcentagem dos que devem possuir alta qualificação.

Por outro lado, os mesmos fatores determinam outras conseqüências no quadro do pessoal, como seja o aparecimento ou a multiplicação de novas funções, de novas categorias de empregados.

[...]

Outro grupamento de ocupações resultantes da mecanização e tecnização da produção fabril, é o de **técnicos**, em nível abaixo de engenheiros mas com eles relacionados, portadores de cursos especializados, de **nível secundário ou pós-secundário**.⁷³

Desenhistas, calculistas, analistas, detalhistas, laboratoristas, encarregados de setores, controladores, **ajudantes de engenheiros**, aí se incluem. (Grifos sublinhados do original; grifos negrito nosso).

Relacionando-se os dados da primeira pesquisa com as observações da segunda, nos parece ficar ainda mais claro o porquê da defesa dos cursos de engenharia de operação nas

⁷² *Mão-de-obra industrial*. Pesquisa realizada pela FGV em convênio com o MEC/DEI e CNI/SENAI. P.2,3 – Introdução. (Apud, GÓES FILHO, 1976a: p.53-54). O autor indica que os resultados deste trabalho influenciaram o Parecer CFE 25/65 sendo, portanto, anterior a este.

⁷³ Nota da citação na publicação de 1976 (o trabalho é anterior a 1965): “A expressão pós-secundários poderá ser entendida como curso superior de duração reduzida”. Por não termos tido acesso à publicação do original, não temos certeza de que esta nota conste nela. No entanto, como o próprio título do trabalho de 1976 é *Cursos superiores de duração reduzida*, nos parece sensato atribuir esta nota a 1976. Importa-nos aqui ressaltar a constante dubiedade quanto à posição destes cursos na estrutura de formação escolar em nosso país: *técnico, secundário, pós-secundário, intermediário, superior reduzido*, etc.

ETFs. Esses cursos estavam sendo formulados – pelo menos nos projetos defendidos pelo governo federal, pela Fundação Ford e algumas organizações empresariais nacionais – realmente para atender às necessidades do modelo de indústria que vinha sendo implantado no país, portanto, não era o nível superior (engenheiros), e sim níveis anteriores (inclusive imediatamente anterior) que interessavam. Não podemos deixar de lado também o fato de que, no início da década de 1960, os alunos dos cursos técnicos secundários das ETFs em geral (e da ETF da GB em particular), se não em sua maioria, em boa parte, ainda tinham origem familiar operária⁷⁴. Assim, a população que se procurava atrair era exatamente aquela para a qual, por ainda não ter acesso amplo sequer ao nível médio (ou, secundário, ou técnico), a promessa de um nível “intermediário”, “pós-secundário”, se tornava bastante atraente, posto que “acima”, “superior” ao que vinham conquistando. Veremos que, mais tarde, no parecer 1.589 do CFE, de 1975, isto será explicitamente colocado fazendo-se referência a “pretendentes que se contentariam com uma formação profissional curta de nível superior” (Grifo nosso).

2.3.3- *A engenharia de operação, diferentes modelos, mesma concepção: ciência versus tecnologia*

Neste processo de configuração dos cursos de engenharia de operação, o ano de 1965 (portanto, já após o golpe militar) foi bastante significativo. Em fevereiro, o CFE fixou o currículo mínimo para os cursos de engenharia de operação através do parecer 25/65. Segundo Góes Filho (1976a: p.55), é neste ano que são instalados os cursos de engenharia de operação nas PUCs de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, “com cerca de 3000 alunos matriculados; também é em 1965 que a Fundação Ford decide investir na Escola Técnica Federal da Guanabara para instalação destes cursos, pois esta ETF “reunia condições ideais”

⁷⁴ Não é por acaso que Cunha (2005: p.183) refere-se à resistência do que aqui chamamos de *camada social intermediária* em relação à profissionalização do 2º grau afirmando que “seriam decorrentes da desvalorização pelas famílias de classe média dos cursos profissionais, associados à formação de operários”.

(ibid.). Desta forma, fica estabelecida uma disputa de modelos (mas não de concepção) quanto à terminalidade e quanto ao público-alvo. Nesta disputa, sob a liderança das Universidades Católicas, é organizado na PUC do Rio de Janeiro, em julho de 1965, o Iº Simpósio Brasileiro de Escolas de Engenharia, tendo como presidente convidado o Ministro da Educação e resultando no “pacto de cooperação entre as principais escolas particulares e o Ministério da Educação e Cultura, para impulsionar a criação de cursos superiores técnicos em ‘engenharia de operação’” (Soares, op.cit.: 226-7. Grifo nosso). Neste sentido, o Simpósio teria representado uma vitória da posição das Universidades Católicas que, segundo Soares, seria explicitada basicamente em três aspectos, quais sejam, liberação de recursos públicos para implantação destes cursos em instituições privadas, estabelecimento de acordos de financiamento destes cursos por parte do setor industrial e, por fim, a proibição, através de decreto⁷⁵, da criação de cursos superiores em escolas de ensino médio (ibid.: p.230). Ora, esta proibição tinha endereço certo, o acordo que vinha sendo discutido entre a Fundação Ford e a ETF da Guanabara; acordo que, em maio de 1965 (portanto antes do “Iº Simpósio”), resultara em uma autorização do Ministro da Educação para que cursos de engenharia de operação funcionassem naquela Escola, desde que tendo como base convênio com uma escola de nível superior (Góes Filho, op.cit.: p.55). Apesar do decreto, a ETF da Guanabara celebrou, em 8 de outubro (ibid.), convênio com a então Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil (Universidade Federal do Rio de Janeiro) que, por sua vez, seria responsável pela emissão dos diplomas⁷⁶. Ainda segundo Góes Filho (ibid.: p.56), os cursos começaram a funcionar em março de 1966, nas especialidades de mecânica e eletrônica; Soares

⁷⁵ Decreto 57075, de 15 de outubro de 1965. Apud NASCIMENTO, 1986: p.41. Em seu artigo 1º, o decreto estabelecia que “Os cursos de engenharia de Operação [...] poderão ser ministrados, *unicamente*, em estabelecimentos de ensino superior de engenharia”. Grifo nosso.

⁷⁶ Não há como deixar de observar a data deste convênio (8 de outubro), que parece ter sido a solução para que a Fundação Ford levasse adiante seus planos *apesar* do decreto 57075; esta data é *anterior* à do referido decreto, e com uma antecedência de apenas poucos dias.

(op.cit.:p.231) faz referência ao fato de dois cursos terem sido criados na ETF da Guanabara, enquanto um teria sido criado na Universidade do Brasil.

Percebemos assim que a disputa de modelos quanto à terminalidade, ou não, e quanto ao público alvo destes cursos relacionava-se, por um lado, com os interesses privatistas em relação à educação (liderados pelas Universidades Católicas). Além destes, não podemos deixar de lado o apoio da *camada social intermediária* ao modelo que não impunha a terminalidade, possibilitando que seus filhos se tornassem *engenheiros plenos*. Assim, a possível necessidade de técnicos de nível médio para a indústria é utilizada como base na argumentação em defesa da formulação e difusão de um nível superior intermediário, pois este ajudaria na expansão do ensino *superior* privado (PUCs) atraindo mais *camada social intermediária*, já que “técnicos”, naquela época, eram operários com um algum nível de qualificação. Por outro lado, defendendo os interesses do capital industrial internacional, principalmente estadunidense, tendo apoio de setores do governo federal⁷⁷, estava a Fundação Ford e seu modelo de curso intermediário terminal que, ao mesmo tempo, buscava garantir para o Brasil a (con)formação de profissionais adequados para *operarem* a tecnologia que estava sendo importada, colaborando com o país na elevação do nível escolar de sua população dentro de certos limites e, assim, contribuindo para a manutenção de uma política

⁷⁷ SAVIANI (2004: p.154-155) mostra como durante o governo de Juscelino Kubitschek havia uma contradição latente entre a ideologia política adotada (nacionalismo-desenvolvimentista) e o modelo de industrialização (substituição de importações de bens de consumo duráveis, como o automóvel) que, de fato, significava desnacionalização de nossa economia. Os limites desta contradição levariam à necessidade de compatibilizar a ideologia política ao modelo econômico e, já no início dos anos 1960 “a burguesia nacional fora sendo levada a enfatizar os seus caracteres burgueses em detrimento de suas características nacionais, fazendo causa comum com os interesses internacionais” (p.155). O golpe de 1964 significará a opção – por parte da burguesia e seus aliados da *camada social intermediária* – por uma ideologia compatível com aquele modelo econômico. Desta forma, talvez possamos afirmar que, se em alguns momentos de nossa história a burguesia local demarcou seus interesses específicos, em geral, em nosso processo de industrialização a partir de meados da década de 1950, houve uma aliança, onde os interesses burgueses locais se uniram aos interesses burgueses internacionais. Assim, as políticas de Estado, como aquelas voltadas para a educação, representavam estes interesses dominantes.

educacional brasileira onde não se projetava ampliar a capacidade de desenvolver ciência e, portanto, sua própria tecnologia⁷⁸.

Ao apontarmos para a influência da Fundação Ford na elaboração e implantação desta concepção de curso superior no Brasil não pretendemos cair no tipo de axioma, criticado (com muito bom humor) por Cunha (2002: p.1). Axioma que contém “uma forte atitude de auto-piedade diante do que se supõe ser a imposição das agências internacionais à educação brasileira”, onde se considera o Brasil (e nossa política educacional) “como uma pobre vítima das maldosas agências financeiras internacionais”. Ao contrário, aqui, e ao longo do trabalho como um todo, temos como um de nossos objetivos demonstrar concretamente – tanto no plano econômico, quanto no plano político – que a questão não se explica em uma relação entre o malfeitor e a vítima, mas sim pela luta intra e entre classes, onde, historicamente, a classe que domina, ao mesmo tempo que coopta os que a ela se opõem, busca envolver a classe dominada de tal forma – tanto em termos de sobrevivência quanto em termos de valores – que esta assuma a defesa dos interesses daquela.

Retomando a questão dos modelos de curso (lembramos, a disputa não ocorria quanto ao conteúdo “profissionalizante”, “operacional”), conforme relata o parecer 25/65, a engenharia de operação foi então definida como uma “*formação profissional tecnológica*, de nível superior”, em cursos com duração de 3 anos – em oposição aos “cursos de *formação profissional científica*, que não se confundem com os primeiros por exigirem preparação científica muito mais ampla e, em consequência, maior duração”, isto é, de 5 anos⁷⁹. Esse parecer, continuando sua argumentação, deixa ainda mais explícito que o engenheiro de operação, como a própria nomenclatura escolhida mostra, é um profissional com formação

⁷⁸ Não se trata de negar certo *conformismo*, no sentido gramsciano, onde a história do industrialismo significa uma luta contínua para a formação de "sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão, precisão, que tornem possível as formas mais complexas de vida coletiva" (GRAMSCI,1991: p.393). Porém, torna-se necessário, para além deste conformismo, buscar uma perspectiva que se volte para os interesses dos trabalhadores, que não podem ser vistos numa relação harmônica com os interesses do capital.

⁷⁹ Parecer 25/65 (Apud NASCIMENTO, 1986: p.40). Grifo nosso.

voltada para a prática – deve se dedicar à gerência e supervisão das rotinas das indústrias, assim como à utilização e manutenção de equipamentos, “enfim, às atividades normais ou de rotina das indústrias”; portanto, com um nível de conhecimento científico abaixo do “engenheiro graduado” (termo do parecer) que, por sua vez, “apoiado em mais sólida formação científica, terá também os encargos de pesquisa e projeto e a característica de sua atuação será a criatividade”. O significado que se dava ao termo tecnológico no parecer fica claro quando ressalta um “sentido essencialmente *prático, ou tecnológico*, dos cursos de engenharia de operação”. Ora, as idéias defendidas pelo professor Mário Werneck, da PUC-MG, vão no mesmo sentido ao considerar que

O encurtamento do ciclo educacional, para formar engenheiros, tornou-se para nós uma necessidade urgente, também porque o profissional de formação clássica, em curso de 5 ou de 4 anos, não se prepara, estrategicamente, para enfrentar os problemas da indústria, da rotina e da propulsão das tecnologias aplicadas, mas é adestrado para as alturas da ciência e as oportunidades de aplicá-la ao universo tecnológico em expansão. (apud Góes Filho, op.cit.: p.54. Grifo nosso)

Ressalte-se aqui a diferença que Werneck (defensor dos cursos de engenharia de operação) faz entre o uso da *tecnologia aplicada* – isto é, a operação de uma determinada tecnologia utilizada no processo produtivo, na “rotina” da indústria – e o desenvolvimento de *ciência e a sua aplicação ao universo tecnológico* – isto é, a ciência como base para o desenvolvimento de novas tecnologias. Para que fique bem claro, *tecnologia aplicada* não é sinônimo de *desenvolvimento científico e tecnológico*. É ainda Werneck que afirma, explicitando bem a diferença, “estamos seguros de que a economia nacional está solicitando engenheiros preparados para as operações da indústria em número bem superior do que a tão propalada e discutida procura de ‘cientistas’ e ‘engenheiros’”⁸⁰. Esta última afirmação, feita no Simpósio organizado pelas Universidades Católicas em 1965, parece confirmar a

⁸⁰ LIMA, Mário W. de Alencar. Equacionamento do ensino da engenharia no Brasil. Guanabara, PUC-RJ, 11-18 de julho, 1965. In: *I Simpósio Brasileiro de Escolas de Engenharia*. RJ, PUC, 1965: p.149. (Apud SOARES, op.cit.: p.222).

conclusão de Soares (op.cit.: p.223) de que o professor procurava um modelo que pudesse conciliar as exigências da indústria com os interesses da iniciativa privada no campo da educação superior, liderada pelas católicas que, para atraírem alunos, defendiam a possibilidade de complementação dos estudos para os que desejassem se tornar engenheiros plenos.

Assim, percebe-se claramente que o objetivo desta nova política de educação no nível superior – política iniciada antes de 1964, mas reafirmada a partir daí – era formar profissionais que não precisavam pensar, nem crítica nem cientificamente, deveriam apenas reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais que o Brasil importava de outros países, inclusive dos Estados Unidos da América do Norte. Qual modelo melhor atenderia a essa política é que estava em questão.

Além disso, ressalta-se, nossos dirigentes já buscavam referências para este tipo de formação superior em experiências internacionais, e o próprio parecer 25/65 afirma que seria novidade no Brasil, mas já tradicional em países mais industrializados (Apud NASCIMENTO, 1987: p.40). Nesse sentido, é necessário observar os rumos que foram tomando os cursos de engenharia de operação lembrando o contexto em que isto ocorre, qual seja, o das discussões em torno da reforma educacional como um todo e, em especial, da reforma universitária e seus caminhos após o golpe militar de 1964 que, como já dito, buscou uma modernização nos moldes estadunidenses e de forma dependente.

2.3.4- Da resistência ao curso de curta duração ao projeto de instituição

No entanto, nem todos os engenheiros tinham a mesma posição de defesa dos cursos de engenharia de operação que, desde seu início, sofreu grande pressão contrária por parte dos

Conselhos de representação profissional dos engenheiros⁸¹ – tanto em relação à duração, quanto em relação às funções que competiam a estes profissionais. Os Conselhos não aceitavam que, com um curso bem mais curto, voltado para funções práticas e sem a mesma base científica, alguém pudesse ser considerado engenheiro; porém, admitiam a necessidade que as indústrias tinham de um técnico intermediário. Em 1964, o engenheiro Otávio Gaspar de Souza Ricardo⁸² deixou esta posição bem clara ao sugerir que a titulação para estes cursos fosse a de *Tecnologista* ou *Técnico em Engenharia*, afirmando que

O termo “engenheiro” no Brasil traduz mais um nível do que propriamente um “tipo de atividade”. Dessa forma, até que esse significado sofra modificações, é necessário que “se zele por esse nível”. (apud SOARES, op.cit: p.234. Grifo no original.)

No ano seguinte, o parecer CFE 862/65 (posterior àquele onde se fixou o currículo mínimo para os cursos de engenharia de operação – parecer 25/65), aprovou “a alteração de ‘engenheiro de operação’ para ‘técnico em engenharia de operação’”, com base nas “argumentações das associações de classe” (OLIVEIRA, 2003: p.21). No entanto, apesar deste parecer, os decretos presidenciais que o seguiram continuaram regulamentando a engenharia de operação.

A solução mais imediata encontrada pelo governo militar para enfrentar a oposição do sistema CREAs/CONFEA a este projeto foi a de incluir, através de decreto, a profissão de Engenheiro de Operação⁸³ entre aquelas cujo exercício era regulado pela Lei 5194, de 24 de dezembro de 1966, quais sejam, Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo. No entanto, este decreto parece não ter sido suficiente para quebrar a resistência dos Conselhos de Engenharia e Arquitetura, levando o governo federal a assinar outro decreto (60.925, de junho

⁸¹ Referimo-nos ao sistema CONFEA/CREAs, isto é, ao Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia e aos Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.

⁸² Foi professor do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, professor do Departamento de Engenharia Naval do Instituto Politécnico de São Paulo. Em 1964 fez parte de uma Comissão organizada pelo Instituto de Engenharia (ligado aos industriais de São Paulo) a pedido do CREA de São Paulo e Mato Grosso. Esta comissão conclui a favor da engenharia operacional, no entanto, Otávio Ricardo votará contra, fazendo uma declaração de voto por escrito (SOARES, op. cit.: p.232-234).

⁸³ Decreto-Lei 241, de 28 de fevereiro de 1967.

de 1967) onde, explicitamente, obriga os Conselhos a registrarem os profissionais de Engenharia de Operação.

Outra providência do governo militar foi a formação de um Grupo de Trabalho, em julho de 1967, por parte da Diretoria do Ensino Industrial (DEI, responsável, dentre outros, “pelo ensino industrial nas escolas e nos cursos mantidos pelo Ministério”⁸⁴), para examinar a realidade dos novos cursos. Das conclusões e sugestões apresentadas por este grupo, conforme destacadas por Góes Filho (op.cit.: p.56), tem-se a consideração, por um lado, de que os cursos de engenharia de operação ministrados, em convênio, na então Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca⁸⁵ (antiga ETF da Guanabara) vinham obtendo “resultados animadores”; e, por outro lado, a consideração de que as ETFs em geral estavam prestes a receber “um equipamento de alta qualidade para o ensino, pesquisa tecnológica e operação industrial” (ibid.)⁸⁶. Pela argumentação, a conclusão do grupo não poderia ser outra senão a de sugerir a implantação dos cursos de engenharia de operação em diversas Escolas Técnicas Federais e, não parece por acaso, lembrando exemplos de instituições européias e norte-americanas. Ressaltamos aqui instituições para mostrar que, por trás da defesa de um determinado tipo de curso superior, já se encontrava a defesa de um determinado tipo de instituição de ensino superior. Este grupo de trabalho então sistematiza, dentre outras, as seguintes sugestões:

a) ofereça a Diretoria do Ensino Industrial à educação brasileira uma nova contribuição para o aumento de oportunidade de estudo no campo de ensino superior científico-tecnológico, propondo-se a colaborar na formação de engenheiros de operação;

⁸⁴ Trata-se do então Ministério da Educação e Saúde. A atribuição da DEI está no decreto-lei 8.535, de 2 de janeiro de 1946.

⁸⁵ Referência nacional quanto à educação profissional, Celso Suckow dirigiu esta instituição por diversas vezes, tendo falecido em 1966, “quando viajava pelos Estados Unidos em missão profissional, a convite da Fundação Ford. Em 13 de março de 1967 (Decreto-lei 181, de 17/02/1967), a Escola Técnica Federal recebeu o nome de Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca.” (FÁVERO e BRITTO, 2002: p.253).

⁸⁶ É possível que seja uma referência àquela decisão da Fundação Ford que, em 1965, “deliberou investir parte de suas doações na instalação de um curso desse tipo [engenharia de operação] no Brasil, optando pela ETF da Guanabara” (GÓES FILHO, op.cit.: p.55).

[...]

- que a Diretoria do Ensino Industrial proporcione os meios adequados à verificação das condições necessárias de implantação desses Cursos nas diversas escolas técnicas do país.

[...]

b) que seja apresentada ao Senhor Ministro da Educação e Cultura a conveniência de estender os cursos de engenharia de operação às demais escolas técnicas do país, [...] tudo em conformidade do Art. 104, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[...] examinar a oportunidade e a conveniência de adaptar às características brasileiras o exemplo das escolas técnicas superiores européias ou dos 'junior colleges' norte-americanos⁸⁷, com o qual se obtenha a desejável articulação da escola média e superior para um mesmo ramo de formação tecnológica. (apud GÓES FILHO, op.cit.: p.56-57. Grifo nosso)

Este grupo de trabalho parece mais um daqueles grupos onde o resultado já estava previamente dado. Primeiro porque, em julho de 1967 (a data de formação do grupo), havia apenas um ano e meio que os cursos de engenharia de operação estavam funcionando na ETF Celso Suckow da Fonseca e eram apenas dois, segundo Góes Filho (p.56), nas especialidades de mecânica e eletrônica (Nascimento afirma que era mecânica e eletrotécnica, op.cit.: p.43). Segundo, porque, apesar deste autor não precisar o ano do relatório, este seria, provavelmente, no máximo do início de 1969, o que não parece tempo suficiente para a amplitude das conclusões e sugestões apresentadas; também é preciso, uma vez mais, lembrar que este foi um período de muitos acordos entre o MEC e os Estados Unidos.

Afirmamos que o relatório deve ser, no máximo, do início de 1969 porque, em abril deste ano, a sugestão já era decretada⁸⁸, tornando-se realidade – já com base na lei da reforma universitária de 1968⁸⁹. Assim, as Escolas Técnicas Federais passaram a poder solicitar autorização a fim de “organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos

⁸⁷ Sobre esse tipo de curso, ver nota 65 neste capítulo.

⁸⁸ Decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, Art.1º.

⁸⁹ Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.

mercados de trabalho regional e nacional” (Grifo nosso). Note-se que o decreto não se refere especificamente à engenharia de operação, mas sim a cursos de curta duração o que, por um lado, pode ser explicado pela base legal conferida pela lei da reforma universitária; no entanto, por outro lado, é um indício de que a engenharia de operação era apenas uma das pontas da política pública que vinha se desenhando para o ensino superior no país, qual seja, a de acesso a este nível de ensino através da difusão de cursos superiores intermediários (ou, pós-secundários). Devemos ressaltar ainda que, com este decreto, as ETFs poderiam pleitear autorização para ministrarem cursos considerados de nível superior independentemente de convênios com universidades; com isto, aqui também podemos perceber aquela idéia de que a política desenhada para o ensino superior incluía a organização de um tipo de instituição diferente das universidades, ou mesmo das faculdades isoladas, posto serem as ETFs instituições sem experiência em ensino superior e, principalmente, sem cursos superiores plenos.

2.3.5- *As Escolas Técnicas Federais e os Centros de Engenharia de Operação*

Como resultado do decreto-lei que autorizou as ETFs a organizarem cursos superiores de curta duração, em agosto do mesmo ano de 1969, forma-se uma comissão para, “em colaboração com a *Ford Foundation* e a Diretoria do Ensino Industrial, providenciar as medidas necessárias à implantação de cursos de engenharia de operação nas escolas técnicas federais de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco ou outras que para isso apresentem condições favoráveis”⁹⁰. Essa comissão – chamada de GT/ICEO (Grupo de Trabalho para a Implantação de Cursos de Engenharia de Operação) (SOARES, op.cit.: p.254) –

⁹⁰ Portaria 368, de 1º de agosto de 1969 (Apud GÓES FILHO, op.cit.: p.57).

recebeu da Fundação Ford US\$74.000,00. A verba foi utilizada, dentre outros itens⁹¹, para serviços de consultoria (isto é, em parte para pagar consultores americanos da própria Fundação no Brasil) e para “bolsas de treinamento nos Estados Unidos para os futuros coordenadores”, tendo-se enviado a este país cinco brasileiros a fim de obterem o grau de mestre em educação técnica na Universidade de Oklahoma (GÓES FILHO, op.cit.: p.57-58). Em 1970, o GT/ICEO apresenta seu primeiro relatório⁹² onde consta um projeto de criação de 29 cursos – incluindo os que já funcionavam na ETF-CSF/RJ⁹³ – e mais um curso de formação de professores específico para a engenharia de operação (conforme Tabela 1). Esse último curso estava “previsto para funcionar no centro de treinamento, planejado para a ETF-CSF” (ibid.: p.58), no entanto, não chegou a ser implantado. Segundo o relatório, com esta estrutura seria possível formar 1080 engenheiros de operação por ano, representando cerca de 50% do que então vinha ocorrendo anualmente no Brasil (ibid.).

⁹¹ “Os itens cobertos por esta verba são os seguintes: Serviços de Consultoria [da Fundação Ford], US\$ 19.000,00; Despesas do Grupo de Trabalho, US\$20.000,00; Bolsas de Treinamento nos Estados Unidos para os futuros coordenadores, 35.000,00.” Góes Filho (op. cit.: p.57).

⁹² Primeiro Relatório do Grupo de Trabalho da Comissão Especial (GT/ICEO). MEC, Secretaria-Geral, DEI, 1970 (Apud GÓES FILHO, op.cit.: p.58-59).

⁹³ Dentre os trabalhos até agora consultados existe alguma incoerência quanto às informações sobre os primeiros cursos de engenharia de operação (em convênio com a Universidade do Brasil) na ETF-CSF (antes, ETF da Guanabara). Como já mostramos, entre Góes Filho (op.cit.: p.56) e Nascimento (op.cit.: p.43) existe diferença quanto a ser eletrônica ou eletrotécnica, respectivamente, um dos primeiros cursos. Também já mostramos que SOARES (op.cit.: p.231) faz referência a dois cursos criados na ETF da Guanabara e um que teria sido criado na Universidade do Brasil. É ainda em Góes Filho (op.cit.: p.58-59) que – ao reproduzir parte do 1º relatório do GT/ICEO, inclusive a tabela de cursos previstos – é afirmado já estar funcionando na ETF-CSF, em 1970, três cursos de engenharia de operação, quais sejam, processamento de dados, eletricidade e eletrônica; ao curso de mecânica não é feita referência.

TABELA 1: CURSOS DE ENGENHARIA DE OPERAÇÃO A SEREM OFERECIDOS NAS SEIS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

CURSOS	B. HOR.	CURIT.	RECIFE	RIO	SALV.	S. PAULO	TOTAL
1- Agricultura		X					1
2- Processamento de dados				X			1
3- Construção Civil		X					1
4- Eletricidade	X	X	X	X	X	X	6
5- Eletrônica	X		X	X		X	4
6- Eletromecânica	X				X	X	3
7- Construção de Estradas	-	-	-	-	-	-	-
8- Química Industrial					X		1
9- Produção Ind. e Gerência		X			X	X	3
10- Fabricação Mecânica	X		X	X	X	X	5
11- Projeto de Máquinas						X	1
12- Refrigeração e Ar Condicionado			X	X			2
13- Proc. de Dados Científicos						X	1
14- Formação de Professores				X			1
Total de Cursos	4	4	4	6	5	7	30

FORNTE: *Primeiro Relatório do Grupo de Trabalho da Comissão Especial (GT/ICEO)*. MEC, Secretaria-Geral, DEI, 1970 (Apud GÓES FILHO, op.cit.: p.58-59).

Em 1971, este projeto se transformou no “Acordo MEC/BIRD⁹⁴ I”, que obteve empréstimo deste Banco, por parte do Brasil, para o “financiamento parcial de um programa do ensino médio (profissional) e superior de curta duração (engenharia de operação), a cargo do Ministro da Educação e Cultura”⁹⁵. Segundo Góes Filho (ibid.), o crédito seria no valor de US\$8,400,000.00 (oito milhões e quatrocentos mil dólares), mas segundo Nascimento (op.cit.: p.44), o valor seria de US\$21,000,000.00 (vinte e um milhões de dólares) e equivaleria apenas a um terço do total necessário ao projeto, sendo o governo brasileiro responsável pelos outros dois terços. Além de ter como objetivo a ampliação física, a instalação de equipamentos e a preparação de recursos humanos em 8 Escolas Técnicas Federais e 13 Colégios Agrícolas da rede federal, este Acordo previa a

⁹⁴ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Segundo Nascimento (op.cit.: p.44), trata-se do Contrato de Empréstimo Internacional nº 755/BR.

⁹⁵ Artigo 1º do Decreto 68681, de 25 de maio de 1971 (Apud GÓES FILHO, op.cit.: p.60).

Construção de prédios, instalações, equipamentos de oficinas e laboratórios, bem como a formação e preparação de recursos humanos, em todos os níveis, no país e no exterior, de 6 (seis) Centros de Engenharia de Operações, juntos às Escolas Técnicas Federais de: a) Rio de Janeiro; b) São Paulo; c) Paraná; d) Minas Gerais; e) Bahia; f) Pernambuco. (apud NASCIMENTO, *ibid.*: p.45. Grifo nosso)

Assim, no que se refere especificamente à engenharia de operação – um curso superior de curta duração –, verificamos uma linha política contínua (apesar da resistência dos Conselhos Regionais e Federal de Engenharia), que vai desde as primeiras negociações da Fundação Ford com a ETF da Guanabara – iniciadas em 1965 –; passando pela portaria do MEC, de 1969, que criou o GT/ICEO para organizar cursos de engenharia de operação nas escolas acima citadas (exceto na do Rio de Janeiro porque então já realizava estes cursos) e, enfim, desembocando neste projeto financiado com base no acordo com o BIRD, a fim de institucionalizar *Centros de Engenharia de Operação*. Para Soares (*op.cit.*: p.253-254),

Esse programa [...] marcaria uma nova fase na criação de cursos de engenharia de operação. Com a sua expansão em escolas técnicas de nível médio, que não possuíam outros cursos superiores, pretendia-se impor a terminalidade aos cursos de engenharia operacional e desvinculá-los da universidade.

De fato, tratava-se do avanço daquele projeto inicial defendido pela Fundação Ford e adotado pelo regime militar e pelos dirigentes que lhe representavam. Projeto este que, reafirmamos, tinha como um dos objetivos atender às demandas do setor industrial, que vinha se desenvolvendo de acordo com um modelo importado e, assim, necessitando de trabalhadores com níveis relativamente mais elevados de educação e qualificação – porém, dentro de certos limites. Não é novidade que o capital industrial internacional tornava-se cada vez mais forte na economia do país, antes mesmo da década de 1960 e, principalmente, com as indústrias automobilísticas que, sendo de capital intensivo, exigiam grandes investimentos, “absorvendo ou colocando em sua órbita boa parte das empresas nacionais” (SAVIANI, 2004: p.154). Também não podemos esquecer que, a partir do golpe militar de 1964, a opção por

este modelo econômico torna-se (ideologicamente) explícita e, ao mesmo tempo, imposta politicamente, inclusive através do uso da força.

Por isto, já no início da década de 1960, passa a ser mais intensa a disputa na sociedade brasileira quanto à educação a ser destinada aos trabalhadores – em termos de tipo e de níveis –; estes, por sua vez, também passam a pressionar mais por educação. De fato, a discussão que se colocava era entre um discutível nacional-desenvolvimentismo (capitalista), ou um desenvolvimento capitalista de país subordinado. Assim, a disputa não ultrapassava os limites de uma formação social capitalista. Nesses limites, de um lado, estava a defesa de uma política pública com níveis e concepções educacionais voltadas para desenvolver nos trabalhadores uma base científica e tecnológica que possibilitasse o “desenvolvimento nacional” (para alguns). De outro lado, a defesa de uma política para atender a uma educação estreita, voltada unicamente para satisfazer (não apenas em termos de qualificação, mas também em termos de conformação) um projeto de nação subordinada aos interesses dos países do capitalismo central, que exportavam suas próprias fábricas e tecnologias. Com o acordo MEC/BIRD I, em 1971, fica clara a opção brasileira naquele momento que, sustentamos, é apenas parte de um processo mais longo, processo que, no regime militar, culminará, como veremos, em 1978, com a criação dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)⁹⁶.

2.3.6- Engenharia de operação, carreiras de curta duração: uma política não-universitária

Em maio de 1971, o ministro da fazenda obtivera autorização para o empréstimo com o BIRD e, logo em seguida, em junho, é criada, “no Departamento de Ensino Médio, a Comissão de Administração do Programa de Ensino Médio (Profissional) e Superior de Curta

⁹⁶ Este processo parece ter semelhanças com a discussão que ocorreu no primeiro governo Lula quanto à transformação dos CEFETs em Universidade Tecnológica (UT). Sobre o primeiro governo Lula e o do ensino superior nos CEFETs, ver o capítulo 3.

Duração (Engenharia Operacional)”, nomeando como seu Diretor o Professor Edmar de Oliveira Gonçalves (então diretor da ETF-CSF)⁹⁷. Este foi o Programa – conhecido como PRODEM⁹⁸ – criado para assumir aqueles objetivos do acordo com o BIRD, isto é, a expansão da educação profissional na rede de Escolas Técnicas Federais, assim como a criação de cursos e de centros de engenharia de operação nesta rede. Tratava-se assim, no âmbito de um mesmo projeto, do ensino profissional médio e do ensino superior de curta duração, mais especificamente, da engenharia de operação⁹⁹. Pouco antes, em 1970, o Ministério da Educação havia sofrido modificação em sua estrutura¹⁰⁰, deixando de existir a Diretoria do Ensino Industrial – inicialmente responsável pelo GT/ICEO (o Grupo de Trabalho que deu origem ao acordo com o BIRD)¹⁰¹ –, sendo criado, dentre outros, o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) e o Departamento de Ensino Médio (DEM); é, portanto, já no âmbito deste último Departamento (de certa forma “herdeiro” da estrutura da DEI) que será instituído o PRODEM. Provavelmente, é devido à nomenclatura do novo

⁹⁷ Portaria do MEC 346-BSB, de 4 de junho de 1971. Disponível em: <www.prolei.nep.gov.br>, acesso em: 09 de jan. de 2007. A nomenclatura *engenharia operacional* é uma das formas como este curso ficou conhecido.

⁹⁸ Segundo o Parecer CFE/CP 29/2002, esta sigla significava Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e *Superior de Curta Duração*; segundo Nascimento (op.cit.: p.45), a sigla PRODEM significava Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e *Superior de Engenharia de Operação* (grifo nosso). Se observarmos o que diz o decreto do Acordo, assim como a portaria do MEC – “ensino superior de curta duração (engenharia operacional)” – concluiremos que o Parecer de 2002 e Nascimento dão ênfases distintas, mas, de fato, era uma mesma política: engenharia de operação e curso superior de curta duração. Importante relacionar este Programa com outros bem posteriores, do final da década de 1990, implantados no governo Fernando Henrique Cardoso que, após a reforma da educação básica e profissional, iniciada ainda em seu 1º mandato (1995-1998), assinou um acordo de empréstimo com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) que recebeu o nome de *Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP* (Contrato nº 1.052 – OC/BR, de 24 de novembro de 1997) e outro que recebeu o nome de *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROEM*; em alguns documentos citado como **PROMED**).

⁹⁹ Neste trabalho pesquisamos apenas as iniciativas do PRODEM quanto à engenharia de operação nas ETFs.

¹⁰⁰ Decreto 66.296, de 3 de Março de 1970.

