

# Expansão da Educação Tecnológica no Brasil e Rendição ao Mercado

Ari Paulo Jantsch (*In memoriam*)  
Luiz Alberto de Azevedo

**RESUMO:** O presente trabalho aborda a expansão da educação superior sob a modalidade de Educação Tecnológica no Brasil durante o governo Lula. Tal expansão se realiza mediante a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), considerados como possibilidade mais adequada de curso à base da sociedade brasileira, a partir do compromisso com o "mercado de trabalho". A nosso ver, nem a formação cogitada, nem a suposta inserção privilegiada no "mercado de trabalho", possibilitam a passagem da base social em questão para além da atual sociabilidade (ontologicamente unilateral) do capital. Para fundamentar esse entendimento, recorremos aos documentos do Ministério da Educação (MEC) e aos estudos desenvolvidos por pesquisadores da área de educação. Pretendemos, assim, demonstrar que essa expansão não viabiliza a passagem da base da sociedade brasileira para uma condição que a coloque como sujeito na atual sociabilidade do capital. Daí falarmos em rendição ao mercado.  
**Palavras-chave:** Expansão; Educação Tecnológica; Mercado.

**ABSTRACT:** This work tackles the expansion of higher education under the modality of Technological Education in Brazil during the Lula government. Such expansion is held by offering Technological Graduation Courses (TGC), considered as the possibly most appropriate course of the basis of current Brazilian society, from the compromise with the "labor market". In our view, nor the education, nor the privileged supposed insertion in the "labor market", allow the passage from the social base in question beyond the actual sociability (ontologically unilateral) of the capital. To underlie this understanding, we use the documents of the Ministry of Education (MEC) and the studies developed by researchers in the area of education. We want, therefore, demonstrate that such expansion does not allow the passage of the basis of the Brazilian society for a condition that put it as the subject in the current sociability of capital. That is why we are talking in surrendering to the market.  
**Keywords:** Expansion; Technological Education; Market.

## INTRODUÇÃO

A Educação Tecnológica de Nível Superior, bem como as autarquias federais, têm sido a solução encontrada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) para atender aos anseios e perspectivas do mercado de trabalho brasileiro, assim como já foi outrora. Trata-se, obviamente, de um mercado de trabalho sob as determinações do setor empresarial, e não da classe trabalhadora<sup>1</sup>. A queixa frequente é a falta de técnicos de nível médio e de nível superior, ou seja, de profissionais devidamente capacitados para desenvolver processos de gestão com relação às tecnologias emergentes em um contexto mercadológico de permanente busca de inovação tecnológica ancorada naquilo que podemos denominar paradigma do determinismo tecnológico.

Nesse movimento societário, constata-se a repetida rendição do MEC ao mercado – que na última década tem aumentado fortemente a exigência por técnicos de nível médio e superior (principalmente nas áreas tradicionais sobre tecnologias) – e,

ao mesmo tempo, fica cada vez mais visível a contradição do mercado, ao reclamar da falta de embasamento teórico e científico-tecnológico e de posturas pró-ativas na formação dos profissionais originários dos cursos de curta duração autorizados ou protagonizados pelo MEC<sup>2</sup>. Assim, a realidade em questão aponta a contradição mais genérica da educação profissional em realização na sociedade brasileira, sendo que o MEC vislumbra ser possível, em cursos de curta duração, como os CST, propiciar uma formação profissional de envergadura científico-tecnológica num contexto do movimento incessante de inovação tecnológica associado ao movimento de valorização do valor (capital).

Outra contradição refere-se à reestruturação da tradicional Rede Federal de Educação Tecnológica em uma nova concepção de Rede, denominada de Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, cujo movimento ministerial, medianamente livre escolha de adesão sustentada na perspectiva

de investimento, aglutinou Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégios Agrícolas, a constituírem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Na visão do governo Lula, esses institutos foram concebidos para constituir uma nova *institucionalidade*, que, em nossa avaliação, se destina simplesmente a responder à pressão do mercado. Entendemos que uma nova *institucionalidade* num governo que se propôs a executar um outro projeto societário não poderia se render à velha lógica do mercado<sup>3</sup>.

