



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU**

PRISCILA CAETANO BENTIN

**A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA E SUA PROPOSTA DE ENSINO
SUPERIOR**

RIO DE JANEIRO

2014

PRISCILA CAETANO BENTIN

**A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA E SUA PROPOSTA DE ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato

RIO DE JANEIRO

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PRISCILA CAETANO BENTIN

**A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
e sua proposta de ensino superior**

Aprovado pela Banca Examinadora.
Rio de Janeiro, ___/___/___.

Profª. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato - UNIRIO
Orientadora

Prof. Dr. Fernando Cesar Ferreira Gouvêa - UFRRJ
Membro Externo

Profª. Dra. Angela Maria Souza Martins - UNIRIO
Membro Interno

Dedico este trabalho a todos os sujeitos que acreditam na capacidade da educação em construir, fortalecer e libertar.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste curso representa a realização de um objetivo há muito tempo traçado. Um objetivo compartilhado com pessoas diversas, cada qual com sua importância e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para este momento. Duas destas pessoas se encontram hoje no plano espiritual, mas vivamente presentes em meu coração: meus pais, Humberto e Cláudia, que me guardam e protegem.

Agradeço aos meus irmãos, Marcelo e Érika, por compartilharem comigo o aprendizado contínuo que é viver. Sou recompensada ao perceber que meus passos servem de exemplo e estímulo, e que minhas imperfeições são aceitas com olhares nem sempre aprovadores, mas nem por isso menos comprometidos com a minha felicidade.

Ao Luiz Ricardo, pelo companheirismo e dedicação. Acredito que as pessoas cruzam nosso caminho neste mundo com a missão de nos ensinar algo e, com você, aprendi a acreditar mais em mim e nos meus sonhos.

Aos integrantes do PPGEduc, administrativos e docentes, sempre dispostos a nos auxiliar no que fosse preciso. Especialmente, agradeço aos professores Dr^a Angela Maria de Souza Martins e Dr. Miguel Barrenechea, pela capacidade em transformar aulas de tamanha densidade teórica em uma espécie de poesia, musicada, adocicada...

À Prof^a Dr^a Nailda Marinho da Costa Bonato, minha querida orientadora, por confiar na minha proposta de pesquisa, por conduzir minha escrita com seriedade e disciplina e pelas palavras de estímulo. Obrigada, principalmente, pelos exemplos de profissionalismo, ética e comprometimento com a formação dos sujeitos.

Ao Prof. Fernando Cesar Ferreira Gouvêa, pela generosidade que me marcou desde a entrevista de seleção para ingresso no mestrado e que se confirmou no exame de qualificação, através das valiosas orientações teórico-metodológicas que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos companheiros do IFRJ pela torcida e, em especial, à Luciandra Gonçalves, que realizou a primeira leitura do meu projeto de pesquisa e que sempre me direcionou palavras de encorajamento nos momentos mais pesados.

Aos amigos que encontrei na Unirio e com os quais pude dividir alegrias, angústias, risadas, cafés, chocolates, textos, projetos de vida, desabafos e palavras de conforto. Em um mundo cada vez mais competitivo, tive a sorte de encontrar pessoas que se mostraram dispostas a compartilhar, a abraçar, a ouvir. Essa caminhada não teria sido tão feliz sem vocês! Muito obrigada!

Hoje as torturas são chamadas de “procedimento legal”, a traição se chama “realismo”, o oportunismo se chama “pragmatismo”, o imperialismo se chama “globalização” e as vítimas do imperialismo, “países em vias de desenvolvimento”. O dicionário também foi assassinado pela organização criminosa do mundo. As palavras já não dizem o que dizem, ou não sabemos o que dizem.

(Eduardo Galeano - Trecho retirado do documentário “A ordem criminosa do mundo”)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo provocar um debate em torno da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como instituições de ensino superior, conforme dita a Lei 11.892/08. Ao ampliarmos a leitura desta proposta para além da esfera educacional identificamos, sob o discurso da democratização do ensino superior e do atendimento a demandas historicamente postas pela classe trabalhadora, aspectos que se aproximam aos interesses de frações sociais articuladas aos interesses do capital. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por analisar diferentes fontes documentais e bibliográficas, privilegiando documentos oficiais de domínio público veiculados principalmente através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Apoiados na abordagem epistemológica do materialismo histórico-dialético, elencamos como principal referencial deste estudo o teórico Antonio Gramsci (1891-1937), bem como seus comentadores, destacando uma das principais categorias analíticas trabalhadas por este intelectual italiano no decorrer de sua produção teórica: hegemonia. Ao tomarmos esta categoria como eixo central de nossas análises, pretendemos identificar as possíveis contradições presentes na proposta dos Institutos Federais como instituições de ensino superior, nos questionando se este movimento não estaria inserido em um projeto societário identificado como “a nova pedagogia da hegemonia”, ou seja, um projeto que visa materializar e legitimar as intenções de grupos sociais que detêm o monopólio legal da coerção e a direção político-ideológica da sociedade, instituindo consensualmente o *ethos* da sociedade burguesa através da atuação do Estado no campo da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Institutos Federais; Educação Profissional; Educação Superior; Hegemonia.

ABSTRACT

This research aims to provoke discussion around the development of the Federal Institutes of Education, Science and Technology as undergraduate schools, as specified by law 11.892/08. By taking a wider view of the proposal, beyond the educational scenario, we identify, under the argument of democratization of undergraduate courses and compliance with demands historically imposed by the the working class, perspectives aligned to the interests of social groups articulated to capital's interests. To develop this research, we opted to analyse different sources both documented and literary, with greater privilege to official documents under public domain, vehiculated mainly through the Education Ministry and the Department of Professional and Technologic Education. Basing our approach on the epistemological approach of the historical and dialectical materialism, we list as main theoretical reference of this study the theorist Antonio Gramsci (1891-1937), as well as his commenters, highlighting one of the main analytic categories worked by this italian intellectual along his theoretical production: hegemony. By taking this category as the central axis of our analysis, we plan to identify the possible contradictions present in the Federal Institutes as undergraduate schools, asking ourselves if this movement would not be part of a societary project identified as "the new pedagogy of hegemony" or, in other words, a project that aims to materialize and legitimate the intentions of social groups that hold the legal monopoly of coercion and society's political-ideological direction, institutionalizing in a consensual way the ethos of burguese society through the actions of State in the education area.

KEYWORDS: Federal Institutes; Professional Education; Superior Education; Hegemony.

SUMÁRIO

SIGLAS E ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO..... 11

CAPÍTULO I – ENSINO SUPERIOR FRENTE À REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL: DO “GESTOR” FERNANDO HENRIQUE CARDOSO À LULA, O “HOMEM DO POVO” 23

1.1 MUDANÇAS ESSENCIAIS PARA A MANUTENÇÃO DE VELHOS INTERESSES: SITUANDO O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO CONTEXTO NEOLIBERAL. 23

1.2 O ENSINO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990: REFORMAR É PRECISO! 39

1.3 O ENSINO SUPERIOR NO PROJETO DE LULA DA SILVA: É PRECISO REFORMAR? 46

CAPÍTULO II - O ENSINO SUPERIOR NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 55

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL..... 55

2.2 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PROPOSTAS PARA O ENSINO SUPERIOR 71

CAPÍTULO III – INSTITUTOS FEDERAIS E SUA PROPOSTA DE ENSINO SUPERIOR: UM PROJETO DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA? 78

3.1 A RELAÇÃO DA BURGUESIA BRASILEIRA COM A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR 81

3.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA 92

CONSIDERAÇÕES FINAIS 108

REFERÊNCIAS 111

ANEXO 122

SIGLAS E ABREVIATURAS

- AGCS – Acordo Geral sobre Comércio em Serviços
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
- CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação
- CONDETUF – Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
- CONEAF - Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
- CSTs – Cursos Superiores de Tecnologia
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENC – Exame Nacional de Cursos
- ETFs – Escolas Técnicas Federais
- EUA – Estados Unidos da América
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GERES – Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior
- IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFES – Instituições Federais de Educação Superior
- IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MP – Medida Provisória

NEPHEB/UNIRIO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira

NIT – Núcleo de Inovação Tecnológica

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações não-governamentais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIS – Programa de Integração Social

PPP – Parceria Público-Privada

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROPPI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

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

SESI – Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCH – Teoria do Capital Humano

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

USAID – United Agency for International Development

INTRODUÇÃO

Em 2002, ao decidir cursar uma graduação, optei pelo curso de Pedagogia¹ por considerar que o campo da educação ofereceria um amplo leque de possibilidades de atuação profissional. No decorrer do meu desenvolvimento acadêmico na graduação, talvez influenciada pelo fato de não vivenciar o ambiente escolar e ser uma das poucas alunas que não havia passado pelo curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal, identifiquei-me diretamente com questões que posicionavam o pedagogo em espaços extraescolares, mais precisamente no campo corporativo.

Concluí a graduação em 2005 e, no mesmo ano, recebi o convite da empresa onde já exercia a função de assistente administrativo, para atuar na área de treinamento e desenvolvimento, oportunidade esta que me levou a concluir em 2008 a Especialização em Gestão de Recursos Humanos². Após atuar por doze anos em uma mesma empresa, no setor de saúde privada, ingressei em maio de 2011 como Pedagoga concursada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)³, atuando na Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPPi).

A recente atuação nesta instituição desafiou-me a conhecer sua história, sua missão, visando a compreender melhor o espaço do qual passei a fazer parte. Diante de uma instituição multifacetada, ainda em processo de construção de sua identidade e historicamente voltada ao ensino médio-técnico, despertou-me atenção seu esforço em buscar o reconhecimento dos seus cursos de graduação e pós-graduação junto à comunidade, bem como de aproximar sua organização à das grandes universidades públicas brasileiras.

Esta inquietação foi o ponto de partida para a elaboração de um projeto de pesquisa, submetido no final de 2011 ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, objetivando sistematizar uma discussão em torno da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) destacando, dentre suas diversas funções, a formação profissional em nível superior. Desta forma, a presente dissertação é fruto das discussões proporcionadas pelas atividades desenvolvidas no Mestrado em Educação, com destaque para as leituras e debates realizados

1 Graduada pela Universidade Estácio de Sá – Campus Rebouças, em julho de 2005.

2 Especialista pela Universidade Cândido Mendes – A Vez do Mestre, em dezembro de 2007.

3 O IFRJ foi criado de acordo com a Lei 11.892/08, através da integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis-RJ) e o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, localizado no município de Pinheiral, no médio Vale do Rio Paraíba do Sul. A discussão acerca desta lei, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais, será realizada no Capítulo II desta dissertação.

no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB), coordenado pelas Professoras Dra. Angela Maria Souza Martins e Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato.

A escolha deste tema de pesquisa, motivada pela busca por uma maior compreensão do meu espaço de atuação profissional e que traz como recorte a discussão em torno da criação dos IFs enquanto instituições de ensino superior, foi fomentada principalmente pelos questionamentos surgidos no decorrer das leituras de documentos institucionais realizadas durante meu processo de ambientação ao IFRJ, onde ações e preocupações voltadas ao ensino superior ganham considerável destaque.

Face ao exposto, instigou-me compreender a proposta de ensino superior disseminada através da criação dos IFs, mas especificamente a concepção de tal proposta refletida nos documentos oficiais relacionados a estas instituições. Privilegiar esta análise, nesta dissertação, parte da concepção de que todo documento constitui-se em uma “construção” tendenciosa, refletindo confluências e embates entre diferentes interesses e concepções (tampouco a crítica de tais fontes seria neutra ou imparcial), constituindo-se em fontes que possibilitam “entender como os homens buscaram e buscam a hegemonia de determinada interpretação teórica de homem e de sociedade, como forma de defender interesses de uma classe⁴ social específica” (JACOMELI, 2007, p.24).

Consideramos importante também destacar que o foco das análises aqui realizadas extrapola a discussão *per si* dos documentos selecionados, buscando apontar para “o que transforma o documento em monumento: a sua utilização pelo poder” (LE GOFF, 1990, p. 545). Ainda de acordo com este autor,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p.545).

Isto significa compreender o documento não como uma produção isolada, estática e acabada, mas em permanente contextualização, reconstrução e ressignificação. Sendo assim, não desconsideramos nesta investigação as múltiplas determinações presentes neste processo, ou seja, a discussão sobre as dimensões política, econômica e social que permearam, direta ou

4 Compreendemos “classe” como um “conceito que expressa a localização e organização coletiva dos homens nas relações sociais gerais e de produção e a identidade política coletiva desses sujeitos na história” (MARTINS, OLIVEIRA, NEVES, MELO E SANTOS, 2010, p.128).

indiretamente, a geração destes documentos e, conseqüentemente, a criação dos Institutos Federais.

O interesse em trabalhar este tema justifica-se tanto pela oportunidade de lançar outros olhares sobre questões amplamente debatidas, como também pelo seu frescor, possibilitando o levantamento de questões ainda não sistematizadas em trabalhos acadêmicos, o que foi evidenciado mediante a dificuldade em encontrar incidências desta temática em bancos de teses acadêmicas. De acordo com a última consulta, realizada em fevereiro de 2014, vinte dissertações e uma tese foram localizadas a partir do filtro “Institutos Federais”, nenhuma delas discutindo a criação destes espaços como instituições de ensino superior.

Diante dos apontamentos expostos, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar, na criação dos Institutos Federais, a proposta de ensino superior veiculada aos mesmos. Como objetivos específicos, buscamos abordar os principais fundamentos teóricos que embasaram a criação dos IFs e sua proposta de ensino superior; contextualizar as esferas sociais, políticas e econômicas que influenciaram, direta ou indiretamente, a criação dos IFs enquanto instituições de ensino superior (IES)⁵; situar o ensino superior dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; identificar o que diferencia e/ou aproxima a proposta de ensino superior evocada pelos IFs ao modelo historicamente estabelecido pelas universidades públicas brasileiras.

Considerando estes objetivos, as questões que nortearam esta dissertação foram: Quais demandas motivaram a criação dos IFs? Como se configura a proposta de ensino superior veiculada aos IFs? O que diferencia e/ou aproxima os IFs das universidades?

A relevância em se discutir este tema se justifica pela percepção de que a educação contemporânea tende, “em sua forma e conteúdo, [a ser] criada e recriada pelo capital para se reproduzir e se justificar” (JACOMELI, 2007, p.24). Para a reprodução do capital, é vital a manutenção de relações sociais desiguais que, de acordo com Tambara (2008, p.22),

concretiza-se pela atuação de elementos superestruturais, entre os quais se destaca o educacional. A compreensão da evolução histórica da atuação desse mecanismo [que tende a ser] subserviente ao sistema econômico deve ser um elemento constitutivo do arcabouço teórico-metodológico do historiador da educação.

Diante de tais considerações, o tema proposto nesta investigação de mestrado desenvolveu-se através de uma pesquisa teórica, fundamentando as análises em fontes

5 Por “Instituições de Ensino Superior” compreendemos as faculdades, centros universitários e universidades, conforme Art.12 do Decreto nº 5.773/2006, que classifica tais instituições de acordo com sua organização acadêmica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm.

bibliográficas que discutem as áreas do conhecimento relacionadas aos objetivos expostos, bem como fontes documentais, tais como: a) legislação articulada ao tema como, por exemplo, a Lei 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; b) documentos normativos veiculados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); c) documentos oficiais do IFRJ, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional.

No entanto, como já salientamos anteriormente, não foi nosso objetivo principal discutir as fontes em si, mas articular o “instituído” à realidade objetiva, uma análise que buscou compreender as dualidades, o espaço existente entre os valores proclamados e os valores reais (TEIXEIRA, 1962) em torno da criação dos Institutos Federais como instituições de ensino superior. Desta forma, buscamos traçar um “diálogo” com as fontes, objetivando contemplar as diferentes intencionalidades envolvidas neste processo.

Sobre a seleção dos documentos, destacamos a decisão por dialogar somente com fontes de domínio público, veiculados através de mídias impressas, eletrônicas e digitais, o que se justifica não somente pela facilidade de acesso e manuseio das mesmas, mas pelas amplas possibilidades de articulação com discussões já realizadas em torno destas mesmas fontes em diferentes perspectivas como, como exemplo, reportagens e propagandas.

Em relação ao referencial teórico-metodológico desta pesquisa bibliográfica e documental, privilegiamos nas nossas análises uma interpretação dialética, escolha que se justifica pela capacidade desta interpretação dialogar com as fontes consultadas e explicitar novos questionamentos ao mesmo tempo em que renova antigas questões inerentes ao processo de desenvolvimento da cultura geral. Diante do posicionamento pessoal de que tal desenvolvimento se delinea através da produção da existência humana, em seus diferentes vieses (materiais, políticos, filosóficos), a abordagem selecionada para este trabalho foi baseada na teoria social histórico-materialista.

O materialismo histórico tem suas origens nas formulações teórico-metodológicas de Karl Marx, que dedicou grande parte de sua obra a apreender a natureza e as particularidades do modo de produção capitalista. Frequentemente, diferentes vertentes epistemológicas apontam como arcaica a obra de Marx, atribuindo-lhe um caráter determinista, fatalista e/ou reducionista, pela ênfase dada ao aspecto econômico em detrimento dos aspectos subjetivos. Como forma de contrapor este argumento, Tambara (2008, p.18) afirma que a

compreensão dos elementos constitutivos das formações socio-econômicas subentende os processos de individualização dos sujeitos que a produzem, de

maneira que deve haver um processo de assunção de que “todo modo de produção é produção também de subjetividade”, redirecionando a compreensão do materialismo histórico, nesse sentido, na sua verdadeira dimensão, distanciando-as das acepções dogmatizadas e a-históricas que, por muito tempo, foram hegemônicas.

Dentre os diversos teóricos que desenvolveram suas obras de acordo com o materialismo histórico-dialético, esta investigação traz como principal referencial a produção de Antonio Gramsci⁶. A escolha por trabalhar com este teórico se deu pelo fato de que o mesmo, “sem jamais negar a centralidade ontológica das relações sociais de produção na explicação da vida social, concentra sua atenção nas esferas da política e da ideologia” (COUTINHO, 2011, p.21), postura esta refletida claramente nos seus escritos sobre a educação⁷, tema sobre o qual destinou atenção especial e ao qual atribuiu importante papel ético e político na correlação de forças intrínsecas às formações econômicas e sociais (MANACORDA, 2008).

Ideologia, uma das grandes categorias presentes na obra de Gramsci (1981, p.16), nos interessa principalmente pelo fato de representar uma concepção de mundo “que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. Ainda de acordo com este teórico, as ideologias “são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade etc., mas precisamente por razões de luta política [...]” (GRAMSCI, 1999, p.387). Para Manacorda (2000, p.14-15), ideologia é uma

atitude mental que surge numa sociedade dividida em classes, na qual a atividade espiritual se acha separada da atividade material, e como ilusão, que dela deriva, de conceber efetivamente alguma coisa sem conceber nada de real, ou a pretensão, em suma, de amarrar a realidade com as próprias elucubrações.

Essas particularidades do pensamento gramsciano foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, que traz como “sustentáculo” uma das principais categorias analíticas trabalhadas por Gramsci no decorrer de sua produção teórica e que resumem as esferas acima citadas: a categoria *hegemonia*, que pode ser compreendida como “direção

6 Antonio Gramsci nasceu na Sardenha (Itália), em 1891. Militante, iniciou suas atividades políticas por volta de 1913, filiando-se ao Partido Socialista Italiano. Herdeiro da tradição marxista, opunha-se diretamente em seus escritos ao positivismo, idealismo e ortodoxia que marcaram esta abordagem (COUTINHO, 2011; MANACORDA, 2008; VIEIRA, 2008).

7 Conforme nos indica Manacorda (2008, p.64), “O período de maior dedicação de Gramsci a esses problemas [questões pedagógicas] recaí – com uma contemporaneidade plena entre as cartas e os cadernos – entre 1930 e 1932”.

político-ideológica” e que se constitui em um dos temas centrais dos Cadernos do Cárcere⁸, juntamente com o papel dos intelectuais na construção de relações hegemônicas ao representar os interesses de um bloco social majoritário, temática em torno da qual Gramsci articulou “mais diretamente o problema da escola e toda a relação pedagógica-política” (MANACORDA, 2008, p.94). Acreditamos que a categoria *hegemonia*, enquanto eixo central das análises desenvolvidas nesta pesquisa, fomenta a discussão e compreensão sobre outras categorias e conceitos não menos importantes para a discussão proposta: trabalho, estrutura de classe, organização da cultura, dentre outras.

Além disso, tal escolha se adequou à hipótese que acompanha esta pesquisa desde o seu início, ou seja, de que a criação dos Institutos Federais enquanto instituições de ensino superior se insere em um projeto societário que lança mão de diferentes estratégias que visam, como objetivo maior, à manutenção da supremacia do capital. Identificado por Neves (2005) como “a nova pedagogia da hegemonia”, este projeto visa a materializar e legitimar as intenções das classes dominantes, ou seja, as frações de grupos sociais que detêm o monopólio legal da coerção e a direção político-ideológica da sociedade (GRAMSCI, 1981), através da atuação do Estado no campo da educação, instituindo consensualmente o *ethos* da sociedade burguesa.

Diante do exposto, talvez possamos resumir, de forma bastante objetiva e utilizando as palavras de Tambara (2008, p.24), que nosso grande desafio foi “compreender as novas dimensões (e, talvez, também as antigas) que configuram os interesses de classe na sociedade contemporânea”, através de um marco regulatório específico: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia enquanto instituições de ensino superior. Para tanto, buscamos adotar a criticidade e transitoriedade presentes na filosofia da práxis, que nega a mecanização e fragmentação do pensamento e que pode ser compreendida como

a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos ‘subalternos’ que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade” (SEMERARO, 2005, p. 30).

Nas palavras de Vieira (2008, p.80), “A filosofia da práxis é um historicismo, uma vez que supõe que não existe nada para além da história, nada que determine o seu sentido que não seja contido na própria realidade”. Desta forma justifica-se, mais uma vez, a escolha por

8 Perseguido e preso diante da ascensão do movimento fascista, Gramsci redigiu, entre 1929 e 1935, uma série de cadernos (há controvérsias em relação ao quantitativo, variando entre 21 e 33 cadernos), reunindo suas principais elaborações teórico-metodológicas e políticas. Mais de dez anos após a sua morte, esta obra seria dividida em volumes temáticos e imortalizada sob o título de “Cadernos do Cárcere” (COUTINHO, 2011; VIEIRA, 2008).

dialogar com a obra de Gramsci, cujo historicismo “não é um método de estudo do passado, mas, uma leitura da política que busca na história seu suporte analítico” (VIEIRA, 2008, p.80). Ainda de acordo com o autor,

O historicismo de Gramsci requer que um acontecimento seja concebido na sua particularidade irreduzível, porém procura perceber como os acontecimentos particulares podem ser compreendidos como expressões de determinadas tendências mais gerais. As tendências não são leis naturais, muito menos uma ideia divina ou mundana atuante sobre a história. Elas surgem como resultado de lutas na sociedade, nas quais homens, classes sociais, grupos, partidos posicionam-se e atuam movidos pelos mais diversos interesses. Nesse atuar, ideias, crenças e projetos se tornam práticas, que se institucionalizam e geram uma determinada direção para o movimento histórico, que, a todo o momento, essa direção pode ser modificada pelos autores ou pelos novos protagonistas da cena social (VIEIRA, 2008, p.81).

Gramsci (1981, p.4) explicitou esta questão através da categoria “bloco histórico”, a qual definiu como “a estrutura global na qual se inserem, como momentos dialéticos, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas”, espaço de movimento, combinações e contradições entre diferentes concepções de mundo e a cultura filosófica de um determinado período histórico, compreendida como

iniciativas ideológicas de uma determinada classe de pessoas para mudar, corrigir e aperfeiçoar as concepções de mundo existentes em todas as épocas determinadas e para mudar, portanto, as normas de conduta que lhes são relativas e adequadas, ou seja, para mudar a atividade prática em seu conjunto [que caminham] em uma determinada direção, na qual sua culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se “história” concreta e completa (integral) (GRAMSCI, 1981, p.32).

Aproximados do aspecto histórico-político da práxis, buscamos nesta investigação destacar “que o passado é construído segundo as necessidades do presente, chamando a atenção para os usos políticos do passado” (FERREIRA, 2012, p.14). A escolha por este olhar se dá pela percepção de que o campo histórico é o terreno fértil “para expressão de disputas políticas, sociais e, sobretudo, de registro das práticas de exercício do poder” (DELGADO, 2010, p.124) ao mesmo tempo em que, “por trás de uma aparente continuidade, abrem-se rupturas que podem apontar para um processo de transformação estrutural da sociedade” (JACOMELI, 2007, p.28).

Sob esta perspectiva, embora o objeto desta pesquisa esteja situado historicamente na primeira década dos anos 2000, período em que os IFs foram criados, determinamos como marco temporal o período que se inicia na década de 1970, por considerarmos ser este o período onde foram geridos os direcionamentos políticos, econômicos e sociais que ainda

perduram nos primeiros anos do século XXI e que estão fortemente presentes nos documentos relacionados à nova institucionalidade posta à educação profissional. Tal como Gramsci apoiou-se na história para compreender as mudanças qualitativas da sociedade no início do século XX, nossas expectativas em torno desta abordagem é de que a mesma seja

o elemento capaz de, por meio das correlações de forças envolvidas nos embates presentes em cada conjuntura, colaborar para a análise de como e em que medida as classes sociais em disputa conseguem, ou não, sempre provisoriamente, demonstrar a toda a sociedade a articulação entre os níveis econômico e político, isto é, ressalta-se, um nexos entre produção e consciência, mais afeito a seus interesses específicos e próprios (NEVES, 2005, p.20).

Sendo assim, esta pesquisa insere-se no domínio da investigação histórica do tempo presente, denominado por Ferreira (2012, p.16) como

o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, a olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação.

Pelo fato de encontrar-me diretamente envolvida com o objeto desta pesquisa, uma vez que atuo profissionalmente em um Instituto Federal, estamos cientes dos desafios inerentes à proximidade temporal do nosso objeto de estudo, como a necessidade de manter um distanciamento crítico do mesmo e garantir a legitimidade dos resultados da pesquisa. No entanto, corroboramos com Chartier (1996, p.216) quando este afirma que

o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e portanto partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é pois o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. [...] Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói.

Nossa compreensão sobre a questão da temporalidade, alvo de debates e disputas entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, discussão esta que não nos cabe desenvolver nesta investigação, se aproxima da fala de Reis (2006, p.11), quando afirma que em

cada presente, o que se tem é uma visão parcial, uma articulação original entre passado e futuro. A história é visada segundo perspectivas diversas, e, com o avanço do tempo, as proposições históricas mudam. Todo historiador é marcado por seu lugar social, por sua “data” e por sua pessoa.

Neste sentido, Vieira (2008) chama atenção para que, diante deste processo de articulação e reconstrução histórica, subsidiada pela transposição de categorias/conceitos para a realidade estudada, deve-se ter como princípio metodológico a compreensão dos mesmos no seio da conjuntura (tempo e espaço) em que foram originados. De acordo com o autor, “a partir da apreensão histórica das ideias, podemos decidir se esses conceitos nos serão úteis e, particularmente, em que medida será necessário reconstruí-los teoricamente, para adequá-los a novos contextos de pesquisa” (VIEIRA, 2008, p.67).

Buscando adotar este princípio na construção desta pesquisa, o Capítulo I contempla o surgimento (no sentido de materialidade) de alguns conceitos amplamente utilizados e difundidos na atualidade e, ao mesmo tempo, articula a presença dos mesmos nos direcionamentos dados ao Ensino Superior brasileiro. Demarcando como recorte cronológico o período compreendido entre início da década de 1970 e meados dos anos 2000, buscamos inicialmente pontuar algumas questões características do modelo de desenvolvimento “neoliberal”, discussão que se justifica não somente pelo fato de ser este o contexto e temporalidade em que tais conceitos se desenvolvem e ganham legitimidade, mas principalmente pela busca em compreender a esfera macro em que se dá a criação dos Institutos Federais.

Ainda predominante no século XXI, o neoliberalismo firmou-se de forma hegemônica em diferentes países a partir os anos 1970, imprimindo às nações “um caráter tanto de dominação, de poder econômico-social, quanto de direção política e cultural, no sentido de formação de uma nova civilização, de renovações culturais dentro do próprio capitalismo” (MELO, 2004, p.32). Diante desta afirmação, compreendemos que este movimento, muito mais de caráter ideológico do que econômico, surgiu visando atender às necessidades de reorganização do capital frente a uma de suas crises estruturais (FRIGOTTO,1999; 2001; GENTILI, 1999), sendo disseminado/imposto como única opção para a “evolução” das sociedades, independente de sua cultura e de sua história.