¹⁰¹ A Diretoria do Ensino Industrial (DEI), assim como a Diretoria do Ensino Superior (DES) – originalmente Divisão de Ensino Industrial e de Ensino Superior, respectivamente – haviam sido assim transformadas pelo Decreto-lei 8.535, de 2 de janeiro de 1946. Por este Decreto-lei, cabia especificamente à primeira destas Diretorias “orientar e fiscalizar o ensino industrial nas escolas e nos cursos mantidos pelo Ministério [...]” (Artigo 3º, parágrafo único, alínea c-I). Desde 1961, com a LDB 4.024, o ensino profissionalizante técnico havia conquistado equivalência com o ensino secundário, dando assim acesso ao ensino superior, no entanto, continuava sendo um tipo de ensino paralelo. Isto nos ajuda a esclarecer o porquê dos cursos de engenharia operacional, apesar de inicialmente propostos pela DES e considerados como “ensino superior”, serem responsabilidade da Diretoria de Ensino Industrial: eram, de fato, cursos de ensino profissionalizante (na área industrial), em seu sentido estreito, isto é, voltados para a qualificação do trabalhador em postos de trabalho específicos, demandados pelo *mercado* de trabalho.

Departamento que a sigla, pela qual ficou conhecido o Programa, parece referir-se apenas ao ensino médio, apesar de ter outros objetivos e de sua origem estar em um GT voltado para a “Implantação de Cursos de Engenharia de Operação” (GT/ICEO). Desta forma, observa-se que, na estrutura governamental, os objetivos de criação/expansão dos cursos e centros de engenharia de operação não faziam parte de uma política diretamente voltada aos “assuntos universitários”, mas sim ao nível médio da educação (ou, pós-secundário) e à educação profissional.

Devemos destacar que na equipe do PRODEM estavam três professores – Floriano Porto Carrero, Carlos Magno Pereira e Osvaldo Vieira Nascimento (os dois últimos da ETF-CSF/RJ) – que, segundo o próprio Osvaldo (NASCIMENTO, op.cit.: p.45), formavam “uma jovem equipe de educadores idealistas, recém chegada dos Estados Unidos onde concluíram o curso de Mestrado em Educação Técnica na Oklahoma State University enviados pelo próprio projeto”, isto é, como parte daqueles gastos previstos dentro dos US\$74.000,00 da Fundação Ford. Durante a execução do PRODEM – que inicialmente estava previsto para ser concluído em cinco anos, mas durou quase nove anos – cerca de 40 brasileiros, em 1974, fizeram mestrado em universidades estadunidenses, em ciências com ênfase em educação técnica (ibid. e GÓES FILHO, op.cit.: p.60). Como vemos, já naquele momento, havia a preocupação de setores do governo federal, junto a agências internacionais de financiamento, principalmente estadunidenses, em (con)formarem aqueles que iriam formular, coordenar e implantar as políticas do Estado brasileiro quanto à educação, neste caso, profissional.

Aqui, devemos fazer um pequeno “parênteses”, lembrando que a proposta original destes cursos, de 1962, partira da então Diretoria do Ensino Superior (DES) – portanto do próprio governo – sendo também apoiada pelas Universidades Católicas. Porém, ao longo da segunda metade da década de 1960 e início de 1970, diferentes características foram sendo formuladas e explicitadas com os projetos – liderados inicialmente pela ETF-CSF/RJ, a partir

do contato com a Fundação Ford – dentro da rede federal de educação profissional, rede vinculada ao DEI. Mais tarde, durante a década de 1970, como veremos, a ampliação da política de *cursos superiores de curta duração* levará a liderança deste projeto, no âmbito governamental, para o Departamento de Assuntos Universitários. Parece-nos tratar-se então de uma estratégia – relacionada à resistência sofrida pelos cursos de engenharia de operação – não apenas para difusão dos *cursos superiores de curta duração* de uma forma geral, mas também para aceitação – principalmente por parte dos trabalhadores – da idéia (não mais que idéia) de que se tratava de ensino superior.

- *O debate também em São Paulo: os cursos técnicos de nível superior e as faculdades de tecnologia*

No estado de São Paulo, região historicamente mais industrializada do país, em dezembro de 1963, seu Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), aprova o Parecer 44/63, onde “são levantadas as primeiras justificativas para a criação de uma nova modalidade de profissionais, constituída por ‘estudantes que não revelassem bons dotes’, para ocuparem funções de ‘auxiliares de engenheiros’, na indústria” (PETEROSI, 1980: p.35). Também neste caso havia referência às experiências de outros países, onde existiam instituições específicas para este tipo de curso – os *Colleges of Advanced Technology*, na Inglaterra; os *Juniors Colleges*, nos EUA; os *Institutes Universitaires de Technologie*, na França e os *Tanki Daigaku*, no Japão. Ainda em São Paulo, em 1968, o governo do estado solicita ao seu CEE o exame da possibilidade de implantação de uma rede de cursos nos moldes dos *Colleges of Advanced Technology*. Ao mesmo tempo, constitui um Grupo de Trabalho para estudar esta possibilidade, fazendo referência a *cursos superiores de tecnologia*, que venham a atender “à demanda de uma sociedade em continuado desenvolvimento tecnológico”, “à contenção de outros graus universitários” e “abra oportunidades ao maior número possível de

estudantes”¹⁰². Como resultado deste processo, em 06 de outubro de 1969 é criado – através de decreto-lei do governo de São Paulo – o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET-SP), que mais tarde passará a se chamar Paula Souza (CEET-PS). Em 1970, dentre outras resoluções referentes a este Centro, o Conselho Federal de Educação aprova os planos de curso propostos por esta instituição. Aqui, importa destacar três pontos. Primeiro, a nomenclatura que então se utilizava para este tipo de formação, qual seja, *courses técnicos de nível superior*; segundo, os cinco cursos que estavam sendo aprovados: “Técnico de Nível Superior em Construções Cíveis, modalidade ‘Edifícios’; idem, modalidade ‘Movimento de Terra’; idem, modalidade ‘Obras Hidráulicas’; Técnico de Nível Superior em Mecânica, modalidade ‘Desenhista-Projetista’, e, idem, modalidade ‘Oficinas’” (Parecer CFE 278/70). Estes dois primeiros pontos destacados demonstram que não se tratava de cursos que reivindicariam a nomenclatura de “engenharia de operação”. No entanto – e este é o terceiro ponto a ser destacado – tratava-se, assim como a engenharia de operação, de cursos com uma duração menor do que os cursos de nível superior então existentes – conforme a proposta de 1970, teriam um total de 2450 horas-aula, em 2 anos de estudos (Apud Parecer CFE 1060/73). Em 1973, o CEET-PS havia se transformado em entidade mantenedora, passando a organizar seus cursos em Faculdades de Tecnologia, uma na cidade de São Paulo (FATEC-SP) e outra em Sorocaba (FATEC-SO)¹⁰³.

¹⁰² Governo do Estado de São Paulo, Resolução 2001, de 15 de janeiro de 1968, apud PETEROSI, 1980: p.35-36.

¹⁰³ Em 1976, segundo dados do CFE e da Secretaria de Ensino Superior do MEC, na cidade de São Paulo, além dos cursos anteriores, havia um novo, Processamento de Dados, enquanto que em Sorocaba o único existente era o de Mecânica: Oficinas. Em 1988, o CEET-PS, em suas duas unidades, oferecia um total de 7 cursos (BASTOS, op. cit.: p.96 e 102). Esta instituição foi uma das poucas que manteve cursos superiores com curta duração ao longo da década de 1990, isto é, antes da reforma educacional pela qual passou o Brasil a partir de 1996. No final de 2005, O Centro Paula Souza administrava “20 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) no Estado de São Paulo. [...] Nas Fatecs, mais de 15 mil alunos estão(vam) distribuídos em 20 cursos Superiores de Graduação”. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEET-PS). Disponível em: <<http://www.ceeteps.br>>. Acesso em: 29 de nov. de 2005. Em fevereiro de 2007 os dados referentes ao ensino superior nesta Instituição cresceram para “29 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) em 109 cidades no Estado de São Paulo. [...] Nas Fatecs, mais de 19 mil alunos estão distribuídos em 32 cursos Superiores de Graduação”. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>>. Acesso em: 11 de fev. de 2007.

2.3.7- Engenharia de operação, carreiras de curta duração: uma preferência do setor privado da educação

Retornando ao processo de implantação da engenharia de operação, observa-se que, mesmo com a força dos decretos do governo militar, tanto o curso como os engenheiros de operação continuaram sofrendo resistência de diferentes setores da sociedade, tendo dificuldades em se consolidar. Por um lado, os Conselhos profissionais dos engenheiros eram contra esta denominação para os cursos porque levava a confundi-los com uma graduação plena na área, isto é, com uma formação de nível superior. Por outro, o setor privado da educação, com apoio da burguesia industrial, defendia os cursos porque lhes propiciava rápida expansão de matrículas. No entanto, a rede de interesses era mais complexa; como vimos, os engenheiros se dividiam entre aqueles que apoiavam o nacional desenvolvimentismo (que, de qualquer forma, seria burguês) e aqueles que apoiavam o projeto burguês de nação subordinada¹⁰⁴. A burguesia vinculada à educação privada se dividia entre aqueles que possuíam grandes escolas de engenharia e os donos de instituições menores (SOARES, op.cit.: p.282 et seq.). As grandes escolas, como as PUCs, defendiam a manutenção da engenharia de operação, porém com maior regulação, de forma a proibi-las em escolas pequenas ou de nível médio (como as próprias ETFs). As grandes escolas superiores entendiam que, nas pequenas escolas, a engenharia estaria sendo desvalorizada, levando também à desvalorização destes cursos nas grandes escolas e, como conseqüência, à perda de alunos (portanto, de lucros). Já as pequenas escolas, buscando a expansão deste ensino, faziam pressão no sentido contrário, isto é, defendiam mais flexibilidade na aprovação de seus cursos por parte do CFE. A representação dos interesses das escolas de engenharia (principalmente de maior porte) será institucionalizada na Associação Brasileira de Escolas de Engenharia (ABENGE), fundada em 1973.

¹⁰⁴ Importante ressaltar que, em geral, a bibliografia que trata da resistência do CONFEA/CREAs atribui a estes engenheiros – apesar de argumentos como os já explicitados aqui – apenas uma atitude corporativa, em defesa de seu espaço no mercado de trabalho. Hoje, em relação aos CST, este foco da discussão é retomado.

As tabelas a seguir apresentam dados consolidados, originalmente apresentados por Góes Filho (op.cit.: p.61-62), para meados da década de 1970, onde – mesmo perdendo um pouco de precisão por compararmos dois anos diferentes – entendemos que nos fornecem uma breve idéia da importância dada pelas escolas privadas ao curso de engenharia de operação neste período.

TABELA 2: CURSOS DE ENGENHARIA – 1974

CATEG. ADM.	ENG.	
	ABS.	%
PÚBLICA	142	62
PRIVADA	86	38
TOTAL	228	100

TABELA 3: CURSOS DE ENG. DE OPERAÇÃO – 1975*

CATEG. ADM.	ENG. OP.	
	ABS.	%
PÚBLICA	22	33
PRIVADA	44	67
TOTAL	66	100

FONTE DAS TABELAS: Catálogo geral das instituições de ensino superior. MEC/DAU, 1973, 1974 e 1975.

*Inclui outras fontes (cf. GÓES FILHO, op.cit.: p.61).

Na tabela 2 tem-se que, do total de cursos de engenharia (*plena*) então existentes (228), praticamente dois terços (62%) encontravam-se nas instituições públicas. Numa situação inversa, a tabela 3 mostra que, do total de cursos de engenharia de operação (66), dois terços (67%) encontravam-se nas instituições privadas. Se analisarmos estes dados somando os dois tipos de engenharia tanto para o setor público quanto para o privado, veremos que do total dos cursos do setor público (164), a engenharia representa 87% (142), enquanto a engenharia de operação 13% (22). Já no setor privado, a engenharia representa 66% (86), enquanto a engenharia de operação 34% (44). Desta forma, fica clara a preferência das instituições privadas, comparativamente com as instituições públicas, pelos cursos de engenharia de operação.

Observando-se os dados para todos os “cursos superiores de duração reduzida” em funcionamento no Brasil, com base em informações que variam entre 1973 e 1975, verifica-se predileção, proporcionalmente maior, do setor privado por esses cursos. As tabelas 4 e 5, a seguir, apresentam dados consolidados com base em Góes Filho (ibid.: p.96) para meados da

década de 1970, em relação a todo Brasil¹⁰⁵. As áreas que constam na tabela 4 são as que foram então estabelecidas pelo governo como prioritárias – educação, saúde, tecnológica e agricultura – acrescidas da área de administração, considerada pelos autores do levantamento importante “no contexto do trabalho” (ibid.). Os dados originalmente divulgados estão desmembrados por região geográfica e, apesar dessas informações não serem apresentadas aqui, destaca-se que no Sudeste estavam aproximadamente 59% (310) dos cursos superiores de curta duração existentes no Brasil, seguido pelo Sul, com 20% (109) desses cursos.

TABELA 4: CURSO SUPERIOR DE DURAÇÃO REDUZIDA, POR ÁREA E POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL -1975

	MODALIDADES	FED.	EST.	MUNIC	PART.	TOTAL ABSOLUTO	TOTAL P/ÁREA (%)
E D U C A Ç Ã O	Artes práticas*	6		2	22	30	75
	Licenciatura de 1º Grau	25	41	30	200	302**	
	Form. Prof. Discipl. Esp. Ensino	1	1		11	14**	
	Pedagogia	9	2	2	30	45**	
SAÚDE	Técnico superior	4			5	9	2
	Farmácia	1	1			2	
TECNOL	Engenharia de operação	11	8	3	42	68**	20,3
	Técnico superior	12	10	5	11	38	
AD AG	Técnico superior	5			4	9	1,7
	Técnico superior	4	1			5	1
	TOTAL	78	64	42	325	522	100

* Em tabela onde o autor distingue os diferentes cursos de “artes práticas”, tem-se: artes industriais, educação para o lar, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e “artes práticas (sem especificação)”.

**O total supera a soma das colunas porque, nesses casos, para algum(ns) curso(s) não foi identificada a categoria administrativa.

Nesse trabalho não tratamos das chamadas *licenciaturas curtas* – “licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração”, estabelecidas pela Lei 5.692, de 1971, em oposição à *licenciatura plena*. No entanto, não poderíamos deixar de incluir as *licenciaturas curtas* na mesma perspectiva das políticas de ensino superior aqui discutidas. Não é por acaso que a lei

¹⁰⁵ Segundo o autor, as fontes para o levantamento desses dados foram: questionários aplicados em instituições de ensino, Pareceres do CFE que se referissem à autorização ou reconhecimento de cursos; Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior – MEC/DAU (1973, 1974) e, “na área da tecnologia, uma quarta fonte foi utilizada, o Catálogo de Cursos do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia” (1975) (ibid.:p.95).

é do início dos anos de 1970 – período de incentivo, por parte do poder executivo, das *carreiras de curta duração* – e, em seu artigo 30, estabeleceu que a formação de professores para o ensino de 1º Grau exigia apenas um “curso, de grau superior, de curta duração”¹⁰⁶. Na tabela 4, observa-se que em meados da década de 1970 eles já totalizavam 302 cursos (aproximadamente 58%) do total de cursos de duração reduzida no Brasil. O total da *área educação*, que representa a primeira maior área do levantamento realizado, é de 75% dos cursos de duração reduzida.

Apesar de uma quantidade de cursos bem menor, mas em segundo lugar, vem a engenharia de operação, com 68 cursos e, em quarto lugar, o *curso técnico superior* da “área tecnológica”, com 38 cursos. O total da *área tecnológica*, que representa a segunda maior área do levantamento realizado, é de 20,3%. Esses números provavelmente já apontam para uma tentativa de deslocar os cursos superiores de duração reduzida, nessa área, para o que já vinha sendo chamado de tecnólogo. No entanto, observa-se na tabela 4A que essa tentativa naquele momento ocorria principalmente por parte dos setores públicos; no setor privado da educação sabiam que, para atrair seu público alvo, era necessário o título de engenheiro.

A tabela 4A, abaixo, consolida os dados da tabela 4.

TABELA 4A: CURSO SUPERIOR DE DURAÇÃO REDUZIDA
POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL -1975

CATEG ADM.	CURSOS CURTA DURAÇÃO	
	ABS	%
FED.	78	15
EST.	64	12,2
MUNIC.	42	8,1
PARTIC.	325	62,2
S/ IDENT	13	2,5
TOTAL	522	100

Pode-se ver ainda (tab. 4A) que se encontrava no setor privado a maioria dos cursos de curta duração de então, totalizando mais de 60% deles.

¹⁰⁶ Essa habilitação acabou sendo extinta com a LDB 9.394, de 1996, em seu artigo 62; extinção ratificada pela Resolução CNE/CES 2/99.

2.3.8- Engenharia de operação e cursos superiores de tecnologia: disputa de interesses

Durante quase toda a década de 1970, pode-se observar a disputa de interesses em torno da engenharia de operação – seja a favor de sua manutenção, de sua modificação, ou mesmo de sua extinção. Esses conflitos, então, estavam presentes também na estrutura do Estado militar. Com base no que já foi exposto e na bibliografia consultada, específica sobre o tema, principalmente em Soares (op.cit.), podemos tirar algumas conclusões e mapear estes conflitos. No entanto, não podemos perder a referência de que, por trás destas disputas e conflitos, existia um projeto educacional bem mais amplo que a própria engenharia de operação. O projeto de expansão do nível superior através de cursos diferenciados, tanto em relação à duração, quanto em relação à profundidade do conhecimento nele desenvolvido.

No MEC, havia o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) e o Departamento de Ensino Médio (DEM). Ao primeiro, coube a formação do Grupo Setorial de Tecnologia (GST)¹⁰⁷, responsável pelo projeto governamental de expansão do *ensino superior não-universitário*, através do incentivo aos *cursos superiores de curta duração*. Este grupo tinha grande influência do CONFEA (SOARES, ibid.: p.283), defendendo – na política de expansão do *ensino superior* através de cursos de curta duração – a substituição da engenharia de operação pelo que passaria a ser chamado de *Cursos de Formação de Tecnólogos* (ou, *Cursos Superiores de Tecnologia* – CST). Segundo Nascimento (op. cit.: p.47), para os

Conselhos de Classe [...] os Cursos de Formação de Tecnólogos [ou, cursos superiores de tecnologia], eram vistos como uma oportunidade de se livrarem, definitivamente, dos cursos de engenharia de operação [...] por não terem o título de ‘**Engenheiro**’ e, portanto, não podiam reivindicar atribuições de engenheiro. (Grifo no original).

Sendo adotada oficialmente em nível nacional pelo poder executivo através do MEC, tal política constituiu-se no Projeto nº19, *Incentivo à Implantação e Desenvolvimento das Carreiras de Curta Duração*, integrante do *Planejamento Setorial – Projetos Prioritários*

¹⁰⁷ Nascimento (op.cit.: p.48) refere-se ao “grupo setorial de engenharia”.

1970/1973 (Brasil, 1970), tendo sua continuidade no MEC/DAU, através do Plano Setorial para 1975/1979, onde “tomaria o nº15, ‘Implantação gradativa das carreiras de curta duração’” (PETEROSI, 1980: p.36)¹⁰⁸.

Inicialmente, o DAU decide incentivar as universidades federais a implantarem estes cursos, apesar de compreender que seria necessário conquistar o apoio político destas instituições, usando então os argumentos, dentre outros, de que

A universidade do saber não entra em contradição com a universidade do fazer, principiando pelos conhecimentos práticos que interessam ao ambiente onde deve atuar. [...] A implantação das carreiras de curta duração poderá ser instrumento precioso para inserir a universidade brasileira no contexto de integração à realidade. (“Projeto 19”, apud PETEROSI, *ibid.*: p. 77).

No entanto, parece que logo se percebe ser uma estratégia equivocada, não alcançando o objetivo de se reforçar as *carreiras de curta duração* como sendo ensino de *grau superior*. Assim, em documento de 1974, já se afirmava que

A experiência internacional (mostra que) a integração dos cursos no sistema universitário não contribui para aumentar significativamente o seu prestígio no contexto do ensino superior como um todo. (VII Seminário de Assuntos Universitários¹⁰⁹, apud PETEROSI, *ibid.*: p. 77-78).

No desenvolvimento de ambos os projetos – conhecidos como Projeto 19 e Projeto 15 – é constatada a presença de consultores estadunidenses (NASCIMENTO, 1987: p.47). A literatura a respeito considera que é a partir destes Projetos que ocorre um grande impulso para os *cursos superiores de curta duração* a nível nacional; “em relatório do MEC/DAU, de 1976, são mencionados 99 cursos, abrangendo 33 modalidades, oferecidas em 44 instituições de ensino, em 15 estados da federação” (PETEROSI, *op. cit.*: p.36)¹¹⁰. Para se ter uma idéia de como eram

¹⁰⁸ Essa autora afirma que o título do Projeto 19 seria “Incentivo às carreiras de curta duração” e que faria parte do Plano Setorial de Educação para o período 1972/1974. De fato, encontramos documento que faz menção a um plano de 1972/1974 (BRASIL, 1974). No entanto, o Planejamento Setorial de Educação ao qual tivemos acesso, e onde está listado o “Projeto nº 19”, é para o período 1970/1973. Não nos foi possível localizar o “Plano Setorial de Educação” para o período 1975/1979.

¹⁰⁹ VII Seminário de Assuntos Universitários (organizado pelo MEC/DAU). *Documenta*. CFE, 1974, nº165, p.35-36.

¹¹⁰ A autora refere-se ao Relatório intitulado *Estudos sobre a formação de tecnólogos*.

¹¹¹ MEC/DAU, Projeto 19, p.23, apud PETEROSI.

pensados estes cursos, destacamos algumas citações de documentos apresentados por Peterossi (ibid.: p.59 e 63, respectivamente; grifo nosso):

profissionais de carreiras longas são freqüentemente subutilizados, isto é, estão sendo requisitados para funções que poderiam exercer com uma formação muito mais prática e muito mais rápida¹¹¹.

O caráter prático (do curso) permite dispensar as exigências de sedimentação do conhecimento e amadurecimento pessoal de importância no ensino tipicamente universitário¹¹².

O Estado brasileiro passaria então a incentivar cursos superiores de curta duração não mais especificamente na área da engenharia, “sugerindo cursos em praticamente todos os setores econômicos” (NASCIMENTO, op. cit.: p.47).

Em parecer do CFE de 1973¹¹³, sobre a formação de *técnicos de nível superior*, tem-se a formalização, em nível federal, da sugestão de que a nomenclatura usada seja outra. O parecer afirma que

Parece conveniente que os cursos técnicos de nível superior na área da Tecnologia passem a ser chamados “Cursos Superiores de Tecnologia”, dando-se aos diplomados pelos mesmos a denominação de “Tecnólogos”. A primitiva denominação é muito extensa e até o presente tem dado alguma confusão com os “Técnicos de Nível Médio”, apesar do qualificativo “de Nível Superior”. De outro lado, a denominação de “Tecnólogo” [como vêm sendo ultimamente chamados], além de concisa, parece traduzir melhor o profissional diplomado por instituição que objetive a formação de especialista em determinado ramo da tecnologia (Grifo nosso).

Desta forma, sem entrarmos na discussão do que poderia ser a “área tecnológica”, percebemos que um importante objetivo era não confundir estes cursos e seus profissionais com o nível médio da formação profissional, isto é, os *técnicos* de nível médio. Este parecer irá então definir as características dos *cursos superiores de tecnologia*, dentre as quais destacamos (Grifos nossos):

¹¹¹ MEC/DAU, Projeto 19, p.23, apud PETEROSSÍ.

¹¹² VII Seminário de Assuntos Universitários (op. cit.: p.30).

¹¹³ Parecer 1.060/73, de 4 de julho, trata de resposta à consulta do DAU/MEC sobre a “implantação de cursos experimentais, preconizados pelo art. 104 da Lei .4024/61, para a formação de técnicos mecânicos de nível superior – modalidade Manutenção e Operação Industrial”. Estes cursos, elaborados pelo DAU com base no Projeto 19 (do Plano Setorial de Educação para 1970-1973), seriam implantados, em uma primeira fase, na Universidade Federal do Espírito “com a colaboração das Companhias Vale do Rio Doce e Ferro e Aço de Vitória”. *Documenta* (152): 176, jul. de 1973. p.181-182.

Objetivo- “formar [...] com adequada densidade de conhecimentos em determinada modalidade de área da Tecnologia [...] O curso deve ser bastante específico, para que seja satisfatória a densidade de conhecimentos objetivos e práticos [...]”. Exemplo: Tecnólogo em Mecânica, modalidade Oficinas, mas não simplesmente em Mecânica.

Aulas Práticas- “O curso deve ter adequada intensidade de aulas práticas” – cerca de 40%, nunca abaixo de 35%.

Relação com outros estudos -“Por serem os objetivos [...] diferentes dos demais cursos da estrutura universitária, não devem ter parte básica comum com aqueles”.

Duração- entre 2.200 e 2.500 horas¹¹⁴ - podem ser divididas em 2 anos (curso diurno) ou em 3 anos (curso noturno).

Terminalidade- “O curso deve ser terminal, e não simples degrau ou estágio de curso de maior duração”.

O Departamento de Ensino Médio do MEC, ao qual estavam vinculadas as Escolas Técnicas Federais (que, inclusive, cederam quadros dirigentes a este Departamento), de fato, também defendia uma política de expansão do ensino superior não-universitário; porém – provavelmente pelo próprio projeto no qual haviam investido desde 1965, resultando no PRODEM (1971), e ainda por suas estreitas ligações com as EFTs – insistiam que esta política deveria se dar através dos cursos de engenharia de operação e das próprias ETFs. Um dado a ser observado é que, já naquela época, a estadualização desta rede federal de escolas profissionais secundárias estava em pauta com base no argumento de que a União deveria ficar apenas com as escolas superiores (NASCIMENTO, op.cit: p.49); ora, a engenharia de operação era o curso *superior* que esta rede federal havia conquistado.

¹¹⁴ De acordo com este mesmo parecer, na proposta original do DAU os cursos teriam a carga horária de 1.800 horas.

Ainda em termos de estrutura governamental, temos a criação da Comissão de Especialistas do Ensino de Engenharia (CEEEng)¹¹⁵, coordenada por Ruy Carlos de Camargo Vieira, “então Diretor Adjunto do DAU e membro do CFE” (NASCIMENTO, *ibid.*: p. 47). Tendo esta Comissão, em sua composição, membros da Diretoria da ABENGE (SOARES, *op.cit.*: p.282), fica claro que aí também estavam representados interesses das grandes escolas de engenharia quanto à engenharia operacional, isto é, manter os cursos, porém regulamentando-os de forma a não serem possíveis em escolas pequenas ou de nível secundário (médio) e permitindo (ou mesmo estimulando) a continuidade de estudos. Soares (*ibid.*: p. 283) afirma que, em parte, os interesses representados na CEEEng poderiam coincidir com os do CONFEA – provavelmente a autora se refere a uma possível transformação do curso em uma *graduação plena*. O então coordenador da CEEEng, em documento recente, de 2003, faz referência a “contatos pessoais e institucionais que passaram a ser estabelecidos entre os dois sistemas – o educacional [Comissão de Especialistas do Ensino de Engenharia] e o CONFEA/CREAs” (VIEIRA, 2003: p.8)¹¹⁶.

Durante os anos de 1975 e 1976, a disputa dentre diferentes projetos para a educação *superior* parece ter sido acirrada e, ao mesmo tempo, acabaram sendo anos decisivos na construção de um acordo que buscasse acomodar o máximo possível os interesses em pauta.

Documentos trocados entre o GST e a CEEEng apontam para a decisão de extinção da engenharia de operação, pelo Grupo Setorial, e a recusa, por parte da Comissão. Esta, ao

¹¹⁵ Segundo Nascimento (*op. cit.*: p. 47), esta Comissão, de fato, tinha como um importante foco os cursos de Engenharia de Operação. Na bibliografia consultada, a data da criação desta Comissão ora aparece como sendo 1971 (cf., por ex., Parecer CFE/CP, 29/2002), ora como 1972 (cf., por ex., VIEIRA, 2003). Em SOARES tem-se referências bibliográficas para um relatório preliminar desta comissão datado de agosto de 1973 (*op. cit.*: p.339), assim como referências a documentos desta Comissão (e de seu Coordenador) datados de 1975 (*ibid.*: p.284-285). Em Nascimento (*op. cit.*: p.49), tem-se referência ao que parece ser o relatório final desta Comissão que, por inferência nossa, teria sido divulgado pouco antes de novembro de 1975.

¹¹⁶ O documento de 2003 é o *Relatório sobre o estado da arte do ambiente de formação*, “apresentado em decorrência do Contrato de Prestação de Serviços de Estudos Técnicos, Assessoramento e Consultoria celebrado entre o Relator, **Eng. Ruy Carlos de Camargo Vieira**, e o CONFEA, tendo em vista a consolidação de estudos referentes ao exercício profissional em sua correlação com a formação profissional graduada e pós-graduada, com maior ênfase às profissões ligadas à Engenharia.” (Grifo nosso)

mesmo tempo, elabora uma proposta concreta de currículo para uma *engenharia operacional plena*; segundo argumentação de seu coordenador, um dos problemas que havia sido criado – a confusão com os *cursos superiores de tecnologia* – seria assim solucionado. Além disto, na tentativa de conciliar os diferentes interesses, defende um modelo de curso que, mesmo sendo *pleno*, seria *terminal*, afirmando que “a tendência à complementação de estudos apenas seria minimizada ‘com o estabelecimento da mesma carga horária para os cursos de Engenharia Plena e de Operação, pois esse fator é o único que poderá igualar os dois ‘status’” (VIEIRA¹¹⁷, apud SOARES, op.cit.: p.285). E, continuando a argumentação, conforme nos relata Soares (ibid.), define a diferença entre o engenheiro de operação e os demais engenheiros com base em suas funções, pois

Enquanto o engenheiro de operação seria preparado para atender às solicitações da indústria, desempenhando tarefas técnico-operacionais, os demais engenheiros seriam formados para as atividades de ‘criação e concepção’. Embora ‘plenas’, essas duas espécies de formação seriam diferenciadas.

Ainda quanto a esta troca de documentos entre CEEEng e GST, tem-se importantes argumentações deste último grupo para que a engenharia de operação seja extinta e não transformada em uma engenharia plena. Primeiro – com críticas que consideramos pertinentes para os atuais Cursos Superiores de Tecnologia – lembram que as escolas privadas de engenharia só querem lucro e, por isto, atraem alunos que apenas desejam obter um diploma de nível superior.

atualmente [as escolas privadas de engenharia] operam com grande ganância de lucros imediatos, numa desenfreada concorrência para ministrar cursos cada vez mais fáceis e que atraíam grande número de alunos interessados apenas em um diploma de nível superior. (CODEPLAN/GST/DAU¹¹⁸, apud SOARES, op. cit.: p.286)

¹¹⁷ Vieira, Ruy C. de Camargo. Contribuição para a fixação de novos currículos mínimos para os cursos de engenharia de operação. São Carlos, (SP), s. ed., ago. 1975. (15p.)

¹¹⁸ Informação 57/75 CODEPLAN/GST/DAU. Brasília, 25 de set. 1975. p.1.

Em seguida, no mesmo documento, afirmam que as características desta engenharia seriam semelhantes às dos cursos superiores de tecnologia, mas aquela acabaria sendo o curso preferido pelos alunos – levando ao fracasso dos CST – devido ao status de engenheiro, ou seja, devido à idéia de serem profissionais com uma graduação plena. Esta argumentação deixa bem claro que a política defendida pelo GST/DAU era a de expansão das *carreiras de curta duração*, uma política específica para a expansão do ensino superior no Brasil. Neste sentido, defendiam os cursos de *formação de tecnólogos* como o caminho a ser seguido, devendo ser deixada de lado a proposta da engenharia operacional, mesmo que plena.

2.3.9- *Dos Centros de Engenharia de Operação aos Centros de Formação de Tecnólogos: uma mesma política educacional*

Também durante os anos de 1975 e 1976 torna-se clara uma disputa dentre dois projetos do MEC. De um lado, aquele defendido pelo Departamento de Assuntos Universitários, através do GST. De outro, aquele que fora criado em 1971, mas que havia sido formulado ainda na década de 1960, isto é, o PRODEM (“Projeto MEC/BIRD I”), vinculado ao Departamento de Ensino Médio, visando a expansão da engenharia de operação no país.

Em janeiro de 1975, com base em avaliação do Projeto 19, o DAU encaminha ao Conselho Federal de Educação uma Exposição de Motivos para um projeto de lei¹¹⁹. O objetivo do DAU era buscar a consolidação dos cursos superiores de tecnologia não mais através da universidade que vinha se opondo a esta política de expansão do ensino superior; dessa forma, o documento propõe uma mudança no PRODEM no sentido de se implantarem *Centros de Formação de Tecnólogos*, em vez de *Centros de Engenharia de Operação*.

No referido documento [...] essa instituição deveria ser marcada por uma ‘flexibilidade’ – conceito que traduzia a imediata adaptação dos programas escolares (criação e supressão de cursos) às demandas do setor produtivo – e

¹¹⁹ Edson M. de Souza. Relatório de avaliação do Projeto 19 – exposição de motivos e anteprojeto de lei. In: *Estudos sobre a formação de tecnólogos*. Brasília, MEC/DAU/UFMT, 1977 (Apud SOARES, op.cit.: p.288 e 340).

ter ‘características operacionais muito semelhantes àquelas de uma universidade (...) *sem designá-la como tal.*’ (SOARES, *ibid.*: p.288. Grifo no original)

Não poderíamos deixar de observar que, já naquele momento, a palavra *flexibilidade* era usada como argumento de documentos oficiais e – não devemos nos surpreender – conforme a autora analisa, significando o mesmo de hoje – adaptação da escola às estreitas demandas do mercado de trabalho.

Em outro documento¹²⁰, tem-se referência ao fato de que em fevereiro de 1975 (portanto, no mês seguinte ao do projeto de lei), o Conselho Britânico já teria trazido ao Brasil um especialista, Edgard Charles Summers, para trabalhar na instalação de um Centro que deveria ser instalado na Bahia. Parece-nos, os objetivos do DAU passavam, por um lado (e em paralelo com as atividades que o GST vinha realizando), pela neutralização da pressão do próprio PRODEM (e de algumas Escolas Técnicas Federais a ele vinculadas) contra sua política de expansão do ensino superior; este novo projeto poderia ser visto de forma positiva, pois significaria a manutenção de um curso *de nível superior* nas ETFs. Por outro lado, estaria garantindo uma política que já estava sendo definida dentro do governo militar desde, pelo menos, 1965 (com os primeiros acordos entre a Fundação Ford e a ETF da Guanabara), qual seja, a expansão do ensino superior através de *cursos superiores de curta duração em instituições não-universitárias*. Esta política – que não foi criada por brasileiros, mas importada por nós, com grande incentivo dos EUA – vinha sofrendo pressões porque, no Brasil, encontrou resistências não previstas. Dentre elas, como visto, aquelas referentes às grandes instituições de ensino privado, ao significado do título de engenheiro e, por fim, ao corporativismo e busca de *status* institucional por parte de algumas ETFs que buscavam manter o *ensino superior* por elas conquistado.

¹²⁰ Um ofício de janeiro de 1976, do gerente de um convênio entre o DAU e o Centro de Educação Técnica da Bahia - CETEBA (instituição estadual criada em 1968) – João Augusto Bastos – solicitando ao CFE que autorizasse os Cursos Superiores de Tecnologia no futuro *Centro de Educação Tecnológica* da Bahia (CENTEC-BA) (Apud LESSA, s/data).

Em maio de 1975, com base no documento que o DAU havia encaminhado, no mês de janeiro, ao Conselho Federal de Educação, é aprovado o parecer CFE 1.589/75, de 8 de maio, que trata da “criação dos Centros de Educação Tecnológica”¹²¹. Nesse parecer, como vemos a seguir, as funções e características destes Centros ficam bem claras.

