



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL: CRÍTICA À
EXPANSÃO DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR NÃO
UNIVERSITÁRIO**

DERIBALDO SANTOS

**Fortaleza
2009**

Universidade Federal do Ceará

Derivaldo Santos

**GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL: CRÍTICA À
EXPANSÃO DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR NÃO
UNIVERSITÁRIO**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez

**FORTALEZA
2009**

Derivaldo Santos

**GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL: CRÍTICA À EXPANSÃO DE
VAGAS NO ENSINO SUPERIOR NÃO UNIVERSITÁRIO**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação Brasileira.

Aprovada em: __/__/2009

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (Co-orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro

Universidade Federal do Ceará - UFC

DEDICATÓRIA

Ao professor José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia.
Valiosa amizade que a caminhada acadêmica me presenteou.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me imensamente privilegiado em desenvolver esta pesquisa no núcleo *Trabalho e Educação* da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC), particularmente dentro da linha *Educação, Marxismo e Luta de Classe*. Passou a ser comum, no interior do mundo acadêmico, os trabalhos que se despediram da possibilidade de mudar o mundo, aqui encontramos subsídios teóricos que estimulam nossos estudos na direção de uma sociedade radicalmente outra. Aproveito para registrar que a convivência com os demais pesquisadores do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) excita os ideais de transformar a realidade. E, estar ao lado dos integrantes do grupo de estudos *Trabalho, educação, ciência e arte no cotidiano do ser social*, procurando explicações teóricas para o cotidiano dos homens inteiros é um verdadeiro deleite.

A minha orientadora, Professora Susana Jimenez, colocou ao meu dispor, não só as informações necessárias para que eu caminhasse no sentido de desvendar cientificamente o que encobre a realidade em uma sociedade de classes. Ela, com sua **fina, rara e cara** competência intelectual, iluminou minha caminhada, devolvendo-me ao prumo, sempre que eu insistia em trilhar rumos obscuros às pretensões revolucionárias que me guardam a honra.

Antes da defesa da tese, passei por dois exames de qualificação. Preciso anotar graficamente a importância que foi para esta investigação as contribuições dessas avaliações. Na primeira, o projeto ganhou novas linhas históricas, o que lhe possibilitou alargar a compreensão final sobre o objeto. Na segunda, as críticas foram no sentido de consubstanciar melhor a sustentação de algumas teses. O atendimento dessa última sugestão aclarou substancialmente a exposição. Com isso, quero destacar meu agradecimento aos Professores Osterne Maia e Luís Távora Ribeiro e a Professora Rejane Bezerra. Minha co-orientadora, Professora Maria Das Dores Mendes Segundo, é a responsável principal pela organização, limpeza, normalização e rigor científico da pesquisa; por várias vezes ela modificou parágrafos, ordenou títulos e sumário, além de sugerir inúmeras e valiosas intervenções teórico metodológicas. Quanto a Professora Cleide Quixadá, que veio gentilmente argüir a defesa da tese, posso dizer com satisfação que é a responsável por me iniciar na pesquisa acadêmica. Foi ela quem apontou a porta do IMO e me apresentou a Professora Susana Jimenez, além de ter

orientado minha primeira experiência de pesquisa: monografia de especialização. É a testemunha e a alavanca *mor* das minhas incomensuráveis dificuldades iniciais, por isso meu eterno reconhecimento.

Muitos amigos tiveram que aturar minhas variações de humor nesses últimos três anos. Felizmente, por serem muitos, creio que houve certa distribuição de minhas oscilações de comportamento. A quantidade também é o motivo que me impede de nomeá-los a todos. Contudo, seria uma injustiça se eu não escrevesse aqueles que já me rodeiam a cerca de duas décadas. Assim sendo, agradeço a Rogério Quincas e Nina Pio, Geraldo Basílio, Vinício Gonzaga, Luiz Carlos Silva, família Belmino, Sérgio Ricardo e Gardênia Oliveira, Carlos Sérgio e Cristhianne Tavares Pinheiro, Sueldo Soares, Gilberto e Susane Santiago, entre muitos outros e outras.

Preciso deixar gravado para os componentes da comunidade da Faculdade de Educação Ciência e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (Feclesc/UECE), principalmente os seus estudantes, que concluir uma pesquisa de doutorado sem o necessário amparo financeiro de uma bolsa de estudos, além de morar distante 160 km de onde trabalho é algo extremamente difícil. Entretanto, o carinho, a compreensão, o respeito e a confiança que essa comunidade deposita em minha atividade docente, justificam todo o esforço. Carregada com muita emoção, marco aqui toda minha gratidão.

Não posso finalizar esse elenco de agradecimentos, sem declarar apaixonadamente a dívida que tenho com a minha família. Sem ela, jamais teria conseguido juntar esforços suficientes para vencer hercúleos obstáculos, uns silenciosos outros nem tanto, para concluir uma investigação deste porte. À minha ENORME mãe, ao meu ÍMPAR irmão, aos primos, aos tios e tias, aos sobrinhos e sobrinhas, às cunhadas e aos muitos agregados, tenho a dizer que se não contasse com a *estabilidade* emocional, mesmo que *instável*, conseguida no interior dos conflitos familiares, nunca esta tese teria se realizado. Por fim, tenho a imensa alegria em confessar que meus filhos são hoje minha motivação maior. Além de Ilan Negreiros dos Santos e Ana Luiza Belmino dos Santos nada há. Sem eles em minha vida, a dança, a poesia, o teatro, a magia bem como a ciência não teriam menor importância.

[...] a caridade é uma forma inadequada e ridícula de restituição parcial, uma esmola sentimental, geralmente acompanhada de uma tentativa impertinente, por parte do doador, de tyrannizar a vida de quem a recebe.

Oscar Wilde

RESUMO

Esta pesquisa de caráter teórico, bibliográfico e documental, fundamentada na metodologia marxiana, propõe-se estudar, de forma geral, a implantação do Ensino Superior Não Universitário (ESNU), que no Brasil é chamado de graduação tecnológica, ou seja, como o Estado brasileiro utiliza a fragmentação do ensino superior em universitário e não universitário para atualizar o aprofundamento do neoliberalismo. Para atender esse objetivo, analisa especificamente o processo de expansão desses cursos no Brasil; averigua a evolução das ofertas de vagas, matrículas, cursos e instituições dessa modalidade de ensino; estuda quais são as propostas pedagógicas que embasam tal subsistema; procura, também, compreender qual o papel estratégico, para nosso país, de um subsistema de Ensino Superior (ES), no atual quadro de crise do capitalismo contemporâneo; e, ainda, verificar a importância concedida à graduação tecnológica dentro da histórica necessidade brasileira de alargar o acesso ao ensino superior. A investigação procurou percorrer, de forma breve, a história de algumas teorias clássicas da educação e na medida de suas possibilidades, apontar especificidades relativas à formação profissional que, para garantir o privilégio dos já privilegiados, distingue dois caminhos educativos: o profissional para a classe trabalhadora e o acadêmico para a elite. Posteriormente, a exposição levanta algumas questões teóricas sobre o contexto que envolve a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2000, 2003, 2005) e a atualidade da Escola Única de Gramsci (1968, 2004). Prosseguindo, historia as políticas públicas brasileiras para a formação profissional, recortando a partir do governo dos militares até a atualidade, destacando a implantação de dois decretos: nº 2208/97 e nº 5154/04; debate, com amparo teórico em Vieira Pinto (2008a, 2008b) o conceito de tecnologia; examina a relação das contra reformas do Estado e a da universidade brasileira; discute criticamente, com apoio em Florestan Fernandes (1973, 1975a, 1975b), as teses do desenvolvimento industrial brasileiro. Para cercar rigorosamente o objeto, a comunicação visita parte da bibliografia que discute a pedagogia das competências; assim, entende que este paradigma educativo está na base pedagógica desse subestímo de ES; em seguida, estuda os números da expansão do ESNU cotejando esse exame com a interferência dos organismos internacionais, nomeadamente, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Apresenta, a pesquisa, em suas considerações finais, que o Estado brasileiro opera modernos artifícios de aprofundamento do neoliberalismo. A graduação tecnológica brasileira, assim, representaria a histórica necessidade de expansão de vagas ao ES, contudo, ao ofertar o alargamento das portas da “casa do saber” pela via não universitária, de forma estatal e pelo Programa Educação para Todos (ProUni), agraciando os empresários, o governo obstaculiza o desenvolvimento da pesquisa de base que acaba por dificultar na realidade o desenvolvimento do país. A investigação fecha suas argumentações, registrando energicamente que o espantoso aumento dos índices do ESNU não deve servir como balizador de sua eficácia, pois em uma sociedade com taxa de jovens entre 18 e 24 anos que ocupam o ES girando em torno de 10%, a graduação tecnológica certamente seduzirá para esse subsistema os historicamente anteparados de cursar a universidade: os filhos da classe trabalhadora.

Palavras-Chave: Ensino Superior Não Universitário (ESNU); Graduação Tecnológica; Reforma Universitária; Ensino Profissional; Reforma e Contra Reforma do Estado; Dualismo Educacional.

RESUMEN

Esta investigación de carácter teórico, bibliográfico y documental, fundamentada en la onto metodología marxiana, se propone estudiar, de forma general, la implantación de la Enseñanza Superior no Universitario (ESNU), que en Brasil se llama graduación tecnológica, o sea, como el Estado brasileño utiliza la fragmentación de la enseñanza superior en dos categoríasX universitario y no universitario para actualizar la profundización del neoliberalismo. Para atender ese objetivo, analiza específicamente el proceso de expansión de esos cursos en Brasil; averigua la evolución de las ofertas de plazas, matrículas, cursos e instituciones de esa modalidad de enseñanza; estudia cuáles son las propuestas pedagógicas que basan tal subsistema; busca, también, comprender cuál es el papel estratégico, para nuestro país, de un subsistema de Enseñanza Superior (ES), en el actual cuadro de crisis del capitalismo contemporáneo; y, aún, verificar la importancia concedida a la graduación tecnológica dentro de la histórica necesidad brasileña de ensanchar el acceso a la enseñanza superior. La investigación buscó recorrer, de forma breve, la historia de algunas teorías clásicas de la educación y en la medida de sus posibilidades, apuntar especificidades relativas a la formación profesional que, para garantizar el privilegio de los ya privilegiados, distingue dos caminos educativos: el profesional para la clase trabajadora y el académico para la élite. Posteriormente, la exposición levanta algunas cuestiones teóricas sobre el contexto que rodea la crisis estructural del capital (MÉSZÁROS, 2000, 2003, 2005) y la actualidad de la Escuela Única de Gramsci (1968, 2004). Prosiguiendo, historia las políticas públicas brasileñas para la formación profesional, recortando a partir del gobierno de los militares hasta la actualidad, destacando la implantación de dos decretos: n° 2208/97 y n° 5154/04; debate, con amparo teórico en Vieira Pinto (2008a, 2008b) el concepto de tecnología; examina la relación de las contra reformas del Estado y a de la universidad brasileña; discute críticamente, con apoyo en Florestan Fernandes (1973, 1975a, 1975b), las tesis del desarrollo industrial brasileño. Para cercar rigurosamente el objeto, la comunicación visita parte de la bibliografía que discute la pedagogía de las calificaciones; así, entiende que este paradigma educativo está en la base pedagógica de ese subestima de ES; enseguida, estudia los números de la expansión de la ESNU cotejando ese examen con la interferencia de los organismos internacionales, expresamente, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Presenta, la investigación, en sus consideraciones finales, que el Estado brasileño opera modernos artificios de profundización del neoliberalismo. La graduación tecnológica brasileña, así, representaría la histórica necesidad de expansión de plazas a a ES, pero, al ofertar el alargamiento de las puertas de la casa “del saber” por la vía no universitaria, de forma estatal y por el Programa Educación para Todos (ProUni), agraciando los empresarios, el gobierno obstaculariza el desarrollo de la investigación de base que acaba por dificultar en la realidad el desarrollo del país. La investigación cierra sus argumentaciones, registrando enérgicamente que el asombroso aumento de los índices de la ESNU no debe servir como balizador de su eficacia, pues en una sociedad con tasa de jóvenes entre 18 y 24 años que ocupan la ES girando en torno a un 10%, la graduación tecnológica ciertamente seducirá para ese subsistema los históricamente rechazados de cursar la universidad: los hijos de la clase trabajadora.

Palabras-Clave: Enseñanza Superior no Universitaria (ESNU); Graduación Tecnológica; Reforma Universitaria; Enseñanza Profesional; Reforma y Contra Reforma del Estado; Dualismo Educacional.

ABSTRACT

This theoretical, bibliographic and documental research, based on Marxian onto methodology, is proposed to study, in a general way, the implementation of the Non University Graduate Schools (ESNU), which is named technological degree in Brazil. This kind of course means that the Brazilian Government fragments higher learning into University and Non-University to update neoliberal's engrainedness. In order to reach that goal, this research specifically analyzes this Non University kind of courses expansion in Brazil; it inspects the evolution in offers, admissions, courses and institutions of this kind in Brazil; it studies which are the proposed pedagogical approaches that support this system; it also pursues an understanding about the strategic role of having a subsystem of higher learning (ES) in our country, facing the present scenery of contemporary capitalism crisis; it additionally verifies the bestowed importance of technological degree in face of the Brazilian necessity to extend people's access to higher learning. This investigation tried to cover, in a summarized way, the history of some classical theories about education and, respecting its limits, point to some particularities related to professional formation, which, to guarantee privileges to the ones already privileged, distinguishes two alternative education paths: one named professional, to working classes, and other named academic, to the elite. Afterwards, this exposition brings to attention some theoretical questions about the context that surrounds the structural crisis of capitalism (MÉSZÁROS, 2000, 2003, 2005) and the soundness of Gramsci's Unique School (1968, 2004). It follows showing the history of Brazilian government policies related to professional formation, since military government until nowadays, focusing on two established decrees: numbers 2208/97 and 5154/04; it debates the technology concept, supported by Vieira Pinto's theory (2008a, 2008b); examines the relation of Government counter reforms and Brazilian universities; discusses in a critical way, supported by Florestan Fernandes (1973, 1975a, 1975b), the Brazilian industrial development theses. In order to rigorously surround the object, the communication visits part of the bibliography that is related to the Pedagogy of the competences; in this way, it understands that this educational paradigm is the base of this higher learning subsystem; after that, it studies the numbers involving ESNU expansion, comparing with international agencies interference, more specifically International Monetary Fund and The World Bank. In its final remarks, this research concludes that the Brazilian Government operates modern artifacts to deeper neoliberal state. The Brazilian technological degree would address the historical necessity of broader access to ES, but, widening the doors to the "house of knowledge" by the non university way, in a government way and through the Education for All Program (ProUni), privileging entrepreneurs, government, in fact, hinders basic research development, which, in the end, makes more difficult the very development of the country. This investigation closes its arguments strongly registering that the outstanding growth of ESNU numbers should not be used as an indication of its effectiveness, because in a society with 10% of youngsters from 18 to 24 years attending to ES, the technological degree will surely seduce those historically hindered from using universities: the sons of the working class.

Keywords: Non-University Higher Learning; Technological Degree; Universities Reform; Professional Learning; Reform and Counter-Reform of the State; Educational Dualism.

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Evolução dos cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.....	198
Tabela II	Evolução das matrículas no ensino médio nas escolas públicas e privadas, período 1998-2006.....	199
Tabela III	Evolução das vagas em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.....	200
Tabela IV	Evolução das inscrições em cursos de graduação tecnológica no Brasil por organização acadêmica, período 1994-2004.....	202
Tabela V	Evolução das inscrições em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.....	203
Tabela VI	Evolução dos ingressos em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.....	204
Tabela VII	Evolução dos ingressos em cursos de graduação tecnológica no Brasil por organização acadêmica, período 1994-2004.....	205
Tabela VIII	Evolução das matrículas em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.....	206
Tabela IX	Evolução dos concludentes em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.....	207
Tabela X	Tabela X: Crescimento do ESNU no intervalo de 2007 com relação a 2006.....	234
Tabela XI	Tabela XI: Total de matrículas no ES e no ESNU, segundo Censo de 2007.....	235

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP - Avaliação da Assistência ao País

AI-5 - Ato Institucional nº 5

ANDES - Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANUP - Associação Nacional das Universidades Privadas

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

CEFET/CE - Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

CENTEC/CE - Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará

CFE - Conselho Federal de Educação

CFI - Corporação Financeira Internacional

CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE - Conselho Nacional de Educação

CIEE - Centro de Investigações e Intervenções Educativas

CNI - Confederação Nacional das Indústrias

CONFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia

CPLAN - Coordenadoria de Planejamento dessa universidade

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CVT - Centros Vocacionais Tecnológicos

DAU - Departamento de Assuntos Universitários

DES - Diretoria do Ensino Superior

DDI - Divisão de Desenvolvimento Institucional

DPAI - Departamento de Políticas e Articulação Institucional

EAP - Estratégia de Assistência ao País

EEUU - Estados Unidos da América

EPT - Educação para Todos

ES - Ensino Superior

ESNU - Ensino Superior Não Universitário

ETFs - Escolas Técnicas Federais
Faced - Faculdade de Educação
FATEC/SP - Faculdade de Tecnologia de São Paulo
Feclesc - Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FEI - Faculdade de Engenharia Industrial
Fiesp - Federação da Indústria e Comércio do Estado de São Paulo
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FPCE - Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEET/PS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
GETPE - Grupo de Trabalho Política Educacional
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IESALC - Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IMO - Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário
INEP - Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M,C&T - Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC - Ministério de Educação
MTb - Ministério do Trabalho
MPs - Medidas Provisórias
OCDE - Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA - Organização dos Estados Americanos
ONU - Organização das Nações Unidas
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PA - Plano de Ação
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCI - Partido Comunista Italiano
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT - Partido Democrático Trabalhista
PIB - Produto Interno Bruto
PNE - Plano Nacional de Educação
PPE - Planejamento Político Estratégico
PPP - Parcerias Público-Privadas
PRODEM - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração
ProUni - Programa Universidade para Todos
PSDB - Partido da Social Democracia do Brasil
PT - Partido dos Trabalhadores
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES - Sistema Nacional do Ensino Superior
TCH - Teoria do Capital Humano
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UP - Universidade do Porto
USAID - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo
UT - Universidade Tecnológica
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	RESUMO.....	8
	RESUMEN.....	9
	ABSTRACT	10
	LISTA DE TABELAS.....	11
	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	12
	INTRODUÇÃO.....	17
1	A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM RESGATE HISTÓRICO NA PERSPECTIVA ONTO MARXISTA.....	32
1.1	Educação, trabalho e luta de classes: uma breve recuperação histórica das teorias educativas liberal-burguesas.....	32
1.1.1	A industrialização das forças produtivas como base para a dicotomia educativa.....	42
1.3	A defesa da escola “única” e o discurso da qualificação profissional no contexto de crise do capitalismo contemporâneo.....	61
1.4	A crise estrutural do capital e seus desdobramentos nas políticas públicas.....	74
2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ESTRUTURA E CONTEXTO.....	81
2.1	Concepções epistemológicas e onto históricas da técnica: a tecnologia como traço ambivalente para o desenvolvimento.....	81
2.2	As políticas educacionais voltadas para o ensino profissional no Brasil: estrutura e contexto.....	99
2.3	A Educação profissional no Brasil voltada para atender a industrialização nascente: do governo dos militares à república do Partido dos Trabalhadores.....	106
2.3.1	A imposição <i>democrática</i> do neoliberalismo: o Decreto nº 5.154/04 e a (re)vogação do Decreto nº 2.208/97.....	117
3	A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	122
3.1	Universidade e ensino superior: origem, reforma e contra reforma.....	122
3.2	Debate em torno do processo histórico da industrialização brasileira: críticas introdutórias.....	133
3.3	A reforma da década de 1990 e as diretrizes para educação profissional no Brasil: o Estado privatista e a necessidade de universidade pública não-estatal.....	141
3.4	A privatização da universidade e a necessidade do ensino superior não universitário.....	155
3.4.1	Algumas experiências consideradas “exitosas” de ensino superior não universitário no centro de suas maiores contradições.....	166
4	GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NÃO UNIVERSITÁRIO.....	175
4.1	O ideário pedagógico dos cursos de Graduação tecnológica.....	175
4.1.1	A imposição dos organismos internacionais e a expansão de vagas no ensino superior.....	191
4.2	Os organismos internacionais e os <i>novos</i> paradigmas educativos: condicionantes para a educação profissional se adequar à crise	

	estrutural do capital.....	197
4.3	A evolução dos cursos de graduação tecnológica no Brasil no contexto da expansão de vagas no ensino superior.....	204
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	241
	BIBLIOGRAFIA.....	249

INTRODUÇÃO

“A beleza é a verdade, a verdade a beleza”
- É tudo o que há para saber, e nada mais.

John Keats

A decisão de estudar a Educação Superior Não Universitária (ESNU) surgiu primeiramente da motivação em continuar pesquisando academicamente a educação profissionalizante, iniciada em nossa pesquisa de mestrado (SANTOS, 2005), a qual se deteve em analisar o ensino técnico de nível médio, particularizando a implantação do Decreto nº 2.208/97 no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE). O fato de sermos egressos de uma escola técnica, somada a nossa atuação como docente e/ou gestor da educação técnico-profissionalizante, serviram também como motivações ao aprofundamento deste estudo. Por fim, as considerações apontadas na dissertação de mestrado determinaram as provocações necessárias para prosseguirmos nessa linha de investigação, desta feita, direcionando o foco do objeto para as especialidades dos cursos de graduação tecnológicas.

O ensino técnico-profissionalizante¹ representa hoje, para a classe trabalhadora, um dos lados contraditórios de uma moeda de difícil interpretação. Estudos recentes, como os de Marcos Martins (2000), de Jamil Cury (2002), de Ramon de Oliveira (2002), bem como, de nossa pesquisa de mestrado, Santos (2005), entre vários outros, mostraram que essa modalidade de ensino apresenta a seguinte polaridade: se, por um lado, indica a possibilidade de acesso mais rápido ao mercado de trabalho, por outro, aponta certa restrição ao acesso do estudante trabalhador ao ensino universitário.

Nesse contexto o ensino médio público, sobretudo o noturno, como mostram diversas pesquisas,² não consegue preparar os estudantes trabalhadores para disputarem condignamente uma vaga na universidade pública, principalmente nos cursos tidos como de elite (Direito, Medicina, Arquitetura, por exemplo), entre diversos outros fatores historicamente condicionantes, encaminha essa clientela precocemente para o mercado de trabalho. Isto é, o que era para ser uma educação propedêutica, acaba por

¹ Para o Ministério da Educação (MEC), “a educação profissional, [de nível médio] integra as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduz o cidadão ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL; MEC; CNE, 2002, p. 7, aspas do original).

² Maia Filho (2003), Quixadá Viana (2001) e Kuenzer (2000), indicam em suas pesquisas, cada um ao seu modo, qual o caminho seguido pelos estudantes trabalhadores desse nível escolar.

ser mais um ensino profissionalizante, mesmo sem ter essa finalidade imediata, o que constitui a esse nível educativo, sérios problemas de indefinição quanto à sua finalidade.

Com a crescente demanda do ensino médio sobre o superior, esse panorama ganha novos contornos. Como componente interessante para essa análise, não podemos esquecer que, segundo dados do Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informados por Eliezer Pacheco e Dilvo I. Ristoff (2004), teríamos atualmente, no Brasil, cerca de 17 milhões de estudantes pressionando a entrada no Ensino Superior (ES). Esses pesquisadores alertam para o fato de a *renda familiar média dos alunos que hoje freqüentam o ensino médio é 2,3 vezes menor (aproximadamente R\$ 1.297) do que a das famílias dos atuais universitários R\$ 3.010*, o que os leva a apontarem para o esgotamento do setor privado em relação à expansão do ES (Idem, p. 11).

As novas exigências do capitalismo contemporâneo, entretanto, através das orientações dos organismos internacionais, nomeadamente do Banco Mundial (BM), sobre os países da periferia do capital, fazem surgir o pretensioso discurso de universalização do ensino superior, que, na verdade, procura encobrir a necessária universalização do conhecimento e, por intermédio dessa desculpa, exige alternativas de ensino superior não universitário. Reformas³ educacionais são anunciadas com a ambição de resolver esse problema. Diversas são as propostas apresentadas aos estudantes trabalhadores: educação à distância; programas de bolsas em instituições privadas; cursos superiores seqüenciais; cursos superiores em regime especial; cursos superiores tecnológicos, entre alguns outros artifícios das políticas públicas para alargar a entrada no ES.

As modificações instituídas a partir da Lei Federal nº 8.948/94, foi uma base importante para o desenrolar desta pesquisa, pois essa Lei, em seu artigo 1º, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, vinculado ou subordinado ao MEC e ao Ministério do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Entre outras normalizações, a Lei transforma as então Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs). O objetivo da Lei, segundo o MEC, é permitir *melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação*. Sobre a relação pesquisa, ensino e extensão, esclarece:

³ No capítulo 3, trabalharemos a diferença entre os conceitos de reforma e contra-reforma.

visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo (BRASIL; MEC, 1994, p. 1).

Bem antes dessa lei, porém, a graduação tecnológica já era anunciada, aos filhos dos trabalhadores em geral, como opção de acesso ao ensino superior. Os cursos de graduação com duração reduzida e currículos diferenciados para atender demandas específicas do mercado de trabalho aparecem no debate educacional brasileiro na primeira metade da década de 1960. O termo educação tecnológica é que começa a ser utilizado a partir da década seguinte, especialmente,

[...] com a criação dos cursos de tecnólogos ou cursos superiores de tecnologia implantados inicialmente pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Estado de São Paulo (CEET/PS) e, a partir de 1972, expandidos em todo o país como projeto do Governo Federal. Com a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC/BA), em 1976, instituição federal organizada exclusivamente para a formação de tecnólogos, em 1978, dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, aproveitando a infra-estrutura existente das antigas escolas técnicas federais, o termo passou a incluir vários níveis de formação, todos na área tecnológica: o médio técnico, o superior, incluindo a formação de tecnólogos e de engenheiros industriais, além da formação docente e da pós-graduação. O então Conselho Federal de Educação (CFE), a partir dessas experiências, iniciou uma série de estudos e emitiu vários pareceres consagrando definitivamente o termo educação tecnológica (BRASIL; MEC; SEMTEC, 2004, p. 11).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), através do seu Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), em panorama geral da ES nesses continentes, sob o título de *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior* (2006), não incluiu dados sobre a ESNU brasileira. Tal fato nos leva a crer, que ainda não se tem no Brasil informações suficientes sobre a chamada graduação tecnológica e que reforça cientificamente a realização deste trabalho.

Segundo o entendimento da UNESCO/IESALC, os sistemas de educação superior da América Latina e Caribe, em linhas gerais, são instituições distintas das universidades, fenômeno este iniciado a partir das décadas de 1970 e 1980. O panorama

geral desse subsistema educativo nos doze países pesquisados da América Latina,⁴ no período que compreende 1994 a 2003, expõe que se excetuando a Costa Rica e o México, há crescimento do montante de matrículas no ESNU. Essa evolução, segundo o documento, se apresenta em ritmo inferior a educação universitária, que, por sua vez influencia na diminuição do percentual do ESNU em relação ao total do Ensino Superior. Esse Instituto informa também que há na América Latina mais de três milhões de pessoas matriculadas nesse subsistema de educação, correspondendo a aproximadamente 25% do total de matrículas na ES.

O documento cita ainda o caso dos institutos profissionais e centros de formação técnica (no Chile); dos institutos, faculdades e instituições especializadas (em Honduras) ou dos institutos tecnológicos e institutos especializados (em El Salvador). A legislação Argentina, prossegue o órgão, designou algumas destas instituições como “instituições de educação superior não universitária” e definiu as suas funções básicas da seguinte forma: a) Formar e capacitar para o exercício da docência nos níveis não universitário do sistema educativo e, b) proporcionar formação superior de caráter instrumental nas áreas humanas, sociais, técnico-profissional e artística (UNESCO/IESALC, 2006, p. 184).

Atualmente, a comunidade educativa brasileira convive com a proposta do Governo Federal de transformar os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o executivo federal pretende tornar *mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico* [...] (BRASIL/MEC/SETEC/DPAI, 2007, p. 1). Tal proposta traz para o

⁴ Esses são, respectivamente, os países, autores e obras consultadas pela UNESCO/IESALC (2006, p. 191) para elaborar o capítulo 13 (*Instuciones de educacion superior no universitaria*) de seu registro sobre a condição do ES na AL e no Caribe: Argentina: María Angélica Sabatier (2004), *La educación superior no universitaria en Argentina*; Bolivia: Miguel Enrique Castro Rivero (2004), *La educación superior no universitaria en Bolivia*; Chile: José Miguel Salazar (2005), *Estudio sobre la educación superior no universitaria en Chile*; Colombia: Patricia Martínez Barrios y otros (2004), *La educación superior no universitaria en Colombia: Una deuda por saldar*; Costa Rica: Jorge Mora Alfaro (2006), *La educación superior no universitaria en Costa Rica*; Ecuador: Gabriel Galarza López (2004), *La educación superior no universitaria en Ecuador*; El Salvador: Fabián Antonio Bruno y José Humberto Flores (2005), *Estudio sobre la educación superior no universitaria en El Salvador*; Honduras: Mercedes Sofía Hernández y Esperanza Daysi Kocchiu Yi (2005), *Educación superior en Honduras: Estudio de la situación de los Grados Asociados*; Panamá: Mario Augusto Medina Anria (2004), *La educación superior no universitaria en la República de Panamá*; Uruguay: Graciela Antelo Filgueira y Daniella Repetto Pereira (2004), *La educación superior en Uruguay*; e, Venezuela: Henry Tovar (2004), *Los institutos y colegios universitarios en el contexto de la educación superior venezolana*. O documento não informa qual a fonte dos dados sobre o México.

Estado do Ceará uma problemática peculiar, qual seja a “extinção” das atuais Faculdades Tecnológicas, mantidas pelo Instituto Centro de Educação Tecnológica do Ceará (CENTEC/CE). A criação desses centros, segundo seus elaboradores, deu-se para potencializar a interiorização do *conhecimento* e o desenvolvimento local. Com a atual proposta, algumas dessas faculdades devem ser absorvidas pelos futuros IFETs.⁵

Partimos do entendimento de que as mudanças ocorridas na educação, a partir das reformas implementadas no Brasil na década de 1990, foram determinadas prioritariamente pela aguda crise em que mergulhou o capital, principalmente desde o início da década de 1970, com o fim do que ficou conhecido como “Estado de Bem-estar Social ou Welfare State”, dentre outros fatores, que se inserem no que Mészáros (2000, 2003 e 2005) definiu como um quadro de crise estrutural do capital⁶.

Segundo assegura esse autor, tal crise é perigosamente diferente das já vivenciadas até hoje pelo capital, pois não é mais uma crise cíclica. Desta vez é permanente, profunda e já dura quase quatro décadas, articulando-se *numa rede de contradições que só se consegue “administrar” medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue “superar” definitivamente*. Nas palavras do autor, ademais: *Diante da crise estrutural do capital enquanto tal, em contraste com as crises conjunturais periódicas do capitalismo observadas no passado [...] os problemas são fatalmente agravados no estágio atual de desenvolvimento* (2003, p. 19-21, aspas do original).

A história nos mostra que o capital, na luta por sua universalização, apenas consegue agudizar a alienação nas relações de trabalho e tornar tudo o que toca em objeto: *A potencialidade da tendência universalizante do capital [...] se transforma na realidade da alienação desumanizante e na reificação* (Id., Ibid., p.17, grifos do original).

⁵ Em 12/12/2007, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, assina o edital, Chamada Pública nº 002/2007. Sobre o seu objeto, o documento diz: “A presente Chamada Pública tem por objeto a análise e seleção de propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs” (BRASIL/MEC/SETEC/DPAI, 2007, p. 1).

⁶ Outros autores corroboram com o entendimento de que o capitalismo estaria em crise profunda. O historiador inglês Eric Hobsbawm (2001), por exemplo, argumenta que o capital vive a “era do desmoronamento”, iniciada na década de 1970, posterior ao momento de maior acúmulo do capitalismo e que chega até os dias atuais. Caracteriza-se por conseqüências extremamente negativas para o conjunto dos trabalhadores: pobreza extrema, desemprego em massa/estrutural, elevação dos níveis de concentração de renda, entre outros. Para esse autor, tais fatores têm caráter mundial e a partir da década de 1980, além de se enraizarem nos países periféricos, passam a importunar decisivamente as nações de capitalismo central.

Ao capitalismo resta, entretanto, acreditar na possibilidade de recompor suas perdas, as quais se encontram estruturalmente comprometidas na presente conjuntura e, na tentativa de escapar de sua mais aguda crise, investe em novas formas de acumulação do lucro. A educação e, de forma destacada, a instrução específica para um ofício, é apresentada como um elemento de vital importância. Propostas de reformas educativas são apresentadas como alternativa aos *déficits* de formação do trabalhador para ele se adequar ao quadro de crise crônica, descrita pelos apologistas de plantão do capital, não como uma crise, mas como um tempo *ressignificado* de constantes transformações tecnológicas e oportunidades, cabendo ao trabalhador se requalificar para acompanhar as modificações no interior da indústria *ultramoderna*.

Sob o que se convencionou chamar de 3ª Revolução Industrial, entre a seqüência de diversos outros fatores que abordaremos no decorrer deste trabalho, decisivas modificações são verificadas no mundo produtivo, colocando em questão os paradigmas educacionais vigentes. Esse novo contexto exige um outro modelo educativo para a formação e composição de um *novo* perfil de trabalhador, que garanta ao profissional a aquisição de múltiplas competências condizentes com as necessidades de um sistema de produção agora regido pelo advento das tecnologias de base microeletrônicas em um mundo que vive em constantes mutações, orientado atualmente pela lógica do tripé *globalização*, neoliberalismo e pós-modernidade.

A nosso ver, não há dúvida da existência, no interior do capitalismo, da dicotomia educacional, que confere dois caminhos educativos distintos: um para a classe dominante e estratos médios da sociedade; e outro para os filhos da classe trabalhadora, egressos do ensino médio público e do técnico-profissionalizante. Sendo esta última formação um dos caminhos diletos dos discursos que reclamam por políticas públicas educativas para os trabalhadores e seus filhos; tese esta corroborada por nossa investigação de mestrado (SANTOS, 2005).

O que nos intriga, desta vez e, por conseguinte, estimula esta tese é a “novidade” que se apresenta revestida de formação do tecnólogo, demarcando, agora no ES, dois caminhos distintos de formação: a universitária para a elite e a não universitária para a classe subalterna. Essa problemática nos desperta algumas questões. Entre elas merecem destaque as seguintes: até que ponto uma graduação em tecnologia possibilita ao país melhorar sua condição de inserção no mundo de capitalismo desenvolvido? O tecnólogo não reproduziria o papel ocupado ao longo da história pelo técnico de nível médio, ou

seja, sustenta a função reservada aos filhos dos trabalhadores, em vez de ostentar a condição de profissional de nível universitário pleno, portanto, reportando a sempre viva lógica capitalista da divisão de classes expressa ou reproduzida no plano do ensino?

Com o cenário de um capital em crise, as políticas públicas educativas são direcionadas a atender o mercado de formação superior. Como já foi enunciado, teremos de um lado, o crescente contingente de jovens filhos de trabalhadores egressos do ensino médio público, inclusive noturno, que procuram a universidade, e por outro lado, a grande oferta de jovens formandos/formados em cursos técnico-profissionalizantes buscando o ensino superior. Há de se considerar ainda, que relacionado ao panorama internacional, o Brasil tem índices de jovens com idade entre 18 e 24 freqüentando o ES muitos modestos: cerca de 10% apenas.

Situado nesse debate, partimos do pressuposto que há uma dicotomia das políticas públicas educacionais brasileiras que passam a defender dois tipos de ensino do terceiro grau: o ensino superior e um subsistema de educação não universitário, definindo os cursos de graduação em tecnologia como essa última categoria que representam o aprofundamento do dualismo do ensino historicamente presente na educação capitalista. Assim sendo, propomos como **objetivo geral** analisar a implantação do ensino tecnológico no Brasil como mecanismo de atualização e aprofundamento das políticas neoliberais do Estado brasileiro, representadas na fragmentação do ensino superior em universitário e não universitário.

Nossos **objetivos específicos** deter-se-ão da forma como se segue: 1) identificar e discutir qual o papel estratégico, para o nosso país, de um subsistema de ensino superior, no atual quadro de crise do capitalismo contemporâneo; 2) analisar a graduação tecnológica como mecanismo de alargamento do acesso ao ensino superior no contexto histórico brasileiro; 3) analisar como está se processando a expansão desses cursos no Brasil; 4) examinar a evolução das ofertas de vagas, matrículas, cursos e instituições dessa modalidade de ensino; e, 5) analisar quais são as propostas pedagógicas que embasam tal subsistema.

Esta pesquisa será consubstanciada teoricamente nos pressupostos da ontologia do ser social. Partiremos da teoria clássica elaborada por Karl Marx em *O Capital*, especialmente no capítulo V, *Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia*,

bem como no resgate feito por Georg Lukács do trabalho humano e de sua importância na sociabilidade humana. Reafirmaremos a centralidade dessa categoria como protoforma do desenvolvimento da humanidade. Alguns pesquisadores que elaboram seus trabalhos sobre os escritos de Lukács e que desenvolvem suas investigações nessa abordagem servirão, sempre que necessário, de base para enfrentar a discussão.

É afirmado por Lukács (1982)⁷ que Marx descreveu seu método de investigação há muito tempo atrás, mas este é frequentemente esquecido por aqueles que fazem a história das formações e das categorias econômicas. Aquele autor prossegue aprofundando suas considerações sobre o método marxiano, relendo o próprio Marx:

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida e diversificada da produção. As categorias que expressam seu comportamento, a compreensão de sua articulação, dão por isso uma compreensão da articulação e das relações de produção de todas as formas sociais desaparecidas sob cujos elementos e restos ela própria se construiu, acarretando ainda resíduos em parte não superados e desenvolvendo até significações completas o que naquelas outras sociedades eram meras tentativas, etc. Existe na anatomia do homem a chave para compreender a do macaco. De outro modo, as tentativas que apontam a espécies superiores nos animais inferiores não podem ser entendidas mais que quando se conhece já o superior. Assim a economia burguesa oferece a chave para a compreensão da antiga, etc. (1982, p. 37).

Também em nosso estudo será o mais elaborado que nos servirá de modelo para compreender o menos evoluído, ou seja, do mais para o menos complexo. Dito de outra maneira, partiremos das contingências mercadológicas de início de terceiro milênio para daí percorrer o caminho que exponha suas demandas na educação, nomeadamente, na educação profissionalizante. Do mesmo modo, apenas podemos pensar numa categoria à luz de uma teoria e de sua articulação dialética, caso contrário, o exercício de investigação fica vazio (Id., Ibid).

Acreditamos ser oportuno reprisar a basilar colocação do filósofo alemão, pois compreendemos que nesse pensamento está ancorado o cerne da onto-metodologia marxiana, isto é, o trabalho para Marx *é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza*. Dessa maneira, quando o homem modifica a natureza externa, modifica a própria natureza humana (MARX, 2003, p. 211). Como

⁷ Utilizamos a tradução de Manuel Sacristan para o espanhol da obra *Estética I: la peculiaridad de lo estético* de Georg Lukács. A tradução para o português, por seu turno, é livre e de nosso próprio punho, contando com a colaboração do grupo de estudos, *Estética de Lukács: Trabalho, educação, ciência e arte no cotidiano do ser social*, do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará (IMO/UECE).

muito bem utilizado pelos clássicos do marxismo, concordamos em repetir que esse autor pressupõe

o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (2003, p. 211-2).

Precisamos agora, recuar um pouco na história dos homens para encontrar a separação da espécie humana da esfera eminentemente biológica. O que marca especialmente o salto ontológico da espécie humana em relação às outras espécies é o momento de planejamento dos atos executados pelos homens, o que chamamos de teleologia, capacidade de projetarmos nossas ações, *a priori*, no pensamento. Isto é, como define Lukács: *A consciência do homem que se coloca um objeto – que é, como Marx indica no Capital, a **differentia specifica** do trabalho humano, o princípio substancial que diferencia do “trabalho dos animais” [...] (1968, p. 48, negritos e aspas do original). O princípio teleológico, como esclarece esse autor: é o resultado do processo do trabalho já existindo anteriormente mesmo na representação do trabalhador, ou seja, idealmente; diferentemente do trabalho executado pelos animais superiores, que agem diretamente por instinto, apenas para reprodução da espécie (LUKÁCS, 1982, p. 40). Ele utiliza a categoria trabalho da mesma forma que Marx, ou seja, uma atividade exclusivamente humana, não podendo ser produzido se não como um ato de consciência; sendo para a ciência, para a cultura, assim como, para a educação, fonte permanente de desenvolvimento, passando ao mesmo tempo a ser enriquecido por esses complexos.*

Podemos, ilustrar como exemplo de luta do conjunto dos homens para dominar o novo, para conhecer o desconhecido, para transformar a natureza a partir de um ato teleológico, o filme realizado por Jean-Jacques Annaud, *A Guerra do Fogo* (1981)⁸. A

⁸ Lukács nos esclarece que a arte, ao contrário da ciência, não pretende atribuir caráter de realidade objetiva as formações que produz, que sua mais profunda intenção objetiva aponta a uma mera reprodutividade antropomorfizadora e antropocêntrica do mais-aquí. Adverte ele, porém, que na arte autêntica repousa a prova da imanência humana e que toda ela procura fazer uma reflexão da realidade cotidiana; quanto mais profunda essa reflexão mais a arte se processa por inteiro (1982, p. 143). Ponce (1992), Manacorda (2006), Marx (2003), entre outros nomes do marxismo clássico se apóiam na arte para ilustrar suas pesquisas. Seguindo essa concepção, esta investigação, sempre que necessário, também utilizará exemplos da arte para aclarar seus argumentos.

ficção expõe três grupos de homínidos pré-históricos, em que o primeiro trata o fogo como coisa sobrenatural, um segundo o persegue para roubar essa “dádiva divina” e, por fim, acaba, no desenrolar da trama, que a terceira tribo, a qual detém a tecnologia de produzir fogo, realiza o ensinamento dessa técnica para a primeira.

Lukács elogia Pareto por ter sido este filósofo o primeiro a desmascarar o *fantasma* existente por trás das chamas, *a conexão da correção do detalhe com a fantasmagoria do geral: pode-se dizer que as combinações realmente efetivas, como se conseguir fogo com sílex, levam os homens a crerem na eficácia de combinações puramente imaginativas* (1982, p. 40-1). Pois, no estágio mais remoto da sociabilidade humana, a condição de produzir antecipadamente nossas ações no plano do pensamento, acontece como resposta dos humanos à hostilidade oferecida pela natureza; o primeiro passo é quando o homem tenta dominá-la; depois vai aos poucos produzindo ações mais conscientes, o que marca definitivamente nos seres humanos esse afastamento qualitativo das barreiras naturais. Vejamos como Lukács complementa essa questão: *É claro que esta atividade de governar os processos naturais – inclusive o nível mais primitivo – pressupõe o reflexo aproximadamente correto dos mesmos, inclusive quando as exigências generalizadas que são deduzidas deste reflexo são falsas, entretanto, adverte esse autor, a possibilidade deste tipo de ação pressupõe certo grau de reflexo correto da realidade objetiva na consciência do homem* (Id., Ibid., p. 40-1).

[...] as diferenciadas formas de reflexo nascem das necessidades da vida cotidiana, tem que dar resposta a seus problemas e, a misturar novamente muitos resultados de ambas as formas de manifestação da vida cotidiana, fazem a esta mais ampla, mais diferenciada, mais rica, mais profunda, etc., levando-a constantemente a superiores níveis de desenvolvimento (Id., Ibid., p. 35).

Esse processo vai distanciando a relação do homem com a natureza, vai, passo a passo, lentamente se distinguindo de uma relação exclusiva de acolhimento das necessidades básicas, configurando-se em uma afinidade que se confronta com inúmeras possibilidades no que se refere à forma de atendimento dessas mesmas necessidades. Vejamos nas palavras do próprio Lukács: *a estrutura central deste modo de comportamento se remonta à pré-história, embora, naturalmente, em formas muito menos desenvolvidas. Pois a unidade imediata de teoria (decisão, reflexão, modo de refletir os objetos) e prática é sem dúvida sua forma mais antiga, prossegue ele:*

muito freqüentemente, inclusive na maioria dos casos, as circunstâncias impõem aos homens uma ação imediata. Certo que o papel social da cultura (e sobretudo o da ciência) consiste em descobrir e introduzir mediações entre

uma situação previsível e o melhor modo de atuar sobre ela. Porém uma vez existentes essas mediações, uma vez introduzidas em uso geral, perdem para os homens que atuam na vida cotidiana seu caráter de mediação, e assim reaparece a imediatez. Isto se pode ver claramente na íntima interação entre a ciência e a vida cotidiana: os problemas que são pensados na ciência nascem direta ou imediatamente da vida cotidiana, e esta se enriquece constantemente com a aplicação dos resultados e dos métodos elaborados pela ciência (1982, p. 45).

É importante insistir que a intenção desta pesquisa é desnudar o que não se pode ver a partir dos fatos dados. Pretendemos encontrar escondido na aparência o que apenas podemos descobrir chegando até a essência. Metodologicamente, entendemos que apenas um estudo baseado no materialismo histórico-dialético poderá trazer para além da superfície, os dados empíricos obscurecidos pelas contradições inerentes ao processo da luta de classes. Seguimos Lessa, apoiado em Lukács, para entender que,

Nos atos cotidianos, a realidade se apresenta como uma indissolúvel unidade entre essência e fenômeno, e que apenas *post festum* é possível a delimitação precisa dessas duas esferas. No imediatamente existente, a particularidade de cada instante se consubstancia em uma complexa totalidade que articula essência e fenômeno. *Também* por isso (e não *apenas*, já que o ser é, para Lukács, essencialmente histórico) a essência não é portadora de nenhum elemento de “implacabilidade” no desenvolvimento ontológico. Não há, portanto, nenhum elemento teleológico no processo ontológico global, não há nenhuma *necessidade essencial* que possa *a priori* determiná-lo de forma absoluta (LESSA, 2002, p. 55, itálicos e aspas do original).

Lukács insiste que *quando se toma um objeto, uma relação entre objetividade, uma categoria e, mediante sua determinação, se a ilumina com a conceitualidade e a conceituabilidade, tem-se como finalidade e pensamento sempre uma coisa dúplice.*

Somente é possível cercar-se do objeto paulatinamente, passo a passo, o contemplado em diversos contextos, em relações várias com objetos diversos, de tal modo que a determinação inicial, embora não se destrua – pois nesse caso seria falsa –, vai-se enriquecendo constantemente e vai intimamente à infinitude do objeto ao que se orienta [...] (LUKÁSC, 1982, p. 29).

Tal processo, prossegue ele, aparece nas mais diversas dimensões da reprodução intelectual da realidade, não podendo, desse modo, nunca ser cristalizado, fechado, a não ser “relativamente”. Afirma o autor, com efeito, executando-se essa dialética corretamente, consegue-se um constante progresso de iluminação e de riqueza da determinação do que se investiga e de sua conexão sistemática. Adverte Lukács, que, por isso, não devemos confundir o retorno da mesma determinação, em constelações e dimensões distintas, com uma simples repetição.

Mas o progresso-assim alcançado não é somente um avanço, um aprofundamento progressivo na essência do objeto que se procura entender, a não ser que ademais – só se realmente foi conseguido de forma dialética –

lançará nova luz sobre o caminho no passado e já recorrido, e haverá transmissão em um sentido mais profundo (Id., Ibid., 29).

Seguindo essa concepção onto-metodológica, aproximamo-nos do objeto de estudo partindo da luz que nos fornece o contexto histórico em que se situa a origem da relação trabalho/educação, pois, pelo caráter de nosso objeto, teremos que analisar as inter-relações que se estabelecem entre trabalho e educação e como essa última passa a mediar o desenvolvimento humano.

Como recurso metodológico, escolhemos partir das formas econômicas para nos aproximarmos das generalizações legais sobre a implantação do ensino tecnológico no Brasil. Para isso, tomamos como base as orientações de Marx sobre o método de análise da realidade social: [...] *é mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, prossegue o filósofo alemão, na análise das formas econômicas não se pode utilizar um microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios* (MARX, 2003, p. 16).

A característica principal desta pesquisa é teórico documental. Adiantamos, por isso, que o exame e análises dos dados e documentos revelados pela revisão bibliográfica sobre o cenário das políticas educacionais no Brasil possibilitar-nos-á expor, em síntese, a crítica historicamente contextualizada. Esse caminho investigativo tem respaldo no pensamento do primeiro grande filósofo brasileiro, Álvaro Vieira Pinto,⁹ que sobre o método registrou: [...] *se [se] acerta com o correto ponto de partida, a dificuldade dos desdobramentos fica sensivelmente minorada, além de aparecerem em grande monta enriquecimentos de nosso entendimento que certamente não esperaríamos encontrar* (2008a, p. 57).

Longe da pretensão de esta investigação ambicionar fazer uma apologia ao método de exposição. Contudo, para que nossas palavras não careçam de uma exposição sistemática facilitadora de sua compreensão, alinharemos a partir do parágrafo a seguir, a forma como este trabalho será apresentado, onde aproveitamos para indicar os autores fundamentais e os principais documentos privilegiados na consulta dos dados. Compreendemos finalmente, que, embasados na onto metodologia, apreendemos o tratamento suficientemente rigoroso de nosso objeto de pesquisa.

⁹ No prefácio do livro de Álvaro Vieira Pinto, *Sete lições sobre educação de adultos* (2007), Saviani documenta que seu autor foi considerado o primeiro grande filósofo brasileiro.

No capítulo 1, *A relação trabalho e educação: um resgate histórico na perspectiva onto marxista*, procuramos discutir as principais categorias da pesquisa: omnilateralidade, politecnia, educação tecnológica, trabalho como princípio educativo, escola única e educação unitária. Para essa empreitada, tomamos como base a indicação de Manacorda (2004), tendo como ponto de partida sua gênese histórica que toma como alicerce os escritos de Marx contidos nos capítulos XI, XII e XIII de *O Capital*, para a compreensão daquelas categorias. Auxiliarão o debate o próprio Manacorda (2004, 1990), Saviani (2006, 2002, 1994, 1989) e Paolo Nosella (2006), dentre outros autores. História algumas das clássicas teorias da educação como, por exemplo, Comenius, Locke, Rousseau, que, entre outros, servirão de parâmetro para nossa reafirmação à proposta marxiana de formação omnilateral. Analisar a concepção de escola única e unitária de Gramsci, torna-se primordial para o desenrolar deste estudo, pois como afirma Jimenez (2001), é esse autor que amplia a proposta marxiana de educação para o contexto capitalista em expansão. Lembra a autora que Gramsci possibilita maior aprofundamento e melhor sistematização da concepção de Marx sobre instrução e trabalho, incidindo *basicamente, na mesma tônica: a defesa de uma educação – que se denominou, escola única, ou unitária – que se realizasse como síntese da prática produtiva e do trabalho intelectual, a teoria e a prática* (JIMENEZ, 2001, p. 72). Para abarcar essa importante questão, apoiar-nos-emos nos escritos clássicos do próprio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura* (1968) e nos registros de Mário Manacorda, referendado na obra, *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (1990) que faz a análise da gênese da educação, contextualizando-a historicamente. Alguns pensadores que trabalham suas reflexões baseados na orientação marxiana como, por exemplo, Dermeval Saviani (1994, 2006), Aníbal Ponce (1992), entre outros teóricos, estarão presentes no debate. Como informado, tomamos como apoio os escritos de Mészáros (2005, 2003 e 2000), onde este autor explica a crise estrutural do capital. Posteriormente, historiaremos de forma breve, a relação trabalho e educação, procurando extrair desse contexto as bifurcações que marcam a relação trabalho e educação em dois gomos: de um lado a educação das classes dirigentes, formada humanisticamente (hoje, cientificamente com a industrialização), e do outro lado, a formação destinada à classe trabalhadora que é carregada de instrução para o desempenho de um ofício imediatamente ligado ao mercado.

Para que possamos nos aproximar do objeto de forma contextualizada, torna-se imprescindível que se discuta políticas públicas de modo geral e de forma específica às que se referem ao ensino profissional. Para isso, escrevemos o capítulo 2, *As políticas públicas para a educação profissional no Brasil*, onde exploramos a relação dessa modalidade educativa com a industrialização brasileira; como recorte temporal, priorizamos o período que vai do governo dos militares até a atualidade, com destaques para as imposições neoliberais, tendo como realce a promulgação do Decreto nº 2.208/97 demandado pelo governo de Fernando Cardoso e sua suposta revogação, através do Decreto nº 5.154/04 pelo governo de Lula da Silva. Sentimos a necessidade de iniciar este capítulo discutindo com profundidade o conceito de tecnologia, optando por fazer neste momento para que possamos solidificar a discussão particular sobre o objeto específico, que se dará em seguida. Para isso, apoiamo-nos, principalmente em Álvaro Vieira Pinto (2008a, 2008b). Para a compreensão dos elementos constitutivos de nossa questão referentes às particularidades brasileiras, estaremos dialogando com alguns autores. Priorizaremos, contudo, as idéias de Saviani (2008), de Romanelli (1984) e, principalmente, a teoria da dialética da dependência desenvolvida pelo Professor Fernandes (1973, 1975a, 1975b).

Dando continuidade à investigação, o capítulo 3, *A reforma do Estado brasileiro e as políticas públicas para a educação superior no Brasil*, apresenta como proposta principal discutir a universidade e o ensino superior, percursionando origem, reforma e contra-reforma desse sistema de educação, criticando de forma sintética o processo histórico da nossa industrialização, para expor as essenciais relações do desenvolvimento do Estado brasileiro com a universidade; as diretrizes para a educação profissional e a reforma da década de 1990 no Brasil, contribuirão para que possamos entender como se forma o Estado privatista e, dentro dessa lógica, a defesa de uma universidade pública não estatal. Privilegiaremos aqui, as teses de Cardoso e Falleto (1975), de Bresser Pereira (1980), defensoras, apesar de suas respectivas diferenças, do desenvolvimento com dependência externa. O contraponto a tais teorias será contextualizado pelas críticas de Florestan Fernandes: dialética da dependência (1973, 1975a, 1975b).

Utilizaremos como fonte de dados, alguns documentos das agências transnacionais, principalmente do BM e da Unesco; determinadas leis relativas à política educativa do Estado, pacotes governistas como, por exemplo, o PDE; e,

discursos governistas em defesa da política de modernização das reformas neoliberais. Finalizaremos esse capítulo, debatendo a privatização endógena da universidade, que, a partir da necessária expansão do número de vagas no Ensino Superior, usa como um dos meios para atingir esses fins a proposta de um ensino superior não universitário.

Para que possamos nos posicionar de modo específico no debate sobre a graduação tecnológica no Brasil, escrevemos o Capítulo 4, *Graduação tecnológica no Brasil: um estudo crítico sobre a expansão de vagas do ensino superior não universitário*, que começa com a análise dos pressupostos pedagógicos dos cursos de graduação tecnológica; posteriormente veremos como os organismos internacionais impõem a expansão de vagas no ensino superior pela via do ensino aligeirado, fragmentado e de caráter não científico, procurando condicionar a educação profissional aos chamados *novos* paradigmas educativos. No subitem seguinte, investigaremos a expansão dos cursos de graduação tecnológica no Brasil, posicionando-a no cenário de crise estrutural do capital. Para essa argumentação, o capítulo faz criteriosa análise quantitativa da expansão dessa modalidade através dos dados fornecidos pelo INEP e seus respectivos comentadores; e, dos documentos oficiais como a Lei Federal nº 8.948/94; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96; os Decretos nº 2.208/97, nº 5.154/04, nº 5.254/04 e, nº 5.255/04, nº 5.773/06; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico, bem como para o Ensino Tecnológico; Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia; Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 (Propostas para Constituição dos IFETs) e demais publicações oficiais a respeito desse objeto de investigação¹⁰, que serviram de base para a discussão.

Fizemos a opção por teóricos que se aproximam dessa problemática de maneira onto-crítica. No entanto, não nos furtaremos ao diálogo com autores que abordem o tema em outras perspectivas teóricas, pois precisamos compreender de forma devidamente abrangente e crítica, a bibliografia sobre a temática. Porém, aproveitamos para ressaltar que aqui não se tratará de mera revisão bibliográfica e documental, mas sobretudo de um diálogo com autores e documentos, uma interpretação dialética da teoria e do que se escreveu sobre o tema; a legislação e os dados da cotidianidade onde estão inseridos os seus sujeitos sociais.

¹⁰ Para o documento, *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, “após a publicação do Decreto nº 2.208/97, houve uma série de instrumentos normativos emanados do Executivo, que bem caracterizou a reforma da educação profissional: Portaria/MEC nº 646/97, Portaria/MEC nº 1.005/97, Portaria/MEC/MTb nº 1.018/97 e Lei Federal nº 9.649/98” (BRASIL, 2004a).

1 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM RESGATE HISTÓRICO NA PERSPECTIVA ONTO MARXISTA

Pretendemos entender, nessa sintética linha do tempo da relação trabalho e educação, as incessantes críticas e apelos direcionados à escola. Com efeito, intentamos, compreender como as crises políticas, destacadamente, as vivenciadas pelo sistema político capitalista apontam a educação, por exemplo, como saída para suas mazelas. Nesse sentido, as primeiras escolas técnico-profissionalizantes foram anunciadas, em seu surgimento, falaciosamente como solução para a produção e conseqüentemente para os seus produtores: os trabalhadores e seus filhos. Nosso recorte temporal tem como marco inicial o período da pré-revolução burguesa, ou seja, no limiar da emergência do surgimento da classe que virá a assumir para si a posição de demiurgo social, pois é por intermédio de suas articulações que o Estado assume peremptoriamente a escola como coisa pública. Nessa trajetória, com intuito de clarear as atuais propostas educativas apresentadas pelo Estado neoliberal, destacaremos, mesmo que resumidamente, algumas das principais teorias influenciadoras da educação contemporânea.

1.1 Educação, trabalho e luta de classes: uma breve recuperação histórica das teorias educativas liberal-burguesas

No quadro de reivindicação de certo tipo particular de instrução, ou seja, quando a escola é chamada a se organizar para atender a uma instrução útil, mercantil, racional, instrumental, no panorama de nascimento do capitalismo, a educação toma definitivamente o rumo de alinhar-se às necessidades burguesas.

Antes de analisar esse momento, consideramos, todavia, mais importante, direcionar nossas reflexões para uma reforma muito importante para a assunção do capitalismo: a Reforma Protestante. A lente angular da história elege o alemão Martin Lutero como merecedor do enquadramento central dessa cena. Se se pode afirmar, como provoca Manacorda, que a iniciativa luterana foi uma ação revolucionária, não se pode dizer o mesmo do seu efeito, pois tal atividade é acompanhada pela reação da Igreja e seus conteúdos reacionários: a Contra-Reforma. Apesar de não podermos afirmar que o luteranismo era sinônimo generalizado de evolução educacional, pois em várias localidades onde florescem suas doutrinas mínguem as escolas, porém, algumas de suas teses eram notadamente à frente de seu tempo, mais alinhadas ao capitalismo que estava

se consolidando. Foi especialmente Lutero, escreve Manacorda, *quem deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos mas ao trabalho* (2006, p. 196). Para que fique unívoca a importância de Lutero para a relação instrução/trabalho, enfatizando também a relevância do *trabalho intelectual, de modo particular sobre o ensino* (Id., Ibid., 198).

Ganha destaque nessa disputa ideológico-religiosa o Concílio de Trento, que recomenda a criação das escolas dos Jesuítas, principal arma na luta da Igreja Católica contra o protestantismo. Esses padres detêm, na história educativa brasileira, decisiva importância. A Companhia de Jesus, como ficou conhecida a organização dos Jesuítas, além de formarem os próprios quadros, segundo argumenta Manacorda, dedicavam-se *principalmente à formação das classes dirigentes da sociedade* (Id., Ibid., 202).

Esse autor sintetiza, com aguda sagacidade, a complexificação da condição educacional nesse período: *Com a expansão do humanismo, com a Reforma que em parte o assume e democratiza, e com a Contra-Reforma que não pode rejeitá-lo, mas o expurga e castiga, a teoria e a prática educativa prosseguem entre conflitos e contradições* (Id., Ibid., 203).

É exatamente nesse contexto contraditório, que ganha visibilidade as teses contidas no livro *a Tipografia vivente (Typographeum vivum)*, de Jan Amos Comenius. As contribuições desse autor aparecem no momento que a relação instrução-trabalho, pela primeira vez, coloca-se além da moralidade. Ou seja, nasce da necessidade de se aprender uma habilidade operativa concreta para o desenvolvimento da sociedade, embora, como adverte Manacorda, os seus protagonistas são os senhores que não as executarão. Aquele autor ganha a denominação de *pai da didática*. Suas intenções de sistematizar o ato de ensinar emergem em um momento que a Igreja precisava desesperadamente dar uma resposta ao avanço reformista. Comenius, para Manacorda, não pode ser considerado um revolucionário, pois ele, de fato, é um grande sistematizador, mas que chega atrasado a um mundo em profundas mudanças (Id., Ibid., 224).

Comenius é considerado como um dos pais da pedagogia moderna e, segundo João dos Reis da Silva Jr. (2005, p. 289) a sua obra-monumento se chama *Didática Magna*, porque foi inscrita no século XVII. Nessa época, os livros tinham que ter um

título que explicasse na capa detalhadamente o que trataria o seu conteúdo, por isso o livro foi assim denominado: *A Didática magna ou A arte universal de ensinar tudo a todos*. Para Silva Jr, algumas indagações precisam ser respondidas: o que faz um autor no século XVII falar em criar as bases da “arte universal de ensinar tudo a todos”? *Mas com o que ou com quem ele está debatendo ao falar do “tudo a todos”?* O autor responde indicando que Comenius *está batendo contra a nobreza, em cujo domínio menos de 1% tinha acesso à alta cultura. Então ele está debatendo contra aquilo, como Locke está debatendo contra aquela forma de governo*. Comenius, destarte, vai escrever que “É necessário ensinar tudo a todos”. Quando, no entanto, avançamos de forma ontocrítica percebemos que nas entrelinhas dos seus postulados, reside uma forte contradição, qual seja, naquela quadra histórica, apenas alguns poucos podiam dar-se ao luxo de almejar a escola (SILVA Jr., 2005, p. 290, aspas do original).

No caso específico pensado por Comenius, como interpreta muito bem Silva Jr., quem é que tem que ir para a universidade?:

“Os melhores engenhos.” Vejam a expressão utilizada: “só os melhores engenhos” é que podem ir para a universidade. Os outros, a grande maioria tem que receber uma instrução, uma educação meia-boca (eu estou “traduzindo” o clássico), e ele fala assim: “Os outros têm que receber instruções e têm que ir para a charrua (quer dizer, têm que ir para a roça), que foi para isso que nasceram.” Mas vejam que o que está na capa, no título do livro é: *Da Arte de Ensinar Tudo a Todos* (2006, p. 290, aspas são do original e querem destacar os escritos de Comenius).

Para que fique mais claro recorremos a Manacorda, pois esse autor nos apresenta o pensamento de Locke, que prefere confortar as novas classes dirigentes em franca ascensão. Apresenta este legítimo filósofo da burguesia, a seguinte divisão: de um lado a formação do *gentleman* para a classe que ele representava; propõe, para os filhos dos trabalhadores, o que começa a se tornar praxe no pensamento burguês, preparação para o ofício imediatamente prático. Nesse caso, para a indústria têxtil que começava a se fortificar.

Assim, se pronuncia Manacorda sobre esse período da história:

De qualquer forma, na preparação dos pobres ou na reeducação dos delinquentes, o trabalho (e a educação física) começa a fazer parte insuprimível da reflexão sobre a formação do homem: como instrumental e subordinado ou como *hobby*, ele se impõe todavia como problemas do futuro, ao lado do problema do patrimônio cultural e de sua sistematização (“um mapa geográfico do *mundus intelligibilis*”), das metodologias didáticas pelas quais transmiti-lo à crianças e das relações permissivas ou repressivas entre adultos e adolescentes (Id., Ibid., 203, aspas do original).

As novas experiências dos protestantes na França expõem, na primeira metade do século XVIII, o que Manacorda chama de primeiro esboço de escolas técnico-profissionalizantes, que surgem com o objetivo de educar todos os homens a partir da necessidade premente de unir teoria e prática. Demandada pela nova conjunção social, muitos outros experimentos se espalharam por toda a Europa, procurando apresentar uma proposta que articulasse trabalho e instrução. Em Berlin, por exemplo, no ano de 1747, surgem as escolas científico-técnicas. No contexto de desantropomorfização da ciência, de descobertas científicas importantes para a humanidade, *essas iniciativas escolásticas estatais*, como argumenta Manacorda, *especialmente na Alemanha, são as premissas políticas do sistema moderno de instrução estatal obrigatória, orientado para os estudos científico-técnicos* (Id., Ibid., 228-35).

A ilustração do Iluminismo começa definitivamente a influenciar a história. Os enciclopedistas e, especialmente, Rousseau, apresentam teses marcantes sobre a educação. O trato mais cuidadoso que teremos com as teses desse autor deve-se ao fato dos meios educativos o considerarem o pai da “revolução copernicana na educação”. Manacorda, por exemplo, define-o *como um gênio contraditório, um dos pais da pedagogia moderna* (Id., Ibid., 240). Portanto, vamos ao livro *Emílio ou Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau (2004), que propõe a divisão do ser em duas distintas naturezas: a primeira individual, homem natural e a segunda, coletiva, homem civilizado. Alguns dos principais conceitos são: liberdade, autonomia, amor próprio, moral, política, valor intelectual, razão, instinto, amor, paixão, sexo, vícios, entre outros.

Com requintados elogios a Platão e à sua República, Rousseau defende a escola pública e laica, bem como, o necessário provimento da mesma a partir do Estado igualitário. Apenas assim, acentua ele, as crianças se tornariam defensoras morais da sociedade. A Igreja não recebe a mesma sorte do mestre de Aristóteles. Rousseau não poupa críticas a essa instituição e a seus dogmas.

Na introdução de sua importante obra educativa, encontramos um diálogo, que expressa certo desencanto ou pouca expectativa com a sociedade. Vejamos esse colóquio nas palavras do próprio autor: *Proponde o que seja realizável, é o que não param de me repetir. É como se me dissessem: proponde que se faça o que se faz, ou pelo menos proponde algum bem que se alie ao mal existente* (ROUSSEAU, 2004, p. 5).

E a partir do binômio liberdade na modernidade/(racionalização) e laicização, duas perguntas centrais são expostas: como educar o homem livre?; e, como vencer os dois grandes males, a ignorância e a opressão?

O ponto de partida de Rousseau, para responder tais questões, é a concepção naturalista de homem e da sociedade. A tese central é que o homem nasce bom e o meio civilizatório o tornaria mau. Para resolver (entender) o desencanto com a civilização, o autor cria o personagem (herói) Emílio e o coloca em isolamento total, fora do convívio social, apenas em conformidade com a natureza, até completar 15 anos de idade. Encontramos, nessa primeira fase de Emílio, o *homem natural* em estado puro. Posteriormente, por necessidade de formação moral, o personagem, após estar apto pela natureza, (desenvolvimento físico), entra em contato com seus pares em busca da educação moral e política; ensino esse, que, em Rousseau, não se separa. Isto é, ele propõe uma alternativa pedagógica permeada pela opção política.

Cada vez que, comenta Ponce (1992, p. 128), num regime social, se vislumbra a possibilidade iminente de uma derrocada, surge sempre, como um sintoma infalível, a necessidade de retorno à natureza. Para este autor, a necessidade de esquecer tudo e começar novamente, voltando-se para a natureza, foi admiravelmente expressa por Rousseau.

A matriz educacional de Rousseau, como é afirmada logo no Livro I de *Emílio* (2004, p. 9), tem como pressuposto a natureza, ou os homens, ou, ainda, as coisas. O homem natural seria a unidade absoluta, total e sem fragmentação. O convívio com os outros homens é fracionário, apenas tem *valor* se relacionado com a totalidade (Id., Ibid., 11). A publicação desse livro encontra-se no período histórico que antecede à Revolução Francesa. Seu autor, duramente perseguido pela monarquia, virá a tornar-se um dos grandes teóricos da burguesia que posteriormente emergirá ao poder.

No que se refere à educação para executar um ofício praticista e imediato, Rousseau prescreve uma formação que se baseia no que é útil à existência do homem natural, mas que se adicione ao homem social. Para ele é necessário o aprendizado de um ofício, já que *trabalhar é um dever indispensável ao homem social* (Id., Ibid., p. 262). Emílio deve escolher uma profissão e aprendê-la, mas deve antes experimentar tantos ofícios o quanto for possível. A profissão a ser escolhida deve apresentar um conhecimento útil ao homem natural como, por exemplo, a que Robinson Crusóé

desejaria ter em seu isolamento. Conhecer um ofício é importante para a formação de Emílio, mesmo que não venha a exercê-lo, pois ao menos ele poderá superar os preconceitos em relação àqueles que exercem o trabalho manual.

Qual seria, então, a profissão ideal para Emílio? Quando temos a opção da escolha, diz Rousseau, *o ofício que eu preferiria que fosse do gosto de meu aluno é o de marceneiro* (Id., Ibid., p. 270-1). E caso os alunos não tenham escolha? Essa pergunta ele não responde, mas deixemos que suas palavras sobre as profissões indignas ditas a seu aluno, pelo menos, nos provoquem uma reflexão.

Os trabalhos metalúrgicos são úteis, e até mesmo os mais úteis de todos; no entanto, a menos que uma razão particular me leve a eles, não farei de vosso filho um ferrador, um serralheiro, um ferreiro; não gostaria de vê-lo em sua forja com a aparência de um *ciclope*. Da mesma forma, não farei dele um pedreiro e ainda menos um sapateiro. Todos os ofícios deverem ser feitos, mas quem pode escolher deve considerar a limpeza, pois aí não se trata de opinião; sobre este ponto os sentidos é que nos fazem decidir. Enfim, não gostaria dessas estúpidas profissões cujos trabalhadores, sem indústria e quase como autômatos, só aplicam as mãos num mesmo trabalho; os alfaiates, os costureiros de meias, os que talham pedras, de que serve empregar nessas profissões homens de senso? É uma máquina que leva a outra (ROUSSEAU, 2004, p. 270-1, grifo nosso).

Complementa, ainda, que seu aluno deve se distanciar do gentil-homem de Locke: *Se, em vez de colar uma criança aos livros, eu a ocupar numa oficina, suas mãos trabalharão em prol de seu espírito; tornar-se-á filósofo acreditando ser apenas uma operária*. Nunca deve, porém, ser reduzida a trabalhar para viver. Pois, *infelizmente, não podemos passar todo o nosso tempo na mesa de trabalho. Não somos aprendizes de trabalhadores, somos aprendizes de homens, e o aprendizado deste último ofício é mais difícil e mais longo do que o outro* (Id., Ibid., p. 231-72).

Como já adiantamos, Manacorda considera as teses de Rousseau à frente de seu tempo. Entretanto, demonstra algumas contradições do pensamento desse autor, especialmente, na questão da formação para um ofício. Como diz Manacorda: não é o homem fino de Locke, mas é um nobre senhor que tem poder de escolha sobre sua vocação, podendo optar por um ofício asseado, deixando a sujeira e o peso para os homens sem “senso”; *e especialmente o artesanato acaba sendo apresentado como uma atividade conforme a natureza e a indústria como uma atividade estupidamente mecânica*. É exatamente na relação que se estabelece entre o nobre rico e sua formação, que Rousseau constrói a relação entre educação e sociedade. *Mas acho*, escreve Manacorda, *que justamente nestas relações se manifestam claramente os limites e as contradições de Rousseau*.

Basta considerar o papel que ele atribui ao trabalho na instrução, profundamente baseado numa concepção atrasada do desenvolvimento real das forças produtivas e dos modos de produção e da própria divisão do trabalho, que fica muito aquém da realidade da revolução industrial em ato e da consciência que dela tiveram, por exemplo, os enciclopedistas, e em que a presunção da existência de um trabalho “natural” se associa à suposta possibilidade de escolha que a história concede ao privilegiado Emílio [...] (MANACORDA, 2006, p. 243-5, aspas do original).

No entanto, o preceptor de Emílio nos deixa grandes lições, quando o filósofo apresenta a Emílio os riscos da vida em sociedade: *a leitura, a solidão, o ócio, a vida indolente e sedentária, a companhia das mulheres e dos jovens, eis as veredas perigosas de se atravessar na sua idade, e que o mantém continuamente à beira do perigo* (ROUSSEAU, 2004, p. 459).

Para seguir com coerência perante as idéias da classe que representava o criador de Emilio não podia se preocupar com a educação das massas e sim, como muito bem registra Ponce, somente, com a formação de um indivíduo possuidor de recursos suficientes para possibilitar-lhe o conforto de por intermédio de um contrato, pagar um preceptor. De fato, Emilio só podia ser um jovem rico, possuidor de rendas e dependente de seu mestre (1992, p. 136).

Realmente, são muitos os inimigos que Emílio deve enfrentar. Imagine, então, os desafios postos aos trabalhadores e seus filhos que não têm direito ao *dilema* do ócio, muito menos opção de escolha para suas profissões; fadados a conviverem com um modelo educacional exclusivo para o fazer prático, para profissões imediatas, recheadas de insalubridade e periculosidade, entre outras especiarias que apenas os tornam, como nos fala Rousseau, em homens sem “senso”, em *ciclopes*.

