

A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM INSTITUIÇÕES TECNOLÓGICAS: DIFERENTES PROPOSTAS DE UM MESMO CAMINHO

PIRES¹, Luciene Lima de Assis – CEFET-GO / UNED-Jataí –
lucienepires@brturbo.com

GT: Trabalho e Educação / n.09

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário. [...]
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.
Vinícius de Moraes

Considerações iniciais

Em verso e em prosa; nos romances e nas análises científicas; nas esquinas e nas tribunas a formação do trabalhador impera na busca de compreensão e de análise. Impera como questão a ser debatida, como proposta a ser implementada, como caminho para a inserção no mercado, como crítica aos modelos existentes, como espaço para reflexão e análise. Neste artigo esta formação também se fez presente. Aqui, como espaço para reflexão e análise, como busca de compreensão do universo das políticas que delineiam a formação do trabalhador no Brasil. Busca-se a compreensão de que interesses movem o Estado no processo de mudanças na estrutura educacional.

A formação humana nos diferentes aspectos sociais e no processo de escolarização – da educação básica ao nível superior – e as intempéries por ela *sofrida* pelas diferentes ações, políticas e reformas é preocupação de diferentes autores. No campo educacional, especialmente na educação básica destacam-se, dentre outros, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a e 2005b) que analisando um destes níveis afirmam ser “necessário sinalizar incongruências de forças sociais e do próprio governo num tema que não pode ser negligenciado tanto do ponto de vista de um direito social que precisa ser cumprido, quanto da importância estratégica do ensino médio no horizonte de construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e subordinação externa e deixarmos de ser um ‘país de gigantes com pés de barro’” (p. 01). No entanto a coletividade ou o direito social ficam secundarizados,

¹ Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado.

configurando interesses mercadológicos. Ignora-se, não por acaso, “que somente a idéia de igualdade de condições (e não a propalada igualdade mercantil das oportunidades) sustenta a idéia de criação e conservação dos direitos e estabelece o vínculo profundo entre democracia e justiça social” (CHAUI, 2000, p. 215).

Acredita-se que a formação humana deve ir além da *qualificação* ou da *preparação* para o trabalho, como previsto – terminologicamente – na Lei 5.692/71 (alterado pela Lei 7.044/82). Neste artigo analisa-se, o processo de reestruturação na formação do trabalhador, entrecortado por políticas de reestruturação das instituições federais de educação tecnológica como processo resultante das políticas de diversificação e diferenciação institucional, desencadeadas a partir da segunda metade da década de 1990. Optou-se como demarcação histórico-política o período compreendido entre 1997, ano de implementação da LDB 9.394/96 e 2005, ano em que tramitaram os primeiros projetos de criação de universidades tecnológicas no Brasil e que se criou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Formação humana / formação para o trabalho

Para entender as políticas que envolvem a formação do trabalhador brasileiro é preciso entender o porquê de instituições que possuem autonomia, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), desencadearem um processo de diversificação na oferta de cursos. Em que medida as políticas públicas de educação asseguram este processo de mudança? Acredita-se que as políticas de criação dos CEFETs bem como a diversificação na formação do trabalhador com a criação dos cursos de tecnologia configuraram novos – e complexos – contornos que deslindaram nova institucionalidade no campo.

Ao se propor um redimensionamento na estrutura interna das instituições para atender às políticas mercadológicas às quais se liga a formação do trabalhador, acredita-se que está se constituindo uma nova institucionalidade para a formação do trabalhador. Para Lima Filho (1999), uma das principais funções da reforma da educação profissional foi propiciar uma alternativa ao ensino superior. E desta forma ela tem uma função contendora que é exercida pela oferta dos cursos pós-médios e tecnológicos. A reforma, diz ele, redireciona a demanda para estes cursos e, ao mesmo tempo, vincula a oferta de cursos às necessidades imediatas do mercado. Para tal, flexibiliza os currículos e a própria organização e gestão das instituições educacionais

(p. 191). Ao desencadear uma redefinição nas estruturas organizacionais das instituições, nos níveis e modalidades de ensino e na oferta de cursos – inclusive na organização curricular –, essas mudanças definem uma nova perspectiva na formação do trabalhador.