Ao analisarmos a doutrina neoliberal, buscamos “indicar como se constituem no desenvolvimento histórico forças relativamente ‘permanentes’, que operam com certa regularidade e automatismo” (GRAMSCI, 1999, p.196), o que não deve ser confundido como uma afirmação de determinismo e causalidade na significação de fatos históricos, mas como expressão da reciprocidade existente entre as relações sociais de produção e as ideias e valores que invadem estes espaços, de acordo com os interesses dos grupos sociais que os dominam.

Partindo da perspectiva gramsciana de que a história é uma atividade prática, consideramos que para “se conhecer com exatidão quais são as finalidades históricas de um país, de uma sociedade, de um agrupamento, é preciso conhecer, antes de mais nada, quais são os sistemas e as relações de produção e de troca” predominantes em sua conjuntura (GRAMSCI, 1918, s.p.). Portanto, buscamos também neste capítulo, ao caracterizar a reorganização da sociedade capitalista, discutir questões que frequentemente surgem na literatura como intrínsecas ao neoliberalismo, como o processo de globalização, as alterações no papel do Estado e a reordenação técnica e social das relações de trabalho. Este debate, apoiado principalmente nas leituras de Ianni (1997); Martins, Oliveira, Neves, Melo e Santos (2010); Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), se estendeu ao caso brasileiro onde, mais especificamente a partir da década de 1990, foram adotadas definitivamente diretrizes neoliberais, dentre elas: o incentivo à parceria entre setor público e privado; a diversificação, fragmentação e aligeiramento da formação profissional; a ampliação quantitativa dos processos de certificação; a transferência de recursos públicos ao setor privado; a privatização das instituições públicas e a abertura do mercado nacional ao capital estrangeiro (FRIGOTTO, 1999; GENTILI, 1999).

Neste contexto, buscamos situar o ensino superior brasileiro, cujas demandas são amplamente discutidas por Siqueira (2004); Donatoni (2002); Cunha (1999; 2005) e Zainko (2009). Ao adensarmos os apontamentos destes autores, se fez necessário revisitar algumas questões de expressividade na década de 1960, mais especificamente a Reforma Universitária, que consolidou este nível de ensino e o articulou diretamente aos anseios do capital, marco regulatório este que influenciaria posteriormente uma série de ações estatais impostas como o “melhor” para o desenvolvimento do país e muitas vezes sufocando a missão destas instituições como espaços de construção de uma sociedade autônoma e representativas de um direito democrático (MENDONÇA, 2000; PELEGRINI e LARA, 2007; FÁVERO, 2006; SAVIANI, 2001).

Esta discussão, inclusive, esteve fortemente presente nos debates educacionais da década de 1980, cujas demandas voltadas ao ensino superior foram fortemente questionadas diante do novo momento político que se apresentava, ou seja, em um cenário de abertura política rumo à democratização do país pós-ditadura. Foi interessante perceber como, mesmo após um período riquíssimo de disputas sobre o projeto de nação que gostaríamos de construir, a educação superior foi “invadida” por diferentes discursos pró-capital.

A partir da década de 1990, conceitos como “qualidade”, “empregabilidade”, “produtividade”, “competências”, dentre outros oriundos do ambiente empresarial, surgiram

com bastante frequência nos estudos relacionados à educação, conforme nos apontam Enguita (1999); Gentile (1999); Ropé e Tanguy (1999); Deffune e Depresbiteris (2000) e Silva Filho (2000). Explorar tais conceitos se faz necessário uma vez que os mesmos encontram-se fortemente presentes nas manifestações acerca da criação dos Institutos Federais, justificando sua importância enquanto instituições de ensino superior.

A articulação de tais questões à realidade social brasileira da época é subsidiada pelas leituras de Lima (2005); Melo (2004) e Neves (2006), que sinalizam ser a década de 1990 o período de plena aceitação do discurso e práticas neoliberais no país. A partir deste momento, voltamos a dar ênfase aos ditames políticos direcionados ao ensino superior, buscando destacar dois momentos distintos, porém complementares, de acordo com nossa percepção: os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, este último “idealizador” e responsável pela implantação dos Institutos Federais.

A caracterização dos Institutos Federais é realizada, de forma mais sistematizada, no Capítulo II desta dissertação. Neste capítulo buscamos também apresentar, mesmo que de forma breve, o histórico da educação profissional e tecnológica brasileira, privilegiando o resgate das políticas do Governo Federal que foram modificando o ensino superior no interior da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, buscamos contemplar a discussão sobre o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua proposta de ensino inovadora para a educação brasileira, através da ideia de verticalização do ensino, ofertando em uma mesma instituição desde a educação básica até a pós-graduação *stricto sensu*.

Estas análises foram essenciais para que no Capítulo III pudéssemos identificar as possíveis articulações entre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como instituições de ensino superior e as estratégias de manutenção da hegemonia político-social exercidas pelas classes dominantes. Tendo sua atuação historicamente vinculada ao uso da força, percebemos como frações de nossa heterogênea burguesia, composta tanto por representantes do capital financeiro aliados à internacionalização da economia, como também por “herdeiros” das conservadoras formas de exploração e acumulação que marcaram nosso país, adotaram a partir dos anos 2000 um projeto para a sociedade onde sugerem ser possível a conciliação entre seus peculiares interesses e os da classe trabalhadora. Tal projeto, que revela uma estratégia de dominação de classe baseada no consenso em torno do discurso da “mudança” (que, na prática, nada muda), conta com diferentes medidas postas em prática pelo poder estatal, dentre elas, a intervenção educacional.

Para a compreensão deste recente panorama, buscamos apreender, mesmo que brevemente, as origens da burguesia brasileira, apoiando-nos nos estudos de Fernandes (1976), Coutinho (1980) e Lima (2006). Nesta análise, não poderíamos nos furtar de discutir conceitos intrínsecos à própria concepção de “burguesia” como, por exemplo: sua relação com a educação da classe trabalhadora, à medida que as bases de produção (de seu domínio) vão se modificando; a importância dos intelectuais orgânicos para a manutenção do seu poder político e ideológico; sua postura frente aos cenários impostos pelos grandes centros hegemônicos, dentre outras questões.

Tivemos aqui um amplo espaço de análise apoiado teoricamente por autores que discutem tais questões à luz do materialismo histórico-dialético. Conforme anunciamos anteriormente, Antonio Gramsci é o principal referencial e, amparados em suas principais categorias de análise, como intelectuais, revolução, ideologia, hegemonia etc., dialogamos com a literatura mais recente, representada por Neves (2005; 2006), Martins (2010), Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), Siqueira (2004), dentre outros.

É importante sinalizarmos que, diante do amplo recorte cronológico e da diversidade de fontes disponíveis, os documentos e fatos trazidos para o escopo deste trabalho não esgotam as possibilidades de análise, sendo estes priorizados por melhor se adequarem aos objetivos principais desta pesquisa e à perspectiva que repousa sobre o tema proposto.

CAPÍTULO I – ENSINO SUPERIOR FRENTE À REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL: DO “GESTOR” FERNANDO HENRIQUE CARDOSO À LULA, O “HOMEM DO POVO”

Conforme apresentamos na introdução desta dissertação, esta pesquisa traz como proposta a discussão em torno da criação dos Institutos Federais como instituições de ensino superior. Diante do debate que posiciona os IFs como instituições que contribuirão, através da educação, de forma totalmente inovadora para o desenvolvimento socioeconômico do país (SOUZA; CASTIONI, 2012), são trazidas à tona diferentes temáticas cuja compreensão exige uma análise em torno de duas grandes questões: a caracterização do atual modelo de desenvolvimento econômico e sua influência na condução da educação superior brasileira.

Em um primeiro momento, este movimento pode parecer redundante, principalmente devido ao amplo e recorrente debate já efetuado em torno destas questões, em diferentes espaços e sob diferentes perspectivas. No entanto, corroboramos com Saviani (2002, p.17) quando este afirma que não é possível compreender “a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital”.

Sendo assim, as argumentações que seguem neste capítulo objetivaram contextualizar este movimento, passo fundamental para que possamos compreender em qual realidade se dá a concepção, planejamento e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como instituições de ensino superior.

1.1 Mudanças essenciais para a manutenção de velhos interesses: situando o ensino superior brasileiro no contexto neoliberal

Mundialmente conhecida como “a década perdida”⁹, a segunda metade dos anos 1980 foi palco de mudanças significativas para o Brasil. Após mais de 20 anos de regime ditatorial no poder (1964-1985)¹⁰, iniciou-se uma nova fase histórica no país, marcada pela abertura

9 Esta expressão faz referência à profunda crise econômica que assolou a América Latina neste período. “Das taxas de crescimento do PIB à aceleração da inflação, passando pela produção industrial, poder de compra dos salários, nível de emprego, balanço de pagamentos e inúmeros outros indicadores, o resultado do período é medíocre. No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores” (MARANGONI, 2012, s.p.).

10 O período citado teve início com o Golpe Civil Militar de 1964, conduzido por setores conversadores da sociedade simpatizantes ao discurso anticomunista pregado pelos Estados Unidos da América no contexto da Guerra Fria, que durou cerca de 45 anos (1945-1990) e que pode ser caracterizada pela polarização de dois projetos societários, onde o conflito bélico foi substituído pela “batalha”, não declarada, de ideias entre EUA e a

política que possibilitou, dentre outras coisas: a) a reorganização de diferentes forças sociais (partidos, entidades, associações) e aumento da mobilização popular; b) a promulgação de uma nova Constituição democrática, em 1988; c) a redefinição do papel do Estado.

Vale aqui salientarmos o que compreendemos por “Estado”; para tanto, nos apoiamos nas ideias de Gramsci expostas na Carta 210¹¹, escrita em 07 de setembro de 1931 (apud MANACORDA, 2008, p.105), para quem o Estado é comumente compreendido

como Sociedade política (ou ditadura, ou aparato coercitivo para conformar a massa popular, de acordo com o tipo de produção e a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da Sociedade Política com a Sociedade Civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira, exercida através de organizações assim chamadas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) [...]

Esta visão de *Estado ampliado* ou *integral*¹² desenvolvida por Gramsci (1985) nos permite afirmar que estes planos (sociedade política e sociedade civil) constituem-se em espaços de embates entre grupos sociais fundamentais (burguesia e proletariado), espaços estes delineados por ações tanto coercitivas quanto de convencimento. Ou seja, o grupo social dominante mantém sua hegemonia não somente através do consenso espontâneo das massas, mas também através do aparato coercitivo estatal (os tradicionais instrumentos repressivos, como exército e polícia), que garante a disciplina quando este consenso não funciona “espontaneamente”.

Ao olhar para o Brasil, para além do novo momento político que se anunciou com o fim da ditadura, Marangoni (2012, s.p.) afirma que, se “usarmos uma métrica flexível, podemos dizer que o ano de 1980, no âmbito da economia, marca o fim do longo ciclo nacional-desenvolvimentista, iniciado em 1930, [do qual saímos] integrados à economia mundial como um país periférico de renda média”¹³. O fim deste ciclo acompanhou a crise do

então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (JACOBS, 2004). Como características do regime ditatorial, podemos citar: a) o ajuste da ideologia política ao modelo econômico de caráter desnacionalizante, em contraposição à cultura nacional desenvolvimentista iniciada na década de 1930, através das práticas populistas de Getúlio Vargas; b) a busca pela eliminação do debate político, principalmente no que dizia respeito às reformas sociais, através da repressão (SAVIANI, 2011).

11 No período do cárcere, além dos cadernos Gramsci redigiu mais de quatrocentas cartas, a maior parte delas direcionadas à família e amigos (COUTINHO, 2011). A compilação das mesmas pode ser acessada através da edição brasileira “Cartas do Cárcere, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2 vs., 2005”.

12 Ao criar este conceito, Gramsci amplia ideias básicas do campo da teoria política desenvolvidas por Marx e Engels. Estes estudiosos afirmaram o caráter de classe de todo fenômeno estatal ao associar a gênese do Estado à divisão da sociedade de classes; de acordo com esta lógica, o Estado só existe em virtude desta divisão e tem como missão perpetuá-la, mantendo assim os interesses particulares de uma classe como interesse geral da sociedade (COUTINHO, 2011).

13 O reconhecimento de que a sociedade se modernizava e, conseqüentemente, se mostrava cada vez mais complexa frente a questões sociais e produtivas, deu início ao citado ciclo. Partindo da necessidade de tornar o Brasil um país urbano-industrial, ainda que pautada em um projeto conservador de modernização, intensificou-se o discurso nacionalista, onde os grupos aderentes à Revolução de 1930 buscaram alcançar seus objetivos através

sistema capitalista que, de acordo com Frigotto (1999, p.34), foi caracterizada pelo surgimento de “novas formas de sociabilidade capitalista, [pelo] papel do progresso técnico e, sobretudo, [pela] crise do modelo de desenvolvimento que regulou os processos de acumulação nos últimos cinquenta anos”¹⁴.

O modelo de desenvolvimento ao qual Frigotto (1999) se refere, comumente chamado de “Estado de Bem-Estar Social”, se constituiu em um pacto entre trabalho e capital na Europa e nos Estados Unidos em meados da década de 1940, pacto este mediado por um Estado forte e interventor, comprometido a garantir o equilíbrio entre os níveis de produtividade, salário e consumo através de políticas sociais voltadas à classe trabalhadora visando, sobretudo, a manutenção e reprodução da força-de-trabalho (SAVIANI, 2011).

Embora o Brasil tenha buscado se aproximar deste modelo através, por exemplo, da consolidação de diferentes ações voltadas à proteção social no que tange à relação entre trabalho e capital, podemos afirmar que, conforme nos aponta Coutinho (2006), nunca tivemos efetivamente um “Welfare” brasileiro, uma vez que direitos garantidos pela Constituição não necessariamente foram implementados na prática. Até mesmo durante o período que se convencionou chamar de “Anos Dourados”, onde se acreditava que a industrialização de base modernizaria o Brasil, levando-o a ultrapassar o status de país subdesenvolvido através do estabelecimento de um mercado de produção e consumo, percebemos que

a exploração dos trabalhadores urbanos se manteve sempre no limite do suportável, desmentindo aqueles que insistem em ver a classe operária latino-americana como um setor privilegiado da população. Na melhor das hipóteses [...], esta pôde apenas manter seu nível de vida, sem alcançar, porém, avanços reais, tendo que se contentar com a extensão horizontal do emprego, que permitia aumentar a renda global das famílias proletárias mediante o trabalho de um número cada vez maior de seus membros (MARINI, 2012, p.68).

da mobilização das massas urbanas, lançando mão de uma ideologia “populista”, exaustivamente trabalhada no decorrer da “Era Vargas” - expressão utilizada em alusão ao período (1930-1945) em que o presidente Getúlio Vargas ficou no poder (SAVIANI, 2011).

14 A partir da década de 1930, o empresariado brasileiro passou a incorporar os preceitos da Administração Científica aos processos e relações de trabalho, objetivando não só aumentar a eficiência da produção, como também manter a ordem social através do controle sobre o operariado, através de um sistema que hoje identificamos como taylorista-fordista. O “taylorismo”, como ficou conhecido o modelo de produção criado por Frederick Taylor em 1911, pode ser identificado como “um sistema de organização científica do trabalho, especialmente industrial, baseado na separação das funções de concepção e planejamento das funções de execução, na fragmentação e na especialização de tarefas, no controle de tempos e movimentos e na remuneração por desempenho” (CATTANI, 1997, P.247). Pouco tempo depois, Henry Ford se apropriou de alguns preceitos tayloristas e deu origem ao “fordismo”, se constituindo em uma “estratégia mais abrangente de organização da produção, que envolve extensa mecanização, com o uso de máquinas-ferramentas especializadas, linha de montagem e de esteira rolante e crescente divisão do trabalho” (LARANJEIRA, 1997, p.91).

Consideramos relevante destacar que, nesta investigação, nos referimos à crise não como “desastre” ou “caos”, sentidos comumente associados a esta palavra, mas sim como um processo natural e necessário à sobrevivência da sociedade capitalista. Gramsci (2001, p.321), teórico que dedicou grande parte de suas reflexões a discutir tal temática, nos aponta que uma “crise”

é tão somente a intensificação quantitativa de certos elementos, nem novos nem originais, mas sobretudo a intensificação de certos fenômenos, enquanto outros, que antes apareciam e operavam simultaneamente com os primeiros, neutralizando-os, tornaram-se inoperantes ou desapareceram inteiramente. Em suma, o desenvolvimento do capitalismo foi uma “crise contínua”, se assim se pode dizer, ou seja, um rapidíssimo movimento de elementos que se equilibravam e neutralizavam. Num certo ponto, neste movimento, alguns elementos predominaram, ao passo que outros desapareceram ou se tornaram inativos no quadro geral. Então surgiram acontecimentos aos quais se dá o nome específico de “crises”, que são mais ou menos graves precisamente na medida em que tenham lugar elementos maiores ou menores de equilíbrio.

De acordo com Batista (2011), a partir da década de 1970 nos deparamos com economias avançadas incapacitadas de manter o modelo de Estado provedor até então vigente. A crise de acumulação capitalista foi justificada, em parte, pelas “onerosas” políticas públicas produzidas pelo Estado (seguro desemprego, aposentadorias, auxílio doença etc.), consideradas responsáveis pelo desequilíbrio do mercado e comprometimento da lucratividade das atividades produtivas, através do aumento de tributos e encargos sociais.

Como forma de desacelerar a queda de sua economia, “os EUA se valeram de sua enorme influência através de organismos financeiros multilaterais, como o FMI, para forçar um inédito processo de abertura de mercados e de desregulamentação econômica ao redor do globo” (MARANGONI, 2012, s.p.). Sendo assim, a partir dos anos 1970 iniciou-se um processo de financeirização e mundialização do capital sob a égide do “Estado mínimo”¹⁵, que teve seu papel redefinido, passando de agente executor para agente regulador (GENTILI, 1999), ou seja, mantendo para si a responsabilidade pelo controle e normatização de políticas públicas, ao mesmo tempo em que necessidades coletivas e de seguridade social foram

15 Apoiando-se nos preceitos de um grupo que, já em 1940, liderado pelo economista austríaco Friedrich von Hayek, criticava a instituição de um Estado intervencionista, o Estado mínimo nega o “paternalismo” característico do Estado de Bem-estar Social. Sendo assim, busca “zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” (FRIGOTTO, 2001a, p.83-84, grifos do autor).

progressivamente sendo privatizadas ou delegadas às instituições do chamado “terceiro setor”¹⁶.

Este movimento consolidou um novo modelo de desenvolvimento econômico, pautado no resgate/adequação de ideais da doutrina liberal¹⁷, denominado “neoliberalismo”. Associado à vitória de forças conservadoras na política, seu estabelecimento é vinculado à reorganização política e econômica realizada, inicialmente e de forma experimental (sob a orientação norte-americana) no Chile a partir da ditadura liderada pelo General Augusto Pinochet, nos anos iniciais da década de 1970 e, posteriormente, pelos governos de Margareth Thatcher (1979-1990), na Inglaterra, de Ronald Reagan (1981-1989), nos EUA e de Helmut Kohl (1982-1998), na Alemanha (BATISTA, 2011).

Salientamos que as características aqui relacionadas a este modelo de desenvolvimento busca apresentar uma ideia geral sobre a essência neoliberal, sendo importante considerar que o mesmo sofreu diferentes adaptações ao ser adotado por países de culturas tão distintas.

Pregando a reorganização econômica e política como saída à crise instaurada na acumulação e expansão do capital, esta doutrina defendia não somente a desregulação do mercado e a retirada do Estado como provedor de direitos sociais, mas principalmente uma reforma ideológica que garantisse sua supremacia sobre todos os continentes. A disseminação mundial destas medidas teve respaldo no discurso da “globalização”, um conceito que remete à ideia de rompimento de barreiras culturais, de espaço e tempo entre os países e que ganhou força como resultado de uma estratégia de caráter político que buscou legitimar a hegemonia do capital financeiro, através de sua internacionalização.

Conforme destaca Ianni (1997, p.10), este “é um processo simultaneamente civilizatório, já que desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais

16 O Terceiro Setor é representado por um conjunto de organizações (ONGs, associações filantrópicas etc.) da sociedade civil de interesse público, ou seja, sem fins lucrativos, comumente responsáveis pela execução e gestão de serviços nas áreas de educação, saúde e cultura, sendo subsidiadas financeiramente pelo Estado (BRESSER-PEREIRA; CUNNIL GRAU, 1999). Sobre as ONGs, Neves (2005, p.31-32) afirma que estas instituições ganharam força a partir do momento em que “movimentos sociais que defendiam interesses específicos não diretamente ligados às relações de trabalho foram institucionalizados em aparelhos privados de novo tipo, dando lugar, na arena política, a novos sujeitos coletivos”.

17 Os ideais do liberalismo têm sua origem no século XVII, a partir dos pressupostos elaborados pelo filósofo inglês John Locke. Adotando uma postura crítica contra o sistema político feudal sustentado pela monarquia e pelo poder da Igreja Católica, Locke pregava a construção de uma sociedade baseada na liberdade individual e no direito à propriedade privada, cabendo ao Estado garantir a institucionalização jurídica das relações sociais. Diante das mudanças nos cenários social e econômico provocadas pela Revolução Industrial no século XVIII, esta concepção é modificada, sob forte influência dos pensamentos do economista e filósofo escocês Adam Smith. Este filósofo acreditava que os interesses e aspirações individuais dos homens davam vida ao sistema econômico e social, ou seja, ao mercado, cuja “harmonia” natural poderia ser desequilibrada diante da interferência do Estado em sua regulação, interferência esta que poderia privilegiar interesses de determinados grupos e/ou indivíduos particulares. Smith pregava, na verdade, uma democracia limitada, limando tanto a ascensão de um Estado autoritário como também a organização das massas (MELO, 2004; JACOMELI, 2007).

de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar”. Diante desta exposição, consideramos que este processo não é uma prática “nova”, mas sim a reconceitualização de uma das mais antigas formas de expansão do domínio de uma nação sobre a outra, ou seja, a expressão de poder e hierarquização de países através da imposição de uma determinada cultura, ação esta justificada pela ideia de superação do arcaico, primitivo ou ultrapassado.

Podemos dizer que a entrada dos preceitos neoliberais na América Latina se deu, definitivamente, através do Consenso de Washington, conferência realizada em novembro de 1989 na capital dos EUA, onde foi gestado um

conjunto de medidas concebidas por economistas de instituições financeiras tais como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Tal programa tornou-se a política oficial do FMI a partir de 1990, passando a ser o ‘receituário’ voltado ao ‘ajustamento macroeconômico’ dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades, em especial os países da América Latina (FALLEIROS, PRONKO E OLIVEIRA, 2010, p.69).

Embora a busca pela revitalização do capital tenha se concentrado mais na esfera especulativa (transações monetárias) do que na esfera produtiva (mercadorias concretas), paralelamente a este movimento presenciamos mudanças efetivadas nesta última onde, em resposta à crise do capital, surgiu um novo “chão de fábrica” que tendeu a substituir, gradualmente, o então vigente modelo fordista de produção. Conhecida como “paradigma da especialização flexível”¹⁸, esta nova forma de organização da produção, centrada em torno da tecnologia e em novas formas de circulação da informação, trouxe sérios impactos para a classe trabalhadora ao reordenar técnica e socialmente as relações de trabalho (IANNI, 1997).

A orientação de “enxugar” a produção através da automatização, característica desta reestruturação produtiva, reduziu drasticamente postos de trabalho, principalmente na indústria, uma vez que o novo desenho das organizações as levava a concentrar esforços na sua atividade principal, deslocando para outras empresas a execução de atividades consideradas secundárias (limpeza, manutenção, segurança etc.). Assim, ao mesmo tempo em que foram criadas novas ocupações mais qualificadas e melhor remuneradas, a adoção da terceirização de serviços nas práticas empresariais, guiadas pela lógica da descentralização,

18 Embora ganhe evidência a partir da década de 1970, este sistema de produção originou-se no período pós-guerra (década de 1950), idealizado pelo engenheiro Taiichi Ohno, da fábrica Toyota, sendo por isso também conhecido como “toyotismo”. Podemos dizer que tal sistema é marcado “pela produção flexível, despadronizada e diversificada; pela versatilidade na modificação de produtos em função das necessidades do consumidor; pela organização não-hierárquica do trabalho; e pela gerência baseada no uso da informação e subordinada a um processo de gestão menos centralizado e mais flexível (DELUIZ, 1995, p.16).

criou um exército de trabalhadores “desterritorializados”¹⁹ e/ou “subcontratados”, com salários variáveis, alta rotatividade e contratos de trabalho instáveis, instituindo um cenário confortável para a aplicação de um dos preceitos neoliberais, ou seja, a desarticulação da luta sindical, considerada um entrave ao desmonte de políticas sociais.

Os tempos “áureos” para os trabalhadores da década de 1950/1960, onde “ter emprego significava estar ligado a uma organização, ocupar uma função claramente definida, com obrigações, horários, faixas de remuneração e de promoções, tudo isso mais ou menos padronizado” (DEFFUNE & DEPRESBITERIS, 2000, p.13) começaram a ficar, definitivamente, para trás²⁰.

Não tardou para que este movimento se estendesse ao Brasil, nos anos iniciais da década de 1980. No entanto, ao olharmos para este período, o declínio no crescimento da indústria e a presença quase que massiva das antigas práticas de gestão na produção²¹ nos levam a crer que a deterioração da qualidade das relações de trabalho vivida pela nossa mão-de-obra não foi reflexo somente de mudanças na produção mas, em parte, do quase ausente crescimento econômico presenciado neste período, aliado a uma dívida externa cada vez maior, ocasionada pelos inúmeros empréstimos que se acumulavam em prol do “desenvolvimento” desde a década de 1950, bem como tensões e disputas entre diferentes frações do capital, ou seja, capital financeiro, capital industrial e capital agroexportador (FALLEIROS, PRONKO E OLIVEIRA, 2010).

Diante deste quadro, o operariado foi às ruas, juntando-se a eles estudantes, docentes, mulheres, os excluídos pela cor ou pela classe social, as mães de desaparecidos e exilados pelo regime militar. Foi uma época de ebulição e fortalecimento social, movida por diferentes mobilizações populares e pelo surgimento do “novo sindicalismo”²² brasileiro lutando pela

19 Com o desenvolvimento das ferramentas de comunicação e a internacionalização do capital, presenciamos a dispersão geográfica das atividades econômicas, transformando o mundo em uma “grande fábrica” (IANNI, 1997). Para ilustrar esta questão, podemos citar trabalhadores da Índia que, por telefone, vendem produtos que sequer sabem pronunciar corretamente o nome a ávidos consumidores dos países centrais, a um custo muito menor do que demandaria um call-center instalado nestes países.

20 Nas palavras de Ianni (1997, p.270), “Ao contrário do desemprego conjuntural, relativo ao metabolismo regular da economia, o desemprego estrutural, ou tecnológico, implica expulsão mais ou menos permanente das atividades produtivas. Decorre principalmente da contínua e generalizada tecnificação dos processos de trabalho e produção”. Em relação ao mercado informal, Frigotto (2001b, p.155) afirma que este “é posto pela própria forma de o capitalismo avançar. Funciona como elemento indispensável para a acumulação do setor organizado da economia. Mais amplamente, do ponto de vista das condições gerais das relações de produção capitalistas, funciona como uma espécie de amortecedor das tensões sociais, uma alternativa ao desemprego produzido pela forma de o capital se organizar e desenvolver”.

21 Conforme chama atenção Salerno (2000), o novo modelo de produção não se estendeu de forma homogênea a todas as realidades, apresentando diferenciações quanto à sua aplicação e desenvolvimento de acordo com as especificidades políticas, sociais, culturais e econômicas de cada organização e país.

22 Em 1983, foi criada a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Também foi neste período, a partir da reforma partidária de 1979, que surgiram não só o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista

redemocratização do país, tendo refletido no retorno de um civil à Presidência da República²³, após vinte e um anos de ditadura, e na promulgação de uma nova Constituição suas maiores conquistas.

No entanto, embora a reorganização social que se iniciava tenha sido marcada por avanços, principalmente no que diz respeito à definição de direitos e às liberdades individuais, tais concessões nasceram sob o caráter da limitação, de forma a atender aos interesses conservadores das classes dominantes locais. Dentre estes interesses, encontrava-se o desejo pela manutenção de uma política de desenvolvimento baseada na intervenção de organismos internacionais em áreas consideradas prioritárias, dentre elas a educação (JACOMELI, 2007).