Assim, há a necessidade de aprofundarmos a discussão sobre a educação profissional, reconhecendo que essa modalidade de educação está devidamente cooptada pelo mercado, tornando-a facilmente mercadoria de prateleira, e, ainda que o movimento desenvolvido pelo MEC não atenda a todas as necessidades e exigências desse mesmo mercado, não o faz na medida necessária para implicar uma formação do ser social para além da redução mercadológica. Ademais, a dificuldade da superação da redução mercadológica aumenta na medida em que as contradições da expansão da educação superior brasileira, considerando a modalidade Educação Tecnológica, apresentam-se como expressão da vontade da classe política hegemônica que ocupa a estrutura do Estado brasileiro, uma vez que a sociedade civil e os intelectuais que militam na direção da emancipação do gênero humano pouco ecoam como sujeitos nessa empreitada.

## A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE NÍVEL SUPERIOR

Para aprofundar a questão temática e embasar a nossa elaboração, reportamo-nos a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (Confetec), cujo evento teve o seguinte *slogan*: “Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”<sup>4</sup>. Vale explicitarmos alguns excertos do discurso do Ministro da Educação – Dr. Fernando Haddad – por três razões. A primeira é que o ministro, nesses trechos destacados, apresenta a sua visão e compreensão sobre o que é educação profissional; a segunda é que ele (como ministro) é responsável direto pela definição, acompanhamento e avaliação de políticas para essa modalidade de educação; e a terceira é que ele (ministro) representa o governo federal e, assim sendo, é fiel depositário da vontade do povo brasileiro. Destacamos que na abertura da Confetec, Haddad declara que *a educação profissional tem uma particularidade em relação às demais modalidades, etapas e*

*níveis, porquanto é uma espécie de espinha dorsal do sistema, o qual perpassa por inteiro, como uma espécie de correia de transmissão* (BRASIL, 2007, p.12). O ministro afirma que *a educação profissional cria essas conexões e estabelece, em primeiro lugar, o vínculo da escola com o mundo do trabalho e com o da produção; do conhecimento abstrato e da formação geral com a formação específica, com os ofícios, com as habilidades e competências que, no seu entendimento, vão ajudar o jovem a se inserir no mundo do trabalho com muito mais dignidade* (BRASIL, 2007, p.12).

Nesse contexto, este trabalho questiona: o que o MEC pretende fazer dos IFET? Autarquias de assistência social? Quanto à permanência dessa juventude da sociedade brasileira que está fora da escola, o Ministro interpreta que *talvez tenhamos de ir além e pensar num programa de bolsas para custear alimentação e transporte para essa juventude* (BRASIL, 2007, p.13), porém não vincula esse “talvez” à demanda da juventude brasileira que já está na educação profissional e que não apresenta condições de lá se manter. Na nossa avaliação, o discurso é, para além da aparência, falacioso, uma vez que o MEC não disponibiliza os devidos meios para manter os jovens que já estão cursando a educação profissional e realiza uma retórica da inclusão social sem poder garantir a qualificada permanência dos atuais educandos, nem de novos ingressos com a garantia de uma formação no sentido emancipatório<sup>5</sup>.

Para não fazermos uma crítica apenas a partir de quem olha a governança de fora dos quadros do governo, valemo-nos de excertos de falas do Dr. Dilvo Ristoff (BRASIL, 2006) que, em seu conjunto, quando confrontados com a preocupação genérica do governo pró-mercado, indiciam uma ambiguidade no processo de ampliação da educação superior. Ristoff se apropria da obra de Alvin Toffler (*Choque de futuro*, 2006) para desenvolver a seguinte reflexão: *Toda educação brota de alguma imagem de futuro. Se a imagem de futuro de uma sociedade estiver grosseiramente equivocada, o sistema educacional acabará por trair os seus jovens* (BRASIL, 2006, p.37-38). Para relacionar políticas educacionais com responsabilidades, ele apresenta a seguinte questão: *E qual é a imagem de futuro que trabalha a sociedade brasileira?* (BRASIL, 2006, p.38). Esclarece em seguida: *A imagem de futuro está centrada no programa de governo do Presidente Lula, que estabelece como um de seus compromissos básicos “o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país” e, ainda, que essa imagem está nitidamente expressa no Plano Nacional de Educação (PNE), materializado na Lei n.º 10.172 de 2001, e que tem, como diretriz, a “expansão com*

*qualidade” da educação superior e, como visão de futuro, a noção de que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de Educação Superior” (BRASIL, 2006, p.38). Faltam dados que possam convencer quanto à expansão da educação superior (incluindo a tecnológica) com a anunciada qualidade. A nosso ver, os cursos de educação tecnológica de curta duração (nível superior) não são expressão da anunciada qualidade, bem como os mestrados profissionalizantes que garantirão um “futuro” de independência ao país.*

Entendemos ser necessário destacar que o PNE foi elaborado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – governo anterior ao governo Lula – e apreciado e votado pelo Congresso Nacional, tendo como objetivos prioritários, destacados por nós: (a) a elevação global do nível de escolaridade da população; (b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; e (c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

Embora os objetivos prioritários do PNE não fossem formalmente assumidos pelo governo Lula, nem tivessem a corresponsabilidade do seu partido político que fez oposição ao governo FHC durante os seus dois mandatos, os mesmos foram apropriados de forma genérica pelo governo Lula e passaram a compor a imagem do futuro desse governo. Mas isso é, ainda, muito genérico se quisermos falar do movimento concreto da passagem de um governo para outro e do movimento interno ao governo Lula na problemática expansão da educação profissional (especialmente da tecnológica de nível superior).