Com esse novo modelo tem-se o ensino “por si mesmo”, sem a essência de uma formação ampla e *unitária*, sem a vinculação, necessária, com a pesquisa e a extensão. Constrói-se uma “moldura” para as “novas” instituições que levam à legitimação de um modelo de formação que se adeque à sociedade emergente que “exige” uma posição política institucional mais ágil, transparente e eficaz. Expressões como flexibilidade e adaptabilidade são determinantes neste novo modelo que buscará adequar-se aos interesses dos potenciais clientes a serem atendidos. O conceito de formação é “inovado” por experiências diversificadas, dentre elas, a vinculação da formação com o mundo do trabalho; com o processo de transferência de tecnologia; com a formação para as competências.

Na história da educação brasileira, o direito à educação foi (é) objeto de lutas no sentido de se estabelecer condições objetivas para que esse direito ocorra na sociedade por meio do compromisso do poder público com a democratização dos processos formativos. Por vezes assumindo um redimensionamento, com maior ou menor ênfase, a questão do conhecimento, da tecnologia, da flexibilidade na formação configura os contornos nas escolas. Sabe-se que na situação de desemprego estrutural, o Exército Industrial de Reserva é uma *contingência necessária*. De todo modo o que se divulga – na mídia, por exemplo – é que há oferta de vagas no mercado, mas não há trabalhadores qualificados para assumi-las. Com a defesa desta idéia a educação, e a crescente demanda por ela, são movidas pela mística de que o trabalhador qualificado teria vaga garantida no mercado de trabalho. Conseqüentemente, as políticas de educação dever-se-iam voltar para a criação de novas vagas, em todos os níveis de ensino.

A possibilidade de formação mais rápida, via cursos tecnológicos, atende assim às necessidades postas pelo mercado, de uma formação flexível. Neste contexto de mudanças se insere a cefetização das escolas técnicas federais. Estas escolas, que eram consideradas centros de referência na formação de profissionais, inserem-se com bastante ênfase no novo modelo: formação mais rápida, diversificada, em consonância com o mercado, e com os interesses do capital e das políticas neoliberais, mas nem sempre em consonância com a identidade da instituição.

A reforma nas escolas técnicas federais e sua conseqüente transformação em CEFETs – acentuada na década de 1990 – articulou-se às políticas de redimensionamento da formação do trabalhador por meio de uma lógica pragmática e mercantil. Aliado a esse movimento ocorreu a complexificação do setor por meio de mudanças efetivas no que concerne a institucionalidade e a identidade dos CEFETs. Nesse movimento destaca-se, particularmente, a busca pela transformação de CEFETs em universidades tecnológicas caracterizada pelo CEFET do Paraná (já transformado).

Este processo não se desvincula da estrutura “globalizada”, competitiva, desigual e combinada da sociedade capitalista. A lógica da expansão da educação superior, por meio das IES tecnológicas, articula-se na defesa da flexibilização do ensino. Nessa direção, para o MEC, os cursos superiores de tecnologia “vieram responder à demanda por preparação, formação e aprimoramento educacional e profissional, numa situação em que os indivíduos não podem ou não querem dispensar quatro ou cinco anos para cursarem uma graduação convencional” (BRASIL, MEC, 2003).

A compreensão das políticas educacionais não se circunscreve à apropriação dos indicadores educacionais. Tais políticas são entendidas aqui, por meio da tensão estabelecida entre a sociedade civil e política mediada pelos limites e possibilidades estruturais e conjunturais em que se estabelece a luta política envolvendo os debates atuais, históricos, complexos, impulsionados, sobretudo, a partir de 1997. Nesta direção, compreender este novo delineamento na formação do trabalhador implica analisá-lo à luz dos novos contornos da relação capitalista pautados pela reestruturação produtiva e ressaltados, em alguns casos, em uma visão estrita de formação humana.

Para a compreensão da questão da formação humana, retomam-se estudos realizados por Gramsci. Para Gramsci (1989), a formação do trabalhador não poderia se dar desvinculada da formação do cidadão. Ele propõe uma “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”(p. 118). A reforma da educação, desencadeada no Brasil, na década de 1990, negligencia essa concepção ampla de formação assumindo uma visão voltada para a certificação de competências. Para o Estado é mais rentável econômica e ideologicamente manter-se na contramão de uma formação *unitária*. Gramsci defendia a criação “de um tipo único de escola preparatória (elementar-média)” (p. 136), capaz de conduzir o jovem até os ‘umbrais

da escola profissional’, “formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (p. 136). Este não é o objetivo do Estado. Na verdade, o *mercado* assume uma supremacia e passa a indicar caminhos no delineamento das reformas educacionais no Brasil.