A atuação destas instituições ganhou notoriedade a partir da década de 1940, inicialmente na Europa e posteriormente nas regiões consideradas “subdesenvolvidas”, dentre elas a América Latina, onde “não só simbolizaram como materializaram a hegemonia estadunidense na reorganização política e econômica internacional do imediato pós-guerra” (FALLEIROS, PRONKO E OLIVEIRA, 2010, p.40-41).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, conflito bélico que durou seis anos (1939-1945) e que mobilizou praticamente todos os recursos (econômicos, produtivos e científicos) das principais potências do planeta, os EUA iniciaram uma corrida para manter sua hegemonia capitalista a nível mundial, que se viu abalada diante da ascensão do comunismo soviético, dando início à chamada “Guerra Fria”. Neste contexto, a integração da atuação das Américas constava como um dos objetivos desta “corrida”, onde “uma série de projetos, seminários, congressos e instituições buscaram riscar o céu pan-americano em contraponto às políticas da então União Soviética” (GOUVÊA, 2013, p.5).

A intervenção de forma mais sistematizada destes organismos no Brasil data da década de 1950, no governo de Juscelino Kubitschek, através da oferta de assistência técnica e financeira visando fomentar as ideias de crescimento econômico e elevação do padrão de vida da população, principalmente através do investimento em infraestrutura. Diante “de uma aparelhagem estatal diferenciada e de uma economia moderna que exigiam mais administradores, professores e especialistas técnicos, pela extensão do uso diretamente produtivo da ciência e tecnologia” (FALLEIROS, PRONKO E OLIVEIRA, 2010, p.44), parte dos projetos pan-americanos foi direcionada à educação superior, o que podemos exemplificar

(PDT) como oposição ao Governo, como também retornaram ao cenário político o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) (SAVIANI, 2011).

²³ Candidato pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Tancredo Neves foi eleito Presidente da República em 15 de novembro de 1985 através de eleição indireta, conduzida por um Colégio Eleitoral. Como veio a falecer horas antes de tomar posse, a Presidência foi ocupado por seu vice, José Sarney.

através da criação, em 1958, do Conselho de Educação Superior para as Repúblicas Americanas, tradução de “Council on Higher Education in the American Republics” (CHEAR), cuja atuação girava em torno da realização de

Conferências de educadores norte e latino-americanos para a discussão de problemas de ensino superior no hemisfério; visitas pelos educadores participantes às universidades dos países do continente e preparo e realização de seminários e estudos destinados a esclarecer problemas e satisfazer necessidades educacionais identificadas e programadas nas conferências anuais (GOUVÊA, 2013, p. 6).

A crescente intervenção estrangeira no nosso país, a partir da década de 1950, era proporcional ao irreversível processo de desnacionalização da economia, mascarado pelo discurso “nacionalista” que embasava a propaganda de tais ações. Ianni (1997, p.262) caracteriza de forma objetiva a atuação destes organismos, ao afirmar que os mesmos

dão forma ao discurso no qual as políticas são definidas, assim como os termos e os conceitos que circunscrevem o que pode ser pensado e feito. [...] A sua influência mais comum é converter o estado em uma agência para o ajustamento das práticas e políticas da economia nacional às exigências estabelecidas pela economia global. O estado torna-se uma correia de transmissão da economia global à economia nacional [...].

Na década de 1980, com nossas políticas plenamente consonantes a tais interferências, vemos a Educação Superior ser massivamente apontada como dispendiosa e ineficiente pela política educacional do Banco Mundial (SIQUEIRA, 2004) e o crescente abandono das universidades federais²⁴, abandono este materializado na falta de investimento estatal e desestruturação da carreira docente, aliados ao estímulo pela privatização que se iniciou já no final da década de 1960, sob a ideia que esta ação garantiria “eficiência” a este nível de ensino (DONATONI, 2002).

A depreciação do ensino superior público levou à organização de sucessivas greves nas IES²⁵ que reivindicavam, dentre outras coisas: a) reposição salarial; b) novo plano de carreira docente; c) revisão do orçamento destinado à educação; d) reestruturação da educação superior (DONATONI, 2002). Diante deste cenário e da pressão exercida por diferentes

24 Neste período, a organização e funcionamento das instituições de ensino superior eram regidos pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, onde eram classificadas como *universidades* (indissociando pesquisa-ensino-extensão e incorporando a pós-graduação) e, excepcionalmente, como *estabelecimentos de ensino superior isolados*. Essa redação foi alterada somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

25 O histórico das greves nas instituições públicas de nível superior (no período de 1983 a 2005) e suas principais reivindicações podem ser visualizadas no site <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=greve>, acessado em 26/08/2012.

grupos sociais, José Sarney²⁶ decretou em 1985, ano em que assumiu a presidência do Brasil, a formação de uma comissão intitulada “Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior”, uma ação que indicava a agregação da pauta reivindicatória às políticas do novo governo.

Marcada por uma composição heterogênea, este grupo deu origem a um produto final que não surtiu os efeitos esperados pela população, reforçando ainda mais as intencionalidades da Reforma Universitária de 1968. Salientamos que a reforma citada, lançada pelo Governo Militar em um contexto marcado pela instabilidade política e pelo aumento da organização popular reivindicando reformas de base, instituiu uma política educacional voltada ao ensino superior que deveria atuar enquanto um mecanismo de contenção, ao mesmo tempo em que deveria atender à demanda dos grupos “que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional” (SAVIANI, 2011, p.374).

Frigotto (2001b, p.130) vai além ao explicitar que, diferentemente do discurso oficial, a reforma universitária de 1968 teve como interesse político a “deterioração” da remuneração do profissional qualificado constituindo, diante da saturação do mercado de trabalho, um vasto exército de reserva de mão-de-obra qualificada competindo por salários cada vez menores. Para Gramsci (1985, p.10),

esta necessidade de criar a mais ampla base possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais— ou seja, de dar à alta cultura e à técnica superior uma estrutura democrática— não deixa de ter inconvenientes: cria-se, deste modo, a possibilidade de vastas crises de desemprego nas camadas médias intelectuais, tal como realmente ocorre em todas as sociedades modernas.

Mesmo em meio às críticas, foi baseado nas formulações desta comissão que o MEC criou, em 1986, o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior (GERES), tendo como missão a elaboração de um anteprojeto de lei visando à reformulação das instituições de ensino superior federais. Este grupo propunha a valorização da “universidade do conhecimento”, caracterizada pela “neutralidade” do saber acadêmico e científico, em detrimento de uma “universidade alinhada”, forma pela qual se referiam às instituições politizadas e partidárias das demandas populares, consideradas improdutivas (CHAUÍ, 2001). Fortemente rejeitado pelos movimentos docentes, estudantis e de servidores, principalmente

26 José Sarney assumiu a Presidência em março de 1985, após o falecimento de Tancredo Neves, permanecendo no cargo até março de 1990.

devido à questão proposta de desobrigação do Governo em manter as universidades federais, este anteprojeto não teve continuidade, mas as ideias por ele pregadas permaneceram “como orientação da política geral do governo para o ensino superior” (CUNHA, 2005, p.294).

Dentre estas orientações, inseria-se o acirramento da privatização do ensino superior; de acordo com Cunha (2005), no decorrer do governo Sarney o número de universidades privadas se igualou ao número de universidades federais, ultrapassando-as, no entanto, em relação ao número de alunos matriculados. Esse período foi marcado pela contenção do crescimento do sistema federal do ensino superior e pela proliferação de instituições de baixa qualidade, em sua grande maioria faculdades isoladas de caráter privado, dedicadas apenas ao ensino, não exercendo atividades de pesquisa. Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p.93), essa dissociação

restringe a formação técnica e ético-política nos marcos do novo estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista. Esse movimento é complementado pela implementação de novos cursos de menor duração (bacharelados interdisciplinares e graduações tecnológicas) e de cursos superiores de educação a distância.

Este movimento estava em consonância com a exigência do empresariado brasileiro, a partir do final da década de 1980, por um “um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista” (FRIGOTTO, 1999, p.38). No entanto, como vimos anteriormente, estas mudanças no seio do universo produtivo restringiram gradativamente a permanência deste trabalhador no mercado de trabalho, demonstrando uma relação desproporcional entre a demanda por profissionais qualificados e as efetivas oportunidades de emprego disponíveis.

E foi neste contexto que ganhou destaque o conceito de “empregabilidade”, compreendido por Deffune & Depresbiteris (2000, p.22) como a “capacidade de um indivíduo tornar-se empregável em várias atividades e em um conjunto amplo de empresas, durante sua vida ativa de trabalho”. Para Gentili (2002, p.52) este conceito surgiu objetivando “a construção e legitimação de um novo senso comum²⁷ sobre o trabalho, sobre a educação, sobre o emprego e sobre a própria individualidade”, naturalizando não somente a ideia de exclusão do trabalhador como o responsabilizando pela sua não absorção (ou absorção de

27 Para Gramsci (1999, p.101), o “senso comum” é um nome coletivo, um produto histórico onde “destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular”.

forma precária) no mercado de trabalho, única instância que avaliará o quanto “empregável” este sujeito será diante da vaga disponível.

É importante reforçar que a orientação por uma formação ditada pelo mercado não foi restrita apenas às carreiras de “chão de fábrica”. O texto do II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)²⁸, por exemplo, já trazia claramente estratégias para lidar com esta questão onde, apesar de manifestar preocupação com a massificação do ensino de especialização, principalmente pelos possíveis impactos na produção acadêmico-científica, incentivou o desenvolvimento da pós-graduação a nível lato sensu, ou seja, mais abrangente e com aplicabilidade imediatamente prática (SIQUEIRA, 2006).

Percebemos assim que, progressivamente, as instituições de ensino superior públicas se viram obrigadas a diversificarem a oferta de cursos, dinamizando seus currículos e privilegiando o aligeiramento da formação, preparando com pouco custo uma grande quantidade de pessoas através do desenvolvimento mínimo de competências requisitadas pelo mercado. Ou seja, a proposta visava tornar um curso de graduação tão “flexível” quanto o modelo de produção vigente, onde a busca por um currículo adequado às necessidades do mercado trouxe sérios impactos para a qualidade do ensino ofertado.

O conceito “qualidade”, inclusive, ganhou neste cenário grande destaque em diferentes esferas. Conforme nos traz Enguita (1999, p.98), até a década de 1950, aproximadamente,

se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo.

28 A organização e expansão da pós-graduação no Brasil foram possibilitadas pela nova identidade dada à universidade através da Lei nº 5.540/68, ultrapassando “a mera justaposição de escolas superiores para desenvolverem a atividade essencial de sua existência: a produção cultural e a pesquisa científica e tecnológica” (CUNHA, 2005, p.59). Apesar do forte controle político e ideológico exercido sobre a academia pelo Governo Militar neste período, contribuíram para a consolidação dos programas de pós-graduação os amplos recursos gerenciados por diferentes agências governamentais de fomento (FINEP, CAPES, CNPq etc) e o incentivo à progressão na carreira docente, que passou a ser atrelada à obtenção dos títulos de mestre e de doutor (Lei 5.539/68). Desta forma, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que abrangeu o período de 1975 a 1979, destacava como uma de suas diretrizes a elevação dos padrões de desempenho e racionalização dos recursos, cujo alto investimento se materializou na compra de equipamentos para desenvolvimento de pesquisas, concessão de bolsas de estudo integrais para os alunos e implantação de diferentes programas de capacitação docente, na busca pela formação de “intelectuais” que garantissem a continuidade do projeto societário vigente, ou seja, a manutenção do ideário desenvolvimentista. Após 1985, foram desenvolvidos dois novos planos: enquanto o III PNPG (1986-1989) foi marcado pelo processo de redemocratização do país, o IV PNPG, não concluído e influenciado pela reforma do Estado, trouxe uma visão gerencial tal qual a praticada pelo setor privado. Além disso, diante da pressão advinda dos organismos internacionais, defendeu a redução do corpo docente, de recursos básicos, de salários, enfim, redução de custos de todos os tipos, questões estas que impactaram diretamente na qualidade do ensino (SIQUEIRA, 2006).

Desta forma, a partir da década de 1970, enquanto “qualidade” na lógica do mercado era compreendida como algo que “distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades”, no campo educacional, passou a significar “não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais” (ENGUITA, 1999, p.107). Gentili (1999, p.172) corrobora com este posicionamento, afirmando não ser possível alcançarmos uma regra universal que defina a “qualidade”, principalmente pelos “diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social”, ou seja, como um privilégio e não um direito.

A ideia de “qualidade” direcionada à educação acabou por lhe conferir o caráter de “mercadoria”, portanto seletiva e de acesso diferenciado, cuja “excelência” poderia ser aferida através de avaliações e medições diversas, gerando um “ranking” que fomentaria uma competição entre as instituições educacionais para a captação de estudantes-“clientes”, seguindo a regra da concorrência postulada pelo mercado. Como exemplo desta lógica, no que diz respeito ao ensino superior, podemos citar o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado em junho de 1983 e considerado uma das primeiras tentativas de sistematização da avaliação em nível nacional.

Extinto em 1984, este trabalho teve continuidade, em 1985, através das atividades da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior e, posteriormente, pelos estudos realizados pelo GERES, citado anteriormente. De acordo com Zainko (2008, p.828), o relatório produzido pela Comissão, intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior”, foi rejeitado pelo Estado devido ao seu caráter “democrático”, não apresentando mecanismos que possibilitassem o controle desejado. Sendo assim, o GERES entrou em ação para modificar tal documento, diante da visão de que os

representantes dos órgãos governamentais – embora possam contar com a colaboração da comunidade acadêmica – constituem-se como os principais atores do processo avaliativo e a proposta de avaliação fundamenta-se em uma concepção regulatória da educação superior, dando enfoque às dimensões individuais (do alunado, dos cursos e das instituições).

Embora as questões apresentadas até este momento já trouxessem traços de uma política autoritária e excludente, foi a partir do governo Collor de Mello (1990-1992)²⁹ e, em

29 Fernando Affonso Collor de Mello exerceu o mandato de Presidente da República no período de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992, data em que renunciou ao cargo, antes de ser condenado pelo Senado por crime de responsabilidade. Como um dos elementos mais significativos deste processo, citamos a ampla

sequência, de Itamar Franco (1992-1994), que presenciamos a adesão das orientações econômicas e ideológicas neoliberais como solução à crise do modelo desenvolvimentista no Brasil. Lima (2005, p.177) sinaliza que esta adesão levou a uma série de ajustes cujos resultados

[...] foram desastrosos: a eliminação de setores nucleares de nosso parque industrial gera um intenso processo de desindustrialização; a implosão da tecnologia nacional amplia nossa dependência tecnológica; a privatização das empresas estatais, sob a condução do BNDES, e a redefinição do monopólio da União sobre as jazidas de petróleo, gás natural e outros - com o objetivo de viabilizar a abertura do monopólio da Petrobrás - geram a desnacionalização de setores estratégicos do país. [...] o arrocho salarial; a indicação de demissão de 360 mil funcionários públicos federais; o aumento dos índices da inflação e a desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas, historicamente conquistados pelos trabalhadores, aprofundam a desigualdade e o desemprego. A política neoliberal implantada no país, não só aprofundou nossa dependência em relação aos países imperialistas, mas foi terrivelmente destrutiva.

Comparando este movimento com as transformações políticas e econômicas efetivadas desde a década de 1960, Enguita (1999, p.105) afirma que, “se antes se vinculava insistentemente a educação ao objetivo do ‘desenvolvimento’, agora se vincula ao da ‘competição’ internacional. Este deslocamento tampouco é inocente, pois, enquanto o desenvolvimento é o objetivo dos países pobres, a competitividade o é dos países ricos”. As análises de Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p.77) complementam este raciocínio, afirmando que “Se a década de 1980 tinha sido chamada de ‘década perdida’ pelo fraco crescimento das economias nacionais, a década de 1990 poderia denominar-se a ‘década saqueada’, pelos devastadores efeitos das políticas aplicadas sobre a população em geral”.

Para Saviani (2007, p.177), a partir desta década a racionalidade financeira torna-se “a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro”. A orientação dos documentos produzidos pelo Banco Mundial nesta época refletem com propriedade esta questão: ditando diretrizes e prioridades para a aplicação dos créditos a serem concedidos, as políticas públicas para a educação desenvolvidas no Brasil a partir deste período deram ênfase quase que exclusiva à educação básica, fornecendo os saberes básicos que possibilitassem a inserção cada vez mais precoce de trabalhadores no mercado de trabalho. De acordo com Melo (2004, p.72),

manifestação popular que se estendeu por todo o país, em meio a denúncias de corrupção e insatisfação dos cidadãos frente aos planos econômicos implantados.

As agências financiadoras começam a impor condições de direcionamento econômico cada vez mais específicas para os empréstimos e, enquanto isso, os juros destas dívidas começam a aumentar a curto prazo. Estas novas condições provocam a necessidade de mudanças nos padrões de investimento e pagamento da dívida pelos países, exigindo a implementação de políticas de crescimento e desenvolvimento com características mais homogêneas, eficientes e contínuas, no sentido de possibilitar o envio de pagamento dos juros das dívidas.

Um dos impactos destas condições para as IES públicas foi um movimento cada vez mais forte rumo à sua privatização, em diferentes formatos. A ideia de “autonomia universitária”, por exemplo, compreendida pelo movimento docente como um processo de democratização destas instituições, “associada à questão financeira, científica e pedagógica, com total participação da comunidade universitária, desde a elaboração, fiscalização e execução das verbas previstas até a elaboração democrática das políticas de ensino, pesquisa e extensão” (DONATONI, 2002, p.144), na prática se constituiu na responsabilidade pelo seu auto-sustento, principalmente através de parcerias efetuadas com o setor produtivo.

Efetivamente, estavam consolidadas as orientações de submissão da educação “aos objetivos da empresa. As ações governamentais a partir dos anos 1990 perseguem esse fim e a teoria das competências vem-se constituindo em instrumento teórico para sua viabilização” (NEVES, 2006, p.94). Qualificado como um conceito polissêmico “inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos” (ROPÉ e TANGUY, 1999, p.16), podemos dizer que, de uma forma geral o “modelo das competências” centrou-se na valorização de habilidades cognitivas e comportamentais do indivíduo, em uma sociedade onde “o recurso determinante da produção capitalista não é mais a propriedade dos bens de produção ou da força de trabalho, mas sim o conhecimento. O valor seria criado pela aplicação do conhecimento na produção e na inovação³⁰” (MARTINS, OLIVEIRA, NEVES, MELO e SANTOS, 2010, p.111-112).

Tal valorização, que passou a ser associada a um processo de “humanização” do capital, levou “muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização” (KUENZER, 2002, p.78). No entanto, através de um olhar mais atento, percebemos que

30 O conceito de “inovação” refere-se ao “uso adequado da tecnologia, à capacidade de transformar recursos técnicos em riquezas econômicas e benefícios sociais pela capacidade de se aplicar o conhecimento na solução de problemas concretos enfrentados pela sociedade, com o intuito de gerar novos produtos e processos para ampla geração de bem-estar” (OLIVEIRA, 2004, p.79).

os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 1999, p.41).

Esta afirmativa reforça o que apontamos no início deste capítulo, ou seja, o surgimento de determinados conceitos a partir da década de 1970 que sintetizam a ideologia neoliberal, impregnando “tanto as práticas das empresas, corporações e conglomerados transnacionais como as práticas de governos nacionais e organizações multilaterais. Além disso, estão presentes na vida intelectual em geral, dentro e fora das universidades e outras instituições de ensino e pesquisa” (IANNI, 1997, p.261).

De acordo com a definição trazida por Deffune e Depresbiteris (2000, p.58), “a competência deve ser vista como um conjunto amplo que envolve saberes, saber-fazer, saber-ser, saber-agir, capacidades e habilidades”. Transportando este conceito para o mercado de trabalho, a noção de competências passou tanto a influenciar a validação e certificação de aquisições profissionais, como também a regulamentar profissões. Ou seja, para conquistar uma colocação no mercado o sujeito deveria,

no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca (SILVA FILHO, 2000, p.88).

Neste contexto, diante da ideia de que o indivíduo “precisa aprender a aprender, condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna” (FRIGOTTO, 1999, p.88), a obtenção de um diploma superior passou a não ser mais suficiente para garantir segurança e mobilidade social, não se destacando mais como um elemento de maior qualificação e permanência no emprego, mas sim de seleção para o mesmo. Além disso, a perda de seu valor “inquestionável” se deve a própria dinâmica da nova estrutura produtiva que, por ser altamente mutável, contribui para que tais diplomas se tornem rapidamente obsoletos, exigindo dos profissionais uma atualização constante, uma “educação continuada”.

Para Jacomeli (2007, p.75), essa nova concepção sobre o papel da educação

não se materializou no Brasil a partir dos avanços teóricos e práticos do campo da educação. Ela chegou até nós por exigência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e outros. As diretrizes dessa

pedagogia visam adequar a educação e a escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Em nosso entendimento, estavam a partir de então lançadas definitivamente as bases que sustentam, até os dias atuais, as políticas e ações voltadas à educação brasileira. As instituições de ensino superior públicas, historicamente concebidas como espaços privilegiados na produção de crítica e resistência aos ditames do capital, passaram a ser enxergadas como uma “grande empresa”, visão esta que exigiria não somente uma inculcação ideológica, mas uma mudança estrutural. É justamente esta questão que discutimos na seção que segue.

1.2 O Ensino Superior na década de 1990: reformar é preciso!

Embora o modelo de desenvolvimento neoliberal tenha surgido na década de 1970 vimos que, no Brasil, ele se torna hegemônico cerca de vinte anos depois. Conforme discutimos anteriormente, a partir da década de 1990 presenciamos uma série de ações que alteravam, de forma radical, a estrutura econômica, social e política que vinha sendo cunhada desde o processo de redemocratização do país. Um “novo” Estado começava a ser desenhado, porém em um formato essencialmente distante daquele que constava nas pautas das reivindicações populares iniciadas nos anos 1980.

O Governo de Fernando Henrique Cardoso, principalmente no primeiro período (1994-1998), assumiu como objetivo principal a reforma administrativa e gerencial do Estado que, justificada como essencial para o alcance da estabilização econômica, pautava-se em uma

proposta de transformação do usuário em cliente e em dar aos cidadãos maiores responsabilidades diretas sobre a comunidade da qual fazem parte e, concomitantemente, no âmbito interno, transformar as burocracias em organizações empreendedoras, isto é, mais ativas e criativas e menos reativas a normas, o que implica num reposicionamento do funcionalismo, no sentido de torná-lo mais próximo dos trabalhadores da iniciativa privada (MIRANDA, p.100).

A preocupação cada vez maior com os “resultados”, sistematicamente medidos e controlados, impactou não somente na reestruturação administrativa das instituições existentes (tendendo inclusive à descaracterização de algumas instituições), como também deu o “tom” à formulação e à implantação de novas políticas públicas. No campo educacional, por exemplo, podemos citar como uma das ações governamentais de maior

representatividade desta lógica reformista a implantação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo processo de tramitação demonstrou o histórico e antagônico embate entre projetos conflitantes de educação, centrado principalmente na disputa entre a defesa do público e os interesses privados (SAVIANI, 2011).

No que tange à educação superior, trazendo orientações genéricas, beirando ora a flexibilidade, ora a ambiguidade (CHRISTOPHE, 2005), a LDBEN focou principalmente nas seguintes questões: a) processo de supervisão e avaliação dos cursos/instituições; b) processo de reconhecimento e credenciamento de cursos/instituições; c) certificação de diplomas; d) autonomia universitária. Não podemos desconsiderar que estas temáticas geraram um amplo debate no interior das universidades públicas, abarcando diferentes opiniões entre resistentes e adeptos aos encaminhamentos postos pela LDBEN, bem como originando projetos alternativos e novos movimentos organizativos de enfrentamento à política educacional que se desenhava. No entanto, considerando a amplitude desta discussão e os limites do recorte definido para esta pesquisa, não adentraremos neste cenário, nos concentrando em destacar os impactos destas orientações na operacionalização deste nível de ensino.

Uma questão exaustivamente presente nos debates contrários ao texto da LDBEN foi o seu caráter privatista presente, por exemplo, no fato da mesma ter se constituído em um incentivo à expansão do ensino superior via instituições privadas, tanto pela diversificação das IES para além da universidade (faculdades, centros universitários, faculdades integradas e centros de ensino tecnológico), como pela possibilidade de transferência de recursos públicos às instituições do setor privado. No entanto, vale ressaltar que esta lógica de privatização se fez presente não somente em relação à natureza administrativa das novas instituições criadas, mas na organização de toda a educação superior no sistema federal de ensino, em consonância com as diretrizes gerais do novo governo (MINTO, 2011).

Para Saviani (2011, p.440), esta política provocou a

descaracterização das próprias universidades com a admissão, chancelada pela nova LDB, da organização de universidades especializadas por campo de saber. Com isso, a universalidade do conhecimento, característica inerente ao conceito mesmo de universidade, que era exigida na legislação anterior, já não é mais necessária para a organização das instituições universitárias.

Esta concepção se fez presente no documento “Propostas de Metas para o Plano Nacional de Educação”, divulgado pelo MEC em 1997. Trazendo como meta para a educação

superior a ampliação de ofertas e diversificação dos modelos de IES, tal documento expressou uma política de ensino superior baseada

na dualidade entre “universidades de pesquisa”, constituídas por poucos centros de excelência mantidos diretamente ou fortemente subsidiados com recursos públicos, e “universidades de ensino”, constituídas por uma ampla e diversificada gama de instituições públicas, semipúblicas e privadas com ou sem fins lucrativos, as quais absorveriam a grande maioria do alunado (SAVIANI, 2007, p.169).

A busca pela diversificação e flexibilização também atingiu a pós-graduação stricto sensu através da institucionalização dos mestrados profissionais, onde se buscou alinhar, de forma imediatista, produções acadêmicas às práticas laborativas, refletindo a valorização de uma titulação cada vez mais alta, alcançada de forma

mais rápida e, se possível, sem que o estudante-professor-trabalhador afaste-se de seu trabalho regular para a formação. Nesse sentido, há uma mudança de nome, mas o mestrado profissionalizante parece apenas um novo título para a pós-graduação lato sensu, visto atender ao objetivo de qualificação profissional, mas tem como diferencial um título que vale mais no mercado educacional dos concursos, da avaliação institucional e do financiamento” (SIQUEIRA, 2006, p.121-122).

Seguindo este posicionamento crítico, Frigotto (1999, p.57) atribui a todas estas “novidades”, principalmente à LDBEN, um caráter conservador onde, embora o empresariado discursasse sobre a necessidade de aumentar a escolaridade do trabalhador, suas diretrizes viram-se “em total confronto com a ideia de uma formação abstrata capaz de facultar aos futuros trabalhadores uma capacitação para operarem o sistema produtivo sob a nova base tecnológica”. De fato, este caráter conservador se fez presente em todo o “novo” processo de reforma universitária no Brasil, ressaltando “um elemento de continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pelo menos no que se refere ao Ministério da Educação” (CUNHA, 2003, p.40).

Uma outra preocupação frequente no interior da lógica de reestruturação administrativa do Estado foi a aferição da performance e produtividade de suas instituições, sob a égide da “qualidade”, conforme vimos na seção anterior. Em relação à presença desta lógica no interior das IES públicas, podemos citar como exemplo uma das ações implementadas pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza³¹, que teve grande impacto na organização destas instituições: o Exame Nacional de Cursos (ENC), calcado na

31 Economista, Paulo Renato Souza (1945-2011) esteve à frente do MEC durante toda a gestão do presidente FHC. Antes de assumir o ministério, atuou no Banco Interamericano de Desenvolvimento e foi professor-titular de Economia da Universidade Estadual de Campinas, onde chegou a exercer o cargo de Reitor. Em março de 2009, assumiu a Secretária de Educação do estado de São Paulo, cargo que ocupou até dezembro de 2010, quando solicitou seu desligamento.

Lei Nº 9.131/95 e detalhado pelo Decreto Nº 2.026/96. Conhecido como “Provão”, de periodicidade anual, este processo constituía-se em “exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação”³² (ZAINKO, 2008, 830).

A necessidade de implantação de processos avaliativos neste nível de ensino esteve fortemente presente nas orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que lançou em 1996 o documento intitulado “Ensino superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico”, onde foram apresentadas uma série de ações visando à reforma das universidades públicas, de forma que os investimentos dispendidos gerassem retornos financeiros satisfatórios como, por exemplo: diversificação das instituições e cursos ofertados, valorizando os formatos de curta duração e a distância; maior flexibilidade política e jurídica por parte do Estado de forma a facilitar a articulação com o setor produtivo, através de convênios visando à oferta de serviços educacionais; maior controle das verbas públicas, que deveriam ser direcionadas exclusivamente a atividades relacionadas à educação (assistência estudantil, por exemplo, não seria responsabilidade da universidade) etc. Diante dos direcionamentos expostos acima, percebemos que o papel destas avaliações é atender aos critérios de produtividade e eficácia impostos por organizações como o BID, que determinam a manutenção (ou não) de financiamentos balizados pela lógica “lucro x benefício” (CHAUÍ, 2001).