Com relação à Educação Tecnológica e Formação Profissional, o governo FHC compreende que o maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção; isso torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional e, ainda, porque, em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando trabalhadores, que são os que dela mais necessitam (PDE, 2001, p.126).

Diferentemente do governo FHC, que justificou a restrição da expansão da formação profissional pelo alto custo da mesma (no caso, até mesmo no tocante ao ensino médio), o governo Lula busca realizar a expansão, seja em nível médio, seja em nível superior. Nesse sentido, engavetou o PNE do governo FHC e formalizou o Plano de Desenvolvi-

mento da Educação (PDE), tendo como meta para a educação profissional a criação dos IFET, destinados a funcionar como centros de excelência na formação de profissionais para as mais diversas áreas da economia e de professores para a escola pública (BRASIL, MEC, 2009). O governo Lula informa, em razões e princípios do PDE, que a razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais e, ainda, que esse plano sustenta-se nos seguintes pilares: i) visão sistêmica; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilidade e vi) mobilização social. (BRASIL, 2007, p.6)

Destacamos, ainda com relação ao PDE, a apresentação da visão do governo Lula sobre educação, o qual declara que a visão sistêmica da educação é a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, não apenas porque organiza os eixos norteadores como elos de uma cadeia que devem se reforçar mutuamente, mas também porque fixa seus suportes institucionais: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração (BRASIL, 2007, p.39).

O governo Lula informa que a missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: a) ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; b) orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; c) estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007, p.32). Quanto à relação entre educação e ciência estabelecida para os IFET no PDE, o governo Lula entende que o IFET deve: a) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; b) qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; c) oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e d) oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. (BRASIL, 2007, p.32-33).

Evidencia-se, portanto, que o IFET foi idealizado a partir do PDE e a sua institucionalidade efetivamente legalizada a partir da Lei n.º 11.892/2008, sendo que o governo Lula já havia realizado anteriormente um

movimento em prol dessa intenção: Decreto n.º 6.095/2007. Assim, as autarquias da Rede Federal de Educação Tecnológica integraram-se voluntariamente, mediante a promessa de investimento, em 38 Institutos no primeiro semestre de 2009, cuja medida governamental eliminou as Escolas Agrotécnicas Federais que foram instituídas a partir do Decreto-Lei n.º 9.613/1946, ou seja, de uma forma ou outra elas foram levadas à condição de Instituto numa outra perspectiva acadêmica daquela anteriormente estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola. No entendimento do governo Lula, esse movimento ministerial parte da premissa de que *o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias, de maneira que responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, em face de que eles atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, e articulação, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do PDE.* (BRASIL, 2008, p.5).

Na visão do atual governo federal, o IFET aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país, de forma a superar a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reprodutor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes (BRASIL, 2008, p.21). O governo Lula argumenta que *para Althusser, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam todos predominantemente através da ideologia que é unificada sob a ideologia da classe dominante e que assim, além de deter o poder do Estado e, conseqüentemente, dispor desse aparelho (repressivo), a classe dominante também se utiliza de outros aparelhos ideológicos de Estado: as igrejas, a família, a escola, o sistema político, dentre outros* (BRASIL, 2008, p.40).

Julgamos, todavia, ser pertinente esclarecer algumas questões afirmadas pelo governo Lula. A primeira delas é o fato de os IFET estarem comprometidos com o projeto de sociedade em curso no país. Quanto à concepção desse projeto, entretanto, nem mesmo as linhas gerais foram apresentadas. Qual seria, portanto, a concepção do projeto societário para o Brasil?°. A segunda questão é que não se trata de uma nova institucionalidade porque o que o governo Lula promoveu foi um (re)arranjo de autarquias de educação profissional e tecnológica, evidenciado nos incisos I a XXXVIII do artigo 5.º da Lei n.º 11.892/2008.