A ampliação da rede de educação tecnológica insere-se, nas reformas políticas implementadas no Brasil neste período e apresentam um cenário com terminologias até então pouco utilizadas, muitas delas buscadas do meio empresarial. Desenvolvimento sustentável, flexibilidade, comprometimento, voluntarismo, coesão social, capital social, inclusão, aprender a aprender são algumas dessas terminologias. Configura-se a idéia de um capital produtivo, no qual se inserem as questões sociais, dentre as quais a formação do trabalhador e o acesso à educação então na “linha de frente”. Neste processo de suposta valorização das questões sociais o vocábulo *novo* passa também a ser articulado a antigas questões trazendo a idéia de que é necessário mudar.

A formação do trabalhador: *novos* contornos de um mesmo cenário

Para compreender as mudanças por que passam as concepções teóricas que circundam a formação do trabalhador, necessário se faz compreender o caminho trilhado na busca desta formação. Diferentes autores chamam a atenção para a necessidade de se compreender as transformações processadas na base material da sociedade capitalista para a compreensão dos modelos de educação que se quer construir nesta sociedade. Concepções diversas são elaboradas na busca de superação da histórica dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e instrução profissional/formação geral. A superação desta dicotomia possibilitaria a formação de um cidadão pleno em uma escola unitária. O trabalho seria assim entendido como princípio educativo geral.

Não obstante, o conhecimento na sociedade capitalista se converte em força produtiva que, conseqüentemente, pode ser apropriado e concebido como propriedade privada e, como tal, domínio de uma determinada categoria. Tem-se um mercado em franca expansão e assim também estão as qualificações por ele ‘requeridas’. No entanto, a formação diversificada dos indivíduos não assegura o acesso e/ou a permanência no mercado de trabalho. O processo de automação da produção, na indústria e na agricultura, e de informatização nos serviços, instaurou-se progressivamente e difundiu-

se trazendo a falsa idéia de que a solução para o desemprego estaria nas mãos do trabalhador e na sua capacidade de se (re)qualificar, (re)capacitar para se adaptar ao *novo* modelo societário com capital mundializado.

A questão da mundialização do capital é analisada por Chesnais (1996). Para ele, os termos utilizados para explicar essa *mundialização* são vagos, ambíguos e carregados de ideologia: “a palavra ‘mundial’ permite introduzir, com muito mais força do que o termo ‘global’, a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento” (p. 24).

A formação humana não pode ser *mundializada* e nem percebida fora da história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente como apontou Gramsci (1986). Para ele, toda atividade humana corresponde a uma determinada concepção de mundo. Ele aponta assim, para uma construção humana capaz de criticar sua própria concepção de mundo, a fim de torná-la unitária e coerente. O indivíduo, além de ser a síntese das relações existentes, é também a história destas relações. Todo este processo de constituir-se historicamente nas relações sociais – coletivas integra-se à natureza humana e, conseqüentemente, à sua formação.

É partindo da concepção de natureza humana que Gramsci situa o papel do ensino na formação. Na perspectiva gramsciana, o ensino é um ato de libertação, e deve ser percebida a sua eficiência em relação às camadas mais oprimidas da sociedade. Esse ensino, afirma Gramsci, deve estimular o progresso intelectual, para que os trabalhadores, consolidem uma visão crítica do mundo onde vive e luta; dessa forma, o ambiente escolar tende a ser mais rico e orgânico nas suas relações. Gramsci compreende então que o processo educativo é decisivo na formação humana.

Neste sentido, Gramsci (1989) critica a multiplicação de escolas profissionais que tenderiam a reforçar as diferenças sociais e a criar estratificações internas, que dariam uma falsa impressão de ser esta uma sociedade com tendência democrática. A democracia não poderia consistir apenas na qualificação do trabalhador, mas sim na possibilidade real de que cada cidadão possa ser governante e, principalmente, que a sociedade lhe possibilite as condições de o ser. As escolas de tipo profissional, diz ele, “*preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos*, tomam a frente da escola formativa, imediatamente *desinteressada*” (p.136, grifo meu). As

análises de Gramsci continuam atuais, na medida em que se leva em consideração a formação humana e a educação ‘instrumental’.