Dentro da expansão do ensino superior atribui-se a estes estabelecimentos uma espécie de ‘cooling out function’, isto é, uma função dissuasória, desafogando a universidade de muitos pretendentes que se contentariam com uma formação profissional curta de nível superior. (apud, SOARES, op.cit.: p.289. Grifo nosso)

O caráter intensivo e terminal desses cursos significa uma flexibilidade que, de certa forma conflita com a dinâmica deferente dos cursos de graduação plena [...] a agilidade que convém a esses cursos é muitas vezes prejudicada pela tramitação burocrática e demorada de processos, nos órgãos de Universidade. (apud BASTOS, 1991, p. Grifo nosso)

ensino pós-secundário de vocação essencialmente terminal, ministrado em duração menor e cuja finalidade é preparar os estudantes para ocupar empregos de nível intermediário. (apud, SOARES, op.cit.: p.289. Grifo nosso)

Apesar do empenho do Departamento de Assuntos Universitários do MEC no sentido de consolidar os cursos superiores de tecnologia – e uma instituição específica para sua organização –, o PRODEM não aceita esta proposta. Nela estava incluído o pedido do DAU para uma consulta ao Banco Mundial no sentido de transformar o Projeto dos Centros de Engenharia Operacional em outro, de Centros de Formação de Tecnólogos (ibid.: p.290). Além disso, a proposta do DAU solicitava a transferência, para o Centro que estava sendo organizado na Bahia, das “construções, equipamentos e instalações do Centro que o PRODEM instalava junto à Escola Técnica Federal da Bahia” (NASCIMENTO, op.cit.: p.47). A recusa do PRODEM, provavelmente, refere-se ao temor de perder o poder conquistado, seja na própria estrutura do Estado, seja o poder das Escolas Técnicas Federais no âmbito do sistema educacional. Uma confirmação deste temor, mesmo sendo um ano mais tarde, é a ata do Conselho Consultivo da própria ETF da Bahia, de 05 de novembro de 1976, na qual se

¹²¹ Como nos lembra Peterossi (op.cit: p.78), estes Centros retomavam um caminho escolhido pelo governo do estado de São Paulo, “quando da criação dos primeiros Centros de Tecnologia do país”.

registrou a informação de seu Presidente sobre a realização de uma reunião (pelos dados, parece ter sido com representante do PRODEM)

com a finalidade de discutir o problema do prédio de Engenharia de Operações. Propuseram a criação de um Centro Industrial ou 'Centrão', o que viria acabar com a Escola. Argumentou (o Presidente do Conselho/Diretor da Escola) que o dia que isso ocorrer teremos a falência das Escolas Técnicas Federais do Brasil, dado o perigo da ingerência política. Foi uma reunião em termos de consulta. (apud LESSA, op. cit., s/data. Grifo nosso)

Assim, em 17 de dezembro de 1975, em ata de reunião entre o DAU e o PRODEM¹²², fica registrada a recusa por parte dos representantes deste último com, dentre outras, a argumentação de que

A proposição de mais uma alteração agora [do Projeto MEC/BIRD I] só poderia repercutir muito mal. Afinal o BIRD é um Banco, interessado em cumprimento de contratos, prazos, juros, etc. E não entenderá muito bem que o MEC em 1971 dava importância à Engenharia de Operação e em 1975 acentue a formação de tecnólogos. (apud SOARES, op.cit.: p.290)

Observe-se que, em dezembro de 1975 – apesar das iniciativas do DAU e do Parecer CFE 1.589, de maio, para a substituição dos cursos de engenharia operacional pelos cursos superiores de tecnologia na política de *cursos superiores de curta duração* –, o PRODEM continuava defendendo os cursos por ele implantados em algumas ETFs. Note-se ainda que esse último argumento era bastante convincente – como poderia o Banco Mundial aceitar uma mudança nesta política em apenas quatro anos. No entanto, entendemos que, levados em parte por uma defesa corporativa, os responsáveis por este Projeto não percebiam que os dois cursos faziam parte fundamentalmente de uma mesma política educacional – estavam ambos no campo da burguesia. Mas, dentro deste campo, aí sim, haviam interesses distintos; interesses que estavam relacionados às resistências ao *título de engenheiro* para um curso de curta duração, assim como suas conseqüências no setor privado da educação.

¹²² Relatório da reunião de representantes do DAU/PRODEM, Rio de Janeiro, 17.12.75. Assina: Ivo Martinazzo. (Apud SOARES, op.cit.: p.290). Segundo Nascimento (op.cit.: p.47), Ivo Martinazzo (Coordenador do Projeto 19), junto com João Augusto Bastos, foram os representantes do DAU nesta reunião com o PRODEM. Como veremos, o segundo deles, poucos meses depois, será nomeado para Diretor de uma nova instituição – o *Centro de Educação Tecnológica da Bahia* (CENTEC-BA).

2.3.10- *Engenharia de concepção, engenharia industrial e tecnólogos na área de engenharia: a solução negociada*

Em novembro de 1975 foi concluído o trabalho de uma Comissão¹²³ nomeada para estudar a transferência da engenharia de operação das ETFs para as universidades. Em seu relatório, esta Comissão teria constatado que nas ETFs de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro os cursos estavam em funcionamento, enquanto nas ETFs da Bahia, Pernambuco e São Paulo, aguardavam “autorização do Conselho Federal de Educação para início de funcionamento” (NASCIMENTO, op. cit.: p.49). O relatório conclui – com base em citação de outro relatório, da CEEEng – que as escolas de engenharia de operação, quando diretamente subordinadas ao MEC, deveriam se constituir em instituição isolada, com seus cursos vinculados ao DAU. Assim, esta Comissão assume a própria posição da CEEEng que, em seu relatório, afirma:

a consideração da experiência estrangeira e o conhecimento pormenorizado de fatos concretos relacionados com o funcionamento das Escolas de Engenharia de Operação em nosso país, convenceram essa comissão de que não seria boa solução escolher entre alternativas a de transferir os referidos cursos para universidades e faculdades. Com efeito, faculdades e universidades são instituições de ensino com características que devem marcar uma boa escola de engenharia. Assim, a comissão conclui pela conveniência de sugerir que as escolas de engenharia de operação, existentes ou futuras, quando diretamente subordinadas ao MEC e vinculadas ao DAU, constituíssem entidades isoladas. (apud¹²⁴ NASCIMENTO, op. cit.: p. 49. Grifo nosso)

Em um primeiro momento, podemos achar a citação do relatório da CEEEng – comparada com o que ela vinha defendendo – contraditória. Porém, para compreendê-la, devemos observar que a recomendação da CEEEng para a constituição de instituições isoladas refere-se às escolas “subordinadas ao MEC”, ou seja, uma vez mais, o alvo desta

¹²³ A criação dessa comissão é citada por Nascimento (op.cit.: p.48); segundo o autor, a nomeação se deu através da Portaria do MEC nº 441, de 09 de dezembro de 1974, assinada pelo então Secretário Geral do MEC, Euro Brandão. Até o momento, não nos foi possível localizar esta Portaria a fim de verificar seus integrantes.

¹²⁴ Nascimento não nos fornece as referências nem a data precisa deste relatório da CEEEng; no entanto, afirma que a outra comissão havia esperado o resultado da CEEEng para fazer seu próprio relatório, de novembro de 1975, nos dando assim uma indicação.

recomendação eram as ETFs e seus Centros de Engenharia de Operação – buscava-se assim não permitir que as Escolas Técnicas Federais continuassem a organizar os referidos cursos. Também não podemos deixar de ressaltar a observação do relatório quanto ao fato de que “faculdades e universidades são instituições de ensino com características que devem marcar uma boa escola de engenharia”. Ora, estes vinham sendo argumentos das grandes escolas de engenharia contra a expansão indiscriminada da engenharia de operação; com estas palavras, a CEEEng deixa claro que “um bom curso de engenharia” estará vinculado à universidade – e não a pequenas escolas, ou a escolas de ensino profissional de nível médio.

No entanto, a iniciativa do DAU que entendemos ser chave na compreensão da solução negociada, no âmbito do MEC, para os cursos de engenharia de operação – ao menos em relação ao PRODEM e ETFs – é apenas um detalhe, mas significativo. Logo após a reunião entre os responsáveis por este Projeto e pelo DAU – em dezembro de 1975, quando houve a recusa por parte do PRODEM às propostas do Departamento de Assuntos Universitários – o Professor Osvaldo Nascimento¹²⁵ foi convidado a se transferir do DEM para o DAU. Esse professor (NASCIMENTO, 1986) era ex-aluno e docente da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca-RJ, havia sido bolsista do PRODEM no curso de mestrado em educação técnica nos Estados Unidos e trabalhava no Projeto MEC/BIRD (isto é, o próprio PRODEM) (cf. *ibid.*: p. 50); sua transferência teria sido para “trabalhar com os cursos de curta duração e, uma vez juntos DAU e PRODEM, procurarem uma solução que atendesse aos interesses de ambos” (*ibid.*: p.47-48. Grifo nosso). O professor Osvaldo, como relata, pressupôs que a extinção dos cursos de engenharia de operação já era uma decisão e, sem dúvida, se sentiu responsável pela tarefa a ele atribuída pelo DAU, restando-lhe

apenas lutar para salvar, pelo menos, o esforço feito nos cursos de engenharia de operação já em funcionamento nos Centros instalados pelo PRODEM e, sobretudo, tentar manter, na medida do possível, o espírito do

¹²⁵ O professor Hercício Peixoto também teria sido transferido do PRODEM para o DAU (*ibid.*: p.47); no entanto, não possuímos outra referência deste professor.

ensino industrial que norteava a implantação desses cursos juntos às Escolas Técnicas Federais. (ibid. Grifo nosso)

No segundo semestre de 1976, este professor, já representando o DAU, fazia parte de um novo Grupo de Trabalho do MEC, nomeado em agosto, para ““estudar a criação dos *Centros de Engenharia*’, preconizados no Acordo MEC/BIRD” (ibid.: p.49. Grifo nosso)¹²⁶. Devemos reparar que o autor, apesar de se referir ao acordo com o BIRD, realizado pelo PRODEM, indica que este Grupo tem como objetivo Centros de *Engenharia*, não mais se referindo à *Engenharia de Operação*, mas simplesmente de *Engenharia*. Apenas lembramos que, em dezembro de 1975, portanto, 8 meses antes, o PRODEM havia se recusado a encampar a proposta do DAU de Centros de Formação de Tecnólogos.

Outra decisão chave para a solução negociada foi a de se abrir mão da engenharia de operação como um *curso de curta duração*. Primeiro, em abril de 1976, o CFE aprova a resolução 48, que “fixa os mínimos de conteúdo e de duração do curso de graduação em engenharia e define suas áreas de habilitações”, determinando 3.600 horas como carga horária mínima, a ser desenvolvida em um tempo médio de 5 anos¹²⁷. Mais tarde, no final de 1976, com base em relatório da CEEEng, o CFE aprova o parecer 4.434¹²⁸, extinguindo a

¹²⁶ Grupo de Trabalho nomeado pela portaria ministerial n. 83, de 9 de agosto de 1976. Sua composição: Oswaldo Vieira do Nascimento (representante do DAU/MEC); Hélio Gelape (da Escola Técnica Federal de Minas Gerais, representante do DEM/MEC); Carlos Magno Pereira (representante do PRODEM) e Máximo Ivo Domingues (representante da Secretaria Geral do MEC e Coordenador do Grupo de Trabalho) (NASCIMENTO, op. cit.: p. 49-50).

¹²⁷ Esta resolução define, dentre outros aspectos que, com vigência a partir do ano letivo de 1977 (artigo 18), “os currículos plenos do curso de engenharia serão desenvolvidos no tempo útil de 3.600 horas [...] que deverão ser integralizadas em tempo total variável de 4 a 9 anos letivos, com termo médio de 5 anos” (artigo 13); sendo seis suas áreas de habilitação: civil, eletricidade, mecânica, metalurgia, minas e química, podendo mais tarde, por decisão do CFE, serem criadas outras áreas (artigo 6º).

¹²⁸ Até o momento, não nos foi possível ter acesso direto a este parecer e a data exata de sua aprovação, no entanto, ele está publicado na Coleção *Documenta*, publicação organizada pelo CFE e pelo CNE, do mês de dezembro de 1976. A relação entre o relatório da CEEEng e este parecer é apontada em três publicações, quais sejam, parecer CNE 29/2002; NASCIMENTO, op.cit.: p.48; OLIVEIRA, 2003: p.21-22; no entanto, em nenhuma delas tem-se a data deste relatório da Comissão que, acreditamos, não seja o de agosto de 1975, mas sim posterior a esta data.

engenharia de operação e criando a *engenharia industrial*¹²⁹. Nesse parecer, o Conselho dará três opções às instituições que ministravam engenharia de operação, quais sejam, simplesmente eliminar os cursos, transformá-los em cursos superiores de tecnologia ou, finalmente, transformá-los em engenharia industrial (ALEGRE, 1997: p. 40). Pouco antes, em outubro, no VII Congresso Panamericano do Ensino de Engenharia, o Coordenador da CEEEng, Ruy Camargo, falava de como “deverá ser a engenharia industrial”:

Predominantemente prática, necessária à condução dos processos industriais, à gerência ou supervisão das indústrias, à direção da aplicação da mão-de-obra, às técnicas de utilização e manutenção de equipamentos, enfim, às atividades normais de rotina das indústrias. (VIEIRA¹³⁰ apud SOARES, op. cit.: p.291)

Não é por acaso que estas são exatas palavras do próprio parecer 4.434/76 (Apud NASCIMENTO, op.cit.: p. 48) quando define o que seria a *engenharia de ligação* (isto é, a engenharia industrial), em oposição à *engenharia de concepção*; nesta, os engenheiros de concepção seriam “aqueles que têm a formação direcionada para o campo da pesquisa, de projetos, de investigação, da aplicação de métodos científicos, da direção, da supervisão e do ensino de engenharia” (Apud OLIVEIRA, op. cit.: p.22). Assim, em 1976, é criado um novo tipo de engenharia, a *engenharia industrial*, com características de formação de um profissional voltado para a prática – para operar e cuidar da manutenção de equipamentos, para gerenciar processos – porém, com a duração de cinco anos; pois só assim poderia ser considerado como um curso que formasse engenheiros. Ora, se observarmos bem, o que em 1976 distinguia os dois tipos de engenharia – de concepção e de ligação – eram as mesmas características que, em 1965, no parecer CFE 25, haviam distinguido o engenheiro de operação (*formação profissional tecnológica*) do engenheiro graduado (*formação profissional*

¹²⁹ Em 1977, o CFE, através de resoluções, caracterizou a habilitação de engenharia industrial, revogou a criação dos cursos de engenharia de operação e estabeleceu as normas para conversão destes últimos em engenharia industrial. Respectivamente, Resoluções CFE 04/77, 5/77, e 5A/77.

¹³⁰ Ruy Camargo Vieira. *A conceituação do ensino de engenharia no Brasil*. RJ, VII Congresso Panamericano de Ensino de Engenharia, 3-10 out. 1976, p.11-8.

científica)¹³¹. A única diferença das características destes dois momentos era quanto à duração mínima – agora, com a engenharia industrial, este tipo de formação não poderia ser *curta* (com 2.200 horas), passando à obrigatoriedade de, no mínimo, 3.600 horas. Também devemos observar que, de fato, este era o mesmo projeto apresentado pela CEEEng em agosto de 1975, porém, em vez de se aceitar uma *engenharia operacional plena*, instituiu-se a *engenharia industrial*; desta forma, evitava-se assumir as semelhanças entre ambas e, portanto, as discussões sobre a primeira ficariam no passado. Para Nascimento (op. cit.: p.48), “a solução encontrada atendia aos desejos emanados do DAU/MEC, mas, também, preservava o ‘**ethos**’ do ensino industrial defendido pelas Escolas Técnicas Federais, através do PRODEM”¹³².

Tratava-se, de fato, de atender ao projeto do governo – expansão do ensino superior através de cursos de curta duração em instituições não-universitárias – neutralizando as pressões do PRODEM e das ETFs. Sendo assim, concordamos com Soares (op.cit.: p. 291. Grifo no original) quando afirma que “a engenharia ‘industrial’ foi a conversão da operacional em ‘plena’ para impedir a continuidade e impor a terminalidade. Neste novo conceito a terminalidade não estava explícita na duração do curso, mas na sua localização”, qual seja, fora da universidade. Se, no caso da engenharia, havia fracassado a política dos cursos de curta duração, ao menos o objetivo da *terminalidade* seria mantido com a localização dos cursos nas Escolas Técnicas Federais. Além disso, no parecer 4.434/76 – em paralelo com a

¹³¹ Oliveira (op. cit.: p.22) faz referência ao relatório de uma comissão – provavelmente a CEEEng – que, ao caracterizar a engenharia industrial, utilizaria “as recomendações do Parecer 25/65, relativas ao curso de engenharia de operação, uma vez que elas também se aplicariam à formação dos futuros engenheiros industriais”.

¹³² Este *ethos*, pelo menos em parte, prevalece até hoje nos cursos de engenharia industrial. Por exemplo, no sítio oficial do CEFET-CSF/RJ, encontramos a seguinte definição para os cursos de Engenharia Industrial oferecidos pela Instituição: “voltados para a formação de engenheiros que se dedicarão precipuamente ao desenvolvimento de processos industriais e à operação dos sistemas industriais. Mesmo que a formação básica desses engenheiros tenha a mesma extensão e profundidade das demais habilitações de engenharia, na Engenharia Industrial, o enfoque principal deve ser conferido ao trabalho prático e às técnicas e aos processos de operação que caracterizam a atividade industrial.” (Grifo nosso). Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/concurso/graduacao/manualdoaluno/manual/cursosgraduacao.htm>>. Acesso em: 01 de agosto de 2006.

engenharia de concepção e a de ligação – é descrita uma terceira *categoria* de profissional neste campo de saber,

os tecnólogos com formação voltada para a área de engenharia, definindo-os como profissionais responsáveis pela aplicação de métodos e conhecimentos científicos e tecnológicos, combinados com habilidade manual, para a solução dos problemas relacionados à sua área de atuação. Sua atuação não se estende ao desenvolvimento de novos princípios e métodos. (OLIVEIRA, op. cit.: p.22. Grifo nosso)

Desta forma, ao mesmo tempo em que – na construção de uma solução negociada se faz a concessão à *engenharia industrial*, busca-se garantir a manutenção e consolidação de cursos superiores de curta duração – então já formalmente reconhecidos como tecnólogos – na área da engenharia.

2.3.11- *Um “Centrão” para a educação tecnológica: a nova concepção de ensino superior leva à nova concepção de instituição*

Além das decisões de incorporar professores do PRODEM e de transformar a engenharia de operação em engenharia industrial, o Departamento de Assuntos Universitários do MEC procurava consolidar seu projeto através da organização de um Centro para os cursos superiores de curta duração no estado da Bahia. Com este objetivo, estabeleceu convênio com a Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA) – instituição estadual – e, em julho de 1976, foi aprovada uma lei¹³³ criando o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC-BA), “o primeiro centro criado a nível federal” (PETEROSI, op. cit.: p.78). Em seu artigo 1º, esta lei estabelece que o Centro terá “a finalidade de desenvolver [...] curso de formação de tecnólogos, em nível superior, para fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho da região”; em seu artigo 3º, determina:

Ao Centro de Educação Tecnológica da Bahia caberá: I- ministrar cursos em caráter intensivo e terminal conducentes à formação de tecnólogos; II- formar pessoal docente destinado ao ensino nos cursos de formação de

¹³³ Lei federal 6.344, de 6 de julho de 1976.

tecnólogos; III- desenvolver outras atividades necessárias ao cumprimento e aperfeiçoamento de seus objetivos (Grifo nosso).

Ou seja, a este Centro caberiam, exclusivamente, atividades voltadas para os cursos superiores de tecnologia (ou, de formação de tecnólogos), destacando-se aí a caracterização destes cursos – intensivo e terminal. O primeiro Diretor da instituição, nomeado pelo MEC, foi João Augusto Bastos.

Lessa (op. cit: s/p.)¹³⁴ nos fornece algumas indicações sobre as relações que então se estabeleciam entre o DAU, o PRODEM e a ETF-BA. Primeiro, nos informa que a aula inaugural do Centro foi realizada em setembro do mesmo ano de sua criação, sendo este instalado “provisoriamente, em prédio Anexo cedido pela Escola Técnica Federal da Bahia e, no Bairro de Monte Serrat, à rua Rio São Francisco, 01, cedido pelo Governo do Estado da Bahia”. Ainda em Lessa, tem-se o registro de reuniões na ETF-BA, de novembro de 1976, onde PRODEM, DAU e CENTEC-BA, juntos, apresentam a idéia da engenharia industrial na própria ETF-BA na forma de um “Centrão”. Transcrição da ata da reunião da Diretoria da ETF-BA, de 25 de novembro de 1976 registra que

o Professor Ruy Santos Filho [então diretor da escola] fez um minucioso relato sobre os entendimentos levados a efeito nesta Capital, com a presença dos representantes do PRODEM, Cel. Arivaldo Fontes e do Sr. Guedes, Gerente de Engenharia; dos representantes do DAU e da Secretaria Geral do MEC, Dr. Ruy Vieira, e do Centro Tecnológico da Bahia, Dr. João Augusto, em relação ao Curso de Engenharia de Operações que pretendem modificar para Curso de Engenharia Industrial, acrescentando que a pretensão, agora, é de transformar toda a estrutura numa espécie de ‘Centrão’ que integraria a Escola Técnica Federal da Bahia, o Centro Tecnológico e o Curso de Engenharia Industrial. Com isso, o Curso de Engenharia de Operações, de curta duração, evoluiria, segundo eles, para o Curso de Engenharia Industrial, de duração plena. (Grifo nosso)

Nesta ata – além de termos explicitamente os objetivos da transformação da engenharia de operação em engenharia industrial, portanto o fim do projeto de Centros de Engenharia de Operação – tem-se clara a idéia de que se organize uma única instituição (o “Centrão”)

¹³⁴ Este trabalho nos traz importantes informações, principalmente por reproduzir partes de atas de reuniões da ETF-BA; no entanto, ressaltamos que, em alguns momentos, suas referências de data parecem imprecisas.

abrangendo desde os cursos da Escola Técnica, passando por aqueles de formação de tecnólogos (previstos para o CENTEC), até os cursos de engenharia industrial. Em ata de 15 de abril de 1977, em uma reunião da Diretoria da ETF-BA, registra-se que

foi entregue o anexo da Escola Técnica cuja destinação inicial seria para o Curso de Engenharia de Operação. Para tanto contamos aqui com a presença do Engenheiro Celso Dantas da Silva do PRODEM que nos veio oficializar a referida entrega. Após disso, tomamos as imediatas providências no sentido de novos contactos com o CENTEC a fim de efetivarmos a cessão de (60%) sessenta por cento (sic) da área física do prédio.

Com estas informações, tem-se a impressão de que o projeto do “Centrão” teria sido deixado de lado; no entanto, vemos nele já a idéia do que, pouco mais tarde, seriam os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Com o fim da engenharia de operação, a transferência de dois professores do PRODEM para o DAU e a criação do CENTEC-BA – todas estas decisões esboçadas em 1975 e concretizadas no ano de 1976 –, o projeto de cursos superiores de curta duração vinha se consolidando; porém, agora, através dos cursos superiores de tecnologia e um novo tipo de instituição *superior*¹³⁵. Desta forma, os diferentes interesses em jogo vinham sendo acomodados. Os cursos de engenharia de operação – ao final de 1976 com extinção já definida – que haviam sido criados em três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro), com base no Projeto dos Centros constante no acordo MEC/BIRD, estes cursos – pelo já demonstrado – tinham a perspectiva de serem transformados em engenharia industrial, mantendo-se vinculados às ETFs. No acordo que vinha sendo tecido no âmbito do MEC, esta havia sido a fórmula encontrada para, dentre outros aspectos, convencer o PRODEM a apoiar a política do DAU de extinção da engenharia de operação.

¹³⁵ A lei de criação do CENTEC-BA, além de determinar que seus cursos são *de nível superior* (art.1º), também determina que “o Centro de Educação Tecnológica da Bahia será uma autarquia de regime especial, de conformidade com o Art. 4º da *Lei número 5.540 de 28 de novembro de 1968*”(art. 2º), ou seja, nesta vinculação com a chamada *lei da reforma universitária*, insere o Centro no conjunto de instituições de Ensino Superior.

No entanto, segundo Nascimento (op. cit.: p.52), o Grupo de Trabalho nomeado em agosto de 1976, para “estudar a criação dos Centros de Engenharia”, teria como objetivo decidir o que fazer com estes cursos. O DAU teria solicitado ao Grupo verificar duas possibilidades, ou manter em caráter provisório os cursos nas ETFs, ou criar uma instituição específica – um *Centro de Engenharia* – para esses cursos, que, ao final do mesmo ano, o CFE já decidiria, seriam a *engenharia industrial*. Nascimento afirma também que este Grupo, contrariando o DAU, propôs a transformação de três Escolas Técnicas Federais – Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro)¹³⁶ – em Centros Federais de Educação Tecnológica; além disto, em seu relatório, o Grupo também teria desenvolvido a concepção destes Centros e, ainda, “sugeriu uma minuta de Lei, concretizando a proposição” (ibid.). A lei 6.545, de 30 de junho de 1978, que “dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica”, foi, sem nenhum veto, a minuta proposta pelo Grupo (ibid.: p.54).

Se compararmos a lei 6.545 com a lei 6.344 (criação CENTEC-BA), verificaremos que são bastante semelhantes; a própria Exposição de Motivos daquela, afirma que “a estrutura administrativa de cada Centro [...] terá como paradigma a do Centro de Educação Tecnológica da Bahia, recentemente criado”¹³⁷. Um destaque deve ser dado à fundamentação legal para criação de ambos os Centros, pois também os CEFETs foram então caracterizados como “autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968” (artigo 1º, parágrafo único), ou seja, igualmente se inserindo no conjunto

¹³⁶ Apesar de constar seis Centros de Engenharia de Operação junto a Escolas Técnicas Federais no projeto original do Acordo MEC/BIRD, o Grupo de Trabalho sugere a transformação apenas destas três porque então já haviam concluído suas obras e instalações para os Centros e nelas “já funcionam os cursos de engenharia de operação” (NASCIMENTO: p.52). Quanto às outras três Escolas (Bahia, Pernambuco e São Paulo), “a solução dada foi a de adiamento, uma vez que em breve o CFE se pronunciaria definitivamente sobre os cursos de engenharia de operação, cujos processos ainda estavam pendentes de exame por parte do Conselho” (ibid.).

¹³⁷ E.M. 435, de 24 de outubro de 1977. Assinada por Ney Braga. Reproduzida em Nascimento (ibid.: p.53-54).

de instituições de Ensino Superior. Nestas leis de criação dos dois “tipos” de Centro, o que existe de diferente – e sem maiores conseqüências – é a composição de seus Conselhos Diretores e as especificidades (recursos financeiros, quadro de pessoal, etc.) referentes às duas situações, posto ser o CENTEC-BA uma instituição nova sendo criada, enquanto os CEFETs eram a transformação de instituições existentes. Mas outras duas características distintas devem ser ressaltadas. A primeira, o fato do CENTEC-BA poder “instalar cursos independentemente da apreciação prévia do Conselho Federal de Educação, que posteriormente os reconhecerá para todos os efeitos, podendo, ainda, suprimir ou suspender cursos quando o mercado de trabalho manifestar sintomas de saturação” (lei 6.344, artigo 3º, parágrafo único). A lei de criação dos CEFETs é omissa em relação a esta questão, no entanto, a Exposição de Motivos afirma que

A criação de quaisquer novos cursos, incluindo-se os de formação de tecnólogos, que já contam com recursos do correspondente projeto setorial específico, somente poderá ser feita com autorização expressa deste Ministério, pois os novos Centros não terão autonomia para criação de cursos. (apud NASCIMENTO, op. cit.: p.54)

A segunda distinção entre os dois tipos de Centro refere-se à própria finalidade das instituições. Enquanto ao CENTEC-BA, como vimos, caberia apenas ministrar cursos de formação de tecnólogos e formar pessoal docente para estes cursos; aos CEFETs, caberia

I - ministrar ensino em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;

b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (Lei 6.545, artigo 2º)

Certamente estas finalidades são muito mais amplas que as do CENTEC-BA, explicitando um projeto de instituição – de *educação tecnológica* – que integraria o nível secundário da educação profissional com um tipo específico de ensino superior (engenharia industrial e tecnólogos). A Exposição de Motivos desta lei afirma que os CEFETs, “vinculados ao Departamento de Assuntos Universitários deste Ministério, constituirão um novo tipo de estabelecimento de *ensino tecnológico*, que proporcionará uma integração vertical entre os vários níveis de formação” (grifo nosso). No entanto, gostaríamos de ressaltar que, se esta é a grande distinção em relação ao CENTEC-BA – e não há dúvidas de que seja – a formulação do projeto de um Centro deste tipo já estava em pauta, em 1976, nas negociações ocorridas entre a ETF-BA e o então recém criado CENTEC-BA, onde se buscava convencer àquela instituição das vantagens de se organizar um “Centrão”¹³⁸.

Assim, a lei 6.545/78, ao criar – a partir da transformação de Escolas Técnicas Federais – três Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em vez dos seis “Centros de Engenharia de Operação”, foi considerada como tendo concretizado o que preconizava aquele acordo entre o MEC e o BIRD, de 1971, levado à cabo pelo PRODEM. Não podemos deixar de observar que, em dezembro de 1975, o PRODEM recusara mudar seu projeto afirmando que o Banco Mundial “não entenderá muito bem que o MEC em 1971 dava importância à Engenharia de Operação e em 1975 acentue a formação de tecnólogos”. No entanto – em outubro de 1977, menos de dois anos depois desta recusa – após as negociações coordenadas, principalmente, pelos que estavam no DAU, a Exposição de Motivos da lei de criação dos CEFETs, apresentada pelo Ministro da Educação ao Presidente da República, afirmará que “estudo meticoloso efetuado pelo Departamento de Assuntos Universitários [...] levou à conclusão de que na conjuntura atual não mais se justificava a manutenção do

¹³⁸ O que talvez seja a grande novidade na lei de criação destes primeiros CEFETs é a alusão à pós-graduação e à pesquisa, assim como a uma possível idéia de atividades de *extensão universitária* quando trata de estender os benefícios da pesquisa “à comunidade mediante cursos e serviços” (grifo nosso).

currículo mínimo dos Cursos de Engenharia de Operação, como cursos de curta duração, urgindo sua extinção” (grifo nosso), explicando então a criação da nova habilitação em Engenharia Industrial e a consolidação dos cursos superiores de formação de tecnólogos. Para Nascimento (op. cit.: p.48) todo este processo significou que “uniam-se no MEC as duas políticas de cursos superiores de curta duração”; no entanto, diríamos, acomodaram-se – na estrutura governamental – os interesses em jogo na sociedade, buscando com isto consolidar a política de cursos superiores de curta duração em instituições não-universitárias¹³⁹.

Desta forma, as grandes escolas de engenharia – privadas – que tivessem interesse em manter um curso de engenharia distinto dos “tradicionais”, voltado mais especificamente para a prática, poderiam fazê-lo através da *engenharia industrial*. As pequenas escolas, por sua vez, poderiam organizar *cursos superiores de tecnologia na área de engenharia* – mas não de formação de engenheiros. O sistema CONFEA/CREAs havia alcançado seu objetivo, a *titulação de engenheiro* passou a ser possível apenas para cursos com 3.600 horas no mínimo, desenvolvidos, em média, em 5 anos. Na rede federal de educação profissional, três Escolas Técnicas foram transformadas em CEFETs – instituições autorizadas a organizar determinado tipo de ensino superior – elevando assim seu status institucional e criando a expectativa desta transformação para mais três escolas e, talvez, para toda a rede¹⁴⁰. O governo militar, por sua vez, mantinha em relação à engenharia industrial nas ETFs a perspectiva de *terminalidade* do curso dada pela localização (fora das universidades) e, além disto, parecia assim conseguir

¹³⁹ Em novembro de 1978 (portanto poucos meses após criação dos CEFETs), a ETF-BA assina Portaria determinando “a transferência das instalações, equipamentos, livros e mobiliários adquiridos para o Centro de Engenharia de Operações, de que trata o acordo MEC-BIRD, Cont. nº 755-BR, da Escola Técnica Federal da Bahia para o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC” (LESSA, op. cit.: s/ p.). Esta decisão, nos parece, pode também ser um sinal do esforço de consolidação dos cursos superiores de curta duração em instituições não-universitárias, posto fortalecer o CENTEC-BA. No entanto, para confirmarmos esta hipótese seria necessário um estudo mais detalhado sobre o CENTEC-BA.

¹⁴⁰ A ETF do Maranhão será transformada em CEFET pela lei 7.863, de 21 de outubro de 1989; a ETF-BA será transformada em CEFET, incorporando ao mesmo tempo o CENTEC-BA, pela lei 8.711, de 28 de setembro de 1993.

consolidar a política de cursos superiores de curta duração através dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Alguns trabalhos sobre as discussões e iniciativas do governo federal acerca da engenharia de operação e dos cursos superiores de tecnologia – isto é, cursos superiores de curta duração¹⁴¹ – comumente tratam estas políticas públicas de forma distinta¹⁴²; nós, ao contrário, procuramos aqui defender que se tratava de uma mesma política. Góes Filho (1976a) reproduz palavras, de 1974, do Professor Newton Sucupira¹⁴³ que confirmam nossa posição ao dizer que a designação de tecnólogo foi criada “em face da resistência por parte dos engenheiros em aceitar os formados dos cursos de curta duração como engenheiros também”¹⁴⁴. O próprio Góes Filho (ibid.) faz um levantamento dos *cursos superiores de duração reduzida* de uma forma geral, incluindo aí a engenharia de operação, as licenciaturas curtas e o *técnico superior* (ou, tecnólogo); Soares (op. cit.) analisa a relação entre a formação de engenheiro de operação e a de tecnólogo; Cunha (op. cit.: p. 207) refere-se aos dois como uma mudança de nomenclatura com o objetivo estratégico de separar este tipo de ensino superior daqueles de longa duração.

Esta política educacional – relacionada ao modelo econômico de capitalismo dependente – visava oferecer uma formação dita de “nível superior” a fim de diminuir as

¹⁴¹ Este texto não trata das chamadas *licenciaturas curtas* (termo utilizado em oposição à *licenciatura plena*), no entanto, não poderíamos deixar de incluí-las na mesma perspectiva das políticas de ensino superior aqui discutidas. Não é por acaso que a Lei 5692, de 1971, em seu artigo 30, estabelece que a formação de professores para o ensino de 1º Grau exigirá apenas um *curso superior de curta duração* – a *licenciatura de 1º grau*. Esta habilitação acabou sendo extinta com a LDB 9394, de 1996, em seu artigo 62; extinção ratificada pela Resolução CNE/CES 2/99.

¹⁴² Ver, por exemplo, BASTOS (op.cit.), NASCIMENTO (op. cit.), PETEROSI (op. cit.).

¹⁴³ Membro do extinto Conselho Federal de Educação, onde ocupou o cargo de presidente da Câmara de Ensino Superior por dez anos. Participou, no CFE, de uma comissão que estudou a articulação do ensino médio com o ensino superior, tendo suas conclusões expostas na indicação 48/67 (aprovada em 15 de dezembro de 1967), “de onde saíram muitos dos conceitos e das formulações da reforma universitária e da reforma do ensino de 2º grau”. Este Conselheiro participou também dos grupos de trabalho que formularam estas duas reformas educacionais (CUNHA, 2005: p.186). Outra participação marcante quanto às questões aqui discutidas foi como relator do Parecer CFE 1589, de maio de 1975.