Quanto à questão da ideologia<sup>7</sup>, destacamos que a visão e a ação do governo Lula em relação à criação dos IFET, embora revele uma ideologia partidária, contraditoriamente indica uma rendição ao mercado. Daí não estranhar a fala do empresário Antônio Ermírio de Moraes (29 de abril de 2007) em sua coluna, na Folha de São Paulo e no Jornal do Brasil, a respeito do lançamento do PDE (instrumento balizador do IFET): *chegou a hora de utilizar a noção de produtividade da mesma maneira como se faz nas empresas privadas, acrescentando que o monitoramento e avaliação assim como o de contingenciamento de recursos públicos deverão funcionar, no setor público, como instigadores da produtividade.*

Destacamos que o IFET apresenta concepção associada a um cenário brasileiro empresarial que reivindica mais profissionais técnicos qualificados para o “mercado de trabalho”, devidamente pactuado com o governo Lula nos seguintes termos: *O cenário de carência de mão-de-obra, em outros momentos históricos, sempre foi o mais forte elemento balizador da educação profissional e, portanto, definidor da política de ampliação de vagas para essa modalidade de educação* (BRASIL, 2008, p.33). O governo Lula, ainda, abre brechas para a continuação dessa unilateralidade, declarando que *sem dúvida, a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho, mesmo que relacionando essa formação com a necessidade de novas políticas de inclusão social, já em curso no país* (BRASIL, 2008, p.31). Por isso, questionamos: seria possível incluir (radicalmente) numa sociabilidade que por natureza é excludente? E, em caso de inclusão, já sabemos que natureza ela tem.

Kosic (2002, p.15) esclarece que *o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano, que o seu elemento próprio é o duplo sentido e, ainda, argumenta que a essência se manifesta no fenômeno, em face de revelar seu movimento e demonstrar que a essência não é inerte nem passiva, ou seja, a essência é precisamente a atividade do fenômeno. No entendimento do autor, os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) porque compreende que o pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias, e que o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consciência” e a “validez” do mundo real: é o “mundo da aparência”* (Kosic, 2002, p.19). Assim, o movimento ideológico do governo Lula com relação aos IFET funda-se num movimento que busca, essencialmente,

compatibilizar políticas governamentais com necessidades do “mercado”. Dessa forma, os IFET surgem como *conciliação de classes* sob a lógica do mercado.

A expansão da Educação Tecnológica de nível superior se dá, portanto, na visão do governo Lula, mediante os IFET. Destacamos que essa temática foi negada, do ponto de vista do conhecimento e também do debate, aos conferencistas que participaram da I Confetec, os quais, dentre os temas e teses apresentadas, discutiram o trabalho desenvolvido nessa modalidade de educação. A essa questão, ou seja, ao trabalho educativo, o governo Lula argumenta que *em se tratando da educação profissional e tecnológica, há um complexidade maior, uma vez que mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam, na compreensão do governo, sintonizadas com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional, na sua visão, como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência*<sup>8</sup> (BRASIL, 2008, p.31).

Estaria, realmente, o governo Lula, em toda essa elucubração sobre o trabalho de educadores (entenda-se: nos cursos técnicos e curso superior de tecnologia), referindo-se à educação profissional e tecnológica desenvolvida nos IFET? Qual seria a visão do governo Lula sobre a relação entre ciência e tecnologia e a expansão da Educação Tecnológica de nível superior, considerando a formação do profissional tecnólogo?

Destacamos, todavia, que a visão governamental (BRASIL, 2008, p.31) sobre o trabalho educativo ainda se verticaliza, argumentando que *isto significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, hoje em ritmo cada vez mais acelerado de construção e desconstrução*” e, ainda, que *é esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de, definitivamente, instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico*. O governo Lula (BRASIL, 2008, p.31) reivindica uma proposta que *ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar*<sup>9</sup>, *um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares*, bem como de

um horizonte que considere *ainda o modelo rizomático de rede de saberes*. Pelo exposto, trata-se de uma mudança de rumo completamente divergente da atual concepção que norteia, por exemplo, os CST, organizados mediante uma “camisa de força” de carga horária que não possibilita, na nossa visão, atender os fundamentos teórico-metodológicos externados pelo governo Lula. A questão que apresentamos é a seguinte: Quais seriam os pressupostos teórico-metodológicos indispensáveis para todo curso superior, independente do seu enfoque ser científico ou tecnológico, considerando a formação do homem para uma sociabilidade para além da redução mercadológica (e, enfim, para além do capital)?