Não é esta educação defendida por Gramsci que foi proposta com as reformas da educação profissionalizante no Brasil. Pode-se exemplificar, pontuando dois momentos: em 1971, com a obrigatoriedade de que todos os cursos de 2 grau fossem profissionalizantes (Lei 5.692/71). Em 1997, tem-se o contrário: todos os cursos de nível médio seriam propedêuticos, e a profissionalização um curso à parte (Dec. 2.208/97). Nos dois casos a lei foi alterada, dentre outras razões, pela inviabilidade na implantação. A Lei 7.044/82, acabou com a profissionalização compulsória proposta em 1971, sem que tivesse efetivamente implementada. O Dec. 5.154/04 (Governo Lula), revogou o Dec. 2. 208/97 (Governo FHC), também sem ser efetivamente implementado. Leis são elaboradas, modificadas, revogadas sem que a concepção de educação profissional atinja o nível de formação proposto em Gramsci. A busca pela implantação de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora e que, efetivamente, forme o cidadão para a emancipação não se consolidou, independente da estrutura reformista, vivenciada no governo FHC (1995-2002) e continuada no governo Lula (a partir de 2003).

Para Frigotto e Ciavatta (2004), a legislação federal traz um modelo de escola que normatiza, inclusive, os sistemas estaduais, às vezes de forma diferenciada, mas sob a mesma matriz. Um modelo dualista, que oferece, por um lado, uma educação propedêutica e, por outro, uma formação de caráter técnico-profissional, centrada no ideário da preparação para atender ao mercado de trabalho. Para eles, é preciso pensar a proposta de uma educação unitária capaz de articular trabalho, ciência e cultura. Para isto, o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo, no sentido da politecnia ou da educação tecnológica, e não como mera adaptação à organização produtiva, dizem eles.

As mudanças propostas para a formação do trabalhador brasileiro trazem consigo a crença de que é necessário acompanhar a flexibilização na produção e no trabalho, o que possibilitaria o atendimento às “exigências mais individualizadas do mercado”. A *nova era do mercado* traz, segundo Frigotto e Ciavatta (2001), uma nova (des)ordem mundial, que configura a estrutura social entre os incluídos e excluídos: “o desemprego estrutural é sem precedentes – um milhão de desempregados no mundo [...]. Concomitantemente amplia-se o número de trabalhadores precarizados em seu

trabalho – tempo parcial ou com contrato temporário de trabalho. *Chama-se isso clinicamente de flexibilização do trabalho*” (p. 13, grifo meu).

Na década de 1990 tem-se novamente um caráter reformista. A LDB 9.394/96, trouxe em seu bojo a possibilidade de se agregar várias outras leis ou instrumentos normativos, em paralelo ou a pretexto de regulamentação, devido ao seu caráter minimalista, flexível, inespecífico (LIMA FILHO, 2002, p. 180). A reforma da educação profissional, aprovada na retaguarda da LDB tem seu pilar no Dec. 2.208/97, que trouxe em sua gênese a desvinculação com o ensino médio. Assim, provocou uma ruptura institucional entre o ensino propedêutico e o profissional, estabelecendo um novo formato de diálogo entre esta modalidade de ensino, como se fossem duas redes alternativas uma da outra, competitivas e diferenciadas (SINASEF / CIASH, 2003).

O Dec. 2.208/97 se instituiu na contramão da história do mundo do trabalho atual, que requer uma concepção ampliada da relação trabalho sociedade. O Decreto “acirrou a dicotomia entre o pensar e o fazer, uma vez que impediu a existência dos cursos de nível médio que tinham uma grade curricular composta por disciplinas técnicas e disciplinas de conteúdo geral” (SINDOCEFET-PR, 2005, p. 16). É interessante perceber que a própria SETEC admite que “os CEFETs e as escolas técnicas federais passaram por um desmonte do sistema de ensino integrado, formação geral / formação profissional” (ANAIS DO SNEP, 2003). Desta forma, longe de significar a construção de uma escola única, capaz de superar a dualidade da formação humana, o ensino médio, e a educação profissional, desencadeados a partir de 1990, reafirmaram o desinteresse na formação humana integral.

A partir de 2003, a comunidade acadêmica teve suas esperanças renovadas na crença de que um governo de oposição abriria as portas para a construção de uma educação profissional diferente para o país. Correspondendo a esse anseio o governo Lula, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), promoveu o *Seminário Nacional Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas* (SNEP), em junho de 2003.