¹⁴⁴ *Jornal do Brasil*, 12 de abril de 1974, 1º caderno (Apud GÓES FILHO, 1976a, p.66).

pressões populares por vagas nas universidades, assim como fornecer mão-de-obra adequada ao capital. É verdade que o Estado brasileiro assumia assim seu papel de educador, incentivando e oferecendo cursos que qualificariam os trabalhadores dentro dos limites necessários para apenas – posto serem cursos de caráter terminal – operar e manter o equipamento e o projeto industrial importado, mas não para criar um projeto de desenvolvimento específico do Brasil. Além disso, estes cursos já poderiam significar a (con)formação de valores sociais condizentes com o modelo econômico-político de subordinação ao império estadunidense como, por exemplo, os novos padrões de consumo necessários a este modelo capitalista. A afirmação de que se tratava de uma única política educacional pode ser reforçada ainda por, pelo menos, outros dois aspectos deste processo. Primeiro, a presença constante da “ajuda e cooperação” estadunidense nas duas propostas educacionais – em geral, através de empréstimos que visam trazer consultores dos EUA para o Brasil, assim como levar para aquele país profissionais que têm o potencial de se tornarem os futuros planejadores de nossas políticas. Segundo, as nomenclaturas que foram sendo dadas aos cursos superiores de curta duração¹⁴⁵ sinalizavam para as mesmas características presentes nos cursos de engenharia de operação. Isto é, formação de nível intermediário entre o nível médio e o nível superior, assim como formação voltada predominantemente para a prática em sentido estreito, não dedicado à pesquisa e investigação científicas; e, por isso, não exigindo uma formação com base científica sólida. O fato dos gestores, no âmbito do sistema federal de educação, terem procurado a rede federal de educação profissional na busca de consolidação dos cursos superiores de curta duração não deve ser desprezado. O que ocorreu no Brasil em relação à engenharia de operação fez com que fosse necessária uma espécie de correção do rumo nesta área. Não parece ser por acaso que, em processo paralelo à extinção

¹⁴⁵ Algumas das nomenclaturas utilizadas, Cursos: profissionais de nível superior, de técnicos de nível superior, de profissionais de nível superior com objetivos específicos, de nível superior de curta duração, superiores de menor duração.

da engenharia de operação, durante a década de 1970, o governo federal passou a incentivar as “carreiras de curta duração” em todos os setores da economia; e, ainda nos primeiros anos desta década, através do parecer CFE 1.060/73, formalizou estes cursos com a nomenclatura de *Cursos Superiores de Tecnologia* (CST), dando-se aos diplomados pelos mesmos a denominação de *Tecnólogos*. Também não deve ser por acaso que estes cursos voltarão a estar na pauta da discussão da política de expansão da educação superior, já na segunda metade da década de 1990, como o *nível superior da educação profissional*.

CAPÍTULO 3

O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA NO BRASIL ATUAL: POLÍTICA GOVERNAMENTAL BURGUESA DE EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na – até poucos meses atrás¹⁴⁶ – chamada *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* (continuaremos a chamar de Rede Federal, ou simplesmente Rede) – por alguns anos do governo FHC e no início do governo Lula, esteve em pauta a discussão em torno das concepções de Universidade Tecnológica (UT), tendo como referencial normativo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (parágrafo único, artigo 52), que faculta “a criação de universidades especializadas por campo de saber”. Depois da aprovação da LDB, e durante o governo FHC, três decretos acerca da organização do ensino superior, que foram sendo assinados (e revogados), definiram a *universidade especializada* como aquela que comprova a “existência de atividades de ensino e pesquisa, tanto em áreas básicas como nas aplicadas” (Grifo nosso). O último destes decretos (3.860/2001) acrescenta que a universidade especializada deve atender aos mesmos dispositivos que caracterizam as universidades – sem adjetivos – devem oferecer regularmente “atividades de ensino, de pesquisa e de extensão”, sendo que “as atividades de ensino [...] deverão contemplar [...] programas de mestrado ou de doutorado em funcionamento regular e avaliados positivamente pela Fundação Coordenação

¹⁴⁶ Como veremos adiante, em 29 de dezembro de 2008, foi assinada a lei 11.892 que estabeleceu formalmente a Rede, porém com uma nomenclatura diferente.

de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES” (art. 8º e parágrafos, onde faz-se referência aos artigos 52, 53 e 54 da LDB).

Quanto à regulamentação de *universidade* dada por este decreto (3.860/2001), aqui cabe uma observação importante, principalmente em relação ao setor privado. O artigo 52 da LDB/96, em seu item III exige, dentre outras, como caracterização da universidade, “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

No governo Lula, o ano de 2005 foi um marco nas discussões acerca da universidade especializada. Em julho, na 3ª versão do anteprojeto de lei da educação superior tem-se, dentre outras propostas, revogar todos os artigos da LDB/1996 que tratam deste nível de ensino; definir a especificidade da universidade especializada basicamente – e apenas – pelo número mínimo de cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* e pelo “campo do saber de designação” da instituição (art. 18, parágrafo único); e, de forma semelhante, definir o *centro universitário especializado* (art. 22, parágrafo único). Além disto, neste anteprojeto já aparece referência à *universidade tecnológica federal* (art. 44). Em setembro e outubro, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, com apoio do Ministério da Educação e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizaram dois seminários regionais que culminaram em um seminário nacional intitulado “CEFET e Universidade Tecnológica: identidade e modelos”¹⁴⁷. Também em outubro, a Direção do CEFET Paraná – com base no parágrafo único do artigo 52 da LDB/1996 e no decreto 3.860 – logrou o objetivo que já vinha buscando desde o governo FHC, isto é, ser transformado em *Universidade Tecnológica Federal* (UTF-PR, lei 11.184/2005).

Quanto à UTF-PR, em dezembro de 2004, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal – tendo como relator o deputado Colombo (PT/PR) – havia apresentado

¹⁴⁷ Cf. SANTOS (2005).

relatório sobre o Projeto de Lei (PL 4.183), de autoria do Poder Executivo, que visava à transformação do CEFET/PR. Neste relatório, especificamente no item “Voto do Relator”, é afirmado que, com essa transformação, a Instituição se tornaria a primeira Universidade Tecnológica do país¹⁴⁸ (Grifo nosso). Em agosto de 2005, em Parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado, no item “Análise do Relator”, o Senador Eduardo Azeredo também afirma que a nova universidade se tornará a primeira “universidade tecnológica do Brasil”¹⁴⁹.

Apesar deste tipo de instituição ser tido como inédito no país, podemos citar ao menos duas instituições que, em diferentes momentos históricos – uma antes da LDB/96 e outra depois – foram tidas como *universidade especializada*, ou “com ênfase em um campo específico”. Referimos-nos, primeiro, à Escola Paulista de Medicina (transformada na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – pela lei 8.957, em 1994, portanto ainda sob a égide da Lei 5.540 de 1968, à qual faz referência). Segundo, à Escola Federal de Engenharia de Itajubá (transformada na Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI – pela lei 10.435, em 2002, portanto já sob a égide da LDB de 1996). A lei da UNIFEI não faz nenhuma referência à LDB/1996 (portanto, ao parágrafo único do artigo 52 - *universidade especializada*). No entanto, na descrição de seu histórico na internet, é afirmado que “ao longo dos anos, a instituição partiu para a tentativa de se transformar em universidade especializada na área tecnológica, o que aconteceu em 2002”¹⁵⁰ (Grifo nosso). A UNIFESP, distintamente, vem ampliando o horizonte de suas ações. Informa que, até 2005, era uma universidade com objetivo de desenvolver atividades “com ênfase no campo específico das ciências da saúde”;

¹⁴⁸ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/MostrarIntegra.asp?CodTeor=256876>> Acesso em: 2 de novembro de 2005.

¹⁴⁹ Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/getPDF.asp?t=25484>>. Acesso em: 02 de novembro de 2005.

¹⁵⁰ Disponível em: <<http://www.vestibular.brasilecola.com/universidades/universidade-federal-itajuba-unifei.htm>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2008.

no entanto, hoje, “vem desenvolvendo o seu projeto de ampliação de espectro, deixando de ser uma universidade temática para assumir a universalização de suas ações”¹⁵¹ (Grifo nosso).

Em março de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), organizou, em Brasília, o Simpósio Nacional sobre Universidade Tecnológica, ocorrido no âmbito da I Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica, da qual participamos. Foi então possível observar, pelos trabalhos e discussões apresentados, que a concepção do que seria uma universidade tecnológica estava longe de ser concebida, apesar do governo ter, então, recentemente criado em sua estrutura educacional a UFT-PR.

Nesse processo de discussão e nova conformação da Rede Federal, ocorreu, inicialmente, a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo os Centros instituições que têm como um de seus objetivos oferecer ensino superior. Com uma experiência anterior em ensino superior, as Direções dos CEFETs mais antigos, criados em 1978 – os de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro – passaram a reivindicar junto ao MEC, ainda no governo FHC, que fossem transformadas em UTs. No primeiro governo de Lula, ao menos até o início de 2006, a equipe que trabalhava na SETEC/MEC tendeu a promover esta transformação, como compravam as ações descritas. Além disso, o PL que deu origem à UTF-PR foi de autoria do Poder Executivo.

No entanto, a partir do final do ano de 2006 e início de 2007, passou-se à formulação de um novo projeto de instituição para a Rede Federal. Em dezembro de 2008, portanto já no segundo mandato de Lula, este projeto – tendo antes passado por decreto – consolidou-se em lei aprovada no Congresso Nacional, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e

¹⁵¹ Disponível em: <<http://www.unifesp.br/homebaixada/historico.php>>. Acesso em: 28 de dez 2008.

Tecnologia (IFETs, ou simplesmente IFs). A mesma lei também formalizou a existência da *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*¹⁵².

Entendemos que esta discussão da nova conformação da Rede Federal, assim como aquela acerca da “educação profissional e tecnológica”¹⁵³ como um todo e, mais especificamente, o seu nível superior – os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) – não são e não devem ser tratadas meramente como uma questão legal. Esta é uma discussão que demonstra o projeto econômico e político do Poder Executivo que, no segundo governo Lula, passa a obter maior apoio do Poder Legislativo.

Sendo assim, este capítulo que, em parte, faz análise da legislação, tem como objetivo as questões jurídicas em seu contexto político, pois compreendemos estar em um campo que diz respeito a interesses econômicos e políticos em disputa, e assim deve ser tratado.

Sistematizamos – através principalmente da análise de dados oficiais e de regulamentações governamentais – um histórico da até recentemente *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* quanto aos cursos de ensino superior. Este histórico abrange os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o primeiro mandato de Lula da Silva e dois anos de seu segundo mandato. Procuramos demonstrar que se trata, em parte, da expansão e difusão de um tipo específico de ensino superior, isto é, os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs)¹⁵⁴. Além disso, pontuamos algumas questões buscando mostrar que o projeto que hoje tem predominado para o que vem sendo chamado de

¹⁵² Lembramos que, apesar de na nova lei a *Rede Federal* receber em sua nomenclatura o termo *Profissional*, os Institutos são nomeados apenas como de “ciência e tecnologia”.

¹⁵³ Lembramos que este é o novo título dado ao Capítulo III da LDB/1996, com base em lei, aprovada pelo Congresso, de julho de 2008. O antigo título deste Capítulo era “educação profissional”.

¹⁵⁴ Outro tipo de ensino superior que vem sendo amplamente difundido na Rede Federal são as licenciaturas. Tendo sido introduzidas na Rede através da lei 6.545/1978, que transformou as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs, formalizando o ensino superior nestas três instituições, as licenciaturas, ao final da década de 1990 (com o decreto 3.462/2000), no segundo governo FHC, passaram a ser incentivadas para toda a Rede no contexto da transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs. A discussão sobre as licenciaturas tem um importante papel com o que ocorre (e ocorreu no passado) em relação ao ensino superior; no entanto, nosso trabalho, por focar especificamente os Cursos Superiores de Tecnologia – diploma de Tecnólogo – não se detém nos cursos de formação de professores – diploma de Licenciatura. Para um detalhado diagnóstico destes cursos no ano de 2003, na Rede Federal, ver Bomfim, 2003.

Educação Tecnológica não está dissociado de um projeto maior para o ensino superior no país que inclui, além da privatização, a diversificação de tipos de instituições e de cursos superiores, em especial, aquelas instituições e cursos da chamada *educação profissional*.

Para além da hoje *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, torna-se necessário também uma análise do que vem ocorrendo no setor privado da educação quanto aos Cursos Superiores de Tecnologia e às instituições de ensino superior que oferecem estes cursos. Precisamos perceber como a legislação da educação superior como um todo tem facilitado a criação e a diversificação também das instituições privadas que, mesmo não sendo “especializadas” em *educação profissional científica e tecnológica*, estão autorizadas a organizar os CSTs. Apresentamos dados que mostram como estes cursos vêm se tornando uma forte base de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Para isso, sistematizamos alguns dados e informações sobre a atual *graduação* da chamada Educação Profissional e Tecnológica – isto é, sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – não apenas na Rede Federal, mas também no setor privado. O resultado geral acaba por demonstrar a tendência à consolidação da expansão do ensino superior no Brasil com base nos CSTs, principalmente aqueles desenvolvidos pelos empresários do setor educacional, isto é, pela *burguesia de serviços da educação*.

3.1- DA CHAMADA “CEFETIZAÇÃO” NA DÉCADA DE 1990 AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NOS ANOS 2000: A ATUAL REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

O foco de análise deste item está nas regulamentações que se referem ao chamado processo de “cefetização” e, atualmente, de “ifetização”¹⁵⁵ da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, antes formada predominantemente pelas Escolas Técnicas Federais (ETFs). No entanto, para o objetivo pretendido, será necessário também observar outras regulamentações do campo educacional, principalmente algumas referentes ao ensino superior no país. Não nos parece demasiado lembrar que esta sistematização de aspectos da legislação não deve ser tomada de forma isolada do contexto econômico e político do período.

O processo de transformação das ETFs em CEFETs ocorreu, de fato, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), prosseguindo em seu segundo mandato – então já incluindo a expansão de um tipo específico de ensino superior nesta rede pública, os Cursos Superiores de Tecnologia. No governo de Lula da Silva – aqui tratado até dezembro de 2008 –, observa-se uma continuidade no objetivo de transformação da Rede Federal. Mas a partir de fins de 2006 e início de 2007, percebe-se uma mudança de estratégia. De um projeto inicial onde se incluía a transformação de alguns CEFETs em Universidades Tecnológicas, o Poder Executivo inicia uma outra modificação para a Rede Federal – transformá-la em *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (IFETs). No entanto, como a história é um processo, precisamos regredir um pouco no tempo para compreender as origens destes projetos educacionais e, inclusive, até que ponto são distintos ou significam o aprofundamento de uma mesma política.

¹⁵⁵ Nos anos de 1990, principalmente no governo FHC, o processo de transformação das antigas Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) ficou coloquialmente conhecido como “cefetização”. Atualmente, o processo de transformação de quase todos os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) vem sendo chamado de “ifetização”.

3.1.1- *Alguns passos iniciais para uma “formação técnica de nível superior” na década de 1990*

Em um documento do MEC, de 1991¹⁵⁶, coloca-se explicitamente a defesa de uma “formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios” (SENETE, 1991, p.9, apud KUENZER, 1997: p.42. Grifo nosso). Kuenzer afirma que este tipo de formação seria uma modalidade de um novo Sistema a ser criado, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica – proposta que, inicialmente elaborada pela SENETE, “com o apoio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, insere-se no contexto mais amplo das políticas do governo Collor [...] de um sistema de ensino diferenciado, em paralelo, inclusive na gerência, ao Sistema Nacional de Educação” (KUENZER, op. cit.: p.40). Ferretti também ressalta que o Governo Collor já trabalhava no sentido de rever o ensino técnico no país e nos lembra a importância de Programas no âmbito do Ministério do Trabalho – e não do Ministério da Educação.

O objetivo era estudar as possíveis adequações, não apenas desse tipo de ensino, mas do sistema educacional brasileiro como um todo, à ‘realidade brasileira’, reduzida aqui às mudanças no campo econômico e, mais particularmente, à introdução de inovações tecnológicas nas empresas industriais. (FERRETTI, 2002: p.98-99)

A aprovação da lei 8.948, que estabeleceu a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs – portanto, marco do processo de “cefetização” – foi também ainda antes do governo FHC, em 1994. Assim, podemos perceber – pelo menos desde o início dos anos de 1990 – como já vinham sendo forjadas características hoje encontradas na atual política educacional. E, da mesma forma, podemos relacionar todo este processo de

¹⁵⁶ Documento da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Infelizmente não encontramos as referências deste texto na bibliografia do livro citado. Mas, confirmando a tendência, em documento da SENETE, *Plano de Ação*, de 1992, uma das ações previstas é “Realizar fórum para discussão do documento de levantamento da demanda de técnicos e tecnólogos” (BRASIL, 1992:p.31. Grifo nosso).

elaboração das políticas educacionais da década de 1990 e 2000 com o processo de definição das políticas econômicas e sociais como um todo.

Quanto à chamada “cefetização”, para Luis Antonio Cunha (2005: p.211),

Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam o *status* de instituições de ensino superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade na educação brasileira.

A nosso ver, não há como deixar de relacionar esta “valorização” apontada por Cunha – baseada no *status* de se tornar uma instituição de ensino superior – com o movimento que veremos no início do primeiro governo Lula para que CEFETs se transformem em Universidades (com adjetivo: Tecnológica); movimento este presente tanto no Ministério da Educação quanto em vários CEFETs.

A lei 8.948 ainda deixava bem claro – ao instituir, ao mesmo tempo, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (art. 1º) e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica (art.2º) – que, naquele momento, existia uma política de consolidação da dualidade educacional, já abrindo a possibilidade legal para que esta política se estendesse ao nível superior. Assim, formalizava-se o que parecia ser uma nova política para a chamada *educação profissional* no país e para estas instituições. Parecia nova, mas recordando-se da relação entre os cursos de engenharia de operação e a política de cursos superiores de curta duração dos anos 1960 e 1970, observa-se não ser exatamente uma novidade¹⁵⁷. Ao mesmo tempo – ao determinar que “a participação da rede particular no Sistema Nacional de Educação Tecnológica poderá ocorrer, ouvidos os respectivos órgãos superiores deliberativos” (art. 1º, § 1º) – a lei também já indicava pressões do setor privado no sentido de fazer parte do Sistema de instituições e cursos superiores diferenciados – aqueles voltados para a chamada *educação tecnológica*.

¹⁵⁷ Ver, neste trabalho, no capítulo 2, o item 2.3.

No entanto, apesar da lei 8.948/1994, em seu art.3º, determinar que os novos CEFETs deveriam ter como base a mesma regulamentação dos cinco mais antigos¹⁵⁸, dispunha que a implantação daqueles se daria por “decreto específico, para cada Centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto” (art.3º, §1º). Determinava ainda que a execução da lei se daria mediante decreto do Poder Executivo, tendo este sessenta dias para tal. Este decreto, regulamentando a execução da lei 8.948, foi assinado apenas três anos depois, em novembro de 1997 (decreto 2.406) – portanto, já no primeiro governo de FHC, no contexto de uma série de decretos na área educacional que vieram antes e após a promulgação de nossa nova LDB/1996¹⁵⁹.

3.1.2- Governo FHC (1995-1998 e 1999-2002) – “cefetização” e ensino superior

O decreto 2.406/1997 (que sofrerá modificações, através de outros decretos, em 2000, 2001, 2002 e duas vezes já no governo Lula, em 2004), foi definido como instrumento regulamentador da lei 8.948/1994. No entanto, irá ignorar o artigo 3º desta lei de 1994 que – ao determinar a transformação das ETFs em CEFETs com base na legislação dos antigos CEFETs – garantia também para os novos a autonomia para ministrar, em grau superior, “graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica”¹⁶⁰. A lei 8.711, de 1993, havia significado o fim das restrições quanto ao ensino superior nestes Centros ou, pelo menos, uma ampliação de seu

¹⁵⁸ Ou seja, a Lei 6.545/1978, o decreto que a regulamenta – 87.310/1982 – e a lei 8.711/1993 que, além de criar o CEFET Bahia, modifica a própria 6.545, ampliando a possibilidade de ensino superior destes Centros. Os CEFETs mais antigos eram os da BA, MA, MG, PR e RJ.

¹⁵⁹ Não entraremos aqui nos detalhes de todos estes decretos, mas cabe observar que alguns deles, mesmo antes da aprovação da LDB de 1996, foram sendo assinados em um processo que Cunha (2003: p.43), referindo-se ao ensino superior, chamou de “normatização fragmentada”. Outros tramitaram no Congresso Nacional – também antes da aprovação da LDB – como Projeto de Lei; este é o caso, por exemplo, do PL 1.603/1996, que regulamentava a educação profissional e pouco difere do decreto 2.208/1997, o qual apresentaremos adiante. Para um aprofundamento das questões referentes a este decreto, ver, dentre outros, KUENZER, 1997; MARTINS, 2000; CUNHA, 2005.

¹⁶⁰ Lei 8.711/1993, art.3º, que dá nova redação ao art.2º da lei de criação dos primeiros CEFETs – lei 6.545/1978.

ensino superior para a “área tecnológica”, definição que ainda hoje gera polêmicas. Além disso, o decreto 2.406 determina que uma das características dos novos Centros Federais deva ser a “oferta de ensino superior *tecnológico diferenciado* das demais formas de ensino superior”¹⁶¹, retomando, em parte, os termos e os limites de 1982 (decreto 87.310). Para que não reste dúvida de qual ensino superior o decreto 2.406/1997 está dando autonomia para os novos CEFETs organizarem, em seu artigo 8º, explicita que esta é para a criação de cursos e ampliação de vagas no *nível tecnológico da Educação Profissional* (isto é, os Cursos Superiores de Tecnologia) e determina que “a criação de outros cursos de ensino superior e de pós-graduação dependerá de autorização específica”, conforme a legislação que organiza o ensino superior como um todo (§2º, grifo nosso).

Ora, em primeiro lugar, observa-se que o decreto 87.310/1982, quanto ao ensino superior, já não tinha validade, pois a lei 8.711/1993 se sobrepunha a ele. Em segundo lugar, como o decreto 2.406 afirma regulamentar a lei de criação dos novos CEFETs, acabou significando, dentre os CEFETs, a existência de dois “tipos” de instituição, de acordo com a autonomia que teriam para organizar ensino superior, graduação e pós-graduação – daí a forma pejorativa como se difundiu esta diferenciação: de um lado, os “cefetões” (ou mesmo “cefets”, os antigos) e, de outro, os “cefetinhos” (os novos).

Foi também o decreto 2.406/1997 (art. 1º. Grifo nosso) que definiu os “Centros de Educação Tecnológica”, com base no art. 40 da LDB, como “instituições especializadas de educação profissional”. Determinou ainda que estas instituições são “públicas ou privadas” (art. 2º), estabelecendo suas finalidades (art.2º), suas características básicas (art.3º) e seus objetivos (art.4º).

Chamamos aqui atenção para duas questões que estão interligadas.

¹⁶¹ Decreto 2.406/1997, artigo 3º, inciso VI. Grifo nosso.

A primeira refere-se à formalização de uma estreita relação entre as expressões *educação profissional* e *educação tecnológica*.

Queremos ressaltar que, aos poucos, principalmente nos documentos e regulamentações do Poder Executivo, as duas expressões vão, cada vez mais, tendo em comum um conjunto de idéias que levam à construção de uma concepção ideológica para a educação que já é diferenciada de acordo com as classes sociais. Uma formação voltada para a prática de um determinado posto de trabalho, de acordo com necessidades específicas do capital, mas com um invólucro de educação geral e igual para todos.

Quanto à *educação profissional*, é “de uso recente na nossa literatura educacional” e foi introduzida na LDB/1996 como título do capítulo III (NEVES; PRONKO, 2008: p.60). Esta expressão

foi incluída no debate da LDB na conjuntura de 1995. Seu surgimento remonta ao debate da reforma da formação técnico-profissional patrocinada pelo governo FHC, tendo como pano de fundo as alterações contemporâneas do processo de trabalho que realçavam a polivalência do trabalhador como ponto central, requerendo uma formação de caráter mais geral e abrangente. A expressão reflete, assim, a necessidade do capital de dar ao treinamento da força de trabalho um conteúdo distinto daquele adequado ao período fordista de organização do trabalho e da produção. (ibid)

Quanto à *educação tecnológica*, o primeiro registro que observamos refere-se à criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC-BA), em 1976, e dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), criados a partir da transformação de ETFs, em 1978.

O coroamento dessa fusão entre as duas expressões e, portanto, do processo de concepção ideológica atual deste tipo diferenciado de educação, a nosso ver, está na transformação das duas expressões em uma única: “educação profissional tecnológica”. Primeiro, a expressão única foi utilizada para nomear uma Secretaria do MEC – Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)¹⁶². Agora, está formalizada, através do Congresso Nacional, na lei de 2008 que modificou o título do Capítulo III da LDB – de “educação profissional”, para “educação profissional e tecnológica”¹⁶³.

A segunda questão para a qual chamamos atenção quanto ao decreto 2.406/1997, refere-se à criação dos Centros de Educação Tecnológica, que ficaram conhecidos como CETs¹⁶⁴. Os CETs eram as instituições privadas de educação profissional que, na esteira da reforma educacional do governo FHC – com o decreto 2.406, e algumas das modificações por ele sofridas – nos mostram a pressão do setor privado, também no campo da educação profissional (de “nível superior”), para obter autonomia na criação de cursos e vagas semelhante, pelo menos inicialmente, a dos novos CEFETs – instituições públicas federais.

A diferença que se estabeleceu entre os novos e velhos CEFETs, assim como a criação dos CETs, nos remete às políticas públicas dos dois governos de FHC quanto à *educação profissional* e sua relação com o ensino superior. Após o decreto 2.406, mas ainda em 1997, mais exatamente em dezembro, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação assinará o parecer CNE/CEB nº 17 definindo as “diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional”. No que aqui nos interessa – o ensino superior na educação profissional –, este parecer, apesar de oriundo da Câmara de Educação Básica, irá ratificar, e talvez mesmo esclarecer, em parte, o decreto 2.208 ao afirmar que “a educação profissional tecnológica, acessível aos egressos do ensino médio, integra-se à educação superior e regula-se pela legislação referente a esse nível de ensino” (Grifo nosso).

¹⁶² Nomenclatura determinada pelo decreto 5.159, de 28 de julho de 2004. Já tendo sido Secretaria Nacional de Ensino Técnico (SENETE) e Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC - decreto 4.637, de 21 de março de 2003).

¹⁶³ Lembramos que, nas discussões da década de 1960 acerca dos cursos de engenharia de operação, estes foram definidos como “formação profissional tecnológica, de nível superior” enquanto a “engenharia plena” foi definida como “formação profissional científica” (parecer CFE 25/65. Grifo nosso).

¹⁶⁴ Mais tarde, no primeiro governo Lula (decreto 5.225/2004), como veremos, os CETs serão transformados em faculdades de tecnologia (conhecidas como FATECs). Em 2006, este decreto será revogado, no entanto, a situação legal destas faculdades manteve-se.

Compreendemos que o parecer quer se referir à “educação profissional de nível tecnológico” – termo criado pelo decreto 2.208/97 significando que a educação profissional passava a ter um “nível tecnológico” que equivale ao “nível superior”. No entanto, o parecer refere-se apenas à “educação profissional tecnológica”. Desde então, alguns documentos e estudos começaram a delinear a idéia – como se fosse uma definição dos termos – de diferenciação de níveis entre “educação (profissional) técnica” (esta, no nível médio) e “educação (profissional) tecnológica” (esta indicando o nível superior). Queremos com isso chamar a atenção para o início do processo onde o termo *educação (profissional) tecnológica*¹⁶⁵ passa a ser utilizado para significar, de fato, “educação profissional de nível superior” – com toda a caracterização que será desenvolvida para esta última¹⁶⁶.

Outro ponto a ser destacado é que, naquele momento, em 1997, definiu-se, sem dúvida, a *educação profissional de nível tecnológico* como sendo educação de nível superior. No entanto, uma outra questão foi levantada e ainda não foi aí que se resolveu – seria este “nível superior” uma *graduação*? Este problema, como visto no capítulo 2, será formalmente solucionado apenas cinco anos depois, em dezembro 2002, através do Conselho Pleno do CNE¹⁶⁷. Parece-nos que este foi um esforço do governo FHC em estabelecer claramente as linhas que sua política educacional, em especial para a educação profissional (*de nível superior*), havia tomado como prioritárias ao final de seu segundo governo.

¹⁶⁵ A título de referência, lembramos que existe uma já consolidada discussão teórica sobre educação tecnológica como tendo originalmente a mesma concepção de educação politécnica (e não polivalente), mas que posteriormente passou a ser usada com outros significados e fundamentos. Sobre o tema ver, dentre outros, RODRIGUES (1998a e 2005a) e SAVIANI (2003).

¹⁶⁶ Cabem aqui duas observações. Primeiro, afirmamos “início” desse processo para o período aqui tratado, pois, na criação dos CEFETs temos exatamente a introdução de cursos considerados de nível superior junto da modificação do nome da Instituição, que passa a incluir “educação tecnológica”. Segundo, já demonstrando um certo nível de continuidade, veremos que durante o governo Lula (incluindo seu atual mandato) vai se consolidando, mas não explicitamente, essa mesma idéia onde existe uma “educação técnica” e uma “educação tecnológica”. Estas seriam diferenciações de níveis da “educação profissional” que, por sua vez, se caracteriza, dentre outros aspectos, pela “geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas” (lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) – lei 11.892/2008, Inciso II do artigo 6º. Grifo nosso).

¹⁶⁷ Parecer CNE/CP 29 e sua respectiva resolução 03.

Esta regulamentação – definindo a *educação profissional de nível tecnológico* como sendo uma *graduação* – ocorreu “ao apagar das luzes” de FHC (a resolução CNE/CP nº 3 foi assinada em 18 de dezembro de 2002, sendo publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro). Para compreendermos seu porquê, precisamos observar algumas tendências que se colocavam para a política da educação superior e da educação profissional (e sua Rede Federal) no primeiro governo de FHC.

Quanto ao ensino superior, Souza (2005: p.2), apresentando todo um histórico que contribuiu para a concepção dos “cursos seqüenciais”, definidos no capítulo sobre o ensino superior da LDB de 1996 – assim como em regulamentações do CNE de fins de 1998 e início de 1999 – demonstra como estes cursos significam uma política de diferenciação do ensino superior com o objetivo de “fazer com que cada grupo social tenha um tipo de escola próprio, destinado a preservar seu *status-quo*”. Cunha (2003: p.37) demonstra claramente que, mesmo não sendo novidade deste governo, desde o primeiro mandato de FHC (continuando no segundo), através de diferentes estratégias, será intensificado o processo de privatização deste nível educacional, ocorrendo “um deslocamento da fronteira entre o setor público e o setor privado”; ou seja, se antes o setor público predominava no oferecimento de cursos de nível superior, agora, o setor privado se tornará predominante – em termos de quantidade –, abarcando o maior percentual de matrículas no país. No contexto desta privatização, Rodrigues (2007) nos faz compreender o processo histórico de formação da dupla face mercantil da educação no Brasil, em especial da educação superior, e sua relação com as transformações do capitalismo mundial. A *mercadoria-educação* (mercadoria que o capital industrial necessita comprar como “insumo” para sua reprodução ampliada) não é preocupação nova para os empresários da indústria no Brasil; mas, em tempos de acumulação flexível, passa a ser repensada pela burguesia industrial (em termos de conteúdo) em nome de uma *economia competitiva*. Neste contexto, o Estado passa a ser alvo de reformulação que,

seguindo a receita neoliberal, “libera” a educação para o setor privado, levando – de forma subordinada ao capital industrial – à formação de uma *nova burguesia de serviços educacionais*, interessada em vender “livremente” sua mercadoria final, a *educação-mercadoria*.

Quanto à educação profissional no primeiro mandato de FHC, observando-se os decretos e portarias (não discutiremos as medidas provisórias que, sem dúvida, fazem parte deste conjunto), assim como pareceres e resoluções do CNE, verifica-se que a grande preocupação era com o que foi então definido como “nível básico” e “nível técnico” da educação profissional. O principal referencial da política voltada para o “nível técnico” era a separação entre o ensino médio e a formação profissional, não mais sendo admitidos (conforme o decreto 2.208/1997) os cursos técnicos secundários, que organizavam de forma integrada estes dois aspectos de uma mesma formação. Luis Antonio Cunha (2005: p.244 et seq.), mostra como “as opiniões de dois influentes assessores do ministro da educação no período 1995-1998: Cláudio de Moura Castro e João Batista Oliveira”¹⁶⁸ (ibid.: p.245), foram base para o documento *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, de maio de 1995 que, segundo este autor, foi onde apareceu “a primeira manifestação prática do governo FHC na questão do ensino médio e técnico” (ibid.: p.252). Este documento, que explicitamente defende, para a Rede Federal, “separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica” (ibid. Grifos no original), gerou outro, desta vez sendo elaborado pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e encaminhado aos diretores da Rede Federal em agosto de 1995. Este último documento, citado por Cunha (ibid.: p.253), anunciou uma política educacional, “para, entre outras finalidades, ‘a

¹⁶⁸ Estes assessores, dentre outras ocupações profissionais, integraram os quadros técnicos do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Organização Internacional do Trabalho (CUNHA, 2005: p.245). Sobre Cláudio de Moura Castro, ver também nota 33 neste trabalho.

construção de um novo modelo de educação média que desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante” (Grifos no original).

Um pouco mais tarde, em março de 1996, o governo apresentou o Projeto de Lei 1.603; aquele que, depois da aprovação da LDB, em dezembro do mesmo ano – e apesar de duramente criticado nos meios acadêmicos e educacionais – foi reproduzido no decreto 2.208 e na portaria do MEC 646, respectivamente, de abril e maio de 1997. É ainda Cunha que afirma (em texto publicado em 2005, mas produzido entre 1997 e 1999, ou seja, principalmente no primeiro mandato de FHC) estar clara na exposição de motivos deste projeto

a idéia de que a educação profissional deveria ser uma alternativa à educação superior. Embora não se dissesse palavra alguma sobre como se daria essa alternativa, parece que ele (o ministro da educação) recuperou a idéia de que os cursos técnicos fossem uma compensação para os concluintes do ensino médio que não conseguissem ingressar em um curso superior. (2005, p.253. Grifo nosso)

No mesmo trabalho, o autor também afirma que

a educação profissional foi configurada pelo Decreto n.2.208/97 como um sistema paralelo. Com efeito, a articulação entre ambos foi concebida entre dois seguimentos distintos. Enquanto seguimento distinto do ensino médio, a educação profissional será composta de três níveis, prevalendo a preocupação com os cursos técnicos. (ibid.: p.254. Grifo nosso)

Acácia Kuenzer (1997: p.84), referindo-se ao PL 1.603, prevê que

O resultado concreto disso tudo será a separação definitiva do “ensino tecnológico” das demais áreas do conhecimento, ditas “acadêmicas” e inúteis, desvalorizando e isolando o trabalho das Universidades; [...]. Nesta perspectiva, as áreas de Ciências Biológicas, Humanas, Sociais, estariam fora da educação tecnológica.