A grande influência das diretrizes de organismos internacionais do capital nos direcionamentos da nossa educação, de uma forma geral, revelam um Estado cada vez mais distanciado no que diz respeito à manutenção da educação enquanto um bem social e “mais vigilante e intromissor no que respeita à aplicação e gestão dos financiamentos que ainda mantém” (SANTOS, 1996, p. 219). De acordo com Pelegrini e Lara (2007, p.157), “Em essência, essas intencionalidades foram esboçadas anteriormente pela Reforma Universitária promovida pelos governos militares e regulamentada em torno da Lei nº 5.540 de 1968”.

Cabe, neste momento, lembrar o contexto em que se deu a Reforma Universitária, já citada anteriormente nesta pesquisa. Diante da busca pelo desenvolvimento socioeconômico brasileiro, onde foi fortemente difundida a ideia de que deveríamos nos adequar a uma rotina de planejamento que garantisse uma aplicação de investimentos mais eficiente e o aumento da produtividade, foram “importados” dos EUA diferentes “pacotes” de intervenção social,

32 Este processo foi substituído, a partir de 2004, pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

voltados a diferentes espaços considerados “estratégicos”, dentre eles a área educacional (SAVIANI, 2011)³³. É interessante a análise de Frigotto (2001b, p.127) sobre esta questão, quando sinaliza que a valorização das ações de planejamento

constitui-se em algo necessário na medida em que o Estado vai sendo cada vez mais constringido a se tornar o instrumento que gere o processo de acumulação e centralização e as próprias crises do capital no interior do capitalismo monopolista. Trata-se de um planejamento cujo escopo não é o interesse público, mas um instrumento de racionalização dos investimentos do capital privado, um mecanismo para salvaguardar os interesses do capital no seu conjunto.

Conforme também foi apresentado na seção anterior, esta intervenção em nossas políticas públicas voltadas à educação superior não é algo recente. Em 1964, por exemplo, uma série de acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC)³⁴ e a United Agency for International Development (USAID), caracterizados pela cooperação técnica e financeira norte-americana, visaram orientar a reestruturação do ensino público no Brasil³⁵, destinando ao ensino superior: a) concessão de bolsas de estudo nos EUA; b) orientações quanto à necessidade de alterações na estrutura administrativa e curricular de nossas instituições; c) assistência para criação de cursos de aperfeiçoamento em diversas áreas, pregando uma formação mais utilitarista e pragmática, voltada diretamente às necessidades do desenvolvimento socioeconômico brasileiro (SAVIANI, 2011).

Ou seja, mesmo diante de um novo contexto histórico, percebemos o vivo enraizamento desta política intervencionista em nosso país. No que diz respeito à atuação dos organismos internacionais na atualidade, Melo (2006, p.130) afirma que,

No início do século XXI, o Banco Mundial recoloca em relevância, em seus argumentos e ações, a articulação reforçada entre conhecimento e crescimento econômico, entre os níveis de sucesso das diversas nações do mundo e a responsabilidade de cada sociedade em escolher investir na produção de conhecimento.

33 Para maior aprofundamento sobre as diferentes intervenções realizadas através de acordos de cooperação entre Estados Unidos e Brasil nas décadas de 1950 e 1960, consultar Jacobs (2004).

34 Criada em 1930 sob a denominação “Ministério da Educação e Saúde Pública”, esta instituição tinha responsabilidade sobre as áreas de educação, saúde, esporte e meio ambiente, delegando o tratamento de assuntos relacionados à educação ao Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. A partir de 1953, passou a ser chamado de Ministério da Educação e Cultura, desvinculando-se definitivamente da área da saúde. Embora o Ministério da Cultura tenha sido criado em 1985, o a partir de então “Ministério da Educação” manteve a sua sigla (SAVIANI, 2011).

35 O USAID foi criado em 1961, dentro da lógica de contenção do “perigo” comunista, seguindo o mesmo padrão de outros organismos internacionais de cooperação, ou seja, justificando sua “generosa” intervenção em países “atrasados” pela causa do desenvolvimento quando, na íntegra, buscavam sanar questões identificadas como “riscos” aos interesses norte-americanos. No Brasil, a produção mais expressiva do USAID se deu no âmbito da “Aliança para o Progresso”, programa lançado pelos EUA em agosto de 1961 e que objetivava eliminar a pobreza e promover a justiça social nos países da América Latina (JACOBS, 2004).

Para Neves (2006, p.95), esta concepção revela uma reedição da teoria do capital humano (TCH)³⁶, onde é reforçada a ideia de “que, quanto mais treinada e educada a força de trabalho, melhor o desempenho da economia, mais qualificados os empregos, mais justa a distribuição de renda”. Frigotto (2001b, p.126) sinaliza que, na prática, esta teoria cumpre o papel de

mascarar, do ponto de vista das relações internacionais, a questão do imperialismo³⁷, passando à ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de mudança ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados – capital humano – se constitui no elemento fundamental.

Gentili (2002, p.51) aprofunda esta discussão, sinalizando ser importante compreender que a presença desta teoria nas concepções atuais sobre a educação se deve à mudança de sentido sofrida pela mesma, passando de

uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Vimos anteriormente que o advento da teoria das competências e do conceito de “empregabilidade” justifica e comprova esta mudança de sentido da teoria do capital humano, diante de uma realidade social onde a “subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção continua intacta, ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta” (FRIGOTTO, 2001b, p.10). Sutileza esta que acompanha a nova “roupagem” dada ao neoliberalismo a partir de meados dos anos 1990 buscando, dentre outras coisas, amenizar efeitos altamente criticados pelas massas, porém intrínsecos à sua natureza, bem como “conquistar” o consenso de grupos historicamente contrários às suas determinações.

36 Desenvolvida por Theodore Schultz, esta teoria afirma que a educação potencializa a força de trabalho, levando os indivíduos a produzirem mais, aumentando o capital e acarretando em um “maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual” (FRIGOTTO, 2001b, p.7).

37 Chauí (2001, p.20) nos aponta que, diante de sua internacionalização, o capital “dispensa as formas clássicas do imperialismo (colonialismo político-militar, geopolítica de áreas de influência etc.), de sorte que o centro econômico, jurídico e político planetário encontra-se no FMI e Banco Mundial. Estes operam com um único dogma, ao qual os Estados nacionais estão submetidos: estabilidade econômica e corte do déficit público”. Marini (2012, p.40) amplia esta questão ao discutir o conceito “subimperialismo”, materializado tanto pela nova divisão internacional do trabalho (onde etapas da produção industrial são transferidas a países dependentes, enquanto os países capitalistas centrais dedicam-se ao desenvolvimento tecnológico e financeirização do capital), como também pela integração entre capital nacional e estrangeiro.

Identificado por liberal-socialismo ou “Terceira Via”³⁸, este movimento pode ser explicado através das seguintes colocações:

Buscando colocar-se como alternativa política entre a utopia socialista e a debilidade neoliberal no campo social, a Terceira Via representa um movimento de recomposição da hegemonia burguesa, diante da debilidade neoliberal para amenizar os problemas sociais que resultam de suas orientações. Menos que sua negação, a Terceira Via é a superação dialética do neoliberalismo, pois sua oposição à defesa da primazia do mercado sobre as relações sociais se dá pela mercantilização dessas mesmas relações, supondo a inexistência de distinções entre necessidades humanas e necessidades do mercado e investindo na capacidade conciliatória entre capital e trabalho. No lugar do Estado inoperante e do mercado totalizador, a Terceira Via investe no fortalecimento dos organismos e entidades da sociedade civil, a partir da falsa premissa da autonomia dessa última em relação aos primeiros (CÊA, 2006, p.61-62).

Diante deste movimento pretende-se, dentre outras questões, afirmar a superação dos conflitos intrínsecos à relação capital-trabalho, bem como a inexistência dos antagonismos de classe. Para Martins, Oliveira, Neves, Melo e Santos (2010, p.119), este “novo” ideário prega a atualização dos conceitos liberais

liberdade, igualdade e fraternidade. A liberdade é agora traduzida no novo individualismo; a fraternidade, por sua vez, materializa-se no processo de globalização e a igualdade é representada, simultaneamente, pela aceitação das diferenças culturais e pelo rechaço ao antagonismo de classe. Esses valores foram condensados no projeto político da Terceira Via como as três principais determinações da nova sociedade.

Este novo paradigma político, também denominado “pós-neoliberalismo”, pode levar a crer, diante de uma análise apressada, que caminhamos rumo à superação das mazelas impostas pelo capital. No entanto, conforme nos alerta Therborn (1995, p.182), falar sobre o pós-neoliberalismo não significa falar sobre uma nova etapa ou superação do capitalismo, mas da emergência de “uma situação política e social em que os desafios e as tarefas da justiça social, os direitos sociais e econômicos de todos os seres humanos, os problemas planetários do meio ambiente e a questão da arquitetura do ambiente social estarão no centro do discurso político”.

Ao olharmos para a realidade brasileira a partir do início do século XXI, não há como desconsiderar o poder que este redirecionamento teve em “reavivar” a crença na possibilidade

38 Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p.70) associam o início deste movimento aos governos de Bill Clinton (EUA, 1993-2001) e Tony Blair (Grã-Bretanha, 1997-2007), onde “não só deram continuidade ao processo de neoliberalização como também o ampliaram dentro de uma concepção social-democrata reformulada, sistematizada na chamada Terceira Via”. Vale sinalizar que a social-democracia, vertente política de raízes marxistas que fundamenta a concepção do “Estado de Bem-Estar Social”, não rompe com o capitalismo, pelo contrário: adota uma postura conciliadora, defendendo reformas sociais como o caminho para diminuir as disparidades na distribuição da riqueza gerada no interior do sistema capitalista.

de mudanças a favor daqueles historicamente esquecidos pelo poder público. Paulo Netto (1995), ao discursar sobre os efeitos no neoliberalismo no Brasil, na década de 1990, afirma que um dos elementos que serviu de suporte à ofensiva neoliberal foi justamente o que ele chama de “desesperança”, um ceticismo em relação à capacidade política de prover melhorias nas condições de vida da população.

Com o seu reavivamento, a esperança que tomou conta das ruas, casas, fábricas, escolas foi depositada na candidatura de um ex-operário, que representava, naquele momento, uma possibilidade efetiva de se alcançar dias melhores. E foi essa mesma esperança que levou milhares de brasileiros a elegerem Luiz Inácio Lula da Silva como Presidente da República, em 2002.

Não coube no escopo desta pesquisa uma discussão aprofundada sobre o mandato de Lula³⁹, tão pouco foi o foco desta investigação. Portanto nos detemos, na seção a seguir, a discutir os direcionamentos deste governo no bojo de uma “nova” reforma universitária.

1.3 O Ensino Superior no projeto de Lula da Silva: é preciso reformar?

Conforme apontamos na seção anterior, a partir de meados da década de 1990 diversas nações se depararam com um discurso que apontava para a superação do modelo de desenvolvimento neoliberal. Um discurso ilusório, uma vez que a preocupação com a esfera social, o resgate de ideais como solidariedade e cooperação, expressos na participação popular através do voluntariado, e a disseminação da ideia de inclusão ofuscam, mas não eliminam, as relações de exploração características do sistema capitalista (NEVES, 2005).

No Brasil, este movimento de “repolitização da política”, que pode ser compreendido como a “redefinição da participação política no contexto democrático das décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, voltadas ao fortalecimento da coesão social nos moldes do projeto neoliberal da Terceira Via” (MARTINS; NEVES, 2010, p.24), se fez presente nos direcionamentos do governo Lula. O “homem do povo”⁴⁰ que chegou à Presidência da República como porta-voz de milhares de trabalhadores, de excluídos e/ou oprimidos, trouxe como uma de suas principais bandeiras a justiça social, sendo esta justamente uma das noções

39 Forma como o presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva, que esteve no poder no período de 2003 a 2011, é conhecido nacional e internacionalmente. O apelido “Lula” foi incorporado oficialmente ao nome de batismo em 1982, época em que concorria ao Governo de São Paulo.

40 Diferentes veículos utilizam este termo em alusão à Lula da Silva. Como exemplo, consultar o artigo “Lula – O homem do povo”, da *Revista Época*. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR54472-6009,00.html>. Acesso em 17/09/2012.

que ancoram o projeto político da Terceira Via, através da constituição de um novo pacto com a sociedade, visando à estabilidade econômica com coesão social (LIMA, 2004).

Sob esta ótica, Martins, Oliveira, Neves, Melo e Santos (2010) apontam a renovação da concepção de “Estado”, que de “mínimo” passa a ser compreendido como “necessário”, cuja uma das características é o incentivo à chamada “economia mista”, baseada em parcerias entre a esfera pública e o setor privado para a oferta de serviços considerados de interesse público. Sob a ideia de “Estado democrático”, estas parcerias reforçam uma das estratégias do capitalismo, onde “cabe ao Estado, atuando supostamente em defesa do interesse de todos, indicar áreas prioritárias, o formato do projeto, o tipo de concessão pública, o tempo de exploração e os incentivos fiscais de estímulo ao investimento de capital privado” (MARTINS, OLIVEIRA, NEVES, MELO e SANTOS, 2010, p.144).

Para Neves (2005, p.15), esse movimento significa “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”. Lima (2004, p.33) compactua com esta visão, afirmando que são evidentes as afinidades entre a política desenvolvida pelos organismos internacionais voltadas aos países periféricos e a política posta em prática no Brasil a partir dos anos 2000, afinidade esta que

não se expressa apenas na política econômica em sentido restrito, mas na dimensão política mais ampla, na concepção de projeto nacional de desenvolvimento. Da sintonia nas diretrizes econômicas em sentido restrito (crescimento econômico, ajuste fiscal para pagamento das dívidas, implantação de reformas estruturais para atrair capital internacional) evidenciam-se também as sintonias com a direção das políticas sociais, como a educação e, mais especificamente, a educação superior.

De fato, a partir do governo Lula, presenciamos um forte movimento visando à reorganização da estrutura e ao funcionamento deste nível de ensino. De acordo com Lima (2006, p.35), a reformulação da educação superior organizada pelo governo Lula inseriu-se “em um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, considerado como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital”, movimento este que se iniciou no governo FHC⁴¹.

No primeiro mandato de Lula, foram criadas diferentes versões do anteprojeto da reforma da educação superior, nos seguintes períodos: dezembro de 2004, maio de 2005, julho de 2005 e maio de 2006. A primeira versão, elaborada ainda sob a gestão do então

41 Maneira como o ex-presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso, cujo mandato se deu no período de 1995 a 2003, é popularmente conhecido.

Ministro da Educação Cristovam Buarque⁴², deixou claro em seu texto a necessidade de romper com o caráter hermético da universidade, inserindo-a em uma rede social⁴³ a qual deveria servir, conferindo-lhe o caráter de instituição pública não-estatal⁴⁴.

Desta forma, uma das ideias presentes nas propostas de Reforma era que a educação superior deveria prioritariamente atender às demandas sociais, discurso este fortemente calcado na noção de “responsabilidade social”⁴⁵, delegando às IES a incumbência de zelar pela formação profissional com foco no atendimento às necessidades do desenvolvimento regional, em suas diferentes esferas: econômicas, sociais, culturais, científicas e tecnológicas. No entanto, vale ressaltar que esta foi uma diretriz imposta somente às IFES, que deveriam ser capazes de “relacionar-se com as demandas sociais e efetivar sua função social segundo os ditames do mercado” (CÊA, 2006, p.60). Para Lima (2006, p.37), na prática, isso reforçou a concepção de que o “compromisso social da universidade está limitado à disseminação e transferência de conhecimento e tecnologia, mantendo a tarefa histórica da educação brasileira de adaptação de conhecimento e tecnologia produzidos nos países centrais”.

Também foi frequente nos discursos sobre a necessidade de reforma da educação superior a presença do conceito “desenvolvimento sustentável”. Dentre as diferentes conotações associadas a este termo, Melo (2006, p.126) sinaliza que,

Do ponto de vista dos representantes do capitalismo internacional, crescimento econômico sustentável é o conceito que designa atualmente o poder de competitividade dos povos e nações no mercado internacional; tal crescimento está sempre articulado com a capacidade de construir, criar e

42 O engenheiro e economista Cristovam Buarque, atualmente Senador pelo Distrito Federal, ficou à frente do MEC no período de 1 de janeiro de 2003 a 27 de janeiro de 2004. Posteriormente, a gestão do MEC e responsabilidade de conduzir a reforma universitária ficou sob a responsabilidade do advogado e jornalista Tarso Genro, que atuou no período de 27 de janeiro de 2004 a 29 de julho de 2005.

43 A ideia de “rede”, que remete à interligação/conexão entre objetos e/ou pessoas, foi sistematizada por diferentes estudiosos, dentre eles, o sociólogo espanhol Manuel Castells. Este estudioso formulou o conceito de “sociedade em rede”, ou seja, uma sociedade remodelada por tecnologias da informação, fortalecendo o processo de globalização (tanto em sua face cultural, quanto em sua face econômica). “Entretanto, é necessário considerar que, no capitalismo, a informação e a comunicação, longe de se configurarem uma ‘tendência integradora’, constituem mercadorias, não significando, necessária e linearmente, a possibilidade de solução para os problemas gerados pelas relações de poder e pelos processos de exploração” (MARTINS, OLIVEIRA, NEVES, MELO e SANTOS, 2010, p.121).

44 Este conceito está relacionado à ideia de reestruturação do Estado, visando ampliar o processo de democratização através do controle social sobre oferta de serviços de sua responsabilidade, como também garantir maior eficácia à administração pública, buscando romper com o caráter burocratizador característico da gestão estatal que predominou até final dos anos 1980. De acordo com Noma (2009, p.8), “O setor público não estatal é constituído pelas organizações sem fins lucrativos, que não constituem propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão direcionadas diretamente ao atendimento do interesse público”.

45 No Brasil, este conceito foi inicialmente disseminado no espaço empresarial, ainda na década de 1960, através do desenvolvimento de ações com forte caráter filantrópico. A partir da década de 1990, as empresas passaram a buscar uma atuação mais estratégica, englobando e incorporando ao seu negócio os interesses e expectativas de diferentes atores sociais, dentre eles acionistas, colaboradores, fornecedores, consumidores e entidades governamentais (ETHOS, 2007).

inovar conhecimento, conceito que também relaciona criação de riqueza à criação de ciência e tecnologia, seu uso e adaptação.

Este estreitamento de elos entre educação superior e mercado, evidente a cada versão lançada, acompanhava um movimento de proporções internacionais. Em 1999, por exemplo, a educação superior já havia sido alçada ao status de serviço no Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS), firmado entre os países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), atrelando a este nível de ensino a qualificação de “bem público”, onde

Ao contrário de se ancorar na ideia do público como o universal, vinculado e orientado pelas necessidades e direitos universais, a afirmação da educação superior como um bem público é, de fato, a afirmação da educação como uma mercadoria que deve estar à disposição de todos, em um grande e promissor mercado educacional. O termo “bem”, nesse caso, articula-se à ideia de propriedade, de algo que pode ser trocado, vendido, acumulado, mais do que a um sentido eminentemente político (CÊA, 2006, p.53).

Melo (2006, p.130) complementa o pensamento acima, afirmando que a necessidade de redefinição do papel do ensino superior para os países periféricos surgiu com a

transformação do conhecimento em bens e serviços, no sentido de realizar um sistema nacional de inovação, com suas universidades sendo responsáveis também por estimular e realizar parcerias tanto com a comunidade científica internacional quanto com o setor privado; responsáveis igualmente por treinar cérebros e recursos humanos, bem como por instituir um sistema de acompanhamento e avaliação de seus sistemas, estimulando a competição e proporcionando a comercialização de seus produtos.

Essa necessidade se tornou tão “urgente” que, mesmo durante a elaboração das diferentes versões de anteprojeto da reforma da educação superior, “foram encaminhados e aprovados pelo Congresso inúmeros dispositivos legais que se consubstanciam em pré-condições essenciais para a viabilização político-jurídica da proposta governamental de reforma neoliberal da educação superior” (NEVES, 2006, p.97). Abaixo, apresentamos algumas leis, decretos e medidas provisórias que indicam a fragmentação da reforma citada pela autora (Tabela 1):

Documento	Ementa/Síntese
Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 217, encaminhada em 11 de dezembro de 2003.	Trata da diversificação das fontes de financiamento da educação superior.
Projeto de Lei Complementar (PL) nº 118, encaminhada em 13 de dezembro de 2003.	Trata da Lei Orgânica da Autonomia Universitária.
Medida Provisória (MP) nº 147, encaminhada	Institui o Sistema Nacional de Avaliação e

em 15 de dezembro de 2003.	Progresso do Ensino Superior.
Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Cria o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.
Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Reorganiza a Educação Profissional.
Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004.	Regulamenta a Lei Nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as Instituições Federais de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica e as Fundações de Apoio.
Projeto de Lei nº 4.183, de 21 de setembro de 2004.	Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e dá outras providências.
Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.	Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.	“Lei de Inovação Tecnológica”; Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.
Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.	“Parceria Público-Privada (PPP)”. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005.	Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.
PL 7.200, encaminhado em 12 de junho de 2006.	Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências
Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Tabela 1 – Elaborada pela pesquisadora.

Cientes de que nesta investigação não cabe esmiuçarmos todos os dispositivos legais citados acima, nos ateremos a sintetizar aqueles que, na nossa compreensão, foram importantes para a concepção da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como instituições de ensino superior, foco principal desta pesquisa.

Uma iniciativa que merece destaque no bojo da política de Lula voltada à educação superior foi a instituição, em 2007, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, destinando recursos financeiros adicionais às IFES com o objetivo de ampliar o acesso e permanência dos alunos na educação superior. Nas palavras do Ministério da Educação, coube às universidades federais a elaboração de um plano que contemplasse não somente o “aumento de vagas, [mas também] medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão”⁴⁶.

A aceitação e entusiasmo em torno desta proposta não foram compartilhados de forma unânime pela comunidade acadêmica, tendo sido considerada por muitos como uma afirmação da massificação e aligeiramento da formação em nível superior, dentre outras questões; no entanto, não sem resistência, todas as IFES acabaram por aderir ao plano de reestruturação, principalmente pelo fato de que a liberação de recursos estaria condicionada ao atendimento das metas estabelecidas pelo MEC no interior deste plano (LEHER, 2011).

Ao analisarmos tal proposta, percebemos a ênfase em metas que ressaltam muito mais aspectos quantitativos do que qualitativos. Embora o discurso do governo afirmasse que esta ação permitiria “uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública” (PDE, 2007, p.27), mais de cinco anos após sua implantação ainda nos deparamos com situações de precariedade no interior de algumas IFES, no que tange à infraestrutura física e condições de trabalho de servidores (técnico-administrativos e docentes), o que nos leva a questionar se a elevação esperada se referia somente a dados estatísticos.

De uma forma geral, também chamou nossa atenção o caráter “mercadológico” presente em grande parte destes dispositivos. Como exemplo, citamos a aproximação entre os setores público e privado incentivada através da Lei 11.079/2004 (Lei do PPP), que legitima este último “como espaço e instrumento de implementação das políticas públicas” (CÊA, 2006, p.62). Inserido nesta concepção, podemos citar também o Programa Universidade para Todos - Prouni,

que se constituiu em uma forma de parceria em que o setor público permite a isenção de impostos e contribuições – como o Imposto de Renda, Contribuição Social sobre Lucro Líquido, Contribuição para Financiamento da Seguridade Social (COFINS), Programa de Integração Social (PIS) e parte do empregador do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) às

46 Para maiores informações sobre o REUNI, acessar <http://reuni.mec.gov.br/>.

instituições privadas, inclusive as com fins lucrativos – e, em troca, utiliza as vagas que estavam ociosas nestas instituições (algumas delas bastante desconhecidas e com cursos questionáveis e até não aprovados pelo MEC) (SIQUEIRA, 2006, p.121).

Esta interação entre as dimensões “público-privado” também permeou toda a atenção direcionada à tríade inovação-ciência-tecnologia, cuja relação com a educação superior foi bastante latente no governo Lula. Esta orientação, inclusive, resgatou a proposta de governo de FHC, pautada na necessidade de alinhar a educação ao progresso científico e tecnológico, bases de sustentação do novo modelo de desenvolvimento. Cunha (2003, p.39 – grifos do autor) sinaliza que

Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a *proposta* afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

Esta “parceria” afetou principalmente a pós-graduação brasileira. Desde o governo FHC, como vimos, as universidades passaram a buscar alternativas para garantir seu auto sustento e, dentre tais alternativas, estava a prestação de serviços para o mercado, levando as pesquisas a serem orientadas pelas demandas dos “contratantes”. E muitas são as demandas até os dias atuais, se considerarmos que, historicamente, o nosso setor produtivo não foi alicerçado no desenvolvimento tecnológico próprio, mas na incorporação de tecnologias produzidas nos países capitalistas centrais, sendo estas muitas vezes adquiridas já no status de “obsoletas”⁴⁷.

Além disso, considerado a realidade brasileira, nem sempre o investimento em pesquisa e desenvolvimento faz parte da estratégia central de determinadas empresas, bem como pode tornar-se um investimento bastante dispendioso, se pensarmos tanto na questão da infraestrutura necessária, como também na contratação de profissionais capacitados para lidar com a rotina de pesquisa (MINTO, 2011). Sendo assim, a capacidade de geração e aplicação de ciência e tecnologia

47 Ao discutir a reorganização do mercado mundial, na qual se insere o processo de integração dos sistemas de produção, uma das características do imperialismo, Marini (2012, p.59) sinaliza que, “na medida em que o ritmo do progresso técnico reduziu, nos países centrais, o prazo de reposição do capital fixo [...], surgiu a necessidade de exportar para periferia os equipamentos e máquinas que se tornavam obsoletos e ainda não tinham sido totalmente amortizados”.

articula-se de forma mais intensa aos sistemas de ensino superior. Para os países periféricos, grande parte da responsabilidade pela criação de inovação recai sobre esses sistemas, bem como a consequente culpa de que a produção de conhecimento não está necessariamente associada ao crescimento econômico (MELO, 2006, p.137).

Neste contexto, apontamos a instituição da Lei nº 10.973/2004 (Lei de Inovação Tecnológica) como fomentadora da articulação entre academia-setor produtivo, uma vez que oficializou a “subordinação da pesquisa científica e tecnológica ao contexto e às necessidades do processo produtivo, por meio do estreitamento entre conhecimento e mercado, universidade e setor privado” (CÊA, 2006, p.48), resultando em patentes, contratos de transferência de tecnologia, financiamento de pesquisas aplicadas e consultorias prestadas por pesquisadores universitários.

Perante esta lei, a universidade foi definitivamente transformada em “local de produção de inovação, produção de bens comercializáveis e gerenciamento de serviços, em todas as áreas do conhecimento” (MELO, 2006, p.128), o que fica claro diante da obrigatoriedade, a partir da Lei da Inovação, de se institucionalizar Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT) em todos os IFES. Definidos como órgãos responsáveis por gerir a política de inovação destas instituições, estes núcleos funcionam como “escritórios” responsáveis por identificar o potencial de comercialização das pesquisas desenvolvidas e garantir o retorno financeiro pela aplicação das mesmas no mercado.

Ou seja, a lógica do empresariamento da educação superior brasileira, fortemente executada na década de 1990 através da privatização interna das instituições públicas, manteve-se claramente representada pelo “estabelecimento de convênios e parcerias com as universidades e centros de pesquisa públicos, garantindo que o conhecimento produzido nestas instituições esteja submetido às exigências de lucratividade do setor privado” (LIMA, 2006, p.38).

Diante do que Lima (2006, p.40) chama de “anti-reforma” da educação superior, sinalizando um processo que reforça ainda mais a submissão histórica do país ao capital internacional, Cêa (2006, p.49) afirma que no conjunto destas ações,

esses documentos e medidas apontam para uma redefinição do papel social da educação superior, fundada, de um lado, na desqualificação do caráter científico e no direcionamento pragmático do conhecimento a ser produzido, e, de outro, no alinhamento do trabalho das instituições de ensino superior às perspectivas de mercado, à lógica da proporção entre custos e benefícios, ao redesenho das relações e limites entre o setor público e o setor privado, ambos movimentos de um único e indissociável processo.