Verificamos que tanto o MEC quanto o CNE utilizam-se da retórica para fins específicos e, ainda, carregados de contradição, como a declaração de conselheiros no Parecer CNE/CES n.º 436/2001 (BRASIL, 2008, p.230), de que o curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional *apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional* e, ainda, formação específica para: a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens de serviços; e c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora, tudo embarcado numa composição de carga horária, no caso dos cursos da área profissional indústria, de 2.400 horas, ou seja, dois anos e quatro meses. Quando retomamos o Parecer CNE/CP n.º 29/2002 (BRASIL, 2008, p.265), verificamos que conselheiros compreendem que é preciso superar incongruências, *para não cair na tentação de caracterizar uma educação tecnológica tão diferente das demais formas de educação superior que se torne um ser à parte da educação superior, como um quisto a ser futuramente extirpado*.

Ainda sobre essa expansão da Educação Tecnológica de nível superior, o Inep (BRASIL, 2005, p.37) divulga que *há apenas seis anos, em 1999, os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia ofereciam no País 74 cursos e que dois anos mais tarde, em 2001, já havia 183 cursos, representando um crescimento de 147,3%, de maneira que em 2003 foi possível constatar que já havia 495 cursos, representando um crescimento de 170,5% com relação ao ano de 2001 e de 568,9% em relação ao ano de 1999*. A autarquia (BRASIL, 2005) revela que o Brasil decuplicou o número de cursos oferecidos por esta modalidade de organização acadêmica. Outra análise que julgamos ser importante realizar trata da característica do tipo de instituição que ingressou nesse processo de expansão das ofertas acadêmicas de nível superior,

relacionadas a essa modalidade de educação, mesmo porque a expansão se refere a uma possível concepção de projeto pedagógico delineado pelo CNE, mediante suas resoluções.

A esse respeito, o Inep (BRASIL, 2005, p.37) veicula que *até 2001 os cursos das instituições de formação tecnológica pertenciam exclusivamente ao setor público federal e estadual, sendo que o setor privado inicia a sua participação no sistema em 2001, com 30 cursos e, posteriormente, em 2003, o setor privado já somava 181 cursos, caracterizando um crescimento de 503,3% em dois anos, e chega em 2004 com 390 cursos em Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia, mais da metade do total dos cursos desta modalidade de organização acadêmica.* Para tornar mais visível essa relação entre público e privado, no que tange à questão da expansão da Educação Tecnológica de nível superior, profissionais do Inep (BRASIL, 2005, p.38) concluem que *o setor público ofereceu 18.649 e o setor privado 56.397 vagas, representando, respectivamente, 24,7% e 75,3%.* A partir daí, é possível vislumbrarmos se existe possibilidade de se conceber os projetos pedagógicos dos CST na visão do governo Lula e do próprio CNE, quando o tipo de instituição hegemônica nesse contexto funciona mediante fluxo de caixa sustentado na lógica do capital.

Avaliamos, todavia, ser necessário analisar essa evolução num período mais alargado e, assim, apropriamo-nos da base de dados do Censo da Educação Superior 2007, para verificarmos que essa evolução, o Inep (BRASIL, 2009, p.9) revela que *foram registrados cerca de 700 novos cursos no Brasil, a maior parte deles ofertados pelas faculdades e universidades.* Ao fazermos a relação com o Censo da Educação Superior 2004, constatamos a seguinte evolução: a) nas Universidades: em 2004, havia 688 cursos e, em 2007, 1.423 – crescimento de 46,94%; b) nos Centros Universitários: em 2004, havia 239 cursos e, em 2007, 570 – crescimento de 41,93%; c) nas Faculdades: em 2004, havia 877 cursos e, em 2007, 1.709 – crescimento de 51,31%. Quanto à expansão das vagas, os profissionais do Inep (BRASIL, 2009, p.15-16), declaram que *as IES privadas são responsáveis por mais de 90% dessa oferta, sendo que é possível observar que as Universidades são as que apresentaram maior crescimento na oferta de vagas em Educação Tecnológica, ou seja, foram mais de 42.000 novas vagas em 2007 e um crescimento de 36,6% em relação a 2006 e, ainda, que, embora apresentem um crescimento menor, as vagas nas Faculdades ainda são preponderantes e representam 42,8% do total de vagas da Educação Tecnológica.*