Queremos aqui defender que existe uma relação muito estreita entre, por um lado, esta desvinculação, no nível médio, do “ensino acadêmico” e do “técnico profissionalizante” (política imposta já no primeiro governo FHC¹⁶⁹) e, por outro lado, a formalização, “ao apagar

¹⁶⁹ Podemos afirmar ser uma política imposta porque o projeto de lei que pretendia implantá-la (PL 1.603) havia passado por uma série de Audiências Públicas nacionais – com grande participação da Rede Federal de Educação Profissional – onde, invariavelmente, era rejeitado. Após a transformação deste PL em decreto e

das luzes” do segundo governo FHC, da *educação profissional de nível tecnológico* como sendo, para além de um tipo diferenciado de nível superior, uma *graduação*. Ora, no primeiro governo, a educação profissional técnica (limitada, pragmática) foi vista como alternativa ao ensino superior¹⁷⁰ – nos remetendo ao projeto subjacente à lei 5.692/1971, aqui já citada. No segundo governo, os dirigentes compreenderam que esta alternativa teria mais sucesso com outra estratégia – também no âmbito da educação profissional, inspirada em políticas das décadas de 1960 e 1970 –, qual seja, a determinação legal de que o “nível superior da educação profissional” (e, como “educação profissional” seguindo a concepção de separação entre “ensino acadêmico” e “ensino profissionalizante”) deveria ser considerado como qualquer outra graduação. Defendemos ainda que esta “nova estratégia” foi ao encontro dos interesses das instituições privadas de ensino superior, não parecendo ser por acaso, a preferência e o crescimento acentuado deste tipo de graduação nestas instituições a partir de 2001 e, ainda mais, a partir de 2002 (anos finais do governo FHC, quando se determina formalmente o *status* de graduação destes cursos).

É no cruzamento das políticas educacionais para o ensino superior e para a educação profissional que se pode compreender o todo, que, dentre outros aspectos, significou o início da consolidação de cursos de nível superior diferenciados. E é esta diferenciação que nos faz retornar aqui à política do governo FHC de separação dos CEFETs como sendo de dois “tipos”. No primeiro momento do governo, o interesse maior era restringir a Rede Federal de Educação Profissional aos níveis básico e técnico; neste caso, o *nível tecnológico* (superior)

portaria do MEC – sem levar em conta as discussões já realizadas – suas disposições tornaram-se obrigatórias (sobre o assunto, ver, dentre outros, MARTINS (2000) e KUENZER (1997).

¹⁷⁰ Devemos ressaltar que, mesmo sendo esta uma alternativa colocada pelas políticas governamentais, a partir de maio de 1998, a expansão da educação profissional, através da criação de novas unidades por parte da União, passará a ser possível apenas se feita em parceria com outros níveis governamentais, com o setor produtivo ou organizações não-governamentais, “que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (Lei 9.649, de maio de 1998, art. 47 – acrescenta parágrafos ao art. 3º da lei 8.948, grifo nosso). Esta decisão está em sintonia com as políticas mais amplas de restrição dos gastos orçamentários da União na área da educação, abrindo-se assim, inclusive no campo da educação profissional, um espaço maior para a atuação do setor privado, ou seja, para a formação e consolidação daquela nova burguesia de serviços educacionais.

foi muito mais uma “moeda de negociação” para que as ETFs aceitassem a reforma, pois assim teriam seu *status* institucional elevado para CEFET. Mesmo com a limitação apontada em relação aos mais antigos, ainda assim era um tipo de instituição que teria como uma de suas atribuições um determinado tipo de ensino superior. Apesar da reforma da Rede Federal ser o maior foco inicial, ao mesmo tempo, o Poder Executivo havia criado, também através de decreto, os CETs. Estes Centros (equivalentes aos CEFETs, porém no setor privado) significaram a possibilidade de um novo tipo de instituição privada – que sequer era uma faculdade isolada, tendo alguns sua origem em escolas técnicas – organizar “ensino superior”, isto é, os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs). No entanto, como demonstram as datas das normatizações, só no segundo mandato do governo FHC o *nível tecnológico* se torna também importante foco da política educacional. Atende, por um lado, aos crescentes interesses privatistas da nova burguesia de serviços educacionais, que percebe nos CETs e nos CSTs a possibilidade de oferecerem “nível superior” mais rápido e, portanto, mais barato – sem terem de se preocupar com a produção do conhecimento. Por outro, atende às diferentes pressões sobre o ensino superior no país; seja por parte da classe trabalhadora que conclui o ensino médio, seja por parte da burguesia industrial que exige *qualificação* um pouco mais elevada, porém limitada para ocupar determinados postos de trabalho. Desta forma, fica claro porque, durante todo o governo FHC, a discussão e a distinção entre “antigos CEFETs” e os “novos CEFETs” se manteve¹⁷¹.

¹⁷¹ Em dezembro de 1997, a Portaria 2.267 do Ministério da Educação, no caput de seu artigo 3º, parece ter cometido um equívoco quanto à autonomia concedida aos novos CEFETs no decreto 2.406, pois refere-se apenas a vagas e não a cursos. Se não existia a vontade política de limitar ainda mais a autonomia destas instituições, então, o equívoco foi, ao menos, jurídico, posto que uma portaria ministerial negava uma determinação de um decreto presidencial. Em maio de 2000, o decreto 3.462 modificou a redação do artigo 8º do decreto 2.406, por um lado, garantindo aquela autonomia para os novos CEFETs criarem cursos e ampliarem vagas no nível tecnológico da educação profissional; por outro, ampliando esta autonomia, para “implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional” (art.1º). A partir de então, vários dos novos CEFETs passaram a organizar cursos de licenciatura e, “no primeiro semestre de 2003, dez CEFETs já haviam implementado cursos de licenciatura nas áreas de Ciências, Física, Química, Biologia, Matemática e Geografia, além de outras licenciaturas voltadas para a formação do professor da área de Educação Profissional” (BOMFIM, op.cit.: p.17).

3.1.3- Governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2008) – “ifetização” e ensino superior

Observando-se a legislação quanto ao foco aqui dado (“educação profissional de nível superior” e a Rede Federal), podemos perceber que no início do governo Lula ainda não estava totalmente explícita a continuidade das políticas implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. No entanto, logo ficará clara a utilização de algumas medidas do governo anterior “como instrumentos viabilizadores da reforma da educação tecnológica e da reforma da educação superior implementadas sistematicamente pelo primeiro governo Lula da Silva, a partir de 2003” (NEVES; PRONKO, 2008: p.57).

A continuidade das políticas educacionais, em termos mais gerais, no âmbito do próprio governo de Lula, até o limite de alcance deste trabalho (metade de seu segundo mandato, fim de 2008), pode ser demonstrada principalmente a partir de 2004, como veremos na análise de normatizações e documentos. Não parece ser coincidência que, em janeiro daquele ano, houve mudança na titularidade do ministério da Educação, sendo exonerado Cristovam Buarque e nomeado Tarso Genro. E, mesmo com a saída deste último do MEC para outro cargo no governo, em 29 de julho de 2005, quem assumiu seu lugar foi o então Secretário Executivo do Ministério, Fernando Haddad, com o objetivo de dar continuidade às diretrizes até então implantadas. “Sempre trabalhamos em conjunto e por isso também me sinto autor dos projetos do ministro Tarso”, afirmou Fernando Haddad no dia de sua posse¹⁷². A continuidade das políticas educacionais no segundo governo Lula foi indicada durante a *I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, realizada em novembro de 2006, em Brasília. O Presidente da República, em discurso oficial declarou, referindo-se à

¹⁷² *Atual secretário executivo, Haddad terá a responsabilidade de conduzir tramitação do projeto de Reforma Universitária* Publicado em 29/07/2005 Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=8011>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2006.

composição de sua equipe para o segundo mandato: “Vamos denominar o dia de hoje como o Dia do Fico para o Fernando Haddad” (BRASIL, 2007b: p.305).

Mas, se a política educacional do governo Lula tem significado um aprofundamento do que foi o governo de FHC, antes de sua posse, havia gerado expectativas em sentido oposto.

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, após três tentativas consecutivas, gerou uma expectativa em seus eleitores (cerca de 53 milhões de brasileiros) de reversão paulatina do projeto de sociedade e de educação política e escolar que vinha sendo implementado no país desde os anos finais do século XX. Essa expectativa inicial foi sendo paulatinamente revertida ao longo de seu primeiro governo, mas sem inviabilizar sua reeleição para um segundo mandato. (NEVES; PRONKO, 2008: p.69. Grifo nosso)

Essa expectativa de transformações criada com a eleição de Lula marca uma das principais diferenças políticas de seu governo para o governo anterior. Para a grande maioria de seus eleitores, essa expectativa é fundada em toda uma trajetória de luta e resistência do Partido dos Trabalhadores (PT), assim como na origem operária de alguns de seus principais quadros, como é o caso do próprio Presidente – ex-operário metalúrgico. Essa expectativa, mesmo tendo sido, em parte, revertida – e apesar do PT, de fato, ter modificado sua linha política muito antes da eleição de Lula¹⁷³ – não inviabilizou sua reeleição. Ao contrário, no momento, há indicações de que o próximo Presidente da República seja do mesmo partido político, sendo assim o terceiro mandato deste Partido.

Qual seria então a diferença do governo do Partido dos Trabalhadores? Defendemos que é essencialmente uma diferença política e não econômica, com o cuidado da separação apenas expositiva entre o político e o econômico. Por um lado, a política macro-econômica e os acordos locais e internacionais entre as frações de classe da burguesia – e suas conseqüências para a educação – se mantiveram. Mas, por outro lado, quanto ao nosso foco, podemos perceber que alguns aspectos desta política tomaram uma forma a fim de atender –

¹⁷³ Ver a respeito, por exemplo, LIMA, 2004.

mesmo que apenas aparentemente, ou no discurso – às expectativas iniciais de seus eleitores. Assim, o projeto econômico (e político) hegemônico no governo anterior se mantém. Mas, quem agora opera politicamente este projeto é o “Partido dos Trabalhadores”¹⁷⁴, nos remetendo à Gramsci e sua explicação sobre o *transformismo*, isto é, a

elaboração de uma classe dirigente cada vez mais ampla, [...] com a absorção gradual mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos e que pareciam irreconciliavelmente inimigos. Neste sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período freqüentemente muito longo (GRAMSCI, 2002a: p.63. Grifo nosso).

tão-somente a expressão parlamentar do fato de que o Partido da Ação é incorporado molecularmente pelos moderados e as massas populares são decapitadas, não absorvidas no âmbito do novo Estado (ibidem: p.93. Grifo nosso).

No âmbito da continuidade das diretrizes mais amplas do governo Lula, podemos observar algumas disputas internas – demonstrando prováveis disputas entre frações da burguesia, ou mesmo no interior de uma mesma fração – que se apresentam no campo educacional e, mais especificamente, no campo onde se cruzam a “educação profissional e tecnológica” e a educação superior.

Rodrigues (2007), analisando documento da Confederação Nacional da Indústria (CNI), de 2004, e outro do *Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação* (defensor dos interesses dos empresários da educação), de 2005¹⁷⁵, nos mostra que o capital industrial e o de serviços educacionais – apesar de interesses em comum, como capital – têm interesses

¹⁷⁴ Um indicador bastante pertinente desta afirmação é o fato de que tanto Lula quanto seu adversário, do PSDB, no segundo turno das eleições presidenciais de 2006, obtiveram a mesma exata quantia de financiamento de campanha por parte do setor bancário. “Os bancos foram os principais financiadores da campanha de reeleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), com doações que somam R\$ 10,5 milhões, segundo a prestação de contas dos candidatos que disputaram o segundo turno da eleição presidencial, enviada à Justiça Eleitoral [...] Geraldo Alckmin (PSDB) recebeu montante idêntico, de R\$ 10,5 milhões”. Jornal Folha de São Paulo, *Setor bancário deu maior doação à campanha de Lula*, 29 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/brasil/ult96u87203.shtml>>. Acesso em: 29 de novembro de 2006.

¹⁷⁵ O documento da CNI- *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior*. Brasília: CNI/SESI/SENAI/IEL, 2004. O documento do *Fórum- Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei da reforma da educação superior*. Brasília: Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, 2005.

específicos também. O primeiro, quer decidir sobre as características da mercadoria (educação) que irá comprar, assumindo como alvo tácito de suas propostas as universidades públicas, posto que nas privadas existem “deficiências qualitativas”, demandando a ação do Estado como regulador e fornecedor desta mercadoria; já o segundo, coloca a “liberdade” acima da qualidade na venda de educação (sua mercadoria). O autor nos chama a atenção de que, no documento do *Fórum*, mesmo sendo reconhecido o princípio constitucional da “garantia de padrão de qualidade” da educação superior, “contudo, o princípio da qualidade não pode [para o Fórum] corromper o maior princípio do modo de produção capitalista, o direito à propriedade privada e aos meios de produção” (ibidem: p.64). Portanto, o Fórum, coerentemente, “é contrário a quaisquer investidas contra os princípios constitucionais que garantem a livre-iniciativa na educação” (Fórum¹⁷⁶, apud RODRIGUES: p.64).

As disputas internas entre frações da classe burguesa – como a burguesia industrial e a burguesia de serviços educacionais; ou no interior de uma mesma fração – burguesia de serviços educacionais proprietária de instituições universitárias e proprietária de instituições menores, como os Centros de Educação Profissional; estas disputas, explicariam, ao menos em parte, as “idas e vindas” de alguns aspectos das regulamentações governamentais que aqui nos interessam.

É assim que, no concernente à política para a chamada educação profissional, ainda em 2003 tem-se, por exemplo, uma portaria do Ministério da Educação¹⁷⁷ encerrando, por prazo indeterminado, as solicitações para o credenciamento de novos CETs (Centros de Educação Profissional) – aquelas instituições privadas da educação profissional, criadas no governo de FHC, autorizadas a organizar Cursos Superiores de Tecnologia. Mesmo dando-se uma justificativa administrativa (“modernizar a informatização”), nos parece significativo o

¹⁷⁶ Referência ao mesmo documento citado acima.

¹⁷⁷ Portaria 1.732, de 04 de julho de 2003.

fato, tanto que, em junho de 2004, o decreto 5.119 acabará com a autonomia, ainda que restrita, que havia sido concedida aos CETs por FHC.

A comparação da regulamentação para os Centros Universitários (CUs) nos dois governos – que, mesmo não sendo nosso objeto de análise aqui, tem uma relação direta¹⁷⁸ – também pode ser ressaltada como um exemplo das disputas de interesses no interior da própria burguesia. O governo FHC, através de diferentes decretos desde o início de seu primeiro mandato, criou e definiu os Centros Universitários sem as características que se exige a uma Universidade¹⁷⁹ e, ao mesmo tempo, garantiu autonomia para criarem cursos e ampliarem vagas, inclusive a possibilidade de terem, dependendo das condições, mais características da autonomia universitária¹⁸⁰.

No primeiro ano do governo Lula, em 2003, o decreto 4.914, proíbe a formação de novos destes Centros e passa a exigir que atendam, por um lado, a indissociabilidade universitária entre ensino, pesquisa e extensão (definida na Constituição, art. 207) e, por outro lado, pelo menos em parte, que atendam a requisitos previstos na LDB/1996, artigo 52, para as universidades. No entanto, em relação aos Centros Universitários, em 2006, tem-se a definição de quais caminhos tomaria o governo Lula – isto é, os mesmos de FHC. Neste ano

¹⁷⁸ Ocorre que, apesar dos CST serem, segundo a atual legislação, a “graduação” (eu diria o “nível superior”) da chamada educação profissional e tecnológica (EPT), não é necessário ser uma instituição de EPT para organizar esses cursos; fazendo assim com que os Centros Universitários, assim como as Universidades, possam oferecê-los dentro da autonomia que lhes foi dada. Além disto, no projeto de reforma do ensino superior, encaminhado pelo Executivo ao Congresso Nacional, hoje Projeto de Lei (PL) 7.200/2006, existe, dentre outros espaços possíveis para os CST, a previsão de Centros Universitários Especializados, com sua respectiva autonomia.

¹⁷⁹ Logo após a promulgação da LDB/1996, o governo FHC lança uma série de decretos, entre eles, o decreto 2.207, de abril de 1997, onde regulamenta o ensino superior. É nesta regulamentação do Executivo que se cria um novo tipo de instituição de ensino superior – os Centros Universitários – com base no artigo 54, parágrafo único, da LDB, onde se permite atribuir autonomia universitária para instituições “com alta qualificação para o ensino e a pesquisa”. Bem diferente desta genérica “caracterização”, a luta histórica pelas Universidades no Brasil tem sido pautada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; além disso, a própria LDB/96 exige características bem objetivas para uma instituição ser considerada Universidade, como por exemplo a formação e a dedicação do quadro docente.

¹⁸⁰ Durante o governo FHC, o decreto 2.207 será revogado pelo decreto 2.306, também de 1997 e, em julho de 2001, este último será revogado pelo decreto 3.860. Quanto aos Centros Universitários, estes decretos vão ampliando a garantia de sua autonomia para cursos e vagas.

foram assinados dois decretos (5.773¹⁸¹ e 5.786, ambos de maio) que acabaram com a proibição de novos Centros Universitários, retomaram a autonomia para estas instituições e, ao mesmo tempo, as desvincularam das definições legais de Universidade; assim, os CUs passando a serem consideradas “instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, baseando-se no artigo 45 da LDB e, portanto, não exigindo mais os requisitos universitários.

Outra discussão que ocupou certo espaço até meados do segundo ano do primeiro mandato do governo Lula foi aquela referente ao decreto 2.208/1997, principalmente quanto ao que havia sido definido como *educação profissional de nível técnico* e à proibição dos cursos de nível médio integrados à formação profissional. Sendo que, uma vez mais, será através de decreto que virá a solução – o decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. A partir desta data, passam a ser possíveis diferentes formas de articulação entre o ensino médio e a *educação profissional técnica de nível médio* (o novo termo lançado por este decreto para substituir o *nível técnico* da educação profissional). Segundo Rodrigues,

A partir daí, grosso modo, dois grupos se posicionam em torno da avaliação deste decreto. De um lado, aqueles que entendem ser o atual decreto o único caminho possível em direção ao enfrentamento da dualidade educação profissional *versus* ensino médio, enquanto outros percebem que o decreto, pretendendo ser 'realista', acaba por naturalizar a dualidade. Curiosamente, ambos os grupos reivindicam-se partidários da concepção de educação politécnica e contrários à dualidade educacional, considerada milenar e fruto da luta de classes (2005a, p.: 2. Grifo nosso).

O autor, explicitando sua própria posição, defende a realização de uma “análise radical da política educacional vigente e, simultaneamente, a retomada urgente do debate sobre a concepção de educação politécnica” (ibid.).

¹⁸¹ Veremos adiante outras questões deste decreto que ficou conhecido como “decreto ponte” – ponte para a “reforma do ensino superior” formulada e encaminhada ao Congresso Nacional ainda durante o primeiro governo Lula.

Mas, de fato, o grupo que esteve à frente das discussões e formulação do decreto, entende que este era a solução possível, pois teria sido resultado de reuniões, debates e audiências públicas realizadas de maio de 2003 a janeiro de 2004

com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005: p.23. Grifo nosso)

Mesmo com o decreto, naquele momento, o Ministério da Educação não implementará, de forma sistemática, nenhuma campanha ou projeto de discussão e incentivo aos cursos na forma integrada. No processo que analisaremos adiante, de formulação da Rede Federal, reaparece a discussão dos “cursos integrados” no âmbito do governo Lula. No entanto, o que temos observado, em relação às discussões em torno dos cursos integrados é um discurso (e prática) que nada se relaciona com a concepção de educação politécnica. Ao contrário, parece apenas fornecer um novo invólucro para a milenar dualidade educacional.

Quanto aos CEFETs especificamente, até 1º de outubro de 2004, continuava em vigor o decreto 2.406 com um conteúdo que, apesar de ter sofrido modificações, como vimos, mantinha a separação entre os dois “tipos” de CEFETs. Nesta data, novos decretos foram assinados – o 5.224 e o 5.225. Comentaremos inicialmente o segundo (5.225), pois inclui na classificação das Instituições de Ensino Superior do sistema federal de ensino, quanto à organização acadêmica, os Centros Federais de Educação Tecnológica (aí equiparados aos Centros Universitários) e as Faculdades de Tecnologia¹⁸² (art. 1º). Nas FATECs, equiparadas às Faculdades, acabarão por se incluir também os até então Centros de Educação Tecnológica

¹⁸² Lembramos que, em São Paulo, desde 1973 já existiam Faculdades de Tecnologia onde se ministram Cursos Superiores de Tecnologia. De uma forma geral, costumam ser chamadas de FATEC (ou de FaT).

(CETs), instituições privadas, porém com essa nova denominação e “classificação” (art.3º)¹⁸³. Cabe ressaltar que, desta forma, para os CEFETs, se acenava a possibilidade futura de algum nível de autonomia universitária baseada na equiparação aos Centros Universitários. No entanto, para os CETs, se acenava a perda total de autonomia por terem sido aí equiparados às Faculdades. Mesmo assim, o foco maior deste decreto (5.225/2004) era formalizar os CEFETs, assim como os antes denominados CETs, como Instituições de Ensino Superior (IES)¹⁸⁴.

É importante lembrar que estes CETs, de forma semelhante aos novos CEFETs, tiveram sua origem em Escolas Técnicas, sendo que, no caso dos primeiros, Escolas do setor privado. Portanto, podemos perceber nesse processo a disputa de um setor da burguesia de serviços educacionais – que até então se dedicava ao nível médio (profissionalizante) educacional – por uma parcela do promissor *mercado* onde se vende “ensino superior”. Em entrevista disponível na internet, Fernando Leme do Prado¹⁸⁵, Presidente da Associação Nacional da Educação Tecnológica (ANET), entidade reúne instituições privadas onde se organizam Cursos Superiores de Tecnologia, afirma que

¹⁸³ Apesar de, no contexto das novas regulamentações, não mais existir as FATECs (o decreto 5.225 foi revogado), continuam existindo instituições com esta denominação. Ao se realizar pesquisa, através do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no “Cadastro das Instituições de Ensino Superior”, observa-se que as FATECs existentes não estão listadas em separado, mas no conjunto das “faculdades”. No entanto, o Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP ainda divulga em separado dados de CET/FaT.

¹⁸⁴ O conteúdo do decreto 5.225 é a determinação de uma modificação no decreto 3.860/2001 que, por sua vez, trata da organização do ensino superior. A modificação é exatamente no sentido de incluir os CEFETs e as Faculdades de Tecnologia na organização do ensino superior.

¹⁸⁵ Doutor em Educação pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Unicamp, Licenciado em Matemática pela PUC de Campinas, Licenciado em Física pela PUC de Campinas, Licenciado em Pedagogia pela Associação Padre Anchieta de Jundiaí. É presidente da ANET - Associação Nacional da Educação Tecnológica, sócio diretor da Faculdade de Tecnologia Prof. Luiz Rosa, consultor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ex-presidente do Conselho Municipal de Educação de Jundiaí e membro da Congregação da Faculdade de Medicina de Jundiaí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Profissional e Tecnológica, atuando principalmente nos seguintes temas: a nova educação profissional nos níveis técnico e tecnológico, o futuro da educação na sociedade da informação, novas tecnologias e propostas pedagógicas inovadoras. (Texto informado pelo autor) Última atualização do currículo em 15/09/2008 <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4282552U0> – Plataforma Lattes do CNPq (Grifo nosso).

É evidente que um dos fatores que tiram os alunos dos cursos técnicos são os cursos de tecnologia. Porque fazer um curso técnico em dois anos se em dois anos é possível fazer um curso de tecnologia? Pois é necessário que quem (instituições) tenha curso técnico comece a pensar em curso de tecnologia. [...] A ANET reúne basicamente escolas que trabalham com cursos superiores de tecnologia. Sua característica básica é que nasceu de escolas de cursos técnicos (Grifo nosso).

Em seu artigo 2º, o decreto 5.225 define os Centros Federais como “especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (Grifo nosso). Chamamos atenção, uma vez mais, para o uso de categorias/conceitos como *educação tecnológica* e *área tecnológica* sem uma definição clara do que se trata. Aparentemente, ao se falar em educação tecnológica “nos diferentes níveis e modalidades de ensino” não se está fazendo referência específica à “educação profissional”, posto ser esta, ela própria, uma das *modalidades* de ensino de nosso sistema educacional. No entanto, compreendemos que as modificações realizadas na LDB/1996 (pela lei 11.741, de julho de 2008) reforçam a concepção e a realidade de um sistema educacional onde *educação tecnológica* se confunde com *qualificação profissional*. Neves e Pronko (2008: p.63. Grifo nosso), em uma referência ao decreto 2.208/1997, afirmam que a

a falta de clareza da distinção entre nível superior da denominada educação profissional e educação superior do ramo tecnológico da escolarização regular que permanece em termos teóricos e jurídicos até o final do primeiro governo Lula da Silva, período-limite deste estudo, contribui para confundir o debate educacional, que tem tratado indistintamente questões de escolarização e de treinamento.

A nosso ver, o decreto ao qual se referem, em sua concepção básica, continuou em vigor através do decreto 5.154/2004 e, depois, através da citada lei de 2008 que modificou a LDB/1996. Por isso essa “confusão” permanece, não apenas até o período-limite do estudo, mas ainda agora, em meados do segundo mandato de Lula da Silva. Parece-nos que uma certa perda dos limites entre o que é escolarização e o que é treinamento – essa “confusão” – atende a vários interesses, sendo um dos principais confundir os trabalhadores, as *camadas sociais intermediárias* da classe trabalhadora, (con)formando-os para as diferentes necessidades do

capital em geral. Desta forma, oferecendo um treinamento estreito – em sua maioria pago pelo próprio trabalhador –, difunde-se a ideologia da democratização do acesso ao nível superior de educação. E essa “democratização” vem ocorrendo exatamente através da venda dos Cursos Superiores de Tecnologia – a graduação da chamada educação profissional. E, para tornar a confusão ainda mais difícil de ser percebida, existem documentos do MEC desde, pelo menos, 2006¹⁸⁶, que se referem aos CSTs como *graduação tecnológica*. No setor privado, como mostra a figura abaixo, de um folheto coletado em dezembro de 2005, também existem instituições utilizando-se desta nomenclatura.

The flyer is titled 'GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA' in a blue header, with 'EM 2 ANOS' below it. To the right, it lists 'TURNO: TARDE/NOITE', 'CARGA HORÁRIA: 1.600 horas', and 'COORDENADOR: PROF.ª FAÍZA DEAS PONTENLE'. The main title is 'Superior em Secretariado'. Under 'OBJETIVOS GERAIS', it states the goal is to form high-quality professionals for secretarial functions. 'JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA' explains the market need for such professionals. 'CAMPOS DE ATUAÇÃO' lists private and public companies. A 'DISCIPLINAS' list includes subjects like Administration, Accounting, Economics, Public Relations, and various management and technical courses.

FIGURA 1: PANFLETO DE PROPAGANDA DE UM CST DE INSTITUIÇÃO PRIVADA UTILIZANDO O TERMO GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

Este decreto 5.225/2004, assim como o 3.860/2001, será revogado mais tarde pelo chamado “decreto ponte”¹⁸⁷, 5.773, de maio de 2006, que passará a ser a referência jurídica que regulamenta a LDB/1996 no que concerne à organização do ensino superior no país.

¹⁸⁶ Ver: Brasil, 2006b; jornal *Notícias da Rede*. Publicação da SETEC/MEC. Brasília, novembro de 2006. Ano I, número 1.p.8 (*Catálogo dos Cursos de Tecnologia é garantia de qualidade*).

¹⁸⁷ Divulgado no próprio portal da internet do Ministério da Educação como “decreto ponte” (leia-se, ponte para a chamada reforma universitária, no sentido de antecipar algumas de suas determinações).

Já o outro decreto de 1º de outubro de 2004, o 5.224, trata especificamente da organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e define estas instituições (com o mesmo conteúdo do 5.225¹⁸⁸) como sendo “especializadas na oferta de educação tecnológica” (art.1º, §1º. Grifo nosso). Aos comentários acima, acrescentamos que a definição como instituição especializada (assim como também os Centros Universitários o foram, mais tarde, em 2006) indica, apesar de não citar explicitamente, uma vez mais, uma referência ao artigo 45 da LDB/1996, quando este determina que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Grifo nosso).

O decreto 5.224, devemos ressaltar, tornou-se então um marco para os Centros Federais de Educação Tecnológica, pois foi a partir dele que se igualou, em termos jurídicos, os antigos e novos CEFETs. Por um lado, revoga alguns artigos do decreto 2.406 (ressaltamos aqui o art. 8º, que claramente limitava a autonomia quanto à criação de cursos e ampliação de vagas); por outro lado, o decreto 5.224 subordina às suas determinações todos os CEFETs – citando explicitamente as leis de criação deles (art. 1º), cita inclusive a lei 8.948/1994 (aquela conhecida como sendo a da “cefetização”). Nestas determinações, inclui-se, dentre outros, os objetivos de “ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica”¹⁸⁹ (art. 4º, inciso V. Grifo nosso). Com este artigo 4º – onde uma vez mais não se define o que é “área tecnológica” – ainda permanecem dúvidas quanto à autonomia dos CEFETs (agora todos) em

¹⁸⁸ A título de registro observamos que, quando decretado, o 5.224 não incluía na definição destas instituições a caracterização de pluricurriculares, enquanto o decreto 5.225 incluía. No entanto, o decreto 5.773/2006 modificará a redação do 5.224 (§1º, do art.1º), incluindo esta característica. As universidades são pluridisciplinares – conforme o artigo 52 da LDB/1996.

¹⁸⁹ No contexto deste trabalho, por ser um decreto em vigor, vale a pena ressaltar também os incisos VII e VIII que, respectivamente, colocam como objetivos: “ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica” e “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade” (Grifos nossos).

relação a que tipo de cursos superiores poderiam oferecer. Também não será com o artigo 17 (que trata exatamente deste aspecto) que resolveremos esta dúvida, mas sim com o artigo 18 que (em seu parágrafo único, ao tratar da supervisão e regulação dos cursos de graduação) explicitamente refere-se a “cursos superiores de tecnologia” (inciso I) e “licenciaturas e demais graduações” (inciso II. Grifo nosso). Desta forma, de fato, o decreto 5.224/2004 cumpre o que já constava originalmente na lei 8.948 (art.3º) – serem os CEFETs igualmente submetidos às mesmas regulamentações – e que havia sido desconsiderado pela política de FHC (através do decreto 2.406). Além disso, deixa claro que estes Centros poderão (ou, diríamos, deverão) organizar o que antes havia sido denominado de *educação profissional de nível tecnológico*, isto é, os Cursos Superiores de Tecnologia¹⁹⁰.

Ainda com relação ao decreto 5.224, observamos que, por um lado, o termo “educação profissional” não aparece na definição das “características básicas” dos CEFETs (art. 3º), aparecendo em todo o documento, para além do nome da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação), apenas quando se refere à educação de jovens e adultos (“educação profissional e tecnológica) e, por duas vezes, à “educação profissional técnica de nível médio” (art.4º, “objetivos dos CEFETs”, incisos II, III e IV, respectivamente). Mas, por outro lado, em diversos artigos ao longo do decreto, indiretamente, observa-se que é à SETEC que estas instituições estão vinculadas, pois cabe a esta Secretaria a supervisão, a responsabilidade pelo credenciamento e recredenciamento, a aprovação do estatuto. No entanto, a supervisão dos cursos de graduação ministrados pelos CEFETs é tarefa dividida entre duas secretarias.

À SETEC cabe a supervisão dos “cursos superiores de tecnologia”, enquanto à SESu (Secretaria de Educação Superior) cabe a supervisão “das licenciaturas e demais graduações”.

¹⁹⁰ Desde então todos os CEFETs passam a poder organizar além de, explicitamente, os Cursos Superiores de Tecnologia, “ensino superior de graduação na área tecnológica” (art. 3º do decreto 5.224). No entanto, os então CEFETs continuaram dando ênfase à criação de CSTs e, em alguns casos, aos cursos de licenciatura previstos em sua regulamentação.

Continua assim clara a separação/confusão entre “educação (profissional) tecnológica” e “demais graduações (na área) tecnológica”. Estas atribuições da SETEC (e também da SESu) serão explicitamente colocadas em 2006, no “decreto ponte” (dec. 5.773, art.5º, §3º).

Cabe ressaltar que o decreto 5.224, que é de outubro de 2004, passa a assumir aquela nova nomenclatura da educação profissional (do decreto 5.154, de julho do mesmo ano) para o que, em 1997 (dec. 2.208), havia sido definido como sendo os *níveis básico e técnico* da educação profissional. No entanto, em relação ao que era o *nível tecnológico* em 1997, em nenhum momento há a referência explícita à nova nomenclatura, isto é, “educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (dec. 5.154, art.1º, inciso III).

Observando-se o conteúdo dos decretos 5.224 e 5.225 (inclusive o fato de serem da mesma data), percebemos que o foco maior, quanto aos CEFETs, era caracterizá-los e determinar sua organização como instituições de ensino superior de um tipo específico. Um forte indício é o fato do primeiro destes decretos – dispendo sobre a organização dos Centros – não entrar em detalhes quanto à “educação profissional técnica de nível médio”, apesar de colocá-la como objetivo institucional. Este foco será confirmado ainda no primeiro governo Lula; inicialmente, no anteprojeto de lei da educação superior¹⁹¹, quando determina que

Os centros federais de educação tecnológica e as faculdades federais tecnológicas gozarão das prerrogativas atribuídas aos centros universitários

¹⁹¹ Este anteprojeto de lei, cunhado pelo Poder Executivo de “reforma da educação superior”, iniciou-se formalmente com sua 1ª versão, em dezembro de 2004. Atualmente é o PL 7.200/2006, em tramitação no Congresso Nacional. Alguns estudiosos do campo educacional deixaram claro que, primeiro, é um processo, e faz parte de um processo ainda maior referente a reformas estruturais do Estado brasileiro (e dos Estados capitalistas em geral), iniciado ainda no governo Collor de Melo, tornado mais orgânico no governo FHC e que vem se aprofundando e consolidando no governo Lula da Silva. Segundo, não é uma reforma, mas uma contra-reforma, no sentido de que “ao contrário de melhorar e ampliar direitos, as propostas e encaminhamentos direcionados à educação superior apontam para a deterioração do ensino público e para a restrição de direitos” (CÊA, 2006: p.44). Com relação a esta reforma ver, por exemplo, NEVES (2004); SIQUEIRA e NEVES (2006). Não é nosso objetivo aqui fazer uma análise deste processo, mas sim relacioná-lo, em alguns aspectos, ao processo da “reforma da educação profissional”, em especial quanto a suas instituições e ao seu “nível superior”. É nesse mesmo sentido que vimos fazendo referências ao “decreto ponte” 5.773, de maio de 2006, assinado imediatamente após o envio do “anteprojeto de lei da educação superior”, por parte do Poder Executivo, ao Poder Legislativo.

federais especializados¹⁹² e às faculdades federais, respectivamente, garantidas as demais prerrogativas definidas pelas Leis de criação dessas instituições. (art. 56, 3ª versão, julho de 2005. Grifo nosso).

Segundo, pela aprovação da Lei 11.184, que transforma o CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica¹⁹³, reivindicação dos dirigentes desta instituição desde o governo FHC, mas só alcançada no governo Lula, em outubro de 2005. Por fim, este foco está presente também no decreto 5.773/2006 (art. 77), quando garante aos CEFETs “usufruir de outras atribuições da autonomia universitária” (garantida através de acréscimo de parágrafos ao artigo 17 do 5.224).