Os iluministas, entretanto, escreve Manacorda, *não tiram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas intérpretes e os executores desta realidade que está mudando*. O verdadeiro pai da *Enciclopédia*, por exemplo, que, para ele é Diderot, é o mesmo que enxerga *o artesão pela mão-de-obra, o acadêmico pelas suas luzes e orientações, o homem rico pelo custeio da maquinarias*. Enfim, *começa a ver claramente o desenvolvimento do capitalismo moderno com sua divisão social* em duas classes distintas (MANACORDA, 2006, p. 241). Serão, de fato, os economistas clássicos, pais da nova ciência da economia política, sobretudo, Smith e Ricardo, que irão, apesar de estarem científica e ideologicamente ligados à burguesia, denunciar os prejuízos da exploração capitalista em adultos e, principalmente, em crianças. Apenas a

partir de Marx, é que a história conhece uma profunda e radical análise criticamente contextualizada sobre a sociedade burguesa (Id., Ibid., 249).

Interessante registrar que um dos mais brilhantes representantes da burguesia que rumava para ser a classe detentora do poder, Rousseau, dividia claramente o ato de trabalhar do caráter universal de ser homem. Para ele, como sobredito, o mais importante na vida não é aprender a trabalhar, pois o mais significativo para seu aluno é aprender a viver. Com essa concepção, que separa o ato fundante do ser social de sua vida, a burguesia compôs seus pressupostos educativos.

O capitalismo degusta o sabor de sua assunção definitiva. O pesquisador estadunidense Leo Huberman, no indispensável livro *História da riqueza do homem* (1966), conclui que a conjunção das reformas religiosas e as revoluções (gloriosa, industrial e burguesa) fecundam o terreno social, fertilizando a solidificação do capitalismo como sistema metabólico econômico-social.

A revolução burguesa e a industrial, do ponto de vista da ciência moderna, possibilitam um salto ontológico no fazer histórico da humanidade. São muitos os avanços científico-tecnológicos colocados a serviço da humanidade. A descoberta da máquina a vapor pelo inglês James Watts, contudo, merece destaque especial, pois permitiu às fabricas se tornarem independentes das forças naturais (água e vento) e a conseqüente construção das primeiras indústrias nas cidades, decretando, outrossim, o fim da separação do campo e da cidade com a hierarquia do segundo sobre o primeiro.

A burguesia, no caminho de tornar-se o demiurgo social, propõe como sendo os principais pilares do homem moderno: *liberdade, igualdade e fraternidade*. A história, entretanto, não confirma a existência de algum ser humano desfrutador desses três vértices, nos quais, segundo os seus elaboradores, seria guiada a nova sociedade e para qual ela se ajustaria. Tonet, baseado em Marx, argumenta nesse sentido que,

[...] a classe burguesa, carro chefe da revolução, tinha a possibilidade real de apresentar um projeto global para a sociedade, capaz de unir ao seu redor todos aqueles que aspiravam por uma sociedade mais igualitária. Não era simplesmente um oportunismo chamar à revolução todos os oprimidos pelo sistema feudal. Era uma proposta real, progressista como diria hoje, ainda que, por sua própria natureza, limitada (1997, p. 13).

A propriedade privada é apresentada por alguns pensadores como direito natural, servindo de base para todos os demais direitos. Nenhum direito, no entanto, argumenta Tonet, mesmo os chamados direitos humanos, vão além do egoísmo do novo homem

erigido como substrato da sociedade burguesa. O que se verifica, com efeito, é a primazia, como jamais fora visto na história da humanidade, do culto ao individualismo. A burguesia apropriada do seu poder político advindo de sua emancipação política, constituída a partir deste momento revolucionário, opera uma separação ainda maior entre o indivíduo público e o privado. Para esse autor, a *emancipação política, portanto, é a expressão do dilaceramento vigente na esfera das relações econômicas*. Sendo sempre, por mais plena que seja, *parcial, limitada e contraditória*. Continua ele, escrevendo que *os indivíduos se tornaram formalmente iguais, formalmente livres, mas as bases mais profundas da desigualdade não foram tocadas* (TONET, 1997, p. 15-9).

Diante das contradições postas pela revolução burguesa, a educação toma contornos de fundamental importância, pois é usada como elemento de contraposição à Igreja e à aristocracia. A nova classe que ascende ao poder enxerga na escola o ambiente propício para formar seus líderes, para perpetuar o *status quo*; ao mesmo tempo em que pode adestrar o trabalhador para que este alimente com suas próprias mãos o mercado reprodutor do capital.

A seqüência dos acontecimentos faz a produção de bens de consumo abandonar quase que definitivamente a manufatura e ingressar de *corpo e alma* na era da indústria. Instrumentos cada vez mais modernos potencializam a extração de mais-valia. O capitalista passa a ter a seu serviço não só o trabalhador, mas, também, o emprego crescente da maquinaria. Este novo contexto vai exigir do trabalhador uma nova formação para lidar com as máquinas. Vejamos como Marx entende a relação de aprendizagem do trabalhador com as máquinas. Diz ele:

Para trabalhar com máquinas, o trabalhador tem de começar sua aprendizagem muito cedo, a fim de adaptar seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato. Quando a maquinaria, como um todo, forma um sistema de máquinas diferentes, operando simultaneamente e combinadas, exige a cooperação nela baseada numa combinação de diferentes espécies de grupos de trabalhadores pelas diferentes espécies de máquinas. Mas a produção mecanizada elimina a necessidade que havia na manufatura, de cristalizar essa distribuição anexando permanentemente o mesmo trabalhador a mesma função (2003, p. 480-1).

A indústria ganha força, avança no meio urbano, ocupa, agora, lugar de destaque. As fábricas se modernizam. É cada vez maior o contingente de máquinas. Com isso, é exigida mais destreza de quem vai fazer a fábrica funcionar. A burguesia tem, como diriam, sem muita elaboração, os freqüentadores de uma mesa de bar: *a faca e o queijo na mão*. Isto é, estrutura produtiva e mão-de-obra a seu dispor. Existe, no

entanto, um peculiar e significativo detalhe. É preciso educar os trabalhadores para que possam fechar o circuito de produção: recursos materiais, matéria prima, homens, mulheres, crianças e idosos.... Para ser mais enfático, idade, sexo dentre outras particularidades humanas, isso, para a burguesia, não importa; o que interessa é o tempo que cada um pode disponibilizar para o capital. Os burgueses, então, por puro bom senso, oferecem educação laica, gratuita e de “qualidade” a todos os trabalhadores. Infelizmente, não é bem assim! Possibilitam, apenas, instrução mínima necessária, voltada exclusivamente para os imperativos dessa produção.

Como escreve Ponce (1992, p. 150): *A burguesia sabe demasiado bem o que faz.* Para esse autor, a contradição burguesa fica limpidamente aclarada, quando relembramos suas atitudes pedagogicamente tão distintas para resolver a questão instrução/trabalho. São elas: por um lado, *a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção* e, por outro lado, *o temor de que essa mesma instrução as torne [as massas] cada dia menos assustadas e menos humildes.* Para responder como a burguesia solucionou o dilema: temor versus interesse, o intelectual argentino cita Adrian Dansette: *dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência* (1992, p. 150, aspas do original).

1.1.1 A industrialização das forças produtivas como base para a dicotomia educativa

Para que esta pesquisa possa se desenvolver na direção de suas pretensões com o rigor que lhe impõe seu método, precisamos nos deter no dilema da formação do indivíduo em contraponto à qualificação exigida pelas forças produtivas determinadas pelo capitalismo. Pela importância desse tema, escolhemos analisá-lo de forma concentrada e sistemática no capítulo 4, pois sua relação com as exigências mercadológicas que defende uma graduação tecnológica são muito próximas. Nessa ocasião, poderemos relacionar o debate com os novos paradigmas educativos e com as diretrizes que norteiam o nosso objeto específico de investigação. A nosso ver, dessa forma, teremos melhores condições de tratar a questão da qualificação profissional no contraponto da formação omnilateral do ser humano.

Isso posto, continuaremos nossa linha de exposição. Operários manuais, voltados para operar equipamentos, no contraponto a técnicos supervisores, envolvidos com a supervisão e o controle da produção. É essa a divisão que a automatização gera no ambiente fabril, é a reorganização a partir do conhecimento indispensável para a produção.

E a classe trabalhadora, nesse momento da história, o que pensa da educação? Como capaz de atender as expectativas de sua instrumentalização intelectual, como adequado para abrir oportunidades de ascensão social. A outra classe, ciente dessa lógica, carrega na escola a responsabilidade de, como já dissemos, conservar o estado de dominação, oferecendo àquela classe apenas o necessário para reproduzir o sistema do capital. Dito de maneira diferente, uma classe precisa do trabalho de outra que, em momento determinado da história, tem que ser mais elaborado intelectualmente. Não pode, entretanto, ofertar formações ontologicamente educativas, transformadoras, sob o risco de perder a posição de demiurgo social. Oferece, portanto, instrução parcial, fragmentada, aligeirada e de qualidade pendular. Isso apenas é possível, porque a burguesia é a proprietária dos meios de produção e, conseqüentemente, pode moldar a escola à sua imagem e semelhança; escolhe para os seus filhos o ensino que lhe convém, que lhe garante cristalizar a posição detentora do poder, consolidando, assim, o histórico dualismo na educação.

No contexto das inúmeras conquistas da burguesia revolucionária, o dilema pedagógico permanece no centro do debate: escolher entre a instrução-trabalho ou a instrução técnico-profissional. A fábrica não responde ao problema, ao contrário, o seu sucesso é sinônimo de “ignorância” para o trabalhador. Apesar disso, continua como a grande inspiradora de experiências educativas (MANACORDA, 2006). No âmbito mais geral, pode-se afirmar que avanços são contabilizados principalmente com a generalização da escola da infância, e com as preocupações dos pedagogos com questões biológicas, antropológicas e principalmente psicológicas. As proposições sobre a educação ativa, no início do século XX, propostas pela escola nova, no entanto, revelam-se como mais um caminho que visa ativamente a produção e não a formação do ser humano genérico. Sobre esse quadro, Ponce (1992, p. 161-2) comenta que *na base da nova técnica do trabalho escolar, está Ford e não Comênio*. Para o autor argentino, é natural que assim seja, pois a *Didática Magna* correspondeu a uma época que o

trabalho atendia ao capitalismo manufatureiro, ao passo que os novos métodos didáticos correspondem às necessidades do capitalismo imperialista.

Nesse cenário, as teses de Karl Marx apresentam, de fato, alternativas de superação da submissão de uma classe à outra; é ele que defende pela primeira vez a educação omnilateral, enfatizando que somente *a união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico, e treinamento politécnico* é a condição de elevar *a classe operária acima das classes superiores e médias* (MANACORDA, 2006, p. 267-9).

O século XIX finda com a escola pública como realidade na Europa e nos Estados Unidos; a universidade já não assusta, ao contrário, é uma necessidade do próprio sistema. A formação profissional, porém, continua sem apresentar, para os seus praticantes, possibilidade de elevação à condição de comando social. Apenas a proposta de Marx concentra elementos que possibilitam à classe trabalhadora, pensar uma formação que ofereça elementos emancipatórios, mas como era de se esperar, a burguesia dar-lhe as costas.¹¹

Um passo mais adiante, já no século XX, o estadunidense Kilpatrick com estímulo teórico em Jonh Dewey, apresenta o método dos projetos. Mais uma vez, encontramos provas indeléveis de que tal pedagogia sopra os ventos do capitalismo, não atendendo às expectativas dos produtores de riqueza social, os trabalhadores.

A Revolução Russa, como diz Manacorda (2006), apresentou-se como a primeira experiência, apesar de seus limites históricos, capaz de pôr em prática as teses de formação elaboradas no âmbito do marxismo. O desenrolar dos fatos, contudo, expôs, apesar de vários louváveis experimentos, as debilidades do que ficou conhecido como socialismo real. Como a educação não pode carregar sozinha a sina de mudar a história, a instrução-trabalho alinhada com a politecnicidade e com o ensino tecnológico é mais uma vez adiada. Lamentamos aqui, a impossibilidade de este trabalho desenvolver com a profundidade merecida, os contornos que teve a escola implementada pela Revolução Russa.

No período entre guerras, o mundo conhece as orientações de Friedrich Taylor para a administração científica, *uma forma específica de proceder à extração da mais-*

¹¹ Teremos oportunidade de próximo item, aprofundar o conceito de formação omnilateral em Marx e seus desdobramentos teóricos.

valia absoluta (NETTO; BRAZ, 2007, p. 108). As experiências de Taylor encaixam-se com perfeição nos experimentos de Henry Ford e o capitalismo se articula em torno de uma das suas mais poderosas ferramentas: o binômio taylorismo/fordismo. Aqueles autores explicam como se processou essa relação:

Ainda na fase “clássica” do imperialismo, a “gerência científica” de Taylor [...] foi objeto de um desenvolvimento significativo, graças às adaptações que sofreu nas mãos de Henry Ford (1863-1947), que se tornaria o chefe de um dos maiores monopólios da indústria automobilística. Inicialmente implementada na produção de veículos automotivos, essa forma de organização – o chamado *taylorismo-fordismo* – acabou por se tornar o padrão para toda a produção industrial e *universalizou-se nos “anos dourados” do imperialismo* (Op., Cit., p. 197-8, *itálicos do original*).

O período que seguiremos a partir de agora, denominado pela historiografia como de padrão de desenvolvimento taylorista-fordista, apresenta-se ao mundo, para usarmos os dizeres de Hobsbawm (1995) como uma *era de ouro* do capitalismo que vai da primeira metade da década de 1940 até aproximadamente o início dos anos de 1970. No período da “era de ouro”, aponta Souza Jr. (2006, p. 5-6), o capital forjou a implementação de modificações nos processos produtivos no sentido de assegurar ou de retomar um maior controle sobre a força de trabalho, que encontrava então condições mais favoráveis a sua organização. Estas modificações eram relativas tanto ao momento mais restrito no âmbito da produção, quanto no plano da ordem sócio-econômica do *Welfare State* ou ao plano internacional com a “guerra fria”.

Com o crescimento econômico e relativo desenvolvimento social proporcionado pelos *30 gloriosos* anos do pós-guerra, como lembra-nos HOBBSAWM (1995), a expansão do mercado gera o que Sérgio Grácio (1992) chamou de procura otimista pelo emprego. Este otimismo, entre outros fatores menos significativos para esta análise, associada ao aparecimento das oportunidades de emprego que surgem, redundam em uma rápida expansão escolar. É o capitalismo propondo reformas sobre as políticas públicas propagadas como universais; é a social democracia européia creditando suas forças no Estado Providência e com a produção da materialidade humana a demandar formação, acredita existir uma relação direta entre a educação e o desenvolvimento econômico. Subjacente, contudo, à ideologia dominante, está a idéia de que a sociedade é aberta e existe oportunidade para todos, bastam que estejam qualificados. Inúmeras propostas de formação profissional são difundidas. É claro que para as camadas subalternas da sociedade, as escolas técnicas ganham destaque no mundo todo como sendo uma grande alternativa para os filhos da classe trabalhadora.

Ora, essa falaciosa liberdade e a falsa expansão das oportunidades poderiam muito bem gerar nos dizeres do senso comum: “alegria de pobre dura pouco”, pois tais *modificações ocorridas no âmbito da produção*, como escreve Souza Jr., *deram-se através da intensificação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos aplicados à produção e de novos métodos de controle e gestão da força de trabalho*. Assim sendo, ocorre correlatamente alterações que modificam o quadro das ocupações e dos empregos, bem como, do conjunto da produção e do consumo (2006, p. 6).

Para gerir tais contradições, como argumentam Netto e Braz, o capitalismo em estágio imperialista¹² requer um Estado diversificado: *a natureza da ordem monopólica exige um Estado diverso, [...] que vá além da garantia das condições externas da reprodução e da acumulação capitalista*. Agora, o que se pleiteia são políticas públicas intervencionistas, que garantam as condições gerais de acúmulo do lucro. As idéias de Keynes servem como elemento de legitimação para a universalização proposta pelo padrão taylorista-fordista.¹³

De fato, o imperialismo levou a *refuncionalização do Estado*: sua intervenção na economia, direcionada para assegurar os superlucros dos monopólios, visa preservar as condições externas da produção e da acumulação capitalista, mas implica ainda uma intervenção direta e contínua

¹² Se pudéssemos estabelecer uma linha histórica da evolução periódica do capitalismo com base na tradição marxiana, como nos indica Netto e Braz, teríamos que iniciá-la na acumulação primitiva, que vai do século XVI até meados do século XVIII, denominado de *capitalismo comercial ou mercantil*. O período posterior, chamado de *capitalismo concorrencial ou liberal/clássico*, inicia-se por volta 1780 e segue até aproximadamente o último terço do século XIX. Já o estágio atual, conhecido como capitalismo imperialista, tem seu início ainda nas três últimas décadas do século XIX e se caracteriza, principalmente pela fusão de capitais monopolistas com os capitais financeiros administrados pelos conglomerados bancários (2007, 170-9).

¹³ Como Marx já havia apontado, é inerente ao próprio capitalismo a alternância de crises, pois esse sistema sofre estruturalmente da incapacidade de expandir as forças produtivas por um lado, possibilitando proporcionalmente a distribuição da riqueza por outro. O longo ciclo expansivo do pós II Guerra teve seu esgotamento quando o excedente da produção transformou-se em capital financeiro. Com isso, entre alguns outros fatores, cerca de 90% dos movimentos econômicos passaram da esfera da produção/comércio, para a compra/venda de papéis, nas Bolsas de Valores mundo afora. Consumando a financeirização da economia; compromissando o Estado ao pagamento das dívidas, ou seja, reservar maciça e sistematicamente recursos para serem transferidos do setor produtivo para o capital financeiro. A crise que se instalou na economia internacional, nos dias de hoje, formulada por especialistas como a pior desde a queda da bolsa de Wall Street em 1929, teve início no ano de 2000 nos EEUU, estendendo-se a um longo ciclo recessivo, iniciado na primeira metade da década de 1970, quando escasseou o Estado de Bem estar Social. Essa crise, diferentemente das oscilações econômicas anteriormente vividas isoladamente em países periféricos como alguns asiáticos ou, latinos americanos, a exemplo, do México, da Argentina e do Brasil, agrava-se *com o aumento dos preços dos produtos agrícolas e a continuada crise do petróleo* [...]. As desigualdades históricas produzidas pelo próprio capitalismo farão com que entre países e regiões, os efeitos dessa crise sejam repartidos de forma desigual: haverá os que lucrarão com a agudização da miséria das principais vítimas: os trabalhadores. Ainda não se pode mensurar precisamente o alcance de seus extravios. Claro está o tripé do problema atual: dinheiro, energia e comida, o que garante aos sustentáculos do capital, produção e distribuição de riqueza, resultados absolutamente diferenciados para proprietários e trabalhadores/produtores (SADER, 2009).

na dinâmica econômica desde o seu próprio interior, *através de funções econômicas diretas e indiretas* (NETTO e BRAZ, 2007, p. 203, itálicos do original).

Não são apenas essas as modificações que acontecem! Outras modificações ocorreram, àquelas articuladas, no âmbito econômico geral como a consolidação do processo de financeirização da economia, que ganhou impulso com o fim do acordo da Conferência de *Bretton Woods*¹⁴ – o que também provocou graves implicações sobre o quadro econômico geral, pois representou um relativo recuo da produção industrial frente aos investimentos financeiros.

Acrescentamos, que nessa conferência, a tese que sai derrotada é a do economista austríaco Friedrich Hayek, que lançava o livro, *O caminho da servidão*, na mesma época da reunião de Bretton Woods. As soluções econômicas apresentadas por ele preconizavam que se todo o mundo, incluindo a Rússia, não adotassem as receitas do Estado mínimo, adoeceriam terminalmente até a mais *brutal servidão*. Com efeito, o que monopolizou, por assim dizer, as atenções econômicas no período do pós-guerra, sobretudo nos países de capitalismo avançado, o que ficou conhecido como *anos de ouro da indústria* foi o Estado de Bem-estar Social. Entretanto, três décadas mais tarde, a tese do Estado mínimo volta à tona e com toda força, batizando definitivamente o que a história chama de neoliberalismo. São engendradas, destarte, soluções econômicas a partir das idéias de Hayek.

Os índices de decréscimo das taxas de lucro, trabalhadas por Netto e Braz, no período que vai de 1968 e 1973, servem para deixar claro o esgotamento da *onda longa expansionista* do capitalismo. A taxa de lucro nos principais países capitalistas começou a declinar: *na Alemanha Ocidental, de 16,3 para 14,2%, na Grã-Bretanha, de 11,9 para 11,2%, na Itália, de 14,2 para 12,1%, nos Estados Unidos, de 18,2 para 17,1% e, no Japão, de 26,2 para 20,3%.*

Também o crescimento econômico se reduziu: nenhum país capitalista central conseguiu manter as taxas do período anterior. Entre 1971 e 1973, dois detonadores [...] anunciaram que a ilusão do “capitalismo democrático” chegava ao fim: o *colapso do ordenamento financeiro mundial*, com a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro (rompendo, pois, com os acordos de Bretton Woods que, após a Segunda Guerra Mundial, convencionaram o padrão-ouro como lastro para o comércio internacional e a

¹⁴ Segundo argumentamos em nossa dissertação de mestrado, essa Conferência, ocorrida na Inglaterra, em 22 de julho de 1944, almejava como principal ponto de pauta instrumentalizar o mundo para ajudar na reconstrução dos países derrotados na segunda guerra mundial. Era também intenção dos congressistas, criar mecanismos que garantissem a paz mundial, através, é claro, da estabilidade econômica (SANTOS, 2002, p. 48).

conversibilidade do dólar em ouro) e o *choque do petróleo*, com a alta dos preços determinada pela *Organização dos países Exportadores de Petróleo/OPEP* (NETTO e BRAZ, p. 213, itálicos e aspas do original).

Com o fracasso do Estado de Bem-estar Social e a falência das medidas keynesianas, o mundo capitalista entra definitivamente em crise. Na busca frenética por encontrar onde se ancorar, é que o capital aposta suas fichas na reestruturação produtiva, aplicando a flexibilização no interior da indústria. O padrão taylorista-fordista não atende mais plenamente as prerrogativas capitalistas. A gerência científica descobre escondido nos entulhos de suas experiências para extrair mais-valia, uma nova ferramenta, é a assunção do toyotismo. O esgotamento de um padrão e a conseqüente inauguração de um novo, na interpretação de Ricardo Antunes (2002), é a mais pura expressão fenomênica da crise estrutural do capital.

Reengenharia, *lean production*, *team work*, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, fazem parte do ideário (e da prática) cotidiana da “fábrica moderna”. Se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta” merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade (ANTUNES, 2002, p. 53, aspas do original).

Analisemos agora a relação que as políticas públicas guardam com o atual estágio de crise do capitalismo contemporâneo. Para isso, teremos que contextualizá-las perante o ideário neoliberal que supostamente vive em um mundo *globalizado*, *ressignificado* por seus defensores a partir de uma lente pós-moderna.

1.2 Politecnia, educação tecnológica e escola única e unitária: para onde aponta a formação omnilateral?

Desde Marx, a questão da educação dos trabalhadores, ou como registrou Manacorda (1991), “a educação do futuro” é muito debatida. Nos clássicos do marxismo o debate da formação omnilateral é profícuo e nem sempre consensual. A história documenta as tentativas de Lênin no início do que ficou chamado de socialismo real, e que infelizmente aqui não temos como desdobrar. Inspirado nos acontecimentos da Revolução Russa, Gramsci é mais um desses clássicos a elaborar a sua proposta pedagógica, chamada de escola única (para todos) e que articulasse corpo (mãos), cabeça e espírito, por isso, também designada de unitária.

No Brasil, com as traduções de alguns dos textos de Gramsci para o português, essa questão ganha fórum de importância a partir da década de 1960, mas vai ser nos embates da chamada redemocratização do país que ocorre nos anos de 1980 que a temática efervesce, surgindo entre os educadores considerados progressistas várias propostas educativas que tomam como base a categoria gramsciana do trabalho como princípio educativo.¹⁵

A finalidade deste subitem é a de ampliar a compreensão de uma série de conceitos caros à tradição marxista como de formação omnilateral, de politecnia, de educação tecnológica, de escola única/unitária e do trabalho como princípio educativo. Isto é, para que possamos entender a relação dos cursos de graduação tecnológica com o momento por que passa o capitalismo de início do século XXI, revisaremos tais conceitos. Para que isso se torne possível, teremos como ponto de iluminação as pesquisas de Marx, sobretudo as expostas em *O capital*, e de forma particular, para esse tópico, os capítulos XI, XII e XIII, do Livro I. Para desenvolver essa orientação, iremos privilegiar a obra de Manacorda (1991) que faz uma ampla investigação filológica sobre a relação entre instrução e trabalho na obra marxiana. Como forma de situar a questão no Brasil, nossos apoiadores teóricos serão principalmente Nosella (2006)¹⁶ e Saviani (2006), dentre outros.

Ao final desse subitem, abordaremos na contemporaneidade, a função social atribuída à educação no contexto de crise estrutural do capital, que aparece mistificada pelo discurso da escola única e educação tecnológica.

Karl Marx (2003), em *O capital*, descreve que a revolução da produção na manufatura tem como ponto de partida a força de trabalho. Na explicação do desenvolvimento das forças produtivas, Marx (idem, p. 380) detalha os processos de produção, desde a cooperação simples, *quando os trabalhadores se completam*

¹⁵ Com base na exposição de Paulo Sergio Tumolo, *o trabalho como princípio educativo*, tem fulcro entre a década de 1980 e início da seguinte. Ele ainda admite que é nesta última década que tal concepção tem grande revigoração na medida em que passa a se constituir como fundamento de propostas de educação que se **pretendem inovadoras e progressistas**, desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Para esse analista, é grande a quantidade de autores que, no Brasil, apoiados em um referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci, debruçam-se sobre a temática. Entre os principais estão, além de Saviani, Acácia Kuenzer, Celso Ferretti, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado e Paolo Nosella, dentre alguns outros (2005, p. 1, negritos nossos).

¹⁶ Paolo Nosella, como nos expõe Del Roio (2008), saiu de uma posição teórica alinhada com os pressupostos do socialismo para se aproximar de posicionamentos liberais. Estes, com forte influência do pensador italiano Norberto Bobbio.

mutuamente fazendo a mesma tarefa ou tarefas da mesma espécie até concluir que, na indústria moderna, a força de trabalho se torna completamente em um meio de produção, ou seja, mais um instrumento de produção. No sentido de compreender as leis do movimento do capital, Marx analisa *como o instrumental de trabalho se transforma de ferramenta manual em máquina e assim fixar a diferença que existe entre a máquina e a ferramenta* (idem, p. 427).

Em sua análise do capital, Marx demonstra que a intensificação da divisão social do trabalho, iniciada na manufatura, ratifica o caráter de *deformar o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas [...]*. Acrescenta ainda que *opõe-lhe as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina* (Idem, p. 415-6).

Referente à questão educativa, Marx historia que houve uma divisão entre os trabalhadores mais hábeis e os menos hábeis, o número dos primeiros ficou muito reduzido em virtude da influência predominante daqueles.¹⁷ Até o fim da manufatura, *na Inglaterra*, comenta Marx, *vigoravam plenamente as leis que prescreviam a aprendizagem, que durava sete anos*, embora essas leis tenham sido postas de lado pela indústria moderna (MARX, 2003, p. 423).

No capitalismo, a grande indústria radicaliza a divisão social do trabalho. O período manufatureiro termina deixando o germe para que se desenvolvam os elementos científicos e técnicos da indústria moderna (idem, p. 423). Segundo Marx, uma das obras mais perfeitas do fim daquele período é justamente a oficina, que, por sua vez, produz as máquinas e estas constituem a mola mestra desta indústria. Caíndo as barreiras reguladoras do trabalho manufatureiro, em que a oficina, *produto da divisão manufatureira do trabalho*, conforme lembra esse autor, *produziu, por sua vez, máquinas. Estas eliminam o ofício manual como princípio regulador da produção social. Assim, não há mais necessidades técnica de fixar o trabalhador a uma operação parcial, por toda a vida* (Idem, p. 424).

Nessa ruptura, surge a fábrica mecanizada em que a continuidade dos processos de produção torna-se imprescindível. Acrescenta Marx que *o trabalhador não está mais*

¹⁷ É por volta dessa ocasião que Marx expõe a alternativa de Adam Smith sobre a participação do Estado na educação dos trabalhadores: *Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular, embora em doses prudentemente homeopáticas* (2003, p. 418).

isolado, o caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se uma necessidade técnica imposta pela natureza do próprio instrumental de trabalho. A produção de máquinas a partir das próprias máquinas possibilita a indústria erguer-se sobre os seus próprios pés e expõe ao homem, que o produto de seu trabalho passado, o trabalho já materializado, pretérito, pode operar em grande escala, gratuitamente, como se fosse uma força natural (Idem, p. 440-4).

Com o advento da máquina, encurta-se o caminho para o alcance do desenvolvimento tecnológico, nunca antes presenciado pela humanidade. Todavia, constata Marx, abrem-se as *conseqüências imediatas da produção mecanizada sobre o trabalhador*. Dito de outro modo, o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo redundava na precarização e miséria da vida do trabalhador.

Em grandes linhas, destacaremos algumas diferenciações entre o trabalhador da manufatura e o que vai operar a fábrica moderna. *Na manufatura e no artesanato*, como escreve Marx, *o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina* (2003, p. 483). Enquanto que na manufatura, procede do trabalhador o movimento do instrumental de trabalho, ou seja, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo, já na fábrica, o trabalhador precisa acompanhar a movimentação dos instrumentos, se torna complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles. As máquinas que teriam o destino de facilitar o trabalho do homem tornam-se *meio de tortura, pois a máquina em vez de libertar o trabalhador de trabalho, despoja o trabalho de todo interesse* (Idem, 2003, p. 483).

No processo de produção da indústria moderna, ocorre a inversão: a máquina, *põe abaixo todos os limites morais e naturais da jornada de trabalho*; instaura o paradoxo econômico em que o capital, através das máquinas, promove o encurtamento do tempo de trabalho na produção, mas, por outro lado transforma o trabalhador que maneja as máquinas em mais um instrumento ágil, que valoriza cada vez mais o capital investido. A força de trabalho do trabalhador e da sua família tornam-se tempo de trabalho que são vendidos ao capitalista em troca de salários para a manutenção de sua subsistência.

A aplicação capitalista da maquinaria cria motivos novos e poderosos para efetivar a tendência de prolongar sem medida o dia do trabalho e revoluciona os métodos de trabalho e o caráter do organismo de trabalho coletivo de tal forma que quebra a oposição contra aquela tendência. Demais, ao recrutar para o capital camadas da classe trabalhadora que antes lhe eram inacessíveis e ao dispensar trabalhadores substituídos pelas máquinas, produz uma

população trabalhadora excedente, compelida a submeter-se à lei do capital (Idem, p. 465-6).

Na grande indústria o aumento da produção das mercadorias, intensificou o processo de exploração e alienação da classe trabalhadora. O produto final pode até ser mais barato, pois as máquinas tornam-se proporcionalmente mais caras. Ou seja, quanto mais cresce a sociedade das mercadorias através do maquinário moderno, o trabalhador mais se coisifica no que produz, transformando-se, na proporção inversa a valorização dos bens, menos valorizado perante tal processo. O objeto é estranho ao sujeito que o produz. O produto do trabalho do homem torna-o menos homem; o produto do trabalho humano, portanto, não é seu, pertence a outro homem. O capitalismo desenvolvido da indústria moderna radicaliza, destarte, a negação do trabalhador diante de seu produto, do seu processo de trabalho, da relação com os outros homens e sua auto-alienação.

Essa análise tem como base a realidade concreta, ou como diz o seu formulador: parte de um fato econômico contemporâneo, que expõe *como o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz*. Isto é, *com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens*. Isso implica que o produto do trabalho humano é-lhe estranho, atingindo um poder independente de quem o produz, ou seja, *o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como um objeto estranho*. Essa relação ainda tem um agravante: *Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto*, o que incorpora ao produto não é mais seu e sim do patrão. Esse processo de alienação significa, segundo Marx, *não só que o trabalhador se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica* (2003a, p. 111).

É evidente, diz esse autor, que o trabalho produz muitas coisas boas para a sociedade. A economia política burguesa oculta, entretanto, a alienação existente na relação produtor e produto, expondo apenas a aparência, divulgando somente as benesses de tal relação. A burguesia não pode ter o interesse de aclarar que

Quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais impotente e desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza (MARX, 2003a, p. 113).

Como o trabalhador se aliena também a si próprio no ato de produzir as riquezas da humanidade, e como o seu produto é a alienação da própria atividade, esse trabalho externo se caracteriza exatamente por ser uma atividade de sacrifício de si mesmo, de martírio. Para que fique mais claro, vejamos como sintetiza Marx:

Já que o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da *espécie*; transforma a vida *genérica* em meio da vida individual. Primeiramente, aliena a vida genérica e a vida individual; depois, muda esta última na sua abstração em objeto da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada (2003a, p. 116)

Em conseqüência disso, entre outras questões, fica claro que o salário se identifica plenamente com a propriedade privada. Como certifica Marx, *o salário, tal como o produto ou o objeto do trabalho, o próprio trabalho remunerado, constitui apenas uma conseqüência necessária da alienação do trabalho. No sistema de salários [capitalista], portanto, o trabalho aparece, não como fim em si, mas como escravo do salário* (idem, p. 120).

Para Marx, a divisão social do trabalho na grande indústria se opera em dois grupos: o primeiro distribuído pelas diferentes máquinas especializadas e o segundo, que não forma um grupo específico, é distribuído pelas seções da fábrica, *em cada uma das quais trabalham em máquinas da mesma espécie, juntas umas das outras, em regime portanto de cooperação simples*. Há ainda uma outra divisão, puramente técnica, demandada pela necessidade de controle e manutenção do sistema de produção que se complexifica, formado por um pequeno número de engenheiros, mecânicos, marceneiros, entre outros. Essa classe, predominantemente possuidora de uma formação científica, que domina um ofício, é distinta dos demais trabalhadores da fábrica, cooperando com os mesmos no processo de produção sob a forma capitalista de trabalho agregado (MARX, 2003, p. 480).

Para trabalhar com máquinas, o trabalhador tem de começar sua aprendizagem muito cedo, a fim de adaptar seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato. Quando a maquinaria, como um todo, forma um sistema de máquinas diferentes, operando simultâneas e combinadas, exige a cooperação nela baseada numa distribuição das diferentes espécies de grupos de trabalhadores pelas diferentes espécies de máquinas (idem, 480-1).

A estratificação da divisão técnica do trabalho não apenas condiciona a subordinação técnica ao ritmo uniforme dos instrumentos, mas surge uma outra divisão no interior da fábrica representada pelos supervisores em relação aos trabalhadores

manuais (idem, p. 484). Essas subdivisões das atividades do trabalhador no processo de produção atrelam alguns segmentos de trabalhadores mais capacitados ao capital e os distancia da classe trabalhadora.

Manacorda comenta que a divisão do trabalho *enfraquece a capacidade de cada homem individualmente considerado e comporta o debilitamento e empobrecimento da atividade individual*. Nesse sentido, segundo esse autor, Marx compôs uma proposta pedagógica baseada em três pontos principais: 1) ensino intelectual; 2) educação física; e, 3) formação tecnológica (1991, p. 22-7, aspas do original).¹⁸

Para chegar a essas constatações, Marx, segundo Manacorda, observou detalhadamente a revolução que significou para as forças produtivas o surgimento da indústria moderna. Para este autor, Marx destaca o germe da “educação do futuro” quando acrescenta que no sistema de produção industrial da fábrica moderna, que se preocupa apenas com as mãos dos trabalhadores. É preciso casar o trabalho produtivo de todos os trabalhadores que atingem certa idade com o ensino de ginástica. Esse método, associado à educação intelectual, seria um meio de alçar a produção social e ao mesmo tempo formar seres humanos com plenitude de desenvolvimento (MANACORDA, 1991).

Sobre a proposta marxiana de educação integral do homem, que possa proporcioná-lo plenitude de formação humana no ambiente da grande indústria, Manacorda comenta a partir das palavras de Marx o seguinte:

[...] junto com o reconhecimento da variação do trabalho, a exigência da versatilidade do operário, a necessidade de substituir uma população operária (“unilateral”) mantida em reserva para fazer frente às variações do trabalho, pela absoluta disponibilidade do homem (“onilateral”) (MANACORDA, 1991, p. 30, aspas do original).

Para esclarecer essa concepção educativa, esse autor lança mão de uma análise dos escritos de Marx que mais destacam tal questão, são eles: *As instruções aos delegados* e *o Capital*, assunto que veremos com maior acuidade em subitem específico mais adiante.

¹⁸ Para chegar a essa constatação, Manacorda observou, principalmente, *O capital* e as *Instruções aos delegados* no *Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores*, escrito em 1866. Para uma análise filológica dos dois textos, ver a exegese de Manacorda (1991).

Procurando clarear mais o entendimento do conceito de homem omnilateral¹⁹ em Marx, Manacorda diz *ser frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita*, que radica a exigência de uma formação omnilateral. *Onilateralidade* seria, portanto, na compreensão de Manacorda, *um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação* (Idem, p. 78-9).

Aprofundando sua interpretação, esse autor escreve que nos *Manuscritos econômicos filosóficos de 1844*, aparece pela primeira vez a expressão “*onilateral*” exatamente quando Marx diz que o homem “*se apropria de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, portanto, como homem total*”. Em *A ideologia alemã*, os seus autores escrevem sobre o desenvolvimento dos indivíduos completos; e em *A miséria da filosofia*, a perspectiva da omnilateralidade aparece já mais estreitamente unida à vida da fábrica moderna (Idem, p. 79, aspas do original). Portanto, para Manacorda, a *onilateralidade* é,

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado *excluído* em consequência da divisão do trabalho (Idem, p. 81, o itálico é nosso).

Portanto, formação omnilateral é o processo educativo que restabelece o vínculo afetivo (prazer nos bens que se produz) da atividade intelectual (fundamentos científicos) não somente passivo; com o resultado do trabalho. Nesse processo os trabalhadores são considerados igualmente em sua totalidade, adquirindo autoconsciência de suas intenções e finalidades, se conectam ao ser genericamente humano universal, além de poderem exercer a práxis revolucionária de unir teoria e prática na ação de transformar a natureza.

Após fazer profunda exposição sobre as bases da indústria moderna, Marx chega a conclusão de que sua *base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores*; e, mais, a estrutura da

¹⁹ Tal definição, segundo esse autor, está articulada ao contexto da *relação homem-natureza no trabalho, como uma relação que é, ao mesmo tempo, voluntária, consciente e universal, onde a natureza toda é tornada corpo inorgânico do homem, onde toda a assim chamada história universal nada mais é que o dever da natureza para o homem e a geração do homem pelo trabalho humano, e a indústria é a relação histórica real com a natureza* (MANACORDA, 1991, p. 79). Manacorda escreve a expressão *onilateral* sem a letra ‘M’. Preferimos, contudo, utilizar o termo *omnilateral*, por ser este mais presente na literatura brasileira.

grande indústria transforma continuamente as funções dos trabalhadores e as *combinações sociais do processo de trabalho*, revolucionando constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e, por conseguinte, lança continuamente uma massa de capital e de trabalhadores de um seguimento de produção a outro (MARX, 2003, p. 551).

A constância de tal processo revolucionário, comenta Marx:

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade (idem, p. 552-3).

Observemos que na passagem “substituir o indivíduo parcial”, que dentro da indústria moderna é um mero fragmento humano, fadado a repetir sempre a mesma operação parcial, “pelo indivíduo integralmente desenvolvido”, está ancorada a perspectiva da formação total, integral, universal do indivíduo: a omnilateralidade.

Na busca de alcançar a concepção de homem omnilateral em Marx, Manacorda chama a atenção para não se apropriar de fragmentos de leituras descontextualizadas como costumam fazer os autores pós-modernos que se apressam em fazer críticas descontextualizadas ao marxismo. Para esse autor, é preciso reconstruir o conceito de omnilateralidade, *não tanto como Marx o desenha inicialmente aqui e ali, em oposição à figura real do homem unilateral, mas, adverte o filólogo italiano que, de preferência como emerge do contexto de sua pesquisa, como tendência contraditoriamente posta e negada pela sociedade moderna e já passível de se assumir como objeto consciente* (MANACORDA, 1991, p. 84).

Alerta o filólogo, que Marx não tem um tratado detalhadamente sistematizado para a pedagogia, mas em decorrência da análise dialética e da totalidade da sociedade capitalista, podemos no contexto de sua vasta obra, mediante a tese da centralidade do trabalho, apreender seus conteúdos pedagógicos e a função da escola assim denunciada: *“formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos”* (Op. Cit., p. 64-5). No Livro I de *O Capital*, por exemplo, Marx parte do movimento real, das relações sociais, dos desdobramentos da riqueza em torno da mercadoria, e faz profunda análise da importância ontológica do trabalho na existência

do ser social, para, no fim do capítulo XIII declarar sua proposta de escola para os trabalhadores.

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diversos instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do **ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores** (MARX, 2003, p. 553, negritos nossos).

Não é antecipado registrar que a designação **educação tecnológica**, na atualidade, é apropriada pelas políticas públicas neoliberais para denominar as escolas profissionais destinadas à classe trabalhadora.

Depois de iluminado os pressupostos marxianos sobre educação, apresentaremos, em grandes linhas, a polêmica acerca da adequação do conceito de politecnia ou educação tecnológica como designação para a proposta de educação que se considera a “escola do futuro”. Procuraremos extrair do debate, o seu estado da arte, pois a atualização dessa controvérsia é extensa e seu aprofundamento trespassaria as pretensões de nossa investigação.²⁰

A citação de Manacorda a seguir, embora longa, é bastante apropriada para que possamos compreender melhor essa questão:

Em *O Capital*, o termo “politécnico” é, por sua vez, atribuído apenas às escolas historicamente existentes com este nome, nas quais se deverá reconhecer especialmente aquele ensino industrial “universal” que Marx tinha criticado, no distante ano de 1847, como não-essencial para modificar a relação de trabalho do operário. Mas, além disso, o ensino tecnológico, que é um dos elementos das escolas politécnicas (e das profissionais de agronomia) existentes, parcimoniosamente doados pelos burgueses aos filhos dos operários, é colocados nos dois textos [*O capital e Instruções*] como o centro pedagógico da **escola do futuro**. Ora, o termo “tecnologia” (mas não “politécnico”, parece-nos) está freqüentemente presente nos apontamentos que Marx estava tomando para a redação de *O Capital* (os assim chamados *Grundrisse der kritik der politischen Oekonomie*), onde repetidamente se refere ao progresso da tecnologia enquanto aplicação das ciências à produção (1991, p. 31, aspas e itálico do original, negritos nossos).

De todo modo, diz Manacorda, pondo ao largo o enigma da escolha determinante de qual conceito escolher para o que ele chama de a **escola do futuro**, “tecnologia” indica o conteúdo pedagógico presente, em medida limitada, já na escola

²⁰ Em Portugal, bem como em alguns países da América espanhola, esse tipo de subsistema de ensino superior chama-se politécnico.

“*politécnica*” *doada pela burguesia aos operários* (1991, p. 31-2, aspas do original, grifo e negritos nosso). A conclusão desse autor é que a expressão “politecnicismo” sublinha a “disponibilidade” para vários trabalhos, multiplicidade: pluriprofissional; enquanto que o termo “tecnologia” sublinha a unidade entre teoria e prática, totalidade do homem: omnilateralidade (idem, p. 15).

Embora Manacorda queira deixar de lado a escolha definitiva do conceito para a “escola do futuro”, não é essa a intenção de seu compatriota Paolo Nosella. Recentemente, este autor, atualizou o debate, questionando a utilização do termo politecnia, feito por Saviani, para designar tal escola.

Nosella considera o termo politecnia ultrapassado. O problema tem origem, segundo escreve esse autor, na *tradução do texto de Marx*, escrito originalmente em inglês: *technological*, traduzido erroneamente para o alemão como *polytechnisch*. Para desvendar essa problemática, Nosella faz as leituras dos escritos marxianos a partir *de uma importante indicação feita por Norberto Bobbio*;²¹ quando precisa fazer a leitura dos escritos marxianos sobre instrução e trabalho, se apóia em Manacorda, pois *sua análise vai desvendar os sentidos exatos do ensino politécnico e do ensino tecnológico, propostos por Marx* (NOSELLA, 2006, p. 139). No entanto, quando precisa interpretar Gramsci, prefere se afastar de seu *amigo Mario*, pois a leitura deste autor por Manacorda é feito à luz do Partido Comunista Italiano (PCI), o que Nosella discorda. Ele faz a opção por ler o autor dos *Cadernos do Cárcere* de forma autônoma. Para fechar seu caminho metodológico de análise, diz que a última fonte de estudos se constitui de um grupo de autores brasileiros, sobretudo, os organizados em torno do GT Trabalho e educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O pesquisador italiano, radicado no Brasil, pretende responder qual a expressão ou bandeira mais adequada aos dias de hoje para indicar o horizonte da política educacional marxista (NOSELLA, 2006, p. 138). Para ele, é semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre uma educação burguesa que denominam de polivalente, e uma educação que avança para o horizonte socialista, que denominaram de politécnica. Esse autor escreve ainda que Marx atribui à “moderna ciência da

²¹ Segundo Marcos Del Roio cabe a Bobbio a responsabilidade de Gramsci ser lido de forma que algumas de suas principais categorias como, por exemplo, sociedade civil, sejam utilizadas pelos neoliberais desapropriadas do caráter originalmente conferido pelo autor (2008).

tecnologia” um sentido mais progressista do que a “politecnia” (idem, p. 142-3, aspas do original).

Esse autor diz que *a expressão ensino politécnico não foi a preferida de Marx e sim de Lenin [...]. E recorrendo a Manacorda, Nosella escreve que, embora nos textos de Marx as expressões “politecnia” e “tecnologia” se intercalam, só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, enquanto “politecnia” reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lênin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional* (Idem, p. 144).²²

Já o Professor Dermerval Saviani, apresentou sua atualização ao debate no GT Trabalho e educação, na 29ª Reunião da ANPEd, ocorrida no dia 17 de outubro de 2006, na cidade de Caxambu, Minas Gerais. Suas análises não se fixaram na etimologia, mas sim na semântica dos termos. Para ele, semântica é *entendida como o estudo da evolução histórica do significado das palavras*. Respeitando, portanto, esse significado, o autor conceitua politecnia no contexto dos fundamentos *científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna*. Isto é, conclui Saviani: *politecnia, significa aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna* (SAVIANI, 2006, p. 18-9).

Ele afirma que sua concepção *implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade*. Isto é, procurar unir o conhecimento e a prática dos fundamentos científicos das ciências básicas às necessidades sociais.

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (idem, p. 15).

Assumindo o limite que carrega a expressão politecnia em relação à educação tecnológica, esse autor se reporta ao entendimento que tem Manacorda para dizer *que o adjetivo “politécnica” refere-se à escola doada pela burguesia aos operários, onde já se faz presente, de forma limitada, o conteúdo pedagógico da “educação tecnológica”*. Saviani concorda que *literalmente, politecnia significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas; daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade*

²² Nosella faz seu estudo sem referenciá-lo aos escritos marxianos contido nas *Instruções*. O que é feito, como vimos, por Manacorda. Saviani (2003), em texto apresentado no Colóquio Cemax, também desenvolve sua pesquisa analisando tal documento em comparação ao *O capital*.

das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. E seguindo a interpretação ao pé da letra, ele escreve que *tecnologia, por sua vez, literalmente significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente.*²³ Apesar de apontar como Manacorda chegou à conclusão de que *a noção de tecnologia leva à unidade entre teoria e prática que caracteriza o homem* (Op. Cit., p. 17-8, aspas do original), justifica como mantém a sua interpretação:

Se, na época de Marx, o termo “tecnologia” era pouco utilizado nos discursos econômicos e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias (Op. Cit., p. 17-8, itálicos do original).

Para explicar-se, utiliza a nota de rodapé número 25, da página 41, do texto de Manacorda (1991). *Está explicado, então, como se formou a tradição socialista que preservou o termo politecnia*, atesta Saviani. Por fim, para concluir, escreve que independentemente das razões que levaram Lênin a utilizar, na Rússia, a expressão escola politécnica, *o certo é que a semântica do termo politecnia deixou de corresponder ao seu sentido etimológico* (idem, p. 19).²⁴

Para esta investigação, que pretende demonstrar as artimanhas do capital em criar um curso superior denominado de graduação tecnológica, a nomenclatura a ser utilizada por uma proposta pedagógica que se imagina alinhada com a liberdade do trabalhador, entendendo esta como partícipe de uma humanidade que se ambiciona emancipar, interessa sobremaneira qual a melhor denominação dessa escola. E para não deixar dúvidas, sejam elas semânticas, etimológicas, filológicas ou de qualquer outra

²³ O conceito de tecnologia como uma reflexão filosófica da técnica está presente em Álvaro Vieira Pinto (2008), e teremos oportunidade de aprofundá-lo no início do capítulo 2 deste trabalho.

²⁴ Sobre esse debate, consideramos pertinente visitar Rosemary Dore (2006). Essa autora concluiu que, *se a difusão das idéias de Gramsci no Brasil, a partir dos anos de 1980, contribuiu para recuperar a importância da escola pública, que fora desvalorizada ao ser considerada “aparelho ideológico” do Estado, não significou, contudo, a compreensão e o avanço do pensamento pedagógico do intelectual italiano* (2006, p. 347, aspas do original). Para ela, se por um lado foram as reflexões de Gramsci sobre a sociedade civil e o Estado que permitiram aclarar o que estava por trás da cilada da “escola ativa”, representando *um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação e marcando dialeticamente uma ruptura com a idéia de “instrução geral e politécnica” ou de “escola única do trabalho”, desenvolvida no contexto soviético* (idem, p. 342, aspas do original); por outro lado, a historiografia educativa brasileira não fez distinções entre a concepção de Marx, a do “socialismo real” e a de Gramsci. Esses conceitos foram compreendidos como se fossem idênticos e independentes de seus contextos históricos. Essa *ausência de diferenças entre politecnia e escola unitária*, segundo a autora, *tem sido a leitura predominante no Brasil, o que possibilita a chamada esquerda progressista se apoderar inadequadamente das idéias educativas de Gramsci* (idem, p. 344-5, aspas do original).

ordem, não podemos certificar a designação de educação tecnológica ou educação politécnica para a “escola do futuro”, pelo simples e primeiro fato de ser esta denominação utilizada pelos apologistas da privatização da educação superior para nomear os cursos superiores fragmentados e aligeirados, como é o caso dos cursos de graduação tecnológica, que ora estudamos.

Caso essa argumentação não baste, nossa compreensão parte dos elementos constitutivos da proposta marxiana, ou seja, pleiteamos a formação do homem de forma omnilateral. E para os que considerarem uma utopia tal proposta, deixamos exposto que é melhor defender a “escola do futuro” como sendo ela integral, universal que eduque a humanidade para a plenitude de suas potencialidades, priorizando a ciência, depois o método e por fim a técnica: a omnilateralidade, do que respaldar a “educação tecnológica” que atualmente é divulgada como sendo uma das maiores alternativas para que os trabalhadores tenham acesso ao ensino superior, quando essa expressão é a preferida da atrasada elite brasileira, que alinhada com o neoliberalismo *globalizado* e com a pós-modernidade procura alcunhas de fácil aceitação midiática para justificar suas propostas educativas privatizantes pelos canais ideológicos que possuem.

Conforme o exposto, ocorrem controvérsias no uso das terminologias no que se refere à educação politécnica ou tecnológica, resta avaliar até que ponto a nomenclatura dos atuais cursos de graduação tecnológica, se aproximaria, em alguma medida, da “escola do futuro”, entendida essa, na trilha aberta pela ontologia marxiana, como a educação capaz de formar o trabalhador para a plenitude do ser social. Com efeito, partimos dos elementos constitutivos em que se fundamenta a educação na direção de formação omnilateral, capaz de desenvolver na humanidade as potencialidades de forma integral e universal. Todavia, seguimos advertindo que a educação tecnológica, estruturada como defendem os funcionários da ordem, não pode ser parâmetro para a “escola do futuro”, pois está na contramão dessa concepção, por alinha-se aos interesses da reprodução ampliada do capital.

Na atual ordem econômica neoliberal, a educação tecnológica tem fácil tratamento na mídia burguesa. A forma como é apresentada leva a sociedade a acreditar em sua eficácia como antídoto para vários dos problemas que a humanidade enfrenta, entre eles o do desemprego. Esse jogo de simulação da realidade força a aceitação, por parte dos trabalhadores, bem como de alguns setores acadêmicos, dessa proposta educativa como saída para seus problemas de formação; isso justifica o acréscimo das

propagandas educacionais privatizantes legitimadas pelo próprio Estado. Nesse sentido, ocorre toda uma discussão sobre a qualificação profissional e a reedição da clássica defesa da “escola única” pela classe trabalhadora. Assunto este que nos seguiremos agora.

1.3 A defesa da escola “única” e o discurso da qualificação profissional no contexto de crise do capitalismo contemporâneo

No atual contexto social neoliberal, avalia-se, grosso modo, que a economia acha-se *globalizada* e as análises teóricas, sobretudo as vindas das ciências sociais, são cada vez mais calcadas em definições pós-modernas, procurando interpretar a sociedade de forma a camuflar a realidade, alegando a existência de uma organização social onde não haja divisão de classes. Ao contrário, estamos nos arredores da cena capitalista marcada por uma crise jamais vista, onde os recursos naturais encontram-se seriamente comprometidos com o lucro, e os bens culturais são cada vez mais distribuídos de forma avassaladoramente desigual. É precisamente nesse conjunto de relações que a defesa da qualificação profissional, por parte da ideologia dominante, aparece como a maior arma para que os trabalhadores melhorem suas vidas ou arrumem um emprego.

Enquanto, por um lado, uma classe desfruta as benesses produzidas pelo trabalho humano através de avanços científicos, tecnológicos e culturais, e pelo aumento da produtividade material; por outro, à classe trabalhadora resta conviver diretamente com a parte podre da sociedade, desemprego, violência urbana, saúde pública completamente precarizada, desordenamento urbano, dentre outras incontáveis *expressões fenomênicas da crise*, para utilizar os termos de Ricardo Antunes (2003).

Nesse cenário, a organização da cultura e a apropriação do saber assumem privilegiado papel. Perante uma conjugação de forças, fruto de um longo período contra-revolucionário²⁵, onde o conjunto de relações sociais forçosamente contribui com os interesses da classe detentora do capital, diversos elementos se movimentam para girar o funcionamento do sistema, de tal modo, que nada reverta a situação de submissão de uma classe sobre a outra. Como forma de fossilizar esse quadro, o Estado

²⁵ Interessante debate sobre essa questão tem sido travado entre Sérgio Lessa e Valério Arcary. Enquanto este último autor defende que a humanidade viveria hoje um momento revolucionário, Lessa argumenta em contrário à referida posição. Ver Lessa (2007).

é chamado a interferir, atuando sistematicamente na amenização dos efeitos da crise do capitalismo contemporâneo.

Como estratégia, o Estado intermedeia a educação profissional no sentido de prover o competitivo mercado de trabalho e atender aos interesses do capital. O crescente mercado de ensino profissional, verificado cotidianamente nos anúncios publicitários, acena com o sempre ideológico discurso de que com qualificação profissional ou formação específica para uma profissão se resolveria o problema das desigualdades sociais. Os bem aventurados intérpretes da ordem atribuem à educação um papel essencial na resolução da pobreza ainda persistente no capitalismo, defendendo, ademais, que a educação tem o poder de proporcionar a salvação aos indivíduos que vivem em situação de *risco social*, oferecendo um grau maior de formação cultural às classes populares, garantindo-lhes qualificação cultural-profissional, reservando-lhes *o reino dos céus na terra*.

Não é dito, contudo, ou pelo menos não é contado com base na realidade concreta, que destinar determinada condição de escolaridade profissional, como as que são comumente propostas pelos intelectuais *da hora*, sequer garante condições de disputar um emprego no mercado de trabalho cada vez mais volátil em vistas das evoluções tecnológicas atuais, tampouco e, principalmente, favorece a consciência revolucionária necessária para libertar-lhes das explorações que muito interessa aos demiurgos de plantão.

É assim que a concepção burguesa de escola “única” fundamenta-se, isto é, nos critérios seletivos de uma sociedade assimétrica que requer instrumental balizador da distinção entre os sujeitos sociais atendidos pela prática de uma educação dualista. Os limites desta formação delatados pelo pensamento socialista irão apontar a necessidade de uma discussão e criação de um novo sistema de escola, que se mostre como construção de um caminho de superação da dicotomia entre um desenvolvimento integral, de caráter humanístico, e o ensino profissionalizante, vivenciado no meio educacional (SILVA, 2006).

Atentemos, pois, para a reflexão e a crítica de Gramsci ante os intelectuais e a organização da cultura que perpassava a escola tradicional de seu tempo. Sobre sua proposta de escola única e unitária, enquanto condição para a formação dos intelectuais

orgânicos das camadas subalternas da sociedade, e, conseqüentemente, a superação da dependência destas em relação aos intelectuais tradicionais.

Reafirmamos a necessidade de resgatar a proposta gramsciana, reconhecendo a sua importância e atualidade, sobretudo perante a atual conjuntura que radicaliza seu discurso ao propor exclusivamente um certo tipo de formação profissional para a parcela dos filhos dos trabalhadores. Porém, indagamos, até que ponto, dentro do cenário de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2003), a escola única pode ser implementada pelas políticas públicas (neoliberais)?

Para dar um passo à frente, torna-se importante distinguir o conceito de intelectual orgânico do conceito de intelectual tradicional. O primeiro é formado pelas e nas massas: é nos movimentos sociais e no seio da classe trabalhadora que se fermenta e se desenvolve seus ideais de transformação e luta revolucionária; é o partido político o seu *príncipe moderno* e a fábrica representa a origem, apresentando-se como o *locus* por excelência para a sua atuação. Os intelectuais orgânicos, utilizando as palavras de Coutinho (1968), têm o papel de transformar *uma classe “em-si” numa classe “para-si”*, apresentando-se como elemento de organização e orientação das camadas subalternas ao patamar de direção moral e intelectual da sociedade. O intelectual tradicional, por sua vez, tem a formação operacionalizada nos aparatos formais de educação, tendo a escola como instrumento formador por excelência e o estatuto científico como principal diferencial.

Quando nos defrontamos com Gramsci defendendo o patrimônio cultural “tradicional”, que é o fundamento dos intelectuais tradicionais, enquanto valor também para as camadas populares, ocorre-nos questões que nos levam a buscar uma melhor compreensão do que estaria por trás de tal posição. Gramsci sempre respeitou o ensino humanista e imediatamente desinteressado. Segundo entende Del Roio, *O desafio cultural e educativo que Gramsci se propunha a enfrentar era enorme, mas só poderia ser efetivamente resolvido quando a classe operária formasse os seus próprios intelectuais*. Essa formação, necessariamente, teria que contemplar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (formação tradicional, sistematizada pela e na escola). Marcos Del Roio entende que para Gramsci, nas fileiras da “escola do futuro” necessária para a classe trabalhadora, deveria existir a contraposição à *concepção burguesa de educação*. A proposta educativa das camadas subalternas não deve se assentar somente em estudos objetivos, tampouco em uma cultura

desinteressada que não se preocupe em articular cabeças, mãos/corpo e espírito (DEL ROIO, 2006, p. 323-4).

O contexto histórico político vivido na Itália de início do século XX é bastante complexo, pois no cenário de ascensão do fascismo, *pelo fato de não haver um movimento operário com condições favoráveis para criar e desenvolver suas próprias instituições*, Gramsci considerou *de suma importância educar um grupo dirigente da classe operária nas condições de refluxo e de terror em que se vivia* nesse país. Para ele, esse grupo deveria estar preparado para dirigir o processo revolucionário (DEL ROIO, 2006, p. 233).

O que fica claro já em 1916 no artigo: *Homens ou máquinas*,²⁶ onde Gramsci demonstra graficamente sua preocupação com a educação dos trabalhadores, ao afirmar que *a escola é um privilégio, a cultura é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura*. E aqui já fica aclarada a sua concepção de escola desinteressada. Escreve ele:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada (GRAMSCI, 2004, p. 74).

No desenrolar dos fatos que antecederam a revolução bouchevique de 1917 na Rússia, em matéria vinculada no jornal *Il grido del popolo*, Gramsci defende que o êxito de uma revolução socialista somente pode acontecer a partir do momento que gestar no seu próprio seio *o número necessário de pessoal de sua completa confiança às quais entregar os poderes responsáveis*. E acrescenta:

Os burgueses podem até ser ignorantes. Mas não os proletários. Os proletários têm o dever de não ser ignorantes. A civilização socialista, sem privilégios de casta e de categoria, exige – para realizar-se plenamente – que todos os cidadãos saibam controlar o que seus mandatários decidem e fazem em cada caso concreto. Se os sábios, se os técnicos, se os que podem imprimir à produção às trocas mais intensa e rica possibilidades forem uma exímia minoria, não controlada, essa minoria – pela própria lógica das coisas – tornar-se-á privilegiada, imporá sua ditadura (GRAMSCI, 2004, p. 117).

Com relação à problemática da distinção entre os intelectuais orgânicos e os tradicionais, Gramsci levanta duas questões de método: primeira, *quais são os limites*

²⁶ Publicado no jornal *Avanti!*, na coluna *La scuola e i socialisti*, em 24 de dezembro de 1916.

máximos da aceção do intelectual? e, segunda, é possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, dos outros agrupamentos sociais? (1968, p. 6).

Gramsci estava convencido que seria um erro metodológico fundamental definir e avaliar o intelectual em geral a partir do interior de sua atividade ou de seu método de trabalho. Seria necessário ir além, procurando entender a relação social e orgânica que esse exerce no conjunto das relações político-econômicas da sociedade e do Estado. Seguindo Marx, Gramsci elabora ferrenha crítica contra o Estado. Parte da constatação de que esse, longe de atender aos interesses gerais da sociedade, existe efetivamente para administrar os negócios da classe dominante e os interesses da burguesia.

Portanto, procurar a distinção nas peculiaridades das diversas atividades intelectuais, ao invés de investigá-las na totalidade das relações sociais nas quais essas mesmas atividades estão inseridas é o *erro metodológico mais difundido* (Ib., Ibid., p. 6). Pois, não existe intelectual social solto, ou neutro, nem apenas uma única forma de comprometimento político. Há duas grandes formas de engajamento social do intelectual: a tradicional, que evidencia, por definição, o estatuto científico, cuja forma de fazer política encontra-se ancorada exatamente na sua tradição científica; e, a orgânica, que, é definida por seu engajamento com o grupo social ao qual faz parte, e que articula dialeticamente a práxis entre o estatuto político e o científico.

A fidelidade ao estatuto científico tradicional constitui um importante elemento político para a luta pela hegemonia dos grupos econômicos que pretendem ter a adesão desses intelectuais tradicionais. O elo entre esses intelectuais e a tradição é precisamente o estatuto científico, onde por mais que se afirme neutro é, na essência, comprometido com determinados interesses econômico-sociais. Essa preocupação com os intelectuais, tem origem na negativa função que a história dos intelectuais tradicionais do sul da Itália (meridional) angariou perante o conjunto dos trabalhadores camponeses dessa região. Nesse caso, Gramsci observa que não há produção de intelectuais pelos povos do campo. Os filhos dos camponeses são oferecidos juntamente com seus intelectos para serem educados nas escolas burguesas e quando formados, estão ideologicamente distante dos seus interesses de origem. Serão intelectuais formados de forma tradicional,

que embora sejam de origem camponesa, estão organicamente ligados às bandeiras da classe dominante.

É necessário ressaltar que não há nos escritos gramscianos nenhum preconceito pejorativo contra os intelectuais tradicionais. Caso isso fosse verdade, ele não teria proposto uma escola para que a classe subalterna formasse seus próprios intelectuais com base no conhecimento acumulado pela humanidade. Gramsci ressalta que a distinção se faz pelo compromisso que cada intelectual apresenta com sua classe.

Na evolução histórica da humanidade, enfatiza Gramsci, a Igreja se apresenta como a primeira expressão de formação dos intelectuais tradicionais.

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc. (GRAMSCI, 1968, p. 5).

Para o autor, devemos notar que as camadas de intelectuais tradicionais, sobretudo, os originários da Igreja, procuram aferir para si características próprias, autonomia e independência do grupo social dominante. Posição esta, refutada por Gramsci, que aponta sua origem na filosofia idealista. Não deixando, contudo, de reconhecer que determinado caráter desdobra-se em conseqüências importantes tanto no campo político quanto no ideológico.

Para Gramsci, a classe trabalhadora tem que assumir a preparação de seu grupo de intelectuais que lhe daria suporte, pela homogeneidade e consciência da própria função e força econômica, política e social dentro do contexto vivido. Pois, assim como as classes burguesas elaboram e formam seus intelectuais para difundir e conservar sua concepção de mundo, em vista de atender seus interesses, também os trabalhadores deveriam preparar seu quadro de intelectuais, para implantar uma nova ordem social.

É imprescindível sublinhar que para esse autor todos os homens são intelectuais: *é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais* (Ib., Ibid., p. 7). Embora não exista operação humana da qual não se possa afastar definitivamente toda interferência intelectual, não podendo, desse modo, separar-se o *homo sapiens do homo faber*; a relação entre esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso nem sempre é igual. Concluir-se-á, portanto, que existem graus

distintos de atividade específica intelectual. No entanto, não são todos os homens que desempenham na sociedade a função intelectual.

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso (Ib., Ibid., p. 7, aspas do original).

Resumindo: todo ser humano, fora de sua ocupação profissional particular, desenvolve de algum modo determinada atividade intelectual, contribuindo, outrossim, com a manutenção ou com a transformação do mundo que o circunda.

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especialmente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, ‘gorila *amestrado*’, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, se bem que sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (Ib., Ibid., p. 7-6).

Gramsci entende que a relação do esforço muscular-nervoso, com a elaboração intelectual crítica existente em cada um, em determinado grau de desenvolvimento, deve procurar equilibrar a atividade humana “prática geral”, no sentido de modificar o mundo “físico e social”, para, fundamentalmente, tornar-se o elemento de uma nova e integral concepção de mundo. Essa relação seria, então, o cerne do problema da criação de uma nova camada de intelectuais capazes de agir no sentido da transformação da sociedade: na elaboração equilibrada dessa relação radica o intelectual orgânico em estado puro (Ib., Ibid., p. 8).

É preciso que fique claro que o tipo de intelectual defendido nos princípios gramscianos não se caracteriza unicamente por um acúmulo de conhecimentos, além de eloquência e boa oratória, típica da cultura clássica, senão e fundamentalmente, pela capacidade de organização e visão política da classe. É a esse intelectual que Gramsci define como “orgânico”.

Considerando as mais importantes formas próprias de categoria de intelectuais criada por cada grupo social, Gramsci (Ib., Ibid., p. 3) diz que *cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas*

*de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função econômica, de forma orgânica.*²⁷ Portanto, esses têm um peso político que necessita como os tradicionais, do ponto de vista da competência técnica, instrumental e científica, conferir ao grupo com o qual trabalham, no caso dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, a força necessária para fortalecer suas lutas e conquistas.

Para Gramsci (1968), o que distingue, por exemplo, o nível de industrialização de um país e seu conseqüente desenvolvimento e capacidade produtiva é a competência para construir máquinas que, por sua vez, possam erigir condição de fabricar instrumentos cada vez mais modernos e precisos capazes de construir mais máquinas e outros instrumentos que, novamente, possibilitem a confecção de novas máquinas etc. (complexo no campo técnico-industrial). É isto que o faz um país desenvolvido.

A educação técnica profissional, voltada estritamente para um ofício profissional, ganha no cenário deste mundo moderno e industrializado grande importância. Essa formação, quando ligada densamente ao mundo da indústria, mesmo que seja, perante os parâmetros atuais de produção, ainda atrasada e de certo modo desqualificada, constitui o cimento onde se edifica o novo intelectual: a fábrica (Ib., Ibid., p. 8).

Gramsci defende que esse novo intelectual precisa ser um “persuasor permanente”, construtor e organizador das massas: *da técnica-trabalho, deve elevar-se à técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político)* (Ib., Ibid., p. 8, aspas do original).

É nesse atual contexto de um mundo da produção destrutiva e da competição sem ética, que o intelectual especialista ganha tessitura e importância. A educação e de modo predominantemente especial, a escola voltada para uma especialização fragmentada, que procura formar o técnico especialista (instrumental, mas não manual), passa a figurar como um dos epicentros da questão motora de desenvolvimento social. Como a escola é, para Gramsci, o *locus* de formação dos intelectuais dos diversos

²⁷ “O empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo novo que a nova classe deu à luz” (GRAMSCI, 1968, p. 3-4, aspas do original).

níveis, cria-se, portanto, no espaço escolar um *lócus* de disputa. Esse cenário confere a essa escola importância decisória. Não é à toa que as políticas públicas neoliberais, afinadas com o capital imperialista, procuram elaborar, através da formação profissional, um espaço propício para que se possa cooptar, sem muita disputa, os técnicos especialistas: intelectuais tradicionais.

É nesta perspectiva que Manacorda (1990, p. 25) critica o Estado, acusando-o de alimentar e custear a escola autoritária, discriminatória e de natureza classista, que é privilégio de poucos, os abastados filhos de proprietários, deixando de fora o jovem da classe trabalhadora. A oferta para este último é de forma que ele se sinta privilegiado por ser “incluído”, na profissionalização imediatamente interessada na reprodução do capital e assim, possa apenas reproduzi-la sem fazer reflexões filosóficas e críticas sobre sua função social como intelectual, acabando por agradecer ao Estado tal mistificada “inclusão”.

A organização da escola e da cultura proposta por Gramsci na década de 1930, é a atualização feita no século XX da elaboração da “escola do futuro”, originalmente idealizada por Marx.

Várias de suas defesas encontram-se no centro do debate contemporâneo sobre educação, mormente, quando o objeto particular dessa educação é a formação específica para uma profissão.

[...] ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização (GRAMSCI, 1968, p. 117, aspas do original).

Com a complexificação da sociedade e o desenvolvimento da base industrial e com a crescente demanda dos novos intelectuais urbanos reivindicando formação especializada, a antiga dicotomia entre escola clássica, voltada para os intelectuais, dirigentes e profissional, e a destinada a instrumentalizar as classes trabalhadoras, entra em crise e é forçada a se atualizar. É criada, no contexto dessa crise, a escola técnica (*profissional, mas não manual*). Para Gramsci, *a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla da sociedade* (Ib., Ibid., p. 118).

Como solução a tal situação, o autor propõe a *escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual* (Ib., Ibid., p. 118).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Ib., Ibid., 125).

Torna-se oportuno entender que esse autor situava sua proposta educativa em um momento de expectativa de ampliação da Revolução Russa para o Ocidente europeu. As forças progressistas italianas, sobretudo através do Partido Comunista Italiano (PCI), do qual Gramsci foi um dos fundadores, procuravam alimentar os trabalhadores camponeses e urbanos sobre essa possibilidade. Soma-se a isso, o crescente poderio produtivo do capitalismo que através do Estado de Bem-estar Social e sobre base produtiva taylorista-fordista, começava a dar indício de seu poder de produção em massa. Em consequência disso, ocorre a multiplicação das fábricas, o que possibilita a organização dos trabalhadores nos sindicatos e núcleos de fábrica. Ao mesmo tempo, as forças reacionárias italianas procuram responder com propostas de reformas na escola, acusando-a de estar em profunda crise por não atender mais os anseios dos pressupostos burgueses de base idealista-liberal.

É exatamente nesse contexto sócio-econômico-histórico que a escola única e unitária é formulada, tendo como objetivo formar o homem com capacidade para pensar, estudar, dirigir, ou controlar quem dirige. Para Gramsci *não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola*. Esta marca é conferida pelo preciso fato de que cada estrato social tem um tipo de escola própria, que se destina a manter para esse segmento determinadas funções históricas. Dito graficamente: direção para a burguesia e para os estratos médios da sociedade, e instrumental e manual para os trabalhadores e seus filhos (Ib., Ibid., p. 136).

Sendo assim, ele demonstra que a proliferação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas, desde o mais remoto início da carreira do estudante, é, nada mais, nada menos, que a condição necessária para que se consiga, através da escola,

essa mesma perpetuação, com a agravante de causar o equívoco de que se deseja uma educação democrática para todos.

O autor, contudo, contesta que essa tendência seja democrática, apontando que o tipo de escola ofertada ao povo não tende nem sequer a conservar a ilusão de uma formação de qualidade cedida pelo Estado democraticamente. Vejamos com as palavras do próprio autor:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificação internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática (Ib., Ibid., p. 137).

Gramsci reelabora outros exemplos da diversificação de escolas, como *operário manual e qualificado, camponês e agrimissor ou pequeno agrônomo etc.* Afirmando, ainda:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar (Ib., Ibid., p. 136-7, aspas do original).

Esse autor defende que o trabalho como atividade teórico-prática da vida humana é em si o princípio educativo imanente à escola, devendo este ser fundamentado por convenções espontâneas e não por coação (Ib., Ibid., p. 130). Como entende Mancorda, *é tipicamente gramsciano o modo em que a sua proposta de trabalho como princípio educativo e fundamento da escola elementar emana da análise de conteúdo educativo do ensino de base, à conclusão de um discurso que parte da diferenciação de dois elementos educativos fundamentais: as primeiras noções de ciências da natureza, de direito e de deveres do “cidadão”.* No entendimento de Gramsci, como interpreta Manacorda: são exatamente esses elementos “culturais” que determinam a natureza e a função educativa de sua proposta (1991, p. 136).