Por outro lado, a equipe da SETEC dizia textualmente que a reestruturação da educação profissional passava por um delineamento de uma política de educação profissional, que iria “além da expansão das oportunidades de vagas oferecidas nos diversos cursos que a integram”, visar os interesses públicos e não clientelísticos e corporativos. (ANAIS DO SNEP – apresentação, 2003).

Os educadores, envolvidos com a educação profissional, e, de forma mais específica, os que atuam na rede federal de educação tecnológica, por já terem como tradição desenvolverem um ensino técnico integrado ao médio e a luta constante pela construção de uma escola unitária viram na proposta do SNEP a possibilidade de reestruturarem a educação profissional em suas instituições. No entanto não foi o que ocorreu. Ao se analisar o *Documento Base* do SNEP, percebe-se a contradição entre o dito – na apresentação da proposta – e os pressupostos apresentados no Documento Base. E, mesmo criticando a política adotada pelo governo anterior, as alterações propostas não representaram uma reforma na base da educação profissional. Segundo o MEC, o Dec. 2.208/97 reforçou “a dualidade intrínseca à formação geral e à formação específica, profissional [...] orientou a desescolarização do ensino técnico com vistas à maior aproximação com as necessidades de formação de mão-de-obra especializada para as empresas. Aprofundou, pois, a antinomia entre formação geral e formação técnica, *dificultando, senão impedindo, a construção de uma educação politécnica ampla*” (ANAIS DO SNEP, 2003, p. 23, grifo meu).

A partir de 2004, por intermédio dos decretos 5.154/04; 5.159/04; 5.205/04; 5.224/04; 5.225/04² se configuraram as mudanças debatidas / propostas no SNEP. No entanto, não se percebe alterações substanciais neste processo. Tem-se a reedição de uma política voltada para atenuar as conseqüências da reestruturação produtiva e do desemprego, que acompanhou a nova gestão da força de trabalho. Além disso, com o Dec. 5.154/04, não se percebeu a superação da dualidade intrínseca à formação geral e à formação específica e nem mesmo a não aproximação com as necessidades de formação de mão-de-obra especializada para as empresas.

Por meio de leis, decretos, portarias, os cursos tecnológicos voltaram assim a figurar no cenário nacional como uma alternativa ao nível superior conforme afirma Lima Filho (2002; 2003). Na mesma linha desenvolvida por este autor que analisa os efeitos da reforma da educação profissional no CEFET-PR, Oliveira (2003), analisa os efeitos da Reforma, no CEFET-MG. Para ela, o processo de desmantelamento que ocorreu no CEFET-MG após a Reforma, pode ser generalizado para o conjunto dos CEFETs. Segundo a autora, instituiu-se a educação tecnológica, mas as dificuldades, inclusive de conceituação, persistiram. O conceito de educação tecnológica se vincula à “articulação entre ensino médio e profissional e, ainda, aos princípios ligados à

² Revogado pelo Dec. 5.773/06.

omnilateralidade da formação humana; à interlocução entre a formação para a cidadania e a capacitação profissional; a uma visão de tecnologia que ultrapasse o reducionismo da sua aplicação prática; à consistência teórico-conceitual integrada a uma prática efetiva e eficiente” (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

A revogação do Dec. 2.208/97, com a edição do Dec.5.154/04, era um compromisso de campanha do presidente Lula, mas segundo Rodrigues (2005) “para cobrir um santo, descobriu-se outro” (p. 01). Para ele o Dec. 5.154/04 “mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilidade [...] o novíssimo decreto flexibiliza ainda mais a possibilidade de relacionamento entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico [...] o novíssimo decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito como, aliás, fizera a lei 7.044/82” (p. 01). A modularização e a segmentarização da educação profissional, presentes (continuadas) neste novo decreto, prometem enfrentar o problema do desemprego com o discurso da ‘empregabilidade’.

Na sociedade capitalista, ‘globalizada’, neoliberal, competitiva, polivalente, em diferentes debates travados sobre a questão do trabalho, esta categoria foi considerada secundária, mas para que o trabalho humano seja utilizado ‘adequadamente’, o Estado assume papel de regulador e ‘modernizador’, afastando-se, contraditoriamente, das políticas sociais e o discurso da empregabilidade de (re)constitui. Para Dourado (2001), “o processo de reforma do Estado no Brasil assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas [...] o Estado, patrimonial, ratifica novos mecanismos e formas de gestão subordinando-os, predominantemente, à expansão do capital” (2001, p. 49). Aqui transparece mais uma vez a complexidade das relações entre Estado e educação configurando a retórica da necessidade da formação para o trabalho em cursos tecnológicos, capazes, diz-se, de garantir a empregabilidade.