Portanto, guiado pelo dogma de que a “educação superior seria o lugar por excelência para a realização desse salto evolutivo, na direção da inovação científica e tecnológica” (MELO, 2006, p.130), percebemos que o governo Lula buscou desenvolver uma política que possibilitasse tanto a inserção cada vez maior de jovens no ensino de graduação (egressos do movimento de expansão da educação básica iniciada na década de 1980), através de sua expansão e interiorização, como também a “criação de centros de excelência de inovação científica e tecnológica, nos quais os cientistas se capacitariam também para a gestão das políticas de inovação científica e tecnológica do país” (MELO, 2006, p.125).

Diante das questões expostas nos dedicamos a discutir, no capítulo a seguir, a proposta de ensino superior da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

CAPÍTULO II - O ENSINO SUPERIOR NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em 2010, foi lançado um folheto institucional⁴⁸ pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) divulgando suas principais ações e dando destaque, dentre elas, para a criação dos IFs. Em uma das propagandas veiculadas, cujo título é *Com novas escolas e um novo padrão de qualidade, a educação profissional federal merecia um novo nome também*, uma frase em especial chamou nossa atenção: *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo nome para um novo momento da educação profissional no Brasil*.

Mas que momento seria este? Como defini-lo? Provavelmente, diferentes percepções poderiam aqui ser explicitadas, uma vez que a própria definição de “educação profissional” é polissêmica. Para Christophe (2005, p.2), “Os termos educação profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional costumam ser utilizados indistintamente na literatura e na prática”, reforçando esta indistinção terminológica.

Neste capítulo, nosso interesse foi situar historicamente o ensino superior dentro deste “novo momento” da educação profissional, bem como compreender o sentido dado à educação profissional de nível superior. Para respondermos a estas questões, recorreremos a diferentes direcionamentos normativos voltados à educação profissional e tecnológica no Brasil, buscando compreender onde chegamos e para aonde pretendemos ir com a nova institucionalidade proposta pelos Institutos Federais.

2.1 Breve histórico da Educação Profissional Tecnológica no Brasil

Historicamente marginalizada⁴⁹, a educação profissional brasileira traz a marca da pluralidade de discursos sobre sua missão. Delegado a segundo plano diante de uma concepção de educação dualista, por muitas décadas o ensino profissional foi direcionado

48 Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf.

49 A estigmatização em relação à educação profissional tem suas origens no Brasil Imperial. Cunha (2000, p.90) descreve bem este período, afirmando que, “numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres”.

somente às camadas mais pobres da sociedade, expressando uma visão assistencialista e simplificada no que diz respeito à formação para o trabalho (CUNHA, 2000a).

Foi sob esta alcunha que ocorreu a institucionalização desta modalidade de ensino em 1909, através do Decreto nº 7.566/1909 assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, onde 19 instituições foram nomeadas “escolas de aprendizes artífices”, ofertando gratuitamente ensino profissional primário aos “desafortunados”⁵⁰ e tendo como principal objetivo o controle social sobre a população marginalizada (TAVARES, 2012).

Para Cunha (2000a), este decreto já refletia a criação de um sistema escolar, uma vez que tais escolas

estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.

Na década de 1930, diante da política desenvolvimentista de Getúlio Vargas, que visava tornar o Brasil um país urbano industrial, a necessidade de diversificação de mão-de-obra se tornou emergencial. Desta forma, em 1937 as escolas de aprendizes e artífices passaram a ser chamar “Liceus Industriais”, uma mudança de nome que não alterou a associação deste segmento de ensino à educação das “classes menos favorecidas”, conforme constava no texto da Constituição Federal outorgada no mesmo ano (ROMANELLI, 1991).

Podemos afirmar que a tônica da mudança ficou a cargo da orientação, ainda na Constituição de 1937, de que o Estado não teria mais a obrigatoriedade de fornecer educação a todos, dividindo tal responsabilidade com o setor privado⁵¹. Ao “definir o ensino técnico como o primeiro dever do Estado e estabelecer a cooperação entre as indústrias e o Estado” (SAVIANI, 2011), a Constituição de 1937 estabeleceu a lógica que basearia as ações de

50 Entende-se por “desafortunados” os filhos do proletariado, em um contexto marcado pela articulação sindical de trabalhadores fortemente influenciados pelo pensamento anarquista introduzido no Brasil por imigrantes estrangeiros. Vale ressaltar que a corrente anarco-sindicalista era comumente associada à criminalidade, daí a ênfase no caráter moralizador desta modalidade de ensino, visando afastar os jovens dos “perigos” das ruas (CUNHA, 2000a).

51 Sobre a presença do empresariado nos rumos da educação profissional, Saviani (2011) destaca a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 1931, sob a chancela de industriais, administradores, políticos e educadores. Desenvolvendo diferentes estudos voltados à instrução técnico-profissional, a atuação deste instituto ultrapassou o meio empresarial, influenciando fortemente a elaboração de políticas de reorganização educacional até a década de 1940, de acordo com os interesses do capital. Ainda de acordo com o autor, este movimento instituiu as bases da concepção de educação produtivista que dominaria o cenário educacional na segunda metade do século XX.

consolidação das políticas voltadas à educação profissional, lógica esta materializada principalmente em 1942, nas Leis Orgânicas do Ensino⁵².

No que tange à educação profissional, a reforma educacional empreendida por Gustavo Capanema (ministro da Educação no período de 1934 a 1945), que resultou nas Leis Orgânicas do Ensino, equiparou esta modalidade ao nível médio e transformou os Liceus em “Escolas industriais e técnicas” (SAVIANI, 2011). Paralelamente à regulação do ensino industrial, secundário e comercial, percebemos que a responsabilidade pela oferta de ensino profissional passou a ser definitivamente compartilhada entre Estado e empresariado, situação bem ilustrada pela criação de instituições de ensino diretamente vinculadas aos setores industriais e de serviços, como o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – atualmente “Industrial” (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)⁵³, em 1946 (CUNHA, 2000b; SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

Para Falcão e Cunha (2009, p.151), ao analisarmos este cenário, podemos afirmar que o projeto para a educação profissional do Estado Novo refletia os interesses de

duas correntes que disputavam a hegemonia na formação da força de trabalho para o que viria a ser o setor dinâmico da economia por pelo menos quatro décadas. Para a preparação de operários e técnicos para a indústria de base em implantação e, mais tarde, para a fabricação de bens duráveis, a maioria da burocracia ministerial preferia a opção “francesa”, isto é, a escolarização tradicional em escolas profissionais, dirigida pelo Estado; já parte dessa burocracia, em aliança com os industriais, preferia a opção “alemã” da formação dual, isto é, a aprendizagem no trabalho em alternância com a escolarização, dirigida pelo empresariado.

É importante salientarmos que, neste período, os trabalhadores já apresentavam um nível de organização que os mobilizava em torno da luta pela garantia de seus direitos legítimos, como melhores condições de trabalho, saúde e educação. Cientes das potencialidades e riscos à manutenção da ordem advindos desta crescente força política, desde a década de 1930 o governo Vargas transformou este estrato em um alvo a ser mobilizado (e controlado) a seu favor, ou seja, a favor de um Estado que atuava como “árbitro dos conflitos

52 As Leis Orgânicas do Ensino, no que tange à educação profissional, foram instituídas em momentos diferentes: a) Lei Orgânica do Ensino Industrial, através do Decreto-Lei nº 4.073/1942; b) Lei Orgânica do Ensino Comercial, através do Decreto-Lei nº 6.141/1943; c) Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-Lei nº 8.530/1946; d) Lei Orgânica do Ensino Agrícola, através do Decreto-Lei nº 9.613/1946 (SAVIANI, 2011).

53 Para Frigotto (2001b, p.171-172), estas instituições, em sua gênese “portadoras da pedagogia do capital”, tiveram, gradativamente, “sua função deslocada em face da crescente dificuldade de acompanhar as mutações que ocorrem no mundo do trabalho, decorrentes das transformações tecnológicas, e em face do tipo de treinamento e ‘educação’ necessários, decorrentes das formas de organização do processo produtivo”. Ou seja, através da atuação destas instituições, o próprio ambiente de trabalho passa a ser encarado como o local, por excelência, para a formação profissional, situação esta que se constitui em mais um dos artifícios do capital “para formar o trabalhador que lhe convém”.

entre patrões e empregados” (CUNHA, 2000b, p.5). Como forma de articular e equilibrar interesses tão contraditórios, Cunha (2000b, p.6) sinaliza a emergência de

uma ideologia de valorização do trabalho “do elemento nacional”, cuja propalada inaptidão e inconstância já não era vista como natural, senão como resultado da falta de oportunidades. Ou seja, seria preciso valorizar a busca da qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para seus filhos, não como um destino fatal, mas como algo dotado de valor próprio. Para tanto, o ensino profissional teria de deixar de ser destinado aos miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes.

Esta disseminação ideológica foi, em parte, o papel desta reforma. No entanto, a mesma manteve a dualidade estrutural da educação brasileira, com uma educação voltada aos trabalhadores e uma educação voltada às elites: enquanto os cursos profissionalizantes possuíam caráter terminal, ou seja, restringiam o acesso ao ensino superior, o ensino secundário preparava o aluno para o ingresso na universidade, local, por excelência, de formação dos futuros dirigentes do país (ROMANELLI, 1991).

Gramsci (2011, p.33) destacou em seus estudos, no panorama europeu na década de 1930, não somente esta clara divisão entre escolas para as classes instrumentais e escolas voltadas para as classes dominantes como também observou, diante da crescente complexidade da realidade social, marcada principalmente por uma nova base industrial, o surgimento da “escola técnica (profissional mas não manual)” e a tendência em se

abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Para Gramsci, a escola “desinteressada” está centrada no trabalho intelectual, ou seja, desvinculada de uma finalidade prática imediata, disponibilizando aos sujeitos a cultura humanista geral acumulada historicamente, formação esta que deveria se constituir na base do processo educativo dos sujeitos, desde sua infância até o momento em que o mesmo realizaria a sua escolha profissional. Esta base, ainda de acordo com o intelectual sardo, seria essencial para que os sujeitos da classe trabalhadora compreendessem suas condições de existência e confrontassem as relações de dominação as quais estão submetidos.

No Brasil, percebemos fortemente esta separação entre formação humanista e formação técnica a partir da década de 1950, no decorrer do governo de Juscelino Kubitschek, um período em que o direcionamento de esforços à questão da infraestrutura e do desenvolvimento industrial era nítido diante do grande número de indústrias de bens de

consumo duráveis instaladas no país, seguindo a política de substituição de importações e de incentivo ao investimento de capital estrangeiro (SAVIANI, 2011). No entanto, o alto investimento em capital fixo⁵⁴ não era suficiente; dentre as novas demandas oriundas do setor econômico, estava também a necessidade de ampliar o rol de qualificação da mão-de-obra atendendo, desta forma, às novas tecnologias inseridas no setor produtivo, tendo como suporte teórico a Teoria do Capital Humano.

Apregoando o valor econômico da educação, Frigotto (2001b, p.16) sinaliza que a TCH pode ser compreendida como uma “teoria do desenvolvimento” e uma “teoria da educação”. Em relação ao primeiro sentido, vimos anteriormente que diante desta concepção a educação torna-se um fator de elevação da renda individual na medida em que eleva a capacidade de trabalho do indivíduo, contribuindo assim para o desenvolvimento socioeconômico do país. Em relação à TCH como uma “teoria da educação”, segundo sentido posto pelo autor,

a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação.

Esta perspectiva modificou o perfil da educação profissional no país onde, pregando uma formação utilitarista e pragmática, tal modalidade de ensino passou a ser diretamente associada a “treinamento”, movida por uma racionalidade estritamente técnica, objetiva e operacional. Diante da adoção da pedagogia tecnicista em prol da política desenvolvimentista do regime militar, a educação assumiu um papel determinante no desenvolvimento do país, vista como capaz de alavancar o crescimento econômico através da capacitação de recursos humanos para atuarem, principalmente, na incipiente indústria brasileira (TAVARES, 2012). Para Frigotto (2001b, p.121), é neste cenário que “a teoria do capital humano vai esconder, sob a aparência de elaboração técnica, sua função principal – ideológica e política”.

E foi neste contexto que, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETFs). Criadas pela Lei nº 3.552/1959 e regulamentadas através do Decreto nº 47.038/1959, estas instituições tinham como missão a adequação de jovens à crescente industrialização que se espalhava pelo país, movimento este que incorporava cada vez mais a ciência e tecnologia em seus processos de trabalho. Foi

54 Ao investigar a especificidade do trabalho no sistema capitalista de produção, Marx sinalizou que este compreende duas dimensões: a) Capital fixo: trabalho cristalizado na forma de meios de produção (máquinas, matérias primas, energia etc); b) Capital variável: força de trabalho viva, ação (MARX, 2002).

também neste período que ganharam ênfase duas questões as quais consideramos relevante discutir: a delimitação de uma nova política pública de educação profissional, através da criação de cursos superiores de curta duração, bem como a interferência de organismos internacionais nos rumos das nossas políticas econômicas e educacionais (FÁVERO, 2006).

Em relação aos direcionamentos dados à educação profissional, no que se refere à oferta de nível superior, ganhou força uma discussão onde se afirmava que

Não apenas a capacidade do sistema educacional brasileiro era insuficiente para dar sustentação a um processo de crescimento rápido da economia, como havia também uma grande disparidade entre o ensino oferecido nas universidades brasileiras e o tipo de profissional que a nova realidade começava a demandar (JACOBS, 2004, p.34).

Dentro desta lógica, o incentivo cada vez maior a uma formação prática, imediatamente aplicável, se estendeu aos cursos superiores, mais especificamente na área de engenharias⁵⁵, onde era clara a defesa pela dualidade de seus cursos: de um lado, o curso tradicional, com duração de cinco anos, voltado à formação científica, ou seja, à geração de futuros pesquisadores; de outro, um curso de duração reduzida, liberando para o mercado profissionais de nível superior que atuariam, de fato, na rotina fabril/industrial⁵⁶ (BRANDÃO, 2009).

Silveira (2009, p.10 – grifos da autora) aponta que, a partir do período desenvolvimentista, documentos oficiais buscaram afirmar uma concepção mais complexa e intelectualizada de educação profissional, aderindo

à expressão formação *profissional-tecnológica*; primeiro, por relacioná-la ao desenvolvimento das forças produtivas e, depois, por se referir a cursos enquadrados no ensino superior, oferecendo-lhes cunho diferenciado dos cursos técnicos de nível médio, tidos, até então, como de formação *técnico-profissional*.

Vale ressaltar que esta nova concepção de ensino superior defendia um modelo “superior no sentido de que se tem acesso após a escola secundária, porém, de nível intermediário e com terminalidade” (BRANDÃO, 2009, p.3), tal como nos moldes dos *two-*

55 Frigotto (2001b, p.152) destaca que a análise histórica da evolução de algumas formações, dentre elas a engenharia, possibilita apreender “os mecanismos de elitização interna das carreiras e o movimento de valorização ou desvalorização das mesmas, de acordo com os interesses do grupo dominante”. Interessante sinalizar que, nos dias atuais, as engenharias são a grande demanda de formação no Brasil sendo esta, inclusive, uma das responsabilidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

56 Podemos afirmar que tal concepção já se fazia presente na década de 1930, mediante o apoio de Capanema ao projeto de criação da “Universidade do Trabalho”, concebida pelo assessor técnico do Ministério da Educação, Rodolfo Fuchs e a instituição da Universidade Técnica Federal através do Decreto nº 24.735, de 14 de julho de 1934. Estas iniciativas, que não saíram do papel, buscavam não somente atrelar ao ensino industrial uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social do país, mas também fomentar áreas que não encontravam espaço nas universidades tradicionais (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

years college, instituições norte-americanas que ofertavam cursos superiores de dois anos. Nesta lógica, alternativas ao modelo de ensino superior até então vigente possibilitadas pela Reforma Universitária de 1968 abriram espaço para que, em 1969, o Decreto-Lei nº 547/69 institucionaliza-se cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais (BASTOS, 1997).

Em consonância com esta orientação, temos em 1973 a oferta dos cursos de Engenharia de Operação nas Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, uma experiência de curso superior fora dos moldes universitários. Para Bastos (1997), a escolha por estas instituições justificou-se pelo fato das mesmas possuírem a infraestrutura mínima necessária para o desenvolvimento das atividades propostas para os cursos, prioritariamente voltados para a área industrial, bem como pela percepção de que a universidade, com toda sua tradição acadêmica, não era o espaço mais adequado para o desenvolvimento desta modalidade de ensino. Para Brandão (2009, p.4), no entanto,

a escolha de uma Escola Técnica Federal (ETF) deve-se, de um lado, por ser uma instituição que não possui ensino superior, eliminando a possibilidade de continuidade de estudos e, portanto, eliminando a própria expectativa, neste sentido, por parte dos alunos. Por outro lado, sendo uma instituição pública de educação profissional, poderia atrair os que naquele momento a frequentavam, isto é, os filhos da classe trabalhadora com condições econômicas baixas.

Esta perspectiva foi reforçada através de amplos investimentos, provenientes de agências internacionais⁵⁷, aplicados em nossas instituições educacionais. Em 1971, por exemplo, foi assinado um acordo entre o MEC e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para a criação de Centros de Engenharias, destinando

vinte milhões de dólares para construção, instalação de equipamentos, laboratórios, preparação de recursos humanos no Brasil e no exterior, em nível de graduação e pós-graduação, bem como para elaboração de currículos e programas dos cursos a serem implantados (BASTOS, 1997, s.p.).

Corroboramos com as palavras de Brandão (2009, p.6) quando esta afirma que tais intervenções tinham como principal objetivo a conformação de

profissionais adequados para operarem a tecnologia que importávamos, colaborando com o país na elevação do nível escolar de sua população dentro de certos limites e, dessa forma, contribuindo para a manutenção de

57 Brandão (2009) destaca também a intervenção da Fundação Ford nos rumos da educação profissional brasileira. Criada em 1936, nos Estados Unidos, esta organização privada sem fins lucrativos estendeu sua atuação a diferentes países considerados “subdesenvolvidos”, fornecendo assistência técnico-científica e financeira direcionada ao desenvolvimento tecnológico, principalmente no setor industrial.

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

Diante deste contexto, foi instituída no final da década de 1970 a Lei nº 6.545/78, que não somente transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), como também institucionalizou a concepção de educação tecnológica como um modelo a ser seguido pelas demais unidades de ensino profissional.

Para Lima Filho (2005, p.365), ao tentarmos conceituar o termo “tecnologia”, vinculando-o à educação, nos deparamos com diferentes sentidos e apropriações, resultantes “das posições de distintos sujeitos sociais e distintas ênfases nas dimensões materiais, espaciais, temporais, simbólicas e cognitivas”. Para o autor, tais concepções giram em torno, basicamente, de duas perspectivas: a relacional, que compreende “tecnologia” como construção social e a instrumental, que compreende tal categoria como força material de produção que, de certa forma, determina as relações sociais.

Ramos (2006, p.146) exemplifica esta questão ao afirmar que, a partir do nascimento da indústria moderna, a ideia de tecnologia tendeu a se afastou cada vez mais de seu sentido original, ou seja, um conjunto de conhecimentos voltados à ação que gera valores de uso, sendo articulada cada vez mais a um formato de produção baseado nos valores de troca, voltado à satisfação de

necessidades de um grupo ou classe social, potencializando a geração de lucro em benefício do capital. Para isso, o processo de produção deixou de estar subordinado à necessidade, à escolha e à habilidade direta do trabalhador. O desenvolvimento da maquinaria moderna é o método de produção que coloca as forças produtivas sociais do trabalho a serviço do capital. A força produtiva fundamental desse modo de produção é a ciência, objetivada na maquinaria como tecnologia.

Sendo a tecnologia a intervenção prática na realidade a partir de conhecimentos legitimados socialmente sob a alcunha da ciência a serviço da industrialização (RAMOS, 2006), não podemos desconsiderar a importância de se discutir os espaços onde tais conhecimentos são produzidos e socializados. Retornando à questão da educação tecnológica, Bastos (1997, s.p.) afirma que sua característica fundamental

é a de registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem, enquanto trabalhador, e do país.

Na concepção de Silveira (2009, p.13), a partir deste momento, “O termo *tecnológica* [foi definitivamente] vinculado à educação, ganhando fluência nos documentos oficiais do MEC, em detrimento de expressões como *educação técnica e formação técnico-profissional*, que, gradativamente, caem em desuso”. Para a autora, educação tecnológica

pode ser conceituada como uma educação moderna, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas e, devendo, como dantes, aproximar-se do mercado, de modo a atender os setores primário, secundário e terciário da economia (SILVEIRA, 2009, p.10 – grifos da autora).

Oliveira (2001) associa a este momento o início da valorização desta modalidade de educação, destacando a novidade que esta lei trouxe para a área educacional: a proposta de verticalização do ensino, conferindo a tais instituições o poder de ministrar, além do ensino médio-técnico, cursos de nível superior (graduação e pós-graduação), uma vez que os CEFETs foram equiparados a centros universitários. No entanto, embora os cursos de Engenharia de Operação tenham sido convertidos em cursos de Engenharia Industrial, de duração plena, Brandão (2009) sinaliza que a ampliação do tempo de formação não alterou o caráter de terminalidade destinado a estes cursos, ou seja, voltados às demandas imediatas da atividade industrial.

Desvincular estes cursos do âmbito universitário, associando-os à educação profissional, é considerado algo positivo por Chieco Francisco e Cordão (1995, p.158), ressaltando que

raramente o ensino superior foi visto como uma modalidade de educação profissional; prevalecia a ideia de preparação da elite dirigente e de pesquisadores, mesmo sabendo-se que o maior contingente preencheria os quadros profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país. Parece que a profissão não passava de um simples subproduto do ensino superior.

Na década seguinte, mudanças estruturais trariam novos desafios para esta modalidade de ensino. Com o fim da ditadura militar e a conseqüente transição de um regime autoritário para um regime democrático, conforme vimos no capítulo anterior, a década de 1980 foi marcada por diversas disputas no campo educacional, revelando diferentes projetos societários. Podemos citar, por exemplo, a retomada da lógica da economia da educação pelo Banco Mundial, destinando financiamentos de projetos educacionais aos países periféricos onde, diante de uma visão gerencial, de otimização e racionalização de recursos, a tese de educação “determinante” do desenvolvimento econômico, fortemente presente nas décadas de 1950/1960, entrou em confronto com a concepção que frações sociais dominantes sempre

buscaram efetivar e camuflar, ou seja, a educação “determinada” pela economia (FRIGOTTO, 2001b).

Conforme também observamos no capítulo anterior, a partir deste período começamos a vivenciar as mudanças referentes ao modelo de desenvolvimento produtivo e de organização do trabalho, o que impactou diretamente na formação voltada para este espaço, além de uma ampla dívida externa que contribuiu para a desaceleração da economia e, conseqüentemente, do investimento em nossas indústrias. Este movimento de reestruturação econômica diminuiu drasticamente a absorção de mão-de-obra, mesmo a qualificada, abalando a ideia pregada pela ideologia nacional desenvolvimentista de que um nível maior de educação garantiria melhores condições de vida, através do trabalho.

A diminuição de vagas no mercado de trabalho veio acompanhada de mudanças no perfil do trabalhador requisitado, levando as instituições de ensino profissional a adaptarem seus currículos visando à formação de um trabalhador apto não somente a operar a tecnologia disponível, mas a gerar novas tecnologias. O modelo instituído pelos CEFETs pareceu adaptar-se a esta nova configuração uma vez que, na década de 1990, sob a gestão do Governo FHC e com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, institucionalizado pela Lei nº 8.948/94, diversas escolas técnicas e agrotécnicas federais foram transformadas em CEFETs.

No entanto, tal adaptação exigiu uma mudança em sua identidade historicamente construída, movimento este fomentado por diferentes agentes que buscavam adequar o papel destas instituições aos seus interesses imediatos. De acordo com Silveira (2009), no discurso do empresariado, grupo que passou a interferir diretamente na definição do perfil das diretrizes curriculares necessárias ao desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, as instituições de educação tecnológica deveriam maximizar a força de trabalho através da oferta de cursos de qualificação e/ou treinamento, ao invés de investir em cursos nos níveis secundário e superior.

Batista (2011), por sua vez, afirma que o Banco Mundial defendia a educação profissional como um dever do setor privado (possibilitando um melhor direcionamento dos conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo em que movimentaria o mercado de consumo de produtos educacionais) e não do Estado, compreendendo que o investimento público nesta modalidade de ensino deveria ser incentivado somente quando justificado por questões sociais, ou seja, direcionado a grupos sociais marginalizados, considerados menos capazes academicamente. De acordo com o autor, o Banco Mundial

sempre se posicionou contra a expansão da educação formal, de forma piramidal, pois isso, de acordo com sua concepção, serviria de estímulo para que os jovens buscassem níveis cada vez mais altos de escolaridade, o que demandaria mais despesas (BATISTA, 2011, p.96).

Diante da busca por reduzir gastos, Lima Filho (2005, p.355) sinaliza que a orientação dos organismos internacionais para o ensino superior (leia-se “condicionantes para liberação de financiamentos”) girava em torno da consolidação de modelos alternativos, denominados “Cursos Superiores de Tecnologia” (CSTs), ou seja, cursos superiores técnicos não universitários. Ainda de acordo com o autor, na visão destes organismos, este modelo

contribuiria para superar os desafios de expansão da oferta de educação superior na América Latina, por ser mais integrado ao sistema produtivo, mais flexível e de menor custo que o universitário tradicional, diagnosticado como de alto custo e baixa adaptabilidade às necessidades do mercado. É nesse contexto que os CSTs ganharam destaque no Brasil, sendo responsáveis por grande parte dos novos cursos e matrículas criadas nas diversas áreas da educação superior.

É interessante também salientar que, neste mesmo período, jovens oriundos da classe média buscavam nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, justamente, uma formação de qualidade que possibilitasse o ingresso no ensino superior tradicional (TAVARES, 2012), não atuando como técnicos no mercado de trabalho. Estas e outras questões estiveram presentes nas discussões sobre a reforma estatal pretendida pelo Governo FHC, no que concerne à educação profissional, e sintetizadas no documento “Planejamento Político-Estratégico 1995/1998” (MEC, 1995), onde ficou explícita

a intenção de realizar uma reforma no ensino técnico-profissional do país, fundamentando-se no entendimento de que a rede de Escolas Técnicas Federais (ETF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) tinha “problemas e distorções”, tais como: operação a custos elevados, em comparação com outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda; cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos; e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho (CHRISTOPHE, 2005, p.5).

Uma das primeiras ações, no bojo deste projeto de reforma, foi delimitar o espaço da educação profissional na LDBEN (Lei nº 9.394/96), apresentando-a como uma modalidade complementar, “um sistema paralelo e independente que poderá articular-se com o ensino regular ou desarticular-se dele completamente” (VIAMONTE, 2011, p.38), tendo como

função qualificar ou requalificar trabalhadores, desde a educação básica até o nível superior. Para Frigotto (1999, p.82), a concepção posta na LDBEN reflete a

radicalização do dualismo, mediante a formação de um subsistema de ensino “tecnológico” que vai da escola básica à pós-graduação. A base da argumentação passa pelo ideário da teoria do capital humano, atualizada pelas “teses” da sociedade do conhecimento e da “qualidade total”.

Posteriormente à implantação da LDBEN, em 1997, foi efetivada a Reforma do Ensino Profissional, trazendo exatamente uma concepção marcada pelos interesses do capital através da orientação de distanciamento do Estado no financiamento das instituições de educação profissional e, conseqüentemente, a aproximação destas instituições com o mercado. Esta racionalidade financeira ficou bastante explícita no documento que normatizou a Reforma, o Decreto nº 2.208/97 onde, amparado no discurso da equidade social, “termo este que se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional” (SAVIANI, 2007, p.134), delegou enfaticamente às escolas técnicas federais a responsabilidade pela

formação profissional de curta duração, qualificação profissional, retreinamento de trabalhadores (inclusive reconversão), capacitação de jovens e adultos para o trabalho. A tudo isso se soma a orientação para que as escolas atuem na prestação de serviços a empresas e a agências governamentais, procedimento que se espera gere significativa receita extra-orçamentária (CUNHA, 2000a, p.106).

Através deste decreto, a Educação Tecnológica passou a ser compreendida como “um nível da educação profissional, correspondente aos cursos de nível superior” (CHRISTOPHE, 2005, p.3), uma graduação de curta duração, conferindo aos seus egressos o título de “Tecnólogo”. Conforme aponta Lima Filho (2005, p.356), diante desta reconfiguração curricular vimos a “redução significativa de conteúdos de base científica, profissional e humanística, redirecionando-se os currículos para a priorização de conteúdos técnicos aplicados e para a organização e gestão da produção empresarial”.