A concepção de cultura em Gramsci parte das reflexões socráticas sobre o famoso dito de Sólon: “conheça-te a ti mesmo”; trafega pelos progressos conseguidos nesse campo por G.B Vico, para reafirmar não ser interessante uma forma de cultura que acumula na memória dados, datas e informações que são vomitadas em ocasiões especiais, servindo apenas para criar uma barreira entre os detentores dessas futilidades

e as demais pessoas. Essa cultura, verdadeiramente, não serve ao proletariado! (GRAMSCI, 2004).

Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Significa ter noção sobre o que é natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam o espírito. É aprender tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si (GRAMSCI, 2004, p. 60).

Um processo educacional que alcance essa concepção cultural precisa ser desinteressado, ou seja, sem finalidades práticas imediatas ou muito imediatas; tem que ser formativo, ainda que seja “instrutivo”; precisa ser rico em noções concretas. E, ainda, diferentes das escolas de tipo profissional. Isto é, distintas das escolas preocupadas em *satisfazer interesses práticos imediatos*, voltadas para as demandas do mercado. Esse tipo de formação, aparece na concepção liberal como sendo a escola única, mas na verdade elas *tomam a frente da escola formativa*, que deveria ser *imediatamente desinteressada*. Para Gramsci, o aspecto mais paradoxal dessa inversão reside no fato desse pretense novo tipo de escola aparecer e ser louvada como democrática, *quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais como ainda a cristalizá-las* [...] (GRAMSCI, 1968, p. 136).

Conforme vimos, a concepção burguesa de escola única fundamenta-se nos critérios seletivos de uma sociedade assimétrica que requer instrumental balizador da distinção entre os sujeitos sociais atendidos pela prática da educação dualista (SILVA, 2006).

Os limites dessa formação, denunciados pelo pensamento socialista, continuam vivos e no contexto contemporâneo ganham destacada importância, pois é mister criticar com rigor e profundidade o modelo de escola oferecida atualmente ao trabalhador e, de modo particular, no ensino superior, onde se apresenta um subsistema estritamente voltado para o mercado de trabalho. Precisamos apontar para a necessidade de uma discussão sobre a criação de um novo sistema de escola, que se mostre como caminho de superação da dicotomia entre uma formação integral, de caráter humanístico, e a formação especificamente profissionalizante.

As considerações de Gramsci, que provocaram significativa reflexão por ser uma proposta de mudança diante do seu contexto, em plena fase de industrialização italiana, precisam ser compreendidas e atualizadas. Hoje, em plena crise estrutural do capital, caracterizada culturalmente pela perda de valores culturais “tradicionais” necessários à formação, que passa pelo processo educacional e que não se reduz aos interesses imediatistas e ideológicos da dita *sociedade tecnológica ou do conhecimento* que ora vivemos; é que precisamos recolocar o debate da educação omnilateral, a fim de que se supere a dependência da classe trabalhadora às propostas educativas sugeridas pelos empresários, germinadas por seus representantes acadêmicos e administrada pelo Estado burguês.

No caminho histórico-cultural do embate travado no campo da luta de classe, no caso particular do Brasil, encontramos o investimento educacional dos valores tradicionais da humanidade que se dirigiu, em todas as áreas do conhecimento, para os que representavam uma elite atrasada e anacrônica, contemplando figuras do cenário intelectual que não colaboraram para que a história, o conhecimento, as lutas e as conquistas das camadas populares tivessem reconhecimento e validade como construções históricas das contradições inerentes à classe trabalhadora, detentora imanente do motor fundamental capaz de emancipar a humanidade: o trabalho (SILVA, 2006).

O contexto sócio-econômico e político que ora vivemos é marcado por uma profunda crise do capital, identificada pelo acelerado desenvolvimento científico-tecnológico, ao mesmo tempo em que ocorre gradativamente a negação dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, pela redução da responsabilidade do Estado com as questões sociais decorrentes do compromisso deste para com organismos internacionais e países credores.

Tal situação tem punido a classe trabalhadora no seu acesso às condições básicas de sobrevivência, pela distribuição desigual dos recursos e bens, acarretando conseqüências devastadoras para populações inteiras. Segundo Mészáros (2000), numa imposição voraz da sua lógica irracional e perversa pela qual pretende expandir-se a fim de alcançar sua totalidade plena, o capital vem sofrendo uma série de mudanças, continuando, porém, a subordinar segmentos sociais, demolindo toda e qualquer barreira que porventura venha impedir sua inexorável meta: o acúmulo do lucro.

O que se vê, portanto, é uma adequação das forças produtivas requerida pelo desenvolvimento tecnológico através da qualificação e requalificação profissional, pela qual se pretendia que seria resolvida a questão dos países que ainda não haviam ingressado na categoria da modernização. Entretanto, mesmo a mão-de-obra qualificada não encontra emprego no quadro atual de desemprego que, hoje, é mais estrutural do que conjuntural, transferindo a análise da situação para um campo mais complexo dentro da lógica do capital que se perpetua; quando a organização do sistema educacional não está voltada para provocar uma postura consciente e atuante dos trabalhadores de modo a interferir de forma concreta no seu meio, a fim de transformar as condições reais de vida em que sua classe se encontra.

Na esteira do pensamento gramsciano, entendemos não ser possível, na sociedade econômica regida pela lógica do capital, a consolidação da escola única e unitária propugnada no esforço teórico-revolucionário de Gramsci. A formação omnilateral, historicamente defendida pelo marxismo vem sendo negada em todos os níveis às classes subalternas pelo grande capital.

Guiados por essa premissa autenticamente revolucionária, consubstanciada na perspectiva da ontologia do ser social, torna-se inadiável a tarefa de compreensão do tratamento conferido ao complexo da educação ao longo da história da humanidade. Baseados nos autores visitados pudemos constatar que desde os primeiros germes do capitalismo, o dualismo educacional está condicionado pelo antagonismo de classes.

1.4 A crise estrutural do capital e seus desdobramentos nas políticas públicas

A humanidade chega ao século XXI com dados sobre a condição de vida da grande maioria do conjunto dos trabalhadores nada animadores. A *globalização*²⁸ e o neoliberalismo apresentam-se com a pretensão de serem os dois pilares hegemônicos capazes de solucionar os problemas dos povos, principalmente, daqueles que vivem nos países ditos periféricos. Porém, nem a mundialização do capital, muito menos a

²⁸ Para o pesquisador francês François Chesnais (1996), *mundialização* seria o termo mais adequado para definir o estágio atual do capital. Na defesa do destacado autor, essa denominação apresentaria duas principais características que a diferenciam da expressão *globalização*, a saber: primeiro, a expressão *mundialização* é derivada do francês em vez do inglês, este o idioma internacional do capital; em seguida, carrega em si o mérito de diminuir em alguma medida o efeito ideológico produzido pela nomenclatura *globalização*.

pretensão de minimizar a participação do Estado na economia, conseguem resolver ou pelo menos amenizar os bárbaros índices de miséria que assolam o mundo.

Côncios dessa realidade, nossa perspectiva de análise procura encontrar para além da aparência os verdadeiros pressupostos do momento contra-revolucionário por que passa a humanidade. Desta feita, baseados nos estudos do filósofo húngaro Istvan Mészáros, consideramos que a sociedade capitalista passa por sua mais aguda crise, intitulada por esse estudioso de *crise estrutural do capital* (2003). Portanto, procuraremos agora entender como se consubstancia tal crise e qual sua influência específica em nosso objeto.

Conforme explicita esse autor, em sua forma original, no pré-capitalismo, a produção ainda era orientada para o uso. O capitalismo passou, em sua evolução histórica, a tratar o trabalho vivo como mera mercadoria, desumanizando-o. Nessas condições, portanto, o capital transforma-se em um sistema de controle do metabolismo social, desvalorizando as necessidades humanas, transformando-as em coisas, objetos de produção (2003).

Mészáros (2000) destaca ainda que, através da extração da mais-valia em forma de sobretrabalho, o capitalismo burguês mostra-se ao mundo, evidenciando-se pela primeira vez que o capital reivindica sua condição eterna e indestrutível de gaiola de ferro, da qual nenhuma escapatória negociada pode ou deve ser contemplada. O século XX assiste à fase mais desenvolvida do capitalismo e do sistema do capital, esse último assumindo-se como demiurgo do controle do metabolismo social. São muitos e intensos os avanços tecnológicos e científicos apresentados como consequência desse sistema. De outro lado, entretanto, em consonância com as exigências da acumulação, inúmeras crises que ele mesmo criou são registradas, tais como: a falência do Estado intervencionista soviético e do Estado de Bem-estar Social keynesiano; duas grandes guerras mundiais; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, dentre outros fatores. Esse conjunto de acontecimentos atesta a lógica da dialética do real, comprovando, que o capitalismo só pode existir com desgraça. O autor avança apontando, nesse sentido, que todas as tentativas de adequação do capitalismo em sua crise estrutural serviram somente para hibridizar, ainda mais, o sistema do capital. Observa ele, ainda, que a sempre crescente intromissão do Estado para sustentar o capital serve como base de equilíbrio para este, ou seja, como uma *ajuda externa* para garantir a perpetuação do lucro ao capital. Nesse sentido, não obstante o discurso

deflagrado em favor do mercado livre da intervenção estatal, a dura verdade é que as empresas capitalistas hoje, como dantes, ou mais do que nunca, não podem prescindir da ajuda do Estado para continuar acumulando lucros.

Aprofundado a questão, Mészáros (2000) diz também que a lógica totalizante do capital, sob pena de comprometer sua reprodução, está absolutamente impossibilitada de abrir mão de qualquer elemento de controle social, o que torna as relações sociais cada vez mais apertadas e tensas. O capital não poderá, destarte, em hipótese alguma, afrouxar seu controle sobre a sociedade. Nesse ponto, o Estado é chamado a intervir com suas políticas públicas de contenção, procurando contingenciar as pressões sociais; por isso, na atual conjuntura, tantos projetos focais e fragmentados são apresentados como solução para os problemas da sociedade, que se oferecem, por sua vez, de natureza cada vez mais estrutural.

A concentração de renda, o aumento da pobreza, do desemprego, dos índices de violência, o acréscimo do número de desabrigados em todo o mundo etc., são indicadores que requerem dos gerentes do capital, políticas públicas destinadas, efetivamente, a minorar as precárias condições de existência a que essas pessoas estão submetidas. E, assim, são apresentados inúmeros projetos pretensamente salvadores da humanidade. Porém, nenhum deles representa o afrouxamento dos mecanismos de controle da sociedade, uma vez que, dialeticamente, vale insistir, aqueles problemas são causados pelo próprio sistema metabólico do capital (MÉSZÁROS, 2000).

É importante, outrossim, assinalar com o autor, que a dimensão horizontal na divisão do trabalho sempre se subordina às determinações verticais, o que impossibilita o livre desenvolvimento das forças produtivas. Como forma de encontrar alternativas ao esgotamento do paradigma de produção baseado nos preceitos de Taylor e Ford, observamos, atualmente, o estabelecimento de formas horizontais de articular produção e trabalho, procurando aperfeiçoar a administração das empresas, buscando otimizar o clima organizacional. No entanto, tais estratégias somente serão postas em prática até o momento em que aquelas medidas não se choquem com as determinações superiores – verticais (MÉSZÁROS, 2003).

A novidade histórica da crise estrutural de hoje, diz esse autor, torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou

aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (2002, p. 796).

Encoberta sob o pretexto de justificar ou responder a uma suposta 3ª Revolução Industrial, essa seqüência de elementos determinou modificações importantes na esfera produtiva, as quais procuram se adaptar às novas regras do processo de acumulação do capital. No interior da indústria, tais modificações reverberam questionando o aspecto vigente da formação dos trabalhadores. Sustentamos que estaria fertilizada nesse terreno a condição propícia para que o triângulo *globalização*, neoliberalismo e pós-modernidade surgissem como os paradigmas de um *novo tempo*.

Ao reconhecer que vivemos hoje imersos em uma crise social profunda, endossamos a defesa que tecem, cada um a seu modo, Hobsbawm, Mészáros, Antunes, Tonet, entre outros, na direção de reafirmar que tal crise é causada pelo próprio capitalismo que, a bem de sua auto-reprodução, procura novas formas para recompor suas perdas e se manter como o sistema central de metabolismo social. Nesse processo, o conjunto dos trabalhadores, sobretudo, os mais precarizados, é submetido a forte coerção social. Contudo, apenas e somente a superação da sociedade de classes regida pelo mercado e a conseqüente emancipação humana das amarras da mercadoria, poderão proporcionar ao ser humano o reino da liberdade.

O desemprego contingencial transforma-se em desemprego estrutural. Isto é, ao mesmo tempo em que o capital se desenvolve, cria-se *um contingente humano relativamente desnecessário ao processo capitalista nuclear de produção e consumo de mercadorias*. Fica evidente, portanto, que este sistema está marcado a *ferro* por suas contradições ontológicas, o que torna impossível sua administração com vistas ao

desenvolvimento pleno do gênero humano, e qualquer aspecto *positivo* – empreendedorismo, trabalhabilidade, laborabilidade ou empregabilidade – não passa de um processo de mistificação totalmente dissociado da realidade histórica e material (MÉSZÁROS, 2000).

A burguesia, entretanto, não reconhece ou finge desconhecer esse cenário. Com base em púberes paradigmas científicos e tecnológicos, exige, para não fugir à regra, *novos* metodologismos educacionais. Um *novo* perfil, portanto, é exigido do trabalhador: agora ele precisa compreender as necessidades que as inovações técnico-científicas colocam frente à formação da mão-de-obra; mesmo que essas sejam aligeiradas, fragmentas e contingenciais.

Engana-se, todavia, quem pensar que não existem intelectuais e políticos empenhados em resolver os graves problemas contemporâneos. Muitas são as tentativas que se anunciam bem intencionadas, *mas de boa intenção*, como diz o ditado teologicamente incorreto, *o inferno está cheio*. No enlameado terreno de tantas tentativas, duas delas merecem citação por serem referência à nova tomada de rumo do capital nos países periféricos.

No plano de política estratégica, o Congresso realizado em Washington, em 1989, que ganhou popularidade como Consenso de Washington, reuniu economistas latino-americanos de perfil liberal e representante dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Central e Secretaria do Tesouro estadunidenses. O encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, com o tema “*Latin American Adjustment: How Much has Happened?*” objetivou discutir a urgência e as perspectivas de reformas econômicas na América Latina, como também, o andamento das reformas, àquela época, já em curso. Os principais pontos discutidos foram: 1) Disciplina Fiscal; 2) Focalização dos Gastos Públicos; 3) Reforma Tributária; 4) Liberalização Financeira; 5) Taxa de Câmbio Flutuante; 6) Liberalização do Comércio Exterior; 7) Eliminação de Restrições ao Capital Externo; 8) Privatização; 9) Desregulamentação; 10) Defesa da Propriedade, dentre outras artimanhas presentes nas cartolas burguesas.

No plano educacional, ganhou também elogios dos defensores da ordem capitalista, a *Conferência Mundial de Jomtien*, ocorrida na Tailândia, em 1990, em

torno do sugestivo tema *Educação para Todos, na qual, representantes de 155 países e 120 organizações não-governamentais produziram uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos e um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem [...] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2004). É exatamente a partir desse evento, que o pesquisador Roberto Leher (1999) destaca o início da participação do Banco Mundial (BM) como o *Ministério Internacional da Educação para os países periféricos*.*

É, também, nessa reunião, como indica a pesquisa de Jimenez e Mendes Segundo, que a educação

passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza: de forma condizente, portanto, com o discurso do Milênio e, como não poderia deixar de ser, com as necessidades de reprodução do capital (2006, p. 6).²⁹

E, com suporte nessas reuniões, a burguesia e seus representantes implementaram reformas na formação profissional pelo mundo afora. Dois pontos de importante verificação, todavia, não são analisados por esses *sábios intelectuais de ofício*: de um lado os avanços tecnológicos e científicos fabricam cada vez mais instrumentais sofisticados, que, como adverte Souza Jr. (2006, p. 7), serão operados por uma quantidade relativamente pequena de trabalhadores que precisam apresentar qualificações técnicas relativamente superiores às usadas no padrão taylorista-fordista. De outro ponto, a *desqualificação é insubestimável*, pois diversas empresas e ramos produtivos operam com processos complexos e sofisticados, mas ainda não aboliram completamente o modelo anterior, necessitando de qualificação genérica que possibilite apreender as variações da ciência e da tecnologia; sem contar o alarmante contingente de desempregados e subempregados que não contam com formação alguma. Não é possível, portanto, encontrar a solução para tais problemas na educação profissional. Como diria Marx, está formação não atende nem as exigências do famigerado mercado de trabalho, quanto mais do conjunto dos trabalhadores (MANACORDA, 2006).

²⁹ O Consenso de Washington, bem como a Conferencia de Jomtiem, terão atenção especial no capítulo 4 desta investigação.

Como uma parede de concreto que pretende jamais perder “o prumo nem o esquadro tampouco o nível,”³⁰ a educação profissional é mantida como uma grande arma para que os trabalhadores e seus filhos enfrentem os desanimadores desafios do alvorecer do século XXI; sejam eles de qualificação, de desemprego ou mesmo de formação humana.

É precisamente nesse cenário que a graduação tecnológica é apresentada como uma opção aos filhos de trabalhadores que sonham em cursar o ensino superior. De quebra, o governo esbraveja que está resolvendo o problema de expansão de vagas nesse nível de ensino.

Para que esta pesquisa possa se encaminhar com firmeza dentro desse debate, torna-se necessário que analisemos a relação trabalho e educação, realizando, de modo especial, um exame crítico sobre as políticas públicas brasileira de formação profissionalizante.

³⁰ No Nordeste brasileiro é comum a utilização de termos como prumo, nível e esquadro, entre os trabalhadores da construção civil para designar o perfeito andamento da construção (obra); entre os engenheiros e arquitetos, essas três grandezas indicam a base de uma construção corretamente equilibrada.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ESTRUTURA E CONTEXTO

Neste segundo capítulo apresentamos as políticas públicas para educação profissional no Brasil. Objetivamos destacar, principalmente, os desdobramentos causados pelos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 na proposta da chamada educação tecnológica. Recortaremos para início de análise a era dos governos militares decorrentes do golpe de Estado de 1964, pois foi nesse período que a graduação tecnológica começou a ganhar amparo legal. Nossa pesquisa almeja chegar até as alvitras do governo de Lula da Silva para alargar o acesso ao ensino superior. Para compreender o ensino profissional como concepção atrelada ao modo de produção capitalista, iniciamos com a análise contextualizada das categorias técnica e tecnologias, próprias da relação educação profissional e desenvolvimento econômico.

2.1 Concepções epistemológicas e onto históricas da técnica: a tecnologia como traço ambivalente para o desenvolvimento

Com a intenção de sermos o mais rigoroso possível com esta exposição, precisamos alargar a compreensão de técnica e de tecnologia, para a partir de uma análise onto histórica que tenha o trabalho como pressuposto social das demais práxis sociais, entender quais os reais motivos que levam o discurso dominante a apresentar o baixo desenvolvimento tecnológico como o maior responsável pelo nosso atraso econômico-cultural-social e, assim, defender os cursos de graduação tecnológica como vitais para desenvolvimento das técnicas nacionais e para uma conseqüente transformação das condições locais de dependência.

Para enfrentamos essa empreitada nos apoiamos, principalmente, em *O Conceito de tecnologia*, livro escrito por Álvaro Vieira Pinto (2008a, 2008b), pois esse autor, com base nos pressupostos marxianos do trabalho como ato fundante do ser social, entende que apenas a aplicação correta das leis gerais da dialética pode exprimir todas *as formas de movimentos do mundo material em seu curso histórico* e assim, nos colocar na trilha do adequado conhecimento (2008a, p. 72). Como comenta Marcos Cezar de Freitas (2006, p. 84), aquele autor *empreende uma operação conceitual muito assemelhada ao método lukacsiano, o que lhe permite afirmar que estudar o trabalho e a tecnologia corresponde a investigar a cultura daqueles que têm acesso imediato à realidade, como*

diria Lukács. Sobre o método seguido por Vieira Pinto, Freitas ainda nos diz que ele se vale da antropologia para complementar sua argumentação (2006, p. 84).

Uma das mais nocivas substancializações que cometemos quase inconscientemente, passando assim despercebida, é a que se refere à cultura. Aparece-nos como uma realidade em si. Definimos então as técnicas declarando-as pertencentes a certa cultura, substantivada, entificada, quando a verdade encontra-se na expressão inversa. [...] Atribuímos certas técnicas antiqüíssimas por exemplo, à cultura paleolítica, quando deveríamos dizer o oposto, pois são as técnicas executadas em tal fase do desenvolvimento humano que configuram o conceito chamado cultura paleolítica (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 65).

Para esse filósofo, nunca houve a rigor, uma era que não fosse tecnológica, pois todas as épocas são extraordinárias perante os seus criadores: a humanidade. *Supor o contrário seria imaginar que a história se repita, estacione ou corra para trás; o homem, jamais seria humanizado se não fosse tecnológico* (idem, p. 47). O termo “era tecnológica” é utilizado como uma panacéia para expressar a distinção dos tempos atuais das fases remotas da humanidade, ou para distinguir nações desenvolvidas das menos favorecidas no cenário geo político dito globalizado. De forma ideológica, no caso particular dos países periféricos, tal conceito serve como silenciador das consciências, fazendo-as aceitar como verdade definitiva o seu estado de atraso; de viés, ainda concentra os elementos de adaptação das resistências internas, o que, por conseguinte, trava uma possível reação contrária à dominação estrangeira; por isso, *toda época, na palavra de seus ideólogos*³¹, *julga-se privilegiada, vê-se como o término de um processo de conquistas materiais e culturais que com ela se encerram*, aparentando que estamos em uma época distinta das demais pelas maravilhas que alguns privilegiados desfrutam (idem, p. 40).

O homem, no cotidiano, maravilha-se diante do que é produto seu porque, *em virtude do distanciamento do mundo, causado pela perda habitual da prática de transformar materialmente a realidade, e ainda da impossibilidade de utilizar os resultados do seu trabalho, que é desapropriado pelo capital, perdeu a noção de ser o autor de suas [próprias] obras, as quais por isso lhe parecem estranhas* (idem, p. 35).

³¹ Vieira Pinto questiona que talvez possa se dizer, “com valor se lei sociológica, que os serviços em todos os tempos pensam analogamente”: é a invasão dos literatos impressionistas na filosofia (2008 a, p. 41-4).

A expressão “era tecnológica”, em seu sentido onto-histórico, apenas serve para evocar toda época da evolução humana onde o homem age sobre a natureza com as técnicas que dispõe para solucionar as contradições existentes entre ele e o meio natural. Isto é, quando o sujeito utiliza as propriedades dos corpos, as forças naturais desantropomorfizadas que existem independentes de sua vontade, como forma de fortalecer o rendimento de seu trabalho sobre os objetos naturais que recebem sua ação. O simples atrito entre dois pedaços de sílex para produzir faíscas, como lembrado na introdução deste texto a partir do que foi documentado por Pareto, serve como ilustração da relação que o homem conquista através do desenvolvimento de seus reflexos da realidade buscando vencer as oposições naturais às suas mais sofisticadas exigências. Tal reflexo³², como lembra Vieira Pinto, formou-se graças a um sistema nervoso suficientemente desenvolvido para elaborar, em forma de idéias abstratas e universais a compreensão do real. Portanto,

Toda fase da história humana, em qualquer cultura, caracteriza-se, do ponto de vista descritivo, pelas produções técnicas capaz de elaborar. O salto representado pela habilidade de polir a pedra, em contraste com a simples fragmentação, tem tão alta importância que pode ser utilizado como manifestação divisória de dois pólos multimilenares da evolução humana. A passagem, posterior, à agricultura, à domesticação de animais e à produção de utensílios de barro são fatos de transcendência comparável à da chamada Revolução Industrial dos tempos modernos e, na atualidade, à introdução das novas fontes de energia obtida das reações nucleares (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 61-3).

A tecnologia na chamada “era tecnológica” sofre dois ataques frontais. Se por um lado é tida como demoníaca, por outro, é apresentada como a endeusada saída para todos os males da humanidade, sobretudo dos países que orbitam na periferia do capitalismo avançado. Ambas as posições se apresentam, por não levarem em conta o fato absolutamente primordial: a relação produtiva que o homem mantém com o seu entorno, são completamente falsas. Contudo, como argumenta esse autor, as acrobacias verbais e as fantasias literárias dos filósofos, que se debruçam sobre a filosofia da técnica, geralmente são amedrontadas apologias da sociedade que julgam “do conhecimento”, tecnocrática, da informação, “tecnológica”, ou qualquer outra alcunha a ela atribuída, são eles *incapazes de perceber as limitações e as anamorfozes das próprias especulações* (2008a, p. 155), *são manigâncias cuja intenção ideológica,*

³² *Os atos realizados na natureza irracional por instinto*, como lembra Vieira Pinto, *nele [no homem] se elevam à condição reflexiva, começando a merecer a qualificação de técnica* (2008a, p. 159). Lukács (1982) entende reflexo como sendo a tentativa consciente de captar o movimento da realidade procurando entendê-la. Para este autor, o reflexo é pressuposto para o trabalho, ou seja, este é impossível sem aquele.

enquanto serviços relevantes prestados aos grupos poderosos, é indispensável. O ataque ideológico contra a tecnologia feito por esses pseudos-críticos é um tiro que sai pela culatra, pois ao censurá-la pura e simplesmente, sem revelar a sua essencial dialética para o desenvolvimento da humanidade, inocentam os agentes que a manipulam: os grandes conglomerados capitalistas (2008a, p. 179).

Do mesmo modo que é errôneo criticar a tecnologia atribuindo-a um caráter diabólico, tem o mesmo grau de inexatidão encará-la como algo divino vindo de um demiurgo, independente da vontade coletiva da humanidade. Essa categoria não constitui um produto cultural que por um insondável direito só possa ter nascido nos centros mais adiantados perante a divisão social do trabalho internacional (VIEIRA PINTO, p. 267). Esse estado de levitação, muito bem usado pelos países imperialistas e pelos seus defensores nas nações dependentes, demonstra-se bastante apropriado para atribuir à tecnologia a aparência de divindade transcendente, escondendo, conseqüentemente, que cada grupo humano em determinada fase histórica, localizado geograficamente dentro de suas possibilidades naturais e espaciais, reflete as exigências sociais sentidas pelos indivíduos em geral (idem, p. 291). Outro elemento não considerado por esses impressionistas da razão, é a relação entre o que é disponível e o que é carente ao conjunto humano e em que caráter esse coletivo se depara com a dialética do particular como mediador entre o universal e o singular para posicionar algumas individualidades humanas em condições culturais, políticas e econômicas capazes, por isso, de resolver no âmbito de sua comunidade e, com o auxílio dela, os problemas demandados por seu tempo (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 191-3).

Qualquer técnica só pode ser considerada boa ou má quando relacionada com suas finalidades, nunca em sentido moral, somente o conjunto da humanidade tem a decisão de ser bom ou mau. A bomba atômica que ocasionou o extermínio de milhares de pessoas nas cidades japonesas de Hiroxima e Nagasaki, por exemplo, foi tecnicamente perfeita, pois atingiu o alvo objetivo de quem a lançou, ou seja, não falhou. Como explica filosoficamente Vieira Pinto: [...] *o ato [técnica] realiza, enquanto mediação, o fim intencional do agente; é a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente* (idem, 175-8).

Para esse filósofo não podemos estudar a técnica sem posioná-la dentro do valor fundamental e exato do seu logos: a tecnologia. Ancorado com o primeiro significado etimológico, *a tecnologia tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a*

discussão da técnica. Ele inclui nessa definição as artes, as habilidades de fazer algo, *as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa*. Nesse sentido radica-se o que é primordial para um aprofundamento filosófico da questão, portanto, baseados nessa noção, temos condições de entender os pormenores das categorizações ingênuas ou mal intencionadas do conceito de tecnologia. Pois tais considerações, no entendimento mais comum e popular, aparece como sendo pura e simplesmente equivalente a técnica, ou ainda como sinônimo da variante americanizada, bastante recorrente entre nós, o “charmoso” termo *know how*, ligada a coisa estrangeira; passa a idéia que é algo superior e, por isso, logo precisamos dela. Uma outra forma de se conceituar tecnologia é entendê-la como o conjunto de todas as técnicas (idem, 220-1).³³

Para esse autor, a técnica é algo material, condicionada historicamente por seus produtores, tendo no trabalho humano a mediação original. Por definição, todo ato humano é em si uma ação técnica, pois quando o homem torna-se um ser social, produtor de si mesmo, constitui-se simultaneamente em ser técnico. A tese central de Vieira Pinto é a seguinte: *a técnica define primeiramente uma qualidade do ato material produtivo; só no segundo momento do processo cognoscitivo se transfere do ato ao agente, o homem que pratica atos técnicos, isto é, produtivos de um fim bem determinado* (idem, p. 176).

Precisamente, a técnica consiste em *obedecer às qualidades das coisas e agir de acordo com as leis dos fenômenos objetivos, seguindo os processos mais hábeis possíveis em cada fase do conhecimento da realidade* (idem, p. 62). Mais uma vez, como forma de ilustrar melhor nosso argumento, reportamo-nos ao exemplo contido na ficção de Arnaud (1981), *A Guerra do Fogo*, quando a mulher integrante da tribo que detinha o conhecimento de, através da manipulação de artefatos naturais, produzir o fogo com suas mãos, expõe essa técnica para uma tribo com evolução cultural que não lhe permitia, a partir de habilidades manuais, brotarem das próprias mãos o fascinante fogo.

Existe um caráter necessariamente técnico em toda e qualquer ação humana, pois agir significa um modo de ser em-si ligado a alguma finalidade que o indivíduo se

³³ O conceito de ideologia da técnica é a quarta noção que Vieira Pinto (2008a, 2008b) enxerga aparecer na definição de tecnologia. Justamente nessa categorização o autor pretende trabalhar com mais acuidade. Pelas finalidades deste trabalho, lamentamos não termos como acompanhar o filósofo no aprofundamento dessa empreitada.

propõe a exercer. A dialética da ação com o causador, do sujeito com o objeto, do produto desenvolvido com as mãos a partir do que se apresenta a ele posto pela natureza; e, posteriormente, o que esse homem realiza a partir do já produzido pelos seus antepassados, que nas palavras de Lukács resgatando Marx é a teleologia secundária, traduz-se a gênese onto histórica da técnica.

[...] o adjetivo “técnica” aplica-se primordialmente por sua derivação filosófica autêntica, e em caráter existencial justo, ao ato da produção de algo. É o ato que fundamentalmente deve ser julgado “técnico”, ou não. E entre os atos, aquele que direta e mais originalmente recebe esta qualificação é o de produzir. Sendo um ato definidor da existência humana, porque exprime a condição primordial da conservação dela, permitindo ao ser vivo conservado raciocinar sobre si, é a ele que compete natural e originalmente a qualificação “técnico” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 175, aspas do original).³⁴

Entretanto, a reflexão sobre a técnica apenas se torna objeto da filosofia quando aquela se separa de quem a executa, isso ocorre por existir, como vemos debatendo ao longo desta exposição, uma desvalorização do trabalho manual em relação a um nível superior especializado das funções sociais, que se desenrola na educação através do que chamamos dicotomia educativa. Em geral, no chão do cotidiano, técnico é o trabalhador a quem se atribuem recursos intelectuais limitados, é aquele que vem nos socorrer quando algum dos aparelhos que permeia a vida moderna, geralmente que possui fios e botões, pára de funcionar. Na realidade, como esclarece Vieira Pinto, isso significa que apelamos para especialistas conhecedores das ações específicas necessárias para recolocar o equipamento em seu perfeito estado de funcionalidade. Assim, esse trabalhador personifica o portador da técnica, *a saber da mediação, representada pelos atos adequados, que deverão levar ao fim pretendido, a retomada do funcionamento normal do aparelho ou da máquina* (idem, p. 177).

Dessa forma, a técnica começa a se distanciar de sua gênese, pois de *adjetivo enquanto meio para se atingir um fim*, inicia sua caminhada em direção à substantivação. Os demais erros metodológicos que a empurram para uma concepção fantasiosa, entificando-a como algo sobrenatural, que perde a relação dialética do ato com o agente operador da ação técnica devem ser computados para as visões idealistas e anti-históricas da realidade, as quais são impossibilitadas de perceber, como explica

³⁴ Vieira Pinto acrescenta: *Mantendo-nos, porém no âmbito da ocorrência original, e a mais significativa, vemos claramente o papel mediador assumido pela operação que se reveste da qualidade objetiva de “técnica”, termo que recebe então a função gramatical de adjetivo determinante de uma função humana. Nem todo ato humano detém este título. A rigor, seriam até raros, reduzindo-se àqueles praticados com a consciência exata do que significam enquanto meios para alcançar um fim* (2008a, p. 176).

Vieira Pinto, o vício de raciocínio, largamente divulgados pelos escritores impressionistas, espelhados na troca de um adjetivo por um substantivo, como são os casos dos pensadores Martin Heidegger e Oswald Spengler (idem, p. 176-7).³⁵ O primeiro autor, por ver na técnica presente na vida do homem moderno um prejuízo incalculável, no qual a humanidade precisa se esquivar indo a procura dos métodos tecnicamente menos elaborados. Já o segundo filósofo, por acreditar que o ponto de partida para se analisar essa questão, é a alma. *Para esse imaginário compositor de um romance de história*, como registra Vieira Pinto antes de citar o historiador alemão, o problema está invertido e fincado em uma base biologista de caráter animista: [a] *técnica é a tática da vida; é forma íntima do comportar-se na luta que é idêntica à própria vida* (Spengler, citado por VIEIRA PINTO, 2008, p. 143)

Seria errôneo julgar que, sem querer ou sem perceber, chegamos à mesma concepção exposta nas lucubrações de Heidegger, a noção da técnica como ocultação do ser. Parece-nos que Heidegger, se em palavras assim se exprime, na realidade dota a técnica de valor entitativo, de modo que ele, tanto quanto Spengler, acaba por chegar ao resultado oposto ao que visa, na verdade em vez de mostrar a técnica ocultando o ser, faz o ser ocultar a técnica. Esta, convertida numa entidade em si, oculta sua própria natureza (2008, p. 177).

Esse filósofo explica que em função da evolução acentuada das bases materiais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento acelerado da produção industrializada, a tecnologia passou a ser freqüentada pelo debate filosófico. Nesse sentido, o pensador costarricense Amán Rosales Rodríguez nos fornece interessantes indicações para compreendermos melhor o acaloramento dessa discussão.³⁶ Ele apresentou recentemente interessante revista bibliográfica sobre o tema, analisando

³⁵ Não podemos deixar de registrar que tanto o primeiro filósofo quanto o segundo administraram ou forneceram idéias forjadas sobre concepções irracionais que serviram para consubstanciar umas das páginas mais criticadas da história do século XX: o nazismo.

³⁶ No texto de 2002, Rodríguez aceitou, em termos gerais, a distinção básica efetuada por alguns autores entre ‘técnica’ e ‘tecnologia’. De acordo com essa diferenciação, o aporte de maior conhecimento científico disponível é *conditio sine qua non* da ‘tecnologia’, porém não da ‘técnica’. Jean Ladrière, por exemplo, continua o pensador da Costa Rica, denomina a ‘técnica’ de ‘tecnologia antiga’ caracterizando-a como “um conjunto de habilidades práticas, carentes de verdadeira justificação teórica”. Nesse conjunto de destrezas a eficácia substitui a justificação dos procedimentos. A ‘tecnologia’, por seu turno, prossegue Rodríguez citando Ladrière, “tem certamente tendência a conseguir uma compreensão o mais exata possível do que ocorreu, e recorrendo para isso, sempre que seja possível, a intervenção da ciência. Ao mesmo tempo, remata o costarricense, com citação de Mario Bunge, ‘tecnologia’ “é o vastíssimo campo de investigação, desenho e projeto que utiliza conhecimentos científicos com a finalidade de controlar coisas e processos naturais, de desenhar artefatos ou processos, ou de conceber operações de maneira racional (RODRÍGUEZ, 2002, p. 136, nossa tradução). Já no mais recente trabalho sobre a questão, esse autor descreve a tecnologia, logo na primeira linha como a filosofia da técnica (FT), ou, como a chamam em alemão, *Technikphilosophie* (RODRÍGUEZ, 2006, p. 38, nossa tradução).

principalmente a obra do democrata liberal Karl Popper (2002) e do filósofo alemão Friedrich Rapp (2006).

Com relação à obra do intelectual de origem austríaca, considerado pelo senso comum das ciências sociais como um dos mais influentes pensadores do último século, Rodríguez se pergunta porque, apesar de sua atribuída importância filosófica, a tecnologia não ocupou um lócus de destaque em sua obra; elaborando como ponto de partida para investir nessa questão, a pergunta a seguir: que lugar a tecnologia ocupa no pensamento popperiano? Já a escolha por Rapp é justificada inicialmente por ser ele, hoje, reconhecido como um dos filósofos que mais tem contribuído com o debate ético-político sobre o tema e também, como explica o pensador latino, por sua forma clara e exemplarmente rara de possibilitar a discussão crítica e o diálogo filosófico (RODRÍGUEZ, 2006, p. 38).

Sobre a compreensão dessa categoria no pensamento popperiano, esse autor deduz que no *atual desenvolvimento tecnológico, parece manifestar-se como um processo planetário auto determinado, movido por nervos imanes que escapam ao completo domínio humano*. Avançando em suas ponderações, indaga que essa imagem parcialmente autônoma concedida à tecnologia na teoria de Popper, pode ser vista igualmente como acertada e errada. A postura popperiana enxerga a tecnologia numa precária oscilação ou em um tenso equilíbrio entre seus extremos. Rodríguez entende que a justificativa para esses dois qualificativos estarem sinalizados na obra do austríaco, caracteriza-se por uma tensa ambigüidade na concepção da categoria em debate. Para Popper, prossegue aquele autor, a tecnologia é somente um mero instrumento ao serviço dos valores mais elevados da teoria em uma “sociedade aberta”. Disso se entende que a presumível autonomia não seria, no entendimento popperiano, mais que uma miragem conceitual que se desvanece ao momento de recordar o justo lugar que a tecnologia tem assinalado na cultura (RODRÍGUES, 2006, p. 154).

Para equacionar essa lacuna a saída de Popper é sugerir que a autonomia se consolida por ser a tecnologia fruto da construção humana, compreende Rodríguez. A síntese deste autor sobre o entendimento popperiano referente a discutida categoria é uma moeda de dois lados. Vamos a elas:

Por um lado, uma visão um tanto ingênua sobre a relação entre ciência básica, ciência aplicada e tecnologia que acentua o aspecto puramente neutro e instrumental, positivo dessa última, e que a olha com bons olhos sempre e quando não pretende outra coisa mais que servir diligentemente aos desejos

da teoria. Por outro lado, uma perspectiva filosoficamente muito mais rica e completa – por sua ligação, por exemplo, com temas como o da relação entre liberdade e determinismo na história – que reconhece que, dada a inserção da tecnologia nas mais amplas dinâmicas históricas, podem surgir de seu desenvolvimento, como sucede com qualquer outro processo histórico-coletivo e para bem ou para o mal, os resultados mais imprevisíveis como consequência das intenções [humanas] mais contrárias (RODRÍGUEZ, 2006, p. 155, nossa tradução).

Esse intelectual abre suas análises sobre Rapp escrevendo qual a motivação principal que leva este último a se debruçar sobre a questão da tecnologia, escrevendo: *Uma das principais justificativas expostas de forma explícita por Rapp para a incursão da tecnologia no domínio de problemas filosóficos relevantes é a forte **ambivalência** que atualmente ela experimenta.* Com efeito, a tecnologia é para esse pensador, um dos elementos centrais da modernidade (RODRÍGUEZ, 2006, p. 39-40, negrito do original, nossa tradução).

Para esse autor, a perspectiva de estudo do fenômeno tecnológico, aparece na obra do filósofo alemão com variação entre otimismo e pessimismo. O que não é original a seu trabalho, pois essa posição é partilhada por alguns dos seus predecessores mais ilustres (como acabamos de ver na concepção de Popper), bem como por vários de seus contemporâneos.

Rodríguez argumenta que o pensamento de Rapp sobre essa questão, partilha do mesmo estatuto de análise de autores, que mesmo guardadas entre si peculiares diferenças como, por exemplo, O. Splengler, M. Heidegger, K. Jaspers, entre outros, podem ser enquadrados no grupo de filósofos conservadores. Para denominar mais apropriadamente esse conjunto de pensadores, o estudioso latino utiliza a expressão *muito bem formulada* por I. Hronszky de “filosofia tradicional da tecnologia” e utilizando os escritos do próprio Rapp: *a técnica que o homem cria planejada e perseveradamente, apresenta-se como um poder estranho e intranqüilizante* (RODRÍGUEZ, 2006, p. 39-40, nossa tradução).

São três as principais características, propostas por Rapp, que marcam definitivamente o atual momento de importância da tecnologia. Seguindo a enumeração dessas distinções descrita por Rodríguez, são elas: 1) a transformação permanente e acelerada que tem espaço a partir da Revolução Industrial; 2) a circunstância de que a técnica transforma desde sua base até todos os âmbitos da vida cotidiana; e, 3) a propagação mundial da técnica moderna, o que, por conseguinte, acarreta uma nivelção

das particularidades evoluídas culturalmente (RODRÍGUEZ, 2006, p. 39-40, nossa tradução).³⁷

Esse autor adverte em nota de roda-pé, que se tudo isso não bastasse, *a centralidade da técnica em geral, e da tecnologia em particular para a modernidade se apóia, segundo pensa Rapp, nas elementares e profundas raízes biológico-antropológicas (pré-culturais) da atividade técnica*. Tais pressupostos encontram rebatimento nas estradas abertas por antropólogos que aqui podem ser representados por Ernst Kapp, Arnold Gehlen e Hans Sachsse. Advertência essa já registrada por nos através dos escritos de Vieira Pinto,³⁸ que vem encontrar nas letras de Rodríguez (2006, p. 40-1) concordância, pois este autor enxerga na comprovação do *status* antropológico atribuído à técnica e sua tendência a dissimular os graves problemas estruturais, um perigo inerente, não somente nem principalmente filosóficos, implicados no processo mundial de industrialização e tecnificação. O que para os países da periferia do capital, em virtude nomeadamente da divisão social internacional do trabalho, tem caráter gravemente danoso.

O centro das argumentações de Rapp, como demonstra Rodríguez, é povoado primeiramente pelo forte laço intelectual que liga a noção moderna de progresso à tecnologia, e depois por sua tese central, a saber: a tecnologia em sua totalidade é o resultado das ações do conjunto da humanidade, porém sem intenção humana em atingir um determinado fim (2006, p. 44-6). Para aprofundar a tese de ser o mundo resultado não intencional das deliberações e atitudes dos sujeitos sociais, que seguindo o jargão da ciência econômica, teria dado origem a economia moderna, Rodríguez lança mão da combinação das idéias de seus mais *briosos* criadores, os compatriotas austríacos, Friedrich von Hayek e Karl Popper.

O primeiro se refere de forma indiscriminada em “The results of human action but not of human design” sobre uma ambiciosa idéia, a qual pretendia conectar ignorância e ordem. Para isso, o economista lançaria mão primeiramente das regras sociais de conduta que evoluiriam gradativamente de forma não consciente, conseguindo preencher as lacunas do conhecimento dos sujeitos, alcançando por fim, a

³⁷ É importante registrar que segundo Rapp há uma *inclusão definitiva da tecnologia no “principio da subjetividade”* e esse princípio se relaciona com o desenvolvimento tecnológico da civilização ocidental (RODRÍGUEZ, p. 40, nossa tradução).

³⁸ Tal perigo é reiterado diversas vezes por Lukács (1982) em sua *Estética I*.

coordenação de suas atitudes. Paralelo a isso, o racionalismo construtivo pensado por Hayek, teria a implicação nefária, na qual todo e qualquer ato de coordenação originária, seria punido pela ação contrária à pretendida. A associação da sociedade de mercado com o Estado de Direito suportariam a noção de condutas sociais, enquanto que o Estado intervencionista estaria encarregado pela idéia de racionalismo construtivo (KERSTENETZKY, 2004). Segundo Rodríguez (2006), Popper retoma essa concepção e a utiliza em seus ataques aos planejamentos holísticos de cunho historicista, posição esta parcialmente aceita pela professora Celia Lessa Kerstenetzky (2004).

Uma outra formulação sobre os resultados não intencionais dos indivíduos, desta feita um pouco mais restrita, apresentada por Rodríguez (2006) é “The unanticipated consequences of purposive social action” retirado do título de um conhecido ensaio do sociólogo estadunidense Robert King Merton³⁹. Se bem que a posição do professor da Universidade de Columbia parece caber melhor sobretudo para a tecnologia e todo modo, avança Rodríguez, o certo é que suas conseqüências já se desprendem por influência da primeira. Em seguida ele escreve:

Fica claro que ambas expressam uma mesma situação de incertezas, inescapável no que diz respeito aos processos históricos, mesmo que estes contem ou não com um plano prévio. Agora bem, a intrusão da idéia das conseqüências não intencionais no domínio tecnológico, justo o que se oferece como modelo por excelência de desenho e planejamento prévio humano – ainda aceitando falhas nos sistemas – é o que almeja sérios desafios a propósitos da avaliação da tecnologia ou avaliação tecnológica (RODRÍGUES, 2006, p. 46).

Diante de enunciados como: *para lidar com os problemas que nós mesmos causamos por meio da demasiada eficiência da técnica moderna*, não nós surpreendemos com a insistência de Rapp em afirmar a incapacidade humana em lidar de forma suficientemente eficaz com problemas causados pela tecnologia. Daí decorre que seu determinismo misto, ou seja, histórico-tecnológico, anuncie finalmente, com tamanha magnitude, que a única coisa possível de sair coerentemente de seus pronunciamentos é uma incapacidade intrínseca (RODRÍGUEZ, p. 54-6, citando Rapp, nossa tradução).

Dessa forma, conclui Rodríguez, a ambivalência inerente à atividade tecnológica se apresenta de forma explícita em Rapp, como resultado direto das mais gerais

³⁹ Esse autor é considerado um dos maiores intelectuais da comunicação de massa e é o criador da categoria “profecia auto-realizável”, insistentemente utilizada nos cursos de gestão de pessoas com enfoque e auto-ajuda.

ambivalências privativas de toda criação humana. A diferença entre o filósofo alemão e Karl Popper, sustenta o pensador latino, é que neste último, tal ambivalência se revela de modo implícito (2006, p. 54).

Para esta pesquisa, diante do fenômeno tecnológico, tanto Popper, como Rapp, estão impossibilitados de compreender a realidade da tecnologia no cotidiano da humanidade. Entretanto, ambos os estudos prestam um serviço bastante comemorado pela “sociedade [dita] do conhecimento”. O fato de desconsiderarem a relação da tecnologia com o trabalho, que, por sua vez, repousa em si o ato teleológico, cega completamente qualquer tentativa correta de análise do problema. Por conseguinte, essas investigações, assim como suas congêneres, têm que se contentar com enunciados que no máximo de seus limites, aponte para algum tipo de determinismo, de pessimismo do controle da humanidade sobre sua materialidade, ou de otimismo ingênuo que esbarram nas conhecidas fantasias pós-modernas. Com efeito, tais análises, acabam por apresentar formulações muito bem necessárias ao capital contemporâneo em crise crônica, que aplaude através do direcionamento de seus investimentos – geralmente públicos – em pesquisas, toda a panacéia que circunda o mundo universitário com a aparantada auto denominação de “pesquisa tecnológico-aplicada”.

Esse contexto é graficamente perigoso nos países cujas fronteiras estão limitadas à periferia do capital. Freitas analisa, com base nas investigações fornecidas por Vieira Pinto, que as conseqüências levadas a cabo por esse filósofo em *debulhar o conceito de tecnologia têm alcance expressivo e tocam aspectos dramáticos dos dias que seguem*. Vieira Pinto prossegue Freitas (2006, p. 92), *demonstra que um dos maiores danos causados pelo desnível entre países de capitalismo desenvolvido e os de capitalismo periférico é a disseminação da crença de que grandes problemas resultam somente da ineficiência de gestão e falta de instrumentos adequados de “engenharias sociais”*. O comentário que se segue é especialmente bem apropriado para o caso brasileiro:

O que Vieira Pinto enxerga no contexto em que analisa a propagação das imagens da ‘era tecnológica’ é, ao contrário, um mergulho no provincianismo próprio da consciência ingênua: “o laboratório de pesquisas, anexo à gigantesca fábrica, tem o mesmo significado ético da capelinha outrora obrigatoriamente exigida ao lado dos nossos engenhos rurais” (FREITAS, 2006, p. 92, aspas do original destacando a fala de Vieira Pinto).

Antes de aprofundarmos o diálogo com Vieira Pinto, pensamos que para propiciar maior nível de profundidade à discussão, é necessário trazer para o debate pesquisadores que enlaçam as concepções de técnica e tecnologia com nosso objeto

específico de estudo, a graduação tecnológica. Dois autores que se destacam nesse campo investigativo é o Professor Domingos Lima Filho, da antiga Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), transformada recentemente em IFET e a Professora Marise Ramos, do antigo CEFET Nilópolis/RJ, também transformado recentemente em IFET.

Aquele pesquisador considera complexa a conceituação do termo tecnologia. Mais difícil ainda, em sua análise, torna-se tal categorização no contexto educacional da educação profissional (técnica e tecnológica). Para ele, coexiste *uma vasta diversidade de sentidos, significados e apropriações acerca da tecnologia, constituindo uma polissemia resultante das posições de distintos sujeitos sociais e distintas ênfases nas dimensões materiais, espaciais, temporais, simbólicas e cognitivas da categoria em estudo* (LIMA FILHO, 2005, p. 264).

Contudo, o investigador não desiste e prossegue seu esforço *de reunir elementos e nexos conceituais que permitam uma sistematização teórica [...]*. No meio da destacada polissemia, considera pertinente elencar dois aspectos utilizados para demarcar o que é tecnologia: 1) a concepção de tecnologia *como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos*, isto é, uma visão relacional da problemática; e, 2) a que compreende tecnologia simplesmente como técnica, *isto é, como aplicação sistemática de conhecimentos científicos para processos e artefatos*, ou seja, compõe a questão de modo instrumental. Existem, para esse autor, *três características principais que opõem essas duas conceituações*: a primeira seria *a relação da tecnologia com o trabalho*; depois, a compreensão que se tem *acerca do desenvolvimento científico e tecnológico*; e, por último, a relação que se estabelece *entre tecnologia e sociedade* (Idem, p. 364-5).

Na verdade, segura o autor, o esclarecimento dessa oposição de conceitos, evidencia que o problema é concebido a partir da *hierarquização de saberes e fazeres, na qual a teoria subordina a prática e o saber teórico determina o fazer*. Para explicar a conhecida questão da dicotomia, agora travestida sedutoramente com uma *nova, brilhante e colorida vestimenta*, anunciada como especificidade tecnológica, Lima Filho justifica:

enquanto na conceituação relacional a tecnologia é compreendida como construção social complexa integrada às relações sociais de produção, na conceituação instrumental atribui-se especificidade e autonomia que não somente concebe a tecnologia isolada das relações sociais, como, em certa

medida, as determina. Essa atribuição, a nosso ver equivocada, deriva de concepções filosóficas e epistemológicas que concebem uma cisão entre produção intelectual e material, entre teoria e prática (Idem, p. 365).

Mesmo vivendo em *um contexto contemporâneo de intenso intercâmbio cultural, de cotidianidade das linguagens midiáticas e informacionais, da difusão e incorporação dos artefatos tecnológicos aos espaços urbanos públicos e privados*, onde a relação ciência e tecnologia é chamada a interagir em quase todos os espaços das atividades humanas, e, portanto, necessário seria se propor uma educação nos marcos da omnilateralidade; justamente o contrário é proposto. Especificidades tecnológicas, especificidades de conhecimento e, para viabilizar tal propositura: institucionalidades educacionais específicas, nesse caso, radicalmente específica, pois dar-se-á no nível superior (Idem, p. 365).

Lima Filho problematiza do seguinte modo a relação entre tecnologia e vida cotidiana no cenário atual: *mais que força material da produção, a tecnologia, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sócio-cultural, uma centralidade geral e não específica na sociabilidade humana*. Hoje, mais que nunca, principalmente em virtude do conhecimento acumulado pela humanidade, nada pode ser *considerado estritamente não tecnológico; não há campo de saber ou área de conhecimento que possa prescindir da tecnologia ou considerar-se em relação externa para com ela* (Idem, p. 365).⁴⁰

A Professora Marise Ramos enfrenta essa discussão tentando entender as questões epistemológicas e históricas da relação ciência e tecnologia. Para isso, convida para o debate o filósofo espanhol Carlos Paris, o historiador e economista austro-húngaro Roman Rosdolsky, além de recorrer às definições contidas no *Dicionário do Pensamento Marxista* e no *Dicionário da Educação Profissional*.

Inicia suas considerações sobre técnica e tecnologia constatando que a relação entre esta última e a ciência nasce com a produção industrial. Diz a autora: *a revolução industrial, seguida do taylorismo, do fordismo e da automação, expressam a história da*

⁴⁰ Interessante registrar que o Edital nº 0001/2004 do, hoje, IFET/CE, abriu *inscrições para Seleção de sua primeira turma ao Curso de Mestrado Acadêmico em Tecnologia*, tendo como áreas de concentração: *Engenharia Ambiental e Engenharia Telemática* (BRASIL/CEFET/CE, 2004). No ano de 2007, a Capes reconhece esse programa como no nome de *Mestrado Acadêmico em Tecnologia e Gestão Ambiental* (BRASIL/CEFET/CE, 2007).

O IFET/RJ também tem seu curso de *Mestrado em Tecnologia*, que está *dividido em duas áreas básicas e específicas da tecnologia constituindo as seguintes áreas de concentração: Processos Tecnológicos e Gestão em Engenharia* (BRASIL/CEFET/RJ, 2004).

tecnologia na esfera produtiva, tendo como marco a transformação da ciência em força produtiva. Conclui que nas comunidades primitivas, a ciência se distanciava da técnica; esta, por sua vez, estava mais relacionada com a tecnologia, que, nesse momento histórico, *poderia ser considerada como um conjunto de conhecimentos disponíveis para a confecção de utensílios e artefatos a serem usados em ofícios manuais e na extração de coleta de materiais de todas as espécies* (RAMOS, 2006, p. 145).

Essa autora desenvolve seu raciocínio procurando demonstrar que nas sociedades industrializadas, diferentemente daquelas formas societárias, há uma dissensão do conceito de tecnologia, pois agora a força produtiva fundamental é a ciência, *objetivada na maquinaria como tecnologia.* Avançando em suas ponderações, escreve que, se técnica e tecnologia são ontologicamente iguais, pois resultam ambas *da ação ou do trabalho humano*, deve-se distinguir em cada uma delas os seus parâmetros epistemológicos e históricos (Idem, p. 146-7).

Do ponto de vista epistemológico, quando o ser humano se relaciona com a natureza para satisfazer suas necessidades concretas, dominando-a e se apropriando de seus potenciais, ele age tecnicamente, produz técnicas e conhecimentos técnicos. Mas esses conhecimentos só poderiam ser definidos como científicos se fossem produzidos com a intenção e com o método voltado para o desvelamento da realidade. Por outro lado, ao desvelar a realidade, conhecimentos assim produzidos só podem ser definidos como tecnológicos se tiverem o potencial de nela intervir e transformar (Idem, p. 147).

Acredita Ramos que sob o ponto de vista histórico, houve um deslocamento desse conceito. Ele sai do patamar *da autonomia do trabalhador para o da heteronímia.* Explica essa autora que nas relações sociais capitalistas, *a indústria moderna redefiniu a relação entre conhecimento – seja técnico ou científico – e produção; ou entre trabalho e produção.* Para ilustrar tal deslocamento, recorre a Rosdolsky escrevendo que *ao invés dos conhecimentos dos trabalhadores concretos se objetivarem no produto de seu trabalho, neste são objetivados os conhecimentos produzidos pelo “intelecto coletivo”* (Idem, p. 147, aspas do original para destacar a categorização de Rosdolsky). Isto é, *ao invés de produzir valores de uso para satisfazer necessidades humanas concretas, produzem-se valores de troca para satisfazer necessidades de reprodução do capital (que, por sua vez, criam necessidades sociais de consumo)* (Idem, p. 147).

Mais uma vez recorrendo as palavras daquele autor, Ramos registra que *o conhecimento convertido agora em força produtiva é o “conhecimento social geral”, ou seja, o trabalhador produtivo é o trabalhador coletivo.* A partir desse destroncamento,

conclui a autora, *coloca-se em questão o caráter – público ou privado – dos espaços e das finalidades de produção desse “conhecimento social geral”, que designamos como ciência e que, por sua vez, é convertido em força produtiva como tecnologia* (Idem, p. 147, aspas do original para destacar a categorização de Rosdolsky).

Precisamos voltar agora com Vieira Pinto para melhorar a compreensão sobre a utilização pelas políticas públicas educativas da educação profissional como saída para os problemas educacionais dos filhos dos trabalhadores. Em primeiro plano, ao se pleitear a suposta necessidade do país adentrar na chamada “era tecnológica” reivindicam-se prementes reformulações educacionais para que o complexo escolar possa acompanhar o desenvolvimento da tecnologia; ou seja, coloca-se a educação a serviço do desenvolvimento econômico. Isso, em primeira instância, já cria sérias complicações, pois assume que o projeto de escola deve se subordinar aos ditames economicistas, prova disso é o fato da educação profissional e tecnológica e até a superior, serem transferidas da esfera do Ministério da Educação para o Ministério da Ciência e Tecnologia, com a interferência do Ministério do Trabalho em alguns casos.

Para esse cenário, o *estado de levitação* e ambivalência da tecnologia *demonstra-se muito apropriado para dar-lhe a aparência de divindade transcendente* (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 291). Para além da aparência, como entende Freitas em diálogo com Vieira Pinto, *a idéia de “era tecnológica” é uma operação ideológica com a qual cada grupo dominante apresenta sua versão de “fim da história”*. *O momento no qual se triunfa passa a ser o momento no qual a história estaria vivendo seu ápice* (2006, p. 92, aspas do original). Para esse autor, o conceito *de tecnologia*, desenvolvido por aquele filósofo, parte da compreensão de que *qualquer “desnível” entre os povos resulta da apropriação indébita que as nações ricas fazem das riquezas do mundo subdesenvolvido*. Como a história já se encarregou de registrar que através da espoliação, da pilhagem, do genocídio, entre outras diversas práticas de acumulação, alguns povos se desenvolveram diferentemente de outros. Esse desenvolvimento, na era do capitalismo monopolista e de crise crônica do capital, força com que haja um alarmante desnível de acúmulo de técnicas entre as nações de centro e as de periferia.

No semblante nada animador de crise doentia por que passa o capitalismo monopolista de início do século XXI, um dos principais prejuízos causados pelo histórico desigual desenvolvimento econômico entre as nações de centro e periferia, é a apologética e inescrupulosa propaganda defendendo que os problemas dos filhos dos

trabalhadores se resolverão com cursos voltados exclusivamente para fazeres práticos, aprendidos, agora, em cursos superiores de tecnologia. Pior ainda, é o acastelamento de tais cursos como opção para ajudar o país dependente a sair do subdesenvolvimento. Essa cínica e ideológica publicidade feita pelas elites daqueles países, contando para isso com a locupletação das antiquadas elites locais, procura encobrir a luta de classe e dissimular a distribuição social internacional do trabalho. No estágio atual de desenvolvimento do capital, essa divisão atingiu, graças a acumulação desigual da riqueza da humanidade, patamares estrondosos. Freitas entende que o raciocínio de Vieira Pinto, *nesse sentido, é lapidar e radicalmente ao avesso: sem acabar com a desigualdade, não deixaria de ter importância a ferramenta rústica na sociedade* (2006, p. 92-3, aspas do original). Acrescente Freitas:

Olhando mais uma vez para os desníveis entre as sociedades, Vieira Pinto acredita que alguém agressivamente chamado “primitivo”, vivendo praticamente ocupado todo o tempo nos afazeres da subsistência individual e da espécie, está muito mais imerso numa sociedade tecnocrática do que nós, que dispomos de maior liberdade de movimentos. Vieira Pinto prefere dizer que quanto mais se desenvolve a tecnologia tanto mais regride a tecnocracia. Por isso, recusou-se a ver na disseminação do uso da máquina e do computador um elemento comprovador da “qualidade” presente na opção vulgarmente defendida pelas elites de então: entrar na era tecnológica para superar a desigualdade (2006, p. 93, aspas do original).

O autor de *O conceito de tecnologia* mostra com todas as letras que a propaganda ideológica sobre esse conceito tem por finalidade fazer com que os países da periferia do desenvolvimento aceitem *como veredicto definitivo o seu estado de vida e ainda* orgulhem-se do pouco que ganham, naturalizando o que é uma construção histórica social (VIEIRA PINTO, 2008a. p. 44). *Pois não há “a técnica”, mas sim a humanidade* executora de determinadas ações que recebem dos homens esta qualificação. A técnica jamais pode ser pensada dissociada de seu criador: o homem; do mesmo modo, que ela não tem por si só como chegar a dominá-lo. Ela não pode ser pensada sem o homem, *pelo simples motivo de estar sempre subordinada aos interesses dele*, o que acarreta não possibilitá-la, em hipótese alguma, sobrepujá-lo. Com efeito, na realidade, jamais escapará do poder do conjunto da humanidade. Tais ilusões teóricas, destaca rigorosamente o outro, apenas podem ser concebidas por dentro *das ficções literárias dos pensadores terroristas contemporâneos ou mesmo clássicos* (Idem, p. 158).

Sobre o método para compreender adequadamente a questão, esse autor alerta que é preciso olhá-la profundamente, pois a *aparência da razão excluída pela*

concepção alarmista decorre do fato de haver grandes massas humanas espoliadas mediante o emprego de procedimentos, instituições ou equipamentos técnicos. Porém, adverte o filósofo, nunca somente pela técnica em si, porque o autor da espoliação identifica-se sempre com um grupo ou classe social que se vale dos instrumentos técnicos para a satisfação de seus fins (Idem, p. 158).

Reitera ele, que a tecnologia *deve ser, por necessidade, patrimônio da espécie humana* (Idem, p. 269). O problema não deve ser procurado na tecnologia, essa é uma condição da evolução da humanidade e precisa ser olhada da forma já alertada por nós em Santos (2005), como a *conditio sine qua non* para a emancipação plena do gênero humano. A alarmante mazela social que a conjuntura atual do capitalismo degusta, não é motivada pelas máquinas construídas pelo trabalho do ser social; a tecnologia não tem como carregar em si um aspecto moral de ser boa ou de ser má. Exclusivamente, o emprego que se faz delas é essencialmente onde devemos procurar o cerne da questão, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial.

De fato, é inegável que o acumulado de conhecimento acarreta o imenso entrançamento de nosso cotidiano por dispositivos tecnológicos de toda ordem e espécie, pois temos um cabedal de técnicas disponíveis jamais vistas. Porém, nos maravilhamos com o que nossos sentidos podem apreender, da mesma forma como qualquer outro ser social em qualquer outra época da história. Depois que o homem criou suas primeiras ferramentas tornou-se socialmente técnico, daí por diante, cada fase histórica precedente tem que ser necessariamente mais rica em aspectos tecnológicos que a anterior. Essa é uma lei social básica, desprezada pelos interesseiros cientistas sociais que discutem esse assunto guiados por uma cegueira idealista, por má formação de caráter, ou pela combinação de ambos os fatores.

Enxergando através da iluminação possibilitada pelas pesquisas de Álvaro Vieira Pinto (2008b), esta investigação quer epigrafar energicamente, que a diferença histórica da suposta “era tecnológica” das demais é o encapsulamento ideológico que a reveste. A atualidade do capitalismo contemporâneo em crise profunda, amálgama sedutoras propostas capazes de levar o homem inteiro⁴¹ e inclusive grande parte da

⁴¹ Lukács utiliza a expressão, “homem inteiro”, para designar as pessoas que interpretam o mundo somente com o que vêem no cotidiano. Ele usa o termo, “homem inteiramente”, para conceituar as tentativas de se enxergar a realidade além da imediatamente aparência caótica da cotidianidade. Para ele, existem dois problemas para se superar a contradição entre *o homem inteiro e o homem inteiramente*.

intelectualidade a acreditar que os extraordinários engenhos robotizados que a junção da mecatrônica e da telemática possibilita para a cibernética, que hoje enchem de deslumbramento os olhos dos habitantes do mundo tido como globalizado, não é apenas e tão somente o resultado da acumulação histórica do conhecimento humano.

2.2 As políticas educacionais voltadas para o ensino profissional no Brasil: estrutura e contexto

As políticas públicas brasileiras voltadas para educação, desde a sua concepção como política inclusas nas metas dos governos vêm sendo permeadas de contradições, que se relacionam diretamente com as condições econômicas vigentes. A título de ilustração, iniciamos com os importantes acontecimentos políticos da segunda metade do século XIX: a abolição da escravatura e a proclamação da república, onde o Brasil passou a acreditar que entraria definitivamente na modernidade. Essa concepção de mundo moderno, entretanto, para alguns autores, de fato, não aconteceu. O sociólogo Octávio Ianni (1992), por exemplo, afirmou existir no Brasil uma elite anacronicamente atrasada. O historiador Fernando Azevedo, por seu turno, em citação de Romanelli, diz que tais avanços se constituíram em uma revolução abortada. No tocante à educação, essa autora, indicou haver uma estreita relação entre esse atraso, o modelo de desenvolvimento e a educação praticada no país. A citação a seguir, embora longa, serve-nos como uma clara síntese dessa relação.

Uma vez que a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos; que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa, que essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter *status*, alimentado, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim, que todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar-se que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo. A função social da escola era, então, a de fornecer elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e fomentar a “inteligência” do regime. É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda

“Por isso, diz Lukács, “quando adiante falarmos desse comportamento, falaremos do “homem inteiramente” (referente a uma determinada objetivação) em contraposição ao homem inteiro da cotidianidade, o qual, dito graficamente, está orientado a realidade com toda a superfície de sua existência” (1982, p. 79).

social e econômica de educação (ROMANELLI, 1984, p. 45-6, aspas do original).

O início do século XX presencia acontecimentos diversos, que complexificam ainda mais o quadro social. Na esfera internacional, a revolução russa, a Primeira Guerra Mundial e o colapso da bolsa de Wall Street em 1929, polarizam a atenção mundial. Internamente, principalmente a partir da década de 1920, vários fatos marcam a sociedade: a Semana de Arte Moderna; o Movimento Tenentista e o assassinato de João Pessoa, candidato a vice-presidente na chapa de Vargas, são apenas três exemplos dos vários fatos que corroboraram com o levante que culminou com a Revolução de 1930 e a assunção de Getúlio Vargas como chefe do executivo brasileiro.

Não cabe aqui discutirmos as divergências internas do movimento que levou o líder gaúcho à presidência. Não podemos prosseguir, entretanto, sem dizer que as muitas contradições presentes nesse movimento forçaram o presidente a adotar medidas que modificariam a educação. Citaremos como exemplo, a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública do Trabalho, Indústria e Comércio; a reforma da educação de 1931, executada por seu titular, Ministro Francisco Campos, que também emprestou seu nome para a reforma, e a criação, em 25 de janeiro de 1934, da Universidade de São Paulo (USP) – considerada oficialmente a primeira universidade brasileira⁴² –, que inaugura em seu interior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, segundo Azevedo, citado por Romanelli (1984), tinha como objetivo a formação de quadros para ensinar no magistério secundário.

Nesse cenário, de transformações políticas e de reformas educacionais, ganha fôlego, com pelo menos cem anos de atraso, o debate sobre uma nova forma de ensinar, baseada nos anseios modernos, em contraposição ao método remanescente dos Jesuítas com suas excessivas preocupações pedagogizantes. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que entre suas inúmeras reivindicações propõe a implantação de uma escola laica, pública e gratuita, faz surgir a discussão ideológica entre os reformadores defensores do Manifesto e os conservadores, que, dessa vez, procura encobrir e resguardar a expansão da oferta de ensino secundário pela iniciativa privada. Segundo nos informa Dermeval Saviani (1985), a Escola Nova tem seu germe inicial na I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1932, a qual concentrou as insatisfações populares, iniciadas na década anterior.

⁴² O capítulo 3 terá um item dedicado exclusivamente a origem e evolução da universidade no Brasil.

A revolução de 1930, no plano da política econômica, é chamada a organizar, ou reajustar a economia de um modelo exclusivamente agrário para um modelo parcialmente urbano-industrial, ou seja, adequar a política econômica brasileira ao capitalismo industrial.

Não temos como aprofundar os detalhes que levaram até o golpe de Estado de 1937. As palavras de Francisco de Oliveira, contudo, indicam o caminho da contradição que Getúlio Vargas teve que enfrentar:

O que é evidente, e dispensa tabelas estatísticas que reproduzem o óbvio, é que havia surgido, se consolidado pela expansão, uma burguesia industrial cujos interesses de reprodução do seu capital, de forma geral, não podiam mais ser confundidos com a forma de reprodução do capital controlados pelas oligarquias, e que, por isso mesmo, havia capturado o Estado, levando-o a implementar sistematicamente políticas econômicas cujos objetivos eram o reforço da acumulação industrial e cujos resultados, em grau surpreendente corresponderam àqueles objetivos (1987, p. 83).

As primeiras greves protagonizadas pelos trabalhadores imigrantes da Europa, acirradas pelas contradições inerentes à revolução, evoluem e eclodem, definindo o caminho do governo: revolucionar, mas para manter a estrutura social, posição que desemboca no golpe de 1937. O Estado Novo promulga nova constituição que modifica consideravelmente a situação do ensino.

A passos largos podemos destacar que o ensino profissional apresentou várias feições no país, merecendo revelo a aprovação, segundo Romanelli, do Decreto-lei nº 4.048, em 1942, o qual criara o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, que mais tarde vem a ser Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cujo objetivo era organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Esses cursos rápidos pretendiam oferecer aprendizagem, e segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial e, sobretudo, *a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem”* (ROMANELLI, 1984, p. 166, aspas do original). Conhecido como um sistema de ensino paralelo (atualmente compõe o denominado “Sistema S”) foi organizado em convênio com os industriais e aparelhado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI).

Esse modelo de gestão e organização do ensino profissionalizante no Brasil, sob o controle das organizações empresariais terá influência marcante na transformação das escolas de aprendizes artífices, que desde 1937 se chamavam Liceus Industriais, através

do Decreto nº 4.121, para Escolas Industriais⁴³, destinada a formação de técnicos, ou seja, de profissionais de nível médio para a indústria, para a agricultura, para o comércio e para os serviços.

Em meio a expansão do grande capital, países do capitalismo periférico, como o Brasil, inauguram o seu parque industrial, tomando como motor do crescimento a fabricação de bens de consumo duráveis, sobretudo os automóveis. Assim, em um ambiente sintonizado com o intervencionismo do chamado Estado Bem-estar Social e com o paradigma produtivo de binômio taylorista-fordista, passa a se exigir *novas* formas de instrução profissional, sendo cobrado da classe trabalhadora um novo patamar de sua formação.

Nesse universo cresce o debate acerca da política econômica no Brasil. De um lado a defesa da centralização do desenvolvimento industrial ligado ao capital privado, resguardando o empresariado nacional; por outro, o argumento da teoria do desenvolvimento dependente⁴⁴, considerando a liberdade de mercado como a melhor opção de crescimento econômico.

Apoiado no pensamento do economista Celso Furtado⁴⁵, o governo de Juscelino Kubitschek assume e aposta suas fichas na tese desenvolvimentista. Para por fim ao processo de estagnação do modelo econômico brasileiro, a saída para o capitalismo no Brasil seria apostar no rápido crescimento econômico, com a ampliação do mercado interno pela incorporação das classes populares. Todavia, o processo de crescimento, representado pelo Plano de Metas do governo JK e posteriormente o Plano Trienal de João Goulart, como havia sido imaginado na América Latina pelos pioneiros do pensamento desenvolvimentista da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), não seria capaz de criar uma sociedade homogênea, com a população como um todo integrada aos processos econômicos modernos e de maior produtividade (MENDES SEGUNDO, 2005).

⁴³ Em 20 de agosto de 1965, através da Lei nº 4.759, a denominação sofre nova mudança, passando a chamarem-se Escolas Industriais Federais. O nome Escolas Técnicas Federais, é determinado pela Portaria Ministerial nº 331, de 6 de junho de 1968.

⁴⁴ Teremos oportunidade, no próximo capítulo, de desenvolver mais profundamente a análise sobre desenvolvimento e industrialização no Brasil.

⁴⁵ O Plano de Metas é fruto de estudo elaborado por Celso Furtado, quando este economista era responsável pelo Relatório da Comissão CEPAL-BNDE (MENDES SEGUNDO, 2004).

Uma substancial parcela da população continuava à margem desse processo de modernização, sem colher os frutos que o progresso técnico e que o avanço da produtividade permitiriam na relativa elevação do padrão de vida da elite local. Furtado, lança mão da hipótese do subdesenvolvimento⁴⁶ que, segundo ele, está ligada diretamente ao padrão de consumo adotado pelos estratos da sociedade que detém maior renda da população. Tal padrão de consumo, além de limitar a acumulação de capital da sociedade, também criaria indústrias e setores altamente intensivos em capital, mas incapazes de gerar um montante de empregos necessários para absorver o chamado “excedente estrutural de mão-de-obra” da economia brasileira, perpetuando a heterogeneidade e os mercados duais de trabalho.