O ensino superior tecnológico: nova institucionalidade para a educação profissional

A reforma da educação profissional implementada no governo FHC (1995-2002), gerou insegurança e uma crise de identidade nas instituições que

tradicionalmente ofereciam um ensino técnico, como é o caso dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais. O ensino nos CEFETs sempre foi considerado de qualidade, na perspectiva que, como disse Mendonça (2003), além de fornecer uma sólida formação profissional, assegurava-se ali também uma formação humana.

Analisando a reforma no CEFET-MG Gariglio (2002) afirmou que a mesma buscou transformar os CEFETs, as escolas técnicas e agrotécnicas em instituições de formação apressada e barata, “pela oferta de cursos modulares superficiais, e desvinculada da formação geral, agudizando a disparidade entre o saber e o fazer, ou seja, perpetuando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola propedêutica para os ricos” (p. 12). Neste caminho se estruturaram as críticas à reforma da educação profissional e a ‘pulverização’ de cursos tecnológicos como novo caminho à formação do trabalhador.

A transformação de escolas técnicas em CEFETs iniciada na década de 1970, a continuação na década de 1980 e a aceleração deste processo na década de 1990, bem como a transformação das agrotécnicas em CEFETs no final da década de 1990 e a retração da cefetização, inclusive com a autorização das agrotécnicas de ministrarem cursos superiores de tecnologia, mesmo sem terem se constituído como CEFETs é um processo que, ao ser analisado, desvela a perda de identidade destas instituições. Da mesma forma, a transformação de CEFETs em universidades tecnológicas traduz a busca de uma nova institucionalidade para a educação profissional e para a educação superior.

A *Rede* de CEFETs ampliou-se, escolas técnicas federais foram sendo transformadas em centros de educação tecnológica ao longo da década de 1990. No entanto, ao contrário do que se projetou, a transformação em CEFETs não solucionou os múltiplos problemas que estavam postos. As instituições continuaram relativamente ‘perdidas’ passando a viver o que pode ser chamado de crise de identidade. A *Rede* não era mais tecida pela trama da formação profissional pública, gratuita, integrada à formação geral. A *Rede* tinha agora novas tramas tecidas por uma multiplicidade de cursos para o atendimento imediato ao mercado de trabalho e não mais mediatizadas pelas relações que se compunham anteriormente.

A análise da oferta de cursos nos CEFETs³ demonstra que a diversificação destes cursos seguiu duas linhas prioritárias: informática e turismo. Verificou-se que,

³ Dos 34 CEFETs existentes em 2005, analisou-se a oferta de cursos em 28 deles (82.35%).

em 2005, 75% deles ofereciam cursos técnicos, tecnológicos e/ou especialização na área de turismo⁴ e 75% ofereciam cursos técnicos, tecnológicos e/ou especialização na área de informática. Outro aspecto interessante é a oferta de cursos na área de saúde⁵. Dos CEFETs analisados, 60.71% ofereciam cursos na área de saúde. Confirma-se que as reformas na educação profissional e no ensino médio, afetaram diretamente a rede federal de ensino técnico provocando nas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs um processo de reestruturação interna, forçando essas instituições a buscarem sua sobrevivência via diversificação de cursos. E é neste emaranhado de situações que se delineia o caminho para a transformação de CEFETs em universidades tecnológicas ou em institutos de tecnologia, como acena o novo decreto em vias de aprovação (abril de 2007).

Analisando o índice⁶, de crescimento da *rede* confirma-se o importante papel desempenhado na reestruturação da formação e nos índices governamentais. Verifica-se um aumento no número de cursos nas universidades, mas em proporção menor que nas instituições tecnológicas. Tomando-se como referência o número de instituições (Tabela 1) verifica-se as universidades cresceram 12,8% e os centros federais de educação tecnológica (centros) cresceram 210%. Percebe-se também uma tendência à interiorização das instituições, pois o crescimento foi maior no interior do que na capital. O número de universidades aumentou em 7,4% nas capitais e 25% no interior. No caso dos centros eles cresceram 185,7% nas capitais e 266,7% no interior.