Estes documentos mostram que, mesmo existindo uma tendência a caracterizar os CEFETs de forma semelhante aos Centros Universitários, existia uma grande possibilidade (diríamos, uma promessa implícita) de se tornarem Universidades (com adjetivo, *tecnológicas*).

No entanto, chamamos atenção para os parágrafos acrescentados ao artigo 17 do decreto 5.224/2004 (isto é, a modificação nele realizada pelo “decreto ponte”, 5.773/2006, em seu artigo 77). Nestas modificações está incluída a determinação de que as possíveis atribuições da autonomia universitária para os CEFETs dependeriam de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Este plano é um dos itens a ser apresentado por uma instituição, e submetido à aprovação do MEC – através de trâmites que incluem a Secretaria competente (SESu ou SETEC), o INEP, o CNE e o próprio Ministro da Educação –, para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior. Ora, a grande maioria dos então CEFETs havia sido criado relativamente há pouco tempo (pela transformação das ETFs) e, por isso, iniciado suas atividades como instituição que possui nível superior também

¹⁹² Este anteprojeto define o que seriam os Centros Universitários Especializados e as Universidades Especializadas pelo número mínimo de cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu e pelo “campo do saber de designação” da instituição (artigos 22 e 18, respectivamente).

¹⁹³ Ressaltamos que, mesmo após esta transformação, a nova instituição – por ser *tecnológica* (ou deveríamos dizer profissional?) – continua vinculada à SETEC.

há pouco tempo. Isso significaria que poucas destas Instituições conseguiriam chegar a ser Centro Universitário e, menos ainda, Universidade. Os antigos CEFETs (e mais alguns poucos) seriam os que teriam a real possibilidade desta transformação.

Assim, em um primeiro momento – com base no anteprojeto de lei da educação superior e no decreto 5.773, portanto no final do primeiro governo Lula – parecia existir também a possibilidade de desarticular a Rede Federal de Educação Profissional, aprofundando a hierarquização em diferentes tipos de instituições, com diferentes níveis de autonomia¹⁹⁴.

O decreto 5.773/2006 determina que “as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I-faculdades; II- centros universitários e III- universidades” (art. 12. Grifo nosso). Não por coincidência, o artigo 15 do anteprojeto de lei da educação superior encaminhado ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo, em sua 3ª versão, de julho de 2005, já classificava as instituições de nível superior, “quanto à sua organização e prerrogativas acadêmicas”, exatamente desta forma. Além disso, este anteprojeto de lei, em seu artigo 56, refere-se a *faculdades federais tecnológicas*. Em nossa pesquisa não localizamos nenhuma outra referência jurídica a este tipo de instituição. Já o artigo 44 do anteprojeto, dentro do capítulo sobre instituições federais de ensino superior, faz referência a: “*universidade tecnológica federal*”, “*centro tecnológico federal*” e “*escola tecnológica federal*”. O projeto (com algumas inconsistências neste sentido) parece propor que as instituições federais de ensino superior da educação *profissional* (ou, nos termos da normatização, *tecnológica*) sejam de 3 tipos, isto é, Universidades, Centros Universitários/CEFETs e Faculdades (e/ou “Escolas”) – todos com

¹⁹⁴ Sem dúvida, desde a criação dos primeiros CEFETs, em 1978, já existia uma diferenciação no tipo de instituição da Rede Federal, porém, esta diferenciação resumia-se a dois tipos – CEFETs e ETFs. Neste sentido, o decreto 5.224/2004, antes de ser modificado (dec.5.773/2006), havia significado um fortalecimento desta Rede Federal.

adjetivo, *tecnológico*; e, em alguns casos, utilizando-se do argumento de “instituição especializada”.

Desta forma, a estrutura paralela da educação profissional de nível superior se consolidaria através de instituições distintas entre si, mas seguindo o mesmo tipo de classificação quanto à sua organização e prerrogativas acadêmicas da educação de nível superior (sem adjetivos). E, se é uma estrutura paralela, é porque se diferencia das outras instituições de ensino superior, inclusive pelo tipo de curso superior que irá oferecer¹⁹⁵.

Neste sentido, a política para a educação profissional do primeiro governo Lula teria, aparentemente, uma tendência diferente daquela que predominou no governo FHC, voltando-se para a consolidação de instituições federais de *educação tecnológica*, isto é, onde se inclui o “nível superior da educação profissional”. No governo FHC, diferentemente, a tendência para a “educação profissional” foi a ênfase na formação de nível técnico. Enquanto FHC ofereceu às ETFs apenas o *status* de instituições de nível superior (usado inclusive como “moeda de troca” para que aceitassem a reforma do decreto 2.208); Lula deu às ETFs as condições para a possibilidade concreta de atuarem neste nível da educação escolar.

Claro, devemos lembrar que, ao final do governo FHC, já havia uma preocupação com a educação profissional de nível superior, mas esta preocupação estava centrada quase que exclusivamente nos cursos (que possibilitaram a expansão da rede privada) e não nas instituições da Rede Federal. Para estas, a política de FHC foi centrada na então “Educação Profissional de nível técnico”, com formação técnica separada da formação geral. Mas como veremos, por um lado, no governo Lula, a expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no

¹⁹⁵ Em levantamento dos cursos da educação superior organizados após a transformação das ETFs em CEFETs, verifica-se que a predominância geral era a de criação de Cursos Superiores de Tecnologia, inclusive em alguns dos “antigos” CEFETs. Nestes, temos a exceção do CEFET Bahia – justificada pela especificidade de sua história, onde os CSTs vinham desde a década de 1970 – e do CEFET Maranhão, onde os novos cursos de ensino superior foram, em quase sua totalidade, aqueles que oferecem diploma de licenciatura. Este levantamento foi por nós realizado, entre outubro e novembro de 2006, através do portal do INEP, no “Cadastro das Instituições de Ensino Superior”.

setor privado cresceu em grandes proporções e com base nas regulamentações jurídicas iniciadas no governo FHC. Por outro lado, já a partir do segundo ano do primeiro mandato de Lula (2004), este governo volta seu foco também para a regulamentação dessa *graduação*, seja através do anteprojeto de lei da educação superior, do decreto 5.773/2006, ou mesmo do *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*, com duas versões lançadas em 2006.

No entanto, como dissemos, parecia estar subjacente a este projeto do governo Lula, uma espécie de *desarticulação* da Rede Federal a partir da diferenciação e hierarquização das instituições. Isto poderia significar, por exemplo, o fim do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) e, assim, a perda de certo poder de influência – histórico – dos dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional junto ao Ministério da Educação¹⁹⁶.

Porém, ao mesmo tempo, temos assistido, a partir principalmente do último ano do primeiro governo Lula (2006) – assim como em sua campanha para o segundo mandato presidencial –, a um forte discurso de valorização dos cursos da “educação profissional técnica de nível médio” (termo adotado pelo decreto 5.154/2004 e, atualmente, inserido na LDB/1996). E foi com base nesse discurso que, em novembro 2005, a lei 11.195¹⁹⁷ permitirá que a expansão da Rede Federal não seja mais obrigatoriamente através de parcerias da União, e sim preferencialmente.

¹⁹⁶ O CONCEFET seria o equivalente ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), com a diferença de se constituir apenas de instituições públicas do sistema federal. O citado poder de influência dos dirigentes destas instituições talvez se refira mais ao fenômeno do *transformismo* analisado por Gramsci. Na parte de resgate histórico das décadas de 1960/1970 de nosso trabalho já apontamos a relação existente entre os dirigentes institucionais, o MEC e as políticas da educação profissional. Nos dias de hoje, podemos afirmar que vários dirigentes do MEC são ex-dirigentes das instituições da Rede Federal.

¹⁹⁷ Ressaltamos que, apesar de ser lei e ter sido promulgada em 2005, tratava-se de um anteprojeto de lei (PL 3.584) de 2004 e de autoria do Executivo.

Esta obrigatoriedade havia sido determinada no governo FHC, em 1998, por uma lei¹⁹⁸ proibindo a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, através de novas unidades, com recursos da União. Esta expansão seria possível apenas através de *parceiros* – “Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais” – que se responsabilizariam pela manutenção e gestão das novas unidades. A impossibilidade de expansão da Rede Federal, através da criação de novas unidades com recursos da União, foi relativizada no governo Lula, inicialmente, através do decreto 5.159, de julho de 2004 que, ao tratar das competências da então nova¹⁹⁹ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), mesmo falando em parcerias público-privadas (art. 14, inciso VIII), indica outras possibilidades para a expansão da Rede. Determina o decreto que compete à SETEC “fortalecer a rede pública federal de educação profissional e tecnológica, buscando a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para a sua efetiva manutenção e expansão” (artigo 14, inciso VI. Grifo nosso).

Dando então continuidade a essa nova política de expansão, com base na lei 11.195 de novembro de 2005, “o Ministério da Educação lançou a fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a [previsão de] construção 64 unidades”²⁰⁰. Temos o registro, em 2006, em meios de divulgação do MEC, da sigla IFET referindo-se a “Instituições Federais de Educação Tecnológica”²⁰¹, o que já indicava essa mudança na estratégia do governo para a Rede Federal. Se, de fato, a idéia da desarticulação

¹⁹⁸ Lei 9.649, de maio de 1998, art. 47, §5º – acrescentou parágrafos ao art. 3º da lei 8.948/1994.

¹⁹⁹ Este decreto “Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências”. Nesta nova estrutura do Ministério da Educação, o Ensino Médio passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), e a antiga SEMTEC (que tinha como competência tanto o Ensino Médio quanto a Educação Profissional e Tecnológica), passa a ser SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

²⁰⁰ Expansão marca os cem anos da Rede. *Notícias da Rede*. Publicação da SETEC/MEC. Brasília, outubro de 2007. Ano II, número 2.p.3.

²⁰¹ Ver, por exemplo, o jornal *Notícias da Rede*. Publicação da SETEC/MEC. Brasília, novembro de 2006. Ano I, número 1.p.1.

da Rede esteve em pauta, ela não havia prevalecido. Mas, tão pouco prevaleceu a ênfase dada aos cursos de graduação da educação profissional e tecnológica na Rede Federal.

Em março de 2007, o Poder Executivo lança a minuta do que em abril será o decreto 6.095, onde se “Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (Grifo nosso). Com este decreto, fica explícito o projeto de integrar a Rede Federal através da “agregação voluntária” entre instituições federais de educação profissional e tecnológica (“Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado”) por meio de celebração de acordos (art. 3º). Além disso, caberia ao MEC estimular “o processo de reorganização” destas instituições pautando-se no “modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET” definido pelo decreto (art. 1º, § 1º).

Com o projeto dos IFETs, o Poder Executivo deixou claro que não tinha mais como objetivo a transformação de CEFETs em *Universidades Tecnológicas* (ou a equiparação destes a Centros Universitários). Alguns diretores de CEFETs que, inicialmente haviam defendido a transformação das instituições que dirigiam em UTs²⁰², passaram a aceitar esta mudança na estratégia do governo Lula, mas nem todos. Os Diretores do CEFET Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, e do CEFET Minas Gerais, continuaram insistindo na transformação destas duas instituições em Universidade Tecnológica²⁰³.

²⁰² Ver, por exemplo, BRANDÃO (2004). Neste texto tratamos de debate ocorrido em 15 de outubro de 2004, no CEFET-CSF/RJ, com a participação, como expositores, do então Presidente do CONCEFET e Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETEQ), Luis Edmundo Vargas de Aguiar e dos Diretores dos CEFETs de Campos, Luiz Augusto Caldas Pereira, de Minas Gerais, Flávio Antonio dos Santos e do Paraná, Éden Januário Netto. Todos estes Diretores defenderam a transformação dos CEFETs em UTs.

²⁰³ O CEFET-CSF/RJ havia encaminhado – através do Ofício n.º1.459/2005/DIREG, de 26 de dezembro de 2005 – exposição de motivos ao Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco,

Pelo decreto dos IFETs, esperava-se que, conforme os acordos fossem sendo celebrados, para cada IFET formado seria encaminhado um projeto de lei de sua criação (art.6º, § 1º). No entanto, documentos sugerem que, com a colaboração do CONCEFET, portanto dos Diretores da Rede Federal – excetuando-se os dois CEFETs acima citados –, e do Congresso Nacional²⁰⁴, o processo de criação dos Institutos se tornou mais orgânico no âmbito das políticas educacionais da educação profissional do governo Lula. Em 16 de julho de 2008, a Mensagem 513, assinada pelo Presidente da República, encaminha ao Congresso Nacional um único projeto de lei que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”.

A colaboração dos dirigentes da Rede Federal aparece explícita e definitivamente quando o CONCEFET, através de nota divulgada em julho de 2007²⁰⁵, torna “pública a sua posição a favor da transformação de todos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e a Escola Técnica Federal de Palmas –TO [Tocantins] em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET)”. Após descrever sete “pontos” aos quais vincula sua posição, esse Conselho afirma:

O CONCEFET ao manifestar a sua posição, o faz com a convicção de que os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia ampliam o significado da Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis, enquanto modalidade potencializadora do homem no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade, principalmente, no atual estágio em que se encontra o país. (Grifo nosso)

para sua transformação em UT. O CEFET-MG encaminhou projeto à Câmara Federal com o mesmo objetivo (SOBRINHO, s/d, p.3). Como veremos, estes CEFETs não foram transformados em UTs, mas também não formaram um IFET. Para uma interpretação de intelectuais que participaram deste processo e fazem parte da estrutura do governo Lula ver, por exemplo, o mesmo artigo, citado acima, de Sobrinho que, à época, era prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais da SETEC/MEC.

²⁰⁴ Verificando-se o trâmite do projeto de lei, tanto na Câmara Federal quanto no Senado, observa-se que as emendas sugeridas, em sua maioria, foram pouco significativas quanto a mudanças estruturais no Projeto que, tendo sido apresentado em julho de 2008, passou por várias Comissões nas duas Casas, pelo Plenário e foi aprovado em dezembro do mesmo ano.

²⁰⁵ Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/comunicacao/noticia/documentos/concefet.pdf>>.

Desta forma, no dia 29 de dezembro de 2008, é assinada a lei 11.892 pelo presidente Lula, junto com dois ministros, o da educação – Fernando Haddad – e o do Planejamento, Orçamento e Gestão – Paulo Bernardo Silva. A lei foi “Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente” – mas não podemos esquecer que era um decreto e virou projeto de lei com origem no Executivo tendo, inclusive, a mesma Exposição de Motivos do decreto. Desta forma, além de demonstrar que o Poder Executivo tem alcançado apoio a seus projetos educacionais no Congresso Nacional, também aponta para a hegemonia destes projetos dentre os dirigentes da Rede Federal. Estes conseguiram inclusive que, nas articulações políticas ocorridas entre o decreto e o PL, fosse instituída formalmente “a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” que, até então, não existia como definida em lei.

Assim, os dirigentes da Rede Federal contribuíram para a continuidade desta e, conseqüente, garantiram as relações de influência entre MEC e estas instituições (e seus dirigentes)²⁰⁶. Para o governo Lula, ficou garantida certa organicidade na estruturação da “educação profissional e tecnológica” e, com isso, a manutenção da estrutura educacional dual – relacionada à formação e (con)formação das classes sociais.

Paralelamente, o governo Lula, em seu segundo mandato, logrou inclusive criar e implantar uma carreira específica para os docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – projeto do governo FHC. Ignorou todo trabalho e negociação política que vinha sendo, há anos, realizado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) no sentido de unificar as duas carreiras de docentes do MEC (ensino de 1º e 2º graus e ensino superior). Ao mesmo tempo, atendeu a uma solicitação do CONCEFET (2007) de “implantação de um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica – PCCPET”. Assim, através da lei 11.784, de 22 de setembro de 2008,

²⁰⁶ Algo que pode ser um detalhe, mas vale a pena o destaque, é o fato de que o dirigente maior dos IFETs, pela lei, é um Reitor.

o governo Lula criou a *Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*, que é distinta da *Carreira do Magistério Superior*. Importante para nós aqui observar que o professor da Carreira criada pela lei de setembro de 2008 só poderá atuar no “ensino superior nas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação” por prazo não superior a 2 (dois) anos consecutivos e tendo exercício provisório (art. 111, inciso II, §1º). Veremos em seguida que, exceto as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, a UTF-PR, os CEFETs de MG e RJ e os IFETs são também definidas legalmente como instituições de Ensino Superior. Ora, aqui se tem, apesar da “confusão” jurídico-política, a clara afirmação de que os professores dos CSTs não podem atuar livremente no Ensino Superior de suas próprias instituições. Para nós, apesar de vários exemplos ilustrativos, esta é a separação mais explícita (junto da formalização da própria Rede Federal), da separação entre a “graduação” com título de Tecnólogo e as graduações com título de Licenciatura e Bacharelado.

Retornando à lei dos IFETs, destacamos, primeiro, que esta Rede Federal passou a ser formada por quatro tipos de instituições, sendo elas discriminadas da seguinte forma (lei 11.892/2008, art. 1º e seus incisos):

- I- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II- Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III- Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Segundo, em relação ao significado da organicidade da Rede Federal – da institucionalização de uma estrutura jurídica e política de acordo com o projeto governamental – destacamos que, no parágrafo único do artigo 1º, garante-se para

As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Grifo nosso)

No entanto, apesar dessa garantia de autonomia (estabelecida inclusive por outras leis), o artigo 15 da 11.182/2008 estabelece que

A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação. (Grifo nosso)

Ora, o “modelo de Instituto Federal” determina, obrigatoriamente, dentre outros parâmetros, os seguintes percentuais em sua organização, conforme os artigos 7º e 8º:

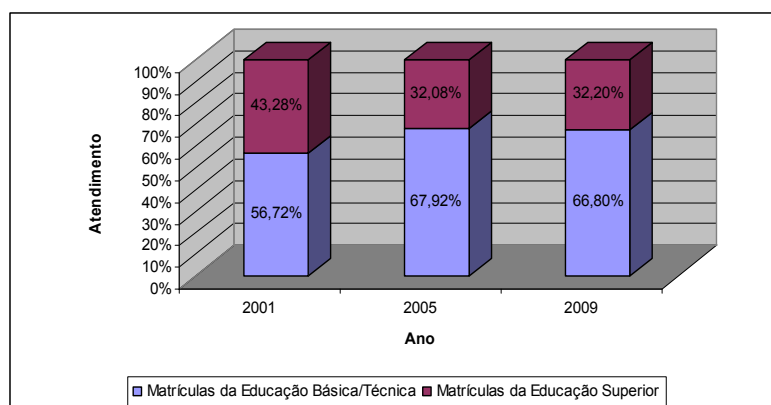
1- O mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

2- O mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Desta forma, fica claro que – ao ser instituída legalmente a Rede Federal – algumas instituições dessa Rede são “autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Porém, para se expandirem (ou no caso da criação de novas instituições), deverão se submeter ao atendimento daqueles percentuais mínimos quanto a suas vagas. Assim, não apenas os IFETs, mas também os dois CEFETs que se mantiveram como tal e a UT do Paraná só podem se expandir sob estas condições. Com isso, compreende-se o porquê de, por exemplo, o CEFET-RJ – apesar de não ter aceitado transformar-se em IFET – encontrar-se em um movimento de rápida expansão, incluindo novas unidades. Porém, diferente de sua tendência nos primeiros anos da década de 2000 (aumento no número de matrículas do ensino superior), vem aumentando proporcionalmente o número de matrículas da “Educação Básica/Técnica”, conforme gráfico abaixo²⁰⁷:

²⁰⁷ *CEFET em números: por uma leitura qualitativa de dados quantitativos*. Apresentação referente ao projeto “O CEFET/RJ (re)conhece o CEFET/RJ”, realizada na Unidade Maracanã, em abril 2009. CEFET/RJ – Diretoria de Gestão Estratégica. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/comunicacao/noticia/2009-04-22-aconteceu_cefet_reconhece/2009-04-24-aconteceu_cefet_reconhece.ppt>.

GRÁFICO 1: RELAÇÃO MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA E DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2001, 2005, 2009 – CEFET/RJ



Nessa grande expansão pela qual vem passando a Rede Federal, observamos uma referência que ajuda na compreensão do que o governo Lula vem considerando “educação profissional e tecnológica”. Com a reestruturação realizada no MEC em 2004, retirando o ensino médio da responsabilidade da então SEMTEC (hoje SETEC), e apesar de existir uma certa pressão governamental para que a educação no nível médio no país ocorra integrando a formação profissional e o ensino médio²⁰⁸, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem se expandindo, em alguns casos, sem realizar, ela própria, esta integração²⁰⁹. No Jornal *Notícias da Rede*²¹⁰, por exemplo, tem-se a informação de que “as unidades de ensino, com raio de abrangência de 50 quilômetros, oferecerão condições para a qualificação profissional, suporte ao desenvolvimento das atividades produtivas locais e disseminação de conhecimento”. Na mesma reportagem, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica,

²⁰⁸ A Lei que reordenou a Rede Federal, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008), em seu artigo 7º, inciso I, afirma que essa integração deverá ser “prioritária”, mas não obrigatória.

²⁰⁹ Ainda não existem dados disponíveis mapeando toda essa expansão, no entanto, através de vários meios de divulgação do MEC (jornais, panfletos, notícias nos portais) pode-se perceber que existe uma grande preocupação em oferecer “qualificação profissional”, seja através dos cursos “técnicos de nível médio”, de cursos de “formação profissional para jovens trabalhadores”, ou programas de qualificação/certificação que não exigem nível escolar mínimo.

²¹⁰ Obras de mais de 150 escolas técnicas iniciam em 2008. *Notícias da Rede*. Publicação da SETEC/MEC. Brasília, outubro de 2007. Ano II, número 2.p.2.

Eliezer Pacheco, anuncia que “nunca o País tinha assistido a uma ampliação tão acelerada do acesso de jovens trabalhadores à formação profissional” (Grifos nosso). Vemos nesta expansão muita semelhança, em termos de concepção, com o que estava sendo implantado pelo governo FHC com base no decreto 2.208/1997²¹¹. Por esse motivo, pensamos que existe a possibilidade de se configurar uma expansão da Rede Federal através da interiorização principalmente por meio da oferta de cursos de formação e qualificação profissional. Caso esse padrão se confirme, acreditamos que a Rede Federal estará abrindo espaço para que o setor privado no nível superior ofereça Cursos Superiores de Tecnologia.

Para além de certa organicidade alcançada pelo governo Lula formalizando uma Rede de *Educação Profissional (Científica e Tecnológica)*, destacaremos adiante, sem esgotar, algumas características – direta ou indiretamente relacionadas a nosso objeto de estudo – e seus possíveis significados – explícitos ou implícitos – no tipo de educação preconizada para os agora Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs) e mesmo para as outras instituições desta Rede.

Antes, ressaltamos que, no conjunto, existe uma mesma concepção básica de “educação profissional e tecnológica” guiando as ações tanto do governo FHC, quanto do governo Lula até o momento. E, mais ainda, observamos – através de diferentes sujeitos políticos coletivos – a universalização desta concepção, mesmo quando, para cada um destes sujeitos, a forma distinta desta concepção aparentemente leva a distintos conteúdos.

Aqui nos referimos a concepções difundidas, por parte da burguesia, por exemplo, pelo Instituto Euvaldo Lodi/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (IEL/SENAI)²¹² –

²¹¹ Mesmo não trazendo para nossa análise, devemos ao menos pontuar que, sem dúvida, tanto no governo FHC quanto agora no governo Lula, está em pauta a origem das verbas para a expansão. O governo FHC proibiu a expansão com recursos do Orçamento da União. O governo Lula, vem realizando a expansão através de convênios com municípios e estados, mas tem também utilizado recursos do Orçamento da União. Ainda é cedo para avaliarmos a expressão e a verdadeira extensão desse grande crescimento da Rede Federal.

²¹² Ver INSTITUTO EUVALDO LODI. NÚCLEO NACIONAL (2006). Trata-se de um documento com “propostas para a modernização da educação em engenharia no Brasil”. Mesmo sendo específico da área das engenharias, no que

representantes dos empresários industriais e pela Associação Nacional da Educação Tecnológica (ANET)²¹³ – uma das representantes dos empresários da educação que oferecem CSTs. Por parte dos trabalhadores, são concepções difundidas, por exemplo, pelo sistema Conselho Federal e Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA/CREA)²¹⁴; pela Associação Nacional dos Tecnólogos (ANT)²¹⁵ – que reúne atualmente um total de 7 Associações e 6 Sindicatos; pelo Sindicato dos Tecnólogos de São Paulo (SINTESP)²¹⁶.

Não por acaso estamos nos referindo, quanto a uma mesma concepção, a sujeitos coletivos que representam politicamente duas classes sociais com interesses antagônicos – burguesia e trabalhadores; ou mesmo sujeitos coletivos que, no interior de uma mesma classe social, possuem interesses distintos, mesmo que não antagônicos.

Estamos com isso querendo frisar, primeiro, que a concepção que interessa ao capital em geral vem se universalizando – adaptando-se sempre às novas condições impostas pelo desenvolvimento das forças produtivas.

se refere aos tecnólogos, deixa bem claro que a concepção defendida no documento, apesar de utilizar categorias distintas, em muito se assemelha à concepção que vem sendo construída desde o governo FHC, continuando no governo Lula, para os tecnólogos de uma forma geral.

²¹³ A ANET possuía um portal na internet pelo menos até o ano de 2006 (<http://www.ensinotecnologico.com.br>); informações na internet mais atuais sobre esta Associação devem ser procuradas através de instituições que participam dela - por exemplo, a Faculdade Flamingo (http://www.faculdadeflamingo.com.br/quem_somos.php). Ver também PRADO, (2004 e 2006), Presidente da ANET e Sócio Diretor da Faculdade de Tecnologia Prof. Luiz Rosa, dentre outras atuações, conforme já citado.

²¹⁴ Ver, em especial, Resolução nº 1.010, de 22 de agosto de 2005, artigo 3º, onde fica clara a idéia de que os CST na área do sistema CONFEA/CREA são considerados intermediários entre o técnico e a “graduação plena” – termo da própria Resolução. Disponível em: < <http://www.confea.org.br/normativos/>>. Acesso em 03 de outubro de 2006.

²¹⁵ Carta desta Associação é comentada adiante. Disponível em: http://www.ant.org.br/ant_proposta.htm. Acesso em: acesso em 27 de setembro de 2007.

²¹⁶ Ver, por exemplo, a Convenção Coletiva 2008 – 2009 do SINAENCO (Sindicato Nacional da Empresas de Arquitetura e Engenharia Consultiva) com vários sindicatos, dentre eles o SINTESP. Nesta convenção, assim como o CONFEA, mas no caso do Sindicato referindo-se a níveis salariais, os tecnólogos são uma categoria intermediária entre o técnico e outros profissionais com um diploma de graduação. Os pisos salariais aceitos foram, em Reais: 1.728; 2.404,00 e 3.528,00 respectivamente para técnicos, tecnólogos e outros profissionais graduados que são listados na Convenção Coletiva. Disponível em: <<http://www.tecnologo.org.br/Tecnologo/ConvencaoColetiva.aspx>>. Acesso em: 18 de março de 2009.

Segundo, que esta universalização ocorre de forma subordinada – seja dos trabalhadores (e suas camadas intermediárias) à burguesia; seja de uma fração à outra no interior da própria burguesia.

Ao longo do nosso trabalho, procuramos fazer referências a pelo menos algumas destas “iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes” (GRAMSCI, 2000: p.284); assim como referências às “trincheiras” da democracia burguesa que têm conformado a sociedade – técnica e politicamente – para um projeto específico, hegemônico – hoje, o da burguesia.

Mas não podemos ignorar que, nas “trincheiras da sociedade civil”, também existem sujeitos coletivos com ações e concepções contra-hegemônicas e, em nosso caso, destacamos aquelas referentes ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Esta Instituição – fundada, em 1981, como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior e, depois da Constituição Federal de 1988, tendo passado a ser Sindicato – tem participado ativamente nas análises – e lutas – do campo educacional que caminham contra a corrente hegemônica de atendimento aos interesses da burguesia. Destacamos o ANDES-SN porque nele se cruzam exatamente as políticas governamentais voltadas para o ensino superior com aquelas voltadas para a chamada educação profissional e tecnológica²¹⁷. Em documento de agosto de 2004²¹⁸, este Sindicato já observava que

As propostas apresentadas pelo governo Lula da Silva para a educação profissional e tecnológica devem ser compreendidas no conjunto das políticas para a educação, a partir da sua vinculação com a educação básica e com a educação superior. O Ministro da Educação Tarso Genro anunciou que o eixo da política do governo para a educação consiste na aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB e na realização da reforma da educação superior. A expansão da oferta de ensino superior dar-se-ia, portanto, por meio do fornecimento privado

²¹⁷ Os professores dos antigos CEFETs, independentemente de ministrarem aulas no ensino superior ou no antes denominado ensino técnico de 2º grau estiveram, historicamente, representados neste Sindicato, levando assim ao cruzamento das discussões referentes a estas duas políticas governamentais.

²¹⁸ *A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva.*

(Prouni), por cursos sequenciais e a distância e pela ampliação dos cursos de tecnólogos (Educação Profissional).

Desta forma, apontava para a necessidade de uma discussão das políticas educacionais em seu conjunto e percebia a possibilidade da expansão do ensino superior no país através dos Cursos Superiores de Tecnologia, principalmente no setor privado.

Retornando à análise especificamente das concepções educacionais que vêm sendo construídas para a atual Rede de *Educação Profissional (Científica e Tecnológica)*, destacaremos alguns pontos que nos conduzem à compreensão destas concepções. Lembramos que, em documentos²¹⁹ e regulamentações anteriores ao decreto e à lei dos IFETs – alguns inclusive ainda discutindo os CEFETs e UTs – estas concepções já podiam ser encontradas de uma forma geral e, em alguns casos, no que tange diretamente aos Cursos Superiores de Tecnologia.

Em 2004, na apresentação do documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica* (p.5 e 6. Grifo nosso), a SETEC, argumenta que é necessário romper com uma oposição polar que tem levado à paralisia no campo educacional, isto é, “a oposição entre a crença na escola libertadora da mudança social e a redução da escola a uma máquina de reproduzir as desigualdades sociais”. Em seguida, coloca como necessária “a consciência clara da compatibilidade entre as políticas ensaiadas no nó educativo e aquelas em curso na pluralidade de outros nós estruturais, o que, em democracia, [...] [passa] pela consolidação de um quadro regulador onde possam integrar-se, exprimir-se e concorrer os múltiplos projetos sociais que atravessam a sociedade”. Para então concluir que

a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho.

²¹⁹ Ver, por exemplo, BRASIL (2004, 2006c e 2007b).

Concordamos que é preciso romper com a “oposição polar” à qual o documento se refere. Diríamos que existe, de fato, uma “compatibilidade” entre as políticas educacionais (“nú educativo”) e as políticas estruturais (“pluralidade de outros nú estruturais”?) – para nós, fundamentalmente, as políticas econômicas.

Porém, tentamos mostrar nesse trabalho que nesta “compatibilidade”, em uma democracia – adjetivada, burguesa – os “múltiplos projetos sociais” subordinam-se à hegemonia desta classe social. Sendo assim – mesmo não entrando na discussão se a educação é capaz de produzir desenvolvimento –, as políticas para a “educação profissional e tecnológica”, em uma sociedade capitalista, estarão – direta ou indiretamente – voltadas para o mercado e para o desenvolvimento capitalista. Pode ser que estas políticas se voltem para o *mercado de trabalho*, ou seja, onde os trabalhadores vendem sua *força de trabalho* como uma *mercadoria*. Pode também ser para o *mercado de serviços*, onde a educação, ela própria, é uma mercadoria comprada pelos trabalhadores. Como também o é para o *mercado de consumo* em geral, onde os trabalhadores irão utilizar o seu *salário* (o preço do *valor* da sua força de trabalho) para consumir – sem a relação direta entre produtores – o que outros trabalhadores produziram. Todos sob as condições das *relações sociais de produção* de uma sociedade onde uns poucos – proprietários dos meios de produção – comandam, enquanto a grande maioria produz o que é necessário para a manutenção, legitimidade e o desenvolvimento destas relações sociais.

Mais adiante, o mesmo documento da SETEC (2004: p.23), afirma que

A educação profissional e tecnológica não pode estar desvinculada do projeto social mais amplo. Deve, pois, estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude. É a partir dessa perspectiva que as políticas públicas de educação profissional e tecnológica de jovens e adultos podem, efetivamente, superar o viés assistencialista e compensatório para promover a inclusão social.

Em seguida, declara como pressuposto um “modelo de desenvolvimento sustentável, que eleve a manutenção do emprego e do bem-estar social, torne efetiva a regulação da proteção ambiental e altere os padrões atuais de produção e consumo a favor de poucos” (ibid.). Este “modelo de desenvolvimento sustentável” tem sido colocado nos debates acerca do desenvolvimento já há bastante tempo, sendo considerado como uma “alternativa” no âmbito das relações sociais capitalistas. Portanto, a referência à educação profissional e tecnológica em sua articulação às outras políticas acima citadas, mais uma vez deixa claro que ocorrerá na perspectiva do *mercado*. E, nesse sentido, “promover a inclusão social de jovens e adultos” significa promover a inclusão nas relações sociais de produção capitalista e nos seus “diferentes” *mercados*.

Ao mesmo tempo, esse documento do governo Lula – *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica* (BRASIL, 2004:33-34. Grifo nosso) – chega a fazer críticas à reforma da chamada educação profissional realizada pelo governo de FHC. Explicita que

é preciso prevenir o aligeiramento da formação oferecida por meio de cursos segmentados e de cargas horárias mínimas e insuficientes, de modo a superar o aprendizado restrito a uma tarefa específica amparada no mito da empregabilidade.

Afirmando a existência de uma

forte ideologização onde os interesses da empresa são mostrados como interesse dos trabalhadores, inclusive com benefícios assistenciais. Esses objetivos – aceitos no âmbito da reprodução e valorização ampliada do capital e no contexto dos treinamentos operacionais – contrariam intrinsecamente os processos formativos a ser desenvolvidos nos sistemas educacionais. A urgência e a funcionalidade da produção capitalista contrastam com o tempo necessário para a formação humana, que é um tempo de reflexão sobre os problemas e de amadurecimento sobre seus possíveis encaminhamentos.

Essas críticas – a nosso ver muito pertinentes – no entanto, não parecem ter sido suficientes para mudarem a perspectiva e a prática do governo Lula quanto à educação profissional e tecnológica em geral. Ao contrário, parecem ter servido para desviar o leitor dos objetivos reais dessa política educacional. Ainda no mesmo documento encontramos a

intenção de “manter firmemente”, como “princípio básico”, dentre outros, “Integração da geração, transmissão e utilização do conhecimento para solução da problemática econômico-social da região” (p.46. Grifo nosso). Também como princípio básico tem-se a organização descentralizada da Rede Federal, “inserindo-se na realidade regional e oferecendo seus serviços resultantes de ensino e pesquisa aplicada” (ibidem. Grifo nosso).

Aqui destacamos dois aspectos que estarão presentes também em outros documentos e na própria legislação. Solucionar problemas econômico-sociais da região através da oferta de serviços sob qual perspectiva? Fazer com que a Rede Federal atinja realidades regionais através de *ensino e pesquisa aplicada* – o que significaria isto?