No âmbito de uma conjuntura mundial favorável ao crescimento do consumo, iniciada após a Segunda Guerra, o Brasil solidifica a sua industrialização norteadada pelo incentivo ao consumo interno. Porém, como já foi dito, essa modernização é estratificada em classes, acentuando as contradições em todos os níveis, inclusive na educação. Para Romanelli, *foi aqui que começaram a apresentar-se mais nitidamente as contradições em que viviam as classes que procuravam a educação escolar:*

em sua composição entraram mais acentuadamente os interesses das elites dominantes saídas do patriarcalismo rural, com mentalidade arcaica, em relação aos padrões de consumo. Essas elites, cujos padrões estavam mais próximos dos de consumo das elites dos países industrializados, definiram o grau de modernização econômica ao nível desses padrões e não a um nível compatível com as possibilidades da sociedade brasileira, como um todo (ROMANELLI, 1984, p. 56).

Observa-se que a educação, mais uma vez, é posta em questionamento. Isto é, diante das evoluções tecnológicas no mundo de capitalismo central, novas exigências são feitas no Brasil pelas classes intermediária e alta. Perante um parque industrial que é cobrado a se estruturar e em presença da massa que se fixa nos meios urbanos e demanda formação profissional, a sociedade brasileira, mais uma vez, credita seus anseios em políticas públicas que respondessem a essa demanda.

⁴⁶ Segundo Celso Furtado, o conceito de subdesenvolvimento não se trata de uma etapa no processo de desenvolvimento econômico, mas uma formação social que coexiste, persiste, integrada a tais processos (MENDES SEGUNDO, 2004). O circuito cepalino, do qual fazia parte este economista, percebeu-se, como registra Freitas, *que o subdesenvolvimento não é uma situação assemelhada ao passado do mundo desenvolvido. É, ao contrário, concomitante a ele e, na maioria dos casos, resultante da deterioração nos termos de troca entre as partes.* Nos escritos cepalinos, bem como também nos registros de Vieira Pinto, continua Freitas, *as noções de centro e periferia eram usadas para descrever uma situação assimétrica na apropriação de ganhos originados na “divisão internacional do trabalho”* (2006, p. 83-5, aspas do original).

Nesse conjunto sócio-econômico de um país voltado para o desenvolvimento industrial, é promulgada a Lei Federal nº 4.024 (primeira LDB), em 1961, que define o sistema de ensino, nos seguintes termos: 1) *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternas e jardins de infância; 2) *Ensino primário* de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programas de artes aplicadas; 3) *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); 4) *Ensino superior*, com a mesma estrutura já consagrada antes.

Há diversas interpretações sobre os avanços e retrocessos presentes nessa Lei. Fato é que pela primeira vez é positivo dizer que a política educativa reconhece legalmente, para fins de seleção pelo vestibular, a equivalência entre o ensino profissional e o ensino regular propedêutico, garantindo, aos aprovados, a condição de prosseguimento irrestrito nos estudos. Sob o ponto de vista de melhoria do sistema de ensino técnico-profissionalizante, essa é uma conquista realmente importante para a classe trabalhadora, pois iguala as condições de prosseguimento no ensino superior. Não elimina, no entanto, a dualidade estrutural que delimita uma escola para a classe que vive trabalhando e outra que vive do ócio, *uma vez que*, como comenta Kuenzer, *continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.* (2000, p. 29). Romanelli, por seu turno, é enfática ao afirmar que em essência, nada mudou. A Lei nº 4.024/61 traz como única vantagem o *fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo* (1984, p. 181).

Com o advento do golpe militar de 1964, após os breves governos de Jânio Quadros e João Goulart, a sociedade brasileira entra em uma fase marcada pelo ufanismo e pela propaganda da retomada do desenvolvimento da economia, centrada no crescimento da indústria de capital.

Essa expectativa de crescimento econômico modela o quadro do mercado de trabalho, em que se deveria agora demandar um *novo* trabalhador, com qualificações voltadas para conhecimentos técnicos específicos.

Exatamente nesse embate é que as políticas públicas brasileiras começam a se mobilizar para criar cursos de graduação com duração reduzida. Acreditam os defensores da industrialização que é necessário permitir a flexibilidade e o aligeiramento da formação universitária, para assim adequar o país às novas evoluções tecnológicas. Está posto, portanto, o germe do ensino superior não universitário.

Foi precisamente a LDB n° 4.064/61 que trouxe tal novidade. O Artigo 104 preconizava a organização de escolas ou cursos experimentais com flexibilidade curricular, liberdade de métodos e de avaliação. Amparado neste Artigo e no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n° 280/62, a Diretoria do Ensino Superior (DES), posteriormente transformada em Departamento de Assuntos Universitários (DAU), propôs a criação de um curso intitulado de engenharia de operação, o qual tinha como objetivo específico: atender a demanda particular da indústria. Os referidos cursos foram oferecidos inicialmente em três anos e seguindo orientações do Parecer n° 25/65, estes cursos não poderiam ser criados nem ofertados fora do ambiente industrial.

Entretanto, em meio a imposição dessas políticas, surgem forte resistência popular que se manifesta principalmente através da maciça participação estudantil, com inspiração nos acontecimento de maio de 1968 na França. Nesse contexto, foi decretado o Ato Institucional n° 5 (AI-5), em 3 de dezembro de 1968, em que determinou o fechamento da União Nacional dos Estudantes (UNE); e provocou a expulsão, a tortura, o extermínio e o exílio de vários intelectuais de ramos mais distintos possíveis de nossa sociedade: das artes à religião, da política ao futebol, do jornalismo ao direito, entre diversos outros ramos da vida pública brasileira. Em relação à educação superior, esse mesmo governo baixa de forma também autoritária a Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968 e o Decreto n° 464, de 11 de fevereiro de 1969, que configura a reforma universitária, cujos desdobramentos nos cursos profissionalizantes veremos a seguir.

2.3 A Educação profissional no Brasil voltada para atender a industrialização nascente: do governo dos militares à república do Partido dos Trabalhadores

O conjunto de medidas editado pelo então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, no governo Garrastazu Médici (1969-1974), visava conter a entrada de jovens egressos de escolas públicas no ensino superior, em um momento de intensa mobilização política estudantil. É evidente que as intenções governistas eram adequar o sistema de ensino às novas transformações do mundo do trabalho e, é claro, tentar obstacularizar o ingresso na universidade dos filhos de trabalhadores, estudantes secundaristas que, como foi dito, com a Lei Federal nº 4.024/61, podiam se candidatar sem restrições ao ensino superior.

Para o ensino profissional torna-se importante a Lei nº 5.692/71 (Reforma Jarbas Passarinho), que herdando o cenário descrito anteriormente, estabelece a integração obrigatória entre o ensino técnico e o ensino de segundo grau, integrando os dois em um só percurso formativo. Procurando dizer com mais clareza, toda formação propedêutica obrigatoriamente passaria, também, a ser instrução profissional, concomitantemente, na mesma escola e seriação. O Ministro Passarinho e seus assessores defenderam à época, que a lei sepultaria definitivamente o sistema dualista de educação. Baseavam-se, para defender essa necessidade, na trajetória única que dali em diante os estudantes teriam que seguir, independente de qual escola estudariam ou de qual classe eram egressos, ou ainda, se iriam ingressar no mercado de trabalho ou na universidade.

Ao longo da ditadura militar havia uma intensa propaganda em que se anunciava o país em um *status* de acessão ao dito primeiro mundo. Todavia, a história nos apresenta que o chamado milagre econômico, capitaneado pelo então Ministro da Fazenda Delfin Neto, se deu através de uma acirrada concentração de renda e arrocho salarial, penalizando as classes mais pobres. Na verdade, as conquistas trabalhistas do período do Estado de Bem-estar Social, de fato, não chegaram a ser vividas no Brasil. Há nesse momento, um aumento na procura por mão-de-obra qualificada, cenário em que o governo militar propõe a Lei nº 5.692/71, a qual procura suprir, entre outras coisas, a demanda que o momento econômico sugeria.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante integrado ao ensino secundário foi na opinião de inúmeros estudiosos da educação tais como, Kuenzer (2000) e Quixadá (2001), entre outras pesquisas, um retumbante fracasso, comprovado em menos de cinco anos, quando o mesmo governo assume sua falha baixando o Parecer nº

76/75, que estabelece a modalidade do ensino geral, posteriormente consagrada pela Lei nº 7.044/82, que torna opcional a integração entre o ensino profissional e a formação secundária.

As referidas pesquisas demonstraram que o caráter histórico das políticas públicas se destinam a servir ao interesse da classe privilegiada, aumentando a dualidade da educação e não trabalhando para diminuir ou até eliminar a diferença de formação entre o homem que trabalha e o homem que explora o trabalho alheio. No caso específico do Brasil, como afirma Aquino (2002, p. 93), *tipicamente, as políticas públicas se caracterizaram pela descontinuidade e pela ausência de universalidade das ações, o que tem se refletido, inclusive, nas relações entre governantes e empresários.*

Podemos afirmar que a integração obrigatória do propedêutico com o técnico, no chão de sala de aula, também não passou de discurso, pois nunca se realizou no dia-a-dia da escola. São vários os aspectos que corroboraram para a não concretização da obrigatoriedade. Pensamos que a resistência da elite que não queria seus filhos a sujar as mãos com aulas práticas, seja um fator de bastante peso.

A legislação que torna opcional o ensino profissionalizante, portanto, apenas legaliza, como é do feitio das políticas públicas educativas, um arranjo conservador que, na prática, já vinha ocorrendo nas escolas. É a reafirmação da concepção da identidade orgânica de ensino médio: garantir aos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais a porta aberta da universidade (KUENZER, 2000). Do outro lado, o acesso de muitos estudantes secundaristas, vários desses provenientes de camadas populares da sociedade, ao ensino superior por efeito, como já dissemos, da Lei nº 4.024/61, ocasionou preocupação nas classes alta e intermediária acostumadas a defender seus interesses com armas, unhas, dentes e leis.

Esse conjunto de fatores, entre alguns outros que não temos como aprofundar aqui, apontou para os estudantes trabalhadores o caminho “mais fácil” do ensino técnico, obstaculizando-lhes a oportunidade de cursar uma universidade. Pois como diz muito bem Romanelli, *a profissionalização, em nível médio, supõe uma escolha já feita pelo aluno e a continuação de estudos em nível superior, supõe um aprofundamento da qualificação antes recebida.* E para concluir, ela escreve: *Não vemos como justificar a necessidade de “reorientar o aluno na escolha da profissão”,*

senão como um meio de a Universidade remanejar os alunos segundo sua política de distribuição (1984, p. 152, aspas do original).

Realmente, tentar resolver um problema que tem origem histórica na estrutura de classe com soluções voltadas somente para a gestão pedagógica, apelando apenas para escola, sem contextualizar a totalidade social, é exigir da educação o que ela não pode dar, pois a escola não pode resolver as questões pedagógicas de forma independente do contexto que a concebe e determina a formulação e definição das políticas educacionais. É bom lembrar, ainda, que o problema da divisão de classe tem que ser equacionado na esfera da totalidade, mas é óbvio que a escola, por fazer parte desse complexo, não pode ficar de fora da discussão, ainda que não se possa colocá-la como epicentro da solução do problema.

A dualidade estrutural do ensino, configurada em uma escola profissionalizante para as classes populares e uma escola propedêutica para a elite volta à cena, desta vez, trazendo na bagagem um distanciamento ainda maior das possibilidades de educação de qualidade para os filhos de trabalhadores. Nessa história, contabilizamos como saldo negativo da Lei nº 5.692/71, o fato dos egressos das classes populares que conseguiram se manterem na escola, nesse período de obrigatoriedade, não terem conseguido o salto de qualidade apregoado no discurso largamente divulgado pelo governo militar.

Nos anos seguintes ao colapso do sistema que obrigava a integração técnico-secundário, as Escolas Técnicas Federais (ETFs) se organizam para manter, com boa qualidade, o ensino técnico-profissionalizante integrado à educação secundária, constituído uma exceção a falência geral da proposta governamental. Constatou-se, principalmente, nessas escolas, uma organização suficiente a ponto de responder às exigências de formação com bons cursos profissionalizantes, pautados em currículos bem adequados às necessidades de muitos jovens que buscavam colocação profissional e/ou possibilidade de ingresso no ensino superior. Sobre esse assunto, Martins escreve:

É amplamente sabido que as escolas técnicas federais alcançaram um padrão de excelência superior a qualquer instituição privada do país. Dependeu logicamente, para manter esse grau de qualidade, de mais recursos que os gastos médios das demais escolas do mesmo nível, o que é profundamente criticado. O argumento contrário, mesmo sem negar o grau de excelência que atingiram as escolas técnicas federais, afirma que elas atendem a um público privilegiado, interessado apenas em conquistar uma formação sólida para garantir acesso ao nível superior (2000, p. 87-8).

Relembramos, com destaque, que a história das ETFs começa em 1909 com a criação das escolas de artífices e ofícios. Com isso, já possuíam corpo docente significativo, respeitável e histórico na formação profissional e boa infra-estrutura física. Tais fatores possibilitaram a manutenção dessas instituições como escolas de formação profissionalizantes integradas ao nível médio de ensino, oferecendo uma educação de qualidade respeitável.⁴⁷

Segundo a argumentação de Martins (2000), a maior crítica atribuída pelos educadores à LDB nº 5.692/71 é que ela procurou estender para todo o segundo grau uma perspectiva tecnicista de educação. Vejamos como se posiciona Jimenez (2001b, p. 3) a respeito dessa questão:

No Brasil, particularmente, a LDB 5692/71 foi imposta ditatorialmente e ditava, de fato, uma formação profissional aligeirada e tecnicamente limitada, carente de base sólida de conhecimentos gerais e mantida longe das exigências e padrões científicos de uma educação legitimamente tecnológica ou politécnica, a qual supõe o domínio da técnica a partir dos pressupostos científicos no plano intelectual e a ultrapassagem do conhecimento meramente empírico (o que, por sua vez, exigiria não apenas a reorganização curricular da escola mas a redefinição das relações sociais que dão sustentação à dualidade estrutural da escola).

A década de 1970 termina expondo o fracasso dos governos autoritários e antidemocráticos dos militares. Com o início dos anos oitenta, o Brasil começa a reorganizar suas instituições civis. Uma prova deste momento é o surgimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que propõe articular todos os sindicatos combativos sob sua coordenação. Inúmeras greves ocorrem no ABC paulista sob a organização desta Central e no interior desses movimentos desponta a liderança de um metalúrgico nordestino. A mídia nacional conhece, então, Luiz Inácio Lula da Silva. É fundado o Partido dos Trabalhadores (PT) que traz Lula da Silva como principal nome e tem na CUT seu braço sindical.

Martins (2000) lembra que o processo de elaboração da LDB nº 9.394/96 vem marcar *bem a força que ganham os contrários ao autoritarismo marcante da história nacional: organizações ligadas à educação iniciaram o processo de discussão sobre a nova Lei, mediante a elaboração do Projeto de Lei 1.158-A,*

⁴⁷ Saviani (2003), chegou a apontar que educação técnica integrada nessas escolas foi o que no Brasil mais se aproximou da idéia de politecnia expressa no pensamento gramsciano.

apresentado em dezembro de 1988, na Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elísio (PMDB-MG). Tal projeto contou com muitas propostas discutidas e elaboradas pelas entidades representativas da educação. No curso burocrático desse projeto, outras iniciativas parlamentares surgiram, juntamente com inúmeras sugestões de entidades e personalidades representativas da educação, caracterizando o processo como profundamente democrático (MARTINS, 2000, p. 75-6).

É nesse cenário de extremas contradições que, através de alianças aparentemente esdrúxulas, a elite nacional vai compondo sua maneira de adequar-se à nova ordem mundial. Fernando Collor de Mello, sucessor de José Sarney na Presidência da República, logo no início de seu curto mandato⁴⁸, costurou um acordo – até então impossível – com o Partido Democrático Trabalhista (PDT), de Leonel Brizola. E com a participação do respeitado antropólogo Darcy Ribeiro foi elaborado no Senado Federal o projeto que ganhou a preferência da elite, resultando na LDB nº 9.394/96.

Tal proposta contou em sua elaboração com a participação do primeiro escalão do MEC, abdicando da contribuição de todas as entidades representativas da educação nacional e de eminentes figuras da área, que estavam profundamente comprometidas com o processo de estabelecimento de novas diretrizes e bases para a educação nacional de forma democrática e com conteúdo que privilegiava a formação cidadã (MARTINS, 2000, p. 77).

Apenas a história é capaz de nos fornecer subsídios para a compreensão dos reais motivos que levaram o governo de Fernando Cardoso (1995-2002) a promulgar a LDB nº 9.394/96. Para essa empreitada, lançamos mão do que escreveu Francisco de Oliveira (1995), para quem, com a eleição de Collor de Mello, o Brasil assiste a continuação da implementação do pacote neoliberal que, na verdade, já vinha sendo costurado durante o governo militar, prosseguindo sem interrupções no mandato “democrático” de José Sarney.

No âmbito mundial, depois de ser testado no Chile sob a ditadura de Pinochet, o grande salto do projeto neoliberal aconteceu com a eleição de Thatcher, na Inglaterra, em 1979 e de Reagan, nos Estados Unidos, um ano depois. Outros países de capitalismo avançado seguiram este mesmo caminho. Entre eles podemos citar a Dinamarca e a Alemanha. No continente latino-americano, o neoliberalismo chegou maciçamente com as eleições de Salinas em 1988 e Menem um ano mais tarde, respectivamente, no México e na Argentina, seguidos do segundo mandato de Perez, na Venezuela.

⁴⁸ Segundo Rohden (2004) “Em 1989, pela primeira vez após 29 anos, o país vai as urnas para eleger um presidente por voto direto, Fernando Collor de Mello ganha as eleições, assume a presidência em janeiro de 1990 e é afastado pelo Congresso em 1992 num processo de *impeachment* até então inédito. Em seu lugar, assume o vice-presidente Itamar Franco, em 29 de setembro 1992. Governa interinamente até 29 de dezembro e, a partir daí, em caráter definitivo, até as eleições de 1994”.

Nesse período, contraditoriamente ao que esperava a direita conservadora do Brasil, cultivou-se entre as instituições brasileiras uma enorme demonstração de resistência. Como nos esclarece Francisco de Oliveira:

Paradoxalmente, entretanto, durante a última década [do século XX], que chamamos a “década perdida”, a sociedade civil no Brasil mostrou uma extraordinária vitalidade. Estou usando “sociedade civil” no sentido gramsciano, que exclui o mercado. Ao contrário do pessimismo de uma teoria política economicista, que associa queda na taxa de crescimento econômica a apatia e estados de anomia, à desorganização social enfim, a sociedade mostrou uma extraordinária capacidade de responder ao ataque neoliberal, organizando-se. Não nos esqueçamos de que nesta década foram construídas as três grandes centrais de trabalhadores, com diferenças programáticas e ideológicas, sem dúvida, mas num movimento totalmente contrário àquilo que o pessimismo indicava como sendo o roteiro da derrota da sociedade (1995, p. 25).

Esse autor nos lembra, ainda que, o *impeachment* de Collor de Mello, assim como o episódio conhecido como “CPI dos anões”, foram demonstrações de que a sociedade conseguia dar respostas ao avanço neoliberal, que, através do Presidente da República, assumia de vez a ofensiva em terras brasileiras. No entanto, o dinamismo da diversidade social provocou uma avassaladora investida por parte da burguesia contra os avanços populares. Novamente, assistimos a um pacto muito bem engendrado trazendo de volta a figura nefasta da hiperinflação. Desta feita, sobe ao poder em 1994, o Senador e ex-Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco, Fernando Cardoso, que, no comando desse ministério, pôs em prática um plano de estabilização econômica – Plano Real – nos melhores moldes neoliberais, criando as bases de sustentação para que essa política se desenvolvesse no país.

A nosso ver, fica clara mais uma vez a influência da burguesia em determinar seus imperativos em detrimento de uma opção aparentemente popular. Para conseguir seu intento, adverte, através de um cínico discurso, que se o Brasil não adequar sua educação profissional às modernas exigências neoliberais ficará sem as condições necessárias para acompanhar o desenvolvimento do mundo *globalizado*.

Durante o governo de Fernando Cardoso aprova-se a LDB nº 9.394/96. Quixadá (2001) nos lembra que a aprovação desta Lei aconteceu na calada da noite do dia 20 de dezembro de 1996, com o congresso desmobilizado em função do natal, passando por cima do Projeto de Lei nº 101⁴⁹, que era substitutivo ao Projeto do Deputado Octávio

⁴⁹ Saviani (1997) argumenta que o PL nº 101 guarda estreita relação com o Projeto o qual ele substitui, sendo, portanto, de interesse da comunidade educacional e das forças progressistas da sociedade.

Elísio já aprovado na Câmara Federal, adquirindo, por este motivo, prioridade de votação no Senado.

Esta LDB, consoante com a política do Estado mínimo, comandada pelos organismos internacionais, retira do Estado a obrigatoriedade de oferecer o ensino médio, entregando à iniciativa privada o ensino técnico-profissionalizante através do Decreto nº 2.208/97, o qual, a nossa análise, apoiados em autores como Kuenzer (2000), Quixadá Viana Viana (2001), Maia Filho (2003) entre outros agudiza ainda mais o dualismo construído historicamente no sistema educacional brasileiro⁵⁰.

Para uma melhor compreensão das intenções da LDB nº 9.394/96, é interessante evocar o conteúdo do documento elaborado pelo Ministério da Educação conhecido como Planejamento Político Estratégico (PPE) 1995/98, que teve entre os seus elaboradores o economista Claudio de Moura Castro. O item destinado ao ensino médio, que abrangeu o ensino técnico, apresentou como uma das opções básicas a de redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica para: 1) Separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica; 2) Dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho; e, 3) Promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo.

A separação da parte acadêmica da operacional representa, claramente, o aprofundamento das diferenças entre os dois níveis de ensino, entre o pensar e o fazer. A flexibilidade nos currículos recomendada pelo Plano revela a intenção desta proposta, que parece ter estreita articulação com a teoria da pós-modernidade, a qual se alicerça na concepção de sociedade baseada na fragmentação dos indivíduos; onde o sujeito é pensado isoladamente, individualmente e nunca levando em consideração a totalidade que media as condições concretamente objetivas. O que é, ainda, mais estranho, é o agravante, no plano prático que tal flexibilidade acarreta à formação do trabalhador. Da maneira como esta proposta se apresenta, a promoção dos núcleos profissionalizantes das escolas com o mundo nos remete à idéia de que o aluno está sendo preparado exclusivamente para o mercado de trabalho, afastando-se imensamente de uma educação omnilateral, necessariamente focada nos interesses da emancipação plena do ser humano.

⁵⁰ Em 23 de julho de 2004 o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva por intermédio do Ministro da Educação Tarso Genro, [re]voga o Decreto nº 2.208/97, com o também Decreto nº 5.154/04.

O PPE, como afirma Barbosa (2002), sugere o fim dos cursos técnicos vinculados ao ensino médio, usando como argumento o fato de que os alunos egressos dos cursos técnicos de nível médio não se dirigem para o mercado de trabalho, mas sim se utiliza deste nível de educação como trampolim para chegarem à universidade. Entretanto, o referido documento esquece-se de citar que, na verdade, uma formação técnica articulada com a educação científica custa bem mais caro do que a formação propedêutica pura e simples, e gastar menos ou não gastar nada com a educação pública faz parte da política de Estado mínimo. Assim sendo, interessa ao governo abrir à iniciativa privada este *nicho de mercado*, para citar essa expressão que é tão comum nas palavras do sociólogo Simon Schwartzman (2003, p. 4).

No modelo que é consagrado pela LDB nº 9.394/96, se um estudante da camada popular, ao concluir o ensino médio, não passar no vestibular para a universidade pública, o que ele vai fazer? Como vai se profissionalizar? Para estas perguntas, os defensores das políticas públicas gestadas sob a égide neoliberal apontam algumas soluções. Schwartzman (2003, p. 4-5), por exemplo, coloca que *em um sistema de educação superior de massas, os cursos longos são a opção para um segmento dos estudantes, normalmente mais jovens, vindos de escolas secundárias de boa qualidade, e ainda fora do mercado de trabalho*. O que este sociólogo quer dizer, em outras palavras, é que universidade boa e gratuita só pode ser freqüentada pelos filhos da elite, pois eles não trabalham e são egressos de cursos secundários de boa qualidade. Mas ainda falta a resposta para a segunda pergunta. Vejamos, então, para onde Schwartzman pretende mandar os trabalhadores e seus filhos.

No *pior caso* é melhor fazer um *curso ruim* de dois anos que um de quatro. Mas existe hoje um *mercado educacional fortemente competitivo*, que está levando a oferta de cursos de qualidade bastante aceitável no *setor privado*, e o segmento dos *cursos seqüenciais* é evidentemente um *novo nicho* que começa a ser *explorado* (2003, p. 5, itálicos nossos).

Para que não haja dúvida, afirmamos que a pretensão inequívoca dessa Lei é encaminhar os trabalhadores, no máximo, para o ensino profissionalizante como aponta esse autor, pois o setor privado vai se encarregar de ofertar este ramo de ensino que, segundo a argumentação desse sociólogo, *no pior caso*, oferecerá um curso de duração menor, de qualidade questionável, ou um melhor em um mercado fortemente competitivo. Para Simon Schwartzman e demais defensores de educação diferenciada para os trabalhadores, quem sai ganhando é o empresariado, pois explorarão livremente este grande *nicho* de mercado que é ofertar educação voltada para um ofício prático em

forma de graduação tecnológica⁵¹, seqüenciais e seus assemelhados, aos trabalhadores e a seus filhos.

Podemos ver, através de manifestações públicas oficiais, como o governo Fernando Cardoso tratou a educação técnico-profissionalizante em seu mandato. Vejamos como se manifestou sobre as escolas técnicas o Ministro da Educação desse governo, Paulo Renato Souza, em editorial publicado no jornal Folha de São Paulo de 18/01/96, com o título “O pós 2º grau”:

A criação de cursos técnicos de 2º grau no Brasil pretendeu propiciar às classes baixas uma inserção mais rápida e qualificada no mercado de trabalho e estimular uma maior adaptação da mão-de-obra de nível médio às demandas do setor produtivo.

A princípio, essa é uma afirmação que confirma a tese de que a educação em nosso país é dualista. A utilização no texto do termo “adaptação da mão-de-obra”, indica que além do trabalhador não ter a opção de uma formação educacional abrangente e universal, ainda tem que se adequar às exigências do mundo produtivo, ou então, estará fora da esfera dita como de *inclusão social*, proposta pela política vigente. Simon Schwartzman (2003, p. 4), concorda com a defesa do Ministro, pois entende que os trabalhadores devem adquirir conhecimentos relevantes, porém, adequados às suas necessidades, e, ainda, de resultados profissionais mais palpáveis.

Apesar de sabermos que o ensino técnico foi criado para atender as aspirações das camadas de baixa renda da população, é mais preocupante ainda o fato de se oferecer ensino técnico, cursos pós-médios, ou concomitantes ao ensino médio para a classe trabalhadora, pois, quem trabalha não tem tempo de freqüentar o ensino médio em um turno e a escola técnica em outro horário. Caso o trabalhador decida realizar um curso profissional após o ensino médio, a situação fica ainda mais complicada, pois como afirma o editorial, a educação profissional é feita para proporcionar uma entrada mais rápida dos jovens das classes baixas no mercado de trabalho. Portanto, é ilusória a referida defesa de que esta Lei propicia um emprego para o trabalhador em menor tempo, quando na realidade, se ele optar pelo pós-médio, levará mais tempo para ter condições de disputar uma vaga no mercado de trabalho.

⁵¹ Os dados do INEP que analisamos no capítulo 4, mostram que a ganância dos empresários não foi satisfeita por esse *nicho* de mercado, pois no caso particular da graduação tecnológica, a iniciativa privada amargava em 2004 índices de ociosidade em torno de 58%. Com relação a esta questão, não podemos deixar de mencionar que existem vários cursos de graduação clássica de qualidade duvidosa, sobretudo, na iniciativa privada.

Antes mesmo de nos prendermos aos referidos desdobramentos e aos debates que deram início à elaboração da LDB, situaremos, para uma melhor problematização de nosso objeto de investigação, a transformação das ETFs em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que ocorreu no fim do governo de Itamar Franco, pela imposição da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. A chamada “cefetização” das escolas técnicas deu-se, mais uma vez, por necessidade do capital internacional que, por sua vez, contou com a submissão do empresariado “tupiniquim” e, é claro, com a mediação da política nacional que, juntos, arquitetaram a adequação da nossa formação profissional, para não perder o costume, aos paradigmas pedagógicos editados no cenário *globalizante*.

Os apologistas neoliberais vencem a batalha contra os princípios democráticos, que vinham sendo negociados no decorrer do processo de redemocratização do país, e conseguem a aprovação da Lei nº 8.948/94. Entendemos que essa Lei, associada ao discurso em defesa do ensino tecnológico como condição ímpar para o desenvolvimento, aparece como mais um instrumento no processo de desmantelamento do ensino técnico, que veio se consubstanciar, legalmente, de fato, na promulgação do Decreto nº 2.208/97.

Voltemos, por enquanto, nossa apreciação à preparação do projeto da LDB nº 9.394/96. Mais adiante, retornaremos à análise do desdobramento dos cursos de graduação em tecnólogo, dentro do contexto atual de crise estrutural do capital. Por hora, é necessária a completa apreensão do caminho percorrido do início dos anos de 1970 até a promulgação desta Lei, pois foi a partir desta última década que as políticas públicas voltaram sua atenção fortemente para a educação profissional, nos parece, como instiga Correia, que esta é mais uma *descoincidência articulada* (1996, p. 5).

Vários dos principais integrantes do primeiro escalão de Collor de Mello, que auxiliaram na confecção do texto da referida Lei se transferiram – trazendo suas idéias – para o Ministério da Educação, desta feita sob o comando de Paulo Renato Souza, homem de confiança dos organismos internacionais no governo de Fernando Cardoso (MARTINS, 2000, p. 77). Para este autor:

Como foi gestado sem contar com a colaboração dos interessados, envolvidos e comprometidos com a educação, a aprovação do projeto Darcy ocorreu utilizando-se de manobras totalmente condenáveis, tendo em vista as regras estabelecidas [...]. Mais uma vez, o projeto de LDB aprovado veio de cima para baixo, assim como a Lei nº 5.692/71, por iniciativa do Executivo Federal, mesmo tendo a assinatura de um intelectual-parlamentar que contava até então

com certo prestígio dentre aqueles que participavam da luta por democratizar a educação nacional (2000, p. 77-8, grifos nossos).

O mandato de Fernando Cardoso apostava na ampliação das ofertas de vagas nas escolas técnicas para a qualificação e requalificação profissional. Como aponta Jimenez (2001b, p. 4), com efeito, (...) *a qualificação/requalificação é apresentada como a principal resposta do capitalismo ao desemprego*. Lembra ainda a autora que *segundo a tese de Fukuyama (dentre outros), não existiria desemprego estrutural, mas, sim, inadequação cultural dos trabalhadores às novas feições do mundo de trabalho*.

Como numa tacada de mágica, um xeque-mate num jogo de xadrez, *o canto da sereia* é anunciado. Por todos os lados, o que vemos e ouvimos são as ofertas de cursos profissionalizantes encabeçados por instituições privadas que aludem em seus *slogans* à máxima de que não vai faltar emprego para quem se qualificar. E nesse contexto, a educação profissional, como afirma Martins, *passa a ser mais um dos muitos produtos oferecidos, adquiridos graças ao despendimento de recursos financeiros, perdendo seu caráter público universal e passando a cumprir outras determinações, impostas pelo mercado* (2000, p. 63).

Finalmente, assistimos, novamente, o triunfar de uma política pública em nome das necessidades do capital e em detrimento da possibilidade da construção de uma escola que poderia se aproximar, dos ideais defendidos pelas organizações dos educadores; o que, para Saviani (1997, p. 229), constituiu-se em mais uma oportunidade perdida pelo conjunto da classe trabalhadora⁵². Com profundidade, Jimenez diz que essa política procurou adequar-se aos ditames da “nova ordem” (2001b). A medida contida no Decreto nº 2.208/97, retira a educação profissional da alçada do Ministério da Educação, transferindo-a para o Ministério do Trabalho (MTb)⁵³. Martins, ainda, adverte que, *se a forma de apresentação da regulamentação de ensino profissional foi autoritária, o conteúdo do decreto 2.208/97 não poderia ser dissonante* (2000, p. 80).

Aliás, seu conteúdo, mormente as partes mais polêmicas, já era por todos conhecido: ele era profundamente semelhante ao PL 1.603/96, tão insistentemente defendido pelos governistas e atacado pelos que procuravam resistir às pressões internacionais. Essa similaridade vai além das intenções

⁵² Aproveitamos a oportuna provocação para afirmar de forma clara que se o PL 101, de autoria do Deputado Octavio Elísio, fosse transformado na LDB em questão, não seriam resolvidos todos os problemas da educação brasileira, entretanto, consideramos uma questão fundamental criticarmos a forma autocrática e obscura como o processo de aprovação da LDB foi conduzido, procurando resguardar uma proposta próxima do interesses das classes alta e intermediária.

⁵³ Não temos como aprofundar aqui a problemática da transferência da educação profissional do MEC para o MTb. Consideramos, contudo, de muita importância uma análise com esse propósito.

fundamentais, já que seu conteúdo copia os principais artigos e incisos do projeto de lei então retirado, uma vez que estava correndo o risco de ser alterado pela luta travada pelos setores progressistas (MARTINS, 2000, p. 80-1).

Entre as críticas que se pode fazer a essa Lei, gostaríamos de destacar a defesa, por parte do governo, de que a LDB em questão se aproxima dos valores da escola única de Gramsci, o que é um absurdo. Em última análise, podemos considerar que, a partir do Decreto nº 2.208/97, o capital logrou uma grande vitória, pois, além de garantir uma escola específica (separada) para o trabalho, de quebra, ainda abre um imenso espaço dentro da esfera pública para que o acúmulo privado possa se perpetuar através da venda da mercadoria ensino (SANTOS, 2005). Dessa feita, através de cursos fragmentados e aligeirados.

2.3.1 A imposição *democrática* do neoliberalismo: o Decreto nº 5.154/04 e a (re)vogação do Decreto nº 2.208/97

A possibilidade de retorno do ensino integrado ao ensino médio foi *assegurada* no governo Lula da Silva através do Decreto nº 5.154/04, de 23 de junho de 2004. Consideramos como pressuposto basilar, para iniciar este debate, a avaliação que o atual governo faz das políticas públicas educacionais implementadas pelo seu antecessor, e quais as alternativas que o mandato do presidente Lula da Silva propõe para a educação profissional.

No documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL; MEC; SEMTEC, 2004a) é definido o profissional técnico como um sujeito reflexivo e crítico que possui funções instrumentais e intelectuais, mas com a seguinte advertência: *dependendo da ação a ser tomada*. Esse texto ainda admite que o próprio *capital moderno* reconhece que os trabalhadores necessitam de acesso à cultura e à educação básica. Segundo este documento:

No presente, não há dúvidas de que a reforma durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) vem desencadeando mudanças estruturais, provocando a entrada de *novos* protagonistas, como: sindicatos, associações não-governamentais, bem como redefinindo responsabilidades no campo da gestão e do financiamento da educação profissional e tecnológica (Id., Ibid., p. 7, itálicos nosso).

Apesar desse reconhecimento, os elaboradores do documento em discussão não poupam críticas ao Decreto nº 2.208/97. Para eles, após a sua publicação:

Houve uma série de instrumentos normativos emanados do Executivo, que bem caracterizou a reforma da educação profissional: Portaria/MEC nº 646/97, Portaria/MEC nº 1.005/97, Portaria/MEC/MTb nº 1.018/97 e Lei Federal nº 9.649/98 (id., *ibid.*, 2004a p. 22-3).

Segundo o entendimento do atual governo, esse conjunto de medidas confirma legalmente a dualidade estrutural da educação, caracterizada oficialmente pelo governo de Fernando Cardoso. Como forma de exemplificar essa caracterização, o documento aponta as seguintes conseqüências: retrocesso na educação profissional aos anos de 1940; comprometimento da democratização do ensino; aporte privado dando sustentação ao funcionamento de escolas técnicas públicas; formação básica buscando atender às exigências imediatas do mercado, entre outros (Id., *Ibid.*, 2004a, p. 22-3).

Entre as principais deficiências do Decreto nº 2.208/97, apontadas pelo comentado documento, destacaremos as críticas, a nosso ver, de maior relevância para os objetivos desta pesquisa, são elas: desmonte dos CEFETs e ETFs; política pública imposta com autoritarismo; incentivo progressivo à privatização dos CEFETs e ETFs; modelo de competência proposto pela Reforma tem como germe o mesmo componente ideológico, que sugere que o que é bom para os trabalhadores é bom para os empresários; o Decreto é insuficiente no que se refere à democratização do ensino executado por instituições privadas (Id., *Ibid.*, p. 23-7).

Contraditoriamente, esse último item esclarece a preocupação do atual governo em continuar permitindo a oferta de ensino profissional pela via privada, ao afirmar: *o Estado não é o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica* (Id., *Ibid.*, 2004a, p. 27). Será que esse foi o motivo que levou o governo Lula a fazer específicas críticas ao Decreto nº 2.208/97, e a publicar o Decreto nº 5.154/04, sem que este suspendesse os cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e seqüenciais assegurados por aquele?

O texto oficial o governo diz: *Decreto permite articulação entre ensino médio e ensino técnico*, e prossegue afirmando que

A partir de 2005, os estudantes brasileiros poderão cursar disciplinas do ensino médio junto com disciplinas do ensino técnico. Esta possibilidade foi assegurada pelo Decreto 5.154, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, publicado hoje, 26, regulamentando quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. O decreto prevê várias alternativas de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, sendo a principal delas a integração entre ambos, que resgata a chance dos estudantes saírem desta fase do ensino já com qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho (BRASIL; MEC; CNE, 2004b)

De fato, o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, registra como alguns dos maiores problemas causados pelos impactos do Decreto nº 2.208/97: *desarticulação entre os dois níveis de ensino, e aligeiramento da formação*. Fica evidente, no entanto, que o Decreto do governo de Lula da Silva não resolve o primeiro problema, pois mantém a possibilidade de separação entre os dois níveis de ensino; a segunda questão também não é solucionada pelo Decreto nº 5.154/04, pois mesmo com as severas críticas do governo atual aos cursos modulados e aligeirados, determinados por seu antecessor, deixa possível a oferta de cursos de curta duração, isto é, o aligeiramento proporcionado pela fragmentação modular continua intocado (BRASIL; MEC; CNE, 2004a, p. 22-4).

A nosso entendimento, o essencial motivo pelo qual o governo petista não revogou realmente o Decreto nº 2.208/97, assenta-se no fato de os cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e seqüenciais serem mais baratos para a iniciativa privada, assegurando, aos empresários, como pretende Simon Schwartzman, esse *nicho de mercado*, comprovando, desse modo, que o Estado mínimo defendido pelos neoliberais é na realidade um Estado que protege e garante o lucro para o capital.

O documento em destaque pretende acolher e consolidar as proposições lançadas no Documento-Base (Brasil, 2003a) e no Relatório Final (Brasil, 2003b) do Seminário Nacional de Educação Profissional promovido pela SEMTEC/MEC, ocorrido em Brasília em junho de 2003.

Encontramos em Sandra Marinho (2003, p. 202), uma aguda crítica ao Documento-Base (Brasil, 2003). Segundo a autora, *as idéias traduzidas nesse documento reforçam a idéia de reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade*. Acrescenta ainda a autora não que há nenhuma crítica a expansão mercadológica da educação, haja vista que:

do começo ao fim, o projeto político dos setores ligados ao governo tem como idéia central o compromisso dos profissionais da educação com o “projeto desenvolvimentista” (DB, p. 5), colocado em prática pelos petistas, que converge, em sua inteireza, para a administração da crise do capitalismo, servindo como reserva intelectual para as forças econômicas do capital, numa

crise que vai do nível econômico à falácia do discurso político burguês e da podridão de seus intelectuais⁵⁴ (2003, p. 201, grifos do original).

Com a implantação do Decreto nº 5.154/04, uma questão ficou pendente: o que se deveria fazer com a educação profissional de nível médio? Restaram as alternativas de retornar com a modalidade de ensino integrado, continuar com a formação concomitante u pós-médio, ou, ainda, mesclar a gosto de cada Instituição estas três modalidades.

O aprofundamento da questão que nos proporcionam as reflexões de Lima Filho (2005), indica que o resultado desse processo se apresenta particularmente de forma desafiadora para os CEFETs, pois essas instituições, anunciadas nacionalmente como modelos na oferta de ensino no nível médio de qualidade, com a recente e acentuada implantação das graduações tecnológicas ou de Cursos Técnicos pós-Médios reduziu ao mínimo a oferta de ensino médio.

Embora o processo de implantação da reforma tenha sido vertical e com força impositiva legal, sua implementação apresentou experiências diferenciadas, haja vista as mediações que ocorrem entre o que é concebido, legislado e efetivamente implementado em cada situação e instituição concreta, fruto das ações dos sujeitos sociais e interesses que se manifestam interna e externamente, na comunidade educacional e na sociedade civil (LIMA FILHO, 2005, p. 358).

Com a possível retomada da formação profissionalizante de nível técnico integrada ao ensino médio, possibilitada pelo Decreto nº 5.154/04, apresenta-se o seguinte dilema: *retomar, em novas bases, o percurso histórico abandonado ou radicalizar nas mudanças até então implementadas?* (idem, p. 359). Para avançar sobre essa pergunta, o professor da Faculdade Tecnológica do Paraná, pontua cinco questões fulcrais no processo de transformação dos CEFETs em IFETs. A primeira é sobre o problema da renúncia da centenária história da instituição: *abandono do percurso histórico com a regressão da experiência de educação profissional técnica integrada ao ensino médio para formas de articulação concomitante ou subsequente que, na realidade, representam uma desarticulação.* A segunda argumentação se refere as

⁵⁴ Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, segundo argumenta Rosemary Dore, desculpam-se por terem *trabalhado na aplicação* do Decreto nº 5.154/04, que como todo decreto, precisa ser censurado como uma medida autoritária. Aqueles autores, sustenta Dore, justificam-se alegando que se assim não fizessem, “as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso”. Afirmam ainda que ao se estabelecer um decreto, que tem caráter rápido, evitar-se-ia o debate e o confronto com a sociedade civil, o que poderia acarretar a derrota da proposta da chamada “esquerda progressista”, da qual, os três autores são adeptos (DORE, 2005, p. 342).

abruptas alterações administrativas: *mudanças institucionais repentinas e hierarquizadas, dificultando a participação democrática da comunidade educacional e da sociedade civil*; a seguinte consideração é referente ao *quase abandono do ensino médio e deslocamento da oferta para cursos técnicos pós-médios e cursos superiores de tecnologia*. Prossegue esse autor, apontando o quarto problema que se apresenta com a nova ordenação: *redução da oferta de cursos regulares e gratuitos e ampliação da oferta de cursos extraordinários e com cobrança de taxas e mensalidades*. Por fim, o pesquisador elenca a sua quinta preocupação: *prestação de serviços e aproximação a grupos empresariais* (idem, p. 358).

Com esse conjunto de questões, Lima Filho quer saber se com a transformação da rede de educação profissional e tecnológica em IFET, é possível *alinhar os principais efeitos e resultados imediatos provocados nos sistemas e instituições de educação profissional no Brasil* (idem, p. 358).

O debate específico sobre a cefetização da educação profissional, foge a escopo direto desta pesquisa. Poderemos adiantar, contudo, no capítulo 4, vários questionamentos que auxiliam a uma compreensão onto-crítica do problema, pois elaboramos uma análise detalhada da graduação tecnológica no Brasil, o que, inevitavelmente, tropeça na transformação dos CEFETs em IFETs.

Com relação ao Decreto nº 5.154/04, que se diz anular o Decreto nº 2.208/97, registraremos agora que, no nosso entendimento, aquele Decreto não revoga este. A partir de agora, como oficializa o governo, *pode tudo*: concomitância interna e externa, integração e, pós-médio. Ou seja, o Decreto do presidente Lula da Silva apenas possibilita o retorno do ensino integrado, retrocedendo à Lei nº 7.044/82, sem, ao menos, ter a honestidade de abolir as possibilidades reconhecidamente prejudiciais à formação do aluno-trabalhador existentes no Decreto nº 2.208/97. Como agravante, podemos adiantar que o retorno do ensino integrado não está assegurado igualmente em todas as escolas da rede. A partir do Decreto nº 5.154/04, a integração fica vinculada à condição individual de cada instituição, o que corrobora, conforme demonstramos em nossa pesquisa de mestrado, com o desmantelamento da identidade do sistema federal de educação profissional, pois cria a possibilidade de que, individualmente, cada Centro ou Escola elabore a sua maneira como quer ofertar a educação profissional (SANTOS, 2005 e 2007a).

3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este terceiro capítulo refere-se à questão da Reforma do Estado e sua relação com o ensino superior no Brasil, tomando como pressuposto a atuação determinante dos organismos internacionais. No sentido de compreender as oscilações das políticas educacionais do nível superior, resgataremos em amplos destaques a história da universidade no Brasil e as principais reformas. Buscamos, com base nesse contexto histórico, desvendar os artifícios utilizados pelo capital para exigir uma reforma do Estado. De modo mais peculiar: como as reformulações educativas são articuladas de modo que possam possibilitar ao capitalismo em crise crônica sobreviver perante suas contradições estruturais.

3.1 Universidade e ensino superior: origem, reforma e contra reforma

Nas últimas décadas, os organismos internacionais, principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM, banco este denominado por Roberto Leher (1999), como já adiantamos, Ministério Internacional da Educação dos países periféricos, vêm defendendo peremptoriamente mudanças nas universidades latino-americanas, argumentando que, em nome da modernização do setor produtivo, o ensino superior precisa submeter-se à agenda de reformas que os países da região se subjugaram no decorrer dos últimos anos. Como foi aclarado no debate que fizemos no segundo capítulo deste texto, o contexto de industrialização brasileira se relaciona diretamente com o histórico do ensino profissionalizante, particularmente, no que se refere à grandiosa história das ex-Escolas Técnica. *O programa de capitalismo tardio* do governo do Lula da Silva, por sua vez, como constata Fernando Ponte Sousa, *reafirma os “ajustes estruturais” aplicados nos últimos 20 anos na região, interditando o debate de alternativas* (2005, p. 188, aspas do original), propondo, no conjunto de sua reforma universitária, a graduação tecnológica como elemento de desenvolvimento econômico regional.

A literatura brasileira produzida sobre o tema da reforma universitária e que tenha seriedade e rigor investigativo não deixa de relacionar esse assunto a nosso

subdesenvolvimento. A reforma operada no ensino superior pela ditadura civil militar⁵⁵ também se anteparava no discurso desenvolvimentista. No ano de 1968, como escreveu Saviani: *Subsequentemente, buscou-se ajustar a estrutura e organização do ensino superior*⁵⁶ *à nova ordem política então implantada, ajustamento este que assumiu ordenamento jurídico através da Lei 5540/68 que ficou conhecida como lei da reforma universitária* (1986, p. 6).

Esta investigação, portanto, procura descortinar como que a chamada reforma universitária do governo de Lula da Silva se articula com a reforma do Estado brasileiro e (escondendo-se por trás do discurso de que o Brasil precisa se modernizar para se desenvolver) está relacionada com a proposta de um ESNU. Apoiado no argumento da necessidade do desenvolvimento do país de alcançar a sustentabilidade econômica, e no aumento do número de vagas no ES, o governo propõe como umas de suas importantes estratégias, a expansão dos cursos de graduação tecnológica. Partimos do pressuposto que esse subsistema de ensino superior tem como gênese as reformas efetuadas em 1770 no ensino superior por Marques de Pombal (como veremos a seguir), pois partilham os caracteres de uma educação fragmentada, excessivamente profissionalizante (tecnicista) e distante dos padrões científicos exigidos pelo cenário contemporâneo.

Para nós, não há dúvida da motivação do capital em privatizar a educação. Como esclarecido por Mézsáros (2005), o capital, não deixará que a lógica inexorável de acumulação dispense um negócio de trilhões de dólares. *Um motivo bem concreto do interesse do capital privado na privatização dos serviços públicos*, como escreve Célio Espíndola, *é que estes constituem um mercado extraordinário em dimensões e forte crescimento*. Esse autor prossegue suas argumentações expondo dados de E. Eliote, M. Barlow e Rui N. Rosa, que indicam ser gastos anualmente no mundo com educação, cifras que excedem dois trilhões de dólares. *O capital privado capta em torno de 20% da educação, mercado com 5% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial, e espalha ainda mais seus tentáculos sobre esse segmento gigantesco*, conclui (ESPÍNDOLA, 2005, p. 193-4).

⁵⁵ Para Ouriques (2005), a ditadura civil militar brasileira compreendeu o intervalo que vai de 1964 a 1985. Já, Luiz Antônio Cunha (2003), considera que esse período vai de 1964 até 1982.

⁵⁶ Sobre a estrutura do ensino superior, após tal lei, Saviani complementa: “Implanta-se, em consequência, uma estrutura de ensino que através dos mecanismos do curso parcelado, regime de crédito, períodos letivos semestrais e matrícula por disciplina, consagrou a desmobilização estudantil na organização, estrutura e gestão da universidade” (1986, p. 6).

Reconhecendo que a universidade brasileira possui suas particularidades e que estas interferem dialeticamente em seu processo sócio-histórico-econômico, não temos como enfrentar esse debate sem antes vasculhar, com o mínimo da atenção exigida por nossas pretensões, a história do ensino superior no Brasil.⁵⁷

Pela importância que tem para a educação brasileira, não podemos seguir sem aludir, nem que seja brevemente, sobre os impactos e conseqüências da reforma proposta por Marquês de Pombal, primeiro na sede do império e posteriormente no Brasil. Pois já sabemos que até este momento, os jovens brasileiros, que podiam cursar uma universidade, tinham que se transferir para terras lusitanas.

Com os pensamentos iluministas clareando a concepção de mundo ocidental, a Europa respira reformas educacionais que procuram se alinhar com tais idéias. A luta que se trava no interior dessas reformas, se dá no embate da fé contra a ciência e na disputa da racionalidade que se contrapõe às credices. Em Portugal, os defensores das mudanças em detrimento das tradições, segundo escreve Saviani (2008), são: Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney, Alexandre de Gusmão e Sebastião José de Carvalho e Melo. Este último, mais tarde, transformar-se-ia em Marquês de Pombal. Ao assumir a responsabilidade da reconstrução de Lisboa após o terremoto que abalou a cidade no dia 1 de novembro de 1755, colhe muitos dividendos políticos (SAVIANI, 2008, p. 79-80).

Essa era a condição preliminar, em linhas gerais, como argumenta Saviani, *de seu projeto de cunho mercantilista que implicava, pelo aproveitamento racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil, a instalação de indústrias e a dinamização do comércio* (2008, p. 81). O “despotismo esclarecido”⁵⁸ tinha, portanto, o terreno preparado para sua implantação como proposta de governo. Assim, várias medidas são tomadas. Para esta investigação, tem caráter especial o Alvará de 28 de junho de 1759,

⁵⁷ Embora a maioria das fontes bibliográficas visitadas aborde a questão a partir da vinda da família real para a colônia, consideramos mais seguro recuar um pouco mais e relacionar o início do ensino superior em terras brasileiras ao início da colonização.

Portugal pretendia, segundo Cunha (2003), com a proibição da implantação da universidade no Brasil, impedir que tais estudos pudessem contribuir com movimentos favoráveis à independência. Por conta da Companhia de Jesus, era de se esperar que as primeiras escolas de nível superior no Brasil oferecessem o curso de Teologia e, é claro, com o objetivo exclusivo de formar sacerdotes.

⁵⁸ Os resquícios do feudalismo se apropriam de forma atrasada dos progressos postos no mundo moderno pelo Iluminismo, ou seja, a nobreza decadente, para não perder definitivamente seus privilégios, adapta ao seu reacionarismo alguns pressupostos da Revolução Burguesa sem, contudo, considerá-los em suas plenitudes inovadoras. Isso resulta no despotismo esclarecido, que, grosso modo, é um misto de absolutismo com algumas propostas resultantes das necessidades burguesas que se erigiam como classe dominante.

que determina o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela coroa.

Nesse mesmo ano foi fechada a Universidade de Évora, fundada em 1558 pelos jesuítas e por eles dirigida. Note-se que esse Alvará é anterior à expulsão dos jesuítas determinada pela Lei de 3 de setembro de 1759, pela qual o rei Dom José I ordenou que os religiosos da Companhia de Jesus “fossem tidos, havidos e reputados como *desnaturalizados, proscritos, exterminados* do território português e de terras de além-mar” (idem, p. 82, *itálicos e aspas são do original*).

Em 23 de dezembro de 1770, inicia-se a segunda fase da reforma, que tem como objetivo transformar o processo de ensino da Universidade de Coimbra. Pela reforma da educação superior, Pombal propunha *orientar a vida cultural portuguesa pela ideologia iluminista* (idem, p. 93). Na colônia, como atesta Saviani, tais reformas não tiveram, como era de se esperar, os mesmos efeitos obtidos na coroa. Entre os vários motivos para tal constatação, esse autor destaca, principalmente, *o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem idéias emancipacionistas* (2008, p. 114).

Florestan Fernandes (1975) enxerga, com muita perspicácia, existir nessa reforma o paradoxo de se conseguir um ensino superior profissionalizante, destituído, porém, de caráter prático e pragmático, necessário ao experimentalismo que despontava na produção das ciências naturais. Isto é, uma escola superior (in)capaz de catalisar o desenvolvimento do ensino correspondente segundo um padrão próprio, compatível com o espírito modernizador dessa instituição na conjuntura européia de segunda metade do século XVIII.

Para esse autor, as condições atrasadas de nossa sociedade colonial, quando entravam em contato com a cultura transplantada, adaptava esta ao seu arcaísmo. Ora, como o resultado das tentativas pombalinas sofreu interferências de reações conservadoras portuguesas, empobrecendo-as, o que chega ao Brasil para ser adequado ao arcaico já é pobre em relação ao padrão de grande parte da Europa. O que se configura no Brasil, portanto, como plataforma do ensino superior, não é o modelo de ciência moderna influenciada pela desantropomorfização e sim um padrão de ensino para formar profissionais liberais (principalmente, advogados, médicos e engenheiros); *de espírito retrógrado, apenas parcial e superficialmente renovado com fortes e insanáveis tendências ao verbalismo e ao dogmatismo*.

O “novo” não só nascia completamente “arcaico” – pelo menos continha um grau de obsolescência inexistente nos paradigmas explorados. Ele projetava na cena histórica brasileira como uma perene influência educacional arcaizante, que nada iria ou poderia abalar. Os fenômenos de renovação eclodiam dentro dessas escolas, como parte, porém, de movimentos de opiniões e de idéias, com frequência vindos do exterior (de Portugal e da Inglaterra, ou, mais tarde, da França e da Alemanha). Não atingiam o seu núcleo estrutural-funcional institucionalizado e, por conseguinte, não afetavam seu funcionamento, o seu rendimento e sua relação com a sociedade (FERNANDES, 1975, p. 102, aspas do original).

Com a Europa sob domínio quase completo de Napoleão e com a ameaça deste em invadir Portugal, *a sede do reino transferiu-se para o Brasil em 1808, numa esquadra que transportou os tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da Biblioteca Nacional* (CUNHA, 2003, p. 153). As idéias revolucionárias baseadas no iluminismo, porém, ficaram com o “despotismo esclarecido” de Marquês de Pombal que, com a assunção de Maria I à condição de rainha, foi demitido e banido da vida pública, não chegando, portanto, tais ideais a aportar definitivamente no Brasil.

o príncipe regente (a partir de 1817, rei de D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo [a França napoleônica] naquela conjuntura: de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois (idem, p. 154).

Álvaro Vieira Pinto corrobora com a discussão esclarecendo que apenas com a transferência da sede do poder para o território colonizado, poderia haver *como ocorreu, a independência política*, e conseqüentemente a fundação das primeiras escolas superiores. Avançando em suas ponderações, esse autor elucida quais os motivos da valorização dos cursos de Medicina e Direito.

Compreende-se que assim ocorresse, pois eram essas as oficinas que deveriam preparar os especialistas exigidos pela sociedade semicolonial no grau em que se encontrava: advogados para defender os direitos dos senhores de terras, uns contra os outros, e médicos que tratassem da saúde dos membros da classe rica. É evidente que numa sociedade estagnada, onde nada importante havia a construir ou a fabricar, não se exigiam institutos de ciências naturais e de formação tecnológica (PINTO, 1986, p. 18).

Depois da publicação da Lei Áurea de 1888, da proclamação da república de 1889 e da aprovação da Constituinte de 1891, o século XX inicia-se com o seguinte

contexto sociológico:⁵⁹ *os latifundiários queriam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meios de lhes dar formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica.* Os trabalhadores urbanos, formados em sua grande maioria pelas camadas intermediárias da população e pelos trabalhadores importados, basicamente de Portugal, Espanha e Itália, por seu turno, *viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida* (CUNHA, 2003, p. 157, aspas do original).

Diversos motivos corroboraram para a rápida expansão do ensino superior no decorrer da Primeira República, designadamente no período entre 1891 e 1910. Não podemos aqui aprofundar tais motivos e seus meandros, tampouco podemos numerá-los um a um. É digna de nota, contudo, a facilidade encontrada, por aquelas classes, quanto à entrada no ensino superior; o que causa, entre outros motivos, certa luta ideológica entre positivistas e liberais por melhores condições de acesso ao Colégio Pedro II, já que a conclusão do curso secundário nessa escola garantia a vaga na faculdade. Para Cunha, o conjunto desses motivos resultou na expansão do ensino superior,

alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de

⁵⁹ A partir de 1850, o Brasil começa a viver um período de estabilidade política, no qual ocorrem algumas mudanças econômicas, principalmente na região Sudeste, onde havia uma economia mais dinâmica, provocando relativa modernização capitalista no país. Um nome serve como símbolo para os empreendimentos capitalistas brasileiros desse período, por ser ele considerado o primeiro grande empresário do Brasil: Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, depois Visconde de Mauá (1813-1889). Suas iniciativas, como por exemplo, o pioneirismo no campo do fornecimento dos serviços públicos, como iluminação e transportes, são fundamentais para conseqüentes acontecimentos no campo econômico. Entre eles, destacamos a criação, em 1844, da tarifa Alves Branco, que aumentou as taxas aduaneiras sobre milhares de artigos manufaturados importados. Essa medida teve como objetivo melhorar a balança comercial brasileira, o que acabou dando impulso na substituição das importações, acarretando a instalação de inúmeras fábricas no país. O fim do tráfico negreiro (pelo menos na aparência) possibilitou aos capitais empregados no comércio de escravos transferirem-se para a industrialização. Em 1874, havia 175 fábricas no Brasil. Em dez anos, esse número ultrapassa 600 indústrias. Elas se concentravam, sobretudo, em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul; juntas empregam cerca de 20 mil trabalhadores. O seu capital, de modo geral, era proveniente do setor agrário. É o efeito dos fazendeiros que começam a diversificar seus negócios e transformam-se em capitães de indústria (Disponível em http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Barra_Escolha/B_ViscondeDeMaua.htm, 2009, acesso efetuado em, 09/10/2009).

Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia (2003, p. 158).

A principal medida utilizada pelos sucessivos governos do Brasil para conter a crescente entrada de jovens no ensino superior foi a adoção de decretos. A política pública brasileira, portanto, amarra através das leis, esta prerrogativa para os historicamente privilegiados. Assim, no intervalo de pouco mais de dez anos (1911 a 1925), três decretos são baixados com a pretensão inequívoca de *conter a “invasão” do ensino superior por candidatos “inabilitados”* (idem, p. 159, aspas do original). No dia 5 de abril de 1911, o Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Rivadávia Correia, sanciona o Decreto nº 8.659, que cria, entre outras medidas, os exames de admissão; no dia 18 de março de 1915, *foi a vez da Reforma Carlos Maximiliano, novo ministro do Interior*, promulgar o Decreto nº 11.530, que batiza os exames de entrada com o nome de vestibular e dá outras providências; e, por fim, o então presidente do Conselho Superior de Ensino, Rocha Vaz, tem a tarefa de fazer sua reforma, baixando no dia 13 de janeiro de 1925, o também Decreto nº 16.782, que institui, entre outras normatividades, o *numerus clausus*. *O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas* (idem, p. 159).

Enquanto isso, nas primeiras duas décadas do século XX, o atraso histórico das elites comandantes do Brasil se refletia na falta de empenho em consolidar o seu projeto de desenvolvimento atrelado ao de universidade, pois, como demonstrou Florestan Fernandes, *como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de elites, de ensino magistral e unifuncional*. Esse modelo de ensino, centrado na *transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas de saber técnico-profissional*, sem articular pensamento, mãos e espírito, era muito valorizado *econômica, social e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade estamental* (1975, p. 55-6, negrito do original), o que induzia os estudantes *na ideologia do bacharelismo*, mormente, os filhos das classes dominantes e das camadas médias da sociedade que, por conseguinte, tentavam alcançar, *de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse* (CUNHA, 2003, p. 159, grifo do original).

Já na vizinha Argentina, o ano de 1918 é marcado pelo empenho dos estudantes da cidade de Córdoba, que impuseram pela luta, suas reivindicações, no que ficou conhecida no mundo como a Reforma Universitária de Córdoba⁶⁰. Apesar de não ter tido efeitos no Brasil (e nem tinha como ter, pois ainda não havíamos consolidado, como vimos debatendo, nossa proposta de universidade), essa luta ganhou reverberação em diversos países da América Latina como, por exemplo, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, México, Panamá, Paraguai e Peru.

Apenas depois da Revolução de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, é que nosso país apresenta de fato uma idéia do que seria a universidade brasileira. Somente após essa década, conforme sustenta Fernandes, *é que se esboçam novas tendências, que liberaram, de modo parcial, a escola superior de suas antigas e estreitas funções societárias* (1975, p. 58).

A fundação da Universidade de São Paulo (USP),⁶¹ que segundo as pesquisas de Luiz Antônio Cunha, tem como germe a derrota dos paulistas no que ficou conhecido pela historiografia como Revolução Constitucional, ocorrida em São Paulo, no ano de 1932, é a primeira grande iniciativa de formação de universidade no Brasil. A USP, inicialmente, segundo esse mesmo autor, incorporou as seguintes faculdades:

Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. O Instituto de Educação foi

⁶⁰ Nildo Ouriqueas nos diz que “no início de século passado, os estudantes de Córdoba pretendiam uma reforma bastante ambiciosa, dirigida a enterrar para sempre os restos coloniais da universidade que ainda persistia na maioria dos países latino-americanos um século após os processos de independência. [...] foi extensivo a outras dimensões da reforma universitária, especialmente a administração, a autonomia e a relação entre a instituição e o país”. Os principais pontos dessa reforma foram assim resumidos pelo Manifesto da Federação Universitária do Chile em 1922: “a) autonomia universitária; b) reforma do sistema docente; c) revisão dos métodos e do conteúdo dos estudos; d) o problema do isolamento social da universidade (a extensão universitária) (2005, p. 172-3).

⁶¹ Cunha ainda nos lembra que “a primeira universidade criada no país explicitamente com esse nome, foi em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909 [...]”. O fim do esgotamento econômico do ciclo da borracha, na região, pôs fim, em 1926, a essa iniciativa que era privada. No ano de 1911, mais uma tentativa privada foi tentada, desta feita, a Universidade de São Paulo iniciava suas operações. Essa iniciativa dissolveu-se no ano de 1917, pois não conseguiu se manter com a cobrança de taxas dos estudantes. Esse autor prossegue afirmando que “a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o *status* de universidade,” foi criada em 1920: Universidade do Rio de Janeiro. Em 1927, continua o pesquisador, em Belo Horizonte, foi criada a Universidade de Minas Gerais. Nesses estados a instituição universitária foi débil e por aglutinação de faculdades distintas. Na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná, foi criada em 1912, a terceira universidade do país. Mas, a proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes pôs fim a esse projeto. No ano de 1950, as faculdades restantes de Medicina, de Engenharia e de Direito, foram incorporadas a recém criada Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esse histórico parece ser suficiente para conferir a USP, *oficialmente*, o caráter prático de primeira universidade brasileira (2003, p. 160-3, aspas do original). Encontramos confirmação para as argumentações de Luiz Antônio Cunha ao avaliarmos as pesquisas de Arabela Campos Oliven (2002, p. 31-4).

elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de educação. Já no âmbito da nova universidade, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes (CUNHA, 2003, p. 167).

No período que vai dos anos 1930 a 1960, houve um aumento significativo no número de estabelecimentos de nível superior. Segundo Fernandes, essas instituições se multiplicaram por cinco vezes. Sem alterações, porém, *na ordem social estruturante, modificando as funções societárias das instituições-chaves e as relações sociais dos homens com a cultura*, torna-se impossível a uma sociedade se libertar realmente do passado arcaico e atrasado. Esse autor argumenta que, nem a fundação da USP, tampouco a criação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro poderia, por si só, garantir um salto de qualidade em nossa sociedade. Esta última universidade, por ter *soçobrado prematuramente* e a primeira, por ter o seu foco de inovação intensa e contínua sufocado, *retirando-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a missão de ministrar o ensino básico para os alunos de todas as áreas*. Esse processo vivido pela USP, desemboca em um conglomerado de faculdades isoladas, revelando, *então, em toda a sua plenitude, como uma inovação frustrada e que apenas servia de expediente para a revitalização e o engrandecimento das todo-poderosas “antigas escolas superior”* (FERNANDES, 1975, p. 59-60, aspas do original).

Não obstante, as alterações ocorridas foram tão superficiais que esse foi o período do reinado da “escola superior isolada” e da “universidade conglomerada”. As correntes de opinião insatisfeitas, entre alunos e professores, desencadearam as primeiras manifestações verdadeiramente relevantes e consistentes da reforma universitária (idem, p. 61, aspas do original).

O momento político brasileiro de alvorecer da década de 1960 é especialmente interessante, tanto que foi caracterizado pela historiografia como pré-revolucionário⁶². A sociedade estava polarizada de um lado pelas forças populares que pretendiam modificações profundas no tecido social e, por outro lado, pelas facções representativas do conservadorismo arcaico das elites que apeteciam defender seus históricos privilégios. As reformas de base são as principais armas políticas apresentadas por aquelas primeiras forças como avanços; concomitantemente, as mesmas reformas,

⁶² É, também nesse cenário, que a Universidade de Brasília (Unb) é fundada. Essa universidade foi entendida por Fernandes como: *diferenciada, multifuncional e atuante*. Apesar de tudo, continua o autor, *ela mesma, ela mesma, teve de compactuar com o passado, pois conferiu uma posição estrutural de relevo às escolas profissionais; e desenvolveu uma ampla composição estratégica, de conseqüências funcionais, com as representações, os valores, e certos expoentes humanos do antigo ensino superior pré-universitário* (1975, p. 61).

acabam concentrando as diversas críticas vindas dos setores reacionários. Esse quadro leva Álvaro Vieira Pinto a entender ser preciso *discutir a questão da reforma da universidade na fase pré-revolucionária* (1986, p. 13).

Por dentro do organismo da universidade, essa polaridade se processa em dois modos. De um lado os professores catedráticos, como interpreta Fernandes, com receio de perder seus privilégios, lideram a contra-ofensiva conservadora. Defendiam o *bastião dos interesses profissionais, que se via ameaçado, expondo o pessoal docente a ter de escolher entre “carreira universitária” e “carreiras de profissionais liberais”*. De outro lado, a reação conservadora mudou rapidamente de tática e de orientação. Com uma visão política mais apurada da situação, a elite percebe que não adiantaria lançar mão da velha forma da *repressão policial e da violência na defesa de suas posições*, para apenas *absorver os interesses, a ansiedade e as frustrações* dos seus aliados: os professores catedráticos. O mais importante, na visão conservadora, é manter o *status quo*, sendo assim, *a extinção do antigo padrão de escola superior*, com o conseqüente fim das cátedras, não ameaçava a manutenção das regalias de classe. Desse modo, em virtude das constantes pressões vindas de tendências modernizadoras, *que partiam do interior do país, dos Estados Unidos e dos organismos econômicos, educacionais ou culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil*, tornava-se mais seguro assumir pela via da reação conservadora *a liderança política da “reforma universitária”* (FERNANDES, 1975, p. 62, aspas do original).

Esse é o resultado de uma grande oportunidade que as idéias progressistas perdem com a “modernização pela superfície” consagrada pelo governo militar do Marechal Castelo Branco. É claro que o objetivo da reforma universitária, que teve início no período pré-revolucionário, não tinha como perspectiva resolver todos os problemas de uma sociedade historicamente conservadora, arcaica e atrasada⁶³: a educação não pode ter a missão de resolver tudo sozinha. A questão central é que com

⁶³ Florestan Fernandes esclarece que “[...] para se corrigir o problema educacional, seria preciso ir muito mais longe, até se atingir os ritmos históricos de uma sociedade nacional dependente e os fatores que determinam suas inconsistências ou deficiências em face de determinado padrão de civilização” (1975, p. 104).

os Decretos nº 53⁶⁴, de 18 de novembro de 1966 e nº 252, de 28 de fevereiro do ano seguinte, *complicou-se sobremaneira o processo de reconstrução da universidade brasileira*, e mais, *facilitou-se a contaminação da **universidade nova**, agora mais do que nunca sujeitas às influências das populações conservantistas, procedentes do interior ou do exterior da vida universitária* (idem, p. 63, negritos do original).

As manifestações dos setores progressistas da sociedade que lutavam por uma verdadeira reforma universitária, continuaram suas manifestações, sobretudo as organizações dos estudantes. O governo, por sua vez, de forma autoritária e violenta, aprova a Constituinte de 1967; no ano seguinte a Lei nº 5.539/68, que regulamenta o estatuto da carreira docente superior, extinguindo as cátedras; e, ainda, a Lei nº 5.540/68, embutidas no meio de várias outras medidas arbitrárias. Esse conjunto de normas ganhou o nome de Ato Institucional nº 5/68 (AI5, para os analistas radicais de esquerda, tal ato significou o golpe dentro do golpe). No ano de 1969, procurando amordaçar qualquer tentativa de resistência, a ditadura baixa o Decreto-lei nº 477/69, que *chantageava* os professores com a perda do emprego e ameaçava os estudantes com a expulsão sumária das universidades.

Para sintetizar o resultado de tais medidas, as palavras de Florestan Fernandes soam com muita preponderância, provando que o Brasil se distancia ainda mais do modelo de universidade capaz de concorrer para a diminuição ou até para a eliminação da dependência sócio-econômica-cultural que nos achamos em relação às nações desenvolvidas. Vejamos essas palavras:

Consumada como mero expediente de neutralização políticas de tensões internas, a “reforma universitária” do Governo Castelo Branco não atende a nenhuma espécie de anseios sociais de mudança educacional. Desde logo, não atende às reivindicações do movimento estudantil – e, portanto, não silencia a “rebelião dos jovens” – e não satisfaz às aspirações de professores, cientistas, técnicos, educadores e leigos radicais, que pretendiam uma universidade à altura das exigências educacionais da civilização baseada na ciência e na tecnologia (idem, p. 64, aspas do original).

O governo de Castelo Branco, portanto, conseguiu sua reforma universitária, que, na verdade, não passa de uma panacéia e fica muito abaixo das reais necessidades

⁶⁴ Segundo Cunha, “o Decreto 53/66 determinou os princípios e as normas de organização para as universidades federais, dos quais os principais eram os seguintes: vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração de ensino e da pesquisa básica de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade. Obrigava, também, à criação de uma unidade voltada para a formação de professores voltada para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas – a Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação” (2003, p. 179).

da situação (*mesmo em confronto com as implicações educacionais do novo padrão dependente de desenvolvimento*), que atenda a demanda de jovens que precisam entender e usufruir de uma sociedade civilizada e fortemente influenciada pela tecnologia (FERNANDES, 1975, p. 126). Já as pesquisas de Cunha, afirmam que essa reforma coloca em prática as condições institucionais para a efetiva criação da universidade brasileira, *onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmico*⁶⁵ (2003, p. 178).

A reforma universitária elaborada pelo governo militar molda-se ao processo de industrialização brasileira que tinha como motor a intensificação de setores de bens de capital. Assim sendo, os cursos de ciências tecnológicas dão um *status* de representação de uma universidade de qualidade. Sendo assim, vejamos agora o processo de industrialização e sua relação com a evolução tecnológica através da educação.

3.2 Debate em torno do processo histórico da industrialização brasileira: críticas introdutórias

Especificamente, nosso objetivo, agora, é demonstrar como a educação, nesse particular, o ensino superior, nomeadamente, a graduação tecnológica, serve como um dos instrumentos de recomposição da ordem, bem como, de que forma as concepções de sociedade e as práticas existentes no interior da universidade se articulam dialeticamente com as políticas públicas reformistas para manter o *status quo*.

Nosso caminho de análise seguirá, em seus termos fundamentais, o contexto histórico referente à gênese e a evolução do ensino superior no Brasil. Cumprirão papel decisivo nesse debate, a função social desse nível de ensino, seus limites e contradições, assim como, a ampliação do acesso a ele em relação ao desenvolvimento econômico da sociedade.