⁴ Classificou-se, nesta análise, como área de 'turismo', os cursos de: Turismo; Hotelaria; Gestão Ambiental; Meio Ambiente; Tecnologia ambiental; Meio Urbano; Lazer e Qualidade de Vida; Saneamento Ambiental.

⁵ Classificou-se, nesta análise, como área de saúde, os cursos de: Enfermagem; Radiologia; Saúde Pública; Laboratório Farmacêutico; Segurança e Saúde no Trabalho; Segurança no Trabalho.

⁶ Tomou-se como base os censos de 1999 - primeiro a figurar os CEFETs e 2004 - último divulgado na época da pesquisa.

Tabela 1 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a categoria administrativa das IES – 1999/2003 – Brasil e Rede Federal												
Ano	Brasil			Rede Federal								
	Total	Capital	Interior	Universidades			Centros de Educação Tecnológica			Faculdades ⁷		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
1999	1.097	409	688	39	27	12	10	7	3	11	4	7
2003	1.859	665	1.194	44	29	15	31	20	11	8	3	5
%	69,4%	62,5%	73,5%	12,8%	7,4%	25%	212%	185,7%	266,7%	-27,2%	-25%	-28,5%

Fonte: INEP (2004).

No que se refere ao número de cursos (Tabela 2) a proporção de crescimento é maior se comparada ao número de instituições. De 1999 para 2003 as universidades aumentaram em 28,75% a quantidade de seus cursos – um índice de 62,45% menor que o crescimento no país que foi de 91,2%. No caso dos centros, o aumento no número de cursos neste período foi de 439,6% o que representa 348,4% a mais que o índice do país. Analisando este mesmo indicador (cursos), comparado ao crescimento na capital e no interior percebe-se claramente a preocupação com a interiorização, já apontada em relação ao aumento no número das instituições. Os cursos nas universidades cresceram 20,5% nas capitais e 39,05% no interior, mas nos centros é que se percebe maior interiorização: 278,5% nas capitais e 1.054,54% no interior.

Tabela 2 - Crescimento no número de cursos de graduação, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a categoria administrativa das IES – 1999/2003 – Brasil e Rede Federal												
Ano	Brasil			Rede Federal								
	Total	Capital	Interior	Universidades			Centros de Educação Tecnológica			Faculdades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
1999	8.878	3.221	5.657	1.614	897	717	53	42	11	54	17	37
2003	16.453	5.633	10.820	2.078	1.081	997	286	159	127	28	3	25
%	85,3%	74,9%	91,2%	28,75%	20,5%	39,05%	439,6%	278,5%	1054,54%	-48,1%	-82,3%	-32,4%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do INEP (2004).

No que se refere ao número de concluintes (Tabela 3) percebe-se o resultado quantitativo do aligeiramento e da diminuição na duração dos cursos. Nas universidades o número de concluintes aumentou em 54,1%, já nos centros este aumento foi de

⁷ No Censo de 1999 utiliza-se como indicadores das instituições: universidades / centros universitários / faculdades integradas / faculdades / centros de educação tecnológica. No Censo de 2003 utiliza-se universidades/ centros universitários / faculdades integradas / faculdades, escolas, institutos / centros de educação tecnológica. Para a elaboração desta tabela englobou-se neste item as instituições classificadas como faculdades, escolas, institutos. Verifica-se em todas as tabelas uma redução no número de *faculdades*, tal fato se justifica porque essas instituições foram agregadas a universidades ou centros universitários.

711,8%. E esta diferença fica mais nítida ao se analisar o processo de interiorização já destacado anteriormente. Os concluintes das universidades, nas capitais, cresceram 44,6% e no interior 76,4%, mas é nos centros que se percebe uma diferença significativa entre capital e interior. Ocorreu um aumento de 363,1% no número de concluintes nas capitais e, no interior, o aumento no número de concluintes dos centros chegou ao índice de 1.987,7%.

Ano	Brasil			Rede Federal								
				Universidades			Centros de Educação Tecnológica			Faculdades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
1999	300.761	141.124	159.637	50.906	35.691	15.215	607	477	130	1.274	312	962
2003	528.223	228.905	299.318	78.454	51.608	26.846	4.928	2.214	2.714	959	244	715
%	75,6%	62,29%	87,5%	54,1%	44,6%	76,4%	711,8%	364,1%	1.987,7%	-24,7%	-21,8%	25,6%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do INEP (2004).