Está visível, portanto, que a expansão da Educação Tecnológica de nível superior não se dá, conforme identificado no período relatado, pelas autarquias federais de educação tecnológica, ou seja, pelos outrora CEFET e, ainda, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Assim, fica a pergunta: O que essas autarquias, a princípio vocacionadas para essa modalidade de educação, estão expandindo? Afinal, o governo Lula desenvolveu todo um movimento governamental em prol da (re)estruturação das autarquias que configuravam a Rede, na premissa de uma *nova institucionalidade*, inclusive apresentando uma nova concepção sobre essa modalidade de educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos sobre que tipo de nuance está presente no projeto de expansão da Educação Tecnológica de nível superior em curso no Brasil, idealizado pelo Governo Lula, apropriamo-nos, inicialmente, do “Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior”, idealizado por esse mesmo governo, que comunica à sociedade brasileira sobre o envio deste ao Congresso Nacional, em solenidade no Palácio do Planalto, em 8 de junho de 2006. Destacamos deste que o MEC (BRASIL, 2005, p.7-10), em “Exposição de Motivos” que fundamenta e encaminha o anteprojeto, reconhece timidamente à época, a presença dos 93 (5%) CEFET enquanto instituições de nível superior; e argumenta que *uma nova política de educação superior precisa apoiar-se em pressupostos epistemológicos, acadêmicos e políticos que indiquem claramente sua fundamentação*; reconhece (BRASIL, 2005, p.11) que a Educação é dever do Estado e que *deve propiciar, ele próprio, a educação superior como um de seus atributos [...], em favor do conjunto da sociedade [...]; e avalia que cabe ao Estado proteger a sociedade da ação perniciosa de instituições de educação superior que não formam bons egressos.* Ainda, analisando a retórica presente nessa “Exposição de Motivos”, constatamos que não existe uma única referência à modalidade de Educação Tecnológica e, quando se refere ao desenho de como seria essa futura educação superior, do ponto de vista da sua infraestrutura acadêmica (BRASIL, 2005, p.38) – artigo 14 –, faz referência apenas à universidade, ao centro universitário e à faculdade, porém define como uma das diretrizes *a implantação de políticas afirmativas, em particular nas instituições federais*, argumentando que *trata-se de desenvolver ações que modifiquem um cenário no qual somos campeões mundiais em desigualdade e desperdício de talentos* (BRASIL, 2005, p.26).

Quando apresenta a sua visão sobre como será essa educação superior, tal projeto não supera o atual contexto, mesmo tendo se utilizado da retórica da inclusão, e não aponta a passagem para um outro nível que possibilite oportunizar a inclusão da base da sociedade brasileira nesse estágio de educação sem manter um quadro atual de educação superior de categoria inferior a essa mesma base da sociedade, cuja premissa se situa numa proposta de educação de meio termo e, inclusive, com carga horária inferior à possibilidade de uma formação que atenda tão somente ao “mercado de trabalho”<sup>10</sup>.

O que observamos é uma contradição por parte do MEC no que se refere a um certo ordenamento na formação de profissionais da área das tecnologias. Em documento recentemente veiculado pelo MEC, intitulado “Princípios norteadores das engenharias nos institutos federais”, o Ministério (BRASIL, 2008, p.5), após explicitar o entendimento de que *a relevância de uma política pública integrada e articulada no plano territorial e entendendo que a educação profissional pode ser um instrumento do desenvolvimento político e da sustentabilidade na esfera local, regional e da nação*, encaminha a seguinte pergunta: *Quais são os princípios norteadores da educação superior, em particular das áreas de engenharia, que devem subsidiar a implementação desses cursos nos Institutos Federais?* E, ainda, reforça essa indução argumentando que *encontra-se aí um desafio a mais para a educação profissional e tecnológica da instituição em fase de criação: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Seria esse um novo vetor da expansão da Educação Tecnológica de nível superior ou a indução está relacionada ao fato de o MEC ter negado aos CEFET a passagem à condição de Universidade Tecnológica e o correspondente imbricamento entre as várias ofertas acadêmicas, inclusive desenvolvendo a pós-graduação e incentivando a pesquisa enquanto motor de realimentação dos processos de ensino e de aprendizagem, como foi recentemente realizado com o CEFET/PR?