Esta compreensão não somente atendeu ao empresariado, que considerava a oferta de cursos superiores na Rede de Educação Profissional, nos moldes tradicionais, um “desvio” na missão destas instituições, como expressou o atendimento a exigências diretamente vinculadas à liberação de recursos pelos organismos financiadores. Apesar de inserida em uma “reforma”, a política desenvolvida a partir do governo FHC, “antes que novidade, reitera a continuidade da política de constituição de um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário de ensino, pesquisa e extensão” (LIMA FILHO, 2005, p.356), tal como previsto na década de 1960.

A partir de 2003, início do Governo Lula, percebemos que “as modificações propostas não chegaram a alterar o espírito que presidiu a política educacional do Governo FHC” (SAVIANI, 2007, p.21), embora fossem grandes as expectativas da área educacional por mudanças nos processos encaminhados até então. Uma alteração significativa para a educação profissional foi a publicação do Decreto nº 5.154/04, revogando o Decreto nº 2.208/97 e privilegiando em seu texto a ideia de “articulação” horizontal e vertical entre os diferentes níveis de ensino, retomando “a tendência de formação integrada que caminha na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto do Governo FHC” (SAVIANI, 2007, p.135). De acordo com a interpretação de Brandão (2010, p.71),

a política para a educação profissional do primeiro mandato do governo Lula teria, aparentemente, uma tendência diferente daquela que predominou no governo FHC, voltando-se para a consolidação de instituições federais de “educação tecnológica”, onde se inclui o “nível superior da educação profissional”. No governo FHC, diferentemente, a tendência para a educação profissional foi a ênfase na educação em nível técnico já que ofereceu às ETFs apenas o status de instituições de nível superior (usado inclusive como “moeda de troca” para que aceitassem a reforma do decreto 2.208). O governo Lula deu às ETFs as condições para a possibilidade concreta de atuarem neste nível da educação escolar.

Outra mudança para a educação profissional foi o fato de passarmos, a partir de 2005, da proibição da criação de escolas federais⁵⁸ para uma política de expansão programada, colocando em evidência “a necessidade de discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país” (SOUZA; CASTIONI, 2012, p.8). Nesta discussão se inseria a necessidade de expansão e interiorização do ensino superior, descentralizando este nível de ensino até então concentrado nas grandes capitais, com destaque para a região sudeste (uma das propostas do REUNI, apresentado no capítulo anterior). Ao mesmo tempo, o investimento no ensino superior exigia soluções para a universalização do ensino médio, marcado por altos índices de evasão, repetência e defasagem idade/série, contexto no qual não somente a aderência de jovens e ampliação de vagas ao ensino médio estavam em questão, mas também o número insuficiente de docentes para atender a esta demanda.

Ainda no interior desta política de expansão, foi intensificado o debate acerca da criação de universidades especializadas, movimento este que teve início ainda na década de

58 Através da Lei nº 9.649/08, a criação de novos estabelecimentos de ensino no interior da Rede Federal de Educação Profissional foi proibida, salvo se Municípios, Estados, setor produtivo ou organizações não-governamentais se responsabilizassem pela manutenção das mesmas (SOUZA; CASTIONI, 2012).

1990, no bojo da reforma implantada por FHC e da brecha aberta pela LDBEN, que rompeu com a tradição da universidade ofertar, obrigatoriamente, cursos em todas as áreas do conhecimento (BRANDÃO, 2010). Este movimento foi “acolhido” principalmente pelos CEFETs Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, o que se explica por dois motivos: ambos possuíam ampla experiência na oferta de ensino superior, bem como viam sua autonomia e “status” ameaçados pelo processo de “cefetização” (LIMA FILHO, 2005).

No entanto, para se transformarem em “universidades” os mesmos teriam que reorganizar radicalmente sua estrutura, afastando-se cada vez mais de sua tradição de escola de nível médio através do fortalecimento de cursos de graduação (VIDOR, REZENDE, PACHECO e CALDAS, 2011). Quem se aproximou primeiro desta realidade foi o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), que se transformou na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2005, tornando-se a única experiência deste formato no Brasil, até a presente data. Apresentada como um avanço para a educação profissional brasileira, o diagnóstico feito por Lima Filho (2005, p. 372) sobre a UTFPR não é animador, identificando como características deste modelo

a heteronomia institucional, o conceito instrumental de tecnologia, o conceito de Universidade como instituição prestadora de serviços, a pesquisa e a extensão aplicadas, ou seja, focadas preferencialmente nos interesses imediatos dos setores empresariais.

Embora a institucionalidade proposta para a UTFPR não tenha sido repetida, tal como esperavam os CEFETs mais antigos, no ano seguinte, através do Decreto nº 5.773/06, que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior no sistema federal de ensino, os CEFETs foram equiparados às Instituições Federais de Ensino Superior. Para Frigotto (1999, p.82), conferir este status às escolas técnicas é uma forma de embutir no ensino superior uma cultura há tempos arraigada nestas instituições, já que

tradicionalmente o sistema de ensino técnico industrial e agrícola tem-se pautado pelos critérios delimitados do mercado e, não raro, estas escolas e centros que são melhor dotados de recursos públicos neste nível de ensino transformam seus espaços numa continuidade das empresas privadas que, de diferentes formas, delas se beneficiam.

Ainda no interior do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciou-se uma discussão acerca da possibilidade de criação de um novo modelo institucional chamado, em documentos veiculados pelo MEC, de “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRANDÃO, 2010). Este modelo seria originado através da integração

voluntária entre instituições federais de educação profissional, cujas diretrizes foram expostas pelo Decreto nº 6.095/2007 e pela Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007.

O investimento público na educação profissional, de acordo com Batista (2011, p.156), reforça uma nova institucionalidade que surgiu ainda na década de 1990, onde

a educação profissional, a qualificação, capacitação ou adestramento aparecem como se fossem remédios para os mais diferentes sintomas do mal-estar que permeia a sociabilidade contemporânea, tais como desemprego, pobreza e exclusão, por meio do desenvolvimento das habilidades necessárias para moldar o trabalhador flexível e adaptável. Nesse caso, as noções de competência e de competências, cujo foco é o indivíduo, garantem o lineamento ideológico dessa retumbante panaceia, intensamente propalada aos quatro ventos como o verdadeiro milagre da empregabilidade.

Diferentes reações voltadas a esta proposta puderam ser percebidas. Algumas instituições, que sequer haviam sido transformadas em CEFET, viam ameaçadas suas identidades historicamente construídas, bem como temiam a possibilidade de abandono dos cursos de nível médio e técnico, acreditando que o foco da proposta seria transformar, em médio prazo, as Escolas Técnicas Federais exclusivamente em instituições de ensino superior.

Otranto (2010) chama atenção para o fato de que a adesão a esta proposta, na prática, não era efetivamente “voluntária” como o discurso oficial do MEC/SETEC buscava transparecer, sinalizando que a proposta de consolidação dos Institutos Federais (IFs) afirmava a impossibilidade das escolas técnicas que não aderissem serem transformadas em CEFETs, restando a estas a certeza de que não teriam outra oportunidade de serem alçadas ao status de instituição de ensino superior, bem como a incerteza sobre futuros investimentos financeiros.

O governo Lula, no entanto, tratava tal proposta de forma cada vez mais “orgânica”. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵⁹, por exemplo, foi elaborado pelo MEC em abril de 2007 já fazendo referências aos Institutos Federais, apresentados “como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente” (PDE, 2007, p.32). Em relação ao ensino superior, o documento apresentava preocupação quanto a necessidade de expansão e interiorização de vagas nas regiões mais distantes, manutenção da qualidade da educação ofertada, possibilidades de democratização do acesso para a inclusão social e contribuição deste nível de ensino para o desenvolvimento socioeconômico.

59 O Plano de Desenvolvimento da Educação não foi instituído com base em um documento legal, sendo difundido através de um livro disponibilizado no site institucional do MEC. O documento apresenta uma série de diretrizes direcionadas a diferentes programas gerenciados pelo MEC, abarcando todas as modalidades de ensino.

A reorganização pregada no PDE não tardou a ser efetivada. Em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892/08, sendo formada por instituições de caráter diverso, espalhadas por todo o Brasil: Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os recém-criados IFs passaram a ser, a partir desta lei, modelo para a criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, o que

implica a não criação de novas universidades tecnológicas, bem como o não aumento no número de unidades da UTFPR e dos Cefet-RJ e Cefet-MG. Implica também que as atuais escolas técnicas vinculadas às universidades federais naquilo que diz respeito a sua ampliação não poderão ser atendidas dentro dos recursos destinados à expansão da rede (VIDOR, REZENDE, PACHECO e CALDAS, 2011, p.104).

Ainda de acordo com Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p.107), o fato dos CEFET-RJ e CEFET-MG não terem aderido à chamada pública que propunha a transformação em IF a todas as autarquias e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, se deu pela expectativa de se tornar uma universidade tecnológica,

até então, o único modelo institucional existente que aliava a formação profissional fundada na dimensão tecnológica à educação superior de graduação e pós-graduação e à pesquisa [...]. Porém, a experiência brasileira nesse desenho institucional apontou para um gradativo abandono da educação profissional e tecnológica, principalmente a de nível médio, e a migração para a oferta de educação superior mais próxima da concepção acadêmica tradicional.

Sendo assim, “A escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário brasileiro” (VIDOR, REZENDE, PACHECO E CALDAS, 2011, p.71). Mas que modelo seria este? Quais as suas características e peculiaridades? O que ele traz de novo?

Frente a estes direcionamentos, podemos inferir que as expectativas em torno do novo governo, no que tange à educação profissional, giravam em torno da seguinte questão: “retomar, em novas bases, o percurso histórico abandonado ou radicalizar nas mudanças até então implementadas?” (LIMA FILHO, 2005, p.359). Inspirados neste questionamento, nos debruçamos a tratar especificamente, na próxima subseção deste texto, da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.2 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Propostas para o ensino superior

Desde o Governo FHC, a política do ensino superior passou a caminhar em conjunto com a política científica e tecnológica, o que se tornou bastante perceptível ao analisarmos os direcionamentos do governo Lula da Silva para este nível de ensino. Este movimento acompanhou a conjuntura do cenário mundial, onde o domínio e acesso à ciência e à tecnologia se tornaram um diferencial competitivo, sendo a educação vista como a principal propulsora deste processo. De acordo com Soares (2004, p.228),

O investimento tecnológico na educação faz parte da convicção de que a educação é um componente substancial de qualquer política de desenvolvimento, como bem em si e como instrumentalização da cidadania, pois a aproximação entre educação e modernidade tecnológica torna viável colocar em curso os desafios da modernidade.

No entanto, ao olharmos para a realidade brasileira, o que historicamente se presencia é uma formação educacional com baixa qualidade científica, onde poucas instituições possuem a base tecnológica necessária para a formação de profissionais que estejam aptos a lidar com as ágeis mudanças impostas, principalmente, pelo mundo do trabalho. De acordo com Chauí (2001) o Brasil, enquanto periferia de capital dependente, optou pelo desenvolvimento de uma ciência “pobre” se compararmos com a produção científica dos países centrais, principalmente pela insuficiência de recursos materiais e intelectuais.

A mudança no perfil da ciência e a técnica, que há décadas perderam o poder de se “autodenominarem” neutras, revelando toda sua potencialidade criadora (e destrutiva) a partir do momento em que se tornaram forças produtivas e passaram a ser impulsionadas não somente por questões intelectuais, mas principalmente por questões econômicas e políticas (CHAUÍ, 2001), impactou na estrutura da organização do trabalho e foi posta como justificativa para a reorganização da educação profissional científica e tecnológica. No entanto, não devemos ater nossas análises apenas à esta questão percebendo que, para além destes motivos, houve uma forte motivação ideológica nesta reorganização, percebendo que

conceitos novos e também revigorados como os de empreendedorismo, competência, empregabilidade, eficiência, eficácia, competitividade e produtividade, entre outros, fazem parte da linguagem ideológica cotidiana das políticas “públicas” do Estado neoliberal, que afirma cnicamente ser capaz de eliminar a pobreza (BATISTA, 2011, p.52).

A maioria destes conceitos está presente no texto da Lei nº 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e origina os Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). De acordo com sua lei de criação, os Institutos Federais

são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Através da integração e/ou transformação de escolas técnicas, centros federais de educação tecnológica e escolas agrotécnicas foram criados, ao todo, 38 Institutos Federais distribuídos em cerca de 317 campi, presentes em todos os estados brasileiros⁶⁰ (ver anexo) e ainda em processo de expansão, conforme o projeto do Ministério da Educação de ampliação da Rede Federal de Ensino que se estenderá até o final de 2014. Nas palavras de Pacheco (2011, p.11),

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

O caráter “inovador” afirmado por Pacheco (2011) no trecho acima se refere à ideia da verticalização (conforme vimos na seção anterior, uma ideia já praticada na década de 1970), sendo os Institutos Federais voltados à formação profissional e tecnológica em diferentes níveis: a) Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos; b) Ensino Médio; c) Educação Profissional Técnica - integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio; d) Ensino Superior - Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, nas modalidades presencial e à distância, além de desenvolverem diferentes atividades de pesquisa e extensão.

Possuindo natureza jurídica de autarquia, os IFs possuem autonomia para emissão de diplomas, criação e extinção de cursos e, equiparados às universidades federais, respondem aos mesmos mecanismos de regulação, avaliação e supervisão voltados às IES. De acordo com Tavares (2012, p.9), estas instituições

passam a concorrer com as universidades federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito. O diferencial em relação às universidades, segundo a SETEC, é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico.

60 O quantitativo informado corresponde aos dados disponibilizados no site do MEC, conforme consulta em 30 de março de 2013. Para visualizar o mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, onde consta a localização dos campi existentes, acessar o link <http://redefederal.mec.gov.br/images/stories/mapafinal2.jpg>.

Em relação à capacidade de atendimento de cada IF, a Lei nº 11.892/08 determina que 50% das vagas deverão ser destinadas ao ensino médio-técnico, enquanto 20% serão obrigatoriamente direcionadas aos cursos de licenciatura (percentuais flexíveis, cabíveis de alteração mediante a demanda por ensino superior, após análise da Instituição e aprovação do Ministério da Educação). Além das licenciaturas, que visam tanto à formação de professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências e matemática, como também para a atuação no ensino profissional, os IFs oferecem cursos superiores de tecnologia e bacharelado, voltados a diferentes áreas do conhecimento e setores da economia.

O acesso aos cursos de graduação se dá através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que desde 2009 gerencia a oferta de vagas das instituições públicas de ensino superior, contemplando tanto as vagas de ampla concorrência, como também as vagas destinadas à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e às demais políticas afirmativas geridas pelas próprias instituições. O critério de seleção é baseado exclusivamente na adequação do resultado obtido pelo candidato no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) à nota de corte definida pela instituição para o curso desejado.

Conforme vimos na seção anterior, a falta de docentes para atuar no nível médio era um tema que se inseria tanto nas discussões sobre a expansão da educação superior no Governo Lula, como também na agenda de diferentes organismos internacionais. Analisando as recomendações da CEPAL⁶¹ para ações no campo da educação, por exemplo, Batista (2011) sinaliza a preocupação desta instituição com a formação de docentes atuantes na educação básica, ao mesmo tempo em que sugere, em relação à educação profissional, que a docência seja realizada por profissionais atuantes no setor produtivo, aproveitando sua *expertise*.

Sobre esta questão, Chauí (2001, p.49-50) chama atenção para uma estratégia que esteve presente na reforma universitária de 1968, que se caracterizava pelo incentivo às licenciaturas curtas como uma forma de “satisfazer a demanda crescente dos estudantes e mantê-los por pouco tempo nas escolas, diminuindo gastos, enquanto, a longo prazo, aumentando a oferta de mão de obra para os cursos médios, garantem a baixa remuneração do professorado”.

61 A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada em 1948, tem sua sede no Chile e, conforme dados disponíveis em sua página na internet, objetiva “monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana [posteriormente, foram incluídos os países do Caribe], assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo”. Para maiores informações sobre a CEPAL, acessar <http://www.eclac.org/>.

Percebemos, portanto, que este novo modelo de instituição não somente adequa espaços de educação profissional, tradicionalmente voltados ao ensino médio-técnico, a uma nova estrutura organizacional, como também lhes destina novas atribuições, dentre elas a de se tornar referência na oferta de ensino superior científico e tecnológico. Para Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p.71-72), neste ponto reside um dos maiores desafios dos IFs, uma vez que é forte a tendência a

identificá-los como universidades, instituições que já possuem *status* social consolidado. Esse parece ser o caminho mais fácil, mas que tende a se desviar da ação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino, enfim, a abandonar a atuação que traz as questões do mundo do trabalho como seu próprio código genético, chegando a destino bem diverso daquele posto hoje para os institutos.

Chauí (2001, p.85) aponta que, desde a década de 1980, já se preconizava que a universidade deveria abandonar o papel de “grande modelo geral e pouco flexível às necessidades locais, [pois] mais valem pequenos modelos, ajustados a seus usuários locais ou regionais”. Ainda de acordo com a autora, este modelo propunha “a eliminação dessas universidades como centros de ensino superior e de pesquisa e a sua conversão em cursos avançados de segundo grau e de formação técnico-profissional”.

De uma forma geral, nos parece que as questões postas anteriormente estão refletidas na missão dos Institutos Federais descrita na sua lei de criação, conforme abaixo:

“II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
 (...)
 IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
 (...)
 VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
 IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2008).

Percebemos no trecho acima, portanto, um forte direcionamento à potencialização da capacidade produtividade de cada localidade em que um IF se encontrar inserido. No entanto, esta preocupação com o desenvolvimento regional através da formação de mão-de-obra qualificada não é recente; de acordo com Frigotto (2001b, p.128), na década de 1960 a educação não somente era vista como mecanismo de modernização da sociedade, mas também como essencial

para a diminuição das “disparidades” regionais. O equilíbrio, entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra.

Embora possua em seu discurso traços de políticas há muito enraizadas na história da educação profissional, é o caráter de “novidade” que permeia toda a propaganda em torno dos Institutos Federais. Em uma publicação da SETEC que anunciava esta nova institucionalidade, em junho de 2008, afirmava-se que, diante da dimensão ideológica do governo Lula, havia um descompasso entre a concepção de educação profissional até então vigente “e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social” (SETEC, 2008, p.16).

Passados cinco anos, percebemos que este foco se expressa, na prática, à integração aos IFs de diferentes políticas e ações de cunho social, principalmente através das atividades de extensão. De acordo com Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p.75), espera-se que esta nova proposta voltada à educação profissional e tecnológica rompa com a histórica subordinação ao mercado, contribuindo

para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT [Educação Profissional e Tecnológica] com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório.

Alinhados a estes direcionamentos, podemos citar dois programas governamentais de considerável amplitude no interior dos IFs: a) Mulheres Mil, uma iniciativa articulada às metas de erradicação da pobreza que se propõe a gerar emprego e renda para mulheres em situação de vulnerabilidade social; b) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), voltado à (re)inserção de trabalhadores no mercado de trabalho através de cursos técnicos e/ou de qualificação.

Outro ponto a ser destacado, ainda na análise da missão destas instituições, é o que tange ao desenvolvimento da pesquisa aplicada, caracterizada pela articulação direta entre produção acadêmica e setor produtivo, uma orientação que dá continuidade à política executada por Fernando Henrique Cardoso de incentivo a parcerias “entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico” (CUNHA, 2003, p.39). Diante da

cultura empresarial brasileira de não dedicar recursos próprios o para desenvolvimento de pesquisas científicas, os CEFETs já eram

objeto de interesse do capital como estratégia de apropriação e funcionalização dessas instituições para produção de protótipos e adequações tecnológicas requeridas pela competição intercapitalista. Até aí é compreensível, são os interesses privados do capital. O problema, do ponto de vista social, passa a ocorrer quando instituições públicas passam a assumir tais demandas como suas, adaptando-se às necessidades particulares do mercado, não da sociedade como um todo (LIMA FILHO, 2005, p.368).

Embora tal articulação seja justificada, na atuação dos IFs, pela necessidade de fomentar o desenvolvimento regional, ou seja, de alavancar a capacidade produtiva das comunidades que abrigam estas instituições, Lima (2006, p.38) sinaliza o risco de afirmarmos ainda mais a lógica do empresariamento da educação superior brasileira, através da privatização interna das instituições públicas, “garantindo que o conhecimento produzido nestas instituições esteja submetido às exigências de lucratividade do setor privado”.

A questão do desenvolvimento da capacidade empreendedora, tratada na lei de criação dos IFs como possibilidades de geração de renda e emancipação do trabalhador, também merece destaque. Lima e Martins (2005, p.57) apontam que este conceito ganha força no projeto da Terceira Via a medida que o mesmo afirma ter como um de seus objetivos a promoção da igualdade com inclusão social e do bem comum, direcionando diferentes políticas sociais ao desenvolvimento de “grupos de indivíduos para a ação, inculcando neles o espírito empreendedor, a autoconfiança, a capacidade de administrar riscos e rompendo em definitivo com a cultura da dependência criada pelo Estado de bem-estar social e suas políticas sociais universais”. Neste sentido, ao confrontarmos este conceito com a conjuntura do mundo do trabalho, é perceptível que

o processo de inovação tecnológica reduz a necessidade de força de trabalho, aumentando os “soldados” do exército industrial de reservas. Mesmo assim, tenta-se construir um novo senso comum, um consenso, fundado no discurso de que os indivíduos que fracassarem na busca do emprego, à medida que investiram em aquisições de aptidões, habilidades e competências, ou seja, em capital humano, poderão sobreviver de forma criativa como empreendedores no mercado informal (BATISTA, 2011, p.82).

Chamamos atenção para a duvidosa “politização” destes conceitos que, na prática, são inseridos em um projeto teórico e ideológico que visa a materializar e legitimar as intenções das classes dominantes através da atuação do Estado no campo da educação instituindo assim, consensualmente, o *ethos* da sociedade burguesa (NEVES, 2006).

E é justamente a inserção, neste projeto, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como instituições de ensino superior que buscamos compreender no capítulo que segue.

CAPÍTULO III – INSTITUTOS FEDERAIS E SUA PROPOSTA DE ENSINO SUPERIOR: UM PROJETO DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA?

Diferentes veículos da mídia impressa e eletrônica, principalmente aqueles vinculados ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, apontam a criação dos Institutos Federais como uma vitória dos trabalhadores, enfatizando um discurso que tem como intenção refletir uma concepção mais “humana” de homem e sociedade. Podemos exemplificar esta questão, por exemplo, através das palavras de Souza e Castioni (2012, p.9 – grifos nossos), para quem a “missão dos Institutos Federais é a promoção da *justiça social*, da *equidade*, do *desenvolvimento sustentável* com vistas à *inclusão social*, bem como a busca de soluções técnicas e de novas tecnologias”.

Considerando o recente tempo de existência destas instituições, podemos observar que grande parte da produção referente às mesmas é de autoria de membros diretamente ligados a órgãos governamentais, o que nos leva a crer que questões polêmicas serão minimizadas ou sequer levantadas. Dentre as publicações que discutem os Institutos Federais no interior deste grupo, sob um prisma mais acadêmico (sem perder, no entanto, a aura “panfletária”), destacamos as de autoria de Eliezer Pacheco⁶², que atuou como Secretário de Educação Profissional e Tecnológica no período de 2005 a 2012, instância responsável pela expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica e para quem os Institutos Federais são a prova da “determinação do presidente em assegurar à educação e, particularmente, à educação tecnológica um lugar privilegiado nas políticas do seu governo” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p.72).

No entanto, dada a grandiosidade do projeto e os desafios que o mesmo apresenta não somente à educação profissional e tecnológica, mas também às políticas voltadas à educação superior, à inovação, à inclusão social e ao desenvolvimento regional, percebemos uma incipiente produção que almeja discutir, sob outras óticas que não a governamental, as importantes mudanças que temos presenciados na educação voltada aos trabalhadores a partir do século XXI. Neste grupo destacamos a produção de Neves (2005; 2006), Lima (2004; 2005; 2006), Cêa (2006), Brandão (2010), Batista (2011), Otranto (2010) dentre outros que,

62 Eliezer Pacheco fez carreira como professor de História e Ciência Política na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Foi Secretário de Educação de Porto Alegre (2001-2002) e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), entre 2004 e 2005. Desde 2012, atua como Secretário de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (Secis), no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

através de uma perspectiva crítica, argumentam os diferentes sentidos e intencionalidades intrínsecos a tais mudanças.

Tais autores, com maior ou menor ênfase, trazem em seus estudos a discussão em torno do processo de repolitização da política posto em prática a partir de meados da década de 1990, movimento este que buscou suavizar os efeitos devastadores da doutrina neoliberal sem deixar, no entanto, de articular “prática e ideologicamente os interesses dos grupos, classes e blocos de poder organizados em âmbito mundial” (IANNI, 1997, p.263). Este processo, que almeja compartilhar entre todos os cidadãos a ideia de responsabilidade, de co-participação na construção de um mundo “que *nós* queremos”,

demanda um novo formato às disputas pelo próprio poder, uma vez que a balança entre coerção e consenso ou repressão e convencimento terá de ser direcionada pela busca incessante de legitimação de um conjunto de práticas e ideias destinadas à tentativa de conversão de interesses particulares em gerais, a qual, se dotada de êxito, irá colaborar para que a classe burguesa consiga resolver a seu favor a possível (e sempre presente) contradição entre domínio e direção, tornando estes termos complementares e, para a sociedade, não-conflitantes (NEVES, 2005, p.24).

Podemos afirmar que esta relação (domínio x direção) é intrínseca ao desenvolvimento histórico das formações sociais capitalistas, “resultante da simultaneidade entre instrumentos de coerção, persuasão das forças político-sociais em disputa pela hegemonia político-social e alterações concretas nas forças materiais de produção social” (NEVES, 2005, p.21). Conforme nos aponta Gramsci (1999, p.399), esta é uma relação pedagógica, que se faz presente

em toda a sociedade em geral e em cada individualidade em relação a outras individualidades, entre setores intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos do Exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica e se efetua não apenas dentro de uma nação, entre as diferentes forças que a compõem, mas no inteiro campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”.

Conforme vimos discutido em diferentes momentos desta dissertação, a peculiar “pedagogia” praticada pelas frações sociais dominantes que disputam o poder na sociedade brasileira contemporânea vem se afirmando através de uma suposta ampliação de direitos e pela institucionalização de diferentes políticas sociais, objetivando alcançar “o decisivo consenso da maioria da população ao projeto burguês de sociabilidade e aumentar, concomitantemente, a produtividade da força de trabalho (NEVES, 2005, p.30).

Diante desta percepção, buscamos no presente capítulo identificar como esta “pedagogia” foi refletida na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como instituições de ensino superior, ou seja, compreender o embate presente nesta proposta. Quando citamos “embate”, partimos do pressuposto de que a sociedade não é inerte, passiva, mas um espaço de constante movimento entre a busca pela manutenção dos interesses do grupo dominante/dirigente e a reação e resistência dos dominados/dirigidos, ou seja, um movimento de relações de forças marcado por “estratégias” e “táticas” (CERTEAU, 1998),

Para Certeau (1998, p.99), “estratégia” pode ser compreendida como “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças” diante de um contexto previsível, observável, controlável, onde toma-se para si um lugar próprio. “Tática”, por sua vez, pode ser compreendida como uma ação que joga “com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (ibid., p.100) e que, diante da ausência de autonomia, precisa “utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (ibid., p.101). A tática é, por excelência, a favor do mais fraco.

Esta relação dialética e de interdependência entre “estratégia” e “tática”, assim justificada pelo fato desta última ser “determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 1998, p.101), nos permite discutir tanto o poder de determinados grupos em produzir e impor suas orientações como também a capacidade de determinados grupos em se apropriar desta produção de forma subversiva, onde criam resistências, maneiras próprias de lidar com aquilo que é criado externamente ao seu domínio.

A disputa pelo “poder” entre grupos antagônicos no interior de uma formação social também foi objeto de interesse do pensador italiano Antonio Gramsci, o que fica claro ao identificarmos uma de suas principais categorias de análise: hegemonia, ou seja, a conquista e exercício do poder, o domínio e a direção ideológica, cultural, política e econômica de uma determinada classe por toda uma sociedade. Consideramos esta categoria essencial para a proposta desta investigação uma vez que,

conforme o próprio conceito de hegemonia gramsciano, será através de sua disputa pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis pela colocação em prática das teses mais afeitas aos interesses das classes sociais (aparelhos privados de hegemonia)⁶³, que as mesmas

63 Sobre os aparelhos privados de hegemonia, Neves (2005, p.27) afirma que, “por intermédio de ações, proposições e concepções, instituições como a Igreja, os meios de comunicação de massa, as associações

classes obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto à legitimidade de seus interesses específicos (NEVES, 2005, p.24).