⁶⁵ “Contra-pondo-se à tradição brasileira, já secular, a Lei nº 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, determinou que a universidade fosse à forma de organização por excelência do ensino superior restando à instituição isolada o *status* de excepcional e transitória. No entanto, as afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas de ensino superior fizeram com que o Conselho Federal de Educação assumisse uma feição crescentemente privatista. Assim, no momento em que a reforma do ensino superior proclamava sua preferência pela universidade como forma própria de organização de ensino superior, o CFE já se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados, contrariando a lei recentemente promulgada” (CUNHA, 2003, p. 180).

Optamos por iniciar esta etapa da análise na discussão sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento e dependência no Brasil, que teve seu auge entre as décadas de 1960/70. Em linhas gerais, destacaremos os elementos que ligam a expansão de vagas no ensino superior por meio da graduação tecnológica com o desenvolvimento da sociedade em relação à universidade, e como essa relação se desenrola na década de 1990 no fulcro das reformas neoliberais.

Na compreensão das propostas de desenvolvimento econômico aventadas no Brasil no momento de sua expansão industrial, escolhemos como tripé para esse trabalho, as teses de Luís Carlos Bresser Pereira (1980), ou a tese do desenvolvimento integrado; Fernando Cardoso e Enzo Faletto (1975), que defendiam o desenvolvimento com dependência; e o terceiro vértice do debate que serve como contraponto a essas posições é a crítica de Florestan Fernandes (1981, 1975), que se funda na dialética da dependência.

Cardoso e Faletto (1975) defenderam a necessidade de uma reordenação das forças hegemônicas internas, o que possibilitaria a entrada do país no mundo moderno, atraindo assim uma política de inversões de capitais que permitisse a implantação da infra-estrutura capaz de tocar o projeto de industrialização. Para chegar a esse processo, porém, seria necessário estabelecer inicialmente algumas pré-condições internas.

As condições estruturais e de conjuntura favoráveis deram margem desde então à crença, comum entre os economistas, de que o desenvolvimento dependeria principalmente da capacidade de cada país para tomar as decisões de política econômica que a situação requeresse (CARDOSO; FALETTTO, 1975, p. 11).

Entendem os pesquisadores, no entanto, que as análises feitas por alguns economistas acerca da relação capital externo e distribuição de renda, têm que levar em conta

a forte desigualdade na distribuição de renda e a participação crescente de capitais estrangeiros na economia, podem ser consideradas como fatores que alteram as hipóteses apresentadas pelos economistas no que se refere às condições para o desenvolvimento auto-sustentado (idem, p. 12-3).

Pensam eles que uma investigação puramente sociológica também não é suficiente para dar conta da questão do desenvolvimento na América Latina. Entendem esses autores, faltar *uma análise integrada que forneça elementos para dar respostas de forma mais ampla e matizada às questões gerais sobre as possibilidades do desenvolvimento ou estagnação dos países latino-americanos* (idem, p. 15).

Chegam à conclusão de que por motivos preponderantemente de comando interno, não conseguimos ingressar plenamente na industrialização. Como as referências econômicas vão se estabelecer no âmbito das decisões mercadológicas centrais e como os setores dominantes de nossa economia nacional vincularam-se de uma maneira tradicionalmente dependente às decisões centrais, não temos como nos desenvolver, justificam (*idem*, p. 51).

Esses autores dizem que a etapa de crescimento da economia para fora é o mesmo que produção para exportação; para eles, tal processo não conseguiu por si só consolidar um setor hegemônico, forte e suficientemente moderno, capaz de neutralizar o poder dos grupos agrotradicionais, e muito menos com articulação para unificar as camadas populares, rurais e urbanas que já haviam emergido no período de transição, como massa assalariada.

A declaração de Fernando Cardoso ao jornalista Roberto Pompeu de Toledo, às vésperas de assumir o segundo mandato consecutivo de presidente do Brasil, nos é interessante, pois adiciona ao processo econômico o aumento do acesso à educação: *Nos anos [19]50, houve uma inversão entre o peso da população urbana e rural. Depois, houve a intensificação da indústria, o surgimento das universidades, a ampliação do ensino* (TOLEDO, 1998, p. 17).

Após a Segunda Guerra Mundial, a presença das massas, ao lado da formação dos primeiros e mais consistentes germes de uma economia industrial diferenciada (isto é, não somente de bens de consumo imediato), vai caracterizar o período inicial do chamado desenvolvimento para dentro, que se acentua durante a guerra e se manifesta em sua plenitude no pós-guerra. A partir deste momento, inicia-se a transferência de capitais do setor exportador para o setor interno, criando os fundamentos para a implantação da infra-estrutura necessária à implementação de atividades como a siderurgia, a energia elétrica e a indústria petrolífera (CARDOSO; FALETTTO, 1975, p. 92-3).

Tal conjuntura, de acordo com a compreensão desses autores, tornou imperativa a formação de alianças políticas que articulassem grupos antagônicos. O esquema de poder necessário para suportar esta situação teria que considerar a incorporação dos setores latifundiários mais atrasados, os agricultores que produziam para o mercado interno, a classe média urbana em franca consolidação, os grupos industriais já

existentes e a massa de trabalhadores instalada nos centros urbanos, as quais se beneficiariam com a modernização. Para finalizar a equação do desenvolvimento industrial, era preciso considerar que as massas rurais, inicialmente, não se beneficiariam com tal industrialização e que a economia, em virtude do crescimento econômico lento (de fora para dentro) não teria como atender prontamente ao crescimento dos salários. Dessa difícil aliança desenvolvimentista, ainda ficariam de fora os agro-exportadores ligados ao café e a revolução de 1930 (idem, p. 105-15).

Essa complicada conjuntura política cria, segundo Cardoso e Faletto (1975), insuperáveis dificuldades para a solidificação do setor moderno industrial em expansão. Articular essa contradição era a qualidade política preponderante para se chegar à condição necessária para se iniciar a modernização econômica. Não é isso, porém, que ocorre com o populismo. A conjuntura de forças antagônicas desemboca na implosão das práticas governamentais populistas. A política governamental, portanto, não conseguiu atender ao novo enfoque da dependência.

As alternativas de desenvolvimento, para Cardoso e Faletto (1975), deveriam ter como base a fortificação das relações entre centro e periferia, que ocorreriam a partir de uma reordenação do modelo produtivo, orientado para o mercado interno, vinculado às economias externas dominantes, o que traria conseqüências imediatas ao reforço dos vínculos especificamente políticos naquelas relações.

Arrematam escrevendo:

As transformações a que nos referimos se manifestam mediante uma reorientação na luta dos interesses internos e a redefinição da vinculação centro-periferia. Reorganizam-se, com essa nova modalidade de desenvolvimento, a própria estrutura do sistema produtivo e o caráter do Estado e da sociedade, que expressam a relação de força entre os grupos e as classes sociais, para dar lugar ao sistema capitalista industrial tal como ele pode desenvolver-se nos países latino-americanos: na periferia do mercado mundial e por sua vez nele integrado (idem, p. 114-5).

Com essa proposta de reestruturação do setor produtivo, advertem os autores, as massas urbanas passariam a exercer pressão sobre os salários, o que geraria um refluxo inflacionário. Para resolver tal problema, os autores entendem ser necessária a intervenção do Estado no sentido de proteger o capital, mesmo que isso corroborasse com a elevação da concentração de renda. Diante, portanto, da complexidade das relações políticas internas, a única alternativa viável, defendem Cardoso e Faletto, seria o processo de industrialização pela via do capital externo.

Nessas circunstâncias – de crise política do sistema quando não se pode impor uma política econômica de investimentos públicos e privados para manter o desenvolvimento – as alternativas que se apresentariam, excluindo-se a abertura do mercado interno para fora, isto é, para os capitais estrangeiros, seriam todas inconsistentes, como o são na realidade, salvo se se admite a hipótese de uma mudança política radical para o socialismo. O exame de algumas delas, quando feito dentro do marco da estrutura política vigente, põe de manifesto sua falta de viabilidade (idem, p. 120).

A economia brasileira não alcançou o *status* que Bresser Pereira denominou de auto-impulsionado, ou seja, automático e necessário⁶⁶. *O desenvolvimento industrial brasileiro caracterizou-se, fundamentalmente, por um processo de substituição de importações*. O que expôs a aparente consolidação do desenvolvimento econômico obtido no país (1980, p. 186).

Argumenta esse autor que, somente a partir de 1930, especificamente com a assunção de Vargas ao poder, as oligarquias tradicionais ligadas à terra, e, principalmente, o que a sociologia chamou de pacto café com leite, entram em crise. Esse cenário faz emergir duas novas classes: a burguesia industrial e o proletariado urbano. Daí para a frente, sustenta o autor, as classes derrotadas e vencedoras, embora antagônicas, passam a compor a nova conjunção de forças dos governos seguintes. Procurando prosseguir com suas análises, Pereira impõe a questão: *o que vemos então, através dos governos de Getúlio, Dutra, Getúlio novamente, e Juscelino Kubitschek?*

Vemos governos de compromisso, dos quais participam forças antagônicas, embora sejam marcados, em traços amplos, por uma linha de industrialização contínua, ainda que nem sempre muito bem definida. E isto porque a antiga oligarquia, embora derrotada, ainda continua detentora de enorme força econômica e política, não sendo possível uma política de franca oposição a ela (PEREIRA, 1980, p. 30).

Na verdade, escreve o economista Bresser Pereira, fazendo eco às proposições de Cardoso e Faletto, *qualquer posição contrária a todo e qualquer investimento estrangeiro no Brasil é insustentável economicamente*. E para justificar sua tese, acrescenta:

Se nos países subdesenvolvidos se aceita que o grande problema é a falta de capital para investir, se se admite que o investimento, especialmente o de caráter industrial, tem efeitos multiplicadores, produzindo renda não só e diretamente para os proprietários estrangeiros de capital, mas também para os assalariados, o Governo e para as empresas, se estamos de acordo na grande importância do *know-how* para o desenvolvimento industrial, então será difícil apresentar motivos de ordem econômica contra o capital estrangeiro (PEREIRA, 1980, p. 203).

⁶⁶ Bresser Pereira define desenvolvimento auto-impulsionado “como aquele que se gera a si mesmo, automática e necessariamente” (1980, p. 182).

Apesar de Bresser Pereira estar de acordo com a *grande importância do know-how para o desenvolvimento industrial brasileiro*, razão porque, para ele, o país teria que importar recursos externos e, por conseguinte, tecnologia; constata o economista, no mesmo texto, que *o desenvolvimento industrial dos países hoje desenvolvidos foi realizado através da absorção de técnicas que estavam na época sendo aperfeiçoadas, adequando-se às necessidades econômicas dos respectivos países*; no Brasil, de modo diferente, a tecnologia usada *foi importada, desadaptada das nossas necessidades e provocou sérias distorções em sua economia, particularmente no problema do emprego*.

Embora Bresser Perreira defenda *uma ampla e necessária intervenção do Estado, pelo menos em termos de política econômica* (1980, p. 184), e pareça defender a autonomia do país em relação a produção de sua tecnologia de ponta, contraditoriamente, por outro lado, reitera a necessidade de o Brasil aceitar as condições impostas pelos empréstimos oferecidos pelos organismos internacionais. Nesse sentido, parece seguro argumentar que tanto Cardoso e Faletto como Bresser Pereira, estão de acordo com a ordem mundial da dependência, desde que esta traga associado o desenvolvimento capitalista.

Florestan Fernandes formula outra compreensão para o problema da dependência na América Latina, atribuindo ser a dependência construída historicamente pela dialética dos interesses internos e externos. No caso particular do Brasil, inicialmente, *isso foi conseguido pela transplantação dos padrões ibéricos de estrutura social, adaptados aos trabalhos forçados ou à escravidão (de nativos, africanos ou mestiços)* (1973, p. 13). Processo esse que encontrou as condições ideais para sua fertilização em solo brasileiro, onde a posse da terra perpetuou-se como o principal distintivo de classe.

Durante aproximadamente quase um século, seguiu-se o que Fernandes denominou de neocolonialismo, ou seja, os países dominantes detinham apenas o controle de mercado dos processos econômicos. *A dominação externa tornou-se largamente indireta* (idem, p. 15). As transformações no capitalismo europeu, contudo, provocam outras e novas formas de articulação entre as ex-colônias e as nações centrais.

As novas tendências emergiram gradativamente, todavia as mudanças nos padrões existentes de dominação externa tornaram-se evidentes após a quarta ou quinta década do século XIX e converteram-se numa realidade inexorável nas últimas quatro décadas daquele século. As influências externas atingiram

todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, não apenas através de mecanismos indiretos do mercado mundial, mas também através de incorporação maciça e direta de algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural. Assim, a dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina (idem, p. 16).

A crítica que esse autor considera ausente na maioria dos teóricos que abordam essa temática, situa-se na análise da chamada *idade de ouro do capitalismo estrangeiro* (1874 a 1914), que foi, a rigor, uma idade de ouro apenas para os países europeus e, até certo ponto, para os Estados Unidos, que se torna parceiro de interesses econômicos da Inglaterra, da França e da Alemanha somente no fim do século XIX. Um processo crescente de complexificação do controle financeiro das emergentes economias satélites, com conseqüentes modificações no esquema de exportação/importação, entre outros fatores, fez com que Fernandes escrevesse a seguinte síntese: *as economias dependentes foram transformadas em mercadorias, negociáveis à distância, sob condições seguras e ultra-lucrativas* (idem, p. 16-7).

No padrão de exploração colonial, bem como no novo quadro imperialista, os interesses privados externos alinhados aos interesses internos, estão ambos *empenhados na exploração do subdesenvolvimento em termos de orientação de valor extremamente egoístas e particularistas*.

A ilusão de uma revolução industrial liderada pela burguesia nacional foi destruída, conjuntamente com os papéis econômicos, culturais e políticos estratégicos das elites no poder latino-americanas. Agora, uma nova imagem do capitalismo (um neocapitalismo?), da “burguesia internacional” das economias capitalistas está sendo reconstruída, para justificar a transição atual e para criar a nova espécie e utopia burguesas dependentes (idem, p. 19, aspas do original).

A dominação externa, logo, locupleta-se com a subserviência dos interesses internos, pois tanto a dependência como o subdesenvolvimento é um bom negócio para os dois lados. Em todas as suas formas, argumenta esse autor, *produz[-se] uma especialização geral das nações como fontes de excedente econômico e de acumulação de capital para as nações capitalistas avançadas*. Esse fato leva Fernandes à evidente conclusão: *O desafio latino-americano, portanto, não é tanto como produzir riqueza, mas como retê-la e distribuí-la, para criar pelo menos uma verdadeira economia capitalista moderna* (idem, p. 20).

As estratégias utilizadas pelo imperialismo dos Estados Unidos para a manutenção dessa dominação, são de particular interesse para esta pesquisa, pois a

preservação da posição hegemônica *depende de vigilância e controle contínuos das grandes empresas corporativas, e da intensificação crescente das relações econômicas com os mercados* (idem, p. 28). O que explica a necessidade e cada vez maior do capital em crise, defender com todas as suas forças a abertura dos mercados dos países de capitalismo periférico. O que implica, na realidade, que a *posição hegemônica dos países de segunda ordem está permanentemente ameaçada pela supremacia tecnológica, financeira e política dos Estados Unidos [...]* (idem, p. 28-9)..

Por conseguinte, é oportuno assinalar, no tocante ao ensino superior, que não será possível, perante a lógica dessa manutenção, à produção universitária brasileira ser realmente livre e autônoma e em condições de produzir conhecimento e ciência capazes de enfrentar em iguais condições a política econômica imperialista estadunidense, *realisticamente orientada para sua autoproteção* (idem, p. 30). Essa questão é especialmente importante para esta investigação, pois, como ficará claro no decorrer da exposição, a graduação tecnológica em detrimento da universidade pública passa a ser opção privilegiada pelas políticas de financiamento público do ensino superior, a qual ganha destacado apoio dos organismos internacionais.

Com o auxílio da clareza investigativa fornecida pelo professor Florestan Fernandes, entretanto, valemo-nos de mais uma intrigante indagação que nos permite avançar nas considerações deste debate: *pode o capitalismo privado, sob condições de extrema concentração interna da renda (e, em conseqüência, do prestígio social e do poder) e sob condições de dominação externa e de drenagem de riquezas permanentes, enfrentar realmente e mudar uma tal realidade?* (idem, p. 28).

Os desdobramentos que alcançam um modelo de desenvolvimento que depende de recursos oriundos, sobretudo, do império americano, não podem levar a outro caminho que não seja criar na sociedade uma proposta universitária que funcione como pino de trava para a mesma dependência. Isto é, a universidade que a atual reforma universitária está propondo cabe perfeitamente nas necessidades do capital em crise, pois potencializa para a iniciativa privada um mercado de bilhões de dólares; atende sob medida também ao monopólio americano, pois garante a continuidade de nossa dependência cultural e tecnológica; já as elites anacronicamente atrasadas do Brasil⁶⁷, em longo prazo, não ganham, perdem, mas como enxergam apenas o que suas miopias

⁶⁷ O termo elite anacronicamente atrasada é de Octávio Ianni (1991).

permitem, não compreendem que ao entregarem a universidade, dificultam a soberania do próprio país, “cavando, portanto, dialeticamente a própria cova”.

Esta pesquisa, todavia, terá que se dedicar a partir desse momento a outros desdobramentos. Especificamente, o estágio atual da investigação cobra o aprofundamento da relação que a universidade mantém com o contexto de reestruturação do Estado. Sobre este assunto, nos deteremos no próximo subitem.

3.3 A reforma da década de 1990 e as diretrizes para educação profissional no Brasil: o Estado privatista e a necessidade de universidade pública não estatal

Nas últimas décadas do século XX, a educação brasileira passa a seguir mais estreitamente as definições dos organismos internacionais, que, por sua vez, defendem o ensino básico como o principal instrumento para sustentação econômica do país em detrimento da educação superior, avaliada como elitista e dispendiosa, enquanto que aquele nível educativo é visto como necessário para garantir a equidade entre as pessoas. Nesse sentido, o subsistema tecnológico é incentivado como alternativa de acesso à universidade, pois, segundo seus guardiões, proporcionaria a propalada inclusão social, o acesso rápido ao emprego, entre outras exigências mercadológicas.⁶⁸

O atual governo, quase quatro décadas depois da reforma da ditadura do regime civil militar, reedita o discurso de reforma universitária, que a nosso ver, trata-se, na verdade, de uma contra-reforma universitária⁶⁹. Vale lembrar que a ditadura operou sua reforma também amparada em organismos internacionais, particularmente nos chamados Acordo de Cooperação firmado entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a United States Agency for International Development dos Estados Unidos ou, Acordo MEC-USAID, como passou a ser conhecido e que tal reforma aprofundou, como pensa Ouriques, *a dependência e o subdesenvolvimento*. De acordo com esse autor, a atual “reforma” anunciada no país não passa de um “ordenamento do setor privado” que domina a educação superior brasileira e um circunstancial aumento dos

⁶⁸ O ESNU, desse mesmo modo, também é apresentado como possibilidade de proporcionar o chamado desenvolvimento regional ou desenvolvimento regional sustentável.

⁶⁹ Para esta investigação, como vai ficar claro no decorrer da exposição, a contra-reforma universitária já está em curso e a passos largos, pois está se dando por dentro das instituições. Os exemplos que nos provam essa tese são muitos. Por enquanto basta aludir sobre a convivência *pacífica* das fundações privadas dentro das universidades públicas e a enorme quantidade de cursos de especialização e de mestrados profissionais privados no interior dessas instituições.

recursos para custeio e, sempre que possível, de investimento (2005, p. 177, aspas do original).

Resgatando Florestan Fernandes (1975) destacamos as suas considerações ao analisar os desdobramentos da reforma universitária abafada pela ditadura civil militar, através, principalmente da Lei nº 5.540/68. Suas constatações continuam atuais e nos auxiliam no entendimento da atual proposta de reforma. Ele demonstra como a universidade se tornou, a partir de um processo histórico, conivente com a situação de subdesenvolvimento, contribuindo dialeticamente com a manutenção dele, que, pelo quadro do ensino superior engessado, corrobora com a dependência cultural e tecnológica aos países de capitalismo central.

Nas palavras de Florestan, podemos identificar como funciona a dialética de nosso (sub)desenvolvimento.

Existem, frente a frente, duas dialéticas de desenvolvimento. As chamadas nações hegemônicas alteram suas técnicas de organização e de dominação sob um ritmo histórico ultra-acelerado. Em conseqüência, elas tomam a dianteira tecnológica e se adaptam flexivelmente às transformações, impondo-lhes continuamente novas condições externas de dependência econômica e cultural. Por sua vez, as chamadas sociedades capitalistas subdesenvolvidas revelam crescente dificuldade até para acompanhar esse processo. Lutam contra as relações de dependência e subdesenvolvimento em tais níveis de espoliação econômica e de atraso sociocultural que quando logram êxito palpáveis, eles perdem qualquer sentido prático (1975, p. 113-4).

A análise da reforma do ensino superior já em curso, toma como cenário a crise estrutural do capital, porém faz-se necessário alertar para a diferença categórica entre os conceitos de reforma e contra-reforma. Historicamente, o primeiro conceito carrega o otimismo de melhorar o que se tem; onde se busca um resultado final melhorado da realidade atual. No contexto de crise do capitalismo contemporâneo, com as reformas ufanistas postas a cabo pelos teóricos impressionistas do neoliberalismo, ocorre a inversão, ou seja, a reforma tira direitos antes conquistados pelas classes trabalhadoras. Nessa direção, quando nos referimos a reforma universitária ora posta em prática, estamos conceituando como sendo de “contra-reforma”, pois significa mudanças que não atende aos interesses da classe trabalhadora, mas ao grande capital em crise.

Como nos lembra Boron,

a palavra *reforma*, que na tradição do pensamento político ocidental tinha sempre um senso progressista, que apontava para uma maior igualdade e potencialmente para um conteúdo democrático, foi *ressignificada* e hoje *reforma* é o que o Banco Mundial diz que é. Hoje *reforma* é privatizar a saúde

no Brasil, *reforma* é privatizar a Educação Superior no Brasil, *reforma* é privatizar o sistema de previdência no Brasil. Isso, dizem os arqueiros do neoliberalismo que é reforma, quando, na verdade, isto é conta-reforma. Entretanto, impuseram a linguagem” (BORON, 2002, p. 2, itálicos do original).

Sobre essa *ressignificação*, as reflexões de Netto e Braz são bastante ilustrativas:

Essa ideologia legitima precisamente o projeto do capital monopolista de romper com as restrições sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimento. Seu primeiro alvo foi constituído pela intervenção do Estado na economia: o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra *reforma* perdeu seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; *a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contra-reforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais* (2007, p. 227, negritos e itálicos do original).

Isso posto, nossa tarefa agora será compreender a contra-reforma do Estado brasileiro, pois tal reformulação, segundo seus próprios proponentes, tinha como objetivo principal adequar o Brasil às transformações econômicas e tecnológicas que o mundo dito globalizado estava a sentir. A pretensão, portanto, de nossa exposição, daqui para frente, é entender qual a relação entre essas duas *contra-reformas*: a do Estado e a da universidade.

Dados os elementos analisados, ousamos apontar que ambas as reformas são mecanismos para possibilitar ao capital em crise crônica elementos de sobrevivência para a acumulação do lucro. Dito de outro modo, com o capitalismo a agonizar, os seus ideólogos e defensores elaboram *novas* formas de perpetuação de sua inexorável lógica: garantir para a burguesia o lucro excedente produzido pela mais valia dos trabalhadores.

As contra-reformas aparecem como instrumentos necessários a essa perpetuação. Com o aumento da tecno-ciência convertendo trabalho vivo em trabalho morto e com as taxas de lucro dos burgueses comprometidas, o capital volta seu canhão contra todos os espaços públicos que ainda restam no planeta. Assim, a educação, a saúde, o fornecimento de água potável, entre outros serviços que ainda permanecem públicos em alguns países de capitalismo periférico, são alinhados como mais uma *commoditie* passando a fazer parte das bolsas de valores de Wall Street e suas congêneres espalhadas mundo a fora.

Para quebrar a resistência das bases populares, eis que surgem brilhando no centro do arco-íris pós-moderno as políticas focalistas e contingenciais. Mas, para que tais políticas soem como um caminho inevitável, o Estado é obrigado a intervir de forma a garantir a reordenação à nova ordem mundial. Para os ideólogos neoliberais, a sustentabilidade do capital estaria comprometida caso a economia continuasse sendo gerida com a intervenção direta do Estado. Daí, a partir da década de 1970, o mercado volta a regular a economia. Quando olhamos, entretanto, para além do ideário liberal, percebemos que o Estado se comporta de forma a proteger o capital privado, tanto é que no final do ano de 2008, dada a crise financeira do capital, o Estado voltou a intervir pesadamente na economia privada. Desse modo, é prognosticada uma série de reformas nos países de capitalismo dependente, com o objetivo unívoco de camuflar e obscurecer essa proteção. Assim, como escreve Roberto Leher, *as reformas regressivas, privatistas, anti-republicanas e que beneficiam os ricos, são apresentadas aos de baixo como uma vitória da justiça frente aos privilégios* (2003, p. 8).

A divisão social do trabalho no estágio de desenvolvimento do capitalismo internacional dito globalizado, que se encontra em crise crônica, mas que não conhece outra lógica que não buscar reverter a tendência decrescente das taxas de lucro, renova-se, desta vez, em feição neoliberal, prescrevendo para o Brasil, como para os demais países de economia periférica, várias reformas, entre elas, a de seu sistema educacional, procurando reordená-la a assumir papel central na *nova* ordem:

A conclusão de que os países periféricos devem importar os modelos dos países do Norte é crucial para o futuro do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da OMC. Os países do Norte exportarão conhecimento escolar, como ocorre hoje com as patentes! Essa ofensiva, presente também na agenda do ALCA, tem como meta edificar um mercado educacional ultramar, sacramentando a heteronomia cultural. Mas o pré-requisito é converter, no plano do imaginário social, a educação da esfera do direito para a esfera do mercado, por isso o uso de um léxico empresarial: excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, empreendedorismo, produtividade, profissionalização por competências, etc (LEHER, 2003, p. 8).

A atualização do discurso reformista processada por Lula da Silva e seus protetores para a universidade, portanto, nada mais é como, enxerga Sousa (2005, p. 191), do que a retomada da diretriz principal inaugurada pela ditadura civil militar, *mas sob outras feições*, [mas também] *como uma anti-reforma*.

Ainda com base em Florestan Fernandes, adiantamos que *a universidade apta para o desenvolvimento não foi nem podia ser herdada dos modelos institucionais que vem do passado* (1975, p. 109), sobretudo, quando a política pública proposta no

passado, bem como a defendida no presente, tem como pretensão a privatização do público. Privatizar o público como caminho para o desenvolvimento, usando a universidade como uma das estratégias, é uma das coincidências entre a atual proposta e a ocorrida nos marcos da ditadura.

As idéias burocráticas e tecnocráticas que vigoravam na ditadura estimulavam a privatização, alimentando o padrão de desenvolvimento dependente adequado aos interesses dos Estados Unidos e gerenciados por organismos internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o BM, o FMI, o BID, além dos já citados, acordos MEC-USAID. Se as análises de Florestan Fernandes estiverem corretas, como acreditamos, o que está em jogo, na proposta em vigor do sistema de educação superior é a adequação e perpetuação das condições para o desenvolvimento dependente, atrelado à aceitação de assistência externa e colaboração técnico-financeira.

Parece claro que tanto os modelos *velho* e *novo* comungam do desenvolvimento brasileiro com dependência externa, pois como partilham das orientações da força centrífuga da capital transnacional internacional, pretendem adaptar a universidade ou o que se produz nela, *progressivamente, ao crescimento acelerado requerido pelo novo padrão de articulação dependente às sociedades hegemônicas*⁷⁰ (idem, p. 120, os negritos são nossos).

É nesse preciso ponto que a universidade, como demonstrado com muito rigor por Florestan Fernandes, precisa agir para garantir o inter-travamento⁷¹ da relação de dependência, ou seja, com o ensino superior engessado ao mercado, que prioritariamente é determinado econômica, científica e tecnologicamente pelos países de capitalismo central – por isso o apoio à reforma da universidade pelos organismos internacionais, sobretudo, o BM – será impossível ao Brasil, como a qualquer outro país periférico, reverter a situação de dependência e atrelamento das políticas sociais à situação econômica de estabilidade e sustentabilidade. Além disso, a educação, como argumenta Espíndola, é um dos últimos setores dos serviços públicos *que o grande capital tem para devorar. É um setor de forte financiamento público e que cresceu muito rapidamente no último meio século* (2005, p. 214, aspas do original). A reforma

⁷⁰ Interessante registrar, como mais uma das coincidências entre o atual governo e a ditadura civil militar, que o documento definido como de maior importância para o segundo mandato de Lula da Silva (2007-2010), chama-se justamente **Programa de Aceleração do Crescimento** (PAC).

⁷¹ Expressão utilizada pelas engenharias, sobretudo mecânica, elétrica e eletrônica, para destacar dispositivo de segurança pelo qual se espera que determinada operação não fracasse.

universitária, portanto, importa sobremaneira as necessidades do capitalismo doente. Pois,

A produção do conhecimento se desloca e se faz cada vez mais no interior do grande capital ou em universidades direta ou indiretamente dependentes dele, associadas com ele, financiadas por ele, fustigadas por ele. Significa dizer que a produção de conhecimento pela humanidade é cada vez mais privatizada em objetivos, produção, processo, organização, distribuição, consumo, e resultados (lucros). Seus efeitos negativos são sempre (como sempre) socializados. É a famosa socialização das perdas. Com certeza, há muitos efeitos benéficos, mas são apropriados desigualmente e com aprofundamento da desigualdade. E é assim entre países ricos e pobres, entre regiões e, dentro delas, entre classes sociais (ESPÍNDOLA, 2005, p. 211).

A partir do final da década de 1960, início dos anos de 1970, o capitalismo passa a degustar de seu mais amargo resultado. Como clareado por Mészáros (2000, 2002, 2003, 2005), Hobsbawm (2001), entre outros autores, a crise crônica que passa a afetar o capital não se restringe mais apenas aos países dependentes; as nações de capitalismo central passam a acumular altos níveis de desemprego, desesperadores índices de violência, desordenamento urbano, diversos e cruéis ataques ao meio ambiente, entre vários outros problemas vistos no cotidiano. O esgotamento do padrão de acumulação baseado nas ferramentas fornecidas por Ford e por Taylor, começa a ser sentido com as taxas de lucro do capital a despencar. É o início de uma crise jamais vista na história do capitalismo; seu caráter agora é especialmente agudo e destrutivo, como já registramos, diferencia-se das demais crises cíclicas do passado (MÉSZÁROS, 2002).

A receita para corrigir tais problemas, acreditam os defensores da ordem, é a reordenação das relações entre Estado e mercado. O Estado de Bem-estar Social passa a ser acusado de desatualizado; o binômio da produção industrial taylorista/fordista é considerado *démodé*; Lord Keynes ultrapassado. A nova ordem *globalizada*, neoliberal e pós-moderna se levanta com a pompa de ter a solução para os problemas da humanidade, mas para que isso ocorra é preciso que o Estado pare de atrapalhar, pois não há mais lugar para políticas públicas universalistas e o Estado Providência é mera peça de museu.

A miopia idealista burguesa da maioria dos analistas econômicos do mundo, uns por pura falta de compreensão da realidade e outros por duvidoso perfil de caráter, não consegue enxergar que o capital é incorrigível e, por conseguinte, as crises cíclicas apenas servem para lhe proporcionar novas estratégias de sobrevivência. Portanto, as reformas dos Estados periféricos, particularmente, dos países da América Latina e,

mormente, a do Brasil, servem, quando muito, para expor seu próprio limite e impotência de reverter a situação de exploração em que a humanidade está a conviver.

E, assim, passamos a presenciar uma ofensiva cada vez maior de ataque do imperialismo, desta feita, representado por seus guardiões (as organizações internacionais), sobre os históricos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora. A educação, destacadamente a superior, em meio a outros setores como saúde e previdência, passa a ser a presa predileta da política de desmonte do setor público.

A adesão à política de Estado mínimo, com a proposta de reforma do Estado pelo governo brasileiro é inaugurada efetivamente na década de 1990 com o mandato presidencial interrompido de Collor de Mello (1989-1992),⁷² que opta por aderir incondicionalmente às diretrizes da reunião conhecida como Consenso de Washington. Essa política consolida-se e toma corpo nos dois mandatos seguidos de Fernando Cardoso (1995-2002), e vem se aprofundando nas duas administrações também consecutivas de Lula da Silva (2003-2010).

O Consenso de Washington (1989) apresentou como solução para a crise que enfrentavam as denominadas economias em desenvolvimento, em linhas gerais, a ampliação de incentivos à iniciativa privada, na tentativa de enxugar os gastos do Estado, eximindo-o, cada vez mais, de suas responsabilidades sociais. Tais diretrizes, passam a ser impostas como condição para que as agências internacionais concedam créditos aos países latino-americanos. Dito de outro modo, esses países são coagidos e *chantageados* por tais organismos (no caso da educação, o BM é seu representante maior) a fazerem um ajuste interno de ordem estrutural capaz de *viabilizar o pagamento dos ignominiosos juros e serviços da dívida, em favor do capital rentista*.

Ao assinar um acordo com o FMI, o país "flexibiliza" a sua soberania, chegando, até mesmo, a mudar os seus textos constitucionais para atender "as condicionalidades" inscritas nesses acordos, como fizeram a Argentina, o Brasil e o México, tristes exemplos dessa situação. Em continuidade, os acordos reduzem as políticas sociais a ponto de, no limite, restringir os direitos sociais à manutenção vegetativa da vida dos miseráveis (campanhas contra a fome) e, para assegurar a governabilidade, sustentam medidas focalizadas capazes de aliviar a pobreza para assegurar o controle social, atualmente uma das maiores preocupações do Banco Mundial, em virtude da devastação social, e do conseqüente aumento na tensão social, provocado pelas políticas neoliberais (LEHER, 2003, p. 2, aspas do original).

⁷² Como já registramos neste texto, o neoliberalismo tem seu início ainda no governo militar, ganha continuidade com o mandato de José Sarney, mas é Collor de Mello quem definitivamente apóia com todos os recursos que dispõe a sua implementação em terras brasileiras.

É relevante lembrar que na seqüência da (neo)liberalização do Estado, efetivou-se no governo de Fernando Cardoso que teve a frente do Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE), o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, que reformou do Estado e o conseqüente aprofundamento do grau de subdesenvolvimento ou desenvolvimento dependente do país. Nesse leque de privatizações foi aprovado a Lei de Propriedade Intelectual que, segundo o Caderno ANDES n° 25, *representa um freio às possibilidades de desenvolvimento autônomo do país, sob o ponto de vista científico e tecnológico. A reforma*⁷³ *posta em prática, especificamente no ano de 1998, afetou praticamente todos os setores de infra-estrutura, que davam sustentação à máquina do Estado brasileiro, são privatizados ou terceirizados* (2007, p. 12).

Os conjuntos de medidas reformistas tinham como objetivo a “publicização” do Estado – termo teorizado por Bresser Pereira. Para o Caderno MARE da reforma do Estado (1997, p. 18), tal processo é responsável pela *transferência de atividades e recursos para o setor público não-estatal – tomado como sendo as “organizações sociais de interesse público” – dos serviços sociais e científicos que o Estado ainda presta*; tirando a responsabilidade exclusiva do Estado em prestar os serviços sociais e em investir na produção científica acadêmica⁷⁴ (apud, ANDES, 2007, p. 12, aspas do original).

Entre os muitos órgãos públicos que, ao longo do tempo foram se transmutando, transformando-se em “publicizados” destacam-se as fundações. Ou seja, como afirma o Caderno ANDES, passando a gerência, na prática, para as fundações privadas que se diz de apoio (2007, p. 12). Ganham estas fundações, no interior das universidades públicas brasileiras uma destacada importância. Pois, o suporte e fomento à pesquisa e às universidades, concedidos pelos centros de pesquisa das empresas estatais (agora privatizadas: energia, telefonia, mineração, entre outras) foi modificado para Fundo de Infra-Estrutura (CT-INFRA). O problema é que para que as universidades e os institutos de pesquisa tenham acesso aos recursos desse fundo: fomento e manutenção,

⁷³ “As vagas deixadas pelos servidores públicos aposentados [escreve o Caderno n° 25 da ANDES] falecidos ou afastados não foram mais preenchidas e um exemplo do resultado desta política pode ser visto na categoria dos docentes das universidades federais que acumula um déficit de 8.000 vagas” (2007, p. 12).

⁷⁴ “Dentre esses chamados ‘serviços sociais e científicos’ estão: escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, etc. Atividades essas que dizem respeito aos direitos sociais, mas que passam a ser concebidas como atividade sujeita à ‘constituição de quase mercados’ segundo argumentação dos documentos do MARE” (ANDES, p. 12, 2007, aspas do original).

e que agora apenas pode ser concedido por meio de editais, passam a depender dessas fundações⁷⁵.

Embora tenha Fernando Cardoso plantado as bases do neoliberalismo no Brasil, com a importante reforma do Estado, as grandes reformas ficaram por conta de serem efetivadas durante o mandato do presidente eleito pelo Partido dos Trabalhadores, entre elas destacamos: Previdência social, reforma universitária e reforma trabalhistas, dentre outras.

O documento intitulado *Carta ao povo brasileiro*, elaborado pelo então candidato Luis Inácio Lula da Silva, ainda em junho de 2002, antes das eleições, garantiu e conquistou a confiança dos investidores estrangeiros no Brasil, bem como desfez as suspeitas dos empresários brasileiros, sobretudo do grupo da Federação da Indústria e Comércio do Estado de São Paulo (Fiesp/SP), dirigida à época pelo empresário Mário Amato. Essa carta declarada de compromisso com os organismos internacionais, especialmente o FMI, tornou evidente a submissão das propostas do PT aos ditames do mercado. Uma leitura atenta a tal documento, expõe claramente que *a direção do Partido dos Trabalhadores e seus parceiros têm plena consciência de que a superação do atual modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se fará num passe de mágica, de um dia para o outro*. Por isso, apelam para reformas como, por exemplo, *previdenciária, trabalhista, educação e, por conseguinte, universitária*. Comprometem-se, ainda, com *o respeito aos contratos e obrigações do país e com uma política dirigida a valorizar o agronegócio*. Fatores que tornam necessária a continuidade das leis de responsabilidade fiscal, além de preservarem *o superávit primário*; por conseguinte, garantem o pagamento da dívida externa com sua plena submissão ao FMI (SILVA, 2003, p. 1-3).

A expectativa gerada em torno da campanha, bem como a consolidação da vitória eleitoral fazia da maior parte dos segmentos da classe trabalhadora e da intelectualidade do país, de um modo geral, apostar nas mudanças

⁷⁵ O Caderno ANDES afirma que “Ainda com respeito às fundações de direito privado, a Emenda Constitucional nº 20/98, do governo Fernando Henrique, que criou o regime de emprego público para a contratação de novos servidores com base nas regras das Consolidações das Leis Trabalhista-CLT, facultou-lhes contratar pessoal para atuar nos projetos oriundos das universidades. Nesse contexto, são criadas as universidades de direito privado e, no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia, as redes nacionais de pesquisa são integradas por entidades majoritariamente constituídas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público-OSCIP, uma nova modalidade de organização não governamental-ONG. As OSCIPs operam nas universidades em convênios de organização com as fundações de direito privado, utilizando professores, técnico-administrativos e estudantes de pós-graduação, além de contratar servidores por tempo determinado ou no regime celetista [precarizado], nos modelos previstos pelo regime de emprego público” (2007, p. 13-4).

necessárias para o desenvolvimento e crescimento da nação (SANTOS e SANTOS, 2005, p. 4).

O crédito concedido à administração petista, custou caro às conquistas históricas da classe trabalhadora. Compelido pelo alto índice de aprovação, até hoje constatados através das pesquisas de opinião, o atual governo, sem os obstáculos causados pelos movimentos populares – vários deles cooptados para dentro do governo –, Lula da Silva consignou, já nos seis meses iniciais de mandato a sua reformulação na previdência social dos trabalhadores, desencadeando outras reformas na lógica da privatização do Estado.

Tarso Genro assume o Ministério da Educação, após um curto e conturbado período de Cristóvão Buarque, com a missão de tocar a contra-reforma universitária e assim o fez. Instituiu, imediatamente, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), formado por seis ministérios: Educação, Casa Civil, Planejamento, Fazenda, Ciência e Tecnologia e Secretaria Geral da Presidência, com a finalidade, como indica Coggiola (2004), de elaborar um diagnóstico das universidades brasileiras para, em última análise, propor a contra-reforma universitária. O que se confirma com o resultado do documento fruto do GTI. Essas ações foram: 1) ações emergenciais; 2) autonomia das federais; 3) linhas de ação imediata para mudar o quadro atual; e, 4) etapas para a formulação e implantação da reforma universitária (SANTOS e SANTOS, 2005).

O governo ficou alarmado com as estatísticas de acesso dos jovens entre 18 e 24 anos de idade: (apenas 9% destes estavam no ensino superior, enquanto no Chile o índice é 27%; na Argentina, 39%; e, no Canadá, 62%), em 6 de janeiro de 2001, o Governo de Fernando Cardoso havia baixado a Lei nº 10.172, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha a pretensão de possibilitar o acesso de 30% dos jovens nessa idade ao ensino superior até 2010. Esse Plano pretendia até o ano 2007, duplicar o número de matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pulando das 524 mil matrículas para 1 milhão e 48 mil (idem, p. 5).

O governo de Lula da Silva, por sua vez, no ano de 2003 apresentou sua proposta de reformulação da educação brasileira, priorizando os níveis básicos de ensino, que, conforme Mendes Segundo (2006) terá desdobramentos no ensino superior. O ensino superior, por seu turno, foi sendo reformado por dentro. Sua

reformulação pôs-se em movimento através de Medidas Provisórias (MPs)⁷⁶ e de Decretos, como são exemplos a MP n° 213/04, que cria o Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Decreto n° 5.205/04, que regulamenta a participação das fundações privadas de apoio a pesquisa. Tais fundações, porém, atuam gerindo recursos públicos e privados (alguns desses vindos de cobranças de mensalidades dos estudantes) junto às universidades públicas. Se não bastasse, ainda administram a contratação precária de pessoal docente e técnico administrativo (MENDES SEGUNDO, 2006). Os argumentos dessa autora, que exporemos a seguir, comprovam o que já havíamos defendido: a contra-reforma da universidade já está em curso.

As diretrizes que definem a Reforma Universitária no Brasil devem ser tomadas como um elemento de discussão [para] a implantação definitiva da reforma, pois só pode ser entendido tendo em vista a tramitação das Parcerias Público Privadas (PPPs), a Lei da Inovação Tecnológica, Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES/CONAES) e o ProUni, já implantados. O discurso corrente admite que a reforma já está em curso, ao mencionar o SINAES como parte do projeto maior (idem, p. 8).

Como havíamos argumentado em trabalho recente, Santos e Santos (2005), com a implantação da MP n° 213/04, o Governo auxilia o rico setor das empresas educacionais, que além de “sofrer” com as altas taxas de ociosidade em suas vagas, experimentava um percentual de 20% de inadimplência de suas matrículas. Essa medida, portanto, foi uma dádiva, o que de melhor poderia acontecer para o setor empresarial da educação. Nesse sentido, a Associação Nacional das Universidades Privadas (ANUP), por exemplo, maior representante desse setor, declarou em vários jornais de circulação diária que a instituição do ProUni, foi a melhor iniciativa para a educação nos últimos 20 anos. Segundo Heitor Pinto Filho (2004), presidente da Instituição, em declaração ao jornal, *A Folha de São Paulo*, as mais de trinta reuniões em oito meses de negociação com o governo, tiveram como saldo um resultado positivo.

Procurando, como é compromisso desta pesquisa, o que está por trás da aparente defesa de alargamento das portas da “casa do saber”⁷⁷, para usar a expressão de Álvaro

⁷⁶ Até novembro de 2008, com 71 meses de mandato, Lula da Silva editou 345 MPs, atingindo média de 4,8 por mês. Seu antecessor, Fernando Cardoso, ficou com média 3,33 por mês, editando 263 MPs, no intervalo que vai de 1° de janeiro de 1995 a 12 de setembro de 2001. Vale ressaltar que após a entrada em vigor da Emenda Constitucional n° 32, impedindo a reedição ilimitada de Medidas, o índice deste presidente baixou para 3,12 MPs por mês de 1999 a 2001 (DIÁRIO DO NORDESTE, 2008, p. 8).

⁷⁷ Vieira Pinto utiliza a expressão “casa do saber” para designar a universidade, em seu entendimento, muito longe das classes populares.

Vieira Pinto (1986), encontramos nas investigações de Roberto Leher, mais um elemento comprovador do real intuito do Estado. Na verdade, para além da necessária ampliação do ensino superior, é a proteção para que o capital perpetue seu lucro, pois o

Estudo da entidade dos reitores das universidades federais afirma que com apenas R\$ 1 bilhão seria possível generalizar o ensino noturno das IFES, criando aproximadamente 400 mil vagas. Com o total de verbas públicas que está sendo previsto para as instituições privadas [com o ProUni] poderíamos ter mais de um milhão de novas vagas (apud, SANTOS e SANTOS, 2005, p. 9).

O que quer dizer, que poderíamos ter ampliado mais de um milhão de novas vagas em universidades públicas, se utilizássemos o total das verbas que estão sendo graciosamente doadas pelo Governo Federal ao setor empresarial. Vagas estas, que poderiam ser usadas para reforçar a educação superior pública e não para engordar os já fartos bolsos dos empresários. Em vez de optar por reforçar a universidade pública, gratuita, autônoma e que discuta as reais contradições da realidade, o executivo brasileiro, em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais, escolhe apoiar a expansão do mercado de ensino, que, por sua vez, se apresenta como promotor da chamada inclusão social. Para disfarçar o forte apoio dado à iniciativa privada por atender os ditos excluídos da educação, o Estado monta cursos aligeirados, segmentados, tecnológicos e à distância.

A proposta contra-reformista do governo de Lula da Silva, que amarra suas origens nos pressupostos de seu antecessor, que deita raízes nos primórdios da ditadura militar, e que é amparado agora pelas orientações do BM, portanto, em consonância profunda com o neoliberalismo; não permite a esta investigação nutrir qualquer tipo de dúvida ou esperança a seu respeito. Essa política pública, a rigor, prejudica os estudantes das camadas subalternas que pensam em cursar o ensino superior duplamente: de um lado porque os encaminham para as faculdades de qualidade duvidosa, haja vista que a maioria das vagas disponíveis se encontra nas faculdades ranqueadas, pelo próprio governo, como as piores; as consideradas melhores, geralmente, deixam fila na espera para classificáveis. Por outro lado, esses estudantes, acabam tendo seu acesso às públicas dificultado, pois perdem uma oportunidade de pressionar a demanda de entrada de em um vestibular historicamente preparado para reservar o espaço universitário para a atrasada elite brasileira. *Com o não recolhimento dos impostos dispensados, para a iniciativa privada, em troca das vagas, o governo federal deixa de receber, e conseqüentemente, tem uma menor receita para repassar ao*

ensino superior público, *o que poderia ser utilizado* em uma verdadeira expansão qualitativa de vagas nas universidades públicas (SANTOS e SANTOS, 2005, p. 9).

Achando pouco o estágio de imobilidade que as intervenções do Estado brasileiro impõem à sua universidade, a proposta petista de contra-reforma é ainda pior para a classe trabalhadora. Isto é, insatisfeito com o montante do espaço público até agora mercantilizado, o Governo Federal pretende aprofundar ainda mais o reformismo em andamento. Para isso, propõe para as IFES uma *nova* maquiagem travestida de expansão, que atende pelo nome de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais (REUNI). *Na urgência da consolidação de novo modelo*, como argumenta o Grupo de Trabalho Política Educacional (GETPE), da Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), *o presidente da república institui, por meio de Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, o REUNI*, que segundo o 1º Artigo desse Decreto, *objetiva criar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior, no nível graduação e pretende fazer isso aproveitando o melhor da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais* (ANDES, 2007, p. 21).

Tal proposta prepara essas instituições para algo parecido com o que é prognosticado para os futuros IFETs, ou seja, ministrar cursos aligeirados, seqüenciais, tecnológicos e à distância, passando a emitir diplomas de graduação em dois anos. O que dá continuidade e aprofundamento ao que pensa o economista Claudio de Moura Castro, colaborador do BID e um dos teóricos que, no governo de Fernando Cardoso, ajudou a compor as idéias que culminaram na elaboração do Decreto nº 2.208/97, responsável pelo desmantelamento do sistema das antigas Escolas Técnicas Federais, conforme demonstramos em Santos (2005, 2007a e 2007b).

Para esse economista, a quarta função do ensino superior é, conforme constata o caderno nº25 do ANDES (2007, p. 15): formar pessoas com educação geral (generalista), não voltadas para uma única profissão, em áreas que exigem menos investigação. Segundo tal concepção, conforme se pode inferir dos documentos que explicitam com maior grau de detalhamento, a formação de professores dar-se-ia nessa quarta função. As três primeiras funções seriam:

- 1) formar elites – lideranças e críticos às lideranças – que precisam de ensino, pesquisa e extensão;
- 2) formar profissionais – dentistas, médicos, advogados, engenheiros, etc. – função que envolve um longo período de aprendizagem específica;
- 3) formar técnicos – contadores, técnicos em eletrônica,

fisioterapeutas, etc. –, função que demanda cursos de mais curta duração e que devem ter ‘laços com o mercado’ (ANDES, 2007, p. 15).

Com o apelo à inegável necessidade de democratizar o acesso e promover a permanência das camadas desfavorecidas da população à “casa do saber”, o Governo Federal acaba promovendo a privatização do ensino e da pesquisa nas universidades públicas, e, ainda dispõe, para aqueles *excluídos*, um ensino “pobre para pobres”, cuja ênfase recai na formação do cidadão empreendedor de si próprio, que se forma para trabalhar na sociedade do desemprego estrutural.

Utilizando dados fornecidos pelo então Ministro da Educação, Tarso Genro, a pesquisadora Mendes Segundo (2006), expõe que em 2005 o setor privado abocanhava 72% das matrículas de ensino superior do Brasil, distribuídas em 88% das instituições. A atual formulação de gestão das universidades é puramente produtivista, com franca inspiração empresarial, o que explica, na compreensão dessa autora, a institucionalização da expansão de cursos pagos também na esfera pública. Essa inquietação ganha tessitura quando uma quantidade expressiva de editais são disponibilizados pelas IFES⁷⁸, objetivando contratar professores que irão atuar nos cursos aligeirados para atender o projeto expansionista/mercantilista do REUNI.

A proposta de transformação das antigas e elogiadas Escolas Técnicas Federais, atuais CEFETs, em IFETs, criando cursos que, além de aligeirados e fragmentados, de adaptação imediata às necessidades do mercado; e que pretende formar professores para a educação básica e profissionalizante, pautados, como denuncia Mendes Segundo, em critérios não-acadêmicos (2006, p. 8), também caminha na trilha de inter-travar nossa dependência, como sobrescrito a partir das advertências de Florestan Fernandes, pela via do ensino superior.

Pelo exposto não se deixa dúvidas, tampouco esperanças, de que o projeto de contra-reforma da educação superior encabeçado por Lula da Silva e seu partido, é o de aprofundar o ajuste estrutural do Estado, orientado pelas agências de financiamento, nomeadamente o BM, dentro do projeto maior: possibilitar sobrevivência ao capitalismo em debilidade crônica pela via neoliberal.

⁷⁸ Comprova nossa argumentação a “RESOLUÇÃO Nº 062/2007-CONSEPE, de 04 de dezembro de 2007”, que se refere a “normas para concurso público de provas e títulos, para o cargo de professor de 3º grau, nas classes auxiliar, assistente e adjunto”, disponibilizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

3.4 A privatização da universidade e a necessidade do ensino superior não universitário

Nossa intenção agora é compreender os principais pressupostos da privatização do espaço universitário e sua relação com a proposta de um ensino superior eminentemente profissionalizante, que forme imediatamente para as necessidades mercadológicas. Nessa direção, a articulação das políticas de governo em prol da expansão do espaço da universidade será minda por investimentos não públicos configurados em uma mercadorização, iniciada pela perda da autonomia das universidades públicas. Nesse processo, inevitavelmente, destaca-se o papel atribuído ao Estado, pois coube a este a função de administrar a crise por que passa o capitalismo contemporâneo, crise esta, que, por sua vez, exige *novo* papel do ensino superior na chamada *aldeia global*. Cenário esse que se torna destacadamente agudo para os países que orbitam na periferia do capitalismo avançado.

O contexto de defesa da privatização do espaço universitário não pode ser analisado sem ser contextualizado com o problema da expansão do número de vagas nesse nível de ensino. Nossa tarefa inicial é demonstrar como o discurso oficial propõe um curso de graduação tecnológica como uma de suas principais apostas para aumentar o número de jovens com idade entre 18 e 24 anos ao ensino superior. Precisamos ainda, expor como a reforma do Estado procura, através da reforma da universidade, adequar o país aos imperativos dos organismos internacionais.

As defesas de um subsistema de educação superior aligeirado e fragmentado são tão fartas quanto entediantes. Contentar-nos-emos, por hora, inicialmente, com a ilustração exemplar do texto de Eliezer Pacheco e Dilvo I. Ristoff, respectivamente, Presidente e Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Deaes/Inep. Disseram eles sobre o aumento da quantidade de vagas: *teríamos que perseguir outras modalidades de expansão, como o ensino a distância, o e-learning, os cursos de tecnólogos de menor duração, entre outros* (2004, p. 14). Fazendo eco a esse pensamento, o então Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, declarou: *É premente a criação de oportunidades de educação e formação através de sistemas de educação mais diversificados, em cursos profissionais, técnicos, com média e curta duração, ministrados de forma tradicional, através de ensino à distância e outros*. Para o Reitor, a oferta de cursos profissionalizantes superiores de curta duração devem aumentar as possibilidades de inserção dos jovens no

mercado de trabalho além de permitir *a continuidade dos estudos*, pois vivemos *numa perspectiva de educação recorrente* [...] (PINTO da LUZ, 2000, p. 56-8).

Para apreender esse problema de forma devidamente contextualizada, teremos inevitavelmente que discutir, a partir do ponto de vista educacional, o quadro do ajuste neoliberal posto em prática no continente latino-americano nas últimas décadas do século recém terminado, e, de modo particular, no Brasil, a partir dos fins dos anos oitenta. Sob essa perspectiva, como registra Deise Mancebo, *o atual governo herdou, de um modo geral, uma intensa desarticulação do setor público*, e as universidades foram alvos prediletos dos ataques privatistas dos oito anos provenientes dos dois mandatos consecutivos de Fernando Cardoso. Essa autora sente-se segura em afirmar que os anos precedentes à posse de Lula da Silva, já se vivia uma “(contra)-reforma universitária”, que se dava através da ardorosa repreensão à presença do Estado nas atividades sociais. No ambiente das IFES, o governo passou a operar intensa política de austeridade, arrojando salários e reduzindo de forma drástica os investimentos, criando, assim, um quadro geral de crise no setor (MANCEBO, 2004, p. 848).

Lastima essa pesquisadora que o atual governo optou em *mover-se dentro dos marcos estruturais previamente fixados* pela cartilha neoliberal, mantendo intocada a perversidade herdada da administração antecedente, acabando por legitimar as políticas anteriormente postas em prática⁷⁹. Para justificar sua posição, Mancebo diz não ver registros significativos de iniciativas reais de ordem política ou legal, que se contraponha aos acordos contratados antes. Em sua visão, a atual prioridade governamental é manter os ajustes fiscais em detrimento de projetos sociais que corroborem com a *necessária reversão do quadro de disparidades e injustiças sociais* por que passa o país (Idem, p. 849).

A educação serve como exemplo do aprofundamento/modernização neoliberal ao qual se propõe Lula da Silva, pois as reformas que vêm sendo propostas nesse campo, como registra Mancebo, não têm se diferenciado substancialmente das que se iniciaram nas últimas décadas, pelo menos do ponto de vista conceitual. Para essa investigadora, algumas das medidas merecem destaque especial, pois apontam

⁷⁹ A professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ao fazer essa análise, baseava-se em 19 meses de governo do primeiro mandato de Lula da Silva. Hoje, decorridos cerca de dois anos do segundo mandato do PT, como ficará claro no decorrer deste trabalho, vários outros elementos atestam a tese de aprofundamento, ou em última instância, de modernização do neoliberalismo encabeçada por este Presidente.

decisivamente para a tentativa de reconfiguração das esferas pública e privada, o que, por intermédio das chamadas Parcerias Público-Privadas (PPP), cria a turva visão de onde começa e termina esta e aquela esfera, pois proporciona um embaralhamento entre as duas barreiras, abrindo, conseqüentemente, espaço para a emergência de um domínio público não estatal, uma forma híbrida entre o estatal, o privado e o público (Idem, 849-53). Nesse exato sentido, está localizado o risco de aprofundamento/modernização do drástico quadro de privatizações referidos ao iniciarmos este parágrafo.

As PPPs, embora tenham como germe discussões originárias ainda no governo de Fernando Cardoso, ganham corpo e amadurecimento através do Projeto de Lei nº 2.546/2003, aprovado em 17 março de 2004, na Câmara dos Deputados, logo no primeiro trimestre do mandato do Partido dos Trabalhadores. Esse exemplar fruto da árvore neoliberal é graciosamente colhido em 30 de dezembro do ano seguinte, obtendo seu coroamento definitivo através da regulamentação que foi consignada por intermédio da Lei nº 11.079/04.

Esse artifício mercadológico, que já acumula cerca de uma década de experiências, tem nascedouro nos países de capitalismo desenvolvido, mostra exemplos *profícuos*, segundo a lógica de sua criação, na França, na Irlanda, em Portugal, na Espanha e na África do Sul, dentre outros países, pois potencializa a modernização do capital em toldar a fronteira existente entre o Estado e suas funções públicas, permitindo a participação dos empresários como gestores de questões sociais. Obviamente para que estes possam aferir a acumulação capitalista em um momento de tendência agudamente decrescente das taxas de lucro. Isto é, para usarmos a linguagem própria dos empresários e seus bem mandados defensores, as PPPs são, como argumenta Murilo Bellini Parise, um *sistema de contratação pelo Poder Público ante a falta de disponibilidade de recursos financeiros e aproveitamento da eficiência de gestão do setor privado*. Esse estudante de direito ainda acrescenta que tais parcerias

Obedecem a uma tendência de descentralização estatal. Embora de forma menos drástica que as privatizações, a PPP propõe a delegação ao setor privado de atividades até então carreadas diretamente pelo Estado. Ao contrário das privatizações, nas quais o papel do Estado se limita, basicamente, à regulação e à supervisão das atividades desenvolvidas pelo setor privado, nos programas de PPP o Estado assume a liderança e busca alianças com o setor privado, para que este participe em uma ou mais etapas de um processo de investimento (2008, p. 2).

Várias análises feitas pelo governo acenam suas concordâncias com o que prescrevem as agências transnacionais, especialmente, no caso particular da educação, o

Banco Mundial que é o preposto mais agudo do capital internacional e um dos mais entusiastas defensores da participação das empresas na educação dos países periféricos. Essa concordância pode ser verificada, segundo constata Mancebo, no *polêmico estudo divulgado pelo Ministério da Fazenda, em 13 de novembro de 2003, intitulado “Gasto social do governo central: 2001 e 2002”*. Tais enunciados sobre o perfil econômico dos estudantes do ensino superiores público, mostram que nos *gastos sociais do governo, a educação superior não deveria ser considerada relevante e deveria permanecer num plano secundário com relação a outros projetos governamentais*. Esse documento expõe a sintonia fina do Ministério da Fazenda com o BM, pois divulga, invertendo a realidade, que a universidade pública é ocupada pelos ricos.

Sem negar o caráter excludente do sistema como um todo, a análise comparativa de instituições públicas e privadas autoriza uma conclusão inversa à apresentada pelo Ministério da Fazenda: as instituições públicas, precisamente as que são custeadas pelo Estado, ao contrário de abrigar “apenas” estudantes ricos ou privilegiados, representam, de fato, a única possibilidade de acesso à educação superior e de formação qualificada para milhões de brasileiros (MANCEBO, 2004, p. 850-1, aspas do original).

Com o desafio de alargar “as portas da casa do saber”, ou seja, aumentar a possibilidade de acesso ao ensino superior, o governo expõe suas armas e entre elas, destaca-se com intensa publicidade o Programa Universidade para Todos⁸⁰, que além de garantir aquele alargamento, segundo seus defensores, afiança também outro grande problema do sistema: a permanência dos jovens no ensino superior. Para Mancebo o que está em jogo nesse caso é o “*afastamento*” da *ação estatal, senão sua reconfiguração quanto à oferta do ensino superior*. Conclui a autora, *com relação a esse Programa, deve-se insistir no seu aspecto privatizante, também, porque ele delega responsabilidades públicas para entidades privadas e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para o aumento da oferta privada nesse campo* (2004, p. 853).

Uma outra forma de privatizar a educação superior apresentada pela professora da UERJ posta em prática pelo governo de Lula da Silva, é a chamada privatização indireta, que nem por isso é menos eficaz. Dito de forma diferente: modernamente mais profunda. Nas instituições públicas de ensino superior, esse artifício é conceituado como sendo a *introdução de mecanismos de administração e gerenciamento*

⁸⁰ Esse deve ser um dos exemplos, segundo o mercado, a ser seguido, pois confirma, para as IES privadas, bons resultados.

empresariais nas instituições públicas educacionais, especialmente para a busca de recursos no mercado. Lamenta a investigadora que infelizmente, tal diretriz tem tido recorrência também no atual governo e faz-se presente na reforma universitária, quando sugere que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento (Idem, p. 853). Um exemplo flagrante desse expediente se materializa na presença das fundações ditas de aparo a pesquisa dentro das IES públicas.

Essa investigadora considera que mesmo a malfadada herança dos anos governados pelo Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB) é capaz de justificar os projetos defendidos pelo atual executivo federal, que modernizam as políticas de desvalorização da educação superior pública, empurrando-a para a mercadorização. A eficácia das hodiernas políticas públicas educativas está justamente no seu disfarce, pois ao proporem soluções voltadas para as populações mais carentes, atendem as diretrizes dos organismos internacionais como, por exemplo, o FMI e o BM, e ao mesmo tempo aparentam preocuparem-se com aqueles extratos da sociedade. A essência do real, no entanto, expõe o *abandono imediato dos objetivos de universalização dos serviços públicos e focalização da ação governamental em programas assistenciais* [...] (Idem, p. 861).

Muito claramente, Deise Mancebo afirma que é preciso garantir a educação superior como prioridade das políticas de Estado que ultrapassem este, aquele ou qualquer outro mandato governista que não estejam articulados com um projeto de nação voltado às classes subalternas. É preciso, ainda, segundo essa autora, *escapar dos mitos produzidos pelas agências internacionais e encarar a realidade dos desafios postos à universidade brasileira aqui e agora, sem se deixar iludir pelos experts e pelos apelos mercadológicos da conjuntura mundial* (Idem, p. 862, grifo nosso).

Para que esta pesquisa possa se distanciar das críticas parciais posta apenas por sobre algum mandato político específico, como é tão comum às míopes análises contemporâneas, temos que investigar os motivos que levam o Estado burguês, independente de ser administrado por este ou aquele partido, a *ressignificar* o ensino superior.

Para essa empreitada, precisamos contextualizar a reunião ocorrida na cidade de Paris, em 9 de outubro de 1998, promovida pela Unesco para definir a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Os pontos de partida

da Declaração registram que no ensino superior há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação, e ainda, que esse nível educativo compreende *todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado* (UNESCO, p. 1, grifo nosso).

O Preâmbulo desse documento historia a evolução das matrículas, que, nesse nível de ensino, pularam de 13 milhões em 1960 para 82 milhões 35 anos depois. Acredita a Declaração que, a segunda metade do atual século será o período de sua mais espetacular expansão. Embasado na crença que *a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento*, o documento credita a educação superior e a pesquisa os elementos de suporte para que indivíduos e nações convivam com tal transformação (UNESCO, p. 1, grifo nosso).

Atribuindo ao ensino superior a função de mobilizar a comunidade internacional para uma “cultura de paz”, o documento entende que “educar” é a junção da capacitação profissional com a formação cidadã; estas precisam ser desenvolvidas através de “conhecimentos teóricos e práticos de alto nível”. Já por “formar”, a redação da Declaração indica que esta precisa ser direcionada para a participação ativa na sociedade e no mundo (CASTANHO, 2001, p.10, aspas do origina para indicar o texto da Unesco).

O Artigo 7º, item ‘d’, da Declaração, define qual deve ser *a preocupação principal da educação superior: Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa*. Mas para quê serviria tais habilidades? O documento responde:

[...] facilitar a **empregabilidade** de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de **responsabilidade social**, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça (UNESCO, 1999, p. 8, negritos nossos).

A diversificação de oportunidades é posta definitivamente no Artigo 8º, item ‘b’. Para Castanho (2001, p. 13), entretanto, essa diversificação nada mais é do que o *plurimodalismo do modelo neoliberal*. Vejamos as palavras escritas no documento da Unesco.

Sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por **novos** tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, **cursos breves**, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc (1999, p. 9, **negrito nosso**).

O velho metodologismo aparece com toda sua força, modernização e atualização no Artigo 9º, logo no item ‘a’, sua defesa é peremptória. Escreve a redação: *Em um mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...]*. Não custa lembrar que as propostas de escola ativa, dita criativa de John Dewey, foram apresentadas em um momento que o capitalismo reclamava também uma mudança de paradigma, nomeadamente demandada pelas modificações incorporadas pelos processos industriais a partir do que ficou conhecido como gerência científica, que, por seu turno, tem suas teorias ancoradas nas elaborações de *Friedrich Taylor* (UNESCO, p. 9-10, grifo nosso).

O item ‘c’ deste Artigo aponta para a solução pedagógica capaz de incorporar tais métodos. Escreve o documento que pode ser necessário reformular os currículos, *com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas*. O didaticismo é apontado pelo texto como o responsável em proporcionar as “inovações” que facilitem *a aquisição de conhecimentos práticos*. Para completar sua *nova* receita curricular, *as competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia*, são apresentadas pela Declaração como pontos para por em cabo essa “inovadora” reforma pedagógica (UNESCO, p. 9, grifo nosso).⁸¹

Sérgio Castanho, ao analisar essa reunião, denomina a atual fase da universidade de *neoliberal, globalista e plurimodal*. Para esse pesquisador, o ensino superior, por se orientar atualmente para as demandas do mercado, é encarado como um empreendimento como qualquer outro, pronto a ser explorado pela iniciativa privada, que por meio de elementos de controle e fiscalização gerenciais procuram atender as

⁸¹ O item ‘d’ deste Artigo esclarece o seguinte: “Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade” (UNESCO, 1998, p. 9).

exigências mercadológicas, e assume definitivamente a sua feição neoliberal. Em poucas palavras, a universidade abandona um projeto de nação e o compromisso de transformar a realidade social e os entregam as forças de mercado que se auto proclamam livres. Tal ficção de liberdade é gestada em um mundo entendido agora como globalizado, que prefere, em detrimentos dos interesses do seu povo, contemplar a ganância imperialista que do alto do centro do capital mundial dita suas normas. Uma dessas normas e determinar que *a pesquisa não é mais voltada ao homem concreto que vive nas suas cercanias, mas à informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente*. Por fim, o *novo* ensino superior assume seu caráter *plurimodal*, ou seja, como *Proteu*, assume tantas quantas forem as *novas* formas exigidas pelas integrações dos mercados. Com efeito, distancia-se de fato da real universidade, pois *seu figurino não é mais o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação⁸² pelo ensino e o serviço pela extensão* (CASTANHO, 2001, p. 5).

Dentro do quadro de crise crônica por que passa o capital, os países periféricos são chamados a alinhar propostas que de forma cada vez mais decisiva, procurem espaços onde o capital possa resistir a tendência de sua decrescente taxa de lucro. No Brasil, o ambicioso Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) procura demonstrar para a comunidade empresarial a capacidade do país em encontrar brechas onde o capitalismo possa se perpetuar. Com relação à universidade, os enunciados do Plano de Ação (PA) para o período 2007-2010, pronunciados pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (M,C&T), não esconde sua sintonia com o PAC. Ao contrário, como se pode ler no texto do PA: *Em sintonia com o Governo Federal, que já elaborou o seu Plano de Aceleração do Crescimento, o Ministério da Ciência e Tecnologia apresenta à comunidade científica, tecnológica e empresarial e à sociedade brasileira o seu Plano de Ação para o período 2007-2010*. Nota-se no texto, que esse Ministério quer chamar a atenção dos empresários, pois os coloca, assim como também os cientistas, como se compusessem uma parte separada da sociedade. *O principal objetivo do plano*, continua o documento, *é definir um amplo leque de iniciativas, ações e programas que possibilitem tornar mais decisivo o papel da ciência, tecnologia e inovação (C,T&I) no desenvolvimento sustentável do País*. Adianta o PA, que *várias das iniciativas previstas*

⁸² Castanho indica que na proposta de modernização do papel da universidade, esta passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço (2001, p. 5).

são voltadas para estimular as empresas a incorporarem as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação (P,D&I) no seu processo produtivo (BRASIL; M,C&T, 2007, p.7).

Em perfeita consonância com a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, e, portanto, com o FMI e com o BM, o governo de Lula da Silva elabora seu PA com o intuito de *promover um ambiente social pacífico e “cidadão” (cultura de paz) e dar-lhe maior governança e articulação*. Para conseguir isso, oferece aos empresários de forma explícita um plano que procura *criar as condições para que as empresas brasileiras acelerem de maneira significativa a geração e a absorção de inovações tecnológicas, capacitando-as a agregar valor à sua produção e a aumentar sua competitividade* (Idem, p. 35). A *Linha de Ação 6*, que propõe o *Incentivo à Criação e à Consolidação de Empresas de Intensivas em Tecnologia*, alvitra entre suas propostas, *estimular a criação e a ampliação da indústria de capital empreendedor (venture capital), ampliando o número e o escopo dos fundos de investimento*, e, ainda, entre outras oferendas para os já gordos bolsos das empresas, *fazer uso do poder de compras do Estado, para estimular empresas nacionais de tecnologia, de maneira a contribuir para o desenvolvimento técnico-inovativo e a ampliar a inserção dessas empresas nos mercados interno e externo* (idem, p. 20, grifo nosso).

Conheçamos um pouco melhor o Plano. Ele possui 21 *Linhas de Ação* divididas em quatro *Prioridades Estratégicas*, a saber: I) *Expansão e Consolidação do Sistema Nacional de C,T&I*, que apresenta como objetivos, *expandir, integrar, modernizar e consolidar o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*; II) *Promoção da Inovação Tecnológica nas Empresas*, a qual objetiva, *intensificar as ações de fomento à inovação e de apoio tecnológico nas empresas*; III) *Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Área*, que pretende *fortalecer as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação em áreas estratégicas para o País*; e, IV) *Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Social*, a qual intenta, *promover a popularização e o aperfeiçoamento do ensino de ciências nas escolas, bem como a produção e a difusão de tecnologias e inovações para a inclusão e o desenvolvimento social*.

Com relação à inovação tecnológica, o caráter modernizador que o atual governo faz o Estado experimentar, já é visível na aprovação, em 02/12/2004, da Lei de

Inovação nº 10.973/04, que normalizou os mecanismos exigidos pelo mercado para a promoção da inovação brasileira.

Criou condições para a constituição de parcerias estratégicas e a cooperação entre universidades, institutos de pesquisa públicos e as empresas com vistas à intensificação de atividades de P,D&I e a geração de inovações. Permitiu, ainda, a participação minoritária do governo federal no capital de empresas privadas de propósito específico que visem ao desenvolvimento de inovações, além da concessão de recursos financeiros, sob a forma de subvenção econômica, financiamento ou participação acionária, visando ao desenvolvimento de produtos e processos inovadores, além de possibilitar encomendas tecnológicas para soluções de problemas que atendam a objetivos de interesse público (BRASIL; M,C&T, p. 44)

Essas linhas são satisfatórias como amostras do embaralhamento que o Estado agora põe em prática para confundir a fronteira do público e do privado. Esse processo possibilita o que chamamos de privatização endógena, por dentro das instituições e, em geral, é operacionalizada por intelectuais que se consideram críticos da privatização da esfera pública.

Portanto, é no desafiante contexto de expandir as vagas no ensino superior, contemplando por um lado a bandeira dos movimentos populares que historicamente reivindicam acesso e permanência das classes subalternas a esse nível de formação e, por outro lado, com o compromisso de atender aos organismos internacionais, o mercado e ainda a deformada elite local, que várias *novas* propostas governistas são apresentadas para a universidade com a denominação de contra reforma universitária.

Para esta investigação, o chamado ensino superior não universitário é uma das maneiras que o Estado aposta, via políticas de governo, algumas de suas principais fichas para contemplar o quadro descrito no parágrafo anterior.

Com as reformas educativas postas em prática na década de 1990, o ensino médio público brasileiro, sobretudo o noturno, que historicamente abriga o estudante trabalhador, passou, a partir de incentivos a programas de aceleração, de avaliação diferenciada e de aligeiramento, entre outras políticas de Estado que patrocinam o encurtamento do conhecimento, a desaguar uma crescente “clientela” sobre a entrada do ensino superior. É sabido, através de diversas pesquisas,⁸³ que tais estudantes, em linhas gerais, são provenientes dos mesmos estratos sociais dos alunos que ingressam nos

⁸³ Dados do INEP, divulgados em 2007, informam que o número de concludentes do ensino médio cresce a ordem de 13% ao ano. Maia Filho (2003), Quixadá Viana (2001) e Kuenzer (2000), indicam em suas pesquisas, cada uma a seu modo, qual o caminho seguido pelos estudantes trabalhadores desse nível escolar.

cursos profissionalizantes; e tanto estes como aqueles, após uma nova configuração do mundo produtivo, mesmo que por trajetórias diferenciadas, passam a fazer pressão por uma vaga na universidade.