Avaliamos que essa manifestação é contraditória por parte do MEC, uma vez que, além de negar os atuais CST, confronta a manifestação do CNE, mediante as Resoluções já destacadas neste documento, em face de compreender que as matrizes curriculares dos cursos de formação profissional e tecnológica, considerando os modelos epistemológicos subjacentes, estão  *muito ainda calcadas nos modelos behavioristas e*

*funcionalistas e, ainda, que os currículos reduzem a formação à mera instrumentação para o exercício profissional, definindo a forma de agir e de se comportar a que todos devem estar submetidos, para garantirem a empregabilidade necessária à disputa em algum posto do mercado de trabalho* (BRASIL, 2008, p.11). O documento do MEC, todavia, não se limita a fazer uma crítica aos currículos da atual educação profissional e tecnológica; conclui que *tal concepção curricular não apenas limita o trabalhador e não o forma como cidadão pleno, mas também não contempla a formação demandada pela atual organização trabalho* (BRASIL, 2008, p.11), em face de compreender que se assim o for, *o aspecto utilitário e pragmático da educação se afasta da essência maior do ato educativo*, e ainda aponta o que deve ser realizado: *É necessário, portanto, resignificar a concepção de educação pautada numa visão crítica de forma que articulação da dimensão profissional com a dimensão sócio-política seja oportunizada*.

Destacamos que, na nossa visão, esse é o modelo de Educação Tecnológica de nível superior que o MEC vem expandindo no território brasileiro, convergindo para uma educação voltada ao mercado (sob a sociabilidade do capital) e, ainda, numa visão de atendimento assistencialista às mazelas da sociedade brasileira, próprias de uma sociedade de classes, associado a um Estado que administra os conflitos e problemas sem cogitar a passagem para outra sociabilidade. No nosso entendimento, está posto o desvelar das ações do governo Lula, que aprofunda, a partir das ambiguidades e concessões em curso, a mercadorização da Educação Tecnológica e promove essa expansão no território nacional, descaracterizando as autarquias, e, inclusive, se apossa delas enquanto instrumento político para promover uma ação invasiva junto às Universidades Federais, cujo cenário já tem sido esboçado e analisado por pesquisadores, a exemplo de Kuenzer (1999, p.182), ao declarar que *ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada e, ainda, no entendimento da autora, ao mesmo tempo reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos estabelecidos*.

## Notas

1. Fogaça e Salm (2006, p.42), abordando a questão da “Educação, Trabalho e Mercado de Trabalho no Brasil” destacam que *no final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, os diagnósticos da situação brasileira face às mudanças na economia revelaram um ponto consensual quanto à adequação dos recursos humanos às novas exigências do mercado de trabalho: a centralidade da educação geral nesse novo cenário econômico que se descortinava, seja em função da maior competitividade requerida pela abertura da economia, seja pela difusão das novas formas de produzir (chamada de Terceira Revolução Industrial).*
2. Kuenzer (2004, p.242) considera que *a unidade rompida entre decisão e a unidade rompida entre decisão e ação e entre meios de produção e força de trabalho é recomposta no processo de trabalho e que essa característica, além de colocar para o capitalista a necessidade de rigoroso controle, afirma que a geração do excedente depende, também, da capacidade multilateral dos seres humanos, do caráter inteligente e proposital que reveste sua ação de infinita adaptabilidade.*
3. O conceito de “projeto”, como compreende Vieira Pinto (2005, p.54), *não deve confinar-se à especulação que em torno dele tem feito a filosofia atual, principalmente certas correntes denominadas “existencialistas”, em face de que a essência do projeto consiste no modo de ser do homem que se propõe criar novas condições de existência para si.*
4. Sposati (1998, p. 01) explicita que *a igualdade capitalista não foi capaz, conforme já se presumia, de aniquilar com a exclusão inerente ao modo de produção capitalista, já que é cada vez mais evidente que o pleno emprego é incompatível com o processo de acumulação, em face de que o modo de produção capitalista é estruturalmente excludente e, ainda, que isto já foi demonstrado por Marx; assim, deste ponto de vista a exclusão social não é um novo fenômeno, pelo contrário, é ela inerente ao processo de acumulação.* A autora (1998, p.5) ainda entende que *o Estado brasileiro consolida uma dada concepção de inclusão não aprofundando a garantia de direitos sociais em suas ações: caracteriza as atenções sociais como concessões partilhadas com a filantropia da sociedade e não assumida como responsabilidade pública. Trata-se de uma forma “truncada” ou “escolhida a dedo” da inclusão social.*
5. A esse respeito, endossamos Frigotto (2007, p.1135), ao dizer que *as políticas focais de “alívio à pobreza” lhes garantiram o segundo mandato. Aí reside o “ovo de serpente” se não se proceder a uma mudança estrutural que produza uma inclusão efetivamente de distribuição de renda. Isso demandará um desenvolvimento que gere empregos de valor agregado e uma efetiva universalização da educação básica de qualidade social efetiva e, articulada a esta, a educação profissional e técnica que não se reduza ao adestramento pragmático do mercado. Isso, sem dúvida, implicará abandonar a política econômica monetarista e rentista e encarar as reformas estruturais proteladas por séculos. Se aninha numa espécie de esfinge: ou decifra-me ou te devoro.*
6. Frigotto (2008, p.5) declara que *para um projeto societário baseado na cópia e não na produção de ciência e tecnologia, no empréstimo externo e na remuneração vergonhosa da força-de-trabalho – uma sociedade que produz a miséria e se alimenta dela, não se coloca como prioridade a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica e unitária, mesmo nos limites dos interesses de um capitalismo avançado dentro de um projeto de autonomia nacional.*
7. Essa nossa constatação coincide com Frigotto (2008, p.16), ao afirmar que *a questão ideológica na educação profissional refere-se ao controle por uma educação que adentra na unilateralidade do mercado. Ensinar a fazer bem feito o que serve ao mercado.*
8. Sobre o conceito de tecnociência, Linsingen (2007, p.7) afirma que *a tecnociência não se resume a uma contração das palavras ciência e tecnologia, mas significa que ambas perdem identidade como atividades separadas e autônomas em favor da percepção de indissociabilidade, de atividade social, cultural e ambientalmente referenciada e comprometida, que compõe o que se tem apropriadamente chamado de um tecido sem costura, marcada por interesses múltiplos e sujeita ao controle democrático.*
9. Endossamos a concepção de Etges (2008, p.14), que assim se pronuncia: *a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.* A nosso ver, o conceito do governo sobre interdisciplinaridade é diferente do apresentado por Etges. Para uma visão ampla sobre interdisciplinaridade, ver JANTSCH, Ari P. e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
10. A esse respeito, a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), posiciona-se nos seguintes termos: *Mais do que um intangível bem público, a educação é um dever do Estado. É inadmissível, para o ANDES-SN, que o mercado seja convocado pelo governo federal para garantir esse direito humano fundamental. O mercado nunca socializou direitos e jamais poderá fazê-lo. A educação superior somente poderá ser assegurada a todos os milhões de jovens que a reivindicam.*