Ora, até aqui, o que temos assistido são práticas e concepções que fortalecem as relações sociais do capital também nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Isso remete àquela necessidade de expansão intrínseca à reprodução ampliada do capital. Essa expansão ocorre, ainda hoje, inclusive através da conquista de novas regiões geográficas (LUXEMBURG, 1985), mas também através da conquista de novas camadas intermediárias da classe trabalhadora. Seja através da (con)formação de mão de obra para as empresas que se instalam nessas regiões; seja através do oferecimento de pequenos serviços que nada mais são do que trabalho precário; seja através da *inclusão* de trabalhadores como consumidores; seja através da difusão – também regional – da graduação da educação profissional no setor privado. Tudo isso tendo como base o “ensino e a pesquisa aplicada” – de acordo com a concepção do setor privado da educação e dos empresários industriais. Esta concepção, não por acaso, também será encontrada nos documentos do governo que, em parte, os representa. Assim ocorre nas regulamentações – como a lei dos IFETs – ou nas orientações provenientes do MEC (em nosso caso específico, no *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*).

Faremos, em relação aos dois aspectos colocados, alguns destaques quanto à lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (lei de criação dos Institutos), – lembrando que suas determinações deverão ser seguidas pelas outras instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A primeira observação que ressaltaremos nos dá uma indicação de que quando se constrói esse projeto de “educação profissional e tecnológica” não se tem o intuito de desenvolver uma educação com sólida base científica.

Comparando-se a minuta do decreto 6095, de março 2007 – o que iniciou formalmente o processo de “ifetização” da Rede Federal – com a lei dos IFETs, temos uma diferença sutil, mas marcante, quanto à definição do que é esta Instituição. Enquanto a minuta refere-se à “integração e conjugação de conhecimentos científicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas” (art. 1º, § 1º); a lei refere-se à “conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”. Certamente não é por acaso que a palavra “integração” foi retirada da redação. Mais significativo ainda consideramos o fato de “conhecimento científico” ter sido substituído por “conhecimento técnico”, ambos relacionados ao “conhecimento tecnológico”.

Ressaltamos, quanto às “Finalidades e Características dos Institutos Federais” (Seção II, art. 6º. Grifos nosso), cinco Incisos, em um total de nove, que consideramos dar uma base concreta a nossos argumentos até aqui. Vejamos:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico²²⁰, voltado à investigação empírica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Com estas finalidades – muitas delas reforçadas nos “Objetivos dos Institutos” (Seção III) – ficam explícitas algumas concepções centrais para o que vem sendo construído no país como “educação profissional e tecnológica”, incluindo aí os cursos de *graduação* desta “educação”. Lembramos que esta construção não é recente, mas tem especificidades no que concerne à década de 1990 e anos 2000. Especificidades estas relacionadas ao momento de desenvolvimento do capitalismo no mundo, e no Brasil.

Assim, a educação profissional e tecnológica, inclusive em seu “nível superior” forma cidadãos-trabalhadores-consumidores para atuarem, por um lado, na “geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas” dos “arranjos produtivos [capitalistas] locais”. Esta educação deve ofertar um ensino particularmente voltado para as “ciências aplicadas” a “investigação empírica”. A diferença da “pesquisa aplicada” em relação à “ciência aplicada e investigação empírica” parece ser explicada quando aquela é colocada em um inciso distinto destas, mas junto do “empreendedorismo e do cooperativismo”. Mesmo fazendo referência ao “desenvolvimento científico e tecnológico”, aí não se explicita os objetivos deste desenvolvimento. Ou seja, a educação profissional e tecnológica, através da “pesquisa aplicada”, também forma para trabalhos precários utilizando-se, indiretamente, do “mito da empregabilidade” (sobre o qual o documento do MEC, de 2004, fez críticas).

Quanto aos objetivos dos Institutos (Seção III), destacamos, inicialmente – além do que já ressaltamos nas “finalidades” – a necessidade de

²²⁰ Chega a parecer irônico falar de “espírito crítico” diante dessas finalidades. No entanto, podemos compreendê-lo, por um lado, pela necessidade ideológica de afirmar, na lei, uma formação “crítica”. Por outro lado, pode se referir à crítica no interior do próprio sistema. Por exemplo, uma análise crítica a uma determinada “solução tecnológica” que levará à geração ou adaptação desta, resultando em uma “nova” tecnologia.

estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. (art. 7º, inciso V. Grifo nosso)

A difusão da idéia da “emancipação do cidadão” nas condições dadas pode parecer, em um primeiro momento, apenas uma questão de discurso. No entanto a consideramos pedagogicamente bastante perigosa. Relacionamos esta idéia, primeiro, ao próprio “empreendedorismo” que é colocado como finalidade dos Institutos. A idéia do empreendedorismo – como se pudesse ser solução ao desemprego – vem ganhando cada vez mais espaço em diferentes setores sociais, inclusive nas instituições educacionais através de convênios com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Mas a “emancipação do cidadão” (no capitalismo) e o “empreendedorismo” se entrecruzam com a ideologia de que qualquer trabalhador pode se tornar empresário. A busca pela universalização desta ideologia – amparada em determinadas práticas – pode ser demonstrada através de dois exemplos fora do contexto especificamente educacional. Primeiro, uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Ecinf (Economia Informal Urbana) de 2003, com seus dados divulgados em 2005. Esta pesquisa delimitou o setor informal tendo como “ponto de partida (é) a unidade econômica – entendida como unidade de produção – e não o trabalhador individual ou a ocupação por ele exercida”²²¹. Ou seja, considerou o trabalhador informal como sendo um “pequeno empreendimento” (termo utilizado pela pesquisa) – ou uma pequena empresa²²². Segundo, a Lei Complementar 128/08, de autoria do deputado Antonio Carlos Mendes Thame (PSDB-SP), aprovada pelo Congresso Nacional em 10 de dezembro de 2008. Essa lei, dentre

²²¹ Pesquisa realizada “Com base nas recomendações da 15ª Conferência de Estatísticos do Trabalho, promovida pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, em janeiro de 1993”. Para maiores esclarecimentos, consultar: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/ecinf/2003/notatecnica.pdf>>.

²²² Em 2005, quando os dados dessa pesquisa foram divulgados, verificou-se no noticiário reportagens que passavam exatamente esta idéia. Ver, por exemplo, Quase todas as pequenas empresas brasileiras são informais, diz IBGE. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u96456.shtml>>. Acesso em: 19 de maio de 2005.

outras providências, cria a modalidade de Microempreendedor Individual (MEI). Esta é a “emancipação do cidadão”, “gerando trabalho e renda”, levando ao “desenvolvimento socioeconômico local e regional” – tornar-se (ou continuar sendo) um trabalhador precarizado, mas que lhe dizem que é empresário.

Também devemos chamar a atenção na lei dos IFETs (Seção Objetivos) para o significado de “atividades de extensão” e “mundo do trabalho”. Para isto, comparamos o conteúdo da lei com o conteúdo do decreto que a antecedeu. O posicionamento do inciso no decreto e na lei é distinto, porém pode-se facilmente perceber que se trata de um mesmo item.

Sendo assim, quanto à “extensão” e ao “mundo do trabalho”, na lei tem-se:

desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (art. 7º, inciso IV. Grifo nosso)

Mas no decreto, no parágrafo que tratava das ações orientadas pela vocação institucional, tinha-se:

desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; (art.4º, § 1º, inciso V. Grifo nosso).

Nesta comparação, a lei acrescenta, para além da difusão, a produção e o desenvolvimento de conhecimento científico tecnológico. Resta lembrar, uma vez mais, que é necessário saber sob quais condições econômico-sociais se pretende “produzir e desenvolver” esse conhecimento. Mas, uma indicação desta resposta é exatamente o que, nas atividades de extensão, é compreendido como “articulação com o mundo do trabalho”. Ora, basta olhar a versão do decreto – mundo do trabalho é “sinônimo” de setor produtivo (no caso do Brasil, em sua maior parte, privado e subordinado ao capital internacional).

Focando especificamente nosso objeto de estudo, cabe relacionar este contexto cotejando-o, brevemente e a título de ilustração, com algumas definições do *Catálogo*

Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2006b), mencionado quando tratamos da estrutura legal dos CSTs.

Primeiro, cabe esclarecer quais são os dez “eixos tecnológicos” sob os quais os CSTs foram organizados pelo MEC na segunda versão do Catálogo: Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Produção Cultural e Design, Gestão e Negócios, Infra-estrutura, Controle e Processos Industriais, Produção Industrial, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação Ambiente, Saúde e Segurança. Estes “eixos” confirmam que os CSTs podem ser organizados em diferentes setores da economia e áreas profissionais, não sendo específicos do setor industrial.

Na *Apresentação* do catálogo, assinada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, temos a afirmação de que, com a nova organização dada pelo catálogo, os CSTs estão

em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual. Configurado, desta forma, na perspectiva de formar profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em um determinado eixo tecnológico e capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações aí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade. (ibidem: p.7.)

Desta forma, observamos que as concepções – e suas estratégias de mascaramento da realidade – hoje presentes para toda a Rede Federal, incluindo os IFETs, em todos seus níveis e modalidades educacionais, já estava presente na própria “reorganização” – encetada pelo catálogo – da concepção e definição do “nível superior” da “educação profissional e tecnológica”.

Mais adiante, o Ministro ainda afirma que

O catálogo no conjunto de medidas de fomento à qualidade da educação induz o desenvolvimento de perfis profissionais amplos, com capacidade de pensar de forma reflexiva (sic), com autonomia intelectual e sensibilidade ao relacionamento interdisciplinar, que permita aos seus egressos prosseguirem seus estudos em nível de pós-graduação. Esses cursos, graças à evolução da experiência humana, deverão ser também constituídos de cultura, historicidade, atualidade e ética, tendo em vista o desenvolvimento social, integrado e sustentável da sociedade brasileira e a soberania nacional. (ibidem: p.8. Grifos nosso)

Vejamos alguns exemplos destes “perfis profissionais amplos”, definidos no Catálogo e “constituídos de historicidade”, que levarão ao “desenvolvimento social integrado e sustentável” e à “soberania nacional”:

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PRODUÇÃO DE CACHAÇA [eixo tecnológico: Produção Alimentícia] - Carga horária mínima: 2.400 horas²²³.

O uso da cana-de-açúcar como matéria-prima para a produção de cachaça, assim como o processo produtivo implícito, é a ocupação básica do Tecnólogo em Produção de Cachaça. Esse profissional planeja, gerencia o corte, o transporte e a moagem da matéria-prima, supervisiona a filtragem do caldo da cana-de-açúcar, atento a aspectos como fermentação e rendimento alcoólico, acompanha, ainda, as transformações associadas ao envelhecimento do produto. A análise sensorial, o envase e a comercialização, além do gerenciamento dos resíduos industriais são, ainda, outras atribuições desse profissional. (ibidem: p.21. Grifo nosso).

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROINDÚSTRIA²²⁴ [eixo tecnológico: Produção Alimentícia] Carga horária mínima: 2.400 horas.

O Tecnólogo em Agroindústria planeja, executa e controla a qualidade das etapas do processo de produção agroindustrial, contemplando a obtenção, processamento e comercialização de matérias-primas de diversas origens, insumos e produtos finais. Esse profissional atua em empresas de beneficiamento de produtos de origem animal e vegetal, colaborando em estudos de implantação e desenvolvimento de projetos economicamente viáveis, ocupando-se, ainda, da gestão de atividades referentes ao emprego adequado de equipamentos agroindustriais, em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias alternativas para aproveitamento de produtos e subprodutos agropecuários, sempre contemplando o aspecto ambiental. (ibidem: p.17. Grifo nosso).

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PRODUÇÃO TÊXTIL [eixo tecnológico: Produção Industrial] Carga horária mínima: 2.400 horas

O Tecnólogo em Produção Têxtil atua no planejamento, execução, controle e avaliação do processo de produção de tecidos. Ele define formas de otimização das atividades, específica e planeja a utilização de matéria-prima, insumos, mão-de-obra, máquinas e equipamentos. Esse profissional, obedecendo aos padrões de qualidade nos processos de produção têxtil, elabora leiaute e arranjos físicos do ambiente fabril têxtil, gerencia equipes

²²³ Lembramos que a carga horária mínima dos CSTs variam entre 1600, 2000 e 2400 horas.

²²⁴ Ressaltamos, para que não se confundam, que também existe o CST em Agronegócio, no eixo tecnológico Recursos Naturais, com carga horária mínima de 2.400 horas

de produção e coordena rotinas de manutenção preditiva e preventiva de máquinas e equipamentos. (ibidem: p.105. Grifo nosso).

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE SEGURANÇA PRIVADA [eixo tecnológico: Ambiente, Saúde e Segurança] Carga horária mínima: 1.600 horas.

O Tecnólogo em Gestão de Segurança Privada atua na preservação e organização da segurança em ambientes privados, seja em relação a um indivíduo, seja em relação a grupos de pessoas. Esse profissional planeja, opera e controla o gerenciamento da segurança privada e patrimonial fundamentado em estudos que indiquem oportunidades de intervenção em aspectos que possam colocar em risco as pessoas envolvidas num determinado processo. Implantação de planos de segurança, prevenção de acidentes, diagnóstico de riscos e consultoria de segurança são algumas das atribuições desse profissional. As responsabilidades no exercício das atribuições exigem equilíbrio emocional, autocontrole, visão sistêmica e estratégica, psicologia social, capacidade de comando, organização e articulação de pessoas e meios, além de densos conhecimentos de estratégias de segurança e respectivas tecnologias e equipamentos (ibidem: p.128. Grifo nosso)²²⁵.

Analisemos então estes exemplos de “perfis profissionais amplos” anunciados pelo Ministro da Educação.

Não escolhemos esses quatro “perfis profissionais” aleatoriamente, mas sim porque vemos, como exemplo, em cada um deles, às vezes de forma associada, a possibilidade de atendimento aos diferentes interesses em disputa na sociedade.

Assim, por exemplo, o CST em Produção de Cachaça, pode estar atendendo, primeiro (não em ordem de importância), a pequenos produtores locais e suas expectativas de se tornarem grandes exportadores. Segundo, a trabalhadores que estão fora dos grandes centros regionais e sequer encontram onde vender sua força de trabalho para sobreviverem. Terceiro, a empresários do setor educacional que, com a grande divulgação desses cursos por parte do

²²⁵ Nos sentimos realmente tentados a continuar citando os perfis profissionais definidos no Catálogo, no entanto, para os que tiverem a curiosidade de conhecer outros perfis, podem consultar na internet, conforme endereço eletrônico nas Referências Bibliográficas.

governo Lula, voltam-se para seu oferecimento como mercadoria que significa um diploma de *graduação*.

O CST em Agroindústria e o em Produção Têxtil parecem atender mais diretamente (o que não exclui outras possibilidades) a solicitações da burguesia industrial na busca da competitividade internacional da indústria brasileira. Vejamos:

O documento *Competitividade Industrial*²²⁶, dentre muitos outros, pauta-se definitivamente na busca de mercados externos – essa é a nova meta estratégica industrial. A busca da competitividade internacional da indústria brasileira, portanto, está modelando as propostas para a reestruturação do Estado (*stricto sensu*), da educação básica e superior, além da formação profissional (RODRIGUES, 2005b: p.256).

Rodrigues quer com isso mostrar que a burguesia industrial entende que o sistema educacional brasileiro é um obstáculo interno na busca da competitividade. Mas, ainda analisando o mesmo documento, ressalta que, para a CNI

não é qualquer educação que se mostra capaz de instrumentalizar o país para sair de sua “letargia fatal”. O maior problema para a formação de recursos – capazes de alavancar a produtividade e a competitividade da indústria brasileira – encontra-se no fato do sistema de ensino estar “afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas” (ibid.: p.257)

Ora, parte razoável do projeto de “educação profissional e tecnológica” do governo federal que apresentamos neste trabalho vão ao encontro desta visão da CNI – mesmo quando este projeto usa termos como “mundo do trabalho”.

O CST em Gestão de Segurança Privada nos parece um curso mais voltado para os grandes centros urbanos, onde a crescente violência e falta de soluções por parte do Estado tem levado indivíduos e empresas a contratarem “segurança privada”. Nesse sentido, são cursos que, por um lado, atendem às estatísticas governamentais de crescimento do percentual da população que possui “ensino superior”. Por outro lado, por serem cursos que crescem no setor privado da educação superior, atendem aos interesses dessa fração burguesa.

²²⁶ O autor está se referindo ao documento da CNI, por ele analisado: *Competitividade Industrial: uma visão estratégica para o Brasil*. Rio de Janeiro, CNI, 1988.

Se estas análises nos ajudam a delinear continuidades e diferenças entre um governo e outro, devemos ter claro que, por trás de diferentes aparências encontramos uma mesma base estruturante para a política de expansão educacional no país – seja em termos de abrangência quantitativa, seja em termos de elevação de níveis escolares. No atendimento às necessidades de frações da classe burguesa, difunde-se – confundindo – “formação profissional/educação tecnológica” a fim de oferecer diferentes formações para as diferentes classes sociais e suas camadas intermediárias. Em relação a nosso objeto de análise – “cursos de graduação da educação profissional e tecnológica”, isto é, os Cursos Superiores de Tecnologia – devemos reforçar uma breve referência comparativa, demonstrando continuidade, entre FHC e Lula, no que se refere aos cursos e programas de “educação profissional técnica de nível médio”. As políticas do governo Lula para estes cursos e programas²²⁷ apontam para uma maior influência do MEC²²⁸ visando a “parcela da população” que deve ser atendida pelos programas – não mais jovens em idade escolar para, na escola, se dedicarem aos estudos de nível médio, mas sim *jovens e adultos trabalhadores*. Ou seja, aqueles para os quais se oferece uma trajetória de vida voltada para ingresso imediato no mercado de trabalho, ou aqueles que já trabalham – em ambas as situações, a tendência é que estes *jovens e adultos* tenham acesso a esta educação em uma perspectiva de *terminalidade*. Certamente não somos contra programas que levem jovens e adultos trabalhadores de volta aos bancos da escola. Porém, por um lado, não podemos admitir que isto se resume a uma formação rápida para um

²²⁷ Os Programas *Escola de Fábrica*, *Proeja* (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e *Brasil Profissionalizado* (financiamento federal para estados e municípios através da seleção de Projetos para o ensino médio e profissional públicos) são exemplos desta política. Para maiores esclarecimentos, ver informações no próprio portal do MEC (<<http://www.mec.gov.br>>).

²²⁸ O que certamente contribui para aquela “confusão” (NEVES; PRONKO, 2008: p.63) “entre questões de escolarização e de treinamento”. Confirmando assim que esta “nebulosidade” não se restringe a nosso objeto de estudo – o “nível superior” da “educação profissional e tecnológica”, ao contrário, refere-se a um contexto econômico e social muito mais amplo.

posto de trabalho e, por outro, não devemos admitir que o Estado limite sua capacidade, em oferecer educação de nível básico e médio, a estes programas.

Qualquer semelhança destes objetivos e fundamentos, reducionistas, da *educação profissional técnica de nível médio* com a *graduação da educação profissional tecnológica*, não é mera coincidência (precisamos lembrar que são, ambas, políticas de *Educação Profissional*). Pelo contrário, são diferentes estratégias da política de diversificação da educação como um todo – entrelaçadas, no conjunto, com o processo de privatização, isto é, de transformação do direito à educação em um serviço a ser comprado pelos trabalhadores.

3.2- A “SOCIEDADE BRASILEIRA” E SEU ATUAL PROJETO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSOLIDAÇÃO DA BURGUESIA DE SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO

Em discurso recente sobre a educação, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2007: p.7) fez referência à “sociedade brasileira”:

Não sei se a palavra é “grande reforma” [da educação], não sei, mas nós queremos fazer alguma coisa a mais do que está sendo pensado, e queremos fazer isso com a cumplicidade da sociedade brasileira porque na hora em que nós apresentarmos as medidas nós não queremos que as medidas sejam do governo, nós queremos que sejam medidas feitas pela sociedade brasileira.
(Grifo nosso)

Lima (2004: p.28) assinala que, mesmo antes de Lula assumir a Presidência da República, o Partido dos Trabalhadores já havia trocado a luta pelo socialismo pela conciliação de classes. A autora nos trás importante referência a essa opção já em 1997, registrada em artigo de Oded Grajew, “empresário, militante do PT e um dos elaboradores do programa de governo *Coligação Lula Presidente – 2002*” (ibid.).

Lembro-me do papel fundamental do Lula, que, apostando desde aquela época [1997] na construção de um pacto social, empenhou-se comigo para quebrar resistências e preconceitos. Portanto, quando falamos de pacto social, falamos de um processo permanente que envolve toda a sociedade

numa série de negociações e acordos sobre diversos assuntos que interessam à comunidade. (GRAJEW²²⁹, apud LIMA, 2004: p.28. Grifo nosso)

Falar em “sociedade brasileira”, dando uma idéia de que ela seja homogênea; em “pacto social” que leva a acordos e atendem à toda “comunidade”, como se houvesse harmonia nas relações sociais, é um discurso comum em diferentes ambientes, por isso, antes de entrarmos no atual projeto de expansão da educação superior no Brasil, discutiremos essa questão.

Toda sociedade é concreta, histórica, determinada em um tempo e um espaço. Portanto, para aqueles que têm como objetivo revelar os antagonismos e divergências sociais, não se pode falar em “sociedade” de forma abstrata. Para esses, é necessário explicitar qual a estrutura das relações sociais que organizam uma determinada sociedade. Para esses, quando se fala em “sociedade brasileira” significa que podemos – e devemos – observá-la, analisá-la, assim como as transformações pelas quais ela passa; transformações que se dão ao longo do tempo, em um espaço definido e como resultado da ação dos sujeitos concretos, históricos. Esta é a primeira premissa para guiar o olhar sobre as sociedades, seja no passado, seja no presente.

Neste sentido, no Brasil, observa-se – através da própria história da educação, e da formação profissional em especial – que se consolidou uma formação social específica – capitalista. Se assim é, então, a formação social brasileira contemporânea é uma sociedade onde existem classes sociais, definidas não naturalmente, mas sim por um determinado tipo de relação social. Nesta relação social, alguns poucos detêm para si as riquezas geradas pela grande maioria e, assim, também detêm o poder de dirigir essa grande maioria de forma a garantir a continuidade dessa mesma relação social. Portanto, trata-se de uma sociedade onde as relações sociais se baseiam na exploração e na desigualdade.

²²⁹ GRAJEW, Oded. *Um pacto pela cidadania*. Folha de São Paulo, SP, p.2, 12 de novembro de 2002.

Sendo assim, também não se pode falar de “sociedade brasileira” abstratamente. As relações sociais que definem uma sociedade capitalista, com todas as transformações das últimas décadas, continuam sendo a base de nossa sociedade.

Vivemos em uma sociedade dividida em classes, onde, portanto, estão em jogo interesses mais do que diferentes, antagônicos, quando levados ao seu significado – de classe – mais fundamental. Por isto, não parece ser possível construir uma política educacional “da sociedade brasileira” ou feita pela “sociedade brasileira” pensada de forma abstrata. Portanto, quando se tem a oportunidade de construir (ou rever) o perfil, a função, o papel das instituições sociais, em especial das instituições educacionais, é necessário observar que diferentes projetos de educação atendem a diferentes interesses de classe – antagônicos – presentes em nossa sociedade.

Sem essa compreensão, não se sabe a quais interesses se atende, sendo muito fácil acreditarmos estar atendendo a interesses da classe trabalhadora quando, de fato, estamos atendendo a interesses do capital – seja ele industrial, comercial, financeiro, ou mesmo da *nova burguesia de serviços da educação*²³⁰.

Olhar para a experiência de outros países, buscando dela retirar lições que possam ser úteis, é esclarecedor. No entanto, tomar como parâmetro de qualidade os sistemas educacionais de países europeus (ou mesmo estadunidenses) considerados como países centrais da atual fase capitalista é, no mínimo, arriscado.

Pelo menos dois motivos apontam para este risco. Primeiro, sendo países capitalistas, também em sua estrutura social coloca-se a questão de classe e, portanto, a questão de trajetórias educacionais diferenciadas – neste sentido, assume-se este projeto de sociedade como o único possível. Segundo, se são países *centrais*, isto não ocorre de forma

²³⁰ BOITO JR. (1999).

independente de nossa situação de *semiperiferia*, isto é, é necessário para este sistema que alguns sejam – e se mantenham – periferia ou semiperiferia.

Consideramos urgente – para os têm como objetivo revelar os antagonismos e divergências sociais – fazer a crítica aos discursos nebulosos que acompanham o que vem sendo construído como *educação profissional e tecnológica*. Discursos que têm como objetivo serem nebulosos, pois assim logram confundir diferentes concepções e práticas educacionais.

O crescimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) nos últimos anos – assim como a proposta de tipos diferenciados de instituições de ensino superior, como foi o caso da proposta de Universidades Tecnológicas e é o caso dos IFETs – não está isolado de outros encaminhamentos políticos mais amplos. Tampouco está dissociado de outros encaminhamentos políticos na área da educação, como o atual projeto de lei da reforma da educação superior (PL 7.200/2006) e os decretos presidenciais que vêm antecipando esta reforma.

Nesse contexto de interesses em disputa, tem-se assistido, desde o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, um crescimento muito acentuado das instituições privadas de ensino superior²³¹. Mas, mesmo no âmbito da burguesia de serviços educacionais, também existe disputa; porém, sem perder de vista que existem interesses maiores a serem “negociados” – ao menos os interesses da fração de classe de serviços educacionais. É o que observamos em uma ata de reunião²³² da Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas (ABRAFI), de maio de 2006, sobre o “decreto ponte” para a reforma da educação superior (5.773/2006). O primeiro item de pauta refere-se à necessidade de união entre algumas Associações de mantenedoras:

²³¹ A respeito do período FHC ver, por exemplo, Cunha (2003).

²³² Disponível em :

<http://www.abrafi.org.br/arquivos/atas/A_2006/ABRAFI_ATA_DA_REUNIAO_09_05_06.pdf> Acesso em: novembro de 2007.

1) Assessoria Parlamentar: O Presidente colocou a proposta de Contratação de uma Assessoria Parlamentar, através de uma união conjunta entre a ABRAFI-ABMES-ANACEU²³³, a relevância de tal assunto se dá pelo fato de uma assessoria parlamentar como representante das respectivas instituições, possuiria um melhor respaldo, podendo atuar de maneira mais direta dentro do Congresso, fazendo a ponte entre as associações e os parlamentares. Ficou acertado em se definir o nome da Assessoria e os valores a serem pagos, conjuntamente com as associações.

Já o segundo ponto de pauta trata do que a ABRAFI considera uma “vitória” junto ao governo, em relação a limites dados aos Centros Universitários e a Universidades:

2)Decreto-Ponte: Foi colocado aos presentes que segundo as informações que chegaram até nossos diretores é que (sic) o Decreto-Ponte foi enviado em duas versões à casa civil, sendo que, na primeira versão. (sic) Algumas de nossas reivindicações, como uma maior autonomia e remanejamento de vagas entre cursos, não foram contempladas no Decreto, porém podemos desde já comemorar mais uma grande vitória conquistada pela ABRAFI, que consistirá na "impossibilidade de criação de campus fora de sede das universidades e centros universitários, com autonomia, eis que iria levar à falência diversas instituições isoladas e integradas". Cumpre registrar que essa foi a grande bandeira que impulsionou a criação de nossa Associação, ABRAFI. A segunda versão recria os Centros Universitários e possivelmente será publicado em algumas semanas.

Esta ata nos dá uma dimensão explícita de uma das maneiras através da qual são decididas – seja no Poder Executivo, seja no Poder Legislativo – as políticas educacionais do país. Mas é no conjunto das negociações entre as diferentes frações da classe burguesa, umas predominando sobre as outras, que as decisões finais são tomadas.

E é no âmbito dessas negociações que assistimos ao crescimento do setor privado do ensino superior. Esse crescimento tem se baseado, em grande parte, nos CSTs. Primeiramente, a partir do ano de 2001, quando o Conselho Nacional de Educação aprovou parecer afirmando que esses cursos são graduação e, de forma mais acentuada, a partir do final de 2002, quando o mesmo Conselho aprovou novo parecer e a resolução com essa decisão.

Dados comparativos que vão de 1994 a 2004, organizados por Giolo (2006: p.1-2) – tendo por base o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

²³³ ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. ANACEU: Associação Nacional dos Centros Universitários.

Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) – mostram a tendência, nos últimos anos, de crescimento desses cursos no Brasil. Esses dados serão comparados, daqui para frente, com consultas realizadas diretamente no portal do INEP referentes, dentre outros, aos cursos de graduação como um todo (incluídos aí os CSTs), para os anos de 2000 a 2006²³⁴. Essa comparação, principalmente em termos relativos, torna-se relevante para que possamos observar o significado dos Cursos Superiores de Tecnologia no atual quadro do ensino superior no Brasil e, ao mesmo tempo, possamos perceber a tendência que se projeta para um futuro breve. Os períodos escolhidos para comparação estão relacionados a dados disponíveis, normas estabelecidas e a variações significantes dos dados.

TABELA 5: EVOLUÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA – BRASIL 1994-2006

ANO*	CURSOS	Δ%
1994	261	-
1995	241	-7,7
1996	293	21,6
1998	258	-11,9
1999	317	22,9
2000	364	14,8
2001	447	22,8
2002	636	42,3
2003	1.142	79,6
2004	1.804	58,0
2005	-	-
2006	3.752	108

FORNTE: MEC/INEP /DEAES. Para o ano de 2006: dado gerado no sistema do SINAES.

* Dados de 1997 excluídos pelo autor por considerá-los de baixa qualidade. Dados de 2005, organizados separadamente para os CSTs, não disponíveis no portal do INEP.

²³⁴ Trata-se do Sistema de Estatísticas Educacionais – EDUDATA. A limitação do período é exclusivamente devido aos dados do sistema Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Além desses dados, utilizamos, para 2005 e 2006, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes//index.jsp>>. Os dados dos cursos de graduação como um todo, de 2004 e 2005, tiveram como fonte as Sinopses do Censo do Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Para a primeira e a terceira fontes, o acesso foi em 28 set. de 2007; para a segunda, foi em 05 de out. de 2007. Até março de 2009, os dados do Censo do Ensino Superior de 2007 (divulgados em fevereiro 2009) não estavam disponíveis no SINAES.

TABELA 6: EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO - BRASIL - 1999-2006

ANO	CURSOS	$\Delta\%$
1999	8.878	-
2000	10.585	19,2
2001	12.155	14,8
2002	14.399	18,5
2003	16.453	14,3
2004	18.644	13,3
2005	20.407	9,5
2006	25.547	25,2

FONTE: MEC/INEP/EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais. Para o ano de 1999 e 2005: Censo do Ensino Superior Para o ano de 2006: dado gerado no sistema do SINAES.

Na tabela 5 observa-se que de 1994 a 1999/2000 a taxa de variação anual do número de Cursos Superiores de Tecnologia foi bastante irregular, sendo em alguns anos até mesmo negativa. Nesse sentido, ao analisar os dados, deve-se ter o cuidado quanto ao percentual de crescimento dos anos de 1996 e 1999, pois são precedidos de anos com dados de crescimento negativo; assim, para estes anos, do crescimento apurado pode-se descontar o decréscimo do ano anterior – tem-se então, respectivamente, um crescimento de aproximadamente 14% e 11% (em vez de 21,6% e 22,9%). A partir de 2001, é consolidada uma tendência de grande crescimento na oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia, sendo, respectivamente para esses anos (exceto 2005), 22,8%, 42,3%, 79,6%, 58,0% e 108%.

Comparando-se os dados dos CSTs, em termos absolutos, com os dados referentes aos cursos de graduação como um todo (tabelas 5 e 6, respectivamente), pode-se cair no equívoco de desprezar aqueles pelo pequeno quantitativo que representam no conjunto. Para compreendermos o significado desses dados, torna-se necessário comparar os percentuais de crescimento (de variação) da tabela 5 com a tabela 6. Em termos cumulativos, verifica-se que o crescimento de 2000 a 2004, anos para os quais temos informações ininterruptas tanto dos CSTs quanto das graduações em geral, foi de, aproximada e respectivamente, 396% e 76%. Levando-se em conta o período de 2000 a 2006, tem-se, respectivamente, 931% e 141%

(todas graduações)²³⁵. Ao compararmos esses dados, referentes ao período em que os CSTs começam a se consolidar no Brasil, concordamos que existe “uma predileção por parte das instituições de educação superior pela oferta deste tipo de curso [os CSTs]” (GIOLO, op.cit.: p.2). Comparando cada ano, no período de 2000 a 2006, enquanto os cursos de graduação chegaram a um máximo de 19,2% de crescimento anual, os CSTs chegaram a 79,6%. Além disso, desde o ano 2001 o percentual de crescimento anual dos CSTs tem sido muito maior do que o dos cursos de graduação. Para melhor se visualizar:

TABELA 7: COMPARAÇÃO DA EVOLUÇÃO DOS CSTS COM TODA GRADUAÇÃO – BRASIL – 2000-2006

ANO	Δ% CST	Δ% GRAD
2000	14,8	19,2
2001	22,8	14,8
2002	42,3	18,5
2003	79,6	14,3
2004	58,0	13,3
2006*	108,0	37,0

* Observar que, por falta dos dados desagregados para os CSTs no ano de 2005, o percentual do ano de 2006 refere-se ao crescimento em 2 anos. (2004-2006).

Pode-se ainda observar a evolução do ensino superior no Brasil, com base nos dados das tabelas 5 e 6, a partir da comparação de qual é o percentual dos CSTs no conjunto dos cursos de graduação. Em 2000, em número de cursos, os CSTs representavam 3,4% de toda a graduação; em 2003 já eram 6,9% e, em 2006, representavam 14,7%.

Com essas informações, entendemos que, em termos de tendência, são os Cursos Superiores de Tecnologia a opção da política nacional para a expansão do ensino superior. Mas ainda é preciso verificar a relação desses cursos com o setor público e o setor privado.

A tabela 8, abaixo, com dados de duas tabelas de Giolo (ibid.: p. 2-3, tabelas 2-3), compara o crescimento dos CSTs no setor privado e no setor público. Na mesma tabela, destacamos algumas regulamentações relacionadas direta ou indiretamente com os CSTs, a

²³⁵ Em consulta ao SINAES, em outubro de 2007, já são *listados* 4.459 CST em funcionamento e autorizados pelo MEC, acumulando assim um crescimento, do ano 2000 a outubro de 2007, de 1.125%. Dados disponíveis em: <<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes//index.jspn>>. Acesso em: 10 de outubro de 2007.

fim de facilitar uma comparação entre a regulamentação e o crescimento dos cursos nos setores público e privado.

TABELA 8: EVOLUÇÃO DOS CSTs EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS – BRASIL 1994-2006

ANO*	CURSOS EM	IES PÚBLICAS	CURSOS EM	IES PRIVADAS	REGULAMENTAÇÃO
	TOTAL	Δ%	TOTAL	Δ%	
1994	95	-	166	-	
1995	84	-11,6	157	-5,4	
1996	90	7,1	203	29,3	
1997	-	-	-	-	1997:Dec. 2208 (abr. -gov. no início voltado para os cursos técnicos)
1998	70	-22,2	188	-7,4	
1999	78	11,4	239	27,1	
2000	115	47,4	249	4,2	Dec.2406 (nov/1997). ²³⁶ + Decreto 3462 (maio/2000)
2001	154	33,9	293	17,7	Parecer CNE/CES 436 (abr. 2001) CST = graduação (Parecer confuso)
2002	215	39,6	421	43,7	Parecer CNE/CP 29 e Res. 03 (dez. 2002) CST = graduação -confirma
2003	265	23,3	877	108,3	
2004	359	35,5	1.445	64,8	
2006	458	27,6	3.292	127,8	

FONTE: MEC/INEP/DEAES. Para o ano de 2006: dado gerado no sistema do SINAES (para esse ano ocorreu uma pequena variação – duas unidades no total – gerada pelo próprio Sistema)

*Dados de 1997 excluídos pelo autor por considerá-los de baixa qualidade. Dados de 2005, organizados separadamente para os CSTs, não disponíveis no portal do INEP.