A dicotomia educativa, que o contexto histórico da educação capitalista cindiu em profissionalizante e propedêutica, apresenta na realidade, do lado destinado aos trabalhadores e seus filhos, no ensino intermediário até a universidade, a rigor, dois caminhos, que na realidade são um só: o ensino público noturno, chamado de científico e o profissionalizante, pois ambos ambicionam formar para o mercado de trabalho. Com efeito, a formação média-pública-noturna, por sua histórica complexidade, não tem como preparar os seus heróicos estudantes trabalhadores para concorrer em pé de igualdade com os seus pares das escolas empresas a uma vaga na universidade pública, principalmente nos cursos mais concorridos. Não podemos pôr de fora da análise a cefetização das Escolas Técnicas Federais, que além de anular a única educação profissionalizante com qualidade que as escolas públicas brasileiras possuíam, ainda dificultaram as possibilidades que os estudantes que nelas freqüentavam tinham de passar no vestibular.

Nada mais conveniente, em um panorama como esse, repetimos: de apelo a expansão de vagas no ensino superior público para atender a uma demanda popular, que contempla, ao mesmo tempo governo, cenário internacional, empresários locais, desenvolvimento tecnológico local dito sustentável, entre outros enfadonhos discursos, que um curso de graduação em tempo reduzido. A proposta de uma educação superior não universitária estaria de acordo com o que de mais moderno o mundo neoliberal apresenta como solução para a universidade em uma sociedade considerada de cultura globalizada; mais barato, mais adaptável às necessidades das empresas, mais ligeiro, mais empreendedor, etc.

As contradições, no entanto, são enormes. Como uma proposta capitalista, não se poderia acreditar que ela pudesse ser uma alternativa para a educação universitária dos trabalhadores. Entre os flagrantes de suas incoerências atestamos, entre outras, a necessidade que o Brasil apresenta em se desenvolver social, cultural e economicamente. Ora, perante um capitalismo em crises constantes, que acredita ser a tecnologia a salvadora *religiosa* da humanidade, esse modelo pode até ser aceitável para as nações produtoras de tecnologia, pois estando industrialmente à frente na produção da tecnológica, é conveniente que capacite mão-de-obra para sua manipulação. Logo

para tais países, um subsistema de educação superior seja possivelmente, ao sabor do capitalismo, apropriado. O caso brasileiro é sensivelmente diferente. Precisamos adentrar no mundo dito desenvolvido, para isso temos que produzir nossa própria tecnologia e não importá-la.

3.4.1 Algumas experiências consideradas “exitosas” de ensino superior não universitário no centro de suas maiores contradições

Dentro dessa conjuntura de constrangedoras dificuldades para o estudante trabalhador, muitos são os exemplos de iniciativas logradoras de grande êxito perante o capital, que poderiam ser mostradas, pois são elaboradas a partir da *nova* proposta de educação superior prognosticada pelos organismos internacionais, ou seja, caminham para a privatização da universidade, confundindo o espaço público com o privado. Por motivos de proximidade geográfica e por representarem uma administração estadual do PSDB e outra do PT, optamos pelos casos implementados no estado do Ceará e no vizinho Piauí.

O auto proclamado *Governo das Mudanças* do então Governador Tasso Jereissati lança no Ceará, o seu programa de educação profissional e tecnológica⁸⁴. A proposta cearense é de basilar importância para a investigação do ensino superior não universitário como elemento de mistura das fronteiras entre o público e o privado, uma vez que esta redundou no primeiro experimento brasileiro de ensino superior privado mantido com recursos públicos. Isto é, segundo explicita o documento *Resumo*, o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC/CE) *é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, qualificado como organização social* através do Decreto governamental de nº 25.927, de 29.06.2000, de conformidade com a Lei Estadual nº

⁸⁴ “O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Ciência e Tecnologia – SECITEC/CE, iniciou em 1995, a implantação de um importante e extenso programa de educação tecnológica, cujo projeto previa a criação de 03 (três) Centros de Ensino Tecnológico – CENTEC e de 40 (quarenta) Centros Vocacionais Tecnológicos – CVT. Embora distintas, estas instituições deveriam atuar de forma integrada, em cada região, desenvolvendo atividades nos diferentes níveis de ensino profissional. Em 1997, o CENTEC de Limoeiro do Norte iniciou as suas atividades, ofertando cursos voltados para a educação profissional, nos níveis básico (curta duração), técnico (2,5 anos) e superior em tecnologia (3,5 anos). Os cursos que permitiram o início das atividades neste CENTEC foram: Eletromecânica, Recursos Hídricos/Saneamento Ambiental/Irrigação e Tecnologia de Alimentos”. No primeiro semestre de 1998, os CENTEC de Sobral e de Juazeiro do Norte iniciaram suas atividades com os mesmos cursos ministrados em Limoeiro do Norte. Porém, a criação do Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC foi formalizada em 09 de Março de 1999 (CEARÁ/CENTEC, 2005, p. 1).

12.781, de 30.12.97 [...], tendo como objetivo: *prestar serviço à sociedade através de contrato de gestão firmado com o Governo do Estado do Ceará; e, com a missão, de promover a educação tecnológica de qualidade, através do ensino, da pesquisa e da extensão atendendo à demanda da sociedade*. No contexto do mesmo documento, por fim, firma-se a categorização do Centro Tecnológico, adiantando-se que este *funcionará como centro de referência da educação profissional* e atuará na qualificação e requalificação dos recursos humanos (CEARÁ/CENTEC, 2005, p. 1).

Mesmo não sendo central para nossa investigação, antes de prosseguirmos, torna-se necessário entender, mesmo que brevemente, o significado da expressão qualificação profissional no contexto da educação profissionalizante, pois um dos argumentos diletos das políticas públicas educativas é o discurso relacionando a graduação tecnológica com a necessidade de qualificar, requalificar o trabalhador que demanda a educação profissional, como mostrado no documento acima citado.

Segundo Lima Filho (1998, p. 3), a terminologia “*Educação Profissional*” é genérica e abrange vasta gama de processos educativos, de formação e treinamentos em instituições e modalidades variadas. É recorrente o seu uso em documentos oficiais, por exemplo, o Capítulo III da LDB – da Educação Profissional – e o artigo 1º do Decreto nº 2.208/97, que delibera sobre os objetivos da Educação Profissional, o qual em seu artigo 3º. Define que [...] *a educação profissional compreende os seguintes níveis: básico, técnico e tecnológico*. Para o autor, o emprego das unidades de idéias *educação profissional, ensino técnico, e educação tecnológica ou educação profissional*, vai muito além de uma simples questão de semântica, pois reflete significações e concepções diferenciadas. Ele assinala, no entanto, que a denominação *Educação Profissional* passa a ser largamente utilizada a partir do governo de Fernando Cardoso, por ser mais identificada com o conceito de *empregabilidade*.

Vejamos agora qual a definição do *Dicionário da Educação Profissional*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sobre qualificação profissional:

O termo remete a diversas idéias: à ação de se qualificar profissionalmente; à formação considerada apropriada para uma função técnica especializada; ao conjunto dos conhecimentos e habilidades adquiridos para o exercício de uma profissão; às qualidades de uma pessoa que exerce uma atividade em correspondência com o que está acordado pelo meio profissional em que ela se situa. Oposto ao amadorismo e o diletantismo, o profissionalismo define o caráter de uma atividade e este é dado por circunstâncias determinadas: conhecimento específico, formação profissional, carreira, autonomia, organização coletiva da categoria dos profissionais etc. A qualificação profissional, requerida por uma atividade profissional, está, portanto, dentro

de um quadro amplo de relações, no qual se inscrevem as que o trabalhador guarda com os objetos de seu conhecimento e com as expectativas sociais sobre o que deve conhecer, saber fazer e como deve se comportar. Essas relações, por sua vez, sofrem repercussões das mudanças nas tecnologias empregadas, nos processos de trabalho e na gestão empresarial. Elas têm a ver com a divisão sexual do trabalho, os fatores étnicos e etários, o prestígio social da profissão, o jogo de interesses políticos e o poder que possui a categoria profissional na correlação de forças existentes. A qualificação profissional, nesse sentido, expressa a combinação, em dado momento histórico, de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais que vivem os profissionais no exercício de sua atividade (ARANHA e MACHADO, 2000, p. 274).

Retornando ao caso do CENTEC/CE, constata-se tamanha proximidade do discurso do governo Tasso com as prerrogativas dos organismos internacionais. A realidade histórica mostra a relação desse Governador com o Ministro da Educação de Fernando Cardoso, Paulo Renato Souza, defensor incontestado das políticas contingenciais do Banco Mundial, explica de onde vem a inspiração do protótipo de graduação tecnológica implantado no Ceará.

Ao olharmos como esse **consenso** está prescrito nos documentos das agências transnacionais, percebemos como as intenções do Governador do Ceará se adiantam no sentido de vencer o desafio de privatizar o público de forma tão “inovadora e criativa” como quer os seus parceiros internacionais. A *Carta de Brasília* mostra com todas as letras que o projeto do CENTEC,⁸⁵ inaugurado no governo Tasso, já indicava o caminho que hoje é adotado pelo atual governo Lula. Assim, descreve o documento: *os governos e os organismos internacionais deveriam trabalhar mais estreitamente com a sociedade civil inclusive com as organizações não-governamentais, visando melhorar a transparência e a responsabilidade nos processos políticos, na gestão dos orçamentos da educação* (BRASIL/MEC, 2000, p. 5). Uma das estratégias do *Compromisso de Dakar*, para não deixar mais dúvidas de como o *Governo das Mudanças* foi “inovadoramente empreendedor”, é: *Desenvolver sistemas de direção e administração educacional sensíveis, participativos e controláveis* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2000, p. 22).

Conforme conclama o discurso oficial do Governo Tasso, está clara sua tentativa, cinco anos antes da reunião citadas, em adiantar uma proposta de ensino

⁸⁵ Com a chamada ifetização da educação profissional e tecnológica, que se desenrola concomitantemente ao desenvolvimento desta pesquisa, algumas novas unidades do CENTEC/CE devem ser criadas, enquanto outras serão incorporadas pelos IFETs.

superior financiado com recursos públicos, mas como quer o BM, gerido de forma privada.

O governador do Piauí, Wellington Dias, por seu turno, ao assumir seu primeiro mandato no ano de 2003, declarou, em diversos órgãos da mídia, sobre a questão das cobranças de taxas na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que não podia de imediato cancelá-las, iria, no seu mandato, haver uma redução gradativa dos valores e que, os estudantes de menores condições financeiras, seriam contemplados com programas sociais determinados a permitir-lhes a permanência e conclusão dos estudos.

Apesar dessa promessa, contudo, para fazer jus ao fato de modernizar o ensino superior segundo as orientações dos métodos vindos dos receituários estrangeiros, a UESPI cria o curso de graduação pré-matinal. Explicando melhor. Essa universidade oferece a sua modalidade de graduação superior *diversificada* por meio de cursos seqüenciais conhecidos como pré-matinal. Isso mesmo, os trabalhadores recebem aulas das 05h00min às 08h00min da manhã e ainda pagam por esse inovador serviço prestado à expansão do número de vagas no ES. A sua defesa também não foge a regra de ser empreendedora. Dizem seus defensores que essa é uma perfeita hora para os estudantes trabalhadores assistirem as suas aulas, pois acabaram de acordar e estão com suas mentes tranqüilas.

Como registrado no jornal Meio Norte (2007), a Coordenadoria de Planejamento (CPLAN) dessa universidade, por intermédio da Divisão de Desenvolvimento Institucional (DDI), informou que no ano de 2002, a UESPI somava 12 cursos entre os regulares, porém, em 2007 o número total, incluindo estes cursos e contabilizando também os especiais e os seqüenciais,⁸⁶ o montante pulou para 371. A continuação da matéria desse jornal, esclarece como foi consignado o “exitoso” empreendimento educativo:

Desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a competência de reconhecimento dos cursos das Universidades Estaduais e Municipais ficou sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), antes uma atribuição do Conselho Nacional de Educação (CNE). Todavia, a LDB coloca, também, que os cursos, a partir de 1996, seriam reconhecidos por local. O Curso de Pedagogia, por exemplo,

⁸⁶ O leitor mais exigente poderá verificar através dos pareceres do Conselho de Educação do Piauí (CEE-PI) como são feitos os reconhecimentos dos cursos seqüenciais. Para não nos alongarmos em exemplos desnecessários, ilustramos os casos do *Curso Seqüencial de Formação Específica em Geografia do Turismo*, aprovado no dia 26 de maio de 2004, sob o Parecer CEE/PI nº 012/2004 (PIAÚÍ/CEE, 2004); e, o do *Curso Superior Seqüencial de Formação Específica em Criminalística*, aprovado em 15 de julho de 2005, sob o Parecer CEE/PI nº 082/05 (PIAÚÍ/CEE, 2005).

em Regime Especial, foi reconhecido em todos os 66 campi e núcleos. Diante disso, o Regime Especial teve 310 graduações reconhecidas, em 10 modalidades de licenciatura. O Regime Regular que em 2002 havia apenas 12 cursos reconhecidos, hoje são 38 (MEIO NORTE, 2007).

O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) recomenda ao Brasil, através do documento *Estratégia de Parceria com o Brasil* (2008), que a Corporação Financeira Internacional (IFC) concedida ao país que atender as orientações desse Banco, *desempenha um papel complementar ao trabalho da instituição com assistência para projetos que visam ampliar o acesso dos estudantes de renda média e baixa às universidades privadas* (BIRD/IFC, 2008, p. 93). Nessa direção, podemos ilustrar os feitos do governador Wellington Dias que com a sua força empreendedora de modernizar e aprofundar o neoliberalismo atende as indicações do Banco, inovando-a ao criar cursos que se iniciam na madrugada dentro da universidade pública e ainda cobra por esse serviço prestado aos estudantes carentes.

O exemplar “exitoso” piauiense de ofertar aos filhos dos trabalhadores educação superior pela esfera pública não estatal, tem lá seus revés através do questionamento feito por alguns de seus estudantes perante a justiça do Estado.⁸⁷ O Desembargador Haroldo Oliveira Rehem, por exemplo, embasado no Artigo 206 da Constituição Federal de 1989, diz que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Prossegue o magistrado, entre outros argumentos, dizendo que o ensino será ministrado com base nos princípios de *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais* (PAUÍ/TJ-PI, 2009, p. 1-4).

Não precisamos da justiça burguesa para sustentar nossos argumentos. Entretanto, como nossa intenção é mostrar as contradições de tais políticas públicas, o contexto da fala do jurista, cai muito bem.

Daí porque, com fundamento na autonomia universitária, a UESPI violou o disposto nas regras constitucionais recém citadas ao instituir ou majorar os valores de suas taxas em patamares elevados. Destarte, a ampla autonomia das universidades consolidadas no texto constitucional, sobretudo administrativa, de gestão financeira e patrimonial, não pode ser invocada para motivar restrições aos princípios da legalidade e da moralidade, razão pela

⁸⁷ Como é o exemplo de Maria José Marques Sobrinho, que por intermédio de um mandado de segurança, na sessão de 17/02/2009, obteve a seguinte sentença, assinada pelo Desembargador Haroldo Oliveira Rehem: [...] “levando em consideração, também, o opinativo do d. representante do Ministério Público de primeiro grau, julgou procedente o *mandamus* para *assegurar a matrícula* da Impetrante, sem o pagamento da taxa de R\$ 400,00 (quatrocentos reais)” (PIAUI/TJ-PI, 2009, p. 3).

qual impunha-se o deferimento da segurança como medida apta a restabelecer tais princípios (Idem, 2009, p. 3, aspas do original).

O desemprego é a desculpa predileta para respaldar a criação de experiências como as aqui apresentadas, que não são exclusividades do Ceará e do Piauí, pois se espalharam pelo Brasil de forma apressadamente impensada. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), conforme registra o jornal Globo on line, na América Latina, *alguns dos problemas enfrentados pelos jovens são a falta de um melhor sistema de educação, mais investimentos, a falta de crescimento do setor formal e melhor qualidade de trabalho*. Esse órgão alerta para a taxa de desemprego entre os jovens. No ano de 2005, esse índice *estava bem acima da média mundial e chegava a 16,6%, contra 14% há dez anos*. Na faixa etária entre 15 e 24 anos, o número de pessoas sem trabalho passou de 7,7 milhões em 1995 para 9,5 milhões no ano passado. Em apenas oito anos, o Brasil passou de uma situação em que estava abaixo da média mundial e regional para uma taxa de desemprego de jovens nessa idade acima da média.

O que preocupa a OIT é que, mesmo para muitos que conseguem trabalho, a situação também é de extrema pobreza. 16,7 milhões dos jovens latino-americanos não conseguem empregos que lhes paguem mais de US\$ 2,00 por dia. 6,3 milhões deles ganham menos de US\$ 1,00 por dia. A situação nas jovens latino-americanas é ainda pior: 19% delas não conseguem trabalho (GLOBO ON LINE, 2009a).

No centro dessa situação, assiste-se em jornais diversas notícias incentivando os cursos de graduação tecnológica e seus congêneres, como o apresentado em matéria vinculada no telejornal Hoje da Rede Globo de Televisão, no dia seis de abril de 2009, onde Aléssio Trindade, coordenador da educação profissional do MEC, detalhou as vantagens dos cursos técnicos e tecnológicos. Após a extensa pauta, que ocupou o jornal como matéria principal, a emissora disponibilizou um vídeo de conversa *on line* com o coordenador do MEC.⁸⁸

Esse grupo de comunicação não é o único que utiliza todos os seus meios para defender as inovações propostas pelos organismos internacionais. Contudo, sua abrangência e história em defesa das classes intermediárias e das elites brasileiras, o torna paradigmático para essa questão. Vejamos outros exemplos: *O caminho para ser contratado é investir no currículo: a falta de profissionais qualificados é um dos*

⁸⁸ No (videochat.globo.com), de 6 de abril de 2009, às 13h36min, registrava as seguintes questões: 1) quer entrar no mercado de trabalho?; 2) que tal fazer um curso técnico; e, 3) tudo que você precisa saber para começar uma nova carreira profissional.

principais entraves no relacionamento entre as empresas e os candidatos à contratação. Ou então: Os cursos superiores de tecnologia, que formam os chamados tecnólogos, têm crescido ano a ano no país, assim como o número de matrículas de alunos. O mercado de trabalho também tem absorvido essa mão-de-obra – o índice de empregabilidade na iniciativa privada gira em torno de 90% (GLOBO ON LINE, 2007b).

Com toda essa propaganda, torna-se difícil a um filho de trabalhador que teima em freqüentar um ensino médio de qualidade duvidosa e sonha com a universidade, resistir em não ingressar no ensino superior não universitário.

Todavia, as contradições sobre o status social atribuído aos portadores desse título, continuam demandando debates entre o MEC, o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), algumas empresas e o sindicato dos tecnólogos de São Paulo.

A principal discórdia, como registra o Professor Décio Moreira, presidente desse sindicato, é o fato de os órgãos públicos ainda resistirem em aceitar candidatos com essa formação. Ele cita a estatal brasileira Petrobras,⁸⁹ que não aceita inscrições de tecnólogos em seus concursos. *Para o sindicato da categoria, trata-se de preconceito. Seu presidente acha que com o crescimento dos cursos e da formação dos profissionais, a situação deve ser revertida (GLOBO ON LINE, 2007b).*

Já o anexo II da resolução nº 1.010 de 22 de agosto de 2005, *sistematização dos campos e atuação profissional* do CONFEA, registra sobre as atribuições desse profissional o seguinte:

O Campo de Atuação Profissional dos Técnicos Industriais abrange todas as Modalidades da Categoria Engenharia, bem como a categoria Arquitetura e Urbanismo, e a atribuição de competências para eles rege-se pelos mesmos parâmetros mencionados acima, obedecida a sua legislação específica. Da mesma forma, o Campo de Atuação Profissional do Técnico Agrícola abrange campos da Categoria Agronomia, regendo-se também a atribuição de competências para eles pelos mesmos parâmetros mencionados acima,

⁸⁹ Sobre essa polêmica, o jornal Globo on line registrou o seguinte: *A Petrobras trouxe em seu último edital do concurso que oferece 2.611 vagas em 60 cargos a seguinte regra: “Para todos os cargos, não serão aceitos cursos de Tecnólogo ou Licenciatura, com exceção do cargo Profissional de Ciências Humanas e Sociais Júnior – Pedagogia, onde é prevista a formação em Licenciatura Plena”. Subsidiárias como a BR Distribuidora e a Transpetro seguem a mesma política da Petrobras. A empresa justificou, por meio de sua assessoria de imprensa, que “avalia que os profissionais com título de bacharel, por possuírem uma formação mais completa, são aqueles que atendem plenamente às exigências inerentes às atividades da Petrobras. O plano de cargos da Petrobras prevê a contratação de profissionais de nível médio e nível superior para preenchimento dos cargos, não inclui tecnólogos” (GLOBO ON LINE, 2007b, aspas do original).*

obedecida a sua legislação específica. O Campo de Atuação Profissional dos Tecnólogos abrange também todos os Campos Profissionais das respectivas Categorias, regendo-se a atribuição de competências para eles pelos mesmos parâmetros mencionados acima (CONFEA, 2005, p. 6).

Em resposta a uma solicitação de Décio Moreira, que requereu ao MEC esclarecimento sobre o fato de um tecnólogo não ter sido aceito pela prefeitura de São Paulo, após ser aprovado em concurso público para o cargo de Auditor-Fiscal Tributário Municipal I, cujo edital exigiu *graduação plena*, esse Ministério através do Departamento de Políticas e Articulação Institucional (DPAI), por intermédio da Nota Técnica nº 001/07, declarou:

Os egressos de Cursos Superiores de Tecnologia estão aptos a assumir função de nível superior, prestar concursos para esse nível, bem como proceder a estudos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Tais atribuições são garantidas pela seguinte legislação: Lei 9394/96 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional; Parecer CNE/CP 29/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico; Resolução CNE/CP nº 03, de 18/12/2002, publicada no DOU em 23/12/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia; Decreto 5773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino (MEC/SEMTEC/DPAI, 2007, p. 3).

Pelo exposto, conclui a Nota, solicitamos a vossa senhoria a revisão das normas para concurso público nesta prefeitura, considerando tecnólogos como aptos a participar do processo seletivo em condições de igualdade aos egressos de cursos de bacharelado e licenciaturas, para provimento de vagas com exigência de nível superior (MEC/SEMTEC/DPAI, 2007, p. 3-4).

Longe de ter um desfecho, a controvérsia prossegue. Em evento denominado de *Workshop resolução 1010 e os tecnólogos*, realizado pelo GT Tecnólogos do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo (CREA/SP), no dia 11 de agosto de 2009, na cidade de São Paulo, que abordou o tema competências profissionais e os conteúdos curriculares, duas perguntas principais nortearam o debate. Primeira, *quais atribuições o CONFEA definirá para os egressos da sua I.E. [Instituição de Ensino] sob a ótica da nova sistemática de atribuições profissionais (Resolução 1010/05)?* Sobre esta interrogação, os participantes entendem que *muitas dúvidas permanecem, pois ainda não se conhece a matriz de conhecimento que o CONFEA irá aprovar.* A segunda pergunta foi se a *matriz de conhecimento é uma alternativa para definir atribuições profissionais?* Os tecnólogos acreditam, entre

outras questões, não haver *um consenso sobre o tema, mas a proposta que o CONFEA está trabalhando é a que consegue maior adesão no âmbito do Sistema CONFEA/CREA*. Paralelo a isso, *um grupo de professores do SENAI propôs fazer uma sugestão levando-se em conta as competências* (SINDICATO DOS TECNOLÓGOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009).

Considerando, nossa posição histórica e reafirmando nossos pressupostos marxianos, que afirma repousar no trabalho a elevação da raça humana a condição de desfrutar uma verdadeira humanidade, não estaria, como defende o idealismo burguês, ancorado exclusivamente na educação, seja ela média ou superior, a solução para os problemas cada vez mais complexos vividos pelo capital de início do século XXI. Portanto, não poderia ser jamais um subsistema de educação superior, a alternativa de educação para o desemprego, para a qualificação profissional, tampouco para a formação universitária dos trabalhadores e seus filhos.

4 GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NÃO UNIVERSITÁRIO

A história do subsistema de graduação tecnológica no Brasil, no limiar do século XXI, encontrar-se-á tão divulgada, ao ponto de as políticas públicas creditarem que sua popularização é uma das apostas como alternativa para alargar o acesso ao ensino superior. Mais adiante teremos oportunidade de estudá-la de forma rigorosamente necessária, pois naquele momento os elementos contextuais e históricos estarão suficientemente aclarados e, assim, possibilitar-nos-ão dissecá-la. Por enquanto, na contextualização do percurso e da história das políticas públicas na educação profissional brasileira, apontaremos os princípios do ideário pedagógico dos cursos de graduação tecnológica. Posteriormente, buscaremos registrar, através de diálogos com documentos e com autores que tratam do tema, os aspectos fundamentais relativos ao surgimento, à evolução e às conseqüências da popularização desse subsistema de ensino superior brasileiro.

4.1 O ideário pedagógicos dos cursos de graduação tecnológica

Depois de termos investigado o processo de contra reforma do Estado e sua relação com a universidade, precisamos agora adentrar especificamente, na apreciação crítica dos cursos de graduação tecnológica⁹⁰. No percurso histórico dessa proposta educativa, partiremos das suas primeiras manifestações, que se iniciam nos primeiros anos da década de 1960; seguiremos deslindando suas regulamentações nos anos seguintes até chegarmos às reformas da década de 1990, para em seguida analisarmos os espantosos números de sua expansão.

⁹⁰ Segundo assegura o documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*: “Historicamente, no Brasil, o termo educação tecnológica começou a ser usado no início da década de 1970, precisamente com a criação dos cursos de tecnólogos ou cursos superiores de tecnologia implantados primeiramente pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Estado de São Paulo – CEET/PS e, a partir de 1972, expandidos em todo o país como projeto do Governo Federal. Com a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC/BA, em 1976, instituição federal organizada exclusivamente para a formação de tecnólogos; dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, em 1978, aproveitando a infra-estrutura existente das antigas escolas técnicas federais, o termo passou a incluir vários níveis de formação, todos na área tecnológica: o médio técnico, o superior, a formação de tecnólogos e de engenheiros industriais, além da formação docente e de pós-graduação. O então Conselho Federal de Educação – CFE, a partir dessas experiências, iniciou uma série de estudos e emitiu vários pareceres consagrando definitivamente o termo educação tecnológica” (BRASIL; MEC; SEMTEC, 2004, p. 11).

No contexto de reestruturação do Estado, preconizada no governo de Fernando Cardoso e aprofundada no atual mandato de Lula da Silva, as políticas educacionais ganham dimensão de políticas compensatórias de conflitos inerentes à própria contradição criada pelo capital na luta de classes. Nesse patamar de crise estrutural do capital, o ensino superior é reeditado com uma lógica privatista, norteado por novos paradigmas educativos. Nessa direção, a pedagogia das competências torna-se o parâmetro indispensável na formação específica para um ofício, capacitando trabalhadores para habilidades empreendedoras.

No centro de tais reformas, alguns paradigmas educacionais surgiram oferecendo aos gestores, aos professores e aos estudantes métodos considerados inovadores de se conduzir o processo ensino-aprendizagem. Três ingredientes ideológicos – a teoria do capital humano; a “sociedade do conhecimento”; e o determinismo tecnológico – reeditados com roupagens mais apropriadas aos propósitos do capital global para a esfera sócio-educacional, no quadro da severa crise do capitalismo contemporâneo, expressam, o projeto edificado pelos chamados organismos multilaterais, obstinados a atar indissolavelmente, educação e mercado/mercadoria, com implicações de monta para o ensino público em todos os níveis e modalidades. Tratando-se de um fenômeno estabelecido mundialmente, os resultados de tal direcionamento nos países da periferia do grande capital, como o Brasil, não poderiam deixar de ser particularmente desastrosos, comprometendo severamente as já precárias e retalhadas políticas sociais, com destaque para a educação.

Com efeito, a sempre viva teoria do capital humano, articulada à tese relativa à vigência de uma “sociedade do conhecimento”, em lugar da velha sociedade do trabalho explicitada por Marx, e amparada pela *cegueira branca*⁹¹ do determinismo tecnológico, parece representar o pilar de sustentação de um apanhado de concepções hiper-mistificadoras do real, num cenário de aprofundamento da barbárie social, fenômeno destacado por Mészáros (2000, 2003, 2005) como de crise estrutural do capital.

Tais teorias mistificadoras são compostas e difundidas de forma apologética por seus guardiões de modo que assumam, no cotidiano do trabalhador, o estatuto de verdades solidamente inegáveis e, assim, possam encobrir as verdadeiras conseqüências

⁹¹ Está metáfora foi tomada emprestada da literatura, especificamente do romance, *Ensaio sobre a cegueira*, do escritor José Saramago (2002).

da densa crise. Porém, como muito bem lembrou Marx, tudo o que é sólido se desmancha no ar. E mais, se a aparência fosse igual à essência, a ciência seria desnecessária.

Nesse contexto, vale ressaltar, a educação é chamada a dar conta de problemas gerados muito além de seu escopo, os quais se enraízam na própria trama de contradições do capital em crise. Um exemplo típico desse fenômeno diz respeito à questão do desemprego estrutural. Apregoam os ditos novos paradigmas que o problema do desemprego há que ser resolvido através da invenção de novas fórmulas pedagógicas, como se, numa equação invertida, estas contivessem a possibilidade de criar postos de trabalho, quando, na verdade, estes vêm sendo materialmente reduzidos de modo drástico, no quadro da referida crise. Como bem aponta Mészáros, a propósito:

[O desemprego] já não é limitado a um ‘exército de reserva’ à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de expansão do sistema [...]. Agora, a grave realidade desumanizante do desemprego assumiu um caráter crônico, reconhecido até mesmo pelos defensores mais acrílicos do capital, como ‘desemprego estrutural’ [...] (2003, p. 22, aspas e itálico do original).

Assim, sob o prisma de descortinar o que os teóricos conservadores pretendem obscurecer, buscamos aqui analisar, para além do caoticamente aparente, o que se encontra subjacente aos ditos novos paradigmas educacionais. Nomeadamente, e por motivos que ficarão claros no decorrer da argumentação, a pedagogia das competências receberá, de nossa parte, particular atenção. Não pretendendo esgotar toda a polêmica que cerca essa discussão, tentaremos assinalar, no espaço de que aqui dispomos, os elementos mais pertinentes à análise da referida proposta pedagógica, em articulação com as necessidades do processo de reprodução do capital.

A fim de melhor contextualizar nosso objeto de discussão, é oportuno lembrar que, em 28 de dezembro de 1960, na cidade de St. Louis, nos EEUU, a *American Economic Association*, foi palco para a Conferência sobre Investimento em Capital Humano, proferida pelo economista estadunidense Theodore Schultz. Na ocasião, o autor, além de agradecer o apoio de Milton Friedman, assim como o de Harry G. Johnson; declara existirem quatro nomes dentre os poucos que conceberiam os recursos humanos como capital. Seriam eles: H. Von Thünen, Irving Fischer, Alfred Marshall e o precursor de todos, Adam Smith, que, segundo Schultz, *audaciosamente incluiu todas as habilidades adquiridas e de utilidade de todos os habitantes de um determinado país como parte do capital* (1973, p. 33-4).

É adequado observar que Schultz parte da tese de que a abundância econômica de algumas sociedades desenvolvidas não se dá apenas pelos *acréscimos da terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível*. Apostando, ademais, que *o investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea*, defende que certos investimentos feitos diretamente nos recursos humanos seriam *responsáveis pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador*. Quais seriam esses investimentos? Sem vacilar, ele apresenta entre seus exemplos: *Os gastos diretos com educação, com saúde e com a migração interna para consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos*. Para que nenhum leitor o acuse de fornecer poucos exemplos, o economista vai adiante, citando ao lado dos primeiros, *os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a **adquirir um treinamento no local de trabalho*** como claros exemplos (1973, p. 31-2, negrito nosso).

Vejamos agora o que pensa o autor sobre os países que se encontram na periferia do capitalismo central, ou, os países pobres, conforme os define o próprio Schultz. Ora, no caso desses países, o investimento operacionalizado pelos organismos internacionais seria decisivamente criticável. Tal investimento, sustenta, é endereçado ao maquinário, estrutura e mercadorias. *Mas, em geral, não é disponível para um investimento no homem. Conseqüentemente, **as capacitações humanas** não se colocam ombro a ombro com o capital físico, e se transformam na verdade em fatores limitativos ao crescimento econômico*, declara (1973, p. 40, negrito nosso).

Schultz, preocupado, à sua maneira, com o complexo relativo à educação dos trabalhadores dos ditos países pobres, argumenta, ainda mais, que

os recursos humanos apresentam, obviamente, dimensões tanto quantitativas quanto qualitativas. O número de pessoas, à proporção que entra na composição do trabalho útil e as horas de trabalho são essencialmente características quantitativas. A fim de tornar a minha tarefa toleravelmente flexível, porei de lado tais características e passo a considerar apenas as componentes de qualidades como a **capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que afetam as capacitações ou as habilitações humanas** para a execução do trabalho produtivo. À medida que as despesas para aumentar tais capacitações aumentam também o valor de produtividade do esforço humano (trabalho), produzem elas uma taxa de rendimento positiva (1973, p. 41, negrito nosso).

Diferentemente da teoria do capital humano, filha legítima de Theodore Schultz, não podemos atribuir à tese da “sociedade do conhecimento” uma única paternidade. Sérgio Lessa (2008), por exemplo, aponta que tal formulação, ou, pelo menos, sua premissa essencial, remonta à Grécia antiga e vem mantendo ao longo do tempo, a vinculação ideológica com o projeto da classe dominante, reaparecendo nas *formulações contemporâneas de um Lojkin ou de um Adam Schaff, para ficarmos com alguns autores que são quase sempre considerados de esquerda* (2008, p. 31). Já para Marise Ramos (1995) o autor dessa teoria seria Alvin Toffler, o qual, teria decretado, em sua obra, *A terceira onda, o fim das classes sociais e do proletariado, sendo este substituído pelo cognitariado* (1995, p. 8). Neise Deluiz (1994), por sua vez, ressalta que, no início dos anos de 1970, Daniel Bell teria adotado esse conceito, referindo-se à sociedade pós-industrial. Segundo Bell, citado por Deluiz, a sociedade pós-industrial organiza-se em torno de conhecimentos que procuram *obter o controle social e a direção da inovação e da mudança* (1994, p. 32).⁹²

Na avaliação da autora, a sociedade pós-industrial concebida por Bell teria, de fato, como fundamento, o deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade do conhecimento, na efetivação e organização da produção. Assim, discorre a autora, ainda interpretando Bell:

Se o principal problema econômico na sociedade industrial é o capital, na sociedade pós-industrial é a organização e o aproveitamento social da ciência. As relações sociais e os conflitos não ocorrem mais na empresa, entre o capital e o trabalho, mas transferem-se para sistemas que planejam e decidem aplicando o conhecimento, isto é, para as estruturas burocráticas. Trata-se de produzir serviços – conhecimento imediatamente utilizável – que atendam, em última instância, à produção de bens, pois é no setor de serviços que está alocada a força de trabalho mais **qualificada** da sociedade (DELUIZ, 1994, p. 33, negrito nosso).

De todo modo, como tivemos ocasião de asseverar anteriormente⁹³, no discurso dominante, o paradigma da “sociedade do conhecimento” casa-se em perfeita união com as pressuposições do determinismo tecnológico, o qual, como é sabido, conjectura que o desenvolvimento científico e tecnológico é o sujeito autônomo das transformações que marcam a sociedade contemporânea. Apregoando a centralidade da ciência e da tecnologia no processo de reprodução da riqueza, tais complexos são sumariamente descolados de sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa, em relação

⁹² Sobre vivermos em um “era tecnológica”, Álvaro Vieira Pinto, em exaustiva e rigorosa pesquisa, como já visitada por este texto, afirma que, desde que o ser social rompeu com as barreiras naturais tornando-se humano, vive em uma era tecnológica (2008).

⁹³ Cf. Jimenez; Fraga e Santos, (2006, p. 497-8).

ao trabalho, o que, em última instância, reporia os axiomas não só do determinismo tecnológico, como também, da neutralidade científica.

É bem verdade que as teses do determinismo tecnológico, como bem aponta Deluiz (1994, p. 33) *foram objeto de amplas críticas, tanto por sua base empírica quanto por sua fundamentação teórica*. Com base em constatações da investigadora francesa Mireille Dadoy, aponta Deluiz como uma das maiores fragilidades que demarcam tais teses *a falta de conceitos teóricos e instrumentos de análise rigorosos que orientassem as pesquisas empíricas*.

Sem qualquer consideração pelo caráter profundamente desigual, de apropriação, pelas diferentes regiões do planeta, dos meios e oportunidades em todas as dimensões, de construir autonomamente seu projeto educacional e científico-tecnológico, os ideólogos de plantão não têm escrúpulos em declarar, nesse cenário, que *pelos asas do conhecimento, da educação e do desenvolvimento científico-tecnológico, o Brasil e, a rigor, qualquer país dito emergente, se assentaria definitivamente no banquete da globalização!* (JIMENEZ; FRAGA; SANTOS, 2006, p. 498).

Todavia, não obstante careçam categoricamente de elementos de aproximação com o real, obscurecendo as determinações que se desenrolam nas dobras de suas manifestações, esse complexo de idéias mistificadoras resiste ao teste do tempo, renovando-se e reeditando-se, ao sabor das necessidades da reprodução do sistema. Afinal de contas, também resistem ao teste da prática histórica, o sempre evocado axioma marxiano que diz serem as idéias dominantes, as idéias da classe dominante... (MARX; ENGELS, 2002).

Recorrendo a Lukács, Lessa (2008, p. 25) situa tais teses no quadro de um fenômeno ideológico típico do que o filósofo húngaro teria denominado de “o falso socialmente necessário”. Esse fenômeno ocorreria, segundo Lukács, *quando, numa dada conjuntura, há a necessidade de idéias rigorosamente falsas para se justificar uma dada formação social*. Onde reside o poder dessas idéias, rigorosamente falsas, vale repetir, de aparentar a verdade? Para essa pergunta, Lessa esclarece: *Como essas idéias se referem à vida cotidiana e aparentemente a explicam, elas terminam ganhando um estatuto de verdade*. São idéias que se impregnam ao cotidiano das pessoas, retiram dele, de sua inseparabilidade quanto à esfera da imediatividade, a aparência de que seriam verdadeiras. Por isso, conclui o autor, *apesar de serem*

*manifestamente falsas, aparecem no cotidiano dos homens inteiros,*⁹⁴ levando-os a acreditarem que refletem fidedignamente o real (LESSA, 2008, p. 25-6).

No centro dessas teorias ideológicas é concebido, perante o advento das chamadas novas tecnologias e dos processos produtivos informatizados, um novo perfil de trabalhador, agora, polivalente, flexível e “criativo”, com habilidades e competências que lhe permitam adquirir empregabilidade em um mercado mergulhado no desemprego estrutural, como acima mencionado.

Integrando os três ingredientes ideológicos sobre citados, Ramos, por seu turno, argumenta que

a apologia à **sociedade do conhecimento**, sustentada pelo **determinismo tecnológico** e pelo economicismo histórico, é o tecido fértil sobre o qual se elaboram as políticas públicas que postulam a valorização do trabalhador de **novos** perfil, formado por instituições de excelência (1995, p. 12, negrito do original, grifo nosso).

Avançando em suas considerações, remata suas conclusões com a referência à teoria do capital humano, escrevendo ela: *Construindo suas próprias categorias, conceitos e representações, essas políticas permeiam e seduzem a comunidade escolar e a sociedade como um todo, mantendo o senso comum que entende a educação no sentido do **capital humano*** (RAMOS, 1995, p. 12, negrito do original).

Em articulação com um modelo de gerenciamento afinado com os padrões da racionalidade produtivista que aportam, por sua vez, na mística da qualidade total, passou a ser defendida a construção de um currículo por competências como capaz, dentre outras *virtudes*, de deixar mais claro o que será, efetivamente, desenvolvido no formando, por parte da escola,⁹⁵ juízo que, aliás, remonta, sem sombra de dúvidas, ao ideário do tecnicismo, plantado no Brasil, por força do já citado Acordo MEC-USAID.

Mais recentemente, ou, com maior precisão, a partir do início da década de 1990, e baseada em uma visão estreitamente economicista, o Banco Mundial começa a investir maciçamente na política educacional dos países periféricos, na verdade, passando a ocupar o papel de, como já dissemos repetindo Leher (1999), Ministério Mundial da Educação. Nessa posição, coloca a pedagogia das competências no centro

⁹⁴ Entendemos o *homem inteiro* da mesma forma que o concebe Lukács em sua grande *Estética* (1982).

⁹⁵ Esta foi, por exemplo, a posição assumida por um gestor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE), defensor de “uma nova cultura gerencial nessa Instituição”, na ocasião em que foi, por nós, inquirido sobre a Reforma da Educação Profissional, estabelecida principalmente a partir da LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, na qual o paradigma da competência ocupa lugar de destaque. Cf. Santos (2005).

do modelo de formação do trabalhador que permitirá tais países enfrentar os desafios do milênio em curso, conforme os termos do discurso oficial.⁹⁶

Em virtude da sedução que a proposta do currículo por competências exerce sobre grande parte dos educadores, sobretudo os que trabalham com educação profissional, muitos deles declarados “de esquerda”, faz-se necessário passar em revista os elementos mais críticos a respeito da chamada pedagogia das competências.

Não podemos falar de competência ou competências, como quer parte da sociologia do trabalho, sobretudo a francesa, sem antes rever o já clássico texto de Harry Braverman (1987), *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, particularmente o sub-ítem 20, do Capítulo V, *Nota final sobre qualificação profissional*. A inspiração do intelectual estadunidense é, declaradamente, *O capital* de Karl Marx, sobre o argumento de que este *mostra como os processos de produção na sociedade capitalista são incessantemente transformados sob o ímpeto da principal força norteadora daquela [dessa] sociedade: a acumulação do lucro* (BRAVERMAN, 1987, p. 19).

Esse autor parte do questionamento acerca do conceito de qualificação média. Para ele, aumentar a média da qualificação do trabalhador para atender as necessidades do capitalismo, que passa a incorporar, a partir do advento da gerência científica, *o desenvolvimento da tecnologia e aplicação a ela das ciências fundamentais*, [...] *não passa de uma tautologia* (1987, p. 359-61). Porém, não é isto o que pensa o senso comum nas ciências sociais. Nesse âmbito, é evidente que, diante da maior quantidade dos conhecimentos científicos incorporados aos processos de trabalho, há que se qualificar ou requalificar o trabalhador para que este acompanhe as evoluções tecnológicas da produção. Para desvelar *o abismo que a noção de ‘qualificação média’ oculta*, Braverman (1987, p. 360) formula a seguinte pergunta: o conteúdo científico e “educado” do trabalho tende para a média ou, para a polarização? Logo em seguida, o autor observa: *Se a última hipótese for o caso, dizer então que a qualificação ‘média’ aumentou é adotar a lógica do estatístico que, com um pé no fogo e outro na água gelada nos dirá que ‘em média’ ele está perfeitamente à vontade*. Para justificar sua argumentação finamente irônica, explica: *A massa de trabalhadores nada ganha com o*

⁹⁶ Conferir a esse respeito, as Declarações firmadas nas sucessivas Conferências Mundiais em torno do Projeto de Educação para Todos, com destaque para o chamado Relatório Jacques Delors – Educação, um tesouro a descobrir – resultante da Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990.

fato de que o declínio de seu comando sobre o processo de trabalho está mais que compensado pelo comando crescente por parte dos gerentes e engenheiros. Pelo contrário, continua o autor, não apenas sua qualificação cai em sentido absoluto (naquilo que perdem o ofício e as capacitações tradicionais sem ganhar novas capacidades adequadas para compensar a perda), como cai ainda mais num sentido relativo. Em outras palavras, conclui Braverman, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece (1987, p. 360, aspas do original).⁹⁷

Recuperando o percurso de alargamento da idade escolar, relacionando o tempo de permanência na escola às necessidades do capital, Braverman (1987) argumenta que, nos anos seguintes ao pós-guerra, período de rápida acumulação do capitalismo, alguns empregos foram estimulados pela demanda crescente de mão-de-obra especializada e específica para aquelas profissões. Principalmente, carreiras gerenciais e semi-gerenciais, entre outras, que não estavam disponíveis prontamente no mercado no momento que este delas necessitava, forçou subsídios governamentais na direção da educação, o que, por sua vez, colocou no mercado de trabalho um número de trabalhadores com diploma de nível superior muito acima do que era absorvido pelas empresas, fenômeno que, nas palavras do próprio autor, *pelos fins da década de [19]60 começou a manifestar-se um excesso* (1987, p. 370).

Esse cenário acaba por determinar que o conteúdo da educação se deteriore na medida em que sua duração aumenta, possibilitando que o diploma seja usado pelos empresários como uma peneira em suas escolhas dos mais aptos para profissões estratégicas na hierarquia de acumulação capitalista (BRAVERMAN, 1987). Para a classe trabalhadora, então, argumenta esse autor, a situação torna-se pior, pois *a extrema concentração desses conhecimentos nas mãos da administração e suas organizações de*

⁹⁷ Mesmo partindo de contextos e de lógicas diferentes, não é oneroso ressaltar importantes pontos de convergência entre as conclusões desse autor sobre a relação entre trabalho e ciência, e os enunciados lukacsianos. Vejamos. Enquanto o investigador americano entende que: *Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador* (BRAVERMAN, 1987, p. 360); o filósofo húngaro, por seu turno, já havia escrito que *quanto mais complicado se tornam as máquinas, tanto mais sensível é o seu manejo, tanto menos exige esse manejo um conhecimento real do dispositivo* (1982, p. 212). Lukács ainda informa que “os ingleses utilizam a expressão *fools proof* a propósito dos aparatos de uso cotidiano, como critério de automatismo regulado que controla por si só o manejo sem necessidade de reflexão nem de conhecimento” (idem, p. 212).

equipes associadas fecham-lhe a via de acesso a uma melhor formação. As migalhas que sobram para essa classe traduzem um conceito “ressignificado” e *dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, ‘a velocidade como qualificação’* etc. (1987, p. 375, negrito nosso, aspas do original). Assim, conclui o autor, no caso, relacionando a escola e sua formação à indústria e suas demandas:

Assim como no processo de trabalho, onde quanto mais se tem que saber o operário menos precisa de saber, nas escolas que as massas de futuros trabalhadores freqüentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem (1987, p. 372).

Esse contexto incita a discussão sobre a pedagogia das competências. No Brasil, onde os debates acerca dos novos paradigmas educativos apontam na direção da adaptação do país à propalada competitividade, a expressão “competência profissional” aparece na legislação, como constatou Nomeriano (2007, p. 59), na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 04, datada de dezembro de 1999. Foi esse documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, cujo Artigo 6.º, esclarece: *entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.*

A revisão da literatura sobre o paradigma da competência, como veremos a seguir, indica que este é, sistematicamente, abordado no contexto da reestruturação produtiva, em que é referido à qualificação, no propósito de afirmar, em diferentes graus, a aproximação, a *ressignificação*, ou o distanciamento entre os dois conceitos.

Segundo Nomeriano (2007), no trato com a questão, um grupo considerável de pesquisadores deu continuidades as teses do investigador francês Phillippe Zarifian,⁹⁸ que, segundo essa autora, foi pioneiro, no sentido de tentar formalizar cientificamente um conceito sobre a competência. Contudo, a origem dessa proposta pedagógica, como lembrou Jimenez, no prefácio do livro de Nomeriano, remonta ao século XVII, *quando*

⁹⁸ Até a redação deste texto, encontramos apenas duas obras de Zarifian traduzidas para o português. Entretanto, no ano de 2000 a Editora Artes Médicas lançou no Brasil o livro de Philippe Perrenoud, *Dez novas competências para ensinar*. Essa publicação ganhou larga divulgação na mídia, sendo inclusive, defendida por revistas de circulação nacional, por exemplo, a *Nova escola*, como sendo um dos melhores textos da atualidade. Entre os professores passou a existir, motivado principalmente por esse quadro, de maneira geral, certo senso comum de que a categoria “pedagogia das competências” seria originária das pesquisas de Philippe Perrenoud.

Comenius achou por bem apontar a vinculação da didática com o postulado da neutralidade técnica e com a ideologia da competência, elementos esses particularmente caros à burguesia que, naquela quadra, ascendia ao poder (JIMENEZ, 2007, p. 6).

De todo modo, na definição de Zarifian, *competência é uma forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar. Nesse sentido, o assalariado é duplamente qualificado: em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e ao seu lugar na hierarquia salarial.* Para o autor, não se deve distinguir conceitualmente qualificação e competência; na verdade, em suas palavras, *o modelo da competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação (ZARIFIAN, 2003, p. 37, grifo nosso).*

Já para Dugué (2004), a noção de competência, surgida no cenário das transformações produtivas da década de 1990, representaria uma contrapartida ao conceito de qualificação, este último, muito ligado ao taylorismo, que se encontraria em crise. As organizações pós-tayloristas, argumenta a pesquisadora, *parecem mais aptas a permitir a mobilização de capacidades criativas para fazer frente aos imperativos e às disfunções cuja resolução constitui, de pleno direito, uma parte da tarefa (2004, p. 39).*

Ao expor seu ponto de vista, Wittorski (2004, p. 76-7) concorda com o fato de que o esgotamento do taylorismo teria, com efeito, provocado um deslocamento na direção da noção de competência – como um processo, antes que, como um estado, bem entendido, para o autor. A falência do taylorismo, ainda mais, teria possibilitado *uma ruptura com a certeza e a previsibilidade dos comportamentos.* Assim, o momento atual, conforme sustenta, seria aquele *preferencialmente das capacidades gerais que permitem gerir globalmente uma situação.*

Prosseguindo com os achados de nossa revisão bibliográfica em torno do tema, encontramos as investigadoras Heijden e Barbier (2004), as quais investiram considerável esforço em esclarecer a relação criatividade/adaptação em articulação com o problema da competência. Inicialmente, admitem que *a performance excepcional está geralmente fundada em conhecimentos básicos muitos amplos, assimilados durante um longo processo de aprendizagem.* No parágrafo seguinte, asseveram que *diante das rápidas evoluções tecnológicas, é importante manter uma distância de acumulação das competências;* declaram ser utópico para o trabalhador de hoje, prever uma carreira

profissional estável; por essa razão, o trabalhador moderno deve possuir enormes “capacidades adaptativas”, prescrevendo, por fim, o que esse **nov**o trabalhador necessita para manter-se empregável: *a manutenção de um alto padrão de performance em toda e qualquer circunstância* (2004, p. 68, negritos do original).

É, então, o profissional adaptável, segundo as autoras, aquele que o mercado de trabalho procura e valoriza. Por isso, os trabalhadores precisam incorporar na administração de suas carreiras, o que elas denominaram como “competência adaptativa”, de pronto esclarecendo o sentido da referida competência. Assim, prosseguem as autoras: *Poderíamos chamar esse tipo de competência de “flexpertise”, ou seja, a capacidade de manter um bom nível de competência em condições evolutivas e situações diferentes*. Tão poderosa fórmula favoreceria, ao mesmo tempo, os trabalhadores e a organização, de quebra, ainda resolvendo a questão do envelhecimento da força de trabalho. Observemos:

Uma organização assim reforçada por esses “**flexpertos**” pode enfrentar mais facilmente as transformações do ambiente e, então, adaptar-se às mudanças da demanda. O envelhecimento da população ativa não é mais, a partir de agora, um problema, se sabemos que a chave do sucesso reside na atenção prestada ao desenvolvimento da “**flexpertise**”; o empregado de amanhã é um experto cuja principal característica é ser rapidamente eficaz em uma grande variedade de funções e situações (HEIJDEN e BARBIER, 2004, p. 69-70 aspas do original, negrito e grifo nosso).

Ainda no campo das competências, trabalho de rigorosa envergadura investigativa foi desenvolvido no Laboratório George Friedmann, da Universidade Paris I/Sorbonne, pela pesquisadora Mireille Dadoy, no ano de 2001. Em perspectiva distinta da abordagem abertamente apologética de Heijden e Barbier (2004), a autora parte das seguintes perguntas: (1) Quais são os usos das noções de competência, no singular, e de competência, no plural, na esfera do trabalho?; e (2) A quais problemas concretos eles se referem e quais problemas eles levantam?

Sobre a gênese do termo, a autora explicita que *a noção de competência vem do latim *competentia*, derivada de *comptere*, “chegar ao mesmo ponto”, oriunda de *petere*, “dirigir-se para”. Refere-se a “o que convêm”; no francês antigo, significava ‘apropriado’*. Já a utilização do termo, pelo senso comum, sustenta a pesquisadora, corresponde à capacidade reconhecida para efetuar certas ações (DADOY, p. 108, aspas do original). Ainda segundo a autora, ao longo de uma evolução que partiu da esfera do direito alcançando, daí, o plano da lingüística, a noção de competência aplicou-se a objetos diferentes, em contextos muito diversificados e com acepções particulares. A

invasão maciça dessa noção na esfera do trabalho, na França, teria ocorrido por volta da primeira metade da década de 1980 (2004, p. 106).

Para que possamos compreender como esse conceito se cruza com as necessidades empresariais, Dadoy aclara que *as empresas vão empregar o termo para designar os saberes e os saber-fazer ligados a tarefas específicas, próprias de cada posto de trabalho e intransferíveis a outras atividades*. Esse processo, segundo a investigadora, se desenvolveu pelo [...] *viés da formação e da ergonomia cognitiva*. Dadoy informa, a seguir, que,

ao longo dos anos [19]80, as empresas apropriam-se do termo, confrontadas às reestruturações recorrentes do sistema de produção, num ritmo cada vez mais rápido, por causa da concorrência nacional e internacional; as empresas encontram-se, na verdade, necessitadas de apreender melhor o trabalho real dos operadores, afim de melhor prepará-los para sua tarefa, para torná-los mais confiáveis e *performáticos* (2004, p. 116, itálico do original).

A adoção dessa discussão no meio educacional francês, ocorreu, por seu turno, em 1985, quando pesquisas constataram que o discurso dos empregadores adotava a expressão “competência” em detrimento do vocábulo “qualificação”. Daí por diante, o conceito de competência *propaga-se ainda mais facilmente pelo fato de a palavra retirar dele conotações muito fortes, que não são sempre conscientes para o público*. Para demonstrar essa tese, Dadoy ressalta o elevado grau de aceitação do conceito, por parte dos assalariados e seus sindicatos, por um lado; e dos empresários, por outro. Ora, se, entre os primeiros, *a noção de competência recebeu um acolhimento [...] favorável, pelo fato de que, até então, ela era, sobretudo, utilizada para falar dos quadros de executivo*, para os patrões, a noção de competência foi ainda mais prontamente aceita, pois percebiam que esta *exalava um perfume de competitividade [...]* (DADOY, 2004, p. 120). Com efeito, admite a autora, essa noção, *revelou-se muito mais utilizada em favor dos interesses do empregador, em detrimento dos interesses dos assalariados* (2004, p. 122).

A autora avança em sua discussão, para analisar a função que a escola francesa desempenha nesse debate, sublinhando energicamente suas dúvidas sobre o papel das competências na sociedade, advertindo que *jamais nossa sociedade dispôs de tantas competências construídas na escola e, no entanto, jamais se falou tanto das competências, o que denota um certo mal-estar*. Certamente, anota Dadoy (2004, p. 138), *a mundialização exerce uma pressão enorme sobre as condições da produção e,*

portanto, sobre a competência; mas hoje se dispensam permanentemente competências em nome de um lucro maior.

O último parágrafo de suas conclusões é suficientemente enfático com respeito ao referido favorecimento, como às fragilidades que cercam o tratamento investigativo atribuído à questão, de um modo geral, já anotado neste texto através de diálogo com Deluiz. Assim, vejamos:

Ora, hoje, as análises de competência, tais como são praticadas, ressaltam muito a bricolagem intelectual; ainda procedem muito pelos procedimentos declarativos e não repousam sobre verdadeiras investigações, fundadas sobre ferramentas indiscutíveis. Longe de terem rompido com as técnicas anteriores, apesar das mudanças de vocabulários, elas acabam por desempenhar um papel mais ideológico que técnico. Em contrapartida, têm, perfeitamente, pelo menos até o momento, favorecido os projetos das empresas, permitindo individualizar os procedimentos de avaliação e de remuneração dos assalariados (DADOY, 2004, p. 139).

Quando posicionamos o debate no Brasil, não podemos deixar de destacar em primeiro plano, as investigações de Marise Ramos. Vale recuperar que essa autora ganhou notoriedade no meio acadêmico após desenvolver criteriosa pesquisa sobre o tema, o que a levou a publicar muitas páginas sobre o assunto.⁹⁹

Para início de discussão, Ramos (2006, p. 35) rotula criticamente a pedagogia das competências, como a *pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna*.

Referindo-se à relação entre as noções de qualificação e de competência, a autora posiciona-se ao lado daqueles que identificam a ocorrência de um deslocamento conceitual do primeiro para o segundo conceito, aferindo, mais precisamente, que a centralidade histórica do primeiro conceito, *no ordenamento das relações sociais de trabalho e educação, está sendo tendencialmente ocupada pela noção de competência* (2006, p. 5). No quadro dessas mesmas relações, vaticina, ainda, a autora: *O modelo da competência seria, na verdade, um modelo de gestão capaz de organizar a tensão entre conhecimentos e competências, permitindo, assim, ultrapassar o falso dilema entre qualificação do emprego e qualificação do indivíduo* (2006, p. 10).

Sobre a relação indivíduo/cargo versus desempenho, Ramos dialoga com Rogério Valle para indicar que *as competências poderiam ser vistas como a mediação*

⁹⁹ Em sua biografia registra-se, ademais, o fato de ter assumido um cargo de gestora no Ministério da Educação, ainda sob a pasta de Cristóvão Buarque, no início do primeiro mandato de Lula da Silva.

entre a qualificação e o desempenho no cargo, podendo explicar, por exemplo, porque indivíduos com a mesma formação têm desempenhos diferentes num mesmo cargo (RAMOS, 2006, p. 12).

Procurando objetivar suas ponderações, explicita, na esteira aberta por Zarifian, que a gestão por competência seria composta pelos seguintes elementos: 1) gestão individualizada dos trabalhadores no quadro dos objetivos da empresa; 2) desenvolvimento das competências individuais; 3) reconhecimento das competências adquiridas pelo trabalhador; e, 4) remuneração em função dessas competências (RAMOS, 2006: 13-4).

Mediante expressivo debate com Yves Schwartz sobre as principais contradições da avaliação das competências, Ramos apresenta, por fim, algumas de suas principais conclusões, as quais, como perceberemos através da citação abaixo, reafirmam o caráter insuficiente do referido paradigma, quanto ao enfrentamento das contraditórias relações entre o trabalhador, o processo de construção do saber e as condições materiais do trabalho, no horizonte da emancipação:

Concluimos, então, que a questão fundamental que reside no conceito de qualificação como relação social não é enfrentada pela noção de competência: compreender o movimento dinâmico e contraditório da construção e do uso dos saberes pelos trabalhadores, bem como o jogo relacional que se processa entre eles e deles com a materialidade objetiva do trabalho. Processo esse que transforma o trabalho vivo em trabalho morto, mas que também potencializa lutas sociais no sentido da **emancipação** do trabalhador, à medida que ele se torna efetivamente o sujeito das relações de trabalho (RAMOS, 2006, p. 16, grifo nosso).

É inegável o avanço crítico evidenciado nas análises da autora, situadas numa linha de denúncia devidamente fundamentada quanto ao deslocamento do paradigma da qualificação, rumo ao estabelecimento da competência, rigorosamente desfavorável ao trabalhador e a um projeto de educação emancipatório.

Por outro lado, do ponto da perspectiva onto-crítica que esta investigação toma como iluminação, haveria um ponto nevrálgico a ser ressaltado quanto à linha de chegada a que aponta a análise da autora. Este ponto de “mal-estar” diz respeito à possibilidade advogada por Ramos, de reversão do referido deslocamento, o que é colocado como, a rigor, um projeto em disputa na esfera da política, de cujo ringue, teriam chances de sair vencedores, os trabalhadores! Para melhor nos fazermos entender sobre esse ponto, citemos, mais uma vez, a autora:

[...] procuramos apreender a essência do deslocamento conceitual [da qualificação à competência] [...] como processo contraditório e que, por isso, não está definitivamente determinado em favor da classe dominante. Pode, sim ser reapropriado pela classe trabalhadora a partir de seus motivos e conferindo-lhe seus significados (RAMOS, 2001, p. 20).

Nesse sentido, concordamos com a “crítica da crítica” empreendida por Nemeriano (2007) sobre a pedagogia das competências. Reconhece essa autora o mérito incontestado da análise de Ramos, quando esta denota o caráter individualista e desagregador do modelo ancorado na noção de competência. Por outro lado, aponta o ineliminável atrelamento da pedagogia das competências ao projeto de reprodução do capital no contexto da crise contemporânea. Portanto, a pedagogia das competências, como todo o conjunto de paradigmas educacionais, representaria uma necessidade, não uma disfunção, por assim dizer, do sistema e, se estiver certo Mészáros (2003), não nos é possível controlar o sistema do capital, restando-nos, no limite, a alternativa, cada vez mais urgente, segundo o autor, de superá-lo como modo de produção e organização da vida social. Por conseguinte, ainda que não se possa, legitimamente, desprezar o papel da luta política, com vistas ao alcance de melhorias por dentro da ordem burguesa, devemos reiterar que a construção de uma educação emancipadora e de uma sociedade emancipada situa-se, em última análise, para além do sistema de exploração do homem pelo homem.

Cabe-nos assinalar que a pedagogia das competências cumpre adequadamente seu papel de reinventar a teoria do capital humano no contexto da propalada “sociedade do conhecimento”. Com efeito, representa mais uma artimanha do capital com o objetivo de domesticar os trabalhadores sob a lógica do mercado, agora, a pretexto das exigências engendradas pelos avanços tecnológicos. Afinal de contas, como já tivemos oportunidade de exclamar, *quanto mais adestrado o trabalhador, melhor para o privado, melhor para o capital* (SANTOS, 2007, p. 63). Tal proposta pedagógica aparece, em suma, para advogar em favor da fragmentação, flexibilização, polivalência, empregabilidade, criatividade, dinamismo, *flexpertise* e mais um elenco de expressões prontas a impor uma visão ideológica do ideal de *novo*¹⁰⁰ empregado-cidadão em que o

¹⁰⁰ Faz-se oportuno lançarmos mão de mais uma contribuição de Braverman, que assim se expressou, ao criticar os defensores de uma “nova classe trabalhadora”: o que salva esse método de ser totalmente arbitrário aos olhos de seus praticantes é que eles empregam a palavra *novo* com um duplo sentido: ele abrange ocupações que são novas no sentido de que foram recentemente criadas ou ampliadas, e também no sentido de seu léxico, suposto avanço e “superioridade” em relação ao antigo” (1987, p. 33, negrito nosso, itálico e aspas são do original).

trabalhador é obrigado a se transmutar para sobreviver – via de regra, de forma precária – no contexto da crise hodierna.

Embora a pedagogia das competências tenha sido recorrentemente estudada, para a importância que tem para esta investigação e pelos direcionamentos onto-críticos que tomam a maioria dos trabalhos visitados, entendemos necessário esse breve resgate de sua trajetória e de suas conseqüências sobre a relação trabalho e educação que acabamos de realizar. Agora, ao analisarmos as diretrizes da graduação tecnológica, ficará mais evidente, a relação que essa pedagogia guarda com esse subsistema de educação superior.¹⁰¹

4.1.1 A imposição dos organismos internacionais e a expansão de vagas no ensino superior

Depois de investigarmos o ideário pedagógico denominado de pedagogia das competências, finalmente alinhado com a nova necessidade do capital, que por sua vez é a teoria educativa que respalda também a modelagem da educação superior pela via de um subsistema aligeirado e subordinado às imediatas exigências mercadológicas, devemos agora avançar sobre o objeto específico desta investigação.

Para a análise do percurso histórico da graduação tecnológica, partiremos de suas primeiras manifestações, nascidas na primeira metade da década de 1960; acompanharemos as leis que regulamenta seu surgimento, seguindo até chegarmos à década de 1990. Essa década é fundamental para a investigação desses cursos, pois é nela, como ficará claro, que o ESNU tem seus indicativos estatísticos fabulosamente aumentados. Depois será possível fazer algumas inferências sobre seu comportamento nos fins da primeira década do século XXI.

É no quadro de agravamento profundo da vida social, o qual, segundo nossa perspectiva de exame, tem como determinação ontológica fundamental, a crise estrutural do capital e com significativos desdobramentos no plano das relações trabalho-educação, que devemos tratar a questão relativa aos cursos de graduação em tecnologia no Brasil, os quais, ressaltamos, são conclamados pelo discurso oficial como

¹⁰¹ Esta pesquisa reconhece que, em linhas gerais, todos os níveis educativos foram atravessados por reformulações curriculares que privilegiam a adoção da pedagogia das competências. Por uma questão de objetividade, procuramos aprofundar a relação deste novo paradigma curricular especificamente com a graduação tecnológica.

um dos principais instrumentos de expansão do ensino superior para a classe trabalhadora.

Antes de prosseguirmos, é importante registrar aqui, de forma textual, o relato que faz o MEC sobre os primeiros momentos da implantação da educação tecnológica no país:

Em 1994, sob a ótica organizacional, a Lei nº 8.948/94 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e aos sistemas congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Esta mesma Lei instituiu, também, o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, órgão consultivo, no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL; MEC; SEMTEC, 2004, p. 11).

Para sermos rigorosos com a história, contudo, três décadas antes, mais precisamente, no início dos anos sessenta, as políticas públicas já se mobilizavam para criar cursos de graduação em curta duração, o que era colocado como um esforço legítimo voltado a uma benfazeja flexibilização da formação superior.

Como já assinalamos no capítulo 2, foi exatamente a LDB nº 4.064/61 que trouxe tal novidade. Contudo, ancorado no Decreto Federal nº 57.075/65, o primeiro curso destinado especificamente a ofertar uma habilitação intermediária entre o nível técnico e o superior na área da engenharia foi inaugurado ainda no ano de 1965. A parceria entre a Escola Técnica do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio de Janeiro foi responsável por tal iniciativa. No Estado de São Paulo, no mesmo ano, a Faculdade de Engenharia Industrial (FEI), ao lado de outras instituições privadas de ensino superior, passou a oferecer o curso de engenharia de operação. Os dispositivos legais do Decreto Lei nº 241/67 e do Decreto Federal nº 20.925/67 procuraram garantir aos formados em cursos desta natureza o exercício normativo da função. Todavia, a maioria absoluta dos engenheiros operacionais encontrava obstáculos para exercer suas atribuições profissionais. Este fato ocasionou uma corrida intensa por parte desses engenheiros em busca da complementação dos estudos de engenharia plena.

Em meio à confluência política vivida em nosso país no pós-golpe militar, o debate sobre a reforma universitária intensificava-se. E, mesmo em face de grandes questionamentos levantados por setores ligados ao magistério superior e freqüentes mobilizações encetadas pelo movimento estudantil contra as cooperações internacionais consolidadas no Acordo MEC-USAID, o governo militar lança o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração (PRODEM).

O Decreto Lei n° 547/69, seguindo orientação dos artigos 18 e 23 da Lei Federal n° 5.440/68, numa mostra de descaso e intransigência diante das manifestações dos intelectuais ligados à educação e do clamor popular estudantil, passa a autorizar arbitrariamente o funcionamento dos cursos superiores de curta duração, entre eles, o de engenharia de operação. As Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná foram as instituições que implantaram o destacado curso nos termos do PRODEM, contando, para tal, com a generosa colaboração financeira do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (BRASIL; MEC; CNE, 2002, p. 10).

É preciso lembrar que, nesse instante histórico, a lucidez teórica de Florestan Fernandes já alertava para os perigos de se desenvolver um país submetido a dependência financeira internacional, caminho comumente seguido na América Latina, principalmente nos países vitimados pelos golpes militares que se proliferaram por este continente. Florestan Fernandes (1975) advertia que, caso esse caminho continuasse a ser trilhado, aprofundar-se-ia a distinção entre ensino e pesquisa, deixando o Brasil dependente tecnológica, política e culturalmente aos Estados de capitalismo central. Procurando confrontar a teoria desse autor com a tese de desenvolvimento dependente de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, Otaiza Romanelli reafirma, fazendo eco a crítica sobrescrita, que o desenvolvimento com dependência *não apenas assegura a expansão de mercados, mas também aumenta as distâncias entre os centros criadores de ciência e tecnologia e os países seus consumidores* e procurando enfatizar sua posição, conclui ela que *a modernização impede um desenvolvimento autônomo e transforma-se em mecanismo de dominação ou de controle do setor interno pelo externo* (ROMANELLI, 1984, p. 195).

A criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET/SP), em 06 de outubro de 1969, mais tarde denominado de Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEET/PS) merece destacada importância para nossa discussão, pois, logo no ano de 1970, o Parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) n° 50/70, autorizou a instalação e funcionamento dos primeiros cursos para a formação de tecnólogos nessa escola. Referindo-se às atribuições profissionais do tecnólogo, esse Parecer estabelece que este profissional deveria preencher a lacuna existente entre o engenheiro e o trabalhador especializado; apresentando-se mais apto para resolver problemas imediatos e específicos da vida

industrial e funcionando como elo entre o engenheiro/cientista e o trabalhador especializado. Refletindo de forma assaz descarada a dicotomia cabeça e mãos/pensar e fazer, à qual historicamente serve a educação na sociedade de classes, admite o Parecer, ainda, que tal profissional estaria *muito mais interessado* nas aplicações práticas dos princípios teóricos do que no desenvolvimento dos mesmos (BRASIL; MEC; CNE, 2002, p. 10-11).

O Parecer n° CFE 278/70, estabelece a denominação dos referidos cursos: Cursos Técnicos de Nível Superior¹⁰², bem como determina a carga horária de funcionamento dos primeiros cursos para a formação do tecnólogo: 2450 horas-aula distribuídas em dois anos de estudos. No entanto, a vontade política de se implantar educação superior diferenciada – leia-se, aligeirada – no Estado industrialmente mais desenvolvido do país remontaria ao ano de 1963, como relatamos anteriormente. Sobre isso, Brandão (2006, p. 6), nos lembra que foi nesse ano que se deu a aprovação pelo CEE/SP do Parecer n° 44/63, o qual preconizava a instituição dos cursos superiores de tecnologia, o que veio a ocorrer, apenas em 1970.

Todavia, apesar de todas as tentativas governamentais em manter os cursos de tecnologia em engenharia operacional, em 1972 uma comissão formada pelo DAU/MEC recomenda a extinção daqueles cursos e sua transformação em cursos de engenharia industrial em caráter pleno. O Parecer n° 4.434/76 atende às orientações dessa comissão, extinguindo definitivamente os cursos de engenharia em curta duração. Mais uma vez, em consonância com a premissa relativa ao divórcio teoria-prática, este mesmo Parecer distingue com nitidez o engenheiro pleno do tecnólogo: a este último caberia as funções de execução e supervisão dos trabalhadores braçais; já ao primeiro, ficaria reservado o posto de ligação dos diversos níveis industriais e de concepção das necessidades fabris, ou seja, das idéias orientadoras da prática.

A Resolução CFE n° 05/77, finalmente, pôs fim aos cursos de engenharia operacional, revogando o currículo mínimo e estabelecendo a data de primeiro de janeiro de 1979 como limite para a suspensão dos exames vestibulares para os cursos superiores de curta duração.

¹⁰² Consta no Parecer CFE 278/70 que os cursos aprovados foram: Técnico de Nível Superior em Construções Cíveis, modalidade Edifícios; Técnico de Nível Superior em Construções Cíveis, modalidade Movimento de Terra; Técnico de Nível Superior em Construções Cíveis, modalidade Obras Hidráulicas; Técnico de Nível Superior em Mecânica, modalidade Desenhista-Projetista; e, Técnico de Nível Superior em Construções Cíveis, modalidade Oficinas.

Entretanto, a história dos cursos de graduação em tecnologia estava apenas começando. O acordo MEC/USAID previa incentivos financeiros importantes para a implantação desse tipo de ensino superior. Tal diferencial econômico encheu os olhos dos gestores públicos.

Desse modo, 19 instituições de ensino superior aderiram à tentadora proposta dos organismos internacionais, contando com a aceitação passiva do MEC e passaram a ofertar aos egressos do então segundo grau “algo” *especial e terminal, que o conduziria à imediata inserção no mercado de trabalho.*

Assim é que foram implantados, no período de 1973/75, em 19 instituições de ensino superior, a maioria em Universidades e Instituições Federais, 28 novos cursos superiores de tecnologia, sendo dois na Região Norte, oito na Nordeste, nove na Sudeste; três na Sul e seis na Centro-Oeste (BRASIL; MEC; CNE, 2002, p. 12).

O Decreto Federal nº 74.708/74 reconhece legalmente os cursos superiores de tecnologia ministrados na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC/SP) e no CE ET/SP. Por sua vez, o Parecer CFE nº 1.063/73 havia epigrafado, um ano antes, que os cursos de tecnologia da FATEC adviriam *inequivocamente, de uma iniciativa que vem dando muitos bons resultados* (BRASIL; MEC; CNE, 2002, p. 13-4). Foi no mesmo Parecer que brotou pela primeira vez a designação de cursos superiores de tecnologia e a definição de tecnólogos para seus egressos.