---

## Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *A Contra-Reforma da Educação Superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva*. Disponível em: <[http://www.andes.org.br/publicacoes/caderno\\_andes\\_gtpe.pdf](http://www.andes.org.br/publicacoes/caderno_andes_gtpe.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei da Educação Superior*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 57p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Instituto Federal: concepção e diretrizes*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 43p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Organização de Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 466p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes). *Censo da Educação Superior 2004*. Resumo Técnico. Brasília: DF. 2005. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo\\_tecnico-Censo\\_2004.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes). *Censo da Educação Superior 2007*. Resumo Técnico. Brasília: DF. 2009 Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. 380p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Legislação Básica – Graduação Tecnológica*. 7.ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. 346p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Princípios norteadores das engenharias nos institutos federais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. 36p.
- \_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9613.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2009.
- ETGES, Norberto Jacob. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 51-84.
- FOGAÇA, Azuete; SALM, Cláudio. Educação, Trabalho e mercado de Trabalho no Brasil. *Ciência e Cultura*, v. 58, n. 4, oct./dec., 2006. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400021&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400021&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 ago. 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobre de jovens qualificados*. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/>>. Acesso em: 13 ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2009.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 204p.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 250p.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 2, n. 1, p. 239-251, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/beb/periodicos/mfn5100>>. Acesso em: 15 ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

---

\_\_\_\_. *Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. Disponível em: [http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/13\\_Exclusao-Incluyente-Acacia\\_Kuenzer.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/13_Exclusao-Incluyente-Acacia_Kuenzer.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2009.

LINSINGEN, Irlan von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*, v. 1, número especial, nov. 2007. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewFile/150/108>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

SPOSATI, Aldaíza. *Exclusão social abaixo da linha do Equador*. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/exclusao.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

SUARÉZ, Astor García. *La educación como mercancía*. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/17740>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O Conceito de Tecnologia*. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 531p.

---

### Dados dos autores

**Ari Paulo Jantsch**, graduado em Filosofia (1981), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1986), doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1997) e pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002), trabalhou anteriormente na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC (então FISC). Foi professor da Universidade Federal de Santa Catarina até 2010 e coordenador do GT Filosofia da Educação da ANPEd.

**Luiz Alberto de Azevedo** ([lazevedo@ifsc.edu.br](mailto:lazevedo@ifsc.edu.br)), graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (1987), graduado em Licenciatura Plena para Graduação de Professores pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1987) e mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001), atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Tecnologia vinculado ao IFSC, como seu coordenador.