Analisar o quanto a proposta dos Institutos Federais, como instituições de ensino superior, se aproxima enquanto instrumento a favor deste projeto adotado pelo capital para garantir sua hegemonia através da educação foi um dos desafios postos a esta pesquisa. Para tanto, não pudemos nos furtar da exposição, mesmo que breve, sobre quem representa o capital na sociedade brasileira e como se constitui sua relação com a educação do trabalhador, temática esta que apresentamos na seção a seguir.

3.1 A relação da burguesia brasileira com a Educação do Trabalhador

À luz da literatura que trata da formação burguesa no Brasil, comumente identificamos a discussão de que a mesma se deu de forma tardia e, diferentemente do modelo clássico⁶⁴, marcada pelo conservadorismo e pela herança do estatuto colonial. Embora não caiba nesta pesquisa uma análise mais aprofundada sobre este aspecto da história brasileira, consideramos importante apresentar, mesmo que em linhas gerais, a configuração desta fração de classe em nosso país.

Florestan Fernandes (1976), intelectual que dedicou grande parte de seus estudos à compreensão da formação social brasileira, demonstra que nossa burguesia, afinada com a ideia de conservação dos interesses do capital, articulou ao longo do tempo diferentes ações que, predominantemente, intencionou remodelar o sistema capitalista, objetivando encontrar soluções para suas crises ou reconduzir seu projeto de sociabilidade, exercendo o que o autor chama de “contra-revolução”⁶⁵. Este movimento, que se iniciou no Brasil a partir da década de 1930, tendo como perspectiva o desenvolvimento e modernização da nação, manteve o caráter da submissão que nos marcou enquanto colônia, principalmente pela dependência do capital e da tecnologia advinda dos países centrais, bem como acentuou ainda mais as desigualdades sociais e econômicas típicas de uma sociedade de tradição escravocrata

recreativas e sindicais, as associações de defesa de interesses corporativos distintos, dentre outras, articulam-se às classes socialmente dominantes constituindo-se num bloco histórico responsável pela dupla e complexa tarefa de, preservando suas maneiras específicas e próprias de atuação nas questões sociais, harmonizar os interesses das classes e frações de classes em nome das quais atuam, como também organizar e organizar as proposições mais afeitas a esses interesses particulares, constituindo-os como gerais”.

64 Nos referimos às diferentes Revoluções Liberais iniciadas no final do século XVII, cujo principal exemplo é a Revolução Francesa. Para compreensão das bases do liberalismo, consultar a nota 17.

65 Embora o autor cite o Golpe Civil Militar de 1964 como exemplo de contra-revolução, reforça que a mesma ocorre cotidianamente, através da institucionalização jurídica e política.

(FERNANDES, 1976).

Coutinho (1980, p.42) ilustra bem esta questão, ao afirmar que “a burguesia industrial floresceu sob a proteção de um regime bonapartista⁶⁶, o Estado Novo, que assegurou pela repressão e pela demagogia a neutralização da classe operária, ao mesmo tempo em que conservava quase intocado o poder do latifúndio”. Para Marini (2012, p.58), o bonapartismo pode ser compreendido

como o recurso político utilizado pela burguesia para enfrentar seus adversários. Fincando-se nas massas populares urbanas – seduzidas pela fraseologia populista e nacionalista e, mais concretamente, pelas tentativas de redistribuição da renda -, a burguesia procura erigir um novo esquema de poder, no qual, mediante o apoio das classes médias e proletariado, e sem romper o esquema de colaboração vigente, seja capaz de se sobrepor às antigas classes latifundiária e mercantil.

Além disso, a integração brasileira à economia internacional, associação esta que deve ser compreendida como desejável pela nossa burguesia para a manutenção de seus interesses políticos e econômicos (FERNANDES, 1976), e não como um movimento imposto ao nosso país pelos grandes centros capitalistas, como faz parecer o senso comum, reforçou ainda mais as sólidas relações de dominação e exploração, seja no campo econômico e/ou na esfera ideológica. Ao buscamos historicamente, a formação de nossa burguesia, veremos que a mesma, em sua maioria, tendeu a adotar uma postura conciliadora, não assumindo

seu papel como “classe revolucionária”, na medida em que a conformação da ordem capitalista no Brasil não implicou uma ruptura com a ordem rural, mas foi sendo efetivada a partir de um conjunto de composições, entre os estratos sociais de origem oligárquica e os emergentes interesses industriais e financeiros de um lado e, de outro, com os países imperialistas” (LIMA, 2006, p.24).

66 Conceito político surgido no início do século XIX e que remete à forma de governo praticado pelo General Napoleão Bonaparte na França. Discutido por Karl Marx na obra *O 18 brumário de Luís Bonaparte*, o bonapartismo “expressa um tipo de regime no qual o Estado (e por conseqüência a própria figura do chefe de Estado) parece se elevar por cima das classes sociais em conflito para assegurar a ‘ordem’ e a ‘paz social’, dada a impossibilidade de qualquer classe ou fração de classe resolver sozinha a questão do poder. Para manter-se como classe dominante, a burguesia necessitaria abdicar, ela própria, da direção política ‘direta’ da nação, relegando tal função ao aparelho de Estado, com destaque para a burocracia e as Forças Armadas. Atacando a vanguarda do movimento operário organizado e muitas vezes apoiando-se nos setores mais atrasados das classes subalternas [...], os regimes ‘bonapartistas’ teriam sempre por finalidade a garantia da propriedade dos meios de produção e dos interesses dos grandes grupos capitalistas, cerceando para isso muitas das chamadas ‘liberdades democráticas’” (DEMIER, 2009, p.1).

Tais interesses emergentes provocaram significativas mudanças na relação da burguesia com a marginalizada educação do trabalhador sem alterar, no entanto, sua vinculação às estratégias que objetivavam a manutenção da ordem social, conforme vimos no capítulo anterior. De acordo com Picheli (1997, p.3), em meados da década de 1920, diante de uma massa organizada de trabalhadores, hostil às injustiças cristalizadas em nome desta mesma ordem social e que buscava um lugar próprio na sociedade política, “a fração mais esclarecida da burguesia passou a perceber que a pura e simples lógica repressiva, havia se tornado insustentável num contexto em que a importância dos trabalhadores urbanos era crescente, inclusive para a própria elevação da produtividade fabril”.

Encontrar novas formas de lidar com este extrato social em via de formação, amenizando o autoritarismo intrínseco à cultura da ordem rural fortemente vigente neste período, era um dos desafios postos ao projeto de industrialização almejado. Até então, o exercício do poder pelas estruturas oligárquicas, baseado na coerção sobre a população que, em sua maioria, habitava as terras de propriedade dos “grandes senhores”, tinha sido eficaz no sentido de limar o exercício da liberdade individual e expressão social destes sujeitos. O deslocamento de um grande contingente de pessoas do campo para as áreas urbanas, no entanto, ressignificava não somente a relação destes sujeitos com o trabalho, mas principalmente sua percepção enquanto ser portador de voz e de direitos, algo que deveria ser monitorado de forma que não interferisse na dinâmica fabril.

De fato, as mudanças efetivadas na esfera produtiva a partir dos anos 1930 sob o molde taylorista-fordista serviram, em parte, para a introdução de novos mecanismos de controle sobre o operariado, para além dos muros das fábricas. Foi comum até a metade do século XX, por exemplo, a construção de vilas operárias patrocinadas por indústrias que, justificando tal iniciativa como “preocupação” com o bem estar do trabalhador e seus dependentes, na verdade encontraram uma maneira sutil de manter controle sobre este até mesmo no seu tempo livre, através do monitoramento de sua rotina diária (contatos sociais, horários, religião, lazer etc). Gramsci (2001, p.269) já citava esta realidade na Europa, onde até mesmo os hábitos sexuais do proletariado eram controlados, já que “[...] o operário que vai para o trabalho depois de uma noite de ‘orgias’ não é um bom trabalhador [...]”.

A materialização desta “preocupação” foi possível, principalmente, graças à atuação de instituições voltadas à classe trabalhadora e mantidas pela burguesia industrial. De forma a exemplificar as intenções políticas e ideológicas destas instituições, Martins (2005) aponta a criação, através do Decreto-Lei nº 9.043/1946, do Serviço Social da Indústria (Sesi), que nasce com a atribuição de

estudar, planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para o aperfeiçoamento moral e cívico do padrão geral da vida do país, e bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes (BRASIL, 1946, s.p)

Conforme apontamos no capítulo anterior, a conformação do trabalhador aos padrões sociabilizantes da burguesia, no decorrer do Governo Vargas, pode também ser compreendida como uma forma de minar a influência anarquista e comunista trazida pelo operariado estrangeiro. Conforme nos aponta Marini (2012, p.75), a partir do Estado Novo

a burguesia [a fração industrial, diretamente vinculada ao mercado interno] se estabiliza no poder, em associação aos latifundiários e aos velhos grupos comerciantes, ao mesmo tempo em que estabelece um esquema particular de relações com o proletariado. Neste esquema, o proletariado será beneficiado por toda uma série de concessões sociais (concretizadas sobretudo na legislação trabalhista do Estado Novo) e, por outro lado, será enquadrado em uma organização sindical rígida, que o subordina ao Governo, dentro de um modelo de tipo corporativista.

Também podemos afirmar que, neste processo, o reconhecimento da importância da educação para o trabalhador, conforme bem sinaliza Ramos (2002, p.31), “teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à massa da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo”.

A desarticulação do movimento dos trabalhadores e, conseqüentemente, das possibilidades de organização e reivindicação, dificultava a possibilidade de uma “batalha de ideias”, ou seja, a criação de condições subjetivas com vistas à ação revolucionária defendida por Gramsci na Itália de 1920/1930 (COUTINHO, 2011). No entanto, conscientes da importância da esfera político-ideológica para a manutenção deste cenário e guiados pelo desejo em instituir uma nova configuração social, paralelamente à despolitização dos trabalhadores, os grupos sociais dominantes elegeram como essencial a formação de uma elite dirigente capaz de convencer as massas da legitimidade das propostas voltadas à classe trabalhadora sem alterar, no entanto, a estrutura que garante seu domínio.

No interior deste movimento de construção de relações hegemônicas, Gramsci identifica a importância dos intelectuais. Para este estudioso, todos nós somos intelectuais em sentido amplo, uma vez que

todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2011, p. 53).

Mas também podemos identificar os intelectuais em seu sentido estrito, ou seja, quando os mesmos exercem funções diretivas ou conectivas. Esta afirmativa baseia-se na concepção de Gramsci (1985, p.3), de 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, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.

Ao intelectual orgânico é delegado um papel estratégico, que pode tanto servir a uma função conservadora quanto transformadora da sociedade, de acordo com os ideais e interesses do grupo ao qual está articulado uma vez que, diante de sua função organizadora/dirigente, não há autonomia do intelectual frente às relações que o permeiam. Sendo assim, a atuação dos intelectuais se dá através de um processo histórico marcado por embates, oriundos tanto das necessidades sociais da produção como também dos interesses políticos da classe fundamental dominante (GRAMSCI, 1985).

Portanto, este posicionamento político e ideológico natural ao intelectual orgânico é o que o difere do intelectual tradicional, ou seja, a categoria que surgiu com os eclesiásticos, que monopolizaram durante séculos “a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência” (GRAMSCI, 1985, p.5). Com o fortalecimento da monarquia, surgiram novos intelectuais, representados por administradores como “também cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos, etc.” (id., p.6) e, a partir desta variação, a atividade intelectual passou a ser diferenciada em graus, qualitativamente diferentes: comumente, no grau mais alto são alocados os cientistas, filósofos, artistas, enquanto que, no mais baixo, são agrupados administradores e divulgadores do conhecimento tradicional acumulado.

No bojo deste discussão, Gramsci (1985) identificou em suas obras dois tipos de intelectuais: o intelectual rural e o intelectual urbano. De acordo com este filósofo, o intelectual rural teria um caráter tradicional, exercendo grande influência político-social (por representarem um padrão de vida diferenciado da massa, constituem-se em um modelo a ser perseguido para a ascensão social), intermediando o contato entre a massa e a administração estatal e/ou local. Os intelectuais urbanos, por sua vez, surgem intrinsecamente articulados à indústria e, devido ao seu caráter técnico, não são responsáveis pela elaboração de planos, mas sim pela execução dos mesmos, além de articular a massa junto ao empresariado; conforme aponta Neves (2006, p.87), na busca pela conformação social, onde a burguesia

adota um caráter dirigente, os intelectuais urbanos são transformados em “funcionários para funções subalternas de hegemonia”.

No Brasil, até o início do século XX, havia um equilíbrio entre a atuação de intelectuais urbanos e rurais. À medida que a organização da produção foi se modificando, fortalecendo a organização da sociedade civil e complexificando as relações sociais urbano-industriais, o intelectual rural foi perdendo seu peso político, enquanto o intelectual urbano

passou a exercer funções organizativas que transcendem a dimensão da produção e se espraiam pela aparelhagem estatal, pelos diversos aparelhos culturais e políticos de hegemonia, com crescente ampliação de sua função política junto às massas trabalhadoras. Eles se foram transformando, cada vez mais, em prepostos da burguesia para o exercício de funções subalternas de hegemonia social e governo político (NEVES, 2006, p.90).

E o exercício de tais funções passou a exigir uma formação mais complexa, contexto no qual “a educação superior se expande e diversifica horizontal e verticalmente, realizando uma importante mediação entre as burguesias financeira e industrial – transnacionais – e mercado de trabalho locais” (NEVES, 2006, p.90), movimento este que teve seu auge com a Reforma Universitária na década de 1960. Diante do contexto de ditadura militar, um regime cuja tarefa era tanto a adequação de nossa economia aos ditames dos centros imperialistas, como também a repressão das “aspirações de progresso material e os movimentos de reformulação política originados pela ação das massas” (MARINI, 2012, p.65), tal reforma foi conduzida de acordo com os anseios conservadores da classe burguesa constituindo-se, na prática, em uma reforma de base, de caráter estrutural, aplicando “mudanças organizacionais e institucionais que não alteravam, contudo, o padrão dependente de educação superior” (LIMA, 2006, p.33).

É importante ressaltarmos que, neste período, o compromisso político adotado pelas frações burguesas com a classe trabalhadora desde o Estado Novo havia perdido sua estabilidade. Desde a década de 1950, lutas políticas desvelavam a oposição entre a burguesia agroexportadora e a burguesia industrial, esta última ávida por conquistar para si o apoio do Estado e estimuladora do movimento de reivindicação das massas por novas conquistas sociais, no qual se apoiou

para quebrar a resistência das antigas classes dominantes. Essa aliança era possível pois, ao propor um amplo programa de expansão econômica, a burguesia abria perspectivas de emprego e de elevação do nível de vida para a classe operária e para as classes médias urbanas, criando desta maneira uma zona de interesses comuns que tendiam a expressar-se politicamente em um comportamento homogêneo. Essa tendência será acentuada pela burguesia através do manejo das direções sindicais (via Ministério do

Trabalho) e com o impulso dado às ideias nacionalistas, que lhe permitiram exercer um controle ideológico sobre as massas (MARINI, 2012, p.76).

Ou seja, paralelamente a uma realidade política e social marcada pelo autoritarismo, se tornou forte neste período o discurso de que uma maior qualificação abriria às classes subalternas possibilidades de ascensão e mobilidade social, diante do processo de industrialização de base que modernizaria o Brasil, levando-o a ultrapassar o status de país subdesenvolvido (MENDONÇA, 2000). Tal discurso possuía o respaldo de um complexo político do qual fazia parte, por exemplo, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1962 por industriais do Rio de Janeiro e São Paulo, cujo objetivo principal era dar sustentação ideológica ao golpe civil militar de 1964, uma solução alternativa e mais eficaz do que a repressão constantemente aplicada nas tentativas de neutralização de segmentos sociais opositores ao novo projeto de sociedade que se instaurava (FALLEIROS, PRONKO E OLIVEIRA, 2010). Paralelamente a este complexo, a burguesia industrial incentivou e direcionou

reformas educacionais de cunho modernizante, para aumentar o patamar mínimo de escolarização das massas trabalhadoras, ampliar horizontal e verticalmente a formação técnica dos intelectuais em sentido estrito, estreitando os laços entre modernização e produção e difusão do conhecimento e disseminar, simultaneamente, no aparato governamental e na sociedade civil amordaçada, as doutrinas da segurança nacional e do Brasil potência (NEVES, 2006, p.93).

No bojo destas reformas, o aumento de escolaridade do trabalhador teria uma relação direta com a equidade social, uma vez que contribuiria diretamente para o aumento de sua produtividade e, conseqüentemente, para uma melhor distribuição de renda, tal como pregava a teoria do capital humano. A disseminação desta ideia contribuiu para o aumento da demanda por cursos superiores, tanto que no “período 1964-1968 o número de candidatos às escolas superiores cresceu de 120%, taxa superior à elevação do número de vagas que foi de 56% no mesmo período” (CUNHA, 1991, p.238). Conforme sugerem os números, a incapacidade (ou recusa) do Estado em suprir tal demanda deu início à precarização das universidades uma vez que, ainda de acordo com Cunha (1991, p.239), “era bastante comum a falta de cadeiras nas salas, de equipamentos, de professores, havendo turmas com número muito menor de aulas do que o comum nos anos anteriores etc.)”.

Ao analisarmos, mesmo que brevemente, a conjuntura econômica da época, entenderemos o porquê da “recusa” citada no parágrafo acima. Contraditoriamente ao discurso do capital humano, investir na expansão do ensino superior significaria, em pouco

tempo, um grande excedente de profissionais à procura de ocupações não disponíveis ou inexistentes, o que obrigaria o Estado a “criar” tais vagas, principalmente através do aparelho burocrático, impactando diretamente na sua política econômica, focada na concentração de renda e na abertura de mercado às empresas internacionais.

Diante deste cenário, marcado pela pressão popular clamando, dentre outras coisas, por mais vagas e mais verbas destinadas às universidades públicas, iniciou-se um forte movimento de desenvolvimento de uma política educacional voltada ao ensino superior que conciliasse a atuação como mecanismo de contenção (principalmente através da criação de cursos de curta duração), de disciplinamento e inculcação ideológica, como também a adequação destas instituições no atendimento às demandas econômicas e sociais que se apresentavam, principalmente no que dizia respeito à produção científica e tecnológica⁶⁷ (FÁVERO, 2006). Esta parece ter sido a missão da Reforma Universitária instituída através da Lei nº 5540/68 que, sob a égide da democratização do ensino superior, na prática se constituiu em uma forma de “expandir o atendimento, mas agora sob controle e dentro dos limites convenientes para a manutenção das funções do Estado de concentrador de capital [...]” (CUNHA, 1991, p.244).

O acesso à educação superior não era negada ao trabalhador, mas foram garantidos mecanismos que controlavam a passos firmes sua entrada na universidade, sua trajetória acadêmica e, principalmente, sua articulação política. Como forma de “suavizar” o caráter autoritário das mudanças em curso, foi lançada como artifício a cooptação de intelectuais, que

garantiram legitimidade ao processo e omitiram o fato de que os princípios norteadores da reforma estavam pautados na ‘modernização conservadora’ da educação superior, na preservação do monopólio do conhecimento e na adequação das universidades brasileiras às alterações no mundo do capital (LIMA, 2006, p.32)

Tais princípios norteadores impactariam, inclusive, no perfil de intelectual desejado pela burguesia brasileira. As profundas alterações que seguiram a partir da década de 1980, caracterizadas principalmente pelas mudanças no âmbito da produção e das relações de trabalho e pela influência do receituário neoliberal, conforme vimos no Capítulo I desta dissertação, exigiram dos intelectuais orgânicos à burguesia novos requisitos técnicos e ético-políticos definidos pelas “reformas educacionais orquestradas pelos organismos internacionais

67 Grande parte das recomendações voltadas à reorganização do ensino superior surgiram após a instituição de um Grupo de Trabalho (GT) através do Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, tendo no seu corpo representantes dos Ministérios da Educação e Cultura, Planejamento, Fazenda e Justiça.

em nível mundial, em especial as reformas da educação superior, instância privilegiada de formação do intelectual urbano em sentido estrito” (NEVES, 2006, p.91).

Os novos requisitos técnicos e ético-políticos postos a estes intelectuais, conforme apontamos no Capítulo I desta dissertação, exigiam uma atuação mais flexível, dinâmica, colaborativa e comprometida com a eficácia da atividade desenvolvida. Conforme também analisamos anteriormente, no discurso hegemônico deste movimento a esfera política tendeu a ser desassociada da esfera econômica, separação esta que “ocorre na medida em que o controle da produção e sua apropriação pela burguesia são identificados como questões econômicas, afastadas, na aparência, da arena política” (LIMA, 2006, p.25). No entanto, essa separação não é possível, uma vez que a economia constitui-se em um conjunto de relações sociais, isto é,

a base produtiva em si existe sob o aspecto de formas políticas, sociais e jurídicas, consideradas como constituintes orgânicos do sistema produtivo. A esfera da produção é determinante no capitalismo, não no sentido de se manter afastada dessas formas como meros reflexos da esfera produtiva, mas no sentido de que a atividade produtiva exprime uma relação de poder estabelecida entre as classes sociais. A organização política das classes em luta é que dá forma às relações de produção, portanto, a esfera da produção econômica no capitalismo é essencialmente política” (LIMA, 2006, p.26);

Nesta questão, repousa a sempre presente necessidade de se efetivar mecanismos de controle sobre a educação do trabalhador, limitando sua participação em diferentes espaços, “com vistas a impedir qualquer possibilidade de construção de uma ‘revolução contra a ordem’⁶⁸, ou mesmo uma ‘revolução dentro da ordem’ que não seja conduzida e consentida por seus quadros dirigentes” (LIMA, 2006, p.22). Tais reflexões nos levam a crer que, em diferentes momentos, as mudanças impostas à educação do trabalhador constituíram-se no que Gramsci (2002) chamaria de “revolução passiva”, ou seja, uma reação das frações sociais hegemônicas às pressões dos grupos subalternos, impondo-os um novo comportamento que,

68 A ideia de revolução, no interior da teoria marxista, remete à luta de classes. “Revolução contra a ordem” é um conceito que eleva a classe trabalhadora ao status de sujeito político; de orientação anticapitalista e, conseqüentemente, antiburguesa, almeja a transformação da estrutura social. Por sua vez, “Revolução dentro da ordem” é um conceito que “identifica, na ótica do capital, a realização de um conjunto de ações que, circunscritas à reforma do capitalismo, reproduzam e legitimem, em última instância, seu projeto de sociabilidade. Na ótica do trabalho, ‘a revolução dentro da ordem’ possibilita um processo, instrumental e conjuntural, de ampliação da participação política da classe trabalhadora na sociedade burguesa e de construção de condições objetivas e subjetivas com vistas à superação da ordem burguesa por meio da revolução socialista” (LIMA, 2006, p.22).

ao mesmo tempo em que aparenta acolher as reivindicações destes grupos, tem como objetivo conservar o *status quo* ou abrir novas possibilidades para a manutenção de seus interesses.

É interessante observar que, neste processo de aproximação da burguesia (leia-se “conformação ideológica”) às massas, há um esforço não somente de introduzir nos instrumentos legais mas, principalmente, de estabelecer na linguagem cotidiana todo um vocabulário que naturalize as “chagas” típicas de uma sociedade de capital periférico, levando as mesmas

a aceitar como naturais a perda crescente da nossa soberania nacional e popular, o processo intermitente de estagnação econômica, o crescimento do desemprego, a precarização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, a exacerbação do individualismo e da competição enquanto estratégias de sobrevivência social” (NEVES, 2006, p.95).

Foi diante do discurso de modificação deste cenário que determinadas frações burguesas apoiaram a eleição de Lula para presidente. No entanto, é importante considerarmos que tais frações, as quais Boito Jr (2012a) chama de “grande burguesia interna”, ou seja, representantes de determinados setores da economia que viam no processo de internacionalização do capital imposto pelo neoliberalismo uma ameaça às posições de força historicamente conquistadas, perceberam na eleição de Lula uma oportunidade de lidar com tal ofensiva. Percebemos neste movimento que a ampla insatisfação popular com o cenário que se instaurou no Brasil a partir dos anos 1990 não foi coibida, pelo contrário, sendo decisiva para alavancar um governo vinculado à luta dos trabalhadores ao poder, cenário do qual a grande burguesia interna se aproveitou para tocar “uma frente política que o próprio movimento operário e popular não tinha condições de dirigir” (BOITO JR, 2012a, p.72).

Buscando a oportunidade de estabelecer no interior do novo governo uma representação política, tornando-o um agente estatal que garantiria a defesa e fortalecimento de seus interesses, tais frações afirmavam o estabelecimento de um “neodesenvolvimentismo”, cenário onde o Estado deveria intervir cada vez mais na economia visando à proteção dos interesses comerciais nacionais frente ao capital estrangeiro. No entanto, as mesmas frações se mantinham contrárias aos gastos públicos voltados à massa, defendendo um “Estado mínimo” para os trabalhadores ao mesmo tempo em que reconhecia a importância do apoio destes para se consolidar enquanto fração hegemônica no bloco de

poder, contradição esta que caberia ao governo manobrar ideologicamente (BOITO JR, 2012a).

Vale ressaltar que o “neodesenvolvimentismo”, uma frente política composta por frações da burguesia e da classe trabalhadora formada no Brasil a partir do século XXI, constitui a “base ampla e heterogênea de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda encetadas pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff” (BOITO, 2012b, s.p.). Remetido ao projeto desenvolvimentista posto em prática na década de 1950, contexto fortemente pautado na ideia de “progresso”, esta frente não rompe com o neoliberalismo, atuando dentro dos limites impostos por este.

Desde o fim do período ditatorial, onde “a aparelhagem coercitiva estatal se apresentava como sujeito político coletivo fundamental na legitimação social da dominação burguesa” (NEVES, 2005, p.22), o Estado teve que passar a lidar com diferentes sujeitos políticos coletivos, representantes de projetos antagônicos em disputa pela direção política e cultural da sociedade. Iniciou-se, desde então, uma nova luta pela hegemonia, ou seja, pela consolidação de uma visão de mundo e de práticas políticas inerentes a uma determinada classe por toda uma sociedade, que se caracteriza por

uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação. Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo (MARTINS; NEVES, 2010, p.24).

Neste movimento, busca-se fazer com que frações sociais subalternas acreditem que a realidade apresentada é positiva, enxergando possibilidades de melhorias em suas condições de vida quando, na prática, classes dirigentes interpretam necessidades destes grupos sem alterar a estrutura que garante seu domínio, mantendo interesses particulares de sua classe como interesse geral do conjunto da sociedade (COUTINHO, 2011). É no interior deste processo de instituição de um novo padrão de sociabilidade, necessária à recomposição da hegemonia burguesa a partir dos anos 2000, que as instituições educacionais cumprem o papel de

formulação, adaptação e difusão das teorias e das práticas que fundamentam o neoliberalismo da Terceira Via (ou novo desenvolvimentismo ou social-democracia com aroma liberal), construindo simultaneamente uma “direita para o social” e “uma esquerda para o capital” (MARTINS; NEVES, 2010, p.26).

Na seção a seguir, buscamos compreender a inserção dos Institutos Federais como instituições de ensino superior neste processo, considerando que o discurso em torno destas instituições as associam diretamente aos interesses das frações sociais dominantes, ao mesmo tempo em que as comprometem diretamente com a inclusão dos trabalhadores em um espaço que historicamente lhes foi negado.

3.2 Os Institutos Federais e a nova Pedagogia da Hegemonia

No decorrer dos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram considerados a concretização de um dos principais projetos voltados à área educacional. No entanto, embora a propaganda de diversas ações governamentais, dentre elas a criação dos Institutos Federais, as articulasse diretamente aos interesses dos trabalhadores, diversas críticas foram (e continuam sendo) realizadas em torno do governo Lula, apontando não somente o distanciamento de suas atuais práticas em relação ao tempo em que era representante do movimento sindical⁶⁹, mas principalmente a mudança de postura do seu partido de origem, o Partido dos Trabalhadores.

Ao considerarmos a trajetória deste partido, percebemos que tais críticas não são infundadas; conforme nos indica Neves (2005, p.114), a partir da década de 1990 o PT iniciou um processo de aproximação à agenda política das classes dominantes e a consequente descaracterização de seu programa original, deslocando o “seu eixo de atuação, atribuindo centralidade ao âmbito eleitoral e afastando-se, com isso, do terreno no qual sua existência encontrava originalmente sentido: o da organização de classe”.