É precisamente nesse semblante de incentivo por parte das políticas públicas educacionais aos cursos de graduação em tecnologia, que o Relatório da Comissão Especial para Revisão da Oferta de Cursos de Engenharia Operacional pelas Escolas Técnicas, criado pela Portaria Ministerial nº 441/74, propõe a transferência de tais cursos para as universidades federais em concomitância com a criação dos CEFETs. Caberia aos referidos Centros Federais de Educação Tecnológica: ofertar cursos de graduação em tecnologia, valorizar a relação destes com o mercado de trabalho e enfatizar o desenvolvimento tecnológico regional e nacional. A proposta de *cefetização* da educação profissional, segundo Brandão (2006, p. 8), foi encabeçada pelo MEC e apoiada pelo BM. Inicialmente, tal proposta previa a criação de três CEFETs (como já registrado, nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro), tendo entre seus objetivos, ministrar ensino de grau superior industrial e tecnológico. Por ser mais barato e mais flexível em relação ao universitário clássico, este organismo acreditava que essa

modalidade de ensino contribuiria para a universalização da educação superior, como é bem lembrado por Lima Filho (2006, p.7).

O ano de 1979 é paradigmático para a história desses cursos. Os alunos da FATEC/SP de Sorocaba, juntamente com os estudantes da CEET/PS, cruzaram os braços em uma greve que se prolongou de abril a agosto daquele ano. Os grevistas reivindicavam a transformação dos cursos de tecnologia em cursos de engenharia industrial. O Governo do Estado de São Paulo não atendeu às reivindicações do movimento, fato este, diga-se de passagem, graciosamente elogiado pelo Ministério de Educação: *essa decisão governamental foi importante para a manutenção e a valorização dos cursos superiores no cenário educacional e no mundo do trabalho, não só no Estado de São Paulo como em todo país* (BRASIL; MEC; CNE, 2002, p. 14). Para o MEC, com efeito, a posição do Estado de São Paulo teria consignado uma decisão histórica que selou o destino desses cursos no Brasil, os quais, a partir da LDB n° 9.394/96 e do Decreto n° 2.208/97, passariam a contar com irrestrito amparo legal.¹⁰³

O Senhor Francisco Aparecido Cordão, Conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e relator das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, sobre esse assunto, assim se expressou:

Houve um momento em que os alunos da Paula Souza, por conta do preconceito contra as tecnologias e os cursos destinados à formação de tecnólogos, fizeram uma greve e eles reivindicavam: “Queremos ser bacharéis, queremos que nossos cursos sejam transformados em cursos de bacharelado”. O Conselho de Educação, o secretário de Educação e o governador do estado assumiram uma posição firme, na época, e disseram não aos grevistas. Foi mantido o curso de tecnologia, como planejado e implementado (2006, p. 304, aspas do original).

Terminamos esse subitem lançado mão dos dizeres de Lima Filho, que escreve não haver novidade nos experimentos de cursos de graduação de curta duração implantados e depois extintos ou transformados em cursos plenos, pois para esse investigador isso já faz parte da história desse subsistema (2005, p. 8).

¹⁰³ O primeiro curso superior de tecnólogo em hotelaria foi ministrado pelo SENAC/SP e seu Hotel Escola, localizado na cidade de Águas de São Pedro, no ano de 1998. Este fato criou, no interior das instituições privadas de ensino superior, o estímulo necessário para a sua posterior investida no *nicho* de mercado em que se transformou a educação superior destinada aos filhos dos trabalhadores.

4.2 Os organismos internacionais e os *novos* paradigmas educativos: algumas considerações

Como anunciado, precisamos agora orientar nossas considerações na direção dos eventos ocorridos na transição entre as décadas de 1980 e 1990. Para que a investigação possa prosseguir com coerência de procurar a essência do fenômeno, é necessário examinar com mais cuidado a relação que os organismos internacionais, nomeadamente o BM, guardam com as propostas de reformas estruturais defendidas nesse período. Essa opção permitirá que a exposição avance para o objeto particular de análise com maior apreensão sobre os elementos que o cercam. Pois, por um lado, esse Banco, como já confirmamos, é o financiador maior das reformulações educacionais sugeridas aos países periféricos, e, por outro lado, o Consenso de Washington e a Conferência de Jomtien, como será demonstrado, procuram, cada um com sua responsabilidade característica, prescreverem as analgésicas medidas que tentam aliviar a crise crônica por que passa o capitalismo contemporâneo.

Os ajustes estruturais do Estado, como tratado no capítulo anterior, guardam estreita sintonia com as proposições das agências internacionais de financiamento. Ao fazermos a exegese de algumas informações fornecidas pelo BM como, por exemplo, o documento, *Estratégias de assistência ao Brasil para 2004-2007*, percebemos com o necessário rigor, como essa instituição influencia a política de reformar continuamente o Estado brasileiro, procurando adaptá-lo às exigências do mercado.

Vejamos, inicialmente, qual o papel auto declarado desse Banco: *apoiar as principais reformas de políticas de investimentos inovadores e eficientes, com o objetivo de aumentar o bem-estar dos brasileiros, em particular dos pobres* (2009, p. 1). Claríssimo o que pretende sustentar o BM. Não é tão evidente assim sua justificativa, pois ao imprimir nos seus documentos a diminuição da pobreza, aparenta que sua política almeja ter piedade para com os miseráveis. O que escreveu Rousseau (2004), sobre a piedade alheia, contudo, serve de baliza para entendermos como uma instituição financeira se preocupa com a imensa parcela de precarizados que habita o Brasil.

A leitura atenta daquele documento, entretanto, é mais contundente para diluir qualquer dúvida sobre ser a compaixão com a pobreza a justificativa ontológica que leva um banco a investir seu dinheiro em troca apenas de solidariedade. *Com um PIB de aproximadamente US\$ 500 bilhões*, continua o documento, *o Brasil é a nona maior*

economia do mundo. Esse sim é o motivo essencial que faz o organismo declarar seu apoio ao governo de Lula da Silva. Pois, como escrito no documento: ações simultâneas nos setores econômicos e sociais como, por exemplo, a reforma da previdência e a continuidade do ajuste fiscal, são (contra) *reformas* que *têm o potencial para, simultaneamente, melhorar as finanças públicas e aumentar a inclusão social, estabelecendo assim um círculo virtuoso* (BANCO MUNDIAL, 2009, p. 1, negritos nossos).

Há ainda uma interessante advertência: *Embora a instituição ofereça total apoio ao ambicioso programa de ajuste fiscal do Brasil, a firme gestão do gasto público se constitui no principal desafio operacional*. Para amenizar essa indisfarçável ameaça, é escrito que *as atividades específicas do Banco Mundial visam contribuir para que essas metas possam ser atingidas*. Com relação ao acompanhamento do ajuste, o governo brasileiro não precisa se “preocupar muito”, pois a instituição credora conta com *uma estrutura para monitorar o andamento e os resultados dessas iniciativas* (idem, p. 2).

Entre os principais aspectos da Estratégia de Assistência ao País (EAP), causa especial atenção a esta pesquisa, a intenção do Banco em *prestar um forte apoio seletivo e influente ao setor privado, em vários setores e regiões*.

A continuidade de um programa robusto de atividades analíticas e de consultoria (AAA), valendo-se do Instituto do Banco Mundial e da Rede Globo de Aprendizagem à distância, que desempenhe um papel catalítico no planejamento de programas e reformas, enfatizando simultaneamente o intercâmbio mais eficiente de experiências (com base nas conclusões da Avaliação da Assistência ao País) e o desenvolvimento de redes de conhecimento (idem, p. 3).

A Rede Globo de Televisão que há anos vem desempenhando o papel de vender educação à distância através de seu Telecurso, com a adoção dessas medidas ganha um aparo especial na sua função ideológica em defesa do capital. Não por acaso, diuturnamente seus programas, sejam telejornais, novelas ou mesmo anúncios publicitários, defendem cegamente a chamada *globalização* com todas as suas mediações. Dessa maneira, fica aclarado qual o papel catalisador que o maior grupo de comunicações da América Latina é incumbido de prestar ao BM.

Como já lembrado, *A Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia, no ano de 1990, guarda uma importante proximidade com o *Consenso de Washington*, realizado um ano antes, nos Estados Unidos. Enquanto este procura um *consenso* mundial para a implantação das políticas

neoliberais, a Declaração tem *o intuito de manter e ampliar o **Consenso internacional em que se baseia** o seu Plano de Ação, ou seja, proporcionar educação para todos pela primeira vez na história* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990, p. 23, **negrito é nosso**). Este documento considera *que o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, remata, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações* (idem, p. 1-2).

Ademais, é no *Plano de Educação para Todos*, lançada na Conferência de Jomtien, *que o Banco [BM] assume decisivamente o comando da educação mundial. Sob a orientação desse Banco a educação precisa responder à altura dos desafios globais, o que justificaria as profundas reformas, incumbidas de atualizar o parque educacional dos países pobres e daqueles ditos em desenvolvimento. Nesse caso, é firmada uma declaração de compromisso entre o credor e o país que utilizar recursos, tomados como empréstimos dessa instituição financeira, para modernizar sua estrutura educativa. Ao mesmo tempo, a nação endividada se compromete a permitir o monitoramento das ações reformistas* (JIMENEZ e MENDES SEGUNDO, 2007).

Esse padrão de financiamento para a educação, argumentam essas autoras, impõe ao país devedor uma *nova* estrutura de gestão ancorada nas bases mercantis que atravessa às definições curriculares, os processos avaliativos e os modelos de formação docente. Serve como prova empírica dessa desventura, o artigo 87, parágrafo 1º da LDB nº 9.394/96, que impõe ao PNE uma elaboração com base na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (idem, p. 8-9).

As conseqüências da relação dos países periféricos com o BM são sentidas de forma crônica sobre o conjunto da classe trabalhadora, que é submetida a programas educacionais *que incluem formas, camufladas ou não tanto, de negação do conhecimento, como o ensino à distância, a fragmentação dos currículos, a redução do tempo de duração dos cursos, as graduações tecnológicas, ou o treinamento docente em serviço, além da implementação da pedagogia das competências ou, de um modo mais genérico, do aprender a aprender*¹⁰⁴ [...] (idem, p. 7).

Uma das alternativas indicadas para tanto consiste na criação de escolas de um novo tipo, que “sejam mais flexíveis e altamente sensíveis aos desafios, e que tenham uma efetiva autonomia pedagógica e administrativa”. Ao lado dessa recomendação, reitera que a educação siga firmemente ancorada na

¹⁰⁴ Cf: DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**, 2000.

possibilidade do aprender a ser, fazer, conhecer e viver [os documentos mais recentes incluem ainda, aprender a apreender] em conjunto, absorvendo ao mesmo tempo como um fator positivo, nossa supostamente rica diversidade cultural e étnica (idem, p. 11, aspas do original, em referência a documentos da UNESCO).

Os organismos transnacionais defendem largamente que a educação dos países periféricos precisa ser gerida em parcerias com a chamada sociedade civil. Tal discurso prega que os Estados não sabem gerenciar adequadamente seus gastos, sendo necessário a parceria com o setor empresarial, que emprega melhor, segundo essa lógica, seus investimentos.¹⁰⁵ Em perfeita consonância com essa idéia, o documento *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*, escreve que a ação dos países latino-americanos seria de comprometerem-se a estabelecer, em âmbito nacional, mecanismos de ajustamento de políticas públicas, que expressem a co-responsabilidade assumida pelos organismos de Estado, o setor privado e a sociedade civil para definir e atingir metas específicas, assim como para prestar contas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2000, p. 29). A *Declaração do Milênio*, patrocinada e executada pela ONU, confirma esse pensamento, justificando que o **consenso** seria necessário para estabelecer formas sólidas de colaboração com o setor privado e com as organizações da sociedade civil [...] (NAÇÕES UNIDAS, p. 10). A *Declaração de Brasília*, por conseguinte, guarda uma sintonia fina com esses documentos, em sua primeira linha se declara beneficiada pela mesa redonda que debateu as possibilidades das *Parcerias público-privadas* (BRASIL, 2004, p. 1).

É relevante destacar que na Declaração de Jomtien a palavra “**Consenso**” inicia-se com letra maiúscula. Nos demais documentos de Educação para Todos, essa palavra é escrita com algum destaque como, por exemplo, A *Declaração Brasília*, realizada em novembro de 2004, escreve: *criar estruturas efetivas de diálogo envolvendo educadores, especialmente os professores e suas organizações representativas de forma a construir um **consenso** sobre a forma de melhorar a qualidade da educação*. Já na página cinco, o documento propõe que o **consenso** seja entre a sociedade civil e os parceiros essenciais (BRASIL/MEC, 2004, p. 3-5, negritos nossos).

¹⁰⁵ A partir de outubro de 2008, os que não acreditavam estarem estruturalmente danificadas as bases do capital, tiveram um prova empírica do atual estágio do capitalismo contemporâneo. Nesse quadro, onde até os economistas mais otimistas admitem uma séria crise, o Estado assume o consensual papel de ajustar financeiramente a economia mundial injetando generosas quantias em dinheiro e gerando políticas públicas de proteção ao mercado para que se restabeleça a situação de confiança no setor privado. Mesmo assim, empresários, economistas e políticos em geral, reforçam a necessidade desses recursos serem geridos diretamente pelo setor empresarial.

A educação jogaria, segundo os ideólogos da ordem burguesa, papel preponderante nesse *consenso*. Aquelas investigadoras, através da análise das diversas reuniões patrocinadas pelos organismos internacionais, posteriores a 1990, demonstram a enorme preocupação demandada pelas agências transnacionais, em garantir os pressupostos de Jomtien. E um deles é justamente avaliar um *consenso* que garanta à educação a missão ontologicamente impossível de erradicar a pobreza.¹⁰⁶ As *metas firmadas e reafirmadas nos diversos fóruns que congestionam, anualmente, a agenda da ONU*, deixam claro que o *Estado em conjunto com a sociedade civil*, precisam ter firmeza *quanto ao fortalecimento e à transformação da educação pública, por meio de reformas [...]* (JIMENEZ e MENDES SEGUNDO, p. 11). Para o idealismo burguês, com efeito, a educação, no atual panorama de crise profunda, passa ainda mais a ser defendida como uma tábua de salvação para o buraco que se meteu o capitalismo contemporâneo.

Nesse sentido, a *globalização* não fica de fora da análise dos organismos internacionais. O *Fórum Mundial de Educação*, realizado em Dakar, nos dias 26, 27 e 28 de abril de 2000, portanto, dez anos após a reunião de Jomtien, entende a mundialização do capital de forma bastante propositiva. Já para o documento *Marco de Dakar*, o momento atual *está gerando nova riqueza e resultando na maior interconexão e interdependência das economias e das sociedades*, o que possibilita aos habitantes dessa “aldeia global” viverem *dentro de uma economia cada vez mais próspera*. Que, por sua ocasião, *é impulsionada pela revolução nas tecnologias de informação e na maior mobilidade do capital*; tendo também o “milagroso” *potencial de ajudar a reduzir a pobreza e a desigualdade no mundo todo e, de soslaio, utilizar as novas tecnologias para a educação fundamental*. Para concluir suas considerações sobre a *globalização* como potencialidade para reduzir a miséria mundial, esse documento arremata: *Os países e as famílias que não tenham acesso a oportunidades de educação fundamental numa economia global cada vez mais baseada no conhecimento, está diante da perspectiva de uma marginalização cada vez maior [...]* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2000, p. 29, negritos nossos).

¹⁰⁶ O Professor José Alberto Correia já havia formulado ser uma missão impossível para a educação resolver sozinha os males da sociedade (2004).

Como demonstra esse documento, o conhecimento, baseado em uma educação básica *universalizada*, seria o nexo de um mundo harmonioso e *globalizado*, onde todos poderiam, dentro dos marcos do capitalismo, consumir os deslumbrantes produtos produzidos pelo mercado. João dos Reis da Silva Jr. (2006), diz que isso apenas seria possível em um mundo onde a superficialidade se expande, onde a aparência assume critério de verdade e a busca de *consensos* pragmáticos pleiteia pactos sociais *globalizados*. Como ilustração, esse autor declara:

Onde o Estado é reformado conforme exigências da planetarização e oferece a matriz teórica e ideológica (uma filosofia política, neste caso a pautada no pragmatismo¹⁰⁷ instrumental e ideológico) para a reforma das demais instituições, com destaque para as educacionais e para a construção do Pacto Social Planetário e Desigual, como a diferença entre a zona leste [região pobre] de São Paulo e o Jardins [região nobre], algo como a diferença entre [a rica] Beverly Hills e o [bairro pobre do] Bronx [estadunidense] (SILVA JR, 2006, p. 77).

Para esse autor, *as reformas educacionais que se orientam pela noção de competência e pelas pedagogias do aprender a aprender*, sugerem que o sucesso alcançado individualmente sirva como parâmetro para medir o aproveitamento escolar. Acrescenta ele que para intelectuais defensores desse balizamento,

o que importa é, de fato, adaptar-se à organização social e produzir, por meios de práticas sociais, num contexto de multiculturalidade aparente, uma convenção para explorar, de forma instrumental, a objetividade social, ou escolar, sem procurar [realmente] compreendê-la (2006, p. 74).

Nesse percurso, fazendo justiça as suas implicações de obscurecer a realidade, o BM como promotor da educação para todos, nomeia o processo de emprestar dinheiro e receber como garantia o ajuste fiscal dos países devedores, que, por sua vez hipoteca o pagamento da dívida externa dessas nações e ainda penhora os seus processos educativos às requisições dos mecanismos de mercado de: “círculo virtuoso”. Baseado nas argutas palavras de Florestan Fernandes, que conceituava essa relação como de dialética da dependência, diremos de forma diferente. Como esses empréstimos, bem como o sobredito monitoramento, não criam a possibilidade da autonomia do Brasil frente às exigências tecnológicas, pois ficamos dependentes econômica e culturalmente dos países de capitalismo central (os credores), restando-nos apenas a reprodução pela cópia;¹⁰⁸ uma designação melhor apropriada para esse(a) artifício/relação, portanto,

¹⁰⁷ A tese de doutorado do Professor José Rômulo Soares é rica em relacionar a filosofia pragmática, bem como o neopragmatismo e a educação capitalista (2007).

¹⁰⁸ Galdêncio Frigotto (2006) utiliza a expressão “cópia” para designar a forma dependente como nossa tecnologia se desenvolve em relação aos países de capitalismo central.

seria o termo: **ciclo vicioso**. Isto é, operar o que estamos chamando de “dialética da cova”: aceitar a dependência intelectual e cultural de nossa produção do conhecimento, submetendo todo o processo de produção de riquezas do Brasil ao grande capital imperialista, até que não nos resta mais nada a entregar.

4.3 A evolução dos cursos de graduação tecnológica no Brasil no contexto da expansão de vagas no ensino superior

A cefetização da educação profissional foi consignada definitivamente pela Lei nº 8.948/94, sancionada no dia oito de dezembro de 1994. Esse instrumento legal, em seu primeiro Artigo, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que conforme consta no segundo parágrafo do mesmo Artigo, tem por finalidade *permitir melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo*. O aspecto mais debatido desse texto, entretanto, encontra-se no terceiro Artigo, ou seja, a transformação das ETFs em CEFETs. Estes Centros, como explica o primeiro parágrafo deste Artigo, teriam suas implantações efetivadas de forma gradativa, sendo necessário a mediação de um decreto específico para cada caso.

É preciso definir, antes de continuarmos a análise das políticas governistas para a educação profissional, o que o MEC entende por tecnólogo. *Os cursos de graduação tecnológica, escreve o discurso oficial, são programas de curta duração, de no mínimo dois anos, destinados a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangem áreas especializadas, ao aliar teoria e prática* (BRASIL; MEC; CNE, 2002, p. 16, aspas do original). Esse Ministério esclarece que os egressos dessa modalidade de ensino *poderão prosseguir seus estudos, após a aprovação em processo seletivo, nos programas de graduação (bacharelado) e de pós-graduação*.¹⁰⁹ A LDB nº 9.394/96 e o Parecer CES nº 436/01 *estabelecem que os cursos superiores de tecnologia são CURSOS DE GRADUAÇÃO, com características especiais, e que devem obedecer as*

¹⁰⁹ Esse é um ponto muito criticado por Cláudio Moura Castro. Para ele, o ESNU brasileiro precisa se aproximar do modelo estadunidense, que apresenta baixos índices de alunos que terminam os community colleges e prosseguem seus estudos no caminho da universidade tradicional (CASTRO, 2000).

diretrizes contidas nesse Parecer (Id., Ibid., 2002, p. 16, aspas e caixa alta do original). As principais vantagens desse tipo de formação, como argumentam os documentos oficiais, são: capacitação técnica para boa colocação no mercado de trabalho; aperfeiçoamento da prática profissional; atualização das qualificações técnicas e acadêmicas; ampliação dos horizontes intelectuais; e, duração específica (reduzida).

O MEC aponta as principais diferenças entre educação profissional e curso superior de tecnologia. Para esse Ministério, a educação profissional *integra às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz o cidadão ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”* (Id., Ibid., 2002, p. 7, aspas do original). O curso superior de tecnologia, por sua vez, *é essencialmente um curso de graduação, com características diferenciadas, de acordo com o respectivo perfil profissional de conclusão.*¹¹⁰ Coloca-se aí, como um sinal de sua importância, a posição singular em separar o doutrinário e o técnico, de um lado, e o técnico prático, de outro (Id., Ibid., 2002, p. 26).

A partir dessa diferença, do mesmo modo, o MEC destaca que a formação do tecnólogo *requer desenvolvimento de competências mais complexas que as do nível técnico, bem como, maior nível de conhecimento tecnológico* (Id., Ibid., 2002, p. 23). Afirmando que, de início, a presença do tecnólogo se fez notar nas profissões relacionadas à engenharia mecânica e à engenharia de construção. Diz verificar-se que a atuação do tecnólogo é potencializada nas áreas de eletroeletrônica, informática, biotecnologia e, por último, nos diversos campos de prestação de serviços. Quanto a sua *performance*, o tecnólogo cabe bem nos setores de comércio e serviços, pois constituem *um notável universo em expansão*, conclui o Documento (Id., Ibid., 2002, p. 24).

Admitindo que possa existir uma zona de indefinição entre o ensino profissional médio, o ensino tecnológico e o ensino superior, o documento em foco adianta-se sobre a questão, explicitando: *Surge, portanto, o problema da definição do perfil profissional e da formação do tecnólogo, cada vez mais requerido pelo mundo do trabalho*. E, com relação àquela intersecção, prescreve: *Ao se estruturar uma proposta de formação de tecnólogo, é preciso evitar superposições e lacunas em relação aos cursos técnicos e em relação aos cursos superiores de formação de bacharéis* (Id., Ibid., 2002, p. 24).

¹¹⁰ Segundo o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), “o projeto pedagógico [de cada curso] deve contemplar de forma clara o campo de atuação (anexo II da Resol. 1010/05) dos egressos, as atividades (anexo I da Resol. 1010/05) e os conteúdos que os justificam” (SINDICATO DOS TECNÓLOGOS DE SÃO PAULO, 2009)

Assume, ademais, que, com as tecnologias de ponta apresentando *uma conexão cada vez mais estreita com o conhecimento científico, o papel do tecnólogo, de quem se espera uma aptidão para a aplicação de tecnologias associadas à capacidade de contribuir para a pesquisa, se torna ainda mais estratégico* (Id., Ibid., 2002, p. 25). Tal argumentação é explicitamente fundamentada na posição expressa por Milton Vargas, segundo o qual:

As tecnologias, embora bem sucedidas, são, em sua maioria, importadas. Esta talvez seja a razão da atual crise em nossa indústria e da necessidade que ela sente em adquirir competitividade internacional. Para isso, é possível que não nos falem engenheiros, nem cientistas competentes e nem um operário habilidoso. O que evidentemente está faltando em nossos laboratórios de pesquisa são os tecnólogos. Isso comprova nossa tese de que tecnologia não é mercadoria que se compra, mas, sim, que se aprende (Apud, Id., Ibid., 2002, p. 25-6).

Quão distante encontra-se a alegação do dito pesquisador, das teses propugnadas pelo Professor Florestan Fernandes (1973, 1975a, 1975b) que insistimos em lembrar no decorrer deste texto, como, de resto, daquelas advogadas pelos defensores de uma ordem social superadoras do trabalho alienado e da propriedade privada, na qual possa florescer de forma plena o desenvolvimento científico para além dos constrangimentos da mercadoria, assim como uma educação verdadeiramente científica e tecnológica (omnilateral), ou seja, aquela que, como já entendia Marx, sumariamente falando, articulária, de forma unitária, **o domínio dos fundamentos científicos e a capacidade do manuseio técnico dos instrumentos de trabalho, além do desenvolvimento espiritual do ser social.**

Como não poderia deixar de ser, as posições do MEC e dos seus ideólogos sobre o ensino de graduação tecnológica de curta duração fazem eco, em última instância, às demandas plantadas pelo sistema do capital no campo da educação, na atual quadra histórica. Num cenário de agravamento da tragédia social pelo recrudescimento do sistema de exploração do trabalho a níveis insuportáveis, como estratégia central de recomposição das taxas de lucro, o histórico dualismo – escola para o pensar e escola para o fazer – passa a operar com novos ingredientes e com cores mais fortes no âmbito do ensino superior e tal estratégia é envolta em uma ideologia falseadora, apelando aos jargões que recorrem à necessidade de desenvolvimento do país e da desejada democratização do acesso ao ensino superior, ainda que esta se faça pela porta mais estreita da formação abreviada, de caráter praticista, fragmentário e imediatista.

É interessante observar que, mesmo nos limites das elaborações de Vargas, observa-se uma flagrante contradição. Ora, se, como o autor reconhece com certa justeza, ainda que de forma carente dos elementos de contextualização e problematização da questão, o país há que se desenvolver para importar menos tecnologia, ou seja, deve produzir pesquisa científica que desemboque em melhores condições tecnológicas para a população, a saída não seria, ao contrário de apostar em *capacitação tecnológica*,¹¹¹ como quer o autor, investir maciçamente em pesquisa científica de ponta para tornar o país independente da compra de tecnologia do exterior?

Como escapar, contudo, do complexo de determinações que situam o Brasil no mapa do chamado mundo globalizado, precisamente na condição de país periférico destinado a comprar os artefatos tecnológicos construídos pelos países centrais?

Desprovido dos elementos que favoreçam uma análise devidamente contextualizada do real, capaz de radicar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no plano das necessidades, vinculadas ao complexo do trabalho através de uma teia de infundas mediações, resta ao MEC e a seus gentis intelectuais insistir na crença, praticamente *religiosa*, do desenvolvimento tecnológico como determinação central da sociabilidade atual, o que caracteriza um ufanismo tecnológico míope e apologético, como podemos constatar na citação a seguir:

Os grandes desafios enfrentados pelos países, hoje, estão intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados **novos** conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral. As organizações produtivas têm sofrido fortes impactos provocados pelo freqüente emprego de novas tecnologias que, conseqüentemente, alteram hábitos, valores e tradições que pareciam imutáveis (Id., Ibid., 2002, p. 26-7, **negrito nosso**).

Para o MEC, então, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia é o sujeito autônomo das transformações, fazendo brotar do chão neutro da experiência social, ou, mais diretamente da produção, para além das vontades e conflitos humanos, novos problemas e novos desafios. A essas impressionistas teorias, no presente, responderia adequadamente, o ensino superior tecnológico de curta duração.

¹¹¹ Interessante epigrafiar, como já lembramos com Vieira Pinto (2008), que os servis funcionários da ordem pensam analogamente em todas as fases da história, serve como prova a similaridade do pensamento de Vargas a sobrescrita defesa de Bresser Pereira em favor do desenvolvimento com dependência tecnológica.

Por meio deste ensino, disposto em cursos mais ligeiros, mais ágeis e, é claro, mais curtos, na verdade, cortados pela metade em relação ao velho bacharelado, pretende-se garantir a qualificação da mão-de-obra frente à inserção das avançadas tecnologias no processo produtivo do nosso país, resolvendo, de quebra, o problema do desemprego e ampliando o acesso ao ensino superior.

Nesses cursos reduzidos, enfatizemos, os docentes devem, ademais, atuar, segundo advoga o MEC em suas publicações, como “clientes exigentes” para formar um profissional com *habilidades e competências empreendedoras* a serem adquiridas e elaboradas a partir das *exigências do mundo produtivo*, capaz de enfrentar os desafios das *velozes transformações do mundo do trabalho, da sociedade* e, mais, das condições *cambiantes da vida profissional contemporânea* (Id., Ibid., 2002, p. 30).

O atual governo tem um farto repertório de críticas a respeito das medidas postas em curso na educação profissional brasileira por seu antecessor. Conforme escreve o documento publicado em abril de 2004, através do documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*, existe um conglomerado de normas oficiais, posteriores a promulgação da LDB n° 9.394/96, que em síntese, reduz a oferta de ensino médio e técnico para privilegiar a *educação profissional modular e fragmentada*. O Decreto n° 2.208/97, como já debatemos, é o alvo predileto dessas críticas. Aquele documento diz que entre outras conseqüências advindas dessas medidas, houve a ampliação de instituições privadas que passaram a contar com apoio financeiro estatal, incentivando ainda a privatização dos CEFETs e ETFs (BRASIL/MEC/CNE, 2004).

Ademais, outro exemplo, fruto dessa mesma política, é confirmado pelo desmonte dos CEFETs e escolas técnicas federais com relação ao sistema de ensino integrado, formação geral/formação profissional, que se consolidara através dos tempos, tornando-se uma experiência valiosa. Foi uma política imposta autoritariamente, sem que as instituições tivessem tempo para amadurecer os novos rumos possíveis, recursos e técnicas em suas instituições [...]. Dessa forma, a reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado (BRASIL; MEC; SEMTEC, 2004, p. 10-23).

É preciso, no entanto, insistir no caráter limítrofe de tais recriminações. Quando esse documento censura as políticas do governo anterior, e apesar de seu discurso até certo ponto sedutor, fica longe de indicar uma alternativa condizente com as pretensões de um real desenvolvimento econômico para o país, livre da subserviência ao imperialismo. E aponta na realidade, contraditoriamente, para uma sintonia com as

orientações dos organismos transnacionais. Vejamos como o referido documento expressa seu maior objetivo:

[...] estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica visando à consolidação de ações efetivas que redundem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do **cidadão, jovem ou trabalhador**, na redução das desigualdades sociais na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil (BRASIL/MEC/CNE, 2004, p. 8, negritos nossos).

Observando com cuidado, encontramos a oposição entre “cidadão, jovem ou trabalhador”, como se cada um fosse separadamente um ente apartado dos demais. Erro que se repete ao se caracterizar a educação tecnológica como, [...] *instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do **cidadão, do trabalhador e do país***. Prossegue o documento utilizando-se de um artifício bastante peculiar na atual argumentação acadêmico/oficial: a *ressignificação*. Dessa vez, como se tivessem inventado a roda, *ressignificam* essa modalidade educativa, que precisa ser entendida a partir da *reflexão crítica sobre a própria ação*. Tratando-se, *portanto, de uma visão de mundo e interpretações da tecnologia à luz de **novos** valores que vêm marcando o ser humano na sociedade contemporânea*. Para se parecerem eruditos, advertem que é preciso ter a percepção do *entendimento da tecnologia como processo educativo*¹¹² (idem, p. 12-3, negritos nossos).

A maquiagem brilhante e reluzente desse documento é definitivamente desmascarada quando ele, ao falar sobre financiamento da educação profissional, cinicamente critica a Lei de Responsabilidade Fiscal e o Plano Nacional de Educação (PNE). Sobre a primeira Lei, o documento diz que ela *levou a uma série de restrições ao financiamento da educação pública, ao mesmo tempo em que toma uma série de medidas que favorecem a iniciativa privada*. Já sobre o PNE aprovado no governo de Fernando Cardoso, assim se pronuncia: *Os vetos presidenciais à Lei nº10.172/01, PNE, incidem sobre o financiamento estatal da educação, em especial sobre a destinação de 7% do PIB para a educação pública*¹¹³ (idem, p. 34-5).

¹¹² O documento, *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*, ao comentar a relação entre competência e certificação, considera que *ademais, ao acentuar a certificação por conhecimentos e saberes, não se deve excluir outras dimensões que envolvem o ser humano, tais como: aprender a ser/conviver e aprender a fazer* (BRASIL/MEC/CNE, 2004, p. 38).

¹¹³ Na Lei nº 9.424/96 (FUNDEF), o veto presidencial incidiu sobre a educação de alunos de suplência presencial ao se estabelecer o valor aluno-ano. Para saber mais sobre essa Lei, consultar Mendes Segundo (2004).

De fato, como argumenta Saviani, o PNE foi aprovado quando o segundo mandato de Fernando Cardoso se aproximava do final. Esse presidente, para fazer jus a sua conduta neoliberal, mutilou o Plano com nove vetos, *os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento [...]*. Com efeito, sem a garantia dos recursos necessários, o PNE não tinha como atingir as metas propostas (SAVIANI, 2007, p. 8)

Nessas circunstâncias, considerando que o PT patrocinara a elaboração da denominada "proposta de Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira", produzida no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação, tendo sido, também, o PT que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, esperava-se que, ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito. Além disso, a lei que instituiu o PNE previa, no artigo 3º, que sua implantação seria avaliada periodicamente, sendo que a primeira avaliação deveria ocorrer no quarto ano de vigência, ou seja, em 2004, para o fim de se corrigir as deficiências e distorções. Em 2004 estávamos em plena vigência do primeiro mandato de Lula, mas nada foi feito para dar cumprimento a esse dispositivo legal. E agora, quando o PNE se encontra a menos de quatro anos do encerramento de seu prazo de vigência, anuncia-se o PDE formulado à margem e independentemente do PNE¹¹⁴ (idem., p. 8, aspas do original).

O discurso oficial ainda escreve, propondo como uma das ações a serem desenvolvidas para melhorar o financiamento da educação profissional e tecnológica, a necessidade de *reduzir a privatização do espaço público que opera através de diferentes mecanismos – fundações, terceirizações, parcerias, introdução de taxas no ensino público, precarização das condições de trabalho* (BRASIL/MEC/CNE, 2004, p. 12-36)

Para contradizer a falsa crítica que o governo atual faz do ajuste fiscal, utilizamos as precisas palavras do professor Dermeval Saviani. Para contra argumentar sobre a falácia das fundações, contudo, não será preciso chamar nenhum pesquisador, pois nesse caso a contradição é tão fragrantemente que basta os documentos oficiais desse mesmo governo para prová-la. No dia 14 de setembro de 2004, ao regulamentar a Lei nº 8.958/04 com o Decreto nº 5.205/04, o Governo de Lula da Silva acaba por oficializar o que tanto censurou em seu antecessor: “as fundações”. Vejamos o que escreve Art. 1º desse Decreto:

As instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica poderão celebrar com as fundações de apoio contratos ou convênios, mediante os quais essas últimas prestarão às primeiras apoio a

¹¹⁴ Saviani, ainda considera “que a palavra ‘plano’, no contexto do PDE, não corresponde ao significado que essa mesma palavra adquire no contexto do PNE” (2007, p. 8, aspas do original).

projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, por prazo determinado (BRASIL/MEC, 2004, p. 1).

Nesse caso, como fica a outra questão objurgada, ou seja, a “terceirização e a precarização das condições de trabalho”? O terceiro artigo desse Decreto não deixa dúvida qual o caminho seguido pelas políticas públicas neoliberais: *Na execução dos projetos de interesse da instituição apoiada, a fundação de apoio poderá contratar complementarmente pessoal não integrante dos quadros da instituição apoiada, observada as normas estatutárias e trabalhistas* (idem, p. 1). Isto é, precarização do trabalho de técnicos administrativos, professores e pesquisadores, como insistentemente recomendam os organismos internacionais.

Para propor caminhos a serem seguidos pelas políticas públicas de educação profissional e tecnológica, o documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*, propõe-se a descrever o estado da arte dessa modalidade educativa, tendo por finalidade principal definir as linhas estratégicas, *que se constituem num arcabouço político que irá desencadear uma série de ações em benefício da formação profissional e tecnológica no país* (BRASIL/MEC/CNE, 2004, p. 6).

Como prometido, o documento indica alguns encaminhamentos a serem seguidos. Entre eles, destacamos, inicialmente, que a justificativa para a criação de cursos de graduação tecnológica é a existência de grande déficit de oferta e a insuficiência das atuais políticas públicas para atender a demanda. Expõe ainda: *a necessidade premente de desenvolver políticas para as novas configurações do mundo do trabalho, para a reinserção dos desempregados [...]* (BRASIL/MEC/CNE, 2004, p. 21).

No que se refere a organização dessa modalidade de educação, o documento recomenda que seja desenvolvida uma série de ações. Entre elas, destacamos os itens (d) e (e). O primeiro diz ser necessário *valorizar o técnico de nível médio articulando e integrando sua formação aos fundamentos e à organização deste nível de ensino*; já o outro item, escreve ser mister *reconsiderar o termo “tecnológico” destinado exclusivamente à formação de tecnólogos, bem como valorizá-lo a partir de novas bases conceituais no âmbito da educação profissional e tecnológica*. Essa separação entre o técnico e o tecnólogo, aponta, a nosso ver, na direção da transformação dos CEFETs em IFETs, o que desemboca na saída encontrada pelo Estado brasileiro para

alargar o pífio percentual de jovens entre 18 e 24 anos de idade que frequenta o ensino superior (idem, p. 30-3, aspás do original).

Essas intenções de encaminhar a parcela da população para uma formação aligeirada, mais barata e em sintonia com as necessidades mercadológicas, ficam mais claras quando o texto em questão afirma que uma das ações necessárias seria:

Dinamizar a rede de educação tecnológica, integrada ao Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e ao Comitê Nacional Educação Profissional e Tecnológica, constituída pelos Centros Federais Educação Tecnológica, escolas técnicas e agrotécnicas federais, escolas técnicas e agrotécnicas vinculadas às Universidades Federais, **Centros de Educação Profissional e Tecnológica mantidos pelos Estados e Municípios**, instituições que ministram tradicionalmente o ensino técnico, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e às redes congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal, bem como instituições privadas organizadas sob forma de Centros Tecnológicos, visando uma melhor articulação entre as instituições (idem, p. 33, negritos do original).

Como anunciado, esse processo não se apresenta de maneira facilitada à compreensão dos trabalhadores, tampouco de boa parte dos pesquisadores da área de trabalho e educação. Precisamos de um grande esforço para desenrolar a trama que obscurece o que intencionamos demonstrar, pois ela se oferece muito bem planejada e nem de longe se parece como qualquer simples imbróglgio. Para que possamos expor tal processo com a necessária compreensão leitora, lançamos mão, a partir de agora, de algumas informações do INEP, órgão do MEC, responsável por coletar, analisar e divulgar estatísticas oficiais referentes aos números da educação brasileira; o PDE, dentre outros normativos, continuará sendo-nos útil. A análise desses dados, bem como dos documentos, dar-se-ão, como estamos procedendo desde o início da investigação, à luz da onto metodologia, portanto, chamaremos para o debate, sempre que apropriados forem, autores que se alinham com essa perspectiva.

Os números coletados pelo censo da educação superior divulgados pelo INEP referentes a graduação tecnológica são interessantíssimos. Analisar essas amostras servirá para que esta pesquisa possa apoiar-se em dados quantitativos e a partir daí, realizar dialeticamente uma apreciação qualitativa, procurando observar qual a direção apontada pelas estatísticas sobre essa modalidade educativa no Brasil. Como forma de exposição para as informações quantitativas, seguimos o tratamento dado a tais números pelo Professor Jaime Giolo, coordenador-geral de estatísticas da educação superior do

INEP.¹¹⁵ Essa opção metodológica se justifica por dois motivos principais, primeiro pela confiabilidade conferida a esses indicativos pelos pesquisadores da educação, e por outro lado, as conclusões a que chega esse autor, como teremos oportunidade de mostrar, entrecruzam-se com as recomendações do documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Vejamos, portanto, o que dizem os índices.

Como sugere esse pesquisador, portanto, analisaremos inicialmente a evolução dos cursos de graduação tecnológica apresentados no ano de 2004 pelo INEP. A progressão dessa modalidade de educação superior é espantosa, em dez anos, cresceu 691,19%; no ano de 1994 a oferta existente era de 261 cursos, destes, 95 eram públicos e 166 privados; dez anos depois o total de cursos oferecidos pula para 1.804, com a configuração entre público e privado assim demonstrados: 359 contra 1.445, respectivamente. Do total da oferta contada em 1994, 36,40%¹¹⁶ estavam nas IES públicas, enquanto que o percentual das privadas marcava o restante: 63,60%. No ano de 2004, estas instituições aumentaram sua participação para 80,10%, deixando para as públicas a parcela remanescente de 19,90%.¹¹⁷

¹¹⁵ Jaime Giolo esclarece que “os dados abrangem o universo dos cursos superiores presenciais de formação tecnológica, os que conferem o título de tecnólogo”. As tabelas apresentadas referem-se ao intervalo de 1994 a 2004, com exceção do ano de 1997, pois suas informações apresentavam baixa confiabilidade. Adverte o investigador que os índices entre parênteses devem ser considerados como negativos (2006, p. 109).

¹¹⁶ Os índices tratados por Giolo são expostos com uma casa de aproximação após a vírgula. Esta pesquisa faz a opção por considerar duas casas de aproximação.

¹¹⁷ Esse pesquisador destaca que em 2004 as universidades ofereciam 688 cursos (38,1%); os centros de educação tecnológica e as faculdades de tecnologia ofertavam juntos, no mesmo ano, 662 cursos (36,7%). Ele diz ser preciso considerar também, o crescimento dos centros universitários que contavam, em 2002, com 69 cursos (10,8%), passando em 2004, para 239 cursos (13,2%) (GIOLO, 2006).

Tabela I: Evolução dos cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.

Ano	Total/Cursos	$\Delta\%$	Públicos	$\Delta\%$	Privados	$\Delta\%$
1994	261	-	95	-	166	-
1995	241	(7,7)	84	(17,8)	157	(5,4)
1996	293	21,6	90	(5,4)	203	29,3
1998	258	(11,9)	70	(45,7)	188	(7,4)
1999	317	22,9	78	84,2	239	27,1
2000	364	14,8	115	71,4	249	4,2
2001	447	22,8	154	60,0	293	17,7
2002	636	42,3	215	52,1	241	43,7
2003	1.142	79,6	265	29,5	877	108,3
2004	1.804	58,0	35,5	25,9	1.445	64,8

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/Deaes.

As vagas ofertadas, também seguem a extraordinária tendência de crescimento mostrada pelos cursos. Em 1994 elas somavam 23.861, contra 200.458 contadas em 2004, o que equivale a um desenvolvimento percentual de 840,11%. No início da pesquisa contabilizavam-se 6.388 vagas como públicas e 17.473 vagas como privadas; uma década depois, se encontravam assim distintas: 19.103 vagas para instituições estatais e 181.355 vagas para as da iniciativa privada.

Giolo adverte sobre a existência de uma pequena oscilação nos primeiros anos observados, mas, a partir 1998, confirma-se a disposição de crescimento. Após o ano de 2002, como argumenta esse pesquisador, os índices da evolução de vagas, foi de magnitude superior aos indicadores de crescimento verificados nos cursos no mesmo período. Enquanto aquelas cresceram 60,86% em 2002, 89,28% em 2003, e, 60,69% em 2004; os cursos evoluíram respectivamente 42,28%, 79,56% e 57,97%.

Tabela II: Evolução das matrículas no ensino médio nas escolas públicas e privadas, período 1998-2006.

Ano	Matrícula geral	Total Particular	Total Pública	$\Delta\%$ Particular	$\Delta\%$ Pública
1998	6.968.531	1.226.641	5.741.890	17,60	82,40
1999	7.769.199	1.224.364	6.544.835	15,76	84,24
2000	8.192.948	1.153.419	7.039.529	14,08	85,92
2001	8.398.008	1.114.480	7.283.528	13,27	86,73
2002	8.710.584	1.122.900	7.587.684	12,90	87,10
2003	9.072.942	1.127.517	7.945.425	12,43	87,57
2004	9.169.357	1.111.391	8.057.966	12,12	87,88
2005	9.031.302	1.097.589	7.933.713	12,15	87,85
2006	8.906.820	1.068.734	7.838.086	11,99	88,01

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/censo da educação 2007.

O salto que a evolução desse subsistema incorpora a partir de 2002, a nosso ver, tem duas principais causas. Primeiro, devemos considerar a aprovação do Decreto nº 2.208/97, que deu amparo oficial a essa modalidade. Concomitante a questão legal, podemos considerar também, o incentivo que o governo de Fernando Cardoso fez, inicialmente através do Ministro da Educação e do Assessor-chefe para Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)¹¹⁸ para a implantação e funcionamento da graduação tecnológica no Brasil. Em meio a esses recursos governistas, também ocorreram diversos incentivos à gestão, estes incorporados aos processos de aceleração para que muitos jovens concluíssem o EM. Sobre essa última questão, vale ressaltarmos a tabela II, a qual expõe a evolução das matrículas no ensino médio, que no período de 1998 a 2006 tiveram um aumento, só na rede pública, de mais de dois milhões de estudantes. Número suficiente para acender os olhos de empresários, assim como dos que discutem e gestam as políticas públicas educativas, sob a lógica do mercado.

Considerando a evolução das vagas, as instituições privadas levam larga vantagem em relação às IES públicas. Enquanto as primeiras apresentam índices percentuais de crescimento de, 78,64%, 105,08% e 63,27%; as estatais indicaram

¹¹⁸ O jornalista Cláudio de Moura Castro (2000) apresentou os Community Colleges estadunidenses como sendo uma *solução viável para o Brasil*. Esse texto foi publicado pelo INEP dois anos após a promulgação do Decreto nº 2.208/97.

percentualmente uma evolução respectiva para o mesmo período de 10,23%, 16,46% e 39,70% (GIOLO, 2006, p. 114) e tabela III, a seguir.

Para explicar a hegemonia das IES privadas na oferta da graduação tecnológica, esse pesquisador considera existir uma relação com o fato de que *os cursos privados tendem a ser pródigos e os públicos avaros no oferecimento de vagas*.

Nas universidades, o peso percentual das vagas oferecidas pelo setor privado é ainda mais hegemônico do que o percentual referente aos cursos. Nada menos que 94,5% das vagas oferecidas nas universidades em 2004 pertencem às instituições de ensino superior privadas. Nos centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia, o setor privado não é tão dominante como nas universidades, mas ainda assim é muito expressivo também nesse tipo de organização acadêmica (79,1% das vagas). Em relação aos cursos, os centros de educação tecnológica e as faculdades de tecnologia privadas têm um percentual de 59,4% (idem, p. 117-8).

Tabela III: Evolução das vagas em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.

Ano	Total/Vagas	Δ%	Públicos	Δ%	Privados	Δ%
1994	26.861	-	6.388	-	17.473	-
1995	22.068	(7,5)	4.839	(24,2)	17.229	(1,4)
1996	25.938	17,5	5.904	22,0	20.034	16,3
1998	24.179	(6,8)	4.028	(31,8)	20.151	0,6
1999	32.047	32,5	7.974	98,0	24.073	19,5
2000	34.609	8,0	8.624	8,2	25.985	7,9
2001	40.970	18,4	10.651	23,5	30.319	16,7
2002	65.903	60,9	11.741	10,2	54.162	78,6
2003	124.749	89,3	13.674	16,5	111.075	105,1
2004	200.458	60,7	19.103	39,7	181.355	63,3

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/Deaes.

No último ano de análise, para um total de 200.458 vagas ofertadas, houve um montante de 284.994 inscritos, o que confere a relação de 1.42 estudantes por vaga. Essa relação apresenta-se de forma descendente a partir do ano de 2001, onde se registraram 3,35 inscrições por vaga, 40.970 vagas totais para 137.483 inscrições; no ano seguinte, confirma-se a tendência à queda, 2,70 estudantes para cada oferta de matrícula, 65.903 vagas ao todo para um somatório de 149.558 alunos alistados para este vestibular; no ano de 2003 há a confirmação da tendência decrescente da procura por essa modalidade de graduação, 1,77 alunos para cada inscrição, para o total de

124.749 vagas, houve um montante de 221.379 pretendentes a uma colocação no ensino superior tecnológico.

Procurando examinar com maior profundidade essa disposição, o coordenador do INEP, propõe como elemento para a análise, que uma mesma pessoa pode participar de várias seleções de ingresso em um mesmo ano e em instituições distintas, *de modo que o número das inscrições é sempre superior ao número de indivíduos dispostos a [e em condições de] freqüentar a sala de aula num determinado processo seletivo*. Acrescentamos que é também possível haver estudantes, já matriculados em uma determinada instituição, se inscreverem em vestibulares de outras IES. Com bases nesses dados, *permanecendo o modelo de oferta praticado nos últimos anos*, infere o autor: *a expansão das vagas já está ultrapassando o limiar das necessidades (ou possibilidades) apresentadas pela sociedade* (idem, p. 119).

Esse autor destaca que apenas em 2004 é que as inscrições nas IES privadas ultrapassam as instituições públicas. Seguindo a defesa da educação pública, ele explica que certamente isso ocorre motivado pelo alargamento do setor empresarial em detrimento do estatal. Nesse ano, apesar de a esfera privada ofertar 80,10% dos cursos e 90,47% das vagas, obteve apenas 57,79% das inscrições, em termos absolutos, receberam 164.990 inscritos para um total de 284.994 alistamentos (idem, p. 120).

Para explicar esse fenômeno, o investigador destaca que há claramente a tendência de as inscrições se hegemonizarem nos centros de educação tecnológica e nas faculdades de tecnologia. Com relação à organização acadêmica, Giolo alerta para o cenário no qual se torna nítido a preferência dos estudantes pelos centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia, que somam um total de 156.476 preferências no ano de 2004, o que equivale ao percentual de 54,90%. As universidades contabilizaram 74.870 inscrições, ou seja, 26,62% do total (idem, p. 120-22), conforme tabela IV, a seguir.

Tabela IV: Evolução das inscrições em cursos de graduação tecnológica no Brasil por organização acadêmica, período 1994-2004.

Ano	Total Inscrições	Universidade	Centros Univer.	Facul. Integrada	Inst. e Facul.	Cet/Facul. Tecnologia.
1994	107.854	32.109	-	12.740	63.005	-
1995	89.492	26.819	-	15.534	47.139	-
1996	95.144	30.392	-	14.722	50.030	-
1998	67.807	16.638	1.901	7.886	41.382	-
1999	87.347	14.550	7.130	5.015	20.750	39.902
2000	94.715	16.068	10.054	4.318	16.647	47.628
2001	137.483	15.692	11.908	3.741	24.638	81.504
2002	149.558	19.072	12.072	2.920	17.253	97.638
2003	221.379	56.386	56.386	6.670	18.165	120.494
2004	284.994	74.870	30.396	5.657	17.595	156.476

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/Deaes.

Sobre essa distribuição, o pesquisador do INEP considera que a realidade dos números sinaliza para a definição da preferência do público que busca esse tipo de formação. Os centros de educação tecnológica e as faculdades de tecnologia públicas concentrariam, para ele, tal preferência, pois do total de 156.476 inscritos, os centros e as faculdades públicas ficaram com 102.207 das pretensões destinadas a esse setor, ou seja, 65,31%. *Estou me referindo aos segmentos sociais que vivem do trabalho prático (técnicos, se quisermos) e mantêm perspectivas de vida ligadas a esse tipo de atividade*, diz Giolo. *Dos dados, continua o investigador, se pode inferir também que as instituições especializadas em cursos de cunho técnico e profissional mantêm um diálogo privilegiado com esses setores sociais ligados ao trabalho prático, de forma que são claramente identificadas e priorizadas no momento das inscrições para os processos seletivos* (idem, p. 122, os negritos são nossos).

Tabela V: Evolução das inscrições em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.

Ano	Total/Inscrições	$\Delta\%$	Públicos	$\Delta\%$	Privados	$\Delta\%$
1994	107.854	-	63.542	-	44.312	-
1995	89.492	(17,0)	43.663	(31,3)	45.829	3,4
1996	95.144	6,3	43.793	0,3	51.351	12,0
1998	67.807	(28,7)	27.746	(36,6)	18.391	(64,2)
1999	87.347	28,8	48.195	73,7	19.984	8,7
2000	94.715	8,4	55.948	16,1	24.068	20,4
2001	137.483	45,2	89.622	60,2	30.891	28,3
2002	149.558	8,8	92.294	3,0	42.695	38,2
2003	221.379	48,0	111.823	21,2	76.099	78,2
2004	284.994	28,7	120.304	7,6	164.690	116,4

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/Deaes.

As conclusões do pesquisador nos levam a fazer duas estimulantes indagações: seria o coordenador geral de estatísticas do INEP favorável ao alargamento da oferta de graduação tecnológica pela via estatal, desfavorecendo assim os gananciosos empresários?; e, serão deduções como a de Jaime Giolo que leva o Governo Federal a alargar a oferta de vagas para o ensino superior pela via da graduação tecnológica, criando inúmeros IFETs, em vez de instituir uma real expansão do número vagas nas universidades públicas para cobrir a insuficiência de acesso à educação superior?. Enquanto ainda não temos todos os elementos para discutir com profundidade tais questões, continuemos observando as estatísticas.

Tabela VI: Evolução dos ingressos em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.

Ano	Total/Ingressantes	$\Delta\%$	Públicos	$\Delta\%$	Privados	$\Delta\%$
1994	19.995	-	5.842	-	14.153	-
1995	18.779	(6,1)	4.480	(30,4)	14.299	1,0
1996	21.48	16,9	5.245	17,1	16.703	16,8
1998	19.190	(12,6)	3.879	(35,2)	15.311	(8,3)
1999	24.559	28,0	7.715	98,9	16.844	10,0
2000	25.156	2,4	8.055	4,4	17.101	1,5
2001	29.779	18,4	10.451	29,7	19.328	13,0
2002	38.268	28,9	11.566	10,7	26.820	38,8
2003	66.268	72,6	13.337	15,3	52.931	97,4
2004	93.717	41,4	17.963	34,7	75.754	43,1

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/Deaes.

O mais imediatamente impressionante que podemos retirar da tabela VI é a discrepância entre oferta de vagas, inscrições para o vestibular e sua relação com o percentual de ingressantes nos cursos de graduação tecnológica. No ano de 2004, apenas 46,75% das vagas foram preenchidas. A conclusão de Giolo sobre isso é que, *quando esse índice chega aos patamares alcançados presencialmente, sinaliza, fortemente, que o modelo está esgotado e precisa tomar outro rumo* (idem, p. 122). Ele esclarece que no mesmo ano, os cursos de graduação tradicionais (clássicas) presenciais no Brasil tiveram uma taxa de ocupação inicial, em sua opinião, muito baixa: 56,2%.

Os empresários são os mais prejudicados nessa relação, pois, como já adiantado, a preferência dos ingressantes é pelos cursos oferecidos na esfera pública: estadual e federal. Ou como nos diz Giolo: *analisando sob o ponto de vista da categoria administrativa, o fenômeno das vagas ociosas apresenta-se dramático para o setor privado* (idem, p. 124). Para que fique mais límpida essa análise, observemos a tabela VII.

Tabela VII: Evolução dos ingressos em cursos de graduação tecnológica no Brasil por organização acadêmica, período 1994-2004.

Ano	Total/Ingressantes	Universidade	Centros Univer.	Facul. Integrada	Inst. e Facul.	Cet/Facul. Tecnologia
1994	19.995	7.444	-	3.418	9.133	-
1995	18.779	6.559	-	3.951	8.269	-
1996	21.948	8.039	-	4.249	9.660	-
1998	19.190	6.707	692	3.205	8.586	-
1999	24.559	6.068	2.428	2.178	7.581	6.304
2000	25.156	5.405	4.615	2.204	6.455	6.477
2001	29.779	5.884	4.773	2.310	6.424	10.388
2002	38.383	6.959	5.236	1.612	6.318	18.261
2003	66.268	21.916	10.067	3.437	6.816	24.032
2004	93.717	30.340	15.111	2.973	8.476	36.817

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/Deaes.

Verificamos que das 181.355 vagas oferecidas pelo setor privado em 2004, somente 75.754 conseguiram ser preenchidas, o que corresponde ao percentual de 41,77%. A iniciativa estatal abocanhou 94,03%¹¹⁹ das matrículas, isto é, das 19.103 ofertas, 17.963 delas encontraram pretendentes a tecnólogos de nível superior.

As universidades conseguiram uma taxa de preenchimento inicial de 43,13%, ou seja, para 74.870 inscritos no vestibular de 2004, que disputavam 70.345 vagas (1,06 candidato por vaga), houve 30.340 ingressantes. Quando o exame se detém nas universidades públicas, para o mesmo ano, é possível verificar que houve uma demanda de 17.634 inscritos, para uma oferta de 3.859 vagas (4,57 candidato por vaga), contra 3.018 que confirmaram a admissão, o que corresponde percentualmente a 78,20% da oferta total.

Caso drástico observa-se nos centros universitários *essencialmente* bancados pela iniciativa empresarial. Eles amargam o resultado de contabilizarem menos interessados que a disponibilidade de vagas: enquanto ofertam 36.144 oportunidades de acesso, obtêm apenas 30.396 (0,84 candidato por vaga), confirmando somente 15.111 matrículas destes, o que corresponde a 41,80% de vagas ocupadas no início do curso.

¹¹⁹ Giolo escreve que esses números estão bem próximos do desejável (2006, p. 124).

Os centros de educação tecnológica, onde certamente destacam-se os CEFETs e as faculdades de tecnologia, como enfaticamente lembra Giolo, ofereceram 71.302 vagas no ano de 2004 e preencheram 51,63% desse montante: 36.817 ingressos, para uma amostra 156.476 inscritos à seleção de acesso (2,19 candidato por vaga). Se essas considerações detiverem-se especificamente nas instituições públicas, enfatiza esse analista, houve, nessa organização acadêmica, a interessante marca de ocupação inicial de vagas de 98,53%. Isto é, ofertaram-se 14.904 oportunidades de entrada, contaram-se 102.207 intenções de preenchimento (6,86 candidato por vaga) e matricularam-se 14.685 futuros graduados em tecnologia.

As conclusões que o coordenador-geral de estatísticas do INEP chega após avaliar esses dados é muito interessam para esta investigação. Para Giolo, esse cenário motiva-se pela *participação ínfima das universidades públicas no oferecimento de cursos superiores de tecnologia*. Ele pondera que os números mostram *o impasse do modelo exclusivamente privado* e chega à conclusão, *já conhecida, de que só é possível pensar em expansão da educação superior tecnológica por meio do setor público*. Arremata suas considerações afirmando enfaticamente que o setor privado, **nesse campo**, esgotou suas possibilidades (idem, p. 124). Adianta, ainda, que as amostras fornecidas pelos indicadores de crescimento das matrículas são mais um elemento indicativo do esgotamento desse modelo de educação pela via privada no Brasil. Vejamos, portanto, esses índices na tabela VIII.

Tabela VIII: Evolução das matrículas em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.

Ano	Total/Inscrições	$\Delta\%$	Públicos	$\Delta\%$	Privados	$\Delta\%$
1994	57.816	-	19.925	-	37.891	-
1995	56.291	(2,6)	19.360	(2,8)	36.931	(2,5)
1996	65.215	15,9	19.992	3,3	45.223	22,5
1998	56.822	(12,9)	15.408	(22,9)	41.414	(8,4)
1999	58.243	2,5	16.465	6,9	41.778	0,9
2000	63.046	8,2	20.150	22,4	42.896	2,7
2001	69.797	10,7	25.871	28,4	43.926	2,4
2002	81.348	16,5	32.361	25,1	48.987	11,5
2003	114.770	41,1	38.879	20,1	75.891	54,9
2004	153.307	33,6	45.573	17,2	107.734	42,0

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/Deaes.

Houve significativo incremento das matrículas nos últimos dez anos. Crescimento este que começa timidamente a partir do ano de 1999 e desenvolve-se fortemente depois de 2002.¹²⁰ Verificando a última coluna da tabela VIII, percebe-se que a partir de 1999, inicia-se a tendência de crescimento das matrículas, o que se acentua após 2001; no período compreendido entre este ano e 2002, deste ano para o posterior e de 2003 para 2004, observamos respectivamente o seguinte crescimento: 16,53%, 42,08% e 33,58%.

Quando o INEP iniciou sua monitoração em 1994, contavam-se 57.816 estudantes matriculados nessa modalidade de ensino; já no ano de 2004, encontramos próximo a três vezes esse valor: 153.307 graduandos em tecnologia, o que afere um percentual de evolução de 265,16%. Esse crescimento, embora notável, é destacadamente inferior aos demonstrativos de evolução dos cursos e das vagas. Essa discrepância é para Giolo, mais um apontamento da inadequação da graduação tecnológica brasileira.

Analisemos agora a tabela IX, que tem por tema a evolução dos concludentes da graduação tecnológica.

Tabela IX: Evolução dos concludentes em cursos de graduação tecnológica no Brasil nas IES públicas e privadas, período 1994-2004.

Ano	Total/Inscrições	Δ%	Públicos	Δ%	Privados	Δ%
1994	7.896	-	2.419	-	5.477	-
1995	8.776	11,1	2.355	(2,6)	6.421	17,2
1996	9.583	9,2	2.258	(4,1)	7.325	14,1
1998	10.999	14,8	2.234	(1,1)	8.765	19,7
1999	10.674	(3,0)	2.233	(0,0)	8.441	(3,7)
2000	10.835	1,5	2.687	20,3	8.148	(3,5)
2001	11.629	7,3	2.967	10,4	8.662	6,3
2002	12.673	9,0	3.752	26,5	8.921	3,0
2003	16.601	31,0	4.783	27,5	11.818	32,5
2004	26.240	58,1	5.218	9,1	21.022	77,9

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/Deaes.

¹²⁰ Com relação à distribuição das matrículas por organização acadêmica, observamos que o montante de matrículas verificadas no último ano de análise, acompanha a tendência até agora notada, ou seja, maior participação percentual dos centros de educação tecnológica e das faculdades de tecnologia: 41,88%, que obedece a 64.204 alunos matriculados. As universidades vêm em seguida com 30,52%, o que perfaz 46.792 pessoas registradas (GIOLO, 2006, p. 128-9).

Essa tabela confirma o extraordinário crescimento dessa modalidade educativa. No ano de 1994, houve 7.896 concludentes, dez anos depois, os graduados em tecnologia somaram 26.240 profissionais, um incremento de 332,32%. Giolo chama a atenção para o percentual de 58,02%, que registrou a evolução do período entre os anos 2003 e 2004, tendência de crescimento esta, confirmada através da taxa de 30,99%, verificada no período posterior: 2002-2003.

Depois de acurar cuidadosamente os dados, Jaime Giolo apresenta suas conclusões. Por um lado elas são bastante acidas na direção dos empresários da educação que se acharam contemplados com a exploração desse *nicho* de mercado constituído em torno da graduação tecnológica. Por outro lado, em linhas gerais, esse pesquisador recomenda que seja o governo o provedor maior dessa modalidade de ensino. Para ele, *há ainda uma grade demanda constituída e outra a constituir, mas elas só poderão ser atingidas por meio das iniciativas públicas*. Pois, a iniciativa privada não tem condições de atender *plenamente a satisfação da população que busca a formação tecnológica* (idem, p. 133).

*Oferecer cursos superiores de curta duração, relativamente mais baratos e voltados para as aspirações imediatas dos que vivem do **trabalho prático***, explica o autor, *esteve no horizonte de muitas instituições de educação superior* privadas. Porém, como 58,23% de suas vagas estão *ociosas*, o setor empresarial *vê desaparecer, rapidamente, aquilo que imaginava ser uma forma impar de expansão da educação superior em direção aos setores populares*, conclui (idem, p. 124, negritos nossos).

Para finalizar suas considerações conclusivas sobre o que mostram os indicativos numéricos, escreve sua defesa em favor do crescimento de uma graduação tecnológica pública, descentralizada, *democrática e cidadã*, que se envolva com o desenvolvimento local,¹²¹ mas que se articule com um projeto de nação (idem, p. 134).

Não há nenhuma sombra de dúvidas em relação a primeira das duas questões sobrescritas. Isto é, o senhor Jaime Giolo, muito bem ancoradas nos indicativos numéricos de dez anos da graduação tecnológica brasileira, critica com rigor a iniciativa privada por seu aparente fracasso na oferta desse segmento educativo, o que recebe concordância desta investigação.

¹²¹ Esta investigação lamenta o fato de não poder aprofundar a questão do desenvolvimento local em relação à propalada sustentabilidade, no entanto, não podemos deixar de registrar que o texto de Álvaro Vieira Pinto (2008a) faz rigoroso debate sobre o assunto.

No que se refere à segunda pergunta, ou seja, porque apoiar o alargamento das portas da "casa do saber" por meio de uma graduação em tempo reduzido, um ensino não universitário, uma educação superior precariamente acadêmica, que forme em estreita sintonia com o setor produtivo, que seja mais rápida e ágil às exigências mercadológicas é o que procuramos acentuar neste trabalho.

Aprofundando a questão, em vez de garantir para a universidade o espaço da contradição, do dissenso, como formula Frigotto (2006), afiançando um ambiente propício a pesquisa de base, sem interesse imediatamente aplicáveis ao famigerado mercado; o governo opta ao contrário, como menciona o Caderno ANDES nº 25 (2007), de forma incoerente, pela promoção de uma qualificação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectivas polivalentes, conformada às demandas de curto prazo necessárias a manutenção da ordem mercadológica. O que, a rigor, da maneira como se apresenta, nem a polivalência necessária para a perpetuação do lucro em um sistema capitalista minimamente autônomo será atendida, pois seguindo a lógica vigente, tal alijamento do trabalhador, permitirá tão somente o que estamos chamando de dialética da cova. Isto é, intertravar nossa dependência ao imperialismo *globalizado*.

Essa reflexão precisa ainda de um maior aprofundamento. Sua resposta demanda uma relação de elementos que se interrelacionam. A partir do contexto histórico delineado ao longo deste texto, e com o cenário de contra reforma implementada pelo Estado em geral e em particular pelos governos brasileiros, podemos já a esta altura, afirmar o caráter dualista que a graduação tecnológica carrega em sua gênese, transplantada, agora, para o ensino superior. Também, temos subsídios para compreender o interesse do capital em privatizar a educação. Resta-nos, todavia, procurar deslindar como o atual estágio do capital em crise busca, através de pacotes de políticas públicas, sua sobrevivência para perpetuar sua lógica. De modo específico, temos que avançar no entendimento de como esse processo se realiza no Brasil tendo a o ESNU como um importante elo de amparo.

O Decreto nº 6.095/07, por conter os destaques governistas no campo da educação tecnológica, parece apontar para o ponto comum entre essas questões. Lançado no dia 24 de abril de 2007, ele é parte constituinte do Plano de Desenvolvimento da Educação, que, por seu turno, é parte integrante de outro plano: o Plano de Aceleração do Crescimento. Especialmente, ao que cabe à educação profissional, uma das ações de mais impacto do PDE é exatamente organizar a rede de

Educação Tecnológica, integrando-a aos IFETs. Com efeito, também impressiona o anúncio da contratação de 2100 profissionais para essas instituições.

Procurando entender os motivos que levaram o MEC a elaborar o PDE em certo intercâmbio com os empresários e em detrimento de uma interlocução com os educadores, Dermeval Saviani escreve que com o poder do executivo federal nas mãos, o Partido dos Trabalhadores, através de sua tendência majoritária, realizou uma movimentação para se aproximar do empresariado brasileiro, distanciando-se, de certo modo, *de suas bases originarias* mais remotos.

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do "Compromisso Todos pela Educação", movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros ¹²² (SAVIANI, 2007, p. 10-1, aspas do original).

Como já adiantado na introdução deste texto, esse Decreto constitui as bases de elaboração processual para a *ifetização* das instituições federais de educação tecnológica, ou seja, delimita as diretrizes para o processo de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: os IFETs. Esses institutos, constituem, dessa forma, como aponta o Caderno ANDES nº 25, *uma reengenharia e/ou reformatação das instituições integrantes da Rede Federal de Educação Tecnológica, bem como da própria rede em si* (2007, p. 31).

A ligação direta da criação desses institutos ao PAC, caracteriza a intenção das políticas educativas de Estado em subordinar a educação diretamente às preferências do mercado. Com *abrangência territorial que poderá ser de um estado (ou DF) ou de uma ou mais mesoregiões de um estado que detenham identidades próprias em termos históricos, culturais, sociais e econômicos*; os IFETs passam a ser identificados como agentes de desenvolvimento local, ou seja, das mesoregiões, o que lhes coligam aos pólos de desenvolvimento previsto no PAC (Caderno ANDES nº 25, 2007, p. 32).

¹²² Não deve ser mera coincidência o que traz o texto do Decreto nº 6.094/07, lançado no dia 24 de abril de 2007, mesma data do lançamento do PDE: *Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.*

Para esse Caderno, os IFETs, no que se refere a subordinação da educação profissional e tecnológica aos interesses mercantis, serão certamente muito mais eficazes do que as Universidade Tecnológica (UT). A *ifetização* da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem ocupar o espaço destinado ao debate que propunha a criação e implementação dessas Universidades, que para o Caderno ANDES nº 25, terá seu funcionamento e implantação desestimulada. No âmbito do MEC, a efetivação dessas instituições estava ganhando calorosas discussões, e o Professor Gaudêncio Frigotto (2006, p. 221), por exemplo, expressou que o debate sobre a UT lhe agrada, *mas sem pressa, em tempo lento e na direção da politécnica*.

Da forma como se desenrola sua concepção e constituição, a *ifetização* da rede Federal de Educação Tecnológica representará mais um espaço entregue graciosamente aos empresários, que, se não bastasse, ainda será mantido com o dinheiro público, doado *às empresas que atuam em nosso país, produtoras e/ou compradoras de pacotes tecnológicos em negócios transfronteiriços, para que, a custo reduzido, possam realizar a formação de recursos humanos adequados para esse fim*.

Desse modo, o governo, por meio do PDE, busca implantar, para a maioria desfavorecida da população, uma pseudo-educação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio ou ensino compensatório decorrente da baixa qualidade da educação básica, reforçando e ampliando o mercado para as instituições privadas que vendem cursos rápidos e baratos. A universidade pública, da qual o país e sua população precisam para seu verdadeiro desenvolvimento como nação soberana, será, a partir de tais ações, muito provavelmente, forçada a tentar buscar seus próprios recursos (Caderno ANDES nº 25, 2007, p. 19).

A proposta de expandir o acesso ao ensino superior é uma bandeira antiga dos movimentos populares brasileiros e ela se arrasta a muitas e muitas décadas. A história da universidade no Brasil, como tivemos a oportunidade de acompanhar, amarga a insígnia de servir a atrasada elite “tupiniquim” sob duas formas principais. Primeiro por garantir aos seus filhos a oportunidade de profissionalização, mas sem articulá-la aos elementos essenciais de uma verdadeira formação humana. Depois, por filtrar a entrada dos filhos da classe trabalhadora, permitindo a passagem de alguns eleitos, que quando ingressam no ES, de maneira geral, sentem-se tão agradecidos por essa *dádiva* que passam a compor o repertório próprio da elite. Dessa forma, a universidade brasileira acaba atingindo em cheio seu propósito: perpetuar a anacrônica e peculiar estratificação social construída e desenvolvida desde nossa colonização, que dialeticamente, como desenvolveu Florestan Fernandes (1975a e 1975b) pela via do atraso cultural dos

estratos superiores da sociedade, sustenta a própria miséria da maioria absoluta da população, que ao mesmo tempo é a garantia de perpetuação dessa retrógrada elite no poder.

Ora, mas como logo a educação superior e dentro dela, de modo particular, a graduação tecnológica, vai servir a tal papel? Não é fácil de enxergar a olhos nus, pois como brilhantemente formulou Marx (2003), na sua análise dos complexos sociais, não dispomos de lupas, provetas nem reagentes químicos, apenas à abstração nos é permitido recorrer. Portanto, é o acompanhamento historicamente contextualizado através dos documentos oficiais, juntamente com a análise de que forma alguns discursos dão sustentação a tal política pública, que nos permite compreender como nasce e se constituiu essa modalidade de educação no Brasil e, desse modo, servem de base para a sustentação de nossas considerações.

O documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*, por exemplo, como constatamos, prescreveu vários indicativos que corroboram com a *ifetização* da educação profissional e tecnológica; outro exemplo delineado aqui, que é digno de lembrança, é o do pesquisador Jaime Giolo, que por meio do exame estatístico defende concretamente a intervenção do Estado como provedor maior dessa proposta de ensino superior.

O Diretor Geral do CEFET-Campos do Rio de Janeiro, o senhor Luiz Augusto Caldas Pereira, apresenta-se como um entusiasta a essa modalidade educativa. Com o discurso apurado na direção do desenvolvimento local, que teria no conhecimento, na qualificação da mão-de-obra e na graduação tecnológica grande incremento, diz que a educação *deve se colocar em condições de responder a mudanças contínuas*.

[...] hoje, numa leitura mais detida do contexto de mundialização da economia, de mudanças tecnológicas permanentes, de transformações na concepção, na organização e no conteúdo do trabalho e do **sucesso** social e econômico de um país – vinculado à taxa de escolarização de sua produção e à elevada qualificação do trabalhador –, impõe-se aos sistemas educativos voltados para a formação profissional ampla **flexibilidade**, de modo a incorporar e **adaptar-se** às rápidas mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho como um todo (PEREIRA, 2006, p. 166, negritos nossos).