Considerações finais

Esta expansão dos cursos tecnológicos nos CEFETs assegurou a ampliação da oferta de vagas gratuitas de nível superior além de propiciar uma maior interiorização dos cursos e acelerar o processo de formação com cursos de menor duração. E a análise realizada revelou a formação do trabalhador se processando em uma lógica desigual e combinada. O Estado propõe diretrizes para assegurar o crescimento do ensino médio, dos cursos pós-médios, do ensino superior – e da educação tecnológica mais especificamente –, sem assegurar, em contrapartida, os recursos para que as instituições garantam sua autonomia sem serem “forçadas” a aderirem aos modelos de financiamento propostos e que, ao contrário de assegurarem um desenvolvimento equivalente para as instituições, as mantém na lógica desigual e combinada.

Constatou-se que um dos contrapontos à formação que atende a esta *lógica* acima descrita, se faz pela implantação de uma educação que possa atender aos interesses da classe trabalhadora e que, efetivamente, forme o cidadão para a emancipação. Para isto deve-se abolir a idéia posta pela teoria do capital humano – que se constituiu na sociedade liberal –, e entender o trabalho como princípio educativo, e não como mera adaptação à organização produtiva. Assim compreendendo, afere-se a

formação humana como direito e não como um *bem* mercantilizável e, neste sentido abre-se a possibilidade para que a escola rompa com a idéia de uma formação fragmentada e assuma a formação *unitária*.

No bojo destas mudanças que se processam nas instituições, voltadas para uma formação flexível inserem-se as ações políticas voltadas para a expansão do ensino superior, que por sua vez se vinculam à mesma lógica de expansão e redimensionamento da educação profissional. Elas se firmam nas bases em que se assentam o trabalho e as demandas pela qualificação do trabalhador. Neste sentido, as instituições federais de educação tecnológica assumem um papel de destaque na consumação dessas políticas, bem como no redimensionamento da formação do trabalhador.

Referências bibliográficas

ANAIS **Seminário Nacional Educação Profissional**: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas (SNEP). Brasília: MEC/SEMTEC, set./2003.

BRASIL/MEC, Cursos tecnológicos. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso 01/08/03.

_____, Lei 5.692/71-fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____, Lei 7.044/82-altera dispositivos da Lei 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982

_____, Lei 9.394/96-estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____, Dec.2.208/97-regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB 9.394/96. Brasília, 1997.

_____, Dec.5.154/04-regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB 9.394/96 e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____, Dec.5.159/04-aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da educação e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____, Dec.5.205/04-regulamenta a Lei 8.958/94, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Brasília, 2004.

_____, Dec.5.224/04-dispõe sobre as organização dos CEFETs e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____, Dec.5.225/04-altera os dispositivos do Dec. 3.860/01 que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____, Dec.5.773/06-dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In.: TRINDADE, H. (org). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes/RS: CIPEDS, 2000, p. 211-222.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana F. Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In.: _____ e PARO, V. H. (Orgs.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____, **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

_____, e RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalhonecessário**. Revista eletrônica do Neddade, n. 3, mar./2005a. Especial: Neddade 20 anos. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso 21/03/05.

_____, (Orgs.), **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

GARIGLIO, J. A. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. **Anais**. 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu-MG, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos N. Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____, **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos N. Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e cursos superiores de tecnologia: a racionalidade financeira da reforma educativa. **Trabalho e Crítica**. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. Co-edição EdUFF. n. 1, set./1999, p. 187-201.

_____, **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. Tese (Doutorado em Educação) FE/UFSC, Florianópolis, 2002.

_____, **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

MENDONÇA, C. C. **Educação, trabalho e a formação do trabalhador: o significado da reforma da educação profissional dos anos 90**. Dissertação (Mestrado em Educação) FE/UFG, Goiânia-GO, 2003.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas – SP: Papyrus, 2003. (Série prática pedagógica).

RODRIGUES, J. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional. **Trabalhonecessário**. Revista eletrônica do Neddade, n. 3,

mar./2005. Especial: Neddate 20 anos. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso 21/03/05.

SINASEFE / CIASH. **Impacto do Decreto 2.208/97**: pesquisa sobre a rede federal de educação tecnológica. Brasília-DF, 2003.

SINDOCEFET-PR, **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: uma análise crítica**. Cadernos de debates do SINDOCEFET-PR. Curitiba-PR: SINDOCEFET-PR / ANDES – Sindicato Nacional, abril/2005.