Os dados da tabela 8 mostram que, para além de predileção das instituições de ensino superior como um todo, os Cursos Superiores de Tecnologia têm sido predileção do setor privado (inclui-se aí as Instituições de Ensino Superior particulares e comunitárias).

Com efeito, em 1994, do total de Cursos Superiores de Tecnologia existentes, 36% estava no setor público, enquanto 64% no setor privado; em 2000, ano de crescimento significativo desses cursos no setor público, 32% estava nesse setor e 68% no setor privado;

²³⁶O decreto 2.406/1997 regulamenta a lei 8948/1994, aquela da “cefetização”, que estava à espera de um decreto que a regulamentasse. É com esse decreto que os possíveis novos CEFETs, à época, passarão a ter autonomia para criar cursos e vagas do nível tecnológico (*superior*) da educação profissional, isto é, dos Cursos Superiores de Tecnologia. Naquele momento existiu toda uma discussão em torno dessa autonomia que será resolvida apenas em maio de 2000, com o decreto 3.462. Entendemos que o reflexo daquele decreto de 1997 terá repercussão significativa no setor público apenas no ano 2000. Também é o 2.406/1997 aquele decreto que estabelece um novo tipo de instituição, semelhante aos CEFET, mas do setor privado, os Centros de Educação Tecnológica, conhecidos como CETs e mais tarde transformados em Faculdades de Tecnologia (FATEC, ou FAT).

em 2004 a fatia do setor privado havia crescido para 80% e, em 2006, para aproximadamente 88%.

Em termos absolutos, os CSTs, durante o período em tela, tiveram sempre um maior quantitativo no setor privado. No entanto, ressalta-se que, na comparação do percentual de crescimento desses cursos no setor privado e no setor público, verifica-se que a partir de 2002 cresce com mais rapidez no setor privado e, principalmente a partir de 2003, seu crescimento tem sido ainda maior neste setor.

Não parece ser por acaso que, se em abril de 2001 o CNE (Parecer CNE/CES 436) já defendia que estes cursos deveriam ser definidos como sendo uma graduação, em dezembro de 2002 (Parecer CNE/CP 29 e Resolução 03) foram definitivamente regulamentados com como tal. Ora, o percentual de crescimento dos CSTs no setor privado, de 2002 para 2003, foi de 108%.

Quanto ao número de cursos nas instituições públicas em geral, os dados da tabela 8 mostram um crescimento real, em relação a 1994, apenas a partir do ano 2000. Isto é, tendo como referência o ano de 1994, o número de CSTs no setor público só se tornou maior do que em 1994, no ano 2000, tendo representado então um crescimento relativo de 32,1%. Não há como deixarmos de relacionar esse crescimento – em ambos os setores – com a (re)criação dos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir dos decretos e portarias já mencionados (ver tabela 8). No entanto, devemos ressaltar a diferença acima apontada. No setor público, desde 2000 esses cursos passam a ter alguma importância²³⁷ – quando ainda não se sabia sequer se os CSTs eram nível superior e graduação. No setor privado, onde o objetivo é o lucro, foi apenas a partir de 2003 – isto é, quando da certeza de que poderia vender uma

²³⁷ Esta é uma questão a ser aprofundada em outro trabalho, no entanto, podemos adiantar que a valorização dos CST no setor público, provavelmente, se restringiu à rede federal de educação profissional, estando por trás dessa valorização a vontade das Escolas Técnicas Federais de se transformarem em CEFETs e desses, por sua vez, de se transformarem em Universidade Tecnológica (discussão existente no período em tela).

*educação-mercadoria de nível superior*²³⁸ – que a burguesia de serviços educacionais passou a investir intensamente nos CSTs.

A título de comparação, a tabela 9 mostra alguns dados relativos aos cursos de graduação como um todo (lembrando que aí se encontram incluídos os CSTs).

TABELA 9: EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS - BRASIL - 2000-2006

ANO	IES PÚBLICAS		IES PRIVADAS	
	CURSOS EM TOTAL	Δ%	CURSOS EM TOTAL	Δ%
2000	3.751	-	6.564	-
2001	4.401	17,3	7.754	18,1
2002	5.252	19,3	9.147	18,0
2003	5.662	7,8	10.791	18,0
2004	6.262	10,6	12.382	14,7
2005	6.191	-1,1	14.216	14,8
2006	7.184	16,0	18.640	31,1

FONTE: MEC/INEP/EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais. Para o ano de 2005: Censo do Ensino Superior Para o ano de 2006: dado gerado no sistema do SINAES.

Comparando-se a tabela 9, acima, com a anterior, verifica-se que, em relação aos cursos de graduação, os percentuais de crescimento entre Instituições de Ensino Superior públicas e privadas não se torna tão desproporcional quanto nos CSTs; mesmo tendo o setor privado, em 2003, crescido mais que o dobro do setor público.

Com base nos dados da tabela 9 verifica-se que, em 2000, do total dos cursos de graduação existentes, aproximadamente 36% estava no setor público, enquanto 64% no setor privado. Em 2003, a fatia do setor privado havia crescido relativamente pouco, passando a ser aproximadamente 66% do total e, no ano seguinte, 2004, manteve essa proporção. Levantando-se esses dados, a partir da tabela 8, para os mesmos anos, mas em relação aos Cursos Superiores de Tecnologia, observa-se que, em 2000, do total de CSTs existentes, aproximadamente 31% estava no setor público, enquanto 69% no setor privado – relação semelhante àquela referente aos cursos de graduação como um todo. No entanto, em relação aos CSTs, no ano de 2003, o setor privado já representava, aproximadamente, 77%; em 2004,

²³⁸ Lembramos aqui a análise feita por Rodrigues (2007), onde distingue a *educação-mercadoria* da *mercadoria-educação*.

80%. Em 2006, do total dos CSTs existentes no país, 88% estava no setor privado. Para melhor visualizar:

TABELA 10: COMPARAÇÃO DA EVOLUÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO ENTRE OS CSTs COM TODA GRADUAÇÃO – BRASIL – 2000, 2003, 2004 E 2006

CURSO	2000 (%)		2003 (%)		2004 (%)		2006 (%)	
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
CST	31	69	23	77	20	80	12	88
GRAD.	36	64	34	66	34	66	28	72

A tabela 10 é apenas mais uma maneira de se visualizar que, se o setor privado e o setor público do ensino superior têm crescido de uma forma geral, o setor privado cresce mais rapidamente através dos Cursos Superiores de Tecnologia. Os dados de 2005, desagregando os CSTs, não estão disponíveis nos sistemas de consulta que utilizamos.

Ainda com base nas tabelas 8 e 9, pode-se calcular o crescimento percentual acumulado de 2000 a 2004 dos CSTs para o setor público (212%) e para o setor privado (480%), percebendo assim a grande diferença entre os dois setores. Para o mesmo período, observa-se que as graduações como um todo, no setor público (67%) e no setor privado (89%) cresceram em ritmo bem menor.

Há relativamente pouco tempo, o SINAES passou a divulgar novos indicadores que, por enquanto, podem ser obtidos para o ano de 2006. Assim, para este ano, podemos ainda observar como estão distribuídos os CSTs (separando presenciais e à distância) segundo a Organização Acadêmica (faculdades, centros universitários e universidades), segundo a Categoria da IES (pública ou privada) e, ainda, segundo Subcategoria pública (federal, estadual e municipal). Já tendo dados do que eles vêm representando, em termos quantitativos, no conjunto dos cursos de graduação no país, apresentamos a tabela 11, onde discriminamos os CSTs segundo os indicadores acima.

TABELA 11: CSTs (PRESENCIAL E À DISTÂNCIA), SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, POR SUBCATEGORIA - 2006

SUBCAT.	ORGANIZAÇÃO ACADÊM.						TOTAL ²³⁹		TOTAL
	FACULDADE		CENTRO UNIV.		UNIVERSIDADE		Presencial	EAD	
	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD			
Federal	12	0	6	2	73	0	91	2	93
Estadual	49	0	0	0	56	0	105	0	105
Municipal	6	0	0	0	35	7	41	7	48
Subtotal	67	0	6	2	164	7	237	9	246
Particular	1431	10	18	4	1228	11	2677	25	2702
TOTAL	1498	10	24	6	1392	18	2914	34	2948

Para melhor visualização e a fim de obter um parâmetro comparativo da distribuição dos CSTs em relação às outras graduações (licenciatura e bacharelado) por Organização Acadêmica, com a base de dados referentes a 2006, apresentamos os dois gráficos abaixo.

GRÁFICO 2: CSTs POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA - 2006

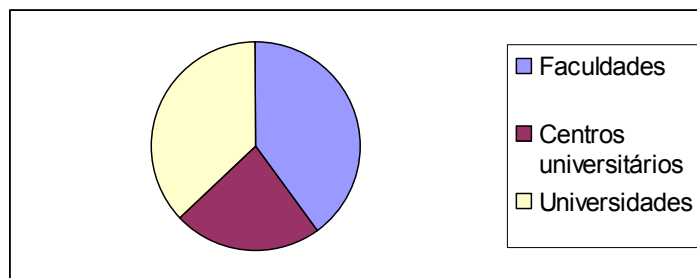
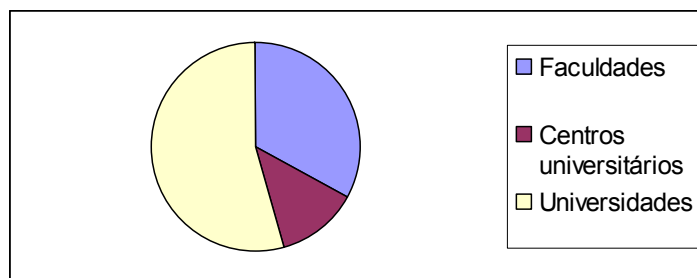


GRÁFICO 3: GRADUAÇÕES (EXCETO OS CSTs) POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA - 2006



²³⁹ Observamos que existe algum problema na consolidação destes novos indicadores do SINAES. Pelo novo tipo de consulta ao Sistema, com os dados desagregados, como mostra a tabela 11, o total de CSTs no ano de 2006 é de 2948. Já se a consulta é realizada através dos únicos indicadores disponíveis anteriormente (e ao menos até março de 2009), chegamos àqueles totais apresentados nas tabelas 5 (3752) e 8 (3750) – onde, portanto, havia uma discrepância de apenas 2 unidades.

Com os dados até aqui apresentados, ressaltamos alguns pontos, em relação ao Brasil, para o período em pauta – basicamente entre 2000 e 2004 (em alguns casos, já com os dados disponibilizados para 2005 e/ou 2006):

- 1- O que vem sendo chamado de curso de graduação tem crescido com base nos CSTs. A cada ano desse período, os CSTs se tornam, proporcionalmente, os maiores responsáveis pelo crescimento dos curtos de graduação.
- 2- Em relação ao conjunto dos CSTs, o setor privado é o que predomina, abrangendo, a cada ano, a maior fatia do total de CSTs (a predominância do setor privado nos CSTs se torna, a cada ano, proporcionalmente maior do que aquela que se observa nos curtos de graduação).
- 3- O crescimento predominante dos CSTs dentre as graduações ocorre no governo Lula, a partir de 2003, porém, como um aprofundamento do que já se forjava ao final do segundo governo Fernando Henrique Cardoso, principalmente no último ano, 2002, quando a regulamentação básica desses cursos foi mais precisamente estabelecida.

Em reportagem de maio de 2007, do jornal Folha de São Paulo, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco defendeu os CSTs questionando a necessidade de uma formação em cursos de graduação mais longos: "Por que o indivíduo vai ficar quatro ou cinco anos estudando uma série de disciplinas correlatas à engenharia, se eu posso, em três anos, torná-lo um excelente tecnólogo em engenharia de comunicações?"²⁴⁰. Na mesma reportagem, o secretário afirmou que esses cursos "buscam atender a uma demanda do processo de desenvolvimento do país de forma mais rápida e eficaz". Talvez seja por isso que, acredita, os tecnólogos – aqueles formados nos Cursos Superiores de Tecnologia – "têm grande aceitação no mercado [de trabalho] por possuírem conhecimento específico". A Associação Nacional dos Tecnólogos (ANT) – fundada em 15 de julho de 2004, com sede em São Paulo – defende a mesma idéia do Secretário, afirmando

²⁴⁰ Tecnológicos *crescem 900% desde 2000*. Folha de S.Paulo, 28/5/2007. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/cined/>. Acesso em: 5 de junho de 2007.

que a melhora econômica está gerando a demanda por um profissional que não existia, mas que agora passa a ser necessário. Em documento divulgado na internet²⁴¹ a ANT afirma que a expansão econômica deve se reverter na

abertura de novos postos de trabalho, muitas vezes com exigências de um perfil diferenciado e não explorado de atuação profissional. É nessa oportunidade que se apresentam os cursos de tecnologia, com prontidão de atendimento à demanda e suas necessidades específicas (Grifo nosso).

E mais ainda,

O diferencial do ensino tecnológico de graduação é a liberdade de poder formar profissionais para suprir necessidades do mercado de trabalho, sem que isso signifique saturar a oferta, pois ocupa um espaço vago para demandas específicas. (Grifo nosso)

Incoerente se torna a afirmação, no mesmo documento, de que

o profissional que tem sua graduação em tecnologia enfrenta questões de entendimento quanto à sua opção (sic), tanto por parte da sociedade, como do próprio mercado de trabalho.(Grifo nosso)

Mesmo sendo difícil compreender o que se quis dizer com “questões de entendimento quanto à sua opção”, podemos inferi-lo a partir de encaminhamentos do I Encontro Nacional dos Tecnólogos da Área da Engenharia e o II Seminário Nacional dos Tecnólogos onde, dentre outros, tem-se:

Estimular o setor produtivo a oferecer vagas de estágio supervisionado a futuros tecnólogos, bem como criar oportunidades de trabalho aos graduados. (Grifo nosso)

Para quem ouve o Secretário, ou lê o documento da ANT, fica a pergunta: afinal, o desenvolvimento, a economia de nosso país, o *mercado de trabalho*, necessitam rapidamente de profissionais com *conhecimento específico*? Se necessitam, por que será que não “compreendem” a opção dos tecnólogos? Por que será que o setor produtivo precisa ser lembrado de “criar oportunidades” para esses profissionais? Ora, os trabalhadores que se diplomaram como *tecnólogos* (e as IES privadas que os titularam) tentam convencer a

²⁴¹ *A carta de São Paulo*, 28 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.ant.org.br/ant_proposta.htm>. Acesso em: acesso em 27 de setembro de 2007.

burguesia industrial que o ciclo mercadoria-educação-mercadoria está fechado. Ou seja, o que os tecnólogos disporiam – *educação-mercadoria* – coincidiria com as demandas da indústria – *mercadoria-educação*.

Os dados estatísticos – e as informações a eles relacionadas – nos levam a algumas certezas sobre o presente e o que vem se configurando para um futuro bem próximo caso nada seja feito para barrar a chamada reforma do ensino superior. Reforma iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso e aprofundada no governo Luiz Inácio Lula da Silva – que se encontra já em seu segundo mandato – e que tem como base política um partido que se diz dos trabalhadores. Reforma que vem sendo implantada aos poucos, através de vários projetos de lei, decretos e portarias, pois assim encontra maior facilidade para ser aprovada e implementada.

Não resta dúvida que o ensino superior no Brasil tem crescido em proporções expressivas. No entanto, deve-se observar o que vem sendo chamado de ensino superior e quais as instituições que estão a oferecer esse ensino. Se observarmos as características dos Cursos Superiores de Tecnologia de hoje, veremos que estes estão assentados nas mesmas bases gerais daqueles da década de 1970 – cursos rápidos e com formação restrita para postos de trabalho bem limitados (ou seria, “conhecimento específico”?); são esses cursos que, desde abril de 2001, porém de forma mais decisiva, desde dezembro de 2002, fazem parte do que se chama *ensino superior de graduação* no Brasil. As estatísticas do ensino superior mostram que são esses cursos, proporcionalmente, os que mais crescem no país; e mais crescem no setor privado, crescem como *educação-mercadoria*, aquela que se vende em qualquer sala, de qualquer prédio ou, de qualquer *shopping center*.

CONCLUSÃO

Nossa tese buscou mostrar, inicialmente e em termos gerais, que seria impossível compreender nosso objeto de estudo se não buscássemos seu processo histórico. Foi observando esse processo histórico que pudemos perceber a relação dos Cursos Superiores de Tecnologia (em nosso caso, no Brasil), com as determinações econômicas, políticas e culturais que sustentam o modo de produção capitalista. Pudemos ainda observar como, para manter o modo de produção, é necessário realizar modificações. Assim, através das especificidades da metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil, passamos – mesmo que indiretamente – pela metamorfose realizada pelo capital para manter sua hegemonia.

Pudemos observar que, no âmbito das relações sociais capitalistas, como é o caso do Brasil, mesmo quando a classe trabalhadora tem acesso a níveis educacionais escolares mais elevados, este processo ocorre elevando-se a dualidade educacional. De um lado, a formação para os futuros dirigentes; de outro, a formação para os que vão vender sua força de trabalho no mercado. Dentre esses, de um lado, a formação para o trabalho simples e, de outro, para trabalho complexo – mas ainda como *assalariados*.

Através da história dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil, verificamos como, dentro do projeto capitalista, é necessário conformar a sociedade para os valores que interessam diretamente à burguesia como um todo, mas também às suas distintas frações.

Vimos como o capital industrial, principalmente no início da concepção desta “educação superior” paralela, esteve presente. E ainda continua, o que pode ser observado através de algumas indicações dos governos desse período quanto à importância de adaptar os CSTs às necessidades do “mundo do trabalho” (ou, mais explicitamente, do setor produtivo). Muito significativo nesse sentido é o documento que o MEC, através da SETEC, lançou no mês de abril deste ano (e por isso não fez parte de nosso material de análise). Intitulado *Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais*, suas idéias são muito semelhantes (mas usando outros termos e expressões) daquelas apresentadas em um documento do SENAI/IEL (2006), *Inova engenharia propostas para a modernização da educação em engenharia no Brasil*²⁴². Uma primeira impressão, do documento do MEC, não deixarei de registrar – parece indicar um retorno a vários aspectos da Engenharia de Operação. O que seria coerente com as propostas educacionais atualmente divulgadas para os IFETs.

Ainda no âmbito das frações burguesas, vimos como, desde o início do processo de implantação dessa “educação superior”, os empresários deste setor já haviam se interessado por ela. No entanto, nos anos de 1960 e 1970, eram cursos reconhecidamente intermediários entre o Ensino Médio e o Ensino Superior – o que não contribuía para atrair compradores para essa *educação-mercadoria*. Além disso, vimos brevemente, que os governos da década de 1980, seguindo recomendações internacionais, também passaram a não colocar os CSTs dentre suas prioridades no campo educacional. Já no início dos anos 2000 – inicialmente no governo de FHC, e depois no governo de Lula – através de uma série de normas jurídicas, ficou garantida uma nova condição para essa “educação superior”: obter-se, através dela, um

²⁴² O documento do SENAI/IEL, em sua capa, faz um desenho da palavra “inova” destacando o I, que nos remete a uma das questões que não desenvolvemos em nosso trabalho, mas que compreendemos ser necessário fazê-lo em outro momento. Referimos-nos à problemática do vínculo das instituições públicas de pesquisa voltarem-se diretamente para o desenvolvimento de inovações tecnológicas (e não para o desenvolvimento de novas tecnologias), através de convênios com as empresas.

diploma equivalente àquele das outras *graduações* (Bacharelado e Licenciatura). Desta forma, o governo garantiu, em *contrato*, que a *nova burguesia de serviços educacionais* se fortalecesse, pois esta assim logrou, como vimos, ampliar expressivamente a venda da “nova” *educação-mercadoria*.

No entanto, apesar do discurso governamental que fala do *sucesso* dos CSTs – afinal, a propaganda é essencial na difusão de qualquer *negócio* – verificamos que existem indicações de que os Tecnólogos não estão sendo aceitos no *mercado de trabalho*. Ou seja, são trabalhadores que compraram a educação-mercadoria, mas não conseguem vender a sua própria (e única) mercadoria – sua força de trabalho.

Por fim, procuramos indicar que os Cursos Superiores de Tecnologia – assim como as instituições às quais se vinculam – estão inseridos em uma política educacional para a educação superior como um todo, relacionando-se inclusive com a *contra-reforma universitária*. Nesse sentido, indicamos que, caso os CSTs continuem no mesmo ritmo de crescimento, em alguns anos, o governo federal – e os empresários do setor educacional – poderão festejar os grandes índices de acesso à educação superior no Estado burguês hegemônico no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALEGRE, Laíze Márcia Porto. *O currículo do curso de engenharia industrial elétrica/habilitação eletrotécnica numa instituição de educação tecnológica*. Curitiba, 1997. 147f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba. 1997.
- ANDERSON, Perry. Balanco do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p.9-38.
- ANDES-SN/GTPE - Grupo de Trabalho de Política Educacional. *A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva*. Brasília, GTPE/ANDES-SN, 2004. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/gtpe.htm>>. Acesso em dezembro de 2005.
- ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- BASTOS, João. *Cursos superiores de tecnologia: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico-profissional*. Brasília, SENETE, 1991.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas, Volume 1. São Paulo, Brasiliense, 1983. 6ª ed. p.222-232.
- BOITO JR., Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo, Xamã, 1999.
- BOMFIM, M. Inês (coord.). *A Formação Docente nos Centros Federais de Educação Tecnológica – diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS*. Relatório de Pesquisa. Brasília, MEC/SEMTEC, 2003.
- BOTTOMORE, Tom (Editor). HARRIS, Laurence; KIERMAN, V.G.; MILIBAND, Ralph (Co-editores). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Marisa. *Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET/RJ*. Niterói, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1997.
- _____. *Universidade tecnológica – uma pequena contribuição*. Rio de Janeiro, mimeo, 2004 (outubro).
- BRASIL. MEC. *Plano trienal de educação (1963-1965)*. Brasília, 1963.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. *Planejamento Setorial – Projetos Prioritários: 1970-1973*. São Paulo, Editora Atlas, 1970.
- BRASIL. CFE. *Documenta*. Brasília: n° 165, 1974.
- BRASIL. MEC/DAU. *Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília, 1974, 123p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. *Subsídios para a elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos*. Brasília, MEC/DDD, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. *III plano setorial de educação, cultura e desporto; 1980/1985*. Brasília, MEC/CCS, 1982. 2ª ed. rev. aum.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Internacional da Educação. 40.ª Sessão, Genebra, 1986. *Desenvolvimento da Educação: 1984-1986*. Relatório Nacional do Brasil. Brasília, dezembro de 1986a.

BRASIL. MEC/SESu. *Relatório anual*. 1986b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Realizações do Ministério da Educação Período: 85/90*. Janeiro de 1990.

BRASIL. MEC/SENETE. *Plano de ação*. Brasília, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Cursos Superiores de Tecnologia Autorizados e Reconhecidos a partir de 2001*. Brasília: SETEC, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/cst.pdf>>. Acesso em: 29 de novembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica *Centros de Educação Tecnológica Credenciados a partir de 2001*. Brasília, SEMTEC, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE- Conselho Pleno nº29*, de 03 de dezembro de 2002c.

BRASIL. MEC/SETEC. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica – propostas em discussão*. Brasília, SEMTEC, abril 2004.

BRASIL. MEC/SETEC. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília: SETEC, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/catalogo>>. Acesso em: 31 de julho de 2006.

BRASIL. MEC/SETEC. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília, SETEC, dez. 2006b (2ª versão) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=583&Itemid=717&systemas=1>. Acesso em: set. 2007). Disponível em: <<http://catalogo.mec.gov.br/>>, após mudanças que vêm sendo realizadas no portal do MEC.

BRASIL. MEC/SETEC. Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social. In: BRASIL, MEC/SETEC. *I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, agosto de 2006c.

BRASIL. Presidência da República/Secretaria de Imprensa e Porta-Voz. *Palavras do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na abertura da reunião com educadores* Brasília, Palácio do Planalto: 15 de março de 2007a.

BRASIL. MEC/SETEC. *Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, MEC/SETEC, 2007b.

BRASIL. MEC/SETEC. *Princípios norteadores das engenharias nos Institutos Federais*. Brasília, MEC/SETEC, abril de 2009.

CÊA, Geórgia Sobreira dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de. NEVES, Lúcia Maria W. (organizadoras). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo, Xamã, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, (nº 24): 5-15, 2003.

CHESNAIS, François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: Vários. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro, Contraponto/Corecon, 1999, p.77-108.

CONCEFET. *Nota sobre a proposta de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET*. Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação

Tecnológica, Recife, Julho de 2007. Disponível em: <<<http://www.cefet-rj.br/comunicacao/noticia/documentos/concefet.pdf>>>.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. 2ª ed.

CUNHA, L. Antônio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, GB: Eldorado, s/d.

_____. *As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica*. Mimeo, 22p. (Texto publicado em Dagmar M. L. Zibas, Márcia Ângela da S. Aguiar e Maria Sylvia Simões Bueno (org.), *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília, Plano, 2002).

_____. Joaquim Faria Góes Filho (verbete) In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro, EdUFRJ, MEC-INEP, 2002b (2ª ed.). p.562-567.

_____. *O ensino superior no octênio FHC*. Campinas, Educação e Sociedade, vol.4, n.82, p.37-61, abril 2003.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. SP, UNESP; Brasília, FLACSO, 2005.

DEL ROIO, Marcos. *Uma nota sobre a teoria do imperialismo (1902-1916)*. Campinas, CEMARX, 4º Colóquio Marx e Engels, 2005.

DIAS, Demóstenes de Oliveira. *Estudo documentário e histórico sobre a Escola Técnica Federal 'Celso Suckow da Fonseca'*. Rio de Janeiro, CEFET/RJ, 1980.

ENGELS, Friedrich. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Escrito em 1876, publicado pela primeira vez em 1896. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>, publicado segundo a edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa Ômega, 1975.

FERRETTI, Celso. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP, Autores Associados, HISTEDBR 2002. p.97-118.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, SENAI, Vol. 3, 1986.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam J., HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo; Cortez/Ação Educativa/PUC-SP. 1996. p. 229-251.

FRANCO, Maria Ciavatta; GONTIJO, Rebeca. Celso Suckow da Fonseca (verbete). In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro, EdUFRJ, MEC-INEP, 2002 (2ª ed.). p.253-258.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. e RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. SP, Cortez, 2005.

- FURTADO, Celso. *O Capitalismo Global*. 3a. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- GHISOLFI, Juliana do Couto. *Políticas de educação superior norte-americanas: faça o que digo mas não faça o que faço?*. São Paulo, Cortez, 2004 (Coleção questões de nossa época, v.121).
- GIOLO, Jaime. *A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão*. Brasília, MEC/INEP, 2006.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria; Netto, Carolina Alice Coutinho (org.). *Cursos Superiores de duração reduzida*. Versão preliminar de relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, FGV/IRH, MEC/INEP, Vol. I, 1976a.
- GOMES, Cristina Guimarães. *Curso Superior de Tecnologia como Instrumento de Inserção no Mercado de Trabalho Regional: o caso do Norte Fluminense e o CEFET-Campos*. Campos, 2006. 106 f. .Dissertação de Mestrado – Universidade Cândido Mendes, Campos, 2006.
- GOULD, J. Classe média (middle class). In: SILVA, Benedicto (Coord. Geral); NETTO, Antonio Garcia de Miranda et al. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1986. p.192-194.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991a.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991b.
- _____. *Cadernos do Cárcere, Volume 1*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001a (2ª ed.).
- _____. *Cadernos do Cárcere, Volume 2*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001b (2ª ed.).
- _____. *Cadernos do Cárcere, Volume 3*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.
- _____. *Cadernos do Cárcere, Volume 5*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002a.
- _____. *Cadernos do Cárcere, Volume 6*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002b.
- GREEN, Andy. *Education, globalisation and the role of comparative research*. London, Institute of Education, University of London, 2002.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 5ª ed. São Paulo, Loyola, 1992.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: *Cadernos Cedes*, Campinas: n. 55, nov. 2001, p. 30-41.
- HUNT, E. K. & CHERMAN, Howard J. *História do pensamento econômico*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1978.
- HUNT, E. K. *História do pensamento econômico*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Campus, 1981.
- INSTITUTO EUVALDO LODI. NÚCLEO NACIONAL.- IEL.NC, SENAI.DN. *Inova engenharia propostas para a modernização da educação em engenharia no Brasil*. Brasília, IEL.NC/SENAI.DN, 2006.

- JAMESON, Frederic. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.
- KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. SP, Cortez, 1997.
- LARRAGUIVEL, Estela Ruiz. Sustentos de uma política de reforma em la educación superior: el caso de las universidades tecnológicas. In: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI (4), nº 144, Octubre-Diciembre de 2007, p. 111-118.
- LEHER, Roberto. A (contra-) reforma universitária do governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado (Prefácio). In: NEVES, Lúcia M. Wanderley (org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. SP, Xamã, 2004. p.13-22.
- _____. A new lord of education? World Bank policy for peripheral capitalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*. Volume 2, number 1 (March 2004). Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=20>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2008.
- _____. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas, Autores Associados; Niterói, Editora da UFF, 2005, p. 211-245.
- LENIN, V.I. *O imperialismo, fase superior do capitalismo*. Lisboa, Edições Avante, 1975.
- LESSA, José Silva. *CEFET-BA - uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica*. Disponível em: <<http://www.cefetba.br/comunicacao/resenha.html>> Acesso em: 21 de jan. de 2007.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. *A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa*. Florianópolis, 2002. 390f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.
- LIMA, Kátia R. de Souza. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito público não-estatal. In: NEVES, Lúcia M. Wanderley (org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. SP, Xamã, 2004. p.23-46.
- LUXEMBURG, Rosa. *A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo*. São Paulo, Nova Cultural, 1985.
- MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: Cidadania ou submissão?* Campinas, Autores Associados, 2000.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. RJ, Paz e Terra, 1998.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo, Abril Cultural, 1983a. Volume I, livro I.
- _____. As classes. In: *O capital*. São Paulo, Abril Cultural, 1983b. Volume III, Tomo 2, seção VII, cap. LII. p.317-318.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1978a. (Os pensadores, 2ª ed.).
- _____. *Para a crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Os pensadores, 2ª ed.).
- MINEIRO, Adhemar; et al. *OMC 10 anos bastam! – ações e estratégias rumo à Hong Kong*. SP: Campanha Brasileira contra a ALCA e Via Campesina, 2005.

MORAES, João Quartim de. A miragem global e a rearticulação imperialista. In: *Revista Crítica Marxista*, Brasiliense, São Paulo, (vol.1 n° 3): 143-145, 1996.

_____. O humanismo e o homo sapiens. *Revista Crítica Marxista*, Ed. Revan, nov. 2005, n°21.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa*. Rio de Janeiro, mimeo, 2002.

_____. *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo, Xamã, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, EPSJV, 2008.

NASCIMENTO, Osvaldo. *O ensino industrial no Brasil: 75 anos do ensino técnico ao ensino superior*. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1986.

_____. *Cem anos de ensino profissional no Brasil*. Curitiba, IBPEX, 2007.

OLIVEIRA, Regina Rita de Cássia. *Cursos Superiores de “curta duração” – esta não é uma conversa nova*. *Revista Educação Tecnológica*. Belo Horizonte, v.8, n.2, p.18-25, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.dppg.cefetmg.br/revistan8v2-artigo3.pdf>.

PEREIRA, Henrique Alonso de A. R. *Criar Ilhas de Sanidade: os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso no Brasil*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2005. Resumo disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/informativos/asp/idx_pop_informe.asp?cd_iel=880&tp_iel=2>. Acesso em 05 de jan. de 2006.

PETEROSI, Helena Gemignani. *Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia*. SP, Edições Loyola, 1980.

PETRAS, James. A contra-ofensiva imperial: contradições, desafios e oportunidades. In: *Marxismo vivo, Revista do Koorkom* (4): 30-42, dez.2001.

PRADO, Fernando Leme. *O tecnólogo*. Artigo publicado em 04/06/2004. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=4268>> Acesso em 25 de novembro de 2006.

_____. *Os novos cursos de educação tecnológica: história, legislação, currículo, organização curricular e didática*. Curitiba, Opet, 2006.

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói, EdUFF, 1998a.

_____. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP, Autores Associados, 1998b. (Coleção educação contemporânea).

_____. *Celso Suckow da Fonseca e a sua História do Ensino Industrial no Brasil*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 2, n. 4, p. 47-74, 2002.

_____. *Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural*. *Revista Trabalho, educação e saúde*, v.3, n.2, p.259-282, 2005a.

_____. A nova educação superior brasileira no padrão de acumulação flexível. In: *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. QUARTIERO,

Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio. Santa Cruz do Sul, EDUNISC; São Paulo, Cortez, 2005b.

_____. Qual cidadania, qual democracia, qual educação?. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, p. 417-430, 2006.

_____. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.34, jan./abr. 2007a. p. 120-136.

_____. *Os Empresários e a Educação Superior*. Campinas, SP, Autores Associados, 2007b.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1978.

SANTOS, Flávio A. dos [et al] (orgs.). *Anais do seminário nacional CEFET e universidade tecnológica: identidades e modelos*. Brasília, DF; CEFET-MG, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP, Autores Associados, 1999.

_____. *O choque teórico da politecnia*. *Revista Trabalho, educação e saúde*, 1(1): 131-152, 2003.

_____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 16ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2004. Cap. 15, p.145-170.

_____. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP, Autores Associados, 2008. 2ª ed. rev. e ampl.

SIQUEIRA, Ângela C. de. NEVES, Lúcia Maria W. (organizadoras). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo, Xamã, 2006.

SOARES, Manoel de Jesus. *As escolas de aprendizes artífices - estrutura e evolução*. Fórum Educacional. Rio de Janeiro, 6 (3): 58-92, jul./set. 1982.

SOARES, Rose Mary Dore. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo*. Belo Horizonte, 1983. 342f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1983.

SOBRINHO, Moisés Domingos. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf> Acesso em :15 Jan 2008. (o artigo não tem data, mas pelas referências que faz é posterior ao mês de julho de 2007).

SOUZA, Juliana Brito de. *Cursos seqüenciais: a “marca social” da escola superior no Brasil*. Caxambu, MG, 28ª Reunião Anual da ANPEd, GT11, 2005.

SWEEZY, Paul M. Mais (ou menos) globalização. *Revista Crítica Marxista*, Ed. Revan, Rio de Janeiro, (nº 18): 133-136, 2004.

TYSOME, Tony. A new crisis of direction in FE? *Education Journal*. London, issue 65:9, 2002-7.

VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. *Relatório sobre o estado da arte do ambiente de formação*. Relatório 1, CONFEA, 2003. Disponível em: <http://atribuicoes.confearg.org.br/>. Acesso em: 21 de jan. de 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. A reestruturação capitalista e o sistema-mundo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. (4^a. ed) Petrópolis, RJ, Vozes; Buenos Aires, CLACSO, 2002, p.223-250.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo, Boitempo, 2007.

WOOD, Ellen. Entrevista concedida à Matias Maiello, tradução de Claudia Cinatti. In: *Lucha de clases - Revista Marxista de Teoria y Política*, n° 2. Abril de 2004. Edição digital em: www.pts.org.ar/luchaclases2entrevistaellen.htm. Acesso em 27 de maio de 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)