A investigadora Marise Ramos, defende sem rodeios a proposta de uma UT pública. *Devido à sua natureza universitária e pública*, diz ela, *essas instituições estariam inseridas na cadeia da pesquisa e da produção científicas juntamente com as universidades chamadas "clássicas"*. Ramos acredita que *a proximidade com os*

processos diretamente produtivos levaria essas novas instituições de ensino superior tecnológico a captar necessidades e potenciais tecnológicos, dinamizando, com maior intensidade e velocidade, a relação entre ciência e produção na esfera pública. Para diferenciá-las das chamadas universidades "clássicas" a autora observa que, enquanto nestas, a relação entre ciência, tecnologia e produção teria caráter mediato, com hegemonia da ciência básica, nas novas UTs, essa relação seria mais estreita. Aqui, a pesquisa teria como referência permanente o conhecimento científico, mas seu propósito e direção se voltariam para o desenvolvimento de tecnologias para a ampliação do desenvolvimento produtivo em todas as esferas da economia. Essa professora sintetiza escrevendo que um projeto com tal característica configuraria uma relação de complementaridade entre universidade "clássica" e as "tecnológicas" suas naturezas não devem ser *diversas e antagônicas*, mas *convergentes, orientadas pelo interesse público* (RAMOS, 2006, p. 150, aspas do original).

Com apurada elaboração intelectual, essa pesquisadora se distancia do professor Pereira. Para ela, as instituições tecnológicas devem se diferenciar frontalmente dos espaços mercantis que predominantemente cumprem a função de **adaptar** tecnologias produzidas em países centrais do capitalismo e, por conseguinte, formar pessoas para o trabalho simples (idem, p. 151, negrito nosso).

Lima Filho discute uma temática bastante pertinente a essa questão. Em suas reflexões, propõe problematizar a identidade dessa nova universidade tecnológica. Ele problematiza a articulação entre ensino médio e profissional e com quem se identificará o ensino tecnológico: o médio ou o superior? (2005, p. 6).

A identidade dos CEFETs, responde Ramos, *ampliados como universidades tecnológicas, seria fortalecida por meio de um projeto que unificaria organicamente a formação de trabalhadores de nível médio e superior para a ciência e tecnologia, tendo como base uma formação integral*. O nível médio se responsabilizaria pela *integração entre trabalho, ciência e cultura, superando a refração dos conhecimentos humanísticos e sociais, bem como a fragmentação entre formação geral e específica*, que para ela, *seria a síntese superadora do academicismo clássico e do profissionalismo estreito*. Já o nível superior, segundo entende essa autora, aprofundaria a *formação científico-tecnológica em áreas do conhecimento consolidado* nesta esfera de ensino, *com o propósito de formar intelectuais para a produção e o desenvolvimento*

de ciência e tecnologia no Brasil, em coerência com os princípios que definem a formação universitária (RAMOS, 2006, p. 151).

Defesa categórica e contundente da proposta das UTs é apresentada pelo Reitor da Universidade Tecnológica do Paraná,¹²³ professor Eden Januário. Sua argumentação começa sobre a questão de pesquisa aplicada e *expertise* ou especialidades. Para ele, a sua instituição possui *expertise* específica em determinada área tecnológica, mas a atuação não se restringe somente a essa área.

Com relação a advertência feita por Lima Filho, sobre a existência de possíveis *prejuízos curriculares de cunho científico profissional e humanístico em benefícios dos empresários* (2005, p. 8), o Reitor fala:

Nas universidades tecnológicas francesas, em torno de 25% do currículo total das engenharias se encontram na área de humanidades. Nós temos a clareza da importância disso. O desafio, dentro deste contexto, é construir uma composição curricular adequada. Assim, a primeira marca é a multidisciplinaridade. A outra marca é a flexibilidade, caracterizada pela oportunidade de o aluno compor uma formação, dentro dessa grade, chegando lá na ponta com um perfil diferenciado (JANUÁRIO, 2006, p. 319).

Para que se complete a resposta, Januário avança sobre a questão de ser o mercado o beneficiário desse currículo. Em seu entendimento *não existe absolutamente nenhuma diretriz externa que defina o cenário institucional. O ambiente interno é típico do mundo acadêmico, de instituição de educação*. Justificando, diz:

Meus amigos, nosso Conselho de Ensino **não tem nenhum empresário**. O mercado não regula nada lá dentro. Se nós estamos fazendo alguma maluquice, é nossa mesmo, dos professores. Não tem ninguém externo que regule. O Conselho de Ensino não tem nenhum empresário e o Conselho Universitário tem apenas um representante da Federação da Indústria, um da Federação do Comércio e um da Federação da Agricultura dentre seus 25 membros (idem, p. 319, os negritos são nossos).

Sobre a polêmica da presença das fundações privadas administrando dinheiro público e privado no interior das instituições estatais, sem meios termos o Reitor aponta: *não existe outra saída*. Sem receios de ser redundante, enfatiza que atualmente, a única alternativa, dentro da legislação vigente, para a liberação de recursos são as fundações. Acrescenta que *estas, no formato que conhecemos, são uma invenção*

¹²³ O CEFET/PR, transformou-se na UT do Paraná e com a nova proposta deverá fazer parte da rede de IFETs .

*brasileira, um mal necessário para as nossas instituições por conta da inflexibilidade orçamentária*¹²⁴ (idem, p. 319, negritos e grifos nossos).

Esse gestor não se preocupa muito com o problema da identidade. Para ele existe uma tendência da rede de educação profissional e tecnológica avançar paulatinamente para o ensino superior. Sobre quanto tempo isso vai levar, ele não sabe precisar, mas recomenda, contudo que é preciso entender o que ocorre *com o professor à medida que vai se titulando* e que devemos atentar também para a história da instituição. E utilizando-se de um proseado poético, explica que essa tendência não é natural, ela é uma consequência: *não é natural porque não depende das fases da lua, depende sim de algumas variáveis internas que compõem o ambiente organizacional* (idem, p. 319-20).

Para fechar suas ponderações, segue o caminho indicado por Marise Ramos sobre a complementariedade entre as universidades clássicas e as tecnológicas. *Em conclusão*, finaliza, *como a carência por educação pública é muito maior que a nossa capacidade de atendimento, não há espaço para estruturas egoístas* (idem, p. 320).

A atrasada burguesia brasileira, que como apontou Fernandes (1975a), não foi capaz de fazer sua revolução burguesa democrática, também não tem competência para elaborar um projeto de universidade pública articulado com o desenvolvimento autônomo da nação, um ensino superior que produza *conhecimento básico, cultura, pesquisa aplicada e tecnologia própria e de desenvolvimento do trabalho complexo e suas consequências societárias*. A opção dessa elite foi pela dialética da cova. Isto é, *associar-se de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital*, ou como perspicazmente formulou Francisco de Oliveira, lembrado aqui por Frigotto, fundamenta-se da desigualdade, alimentando-se dela (FRIGOTTO, 2006, p. 17-23).

Esse autor, no plano teórico, a partir de diálogo com as pesquisas de Florestan Fernandes e de Francisco de Oliveira, consegue apresentar interessante síntese sobre como a burguesia do Brasil faz a opção pela dialética da cova.

Essa postura evidencia que a opção pela cópia da tecnologia e não pela produção da mesma, que define a nossa posição na divisão internacional do trabalho e a consequente supremacia do investimento na reprodução do trabalho simples, não é predominantemente uma imposição externa, mas sobre

¹²⁴ Edén Januário alega que gostaria de não ter as fundações. E de forma bastante romântica justifica: "Primeiro porque, em caso de funcionamento indevido, vou responder com meus próprios bens e o único bem que eu tenho é a minha esposa" (2006, p. 319).

tudo uma escolha interna do modo como a classe dominante brasileira alimenta e reproduz o ornitorrinco que somos (idem, p. 25).

Para essa elite tanto faz negociar educação, esterco de gado ou de galinha, ração para esses animais, leite ou seus derivados, a diferença vai estar no lucro que gerar cada produto (SANTOS, 2005). A ciência e a tecnologia, no entendimento de nossa constrangedora elite, são importantes sim, mas somente como instrumentos vendáveis e, ou compráveis; se elas podem melhorar a sua vida, caríssimo leitor, ou de qualquer outro ser humano; bem, isso para o capital e seus atrasados apoiadores “tupiniquins”, é uma questão secundária.¹²⁵

Precisamos esclarecer que existe, no fulcro da crise aguda por que passa o capital de início de século XXI, um fator favorável à elite brasileira. Como advertido por Perry Anderson¹²⁶ e já apontado neste texto, antes de Lula da Silva ser eleito para seu segundo mandato consecutivo, assistimos a vários governos que se elegeram pelo campo da esquerda, mas acabam realizando as (contra) reformas reivindicadas pela direita. A novidade brasileira é que pela primeira vez no cenário político, o poder executivo é ocupado por *forças políticas majoritárias cuja história e biografias estão vinculadas ao embate teórico e à luta ideológica por um projeto de desenvolvimento nacional popular* (FRIGOTTO, 2006, p. 19).

O alargamento do acesso ao ensino superior pela via da *ifetização* traz inúmeros riscos e de ordens diversas. Gaudêncio Frigotto, chamado para debater a UT, em evento promovido pelo MEC-INEP, nos dias 19 e 20 de dezembro de 2005, elencou alguns desses perigos: 1) a criação de uma universidade pragmática, tecnicista e subordinada à lógica da cópia; 2) o que pode gerar no nível superior apenas o *upgrade* do nível técnico; e, 3) a confirmação da cultura do oportunismo político associado ao corporativismo. Para esse autor, a imagem que se desenha até o presente *é a de um corpo com pernas, cabeça, mas sem o tronco: expressão, no campo educacional, do*

¹²⁵ Frigotto lembra ainda que *numa entrevista, em 2001, o do dono da [organização educacional] Estácio de Sá foi franco ao dizer o que interessa a estes negociantes de direitos: “A pesquisa é uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal” e “estudar é uma opção, quem quiser faz, quem não quiser não faz, e não fica pior porque não faz”. Mas, mais grave: “Eu não me interessei pela educação e nem acho que eu seja uma pessoa muito interessada em educação. (...) Estou interessado no Brasil? Não, não estou interessado no Brasil. Na cidadania? Também não. Na solidariedade? Também não. Estou interessado na Estácio de Sá”. Ou seja, deixem de nos amolar, estamos interessados no nosso negócio* (2006, p 27, aspas do original).

¹²⁶ Em citação de Frigotto (2006, p. 32).

mostrengo social que as classes dominantes construíram ao longo destes cinco séculos.

Para finalizar, ele lança uma intrigante reflexão:

O que explica por que o debate sobre o ensino médio, com as características, no mínimo, do que vinha sendo oferecido pela atual rede Cefet ou um pouco além, dentro de uma concepção de educação politécnica, não está efetivamente nem na pauta do governo, nem na rede Cefet e nem como demanda densa dessa sociedade? (idem, p. 35-6)

Para ampliar os subsídios sobre a problemática posta por esse investigador, consideramos válido lembrar que os organismos internacionais que aplaudem propostas como a ampliação de vagas ao ensino superior pela via da graduação tecnológica, são os mesmos que defendem a primazia do investimento público em educação a ser direcionado para a educação básica em detrimento da superior. Isto é, seria lógico que esses organismos orientassem uma reforma na educação média brasileira, quiçá em toda América Latina, tendo como base o modelo das antigas ETFs, pois essas escolas acumularam ao longo do tempo prestígio de serem capazes de formar jovens interessados em uma colocação imediata no trabalho, como quer a burguesia e seus mandatários, bem como possibilitar aos egressos do EM condições de disputar uma vaga na universidade pública. Há de se destacar graficamente, mesmo que pareça redundante, o fato de as antigas ETFs conseguirem índices elogiáveis de aprovação para os vestibulares mais disputados como, por exemplo, medicina, direito, arquitetura, entre diversos outros, ter levado a nossa atrasada elite a considerarem fora de sua função. Fator este contribuinte decisivo com o que desembocou na ifetização da educação profissional e tecnológica.

Como a essência da realidade não é apenas lógica e sim dialética, dizemos sem meias palavras que a contradição aqui exposta é parte integrante do capitalismo em crise profunda. Esses organismos não podem sugerir uma reforma como essa, mesmo orientando que os países periféricos devem direcionar seus recursos para a educação básica, pois seus pressupostos são de resguardar o imperialismo e este, não pode remar na contra mão de sua lógica, qual seja, manter aqueles países dependentes científica e tecnologicamente das nações de capitalismo central.

Especificamente, para o caso brasileiro, utilizamos a afortunada formulação do poeta Ferreira Gullar (2009) sobre os dois discursos usados pelo governo de Lula da Silva e seus delegados: *um para os ricos e outro para os pobres*. Não há como resolver o problema educacional brasileiro por dentro do capitalismo. No seu limite máximo,

como expressou Mészáros (2003), as políticas públicas atuais, conseguirão, quando muito, desafogar temporariamente a pressão social sobre a maioria absoluta dos habitantes da terra, os que são desprovidos de partilharem as maravilhosas riquezas materiais e culturais posta no mundo pelo trabalho do ser social.

A educação superior no Brasil serve como alimentador dialético para essa contradição. Ao mesmo tempo em que avaliza a manutenção dos históricos privilégios conseguidos pela elite nacional, dificulta a assunção da crítica autônoma e geradora de conhecimento imediatamente desinteressado. Esse quadro levou Frigotto (2006) a lembrar-se da brilhante síntese que fez Francisco de Oliveira sobre como se comporta nossa burguesia: a vanguarda do atraso e o atraso da vanguarda. De modo recortado para esta pesquisa, a graduação tecnológica atende bem a essa lógica. Por um lado engessa a ciência, pois cria obstáculos hercúleos para a realização da pesquisa de base; esta para se concretizar, via da regra, terá que ser pelo caminho do financiamento externo conseguido através do “*mal necessário*” das famigeradas fundações. Por outro lado, garante um pseudo-aumento do nível educativo das classes populares; causando a impressão para essas classes, que elas estão “incluídas” num *novo* mundo, onde o que determina a sociabilidade humana é o conhecimento, a tecnologia e a informação.

Por último, precisamos fazer uma reflexão sobre a admirável evolução de alguns índices da graduação tecnológica brasileira. Merece destaque, por exemplo, o extraordinário aumento do número de cursos e vagas; também faz jus relevar, embora de forma um pouco menos acentuada, o notável crescimento dos indicativos de matrículas.

Uma questão, contudo, merece sério destaque. Enquanto na AL o ESNU representa aproximadamente 25% do total de estudantes, no Brasil, segundo o censo escolar de 2007, dos 5.302.373 estudantes matriculados no ES, apenas 458.834 são computadas para os tecnológicos, o que equivale a 8,65%, bem abaixo da dos indicativos do continente informados pela (UNESCO/IESALC, 2006). Como advertiu o INEP em documento de 2004, precisamos atentar para *as comparações internacionais, amplamente divulgadas por publicações de diferentes organismos, referentes à faixa etária de 18 a 24 anos, mostram que o Brasil ocupa, mesmo entre as nações latino-americanas, uma posição bastante desfavorável*. Conforme esse documento, assinado por Pacheco e Ristoff, *se triplicássemos os números de universitários brasileiros,*

teríamos ainda assim índices menores do que os da Argentina e [os] do Chile (2004, p. 10).

Para que possamos nos posicionar perante esse problema, precisamos relembrar a evolução do número de matrículas no EM, que no ano de 2004, quando passou a ter pequena queda, atingiu a marca de 9.169.357 e que 87,88% desse total, são estudantes provenientes de escolas públicas (já sabemos que a grande maioria estuda no turno da noite). Como informado pelo censo da ES de 2004, os cursos de graduação presenciais¹²⁷ tiveram, *no intervalo dos últimos cinco anos, um crescimento médio de 13%, ao ano* (PACHECO e RISTOFF, 2004, p. 4).

A tendência de crescimento do sistema de ESNU até 2004 confirma-se no censo de 2007, conforme podemos observar no recorte entre os anos 2006 e 2007 mostrados na tabela X. Vejamos tais números: 347.856 matrículas, que correspondem a aumento de 24,8% em relação a 2006; 70.666 concluintes, ou seja, 30% de crescimento no período; 188.347 ingressantes, correspondendo a um crescimento de 20,1% em relação ao ano de 2006; 394.120 vagas, registrando um acréscimo de 23,6% em relação a 2006. Os dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo INEP em 2007 expõem que, o aumento da oferta da graduação tecnológica no intervalo de 2004 a 2007, gira em torno da impressionante marca de 1200% (BRASIL; MEC; INEP, 2009).

Tabela X: Crescimento do ESNU no intervalo de 2007 com relação a 2006.

	Matrículas	Concluintes	Ingressantes	Vagas
Total	347.856	70.666	188.347	394.120
%	24,8%	30%	20,1%	23,6%

Dados fornecidos pelo MEC/INP/Deaes.

Segundo Andréia Andrade e Bernardo Kipnis que analisaram os motivos de escolha desses cursos por seus ingressantes, *o expressivo crescimento de cursos e de alunado, nos últimos dez anos, impacta qualquer processo de análise, principalmente frente ao crescimento da educação superior como um todo*. Admitem esses pesquisadores que no mesmo período o ES aumentou em sua totalidade, contudo, em números bem mais modestos quando se compara aos indicativos do ESNU. Entre 2004 e 2007, apontam os autores amparados em dados do Censo da Educação Superior 2007,

¹²⁷ O INEP (2004) destaca que a graduação presencial engloba a formação de bacharéis, licenciados e tecnólogos.

que a evolução do ESNU foi de 22,8%, 42,3%, 79,6% e 58%, respectivamente, enquanto o crescimento, do ES como um todo (incluindo, bacharelado, licenciatura e, graduações tecnológicas) foi de 14,8%, 18,5%, 14,3% e 13,3%, no mesmo período (ANDRADE; KIPNIS, 2009, p. 173).

Na tabela XI, exposta a seguir, podemos ver que o percentual do ESNU em relação ao ES clássico ainda é pequeno: 8,65%, algo em torno de um terço dos indicativos do continente latino americano que marca cerca de 25% deste subsistema com relação ao total geral de matrículas na educação superior.

Tabela XI: Total de matrículas no ES e no ESNU, segundo Censo de 2007.

Total de matrículas do ES	Total de matrículas do ESNU
5.302.373	458.834

Dados fornecidos pelo MEC/INEP/Deaes

Ainda segundo este Censo, com relação a organização acadêmica, é possível observar que as universidades são as que apresentaram maior crescimento na oferta de vagas em graduação tecnológica: foram mais de 42.000 novas vagas em 2007, crescimento de 36,6% em relação a 2006. O censo de 2007 confirma que o maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%) está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão assim distribuídas: 52,5% são públicas enquanto 47,5% ficam com o setor privado.

Ora, enquanto a elevação média histórica da quantidade dos cursos presenciais (repetimos: incluindo bacharéis, licenciados e tecnólogos) a partir de uma amostragem de cinco anos, girou em torno de 13% e seu número total de matrículas cresceu em 2007, com relação ao ano anterior, apenas 4,4%. Já os índices do ESNU tiveram aumento da ordem de seis vezes esta proporção, isto é, 24,8%, conquistando a incrível marca de 691,19% de aumento do número de cursos no intervalo de 1994 a 2004. Como as IES privadas, mesmo registrando grande ociosidade, são responsáveis por mais de 90% da oferta do tecnológico e a maior proporção de aumento desse subsistema deu-se nas universidades, onde, embora pequena, a maioria está com as públicas, podemos inferir, que, o governo começa a lograr êxito em expandir o sistema de ES pela via não universitária. Essa tendência, que numericamente ainda é tímida, pois políticas públicas como o do REUNI e a da ifetização dos antigos CEFETs são recentes e, portanto, ainda não tiveram tempo de se ajustarem ao processo como um todo.

Apesar de essas ações governamentais estarem em processo de consolidação, elas não permitem avaliações quantitativas seguras, pois seus números ainda não afloraram completamente. Esta investigação, entretanto, ousa apontar com base na reflexão histórica sobre as políticas públicas neoliberais com feição “tupiniquim” que já se pode confirmar o processo de privatização endógena que o Estado brasileiro brota como novidade dentro das suas universidades. Estas, acusadas pelos defensores do mercado, de serem historicamente distante do cotidiano das pessoas, passam a prestar um valioso serviço aos empresários: formarão a mão-de-obra que o mercado precisa para continuar acumulando o lucro necessário garantidor da perpetuação do capital.

Uma reflexão desse porte requer um exame profundo. Para que avancemos sobre a problemática, torna-se imprescindível o acesso a estudos prévios sobre os egressos desses cursos e sua inserção no mercado. Os dados oficiais disponíveis e a bibliografia produzida no Brasil ao alcance de nossa visita, infelizmente, ainda são insuficientes. Isso se explica pela própria história da graduação tecnológica brasileira, como ficou claro no decorrer deste texto, não completou ainda cinco décadas de existência. Ademais, passou a ter visibilidade e interesse maior das pesquisas críticas a partir da década passada com a reformulação do Estado e, sobretudo, após a chamada cefetização da educação profissional, consignada através da Lei nº 8.948/94, entre outros dispositivos legais.

Como alternativa ao atendimento das necessidades de uma pesquisa como a nossa, procuramos buscar investigações sobre essa questão em países que já tenham tais informações. Decidimos recorrer às investigações que dispomos sobre o ensino politécnico português, pois essa modalidade de educação, em linhas gerais, assemelha-se a nossa graduação tecnológica. Não podemos, no entanto, abranger todos os contrastes e semelhanças que as duas propostas de oferecer ensino superior em tempo reduzido partilham. Nosso objetivo em lançar mão do caso lusitano é examinar o que dizem os pesquisadores sobre a relação entre seus egressos, o mercado de trabalho e a aceitação social desse tipo de curso.

Aproveitamos, para tanto, como base para esse debate, as nossas reflexões sobre o percurso, o contexto e o funcionamento do ensino politécnico português que foram publicadas de forma sintética no *II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana*, promovido pelo IMO/UECE (SANTOS 2007c). Esse trabalho foi produzido no período compreendido entre setembro e dezembro de 2006, quando estávamos

abrigados no Centro de Investigações e Intervenções Educativas (CIEE), da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação (FPCE), da Universidade do Porto (UP). Como ficará claro no decorrer da discussão, nosso apoio histórico para a exposição foram os estudos do investigador da Universidade de Lisboa, Sergio Grácio (1998). Com relação aos aspectos relativos à inserção e aceitação dos egressos no mercado, dialogamos com esse autor e com as análises da pesquisadora da Universidade de Coimbra, Ana Maria Seixas (1991). A estudiosa da Universidade Nova Lisboa, Mariana Gaio Alves (2005), colabora com seus exames sobre o panorama dos cursos dessa natureza nos seguintes países: Portugal, França, Inglaterra e Alemanha; as pesquisas de Alberto Amaral e amigos auxiliaram-nos nesse entendimento.

A implantação da educação politécnica em Portugal e, sobretudo, a sua maciça proliferação, como era de se esperar, acompanha o discurso da modernização da sociedade, das transformações no mundo produtivo, do paradigma que acredita ser o mundo, agora movido pela “sociedade do conhecimento”, bem como, a alocação que defende existir na escola uma crise sem precedentes em sua história; defesa esta, prioritariamente feita pelos que querem a formação escolar próxima do mundo da produção, como é o caso de Joaquim Azevedo¹²⁸ (2003).

Os índices do ensino politécnico em Portugal demonstram que, no início do século XXI, seu crescimento é espantoso. Isso é justificado pelos defensores da educação profissional por ser essa opção uma alternativa para os milhares de jovens filhos dos trabalhadores que buscam a universidade. Ana Maria Seixas relata *que a preferência por este tipo de ensino parece ser, no entanto, mais um constrangimento imposto às suas estratégias escolares, do que uma verdadeira alternativa ao ensino universitário* (1992, p. 183).

Na conclusão de sua pesquisa, essa autora aponta que em um cenário de dificuldades de acesso ao ensino superior e em um momento de crescente procura deste, é obvio que o politécnico será uma via de escoamento para muitos jovens. Seixas ainda adverte: *parece-nos, no entanto, que o sucesso deste tipo de ensino, junto dos estudantes, dependerá muito da aceitação e valorização dos seus diplomas no mercado de trabalho* (1992, p. 183).

¹²⁸ As idéias do senhor Joaquim Azevedo, guardadas as devidas distinções e proporções, representam para Portugal, o mesmo que as opiniões de Claudio de Moura Castro para o Brasil.

Por seu turno, Sérgio Grácio se preocupa em destacar a disputa mercadológica entre os egressos dessa modalidade e os chamados engenheiros plenos.

Na actualidade, os anúncios de empresas pedindo candidatos formados nas diversas áreas da engenharia mostram o número apreciável de anúncios com a menção “engenheiro(s) ou engenheiro(s) técnico(s) [estes formados pelo sistema politécnico]”. [...] ao candidato engenheiro técnico é-lhe acenada a ordem escolar, lembrando-lhe que sua formação é a inferior e que a empresa pode ter toda a vantagem em a substituir pela do engenheiro; o candidato engenheiro [pleno] é colocado perante a ordem temporal, sendo-lhe lembrado que o diploma está muito longe de ser tudo, contando antes de mais nada o desempenho da função e a boa vontade da empresa em o valorizar (1998, p. 270-71, aspas do original).

Avançando para suas conclusões, esse investigador lembra quem sai ganhando entre a disputa dos engenheiros técnicos contra os engenheiros universitários: os empresários. Segundo essa argumentação, aqueles profissionais podem desempenhar várias funções cabíveis a estes, podendo, na maioria dos casos, receberem um salário inferior. Na *ética* do mercado, as empresas estão tendo *sucesso*.

Sobre qual dos dois diplomados sai ganhando na disputa pelo emprego, Mariana Gaio Alves levanta a hipótese de que sendo o universitário *mais antigo e prestigiado*, proporciona *maiores facilidades no acesso ao emprego após a conclusão do curso*. Ela diz que seus estudos apóiam-se, também, em investigações efetuadas para entender essa situação em outros países. Esses exames indicam que as “*grands écoles*” *francesas*, os politécnicos ingleses ou as “*fachhochschulen*”¹²⁹ *alemãs, embora não sendo instituições exactamente idênticas aos politécnicos portugueses*, apontam para uma maior dificuldade aos seus egressos na consecução de um emprego com relação aos diplomados das universidades clássicas, em qualquer um desses países.

Em França, por exemplo, verifica-se que os estudos práticos do segundo ciclo da universidade e os diplomas dos Institutos Universitários de Tecnologia oferecem melhores perspectivas profissionais do que os diplomas das “*Grands Écoles*”. Na época em que a Grã-Bretanha tinha um ensino superior com dois sub-sistemas, eram os diplomados dos politécnicos que, mais frequentemente do que os diplomados das universidades, vivenciavam situações de desemprego de acordo com os dados disponíveis em finais dos anos [19]80. Na Alemanha, a transição para o emprego não parecia ser mais fácil para os diplomados das “*fachhochschulen*” do que para os das universidades (ALVES, 2005, p. 3, aspas do original).

Assim sendo, conclui a autora, *estas constatações levam-nos a reforçar a hipótese já formulada de que, em Portugal*, os diplomados das universidades e não os dos politécnicos são beneficiados pelas *melhores condições de inserção e perspectivas*

¹²⁹ Uma leitura aproximada da expressão “*fachhochschulen*” em português seria “*faculdade especialista*”.

de emprego. Finaliza suas considerações afirmando: não obstante, e ainda que as dificuldades possam ser crescentes, constatamos que os diplomados de ensino superior usufruem de melhores condições de emprego e trabalho quando comparados com indivíduos que protagonizaram percursos escolares mais curtos não acedendo ao ensino superior (idem, p.3-6).

As pesquisas de Alberto Amaral e colaboradores servem para reforçar o caráter dual que carrega o sistema politécnico português e sua intenção de escoar os jovens das classes mais desfavorecidas que chegam ao ES para uma educação imediatamente subordinada ao mercado, o que o aproxima de nossa graduação tecnológica. Vejamos os dados: enquanto os ingressantes aos politécnicos são *alunos provenientes das famílias com menores recursos*, por exemplo, 36% desses estudantes *provêm de famílias com rendimentos abaixo de € 750, e apenas 20,7% correspondem a rendimentos superiores a € 1550*, contra, respectivamente 28% e 32% nas universidades clássicas. Aqueles estudantes *valorizam mais do que os seus colegas das universidades o factor de empregabilidade, o que é de [se] esperar atendendo a que o subsistema politécnico está mais orientado para o mercado de trabalho* (AMARAL, MOREIRA e MADELINO, 2006, p. 13-16).

Depois desse panorama necessariamente sintético da relação ensino politécnico e inserção no mercado de trabalho em Portugal, que possibilitou clarear os pressupostos e as conseqüências dessa modalidade educativas neste país, expondo algumas de suas semelhanças com a proposta que se desenvolve no Brasil, podemos adiantar algumas reflexões sobre a graduação tecnológica brasileira.

Por mais contundente que se apresente a retórica, todavia, não se pode, a nosso juízo, usar como balizador para aferir a eficácia desta política pública educacional, por um lado, o acesso ao mercado de trabalho, pois, em um quadro de desemprego estrutural, que o verbo oficial prefere eufemisticamente definir como cambiante, ou seja, pendular, oscilante, cíclico, apenas o capital sai ganhando com essa disputa; por outro lado, tampouco seria lícito eleger como expressão de êxito, a multiplicação generosa de cursos, vagas e a elevação de matrículas nesse nível de ensino, pois a falta de oportunidades de acesso ao ensino universitário acenadas de um modo geral, à classe trabalhadora, faz desaguar parte dos estudantes para o ensino superior tecnológico.

Em uma sociedade em que a taxa de escolarização de jovens com idade entre 18 e 24 anos gira em torno de 10%, optar entre estudar no ensino superior, mesmo que de forma a alimentar a carnificina capitalista, ou ser execrado desse sistema, lembra a expressão cunhada por Lukács (1982), escolher entre a “escravidão e o canibalismo”. Como para os filhos de trabalhadores, de maneira geral, não há alternativa de ingresso ao ensino universitário, a graduação tecnológica aparece pomposamente aparentando todo o seu desígnio de *sucesso* para os que teimam em sobreviver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E não nos apercebemos, como se para isso não bastasse ter olhos, de que os nossos governos, esses que para o bem ou para o mal elegemos e de que somos portanto os primeiros responsáveis, se vão tornando cada vez mais em meros "comissários políticos" do poder econômico, com a objetiva missão de produzirem as leis que a esse poder convierem, para depois, envolvidas no açúcar da publicidade oficial e particular interessada, serem introduzidas no mercado social sem suscitar demasiados protestos, salvo os de certas conhecidas minorias eternamente descontentes...

José Saramago

A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a partir da Lei Federal nº 8.948/94, que transforma as então Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs), constituiu uma estratégia categorial na reestruturação do ensino superior do Brasil, que a nosso ver, irá atrelar, sobremaneira, a educação brasileira aos ditames do grande capital dito globalizado.

Empreendemos a nossa investigação, buscando como base autores que vêm se posicionando criticamente a respeito do processo de monitoramento da educação brasileira, em todos os níveis, por parte dos organismos internacionais, sobretudo, o Banco Mundial que vincula a sua 'colaboração econômica' ao cumprimento das metas de educação impostas mundialmente aos países periféricos.

Apoiado nos estudos de István Mészáros, que defende existir no interior do capital uma crise sem precedentes na história, procuramos destacar os desdobramentos dessa conjuntura na educação dos trabalhadores. Para esse autor, diferentemente das crises recorrentes, cíclicas do passado, a atual crise de capital é estrutural. Para superá-la, o capitalismo precisou lançar mão, através de organismos institucionais coordenados pelo Estado, de estratégias que possibilitassem reverter a decrescente taxa de lucro. Nesse cenário, a educação passa a ser um mecanismo importante de atuação, tanto nos seus aspectos reprodutivos de preparação da força de trabalho para o mercado, como passando ela própria (inclusive na esfera pública) a ser uma mercadoria.

No propósito de entender a lógica mercadológica do complexo da educação, inserida nesse quadro, resgatamos autores clássicos da ontologia marxiana, a exemplo de Gramsci, Monacorda, Florestan Fernandes e contemporâneo como Saviani, Jimenez, entre outros, que na esteira de Karl Marx, apreendem a relação trabalho e educação,

desvelando os limites de uma educação emancipatória nos marcos de uma sociedade cindida entre exploradores e explorados.

Com relação ao debate sobre que discute a oposição entre politecnia versus educação tecnológica, apontamos os elementos estruturais da apropriação, pela burguesia, de bandeiras históricas defendidas pela classe trabalhadora, no sentido de seduzi-lo a continuar contribuindo de modo acrítico com o capital em crise, oposto aos anseios de uma educação verdadeiramente omnilateral.

Recorrendo a história da educação com aporte nos interpretes marxianos, certificamos que as bifurcações que traçam a relação do trabalho e a educação são históricas e perpetuam até a contemporaneidade, apresentando de um lado, uma educação intelectual, voltada para a classe dirigente; de outro, uma formação destinada à classe trabalhadora que reduz a educação a saberes instrumentais (instruções manuais) e pontuais necessárias ao desempenho de atividades ligadas a demanda do mercado.

Nesse sentido, fica claro, conforme os autores referendados, que a dualidade da educação será marcada por tipos distintos de ensino formal: um ensino profissional para os desfavorecidos economicamente e o ensino acadêmico para a classe mais abastada.

Constatamos que desde os governos militares (1964), as políticas públicas para educação no Brasil têm suas bases crescentemente alicerçadas no processo de industrialização brasileira, em que se passa a priorizar as áreas técnicas em detrimento às humanas. Nessa direção, os cursos técnicos e tecnológicos são estimulados na perceptiva do desenvolvimento econômico capitalista e não na possibilidade de formação humana integral.

Para aparelhar o país, no alcance ao chamado primeiro mundo, foi proclamada diante da chamada sociedade civil, a necessidade de ser fazer uma ‘nova’ universidade voltada para a ‘nova’ realidade de sustentabilidade econômica dos países periféricos. Para tanto, o Estado arquiteta uma ampla reforma universitária que ganha requintados contornos com a adesão à ordem neoliberal do capital.

A educação brasileira, em todos os níveis de ensino, a partir da década de 1990, terá a mesma configuração a partir do Estado, ou seja, assume a concepção empresarial de gestão e financiamento. Nesses termos, as diretrizes do ensino superior serão mediadas e articuladas ao processo planetário de mercantilização de ensino, representada por um incentivo na expansão de cursos de graduação de baixa qualidade

acadêmica, expondo o interesse neoliberal de atar de forma indissociável a educação com a mercadoria.

Averiguamos que a ênfase na propagação de cursos de graduação tecnológica no Brasil torna-se oportuna para o capital em crise, tendo em vista que vai atender duas preocupações do Estado brasileiro. Do lado do capital, intensifica o mercado de ensino, desresponsabilizando o Estado na função de prover educação pública, de qualidade e gratuita, à população; por outro, aparece como uma política de inclusão social, pois está direcionada à classe trabalhadora, onde agora, através de programas como, por exemplo, o ProUni e a institucionalização dos IFTs, terão a oportunidade de adquirir o seu diploma de nível superior e competir igualmente no mercado.

Afirmamos, todavia, que a criação de uma universidade pública não estatal, sob os moldes dos cursos de graduação tecnológica, formaliza o Ensino Superior Não Universitário (ESNU), caracterizado pela expansão de vagas via ensino aligeirado, fragmentado e de caráter precariamente científico, condicionado à educação profissional.

Referente aos pressupostos pedagógicos dos cursos de graduação tecnológica, reiteramos a tese que é norteadada pelos *novos* paradigmas educativos, atribuindo a pedagogia das competências a condição indispensável na formação dos trabalhadores, capacitando-os para habilidades instrumentais, aligeiradas, empreendedoras e de cunho imediatamente específico para o desempenho de um ofício mercadológico.

Sob o patamar da crise estrutural do capital, asseguramos que o ensino superior brasileiro está condicionado aos parâmetros internacionais de orientação da educação, que apregoa a universalização do ensino básico e a expansão do acesso dos ensinos médios e superiores. Contudo, as políticas educacionais são reeditadas sob a lógica privatista em que o Estado apresenta como proposta a alternativa de ensino superior não universitário.

Centrado na dialética da dependência, os organismos internacionais determinam um *novo* padrão de financiamento para a educação. Conforme constatam as pesquisas de Jimenez e Mendes Segundo (2007), tal artifício impõe ao país devedor uma *nova* estrutura de gestão ancorada nas bases mercantis que atravessa às definições curriculares, os processos avaliativos, bem como os modelos de formação docente. O artigo 87, parágrafo 1º da LDB nº 9.394/96, que confere ao PNE uma preparação com

base na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, basta para provar empiricamente como o Brasil entra nessa relação de forma a confirmar a histórica dependência aos ordenamentos da ordem global (JIMENEZ e MENDES SEGUNDO, 2007).

A rigor, diante desse quadro, não surpreende o fato de que as mudanças no sistema educacional brasileiro, introduzidas a partir da LDB nº 9.394/96, particularmente no que diz respeito à Reforma do Ensino Médio e do Ensino Profissional, até o momento não alcançam êxito sequer nos termos do próprio mercado de trabalho – aliviando, em alguma medida, o desemprego, por exemplo – para além do cumprimento da sempre viva função de adaptação ideológica ao capital.

Percebemos ainda, que ao longo do estudo das leis e programas que legitimam a graduação tecnológica no Brasil, encontramos várias contradições perante o próprio sistema que se considera democrático. Na verdade, o Decreto nº 6.095/07 que institui IFETs, confunde a comunidade diante de sua função histórica principal: ensino técnico profissionalizante integrado ao nível médio. Desse modo, afasta-se da função que a história lhes conferiu: formar profissionalmente e com qualidade a juventude, possibilitando-os enfrentar o ingresso nas universidades públicas em cursos considerados elitistas.

Alguns conceitos encontrados no discurso desses organismos são suficientemente claros e satisfatórios para que possamos compreender a defesa de um curso de graduação mais rápido e com ênfase nas necessidades diretas do mercado, justificado na emergência de uma *nova* sociedade, agora do conhecimento, da informação, das novas tecnologias, demandada pela pedagogia das competências e pela lógica do aprender a aprender, ou seja, um subsistema de ensino superior imediatamente subserviente ao que determinar o mercado e seus seus funcionários.

As atuais contra reformas impostas pelo governo de Lula da Silva vêm sendo divulgadas como sendo a política que reverterá os prejuízos produzidos pelas reformas anteriores. Nesses termos, a atual contra reforma do Ensino Superior (ES) requisita para si, segundo seus defensores, a responsabilidade social de melhorar a articulação da universidade com a indústria, reforçando o relacionamento das empresas com a universidade pública através do “mal necessário” das fundações ditas de amparo a pesquisa, contribuindo, ao mesmo tempo, com a expansão do acesso ao ES público.

Essa reformulação apresenta-se como sendo aberta a mecanismos de flexibilização e democratização, devendo ser sustentada em procedimentos participativos de avaliação, implementando, ainda, os novos paradigmas pedagógicos e a adoção de outros conhecimentos cientificamente precários no interior do cotidiano acadêmico.

Assentado em Álvaro Vieira Pinto apreendemos que a distinção entre ensino técnico e tecnológico é operacionalizada pelo capital, cujo poder ideológico respalda a divisão internacional do trabalho. Na contramão, ao invés de concepções anticapitalistas românticas que enxergam a tecnologia como um mal da racionalidade humana, comungamos com os autores marxianos clássicos que atribuem à tecnologia, produto da atividade humana, um caminho para o homem na busca de sua plenitude. Contudo, denunciemos que a tecnologia, embora seja expressão do desenvolvimento das forças produtivas, tem sido utilizada para imprimir poder e aprofundar as desigualdades entre os países periféricos e os detentores do conhecimento altamente elaborado, nas nações de capitalismo central.

As defesas feitas pelo MEC e seus defensores sobre a importância da tecnologia na sociabilidade humana estão repletas de determinismo tecnológico e miopia investigativa. O pesquisador Milton Vargas, por exemplo, ao escrever sobre a relação tecnologia e desenvolvimento chega a afirmar, guardando as devidas e rigorosas proporções, o que Bresser Pereira já havia escrito na década de 1960. Isto é, indica Vargas, em documento publicado por aquele Ministério que talvez não faltem em nossas indústrias engenheiros e nem pesquisadores e sim tecnólogos (BRASIL; MEC; CENTEC, 2002).

Esta pesquisa que se baseia nas teses de Vieira Pinto (2008a, 2008b) e Florestan Fernandes (1973, 1975a, 1975b), não pode deixar de destacar a enorme distância que separa estas posições das defendidas por Milton Vargas em nome do MEC. Insistentemente relembramos no decorrer desta exposição, as teses defendidas pelos clássicos do marxismo que advogam em prol de uma ordem social sem trabalho alienado tampouco propriedade privada, na qual possa florir plenamente a ciência e a tecnologia lançadas para além das coações mercadológicas. Somente nessa esteira é que pode emergir a educação verdadeiramente científica e tecnológica (omnilateral). Isto é, como argumentava Marx (2003), resumidamente escrevendo, uma formação que possa articular, unitariamente, **o domínio dos fundamentos científicos e a capacidade do**

manuseio técnico dos instrumentos de trabalho, além do desenvolvimento espiritual do ser social.

Para o MEC e para seus ideólogos, como não poderia ser diferente, o ESNU faz eco, a rigor, aos processos implantados pelo capital no campo da educação, na atual conjuntura de crise crônica. Nesse quadro de afrontamento da razão, nada mais ingênuo, mas socialmente aceitável para manter a ordem da dependência, que a defesa do desenvolvimento da ciência e da tecnologia como sujeitos autônomos dos demais complexos sociais, fazendo germinar no chão neutro da experiência humana, e, principalmente da produção, para além das vontades e conflitos de classe, novos problemas e novos desafios. A essas ficções teóricas, atualmente, a graduação tecnológica, responderia a contento.

O discurso retórico e adocicado que acastela a expansão necessária das vagas no ensino superior, portanto, defendido calorosamente pelo governo e pelos organismos internacionais, por mais “consensuoso” que pareça, fica apenas na aparência, não consegue ir além “do glacê do bolo”; é incapaz de se aprofundar para além da casca que esconde a essência, qual seja, destinar, desta vez no ensino superior, um lugar cativo para os filhos da classe trabalhadora e ao mesmo tempo, obstacularizar o desenvolvimento tecnológico e cultural de nosso povo, mantendo-o dependente dos imperialismos de ocasião.

Em suma, como podemos destacar, a proposta de graduação tecnológica está fortemente focalizada nos interesses do mercado, em que o paradigma do empreendedorismo se torna o cerne das propostas dos cursos do ensino superior. Com o discurso de atender as populações de baixa renda no ingresso às universidades, estas são direcionadas para a formação de um “novo” tipo de trabalhador, capaz de empreender o seu próprio negócio. Os cursos de graduação tecnológica são estritamente profissionais e a grande maioria está distante dos padrões científicos necessários à produção de uma sociedade autônoma e independente econômica e culturalmente.

Outro aspecto que demonstramos, nesta investigação, é que o atual ensino superior do Brasil, tomando como perspectiva que vivenciamos na dita “sociedade do conhecimento”, resgata a teoria do capital humano, em que atribui ao ‘conhecimento’ a variável promotora da geração de riquezas dessa sociedade que se considera global. Todavia, denunciemos que o conhecimento delegado às populações pobres, através

desses cursos tecnológicos, apresentam-se reduzidos a ‘instruções’ imediatas, fragmentadas, flexibilizadas e destorcidas, negando à classe trabalhadora o direito de ter acesso ao conhecimento universal produzido pela humanidade.

Constatamos que houve acréscimo acentuado de instituições, cursos e matrículas na graduação tecnológica brasileira. No ano de 2004, contudo, somente 46,75% do total de vagas ofertadas nesse subsistema conseguiram preenchimento. Deste montante, o setor empresarial amargava 58,23% de ociosidade, número bem próximo da taxa de desocupação das vagas oferecidas pelas IES empresariais nos cursos de bacharelados (clássicos) que, no ano de 2003/2004, girava em torno de 48%. Atualmente, tem-se uma previsão que a ociosidade dos cursos de graduação tecnológica girem em torno de 52%. Conforme indicamos, as instituições de ensino superior (IES) privadas ofertam mais de 90% das vagas do subsistema não universitário. Outro fator importante é que o maior percentual de crescimento dessa graduação ocorreu justamente nas universidades, organização acadêmica que tem maioria absoluta de instituições públicas.

Embora pareça complexo, já é possível perceber que o Estado, na sua missão de defender o neoliberalismo de forma moderna e atualizada, apresenta “dois pesos e duas medidas”, como muito bem percebeu o poeta Ferreira Gullar (2009), escrevendo com outras palavras. A ociosidade do ES seja ele tecnológico ou clássico é bem próxima aos 50%. Isto é, o governo atua de uma forma quando o assunto é proteger o privado, e de outra quando precisa atender uma reivindicação popular.

Esta discrepância é percebida quando o executivo federal opta, no caso dos bacharelados, historicamente mais prestigiados, por apresentar como proposta de alargamento às portas da “casa do saber” o ProUni, efetuando o embaralhamento entre as esferas públicas e privadas. Dito em uma palavra: escoar os recursos públicos para os bolsos dos afamados empresários da educação. Já com relação à desocupação amargada pelas empresas no ESNU, o governo age de forma diferenciada. Oferta para a classe trabalhadora, pela via pública, a graduação tecnológica, através principalmente da ifetização dos CEFETs e da proposta de Reuni nas IES federais.

Os dados do Ensino Superior Não Universitário (ESNU) brasileiro com relação aos indicativos do continente latino americano servem, sobremaneira, para entendermos os motivos que levam o governo brasileiro a operar dois pesos com medidas diferentes. No Brasil, apenas 8,65% de jovens estão matriculados no ESNU, enquanto os números

da América Latina estão próximos a 25% do total de estudantes. Além do histórico dualismo presente na escola capitalista, que, nacionalmente precisa se atualizar para enfrentar a crise do capitalismo contemporâneo, nosso país está aquém das expectativas esperadas pelas agências transnacionais no que se refere a oferta de ES aos filhos dos trabalhadores. Isto, portanto, serve como motivação para o governo promover a expansão do ESNU no atendimento as recomendações impostas por tais organismos internacionais sob alegação de uma modernização do ES brasileiro.

Para os capitalistas, independentes que sejam brasileiros ou não, a educação é vista como um negócio. Deste modo, irá mercantilizar a educação da mesma forma que faz com outros produtos, sejam eles: esterco, ração, leite, ou qualquer outro, interessando apenas que no final do processo produtivo gerem lucros. Logo, ciência ou tecnologia são importantes apenas como elementos impulsionadores de vendas. Para a classe trabalhadora, que não tem como ter acesso aos avanços da ciência tampouco da tecnologia, enquanto não se romperem as barreiras que mantêm duas classes distintas, qualquer ferramenta, a mais rústica que seja, continuará tendo sua utilidade na vida cotidiana.

A graduação tecnológica, com efeito, atende satisfatoriamente aos interesses do capital tomando como regra as contradições sociais desse modelo. Se por um lado, prioriza somente o ensino, engessa a ciência, ao criar obstáculos na realização da pesquisa de base; por outro lado, falseado no discurso sedutor de que essa política oferece o aumento do padrão educativo as classes populares, leva a opinião pública a acreditar que seus filhos estão de fato, incluídos na pretensa “era tecnológica”, agora possível a todos nesta sociedade exploradora do trabalho humano.

Asseveremos que dentro da dicotomia que marca as políticas públicas educacionais brasileiras, a implantação do ensino tecnológico passa a representar o ensino do terceiro grau no Brasil, constituindo-se em um dos principais mecanismo de alargamento do processo mercantil da educação pública de forma endógena, acentuando a fragmentação e a minimização do ensino superior brasileiro.

A necessária reflexão sobre as admiráveis alíquotas da graduação tecnológica brasileira, precisa ser vista com prudência, racionalidade e rigor. Podemos aprofundar tal afirmação quando registramos com Baverman (1987), onde o estatístico que se sente confortável com um pé no gelo e outro no fogo, deve ser o mesmo que prescreve dois

caminhos educacionais distintos, pois os maiores apoiadores desse subsistema certamente não o defendem para os seus próprios filhos, a exemplo de Cláudio de Moura Castro no Brasil e Joaquim Azevedo em Portugal.

Com isso, queremos destacar que o aumento considerável do número de vagas, cursos, concludentes e matrículas, por mais contundente que se apresente pela boca de seus retóricos, não pode ser o balizador principal para aferir a eficiência desse subsistema. Se por um lado melhora o acesso dos trabalhadores ao mercado de trabalho, por outro, facilita mais ainda aos empregadores peneirarem seus prediletos. Como vivemos no centro do desemprego estrutural, onde o eufemismo oficial prefere apelidar de cambiante, pendular, oscilante ou cíclico é o capital o maior vencedor dessa disputa. Também não é correto afirmar que tal política é exitosa simplesmente por se embasar em uma generosa multiplicação de seus indicadores, pois o carente acesso ao ES acenado de modo geral à classe trabalhadora, faz com que grande parcela destes estudantes sintam-se agradecidos pela oportunidade de cursar o ES, mesmo que ele seja não universitário.

A possibilidade de ingresso no ES em um país com taxa de escolarização circulando em torno de 10%, para estudantes com idade entre 18 e 24, lembra-nos duas reflexões. Mesmo distintas tais reflexões nos servem de amparo para pontuar estas considerações, uma é oriunda da literatura e outra vem da filosofia. A primeira é a metáfora de Machado de Assis (1977), contida no romance Helena, quando o autor escreve não importar para um náufrago de quem é a mão que o socorre. Depois, com a filosofia, onde escolher entre estudar no ensino superior, mesmo que de forma a alimentar o capitalismo ou ser excluído dele, remete-nos a uma expressão lukasciana: escolher entre a “escravidão e o canibalismo” (LUKÁCS, 1982). Com isso, reforçamos que as circunstâncias impostas à classe menos favorecida, faz com que os filhos de trabalhadores, de maneira geral, não tenham como alternativas o ingresso à universidade. Os cursos de graduação tecnológica, chamados de ensino não universitário, surgem esplendidamente “messiânicos” aparentando *sucesso* para os que teimam em sobreviver. Contudo, apenas e somente, a superação da sociedade de classes regida pelo mercado e a conseqüente emancipação humana das amarras da mercadoria, poderão proporcionar ao ser humano uma educação plenamente integral: omnilateral.

Por fim, concluímos a nossa tese de que o ensino tecnológico superior subdivide em dois níveis: um universitário, que atribuímos como sendo acadêmico e outro não

universitário, qualificado como sendo profissionalizante, este último destinado, principalmente, a formação aligeirada e fragmentada dos trabalhadores, o que garante a continuidade da lógica de acumulação ampliada do capital em sua crise contemporânea.

A burguesia brasileira em conluio com o capital transnacional tem em suas mãos a oportunidade, de como fez com a (contra) reforma da previdência, portanto, avançar rumo ao seu não projeto de universidade, ou seja, alargar os espaços mercantis dentro da educação superior por via de um privatização endógena e, ainda, obstacularizar a possibilidade que a ciência e a tecnologia podem proporcionar em termos de autonomia para a nação, mantendo por via da “dialética da cova” a histórica dependência econômica e cultural aos países de capitalismo central.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. **Contextos e percursos de inserção profissional dos diplomados no Instituto Politécnico de Beja**: 2º relatório de investigação. Lisboa, 2005. (mimeo).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANNAUD, Jean-Jacques. **A guerra do fogo** (La Guerre du feu), 112 mim, FRA/CAN. 1981.

AMARAL, Alberto; MOREIRA, Rui; MADELINO, Francisco Acesso ao ensino superior, equidade e emprego. In: Debate Nacional sobre Educação (DNE), Universidade do Porto, Porto, 04 dez. 2006.

ANDES. REUNI. Universidade nova & professor equivalente: faces da reforma universitária. Caderno ANDES, n. 25, Brasília, ago. 2007.

ANDRADE, Andréia de F. B.; KIPNIS, Bernardo. Cursos superiores de tecnologia: um estudo sobre as razões de sua escolha. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artomed. 2009.

AQUINO, Jackson, Alves A. Decisão política no Brasil. In: ABUL-EL-HAJ, Jawdat; AQUINO, Jackson Alves de (Orgs.). **Estado cidadania e políticas públicas**. Fortaleza: Ed. UFC. 2002.

ASSIS, Machado de. **Helena**. São Paulo: Ática, 1977.

AZEVEDO, Joaquim. Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostra. **Revista portuguesa de investigação educacional**, n. 1 (anual). Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2003.

BARBOSA, José Luciano Albino. **Desafios do ensino técnico profissionalizante num contexto de transformações**. 2002. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

BIRD; IFC. **Estratégia de Parceria com o Brasil**. (2008). Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,contentMDK:21753296~pagePK:1497618~piPK:217854~theSitePK:3817167,00.html>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS—GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 29., Caxambu, MG, 2006.

BRASIL. MC&T. **Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento nacional**: Plano de Ação 2007-2010. Brasília, 2007.

_____. MEC/SEMTEC/DPAI. **Nota Técnica DPAI n. 001/2007**. Brasília, 2007.

_____. MEC; CNE. **Diretrizes curriculares**: nível tecnológico. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.unifenas.br/radiologia/resol_cne3.pdf>.

_____. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaoprofissional.sct.ce.gov.br/>>.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Brasília.** Brasília: MEC. 10 nov. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Novo relatório do Banco Mundial e do FMI.** Washington, D.C., 2003. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/data/wdi2003>>. Acesso em: 11 ago. 2004.

_____. **Estratégias de assistência ao Brasil para 2004-2007.**

BARVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRASIL. MEC. CNE. **Diretrizes curriculares: nível tecnológico.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.unifenas.br/radiologia/resol_cne3.pdf>.

_____. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaoprofissional.sct.ce.gov.br/>>.

_____. **Decreto permite articulação entre ensino médio e ensino técnico.** Disponível em: <www.mec.gov.br/semtec>. Acesso em: 08 ago. 2004b.

_____. MEC. SEMTEC. **Educação profissional legislação básica.** Brasília, 2001.

_____. DPAI. **Chamada pública MEC/SETEC n. 002/2007.** Brasília, 2007.

_____. MEC. INEP. **Resumo técnico: censo da educação superior 2007.** Brasília: INEP, 2009.

_____. MEC. **Planejamento político-estratégico – 1995/1998.** Brasília, 1995.

_____. _____. CEFET/CE. **Edital n. 0001/2004.** Disponível em: <http://www.cefetce.br/Pesquisa/dippg/Mestrado/mestrado_tecnologia.htm>. Acesso em: 26 jul. 2009.

_____. _____. _____. **PQI: Programa de Qualificação Institucional em Nível de Pós-Graduação.** Disponível em: <<http://www.cefetce.br/Admin/planejamento/pqi.php>>. (2004). Acesso em: 26 jul. 2009.

_____. _____. CEFET/RJ. **Catálogo do curso de mestrado em tecnologia.** Disponível em: <<http://www.cefetrij.br/ensino/posgraduacao/mestradotecnologia/documentos/catalogo20052.pdf>>. (2004). Acesso em: 26 jul. 2009.

CAMPOS, Augusto de. **Byron e Keats: entreversos.** Campinas, SP: Ed Unicamp, 2009.

CASTANHO, Sérgio E. M. **A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1105t.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

CEARÁ. CENTEC. **Boletim de marketing.** Fortaleza, 2005a.

_____. CENTEC. **Resumo.** Fortaleza, 2005.

_____. **Histórico.** Disponível em: <www.centec.org.br>. Acesso em: 08 ago. 2005b.

_____. **Tecnólogos lutam para serem aceitos em concursos no setor público.** 2009b. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Concursos_Empregos/0,,MUL601059-9654,00->

TECNOLOGOS+LUTAM+PARA+SEREM+ACEITOS+EM+CONCURSOS+NO+SE TOR+PUBLICO.html>. Acesso em: 07 abr. 2009.

CONFEA. **Anexo I da resolução n. 1010, de 22 de agosto de 2005**: sistematização das atividades profissionais. São Paulo, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZILBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela de S.; BUENO, Maria S. S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

BORON, Atilio. Hegemonia e resistências sociais na nova ordem mundial. SEMINÁRIO INTERNACIONAL PÓS-NEOLIBERALISMO, 3. [Painel]. Rio de Janeiro: CLASCO – LPP-UERJ, 22 out. 2002.

_____; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

CASTRO, Claudio de Moura. Os pobres nos cursos técnicos. **Veja**, Rio de Janeiro, p. 20, 30 jul. 2003.

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

COGGIOLA, Osvaldo. **O governo Lula**: da esperança à realidade. São Paulo: Xamã, 2004.

CORREIA, José Alberto. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo pedagógico em disputa. **Educação Unisinos**, Centro de Ciências Humanas, v. 8, n. 15, São Leopoldo, RS: Unisinos, Jul/Dez. 2004.

_____. Da educação tecnológica ao ensino profissional: os mitos dos discursos vocacionalistas. **A página da educação**, n. 94, p. 7, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. Orelha. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CUNHA, Luiz A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZILBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela de S.; BUENO, Maria S. S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T. et. al. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DADOY, Mireille. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, Antônio. **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 26, n. 70, set./dez. 2006.

_____. O Estado e sociedade civil em Gramsci. SEMINÁRIO IMO/UFC, 2008.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador**: produtividade & cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DIÁRIO DO NORDENTE. **Lula edita 345 medidas provisórias em 71 meses**. Caderno nacional. Fortaleza, 1 dez 2008.

DORE, rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**,

Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006 341. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso efetuado em, 5/09/2009.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

DUGUÉ, Elizabeth. A lógica da competência: o retorno do passado. In: TOMASI, Antônio. **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ESPÍNDOLA, Célio. A reforma no contexto do domínio do capital financeiro e do conservadorismo. In: RAMPINELLI, Waldir José et. al. (Orgs.). **Universidade**: a democracia ameaçada. São Paulo: Xamã, 2005.

FILHO PINTO, Heitor. **Reforma Universitária espera aval de Lula**. In: FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.apub.org.br/veiasabertas>>. Acesso em: 10 ago. 2004.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa Ômega, 1975a.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**: um ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

FOLADORI, Guillermo. O capitalismo e a crise ambiental. **Raízes- Revista de Ciências Sociais e Econômicas**. UFCG, Campina Grande, Ano XVIII, n. 19, maio 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a07v11n31.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Cidadania e formação técnica profissional**. Rio de Janeiro, 1998. (mimeo).

_____. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: MOLL, Jaqueline; PALMIRA, Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção: educação superior em debate; v. 3).

FOLHA DE SÃO PAULO. **O pós-2º grau**. Editorial. 1 Caderno, 18 jan. 1996.

GLOBO ON LINE. **OIT constata alta do desemprego entre jovens da AL**. 2009a. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,AA1330348-9356,00.html>. Acesso em: 07 abr. 2009.

GIOLO, Jaime. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In: MOLL, Jaqueline; PALMIRA, Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção: educação superior em debate; v. 3).

GRÁCIO, Sérgio. **Política educativa como tecnologia social**: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GULLAR, Ferreira. Por qué no te callas? **Folha de São Paulo**, 15/02/09.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

IANNI, Octavio. **A idéia de Brasil moderno**: São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

JANUÁRIO, Edén. Debate: universidade e mundo do trabalho. In: MOLL, Jaqueline; PALMIRA, Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção: educação superior em debate; v. 3).

JIMENEZ, Susana. V. **A relação trabalho-educação sob o signo da exclusão**: qualificação profissional, o direito ao trabalho e a falácia da empregabilidade; alternativas para o enfrentamento da questão na perspectiva dos trabalhadores. Fortaleza: 2001. (mimeo).

_____; MENDES SEGUNDO. M. D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de educação**, n. 28 – FaE – Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pelotas, RS. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

_____. FRAGA, Regina Coele Q.; SANTOS, Deribaldo. Sociedade tecnológica: um novo paradigma em favor da velha ordem? **Revista Contrapontos**, v. 6, n. 3, Ijuí-SC, Set.-Dez. 2006.

_____. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana; FURTADO Elizabeth Bezerra. **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

KATZ, Cláudio; BRAGA, Rui; COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias**: crítica à reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Ignorância e intervenção em Hayek e Popper. **Revista de Economia Política**, v. 24, n. 3 (95), jul-set. 2004. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/95-8.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

KUENZER, Acácia. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, n. 70, Campinas, SP: Cedes, Ano XXI, abr. 2000.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002a.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Competência como práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. 2006. (mimeo).

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, Osmar (Org). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, Ed. da UFF, 2005. p. 211-245.

_____. **A contra-reforma universitária de Lula da Silva**. SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI, 25, 26 e 27 de novembro de 2003, Brasília.

_____. A educação sob a batuta do banco central. **Outubro**-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4, 2000.

_____. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. In: **Trabalho & Crítica** – Anuário do GT Trabalho e Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nº 1. Rio de Janeiro: EduFF – NETE – NEDDATE, set. de 1999.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1997.

_____. **Trabalho e ser social**. Maceió: EUFC/EDUFAL, 1997b.

_____. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento”. In: JIMENEZ, Susana; OLIVEIRA Jorge Luís; SANTOS, Deribaldo. **Marxismo, educação e luta de classes**: teses e conferências do II encontro regional trabalho, educação e formação humana. Fortaleza: EdUECE/IMO, 2008.

LIMA FILHO, D. L. **Os organismos Internacionais e a Educação Profissional**: Investigação sobre os determinantes da Reforma da Educação Profissional no Brasil. Upgrade (Doutorado)- UFCS, Florianópolis, 1998.

LIMA FILHO, Domingos. L. **A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior**: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005, disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>, acesso efetuado em 14/01/2008.

LIMA, Marteano Ferreira. **Pedagogia histórico-crítica**: uma análise à luz da ontologia do ser social. 2008.

LUKÁCS, Georg. **Estética 1**: La peculiaridad do lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1982.

_____. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUZ, Zé da. **Brasil Caboclo**. João Pessoa: Acauã, 1979.

MACHADO Lucíola R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAIA FILHO, Osterne; JIMENEZ, Susana V. A. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional. In: JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackeline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classe: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

MANACORDA, Mario A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004 845 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso efetuado em 04/07/2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, Sandra. Para onde aponta a política educacional do governo Lula?: Elementos para uma análise do programa nacional de qualificação social e profissional. In: JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackeline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classe: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

MARKET, Werner. Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. São Paulo: Autores associado, 2004.

_____. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. In: **Trabalho e Crítica**, GT Trabalho e Educação da AMPED, nº 2. São Leopoldo, Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação, UFMG, Belo Horizonte: EdUnisinos, 2000.

MARTINS, Marcos. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política (livro primeiro vol I)**. São Paulo: civilização brasileira, 2003.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, LDA, 1993.

_____. ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____; _____. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MEIO NORTE. **Uespi contabiliza 371 cursos reconhecidos pelo CEE**. Disponível em <http://www.meionorte.com/noticias,uespi-contabiliza-371-cursos-reconhecidos-pelo-cee,31686.html> (18/10/2007). Acesso efetuado em 17/08/2009.

MENDES SEGUNDO. **Fundo público e a reforma do Estado Brasileiro: a problemática da educação superior**. V ENCONTRO NACIONAL Y II LATINOAMERICANO LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN, Buenos Aires, 2006.

_____. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **O século XXI: Socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. A crise estrutural do capital. In: **Outubro**-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.
- Moura, Cláudio de Moura. **Os Community Colleges: uma solução viável para o Brasil?** Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/textos_para_discurs%E3o/community_colleges.pdf. Acesso efetuado em 05/07/2009.
- NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cúpula do Milênio. New York, 2000. Published by United Nations Information Centre: Lisbon, 2000. Disponível em: http://virtual1.pucminas.br/idhs/siteMDM/Declaracao_do_Milenio_A_RES_55_2_final > Acesso em: 5 mai. 2007.
- NAISBITT, John e ABURDENE, Patricia. **Megatrends 2000**. São Paulo: Amaná-Key, 1990.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NOMERIANO, Aline. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EdUFAL, 2007.
- NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica, (Conferência proferida no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, realizado de 07 a 09 de Setembro de 2006, na Universidade Federal do Ceará. O texto, sujeito a revisão e ajustes, não está disponível para publicação)**. (2006).
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- OLIVEIRA, Ramon de. O Banco Mundial e a educação profissional. **Boletim técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, mai./ago. 2001.
- _____. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZILBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela de S.; BUENO, Maria S. S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.
- OLIVEIRA, Terezinha. **A universidade medieval: uma memória**. In: IV Jornada de Estudos Antigos e Medievais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá MT, 2005, disponível:file:///C:/Documents%20and%20Settings/professor_2.HOME/Desktop/art5.html, acesso efetuado em 04/12/2008.
- OLIVEIRA, Thiago Chagas; FELISMINO, Sandra Cordeiro. **Formação política e consciência de classe no jovem Gramsci (1916 – 1920)**. São Paulo: EdUNESP, 2008
- OLIVEN, Arabela Campos. Histórias da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana A (Org.). **Educação superior no Brasil**. Brasília: Unesco/Capes/GEU, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: < <http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>> Acesso em: 10.mai.2004.

_____. **A declaração de New Delhi sobre educação para todos**. New Delhi- Índia: Unesco, 1993. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi. Acesso em: 10 ago.2004.

_____. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830>. Acesso em: 07 ago. 2008.

_____. **O marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar>>. Acesso em: 18 jun. 2004.

_____. **Declaração de Cochabamba sobre educação para todos**. Bolívia: Unesco, 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.br>>. Acesso em: 15 ago. 2004.

_____. **Declaração de Tarija: XIII Conferência Ibero-Americana de Educação**. Tarija, Bolívia: Unesco, 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 14 ago. 2004.

_____. **Relatório de acompanhamento global da EPT – 20003/2004: gênero e educação para todos; o salto rumo à igualdade**. Brasil, 2003. Relatório Conciso. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 19 jun.2004.

_____; IESALC. **Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior**. Caracas, 2006.

ORIQUEAS, Nildo. Entre Córdoba e Washington: pela reforma universitária na América Latina. In: RAMPINELLI, Waldir José et al. (Orgs.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: MEC/INEP, 2004.

PARISE, Murilo Bellini. **Parcerias público-privadas no direito brasileiro**. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/artigos2008/murilo%20parise.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2009.

PEREIRA, Luiz Augusto. C. A rede federal de escolas profissionalizantes – de reflexo do desenvolvimento brasileiro a co-partícipe do desenvolvimento local: os Centros Federais de Educação Tecnológica no contexto da reforma da universidade brasileira. In: MOLL, Jaqueline; PALMIRA, Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção: educação superior em debate; v. 3).

PEREIRA, Luiz Carlos. B. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETRAS, James. O papel dos intelectuais na transformação social. In: RAMPINELLI, Waldir José et al. (Orgs.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

PIAUI/CEE. **Parecer CEE/PI n. 012/2004**. Disponível em: <www.cee.pi.gov.br/.../2004%20Parecer%20012.doc>.

_____; _____. **Parecer CEE/PI n. 082/2005**. Disponível em: <www.cee.pi.gov.br/.../2005%20Parecer%20082.doc>. Acesso em: 17 ago. 2009.

_____/TJ-PI. **Acórdão 17/02/2009**. Disponível em: <http://www.tjpi.jus.br/download/100000000070514_100012374665982_1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2009.

PINTO da LUZ, Rodolfo Joaquim. A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DO SÉCULO XXI. Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, Brasil, n. 9, p.54--61, 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/13/5060>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez, 1992.

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. **O ensino médio noturno sob o signo da reforma: implicações na formação do trabalhador**. 2001. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. A escola do trabalhador hoje: dá para crer no “canto da sereia”? In: JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackeline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classe: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

RAMOS, Mariza. N. **Reforma da educação profissional: uma síntese contraditória (a)diversidade estrutural**. [S.l.], 1995. (mimeo).

_____. Ciência e tecnologia na institucionalidade Cefet: questões sobre um projeto de universidade tecnológica. In: MOLL, Jaqueline; PALMIRA Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção: educação superior em debate; v. 3).

_____. Teorias sociais sobre a competência em educação e trabalho. SEMINÁRIO ASPTI (Análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual), 9. Conferência proferida em 11 nov. 2006, Universidade do Minho, Braga.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ROCHE, Janine. A dialética qualificação-competência: estado da questão. In: TOMASI, Antônio. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RODRÍGUEZ, Amán Rosales. Popper y la tecnología. **Revista de Filosofía**, v. 27, n. 1, 2002. p. 135-159. Disponível em: <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/00348244/articulos/RESF0202120135A.PDF>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

_____. Aspectos históricos y normativos del desarrollo tecnológico según Friedrich Rapp. **Revista de Filosofía**, v. 31, n. 1, 2006. p. 37-59. Disponível em: <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/00348244/articulos/RESF0606120037A.PDF>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1984.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SADER, Emir. **A crise do capitalismo e a esquerda**. O comuneiro N 8, março de 2009. Disponível em: C:\Documents and Settings\Administrador\Desktop\nr7_04_emirsader.html. Acesso efetuado em: 22/08/2009.

SANTOS, Derivaldo. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública a serviço do mercado?** 2005. Dissertação (Mestrado)-Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará-UECE, Fortaleza: UECE, 2005.

_____. Políticas públicas neoliberais para o ensino profissional: como fica o CEFET/CE? In: JIMENEZ, Susana; SILVA, Marcus Flávio A (Orgs.). **Políticas públicas e reprodução do capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007a.

_____. **Os cem anos do CEFET/CE: compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado**. Fortaleza: EdUECE/IMO, 2007b.

_____. Gênese e percurso do ensino superior de curta duração em Portugal: aproximações introdutórias. ENCONTRO REGIONAL TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA, 2., 2007, Fortaleza: EdUECE/IMO, 2007c.

_____. SANTOS, Laura. “A mão e a luva”, neoliberalismo e *globalização*: como fica a educação profissional? ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE – EPENN, 17., Belém-Pa: EdUFPA, 2005b.

_____. SOARES, Regina Coele Q. F. A escola e a lógica do lema aprender a aprender. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE – EPENN, 18., Maceió, Al: EdUFAL, 2007.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

_____. Carta de José Saramago lida no encerramento do II Fórum Social Mundial. **Revista Espaço Acadêmico** – ano 1 – março de 2002. Disponível em, <http://www.espacoacademico.com.br/010/10saramago.htm> Acesso efetuado em 17/10/2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, 29, Caxambu, MG, 2006.

_____. **A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, março 2002, p.131-152.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: MANACORDA Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, (1989).

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Prefácio. In: PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Prefácio. In: PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano:** investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os cursos seqüenciais em boa hora.** Tudo a ler NECAD/CED/UECE, Fortaleza, n. 4, n. 13, p 4, jan./fev./mar. 2003.

SEIXAS, Ana Maria. **Escolas modelo ou escolas refúgio?** Política educativa e representação sociais dos estudantes de ensino superior politécnico. *Dissertação* (Mestrado)-Programa de pós graduação em Psicologia e Ciência da Educação, Universidade de Coimbra-UC, Coimbra: UC, 1991.

SILVA JR, João do Reis. Universidade e mundo do trabalho: aproximações para uma discussão. In: MOLL, Jaqueline; PALMIRA, Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção: educação superior em debate; v. 3).

SILVA, Lula da. **Carta ao povo brasileiro.** Disponível em: <[www/cartalula.html+ao+povo+brasileiro+lula&hl=pt-](http://www.cartalula.html+ao+povo+brasileiro+lula&hl=pt-)>. Acesso em: 07 out. 2003.

SILVA, Maria José. **Escola família agrícola Dom Fragoso:** elementos teóricos de aproximação da escola única de Gramsci. 2006. Monografia (Especialização)-Programa de Formação de Formadores, Universidade Estadual do Ceará-UECE, Fortaleza: UECE, 2006.

SINDICATO DOS TECNÓLOGOS DE SÃO PAULO. WORKSHOP RESOLUÇÃO 1010 E OS TECNÓLOGOS. Disponível em: <<http://www.tecnologo.org.br/Tecnologo/Noticias.aspx>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

SOARES, José Rômulo. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)sestruturante da educação contemporânea.** Tese (Doutorado)-Programa de pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-Faced/UFC, Fortaleza: UFC, 2007.

SOUSA, Fernando Ponte. Democracia e universidade: a reforma que não reforma com a universidade pública em descaso, é a sua reforma que precisamos discutir. In: RAMPINELLI, Waldir José et. al. (Orgs.). **Universidade:** a democracia ameaçada. São Paulo: Xamã, 2005.

SOUZA JR, Justino. A educação profissional na ordem regressivo-destrutiva do capital: novos e velhos problemas, velhos e novos desafios. ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES, 1, Fortaleza. EdUFC, set. 2006.

TOLEDO, Roberto Pompeu. **O presidente segundo o sociólogo**: Entrevista de Fernando Henrique Cardoso a Roberto Pompeu de Toledo. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?** Maceió: Edufal, 1997.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Gramsci, a educação e o Brasil: notas para uma reflexão. **Universidade e sociedade**, ANDES, ano VII, n. 12, fevereiro 1997.

_____. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **O conceito de tecnologia**, v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008a.

_____. **O conceito de tecnologia**, v. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008b.

WILDE, Oscar: **Desobediência, a virtude original do homem**. Disponível em, <http://porfiriohistoria.blogspot.com/2009/06/oscar-wilde-desobediencia-irtude.html>. Acesso efetuado em, 1/10/2009

XAVIER, Ubiratam. Idiossincrasias do liberalismo brasileiro. In: ABUL-EL-HAJ, Jawdat; AQUINO, Jackson Alves de (Orgs.). **Estado cidadania e políticas públicas**. Fortaleza: Ed. UFC, 2002.