Ao analisar esta conjuntura, Martins e Neves (2010, p.25) apontam em seus estudos que vivenciamos a configuração de um novo bloco histórico, ou seja, uma nova reciprocidade entre infraestrutura e superestrutura, entre Estado (em seu sentido estrito) e frações da sociedade civil (GRAMSCI, 1981), formando uma nova unidade “sem que sejam eliminadas as disputas de interesses destas frações dentro de um mesmo projeto político-econômico mais amplo” (MARTINS, 2005, p.133, nota 5).

No Brasil do século XXI, este movimento apresenta como uma de suas características o realinhamento ideológico de forças políticas nas relações sociais e de poder, relações que ultrapassam as formas clássicas “esquerda” e “direita”, levando à “criação de novos sujeitos

⁶⁹ Ex-metalúrgico e co-fundador do PT, Lula teve papel expressivo na luta sindical do Estado de São Paulo, estando a frente de diversas negociações trabalhistas e greves. Contestador do Regime Militar, Deputado Federal na Legislatura de 1987 a 1991 (renunciou ao cargo em 1989, para se dedicar à campanha presidencial) e derrotado nas duas primeiras candidaturas presidenciais, sua história política foi marcada pela oposição radical em relação aos governos no poder.

políticos coletivos, de reconversão dos antigos sujeitos políticos coletivos e de desorganização da visão crítica ao capitalismo para a construção do novo consenso”. Diante deste movimento, busca-se fazer crer que as contradições e antagonismos intrínsecos ao capitalismo foram demolidos, ou seja, afirma-se a inexistência de projetos societários em disputa.

Tal panorama nos remete a Gramsci (2002), quando este aponta como resultado de uma revolução passiva o “transformismo”, prática caracterizada pela atração dos intelectuais orgânicos das frações de classe subalternas pela burguesia, minando sua capacidade de participação rumo à transformação da realidade social. Inclusive, os reflexos de uma revolução passiva podem ser sentidos nestes primeiros anos do século XXI, quando vivenciamos uma situação de grande similaridade ao período em que foram postas em prática políticas inspiradas nos preceitos do Estado de Bem-estar social, marcado por ampliação de direitos sociais e pela participação, mesmo que limitada, da classe trabalhadora.

Presenciamos, portanto, um deslocamento cada vez maior do ideário revolucionário da classe trabalhadora para o ideário reformista social-democrata, que “passou por um processo de depuração, introduzindo elementos desenvolvimentistas às formulações e práticas neoliberais, que conciliam mercado com justiça social” (MARTINS; NEVES, 2010, p.35), reunindo em uma mesma concepção elementos teóricos antagônicos. Lembremos que o desenvolvimentismo no Brasil remete à

história da indução, pelo Estado, do processo de modernização capitalista e do desenvolvimento de estratégias com vistas a sua legitimação social, ampliando de forma segmentada os direitos de cidadania e inviabilizando a organização autônoma da classe trabalhadora (FALLEIROS, PRONKO E OLIVEIRA, 2010, p.56).

A “conciliação” destes elementos exige um esforço, por parte das frações sociais dominantes, de fazer com que toda a contrariedade deste movimento seja, se não apagada, minimizada aos olhos e ouvidos daqueles que sentem efetivamente seus efeitos. Para tanto, há a necessidade de formação de um novo homem coletivo, através de uma maior intervenção do Estado que “intensifica, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado nos governos anteriores” (NEVES, 2006, p.85).

Esta estratégia visando à construção de uma nova subjetividade, posta em prática através de diferentes aparelhos privados de hegemonia que compõem a sociedade civil, adota como espaço privilegiado de intervenção os diferentes níveis de escolarização, uma vez que a

instituição escolar é o espaço, por excelência, de formação dos intelectuais da cultura urbano-industrial. Martins e Neves (2010, p.33) destacam que, neste contexto,

a educação científico-tecnológica veio se constituindo na base da formação do novo intelectual que, na qualidade de persuasor permanente, necessita desenvolver hábitos cognitivos e disciplina mental necessários ao exercício alargado do seu papel de criador e propagador de ideologias”.

Ou seja, de acordo com as expectativas das frações sociais dominantes, o novo intelectual urbano deve alcançar um patamar de qualidade acadêmica que viabilize a modernização social, conciliada ao crescimento econômico, justiça social e equilíbrio ambiental, contribuindo para que o país se insira de forma mais agressiva na divisão internacional do conhecimento, a mais recente forma de hierarquização das nações. Para Neves (2006, p.98), o governo Lula depositou na reforma da educação superior tais expectativas, esperando que a mesma fosse capaz de “consolidar a posição do país na liderança do Hemisfério Sul, enfrentando a exacerbação da desigualdade diante do conhecimento entre países dos Hemisférios Norte e Sul, a nova forma de dominação”.

Uma projeção desafiadora considerando, conforme vimos anteriormente, a trajetória subordinada e dependente de nossa formação social; como forma que alcançar esta meta, foram direcionados grandes esforços e investimentos à formação do sujeito para o trabalho complexo, com foco em duas frentes: a científica, visando à formação de força de trabalho responsável pela produção de ciência, tecnologia e inovação no país, e a tecnológica, voltada à preparação de mão-de-obra destinada à execução de tarefas especializadas.

A análise realizada nos capítulos anteriores demonstrou como esta orientação provocou mudanças significativas na educação de nível superior. Neves (2006, p.99), ao se debruçar sobre dados do Censo da Educação Superior a partir de 2004, afirma que a tarefa de formar para o trabalho complexo, historicamente delegada às universidades, progressivamente passou a ser pulverizada entre as

instituições de ensino superior não-universitárias, que, na atual divisão de trabalho acadêmico, têm como objetivo ético-político principal socializar valores indispensáveis à manutenção da coesão social, executando ações que impeçam, preventivamente, a viabilização da contra-hegemonia. Esta, aliás, tem sido a tarefa-chave da nova burguesia de serviços educacionais que, na sua condição de fração de classe dirigente, vem realizando no espaço da educação escolar superior sua ‘missão’ de obter o consentimento ativo dos novos intelectuais em formação para as ideias, ideais e práticas de interesse da burguesia brasileira em seu conjunto.

Desta forma, conforme também analisamos anteriormente, temos a multiplicação de cursos de curta duração, à distância e cada vez mais focados em uma área de atuação específica, bem como uma interação cada vez maior com o setor produtivo visando à diversificação das fontes de financiamento das IES públicas, tal como pregava as diretrizes do Banco Mundial ditadas em diagnósticos sobre a educação superior brasileira, que passou a ser vislumbrada como um nicho comercial, um prestador de serviços educacionais (LEHER, 2004).

Diante deste cenário, as grandes universidades públicas mobilizaram importantes focos de resistência e enfrentamento frente a estes direcionamentos. No entanto, acreditamos que em relação aos CEFETs, talvez pela constituição histórica destas instituições, o ambiente se apresentava mais propício à aplicação imediata destas diretrizes, uma vez que respondiam aos anseios de

diversificação das instituições de ensino superior, o que veio acompanhado de uma crítica incisiva ao modelo de ensino superior baseado na universidade de pesquisa - considerada caríssima e inadequada às necessidades e aos recursos dos países mais pobres -, bem como da defesa da criação de instituições de ensino superior não-universitárias (SIQUEIRA, 2004, p.49)

A citação acima nos leva a crer que a esta universidade “cara” seria delegada a função de continuar a servir a uma minoria e contribuir diretamente para a inserção do Brasil no cenário internacional através do desenvolvimento inovador de ciência e tecnologia e comercialização de seus resultados, enquanto às demais restaria assumir o papel de agente democratizador do ensino superior.

É importante ressaltar que, quando citamos o CEFETS, não quisemos associá-los a instituições acríticas à realidade excludente que se instaurava, e nem poderíamos, uma vez que estas instituições têm como uma de suas principais características a militância por uma educação pública de qualidade. Mas nos parece que o desejo em ser reconhecida enquanto universidade faz com que esta institucionalidade se torne mais “aberta” e flexível às propostas em curso, conforme nos leva a crer a fala da então assessora do Diretor-Geral do CEFET-MG, Maria Rita Neto Sales Oliveira, em entrevista⁷⁰ para a 5ª edição do "CEFET-MG é notícia",

70 O acesso à entrevista, na íntegra, pode ser obtido através do link: <http://www.cefetmg.br/minisites/minisite1/duvidas.html>.

em 2010, quando questionada sobre o que mudaria ao transformá-lo em universidade tecnológica: “além do reconhecimento público, teríamos mais chances de ampliação de fontes de financiamento que redundariam em maior aprimoramento da infraestrutura, por exemplo”.

O termo “reconhecimento público” relacionado ao título de “universidade” chama nossa atenção e pode ser considerado bastante ilustrativo da resistência que o CEFET-MG e CEFET-RJ apresentaram frente à proposta de sua transformação em Institutos Federais. No entanto, não podemos desconsiderar que esta proposta foi apresentada como uma “estranha novidade”, uma vez que foi construída sem um prévio debate e esbarrou na discussão já encaminhada sobre a criação das Universidades Tecnológicas (DOMINGOS SOBRINHO, s.d.). Tal resistência poderia ser justificada pelo fato de que,

se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir. Daí a sensação de “estranhamento” presente ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional o desconhecido sempre assusta (DOMINGOS SOBRINHO, s.d., p.1).

O sentimento de “exclusão” do processo de elaboração da proposta ficou bastante explícito no documento elaborado pelo Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), onde afirmava que “poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, se convidado”, complementando que

a atual gestão da SETEC se destaca das anteriores pela forma participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica e, infelizmente, não aplicou a mesma prática em momento tão importante da conjuntura nacional como a proposta de criação dos IFET (CONDETUF, 2007, s.p.).

Em relação ao debate sobre as Universidades Tecnológicas, vimos no capítulo anterior que, diferentemente dos demais CEFETs, que só foram alçados a este título em 1994, os CEFET-MG e CEFET-RJ já possuíam uma longa trajetória no ensino superior e amplo reconhecimento social. De acordo com Otranto (2010, p.99),

dois argumentos foram centrais para a tomada de decisão contrária à adesão ao IFET dos CEFETs Rio e Minas. O primeiro, de que significaria um retrocesso acadêmico para as instituições, que contam com graduação consolidada, com programas de mestrado e projeto de implantação do doutorado, acrescido da consolidação dos grupos de pesquisas, em diversas áreas de conhecimento. O segundo, relacionava-se à presunção de limitação do financiamento, uma vez que 50% das vagas de ingresso para os cursos, deveriam ser direcionadas ao ensino médio-profissional, preferencialmente integrado, e 20% para o programa de educação de jovens e adultos –

PROEJA. Os professores argumentaram que os alunos dos cursos de nível médio e do PROEJA custam 50% menos que os alunos dos cursos de graduação.

O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação – CONCEFET, no entanto, foi bastante receptivo à proposta dos IFs, conforme podemos verificar no documento intitulado “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, enviado em agosto de 2007 ao MEC/SETEC, cujo conteúdo

representa o sentimento dos Diretores Gerais de que a nova construção institucional pode melhor traduzir, o significado da Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade.

As justificativas⁷¹ para adesão postas à comunidade pelo então CEFET-SC (que até 2001 ainda era “Escola Técnica”), por exemplo, são bastante elucidativas sobre as expectativas que pairavam sobre a proposta dos Institutos Federais: “uniformização” de todas as instituições dedicadas à educação profissional, superando o que Domingos Sobrinho (s.d., p.7) chama de

“estigma de origem”, ou seja, um elemento do imaginário da rede cuja origem remonta ao início de sua fundação (1909)⁷², mas ainda presente nas representações sociais construídas por diferentes grupos sobre a educação profissional tecnológica, inclusive no meio acadêmico, segundo o qual a EPT deve se restringir a prover “os desfavorecidos da fortuna” [...] (CEFET-SC, s.d., p.3).

Ao afirmar que “a única diferença legal entre IFETs e Universidades estará posta na sua missão [uma vez que] os IFETs atuam na EPT e de forma muito mais ampla”, o CEFET-SC acreditava que a equiparação à uma Universidade garantiria

recursos financeiros, ampliação de quadro pessoal, maior acesso a programas de fomento à pesquisa, a possibilidade de um plano de carreira estruturado de acordo com os anseios da rede, maior autonomia financeira e didático-pedagógica, além de assegurar uma identidade para a EPT [...] (CEFET-SC, s.d., p.2).

Do mesmo sentimento não compartilhavam as escolas agrotécnicas federais (EAF’s), que tinham como um dos principais motivadores de resistência a preocupação sobre a divisão de poderes na gestão dos IFs, visto que seria composto por instituições de origens tão diferentes e uma delas poderia ser privilegiada em termos de gestão e distribuição de recursos.

71 O texto na íntegra pode ser conferido no link <http://eticaegestao.ifsc.edu.br/livro-da-etf-sc-ao-if-sc/5-tese-favoravel-a-transformacao-em-if-sc/>.

72 O autor se refere aqui ao Decreto nº 7.566/1909, o qual apresentamos no Capítulo II desta dissertação.

Além disso, acreditavam que a proposta de gestão atrelada aos IFs representava uma regressão em relação às conquistas dos trabalhadores da educação ao afunilar os critérios para a candidatura a Reitor como, por exemplo, restringindo-a aos portadores de diploma de doutorado (OTRANTO, 2010).

Frente ao Decreto nº 6.095/2007, estas instituições chegaram a apresentar uma contra-proposta através de documento elaborado pelo Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), onde consideravam que

a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional (CONEAF, 2007, s.p.).

Em outro momento do mesmo documento, esta questão é retomada, quando afirmam que “as comunidades das EAF's manifestam-se profundamente preocupadas e desconfortáveis com a perspectiva da ‘IFETização’ imediata, sem que sejam discutidos os princípios entendidos como fundamentais à garantia da autonomia e à descentralização administrativa destas” (CONEAF, 2007, s.p.).

Nos documentos emitidos pelo MEC/SETEC, por sua vez, era corrente a ideia de que a adoção deste marco legal consolidaria a identidade necessária à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, até então desfragmentada e não formalmente instituída. Efetivamente, a partir da adesão à proposta, o esforço das novas instituições passou a girar em torno do seu reconhecimento não somente como instituições de ensino superior, mas como uma IES em consonância com a visão (im)posta pelos principais articuladores deste processo.

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2009, p.81) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, identificamos que os programas de ensino de graduação devem acompanhar os movimentos marcados pela *globalização* e pelo amplo desenvolvimento tecnológico, que exigem um *novo tipo* de profissional. Diante deste contexto, a instituição afirma que o ensino de graduação assume uma *nova perspectiva*, que “perpassa pela sua função social, por uma gestão democrática, pelo incremento tecnológico e pela questão ética, reafirmando seu papel na formação de profissionais-cidadãos para o mundo do trabalho e como instância promotora de cultura”.

Ao mesmo tempo, verifica-se que ao ensino de graduação é associada uma posição estratégica, diante da “possibilidade de experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo em que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas para fazer

frente às novas demandas” (PPI, 2009, p.81). Uma das demandas apontadas no texto é a necessidade de

ampliação da participação do mercado brasileiro na economia mundial em condições mais favoráveis, o que aponta para questões ligadas a eficiência, produtividade e qualidade. Nesse sentido, a produção e a socialização de conhecimentos pelas instituições de ensino tecnológico, e sua consequente aplicação nos setores socioeconômicos para a elevação do desempenho brasileiro na economia mundial, são contribuições possíveis e pertinentes à educação no atual contexto (PPI, 2009, p.36).

O foco em áreas consideradas “não atendidas” pelos cursos de graduação nas universidades tradicionais, bem como a resistência de algumas instituições públicas em acolher e reconhecer este novo formato desejado pode ter sido um grande motivador para a criação dos Institutos Federais. Ramos (2006, p.142) reconhece este mesmo movimento no percurso histórico dos CEFETs, apontando que a oferta de ensino superior nestas instituições a partir da década de 1970 iniciou um processo de extensão da dualidade intrínseca à educação brasileira para este nível de ensino. Ao reduzir a pressão por acesso às universidades públicas e possibilitar a formação da classe trabalhadora exigida pela nova divisão técnica do trabalho através de um sistema flexível e diversificado, os CEFETs contribuiriam para fazer

dos níveis técnico e tecnológico da educação profissional etapas de formação, respectivamente, de operários (com o título de técnicos) e de técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples.

Gramsci (1985, p.117-118) nos aponta o caráter estratégico desta dicotomia, validada historicamente na trajetória da escolarização, ao afirmar que “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”.

Embora o Ministério da Educação (PDE/MEC, 2007, p.33) tenha discursado que a “combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica” presente na proposta embutida à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica caminha ao encontro da superação entre o propedêutico e o profissionalizante, não há como negar o enraizamento desta concepção dual no que se refere à educação das frações de classe subordinadas. Cientes desta inegabilidade, os intelectuais defensores dos Institutos Federais buscam fazer crer que a

dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e

o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora deslocase para a qualidade social (MEC, 2010, p.14).

É interessante perceber, no interior deste “novo projeto de nação”, a apropriação que estes mesmos intelectuais realizam de conceitos/categorias desenvolvidas por teóricos que se posicionaram, no seio da sociedade capitalista, a favor dos interesses e necessidades das frações sociais subalternas, inserindo-os em “uma abordagem pedagógica que os distancia do conflitivo e antagônico processo de construção social que os define” (LIMA; MARTINS, 2005, p.65).

Ao analisarmos o documento “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e diretrizes” emitido pelo MEC em 2010, por exemplo, temos a informação de que a proposta dos IFs prega uma educação orientada “para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados” (MEC, 2010, p.14). Complementar a esta ideia, destacamos também um trecho do Projeto Pedagógico Institucional do IFRJ, onde afirma-se que o

direito ao conhecimento que tem sido negado, a amplas camadas de nosso povo tem provocado distorções tão gritantes em nossa sociedade, que somente uma intervenção planejada, amparada nos princípios da politécnica, poderá resgatá-lo, e assim dar início a um novo processo de formação de trabalhadores livres, críticos, conscientes e sujeitos das transformações que nosso País necessita. Tendo o trabalho como agente educativo, a histórica relação do IFRJ com o mundo do trabalho, associada a um modelo democrático de gestão que vimos implementando em nossa Instituição, credencia-nos para mais esse desafio (PPI, 2010, p.2).

As ideias de *formação integral, emancipação, politecnicidade, consciência, transformação, trabalho como agente educativo*, destacadas do parágrafo acima, estiveram fortemente presentes na obra de Antonio Gramsci ao discutir a formação humana, compreendida por este intelectual como a integração entre educação, trabalho e cultura. Para este estudioso, a escola é uma das instâncias que atuam na formação do sujeito e, no interior de uma sociedade de classes, tende a refletir as contradições intrínsecas a esta sociedade ou, em suas palavras, a “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 e geral” (GRAMSCI, 1985, p.118).

Discutimos, no decorrer desta dissertação, como as mudanças nos processos educativos estão intimamente ligadas às mudanças ocorridas na esfera produtiva e à divisão do trabalho, buscando principalmente o conformismo da classe trabalhadora frente ao projeto

de sociabilidade desejado pelas frações de classe dominantes. Neste processo, Gramsci (1985, p.136) aponta que

as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais.

No entanto, este teórico também nos mostra que a educação guarda em si a ambiguidade de servir tanto a normatização do sujeito para a vida coletiva, adequando-o à ordem social vigente, como de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica, tornando-o senhor de sua própria história. Como todo aparelho privado de hegemonia, ou seja, espaços onde são formulados e executados diferentes interesses de classe e onde se dá a busca pelo consenso, a escola, no âmbito político e cultural, contribui

diretamente para que os homens adquiram ou não uma maior consciência quanto a seu efetivo lugar na história, o qual, no caso, equivalerá não somente ao tipo de identificação produzido acerca das relações sociais, como também ao desejo de transformação ou de conservação da ordem (NEVES, 2005, p.24).

A tomada de consciência sobre sua condição de classe, no sentido da “reforma moral e intelectual” posta por Gramsci, é essencial para a adoção de uma postura contra-hegemônica uma vez que, em sua concepção, o “simples”, o homem do povo, age sem clara consciência teórica, sendo naturalmente conduzido por um conhecimento adquirido no processo de transformação da realidade e na relação com seus pares, herdado (imposta) sem crítica. Este conhecimento o

liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contradição da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política (GRAMSCI, 1981, p.20).

Embora a categoria “contra-hegemonia” tenha sido formulada a partir da obra de Gramsci, a essência da mesma esteve fortemente presente em seus escritos, uma vez que praticamente toda a sua produção teve como foco principal a necessidade de construção de um projeto antagônico de classe, que rompesse com a direção e domínio estabelecido no seio da sociedade capitalista. A escola defendida por Gramsci teria como um de seus objetivos auxiliar este processo de luta em torno de uma nova sociabilidade, criando condições subjetivas da ação revolucionária uma vez que, em sua concepção, tal ação não deveria ficar somente à disposição de mudanças objetivas. De acordo com este intelectual,

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente novas descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1981, p.13).

No interior deste projeto, Gramsci (2000, p.23) criticou o modelo escolar de um Estado que, ao assumir o papel de educador, tomando para si a função de conduzir a reforma intelectual e moral das massas, legitima o projeto de sociabilidade posto pelas classes dominantes/dirigentes. Diante deste papel, de acordo com o intelectual sardo, caberia ao Estado “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade”.

Como superação ao tradicional modelo de educação direcionado por este “Estado educador”, Gramsci (1985, p.118) propunha 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. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Através desta proposta de “escola unitária”, Gramsci ampliou pedagogicamente a concepção de “politecnia” apresentada por Karl Marx, para quem a educação intelectual e corporal eram concebidas como indissociáveis da “educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX, 2011, p.86). De acordo com a leitura de Kuenzer (2002, p.86), a politecnia pode ser compreendida como

o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida.

Retornando ao formato da escola única, esta seria totalmente custeada pelo Estado e destinada a todos os cidadãos independentemente de sua classe, ou seja, “a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente

assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1985, p.121). Esta ideia de “unidade” entre trabalho manual e trabalho intelectual e de universalidade não se restringe à escola, assumindo uma postura estratégica para a transformação da sociedade, uma vez que a “marca social”⁷³ da escola única seria formar jovens capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1985, p.136).

A centralidade dada à categoria “trabalho” na concepção da escola unitária, ou seja, à “forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI, 1985, p.130), se deve ao fato do mesmo ser considerado como o princípio sobre o qual o processo educativo se desenvolve. Diante do trabalho como princípio educativo, a formação humana é concebida não somente como instrumentalização do sujeito para a produção material de sua existência, mas principalmente para a sua atuação como produtor de cultura, para a realização de sua individualidade e coletividade.

Esta concepção dialoga que, somente através da articulação entre trabalho e educação, é possível alcançarmos o desenvolvimento pleno do indivíduo, ou seja, sua formação integral, onde todas as suas capacidades de conhecer, criar e socializar são potencializadas, possibilitando assim sua emancipação política e protagonismo social no interior da sociedade capitalista. Concebendo a cultura como um instrumento de intervenção no desenvolvimento político e econômico, este intelectual acreditava que

a escola profissional não deve(ria) tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme [...] É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa” (GRAMSCI, A., Scritti Giovanili: 1914-1918. Torino, Einaudi, 1972, p. 59 apud MANACORDA, 2008, p.37).

Os intelectuais que defendem a proposta dos Institutos Federais apropriam-se destas concepções, afirmando que a atuação destas instituições pauta-se “pela indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p.74). No entanto, enquanto a educação para o trabalho defendida por Gramsci é compreendida como uma relação social, na atualidade, diante de uma sociedade marcada pela assimetria de poder entre capital e trabalho, este último

73 De acordo com Gramsci (1985, p.136), a marca social de uma escola “é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”, ou seja, a formar um tipo de intelectual específico.

é ressignificado, ganhando uma dimensão individual expressa na noção de empregabilidade, possibilitando que a exclusão necessária à reprodução do capital seja justificada pelas escolhas individuais do sujeito. Marx (2011, p.114) apontava movimento semelhante na Europa do século XIX, ao afirmar que

o verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível.

Desta forma, confrontando as formulações de Gramsci sobre a formação integral do sujeito com as apropriações desta concepção realizadas pelos intelectuais que idealizaram a proposta dos Institutos Federais, podemos inferir que este “modelo de Educação Profissional e Tecnológica a ser seguido por outros países com realidades e problemas de desenvolvimento semelhantes aos do Brasil” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p.72) não caminha efetivamente na mesma direção de uma formação centrada na produção histórica e coletivamente construída.

Conforme apontamos, Gramsci associava a formação integral do sujeito à perspectiva de superação dos entraves postos à emancipação das classes subalternas no interior da sociedade capitalista. Havia nesta proposta uma perspectiva de transformação, e não de conformação, conforme percebemos não somente no projeto dos Institutos Federais, mas em diferentes projetos voltados à educação de diversos países de capital periférico, nos quais se inclui o Brasil, caracterizados pela exacerbação do individualismo, pela ratificação da divisão técnica do trabalho e pela afirmação da cidadania restrita.

Com base nas fontes documentais selecionadas para este trabalho, articuladas à ampla revisão bibliográfica que subsidiou a análise destes mesmas fontes, questionamos a legitimidade da associação da proposta dos Institutos Federais a demandas históricas da classe trabalhadora, dentre elas a elevação de sua escolaridade através da democratização do ensino superior. Nos parece que o desejo de inserção do trabalhador neste espaço visa mais a ampliação de sua capacidade produtiva, necessária à valorização e produção do capital que constantemente desenvolve e atualiza “mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada” (SAVIANI, 2003, p.137), do que a veiculação a um projeto considerado por Pacheco (2011, p.10) como “democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade”.

Diante da constatação de que vivenciamos um contexto onde o consenso é essencial para que se possua a hegemonia, conforme discutimos no decorrer deste trabalho, questionamos a criação desta nova institucionalidade como “correção” de uma dívida histórica com os trabalhadores. Ao conceberem a totalidade “enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.)” (PEREIRA, s.d., s.p.), nos parece que a ideia de conflitos de classes se dissolve no conceito de “diversidade”, justificando assim a coexistência de diferentes espaços de ensino superior (não declaradamente) voltados à consolidação de diferentes papéis necessários à manutenção do domínio/direção da sociedade por uma minoria.

É importante desconstruirmos o discurso onde se afirma que frações de classe dominantes não possuem interesse no aumento da escolaridade do trabalhador. No decorrer desta dissertação, buscamos demonstrar exatamente o contrário: o interesse existe e tem como um de seus objetivos a desconstrução de possíveis estratégias contra-hegemônicas. Para tanto, tal formação ofertada deve estar em consonância com uma agenda bastante específica onde, conforme nos aponta Neves (2006, p. 95-96-grifos da autora), tornam-se essenciais

além do acesso aos conhecimentos necessários à promoção da acumulação capitalista em formações sociais dependentes, os elementos teóricos e ideológicos para a elaboração de um novo homem coletivo segundo os dois pilares básicos da ideologia burguesa contemporânea: do ponto de vista econômico, a formação de *um homem empreendedor*, que atribua a si a tarefa de contornar os graves problemas decorrentes das configurações contemporâneas da produção capitalista em nosso país, tais como desemprego, subemprego, redução salarial, perda de direitos trabalhistas e sociais; do ponto de vista ético-político, *um homem colaborador*, que atribua a si, individualmente ou em grupos, a resolução dos graves problemas do aprofundamento da desigualdade social em nosso país, apresentando-se voluntariamente para, em níveis distintos de consciência, fazer a sua parte na consolidação da hegemonia burguesa [...].

Confrontando os documentos analisados nesta pesquisa com a exposição acima, percebemos que ambos os pilares apontados pela autora se constituem na essência dos Institutos Federais. De acordo com nossa leitura, a transformação destas estruturas historicamente vinculadas ao ensino médio-técnico em instituições de ensino superior contribui para a ampliação da capacidade empreendedora do trabalhador e para o mascaramento dos problemas apontados por Neves (2006) na medida em que, enquanto a formação técnica compreende uma formação específica para uma atividade específica, o que demanda um posto de trabalho, a formação “tecnológica” torna o sujeito “livre” para aflorar toda a sua potencialidade, uma vez que pressupõe uma formação que integra a educação geral à educação profissional.

Desta forma, a educação tecnológica, que corresponde ao nível superior da educação profissional e que propõe acolher um “significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica” (PDE, 2007, p.25), utiliza-se de um discurso onde as ideias de “competência” e “criatividade” são exploradas de forma que a inexistência de emprego não se configura como um impeditivo para que o sujeito seja incluído na sociedade, prospere financeiramente e tenha seus direitos e deveres de cidadãos garantidos.

Em relação ao segundo pilar, ainda de acordo com a nossa leitura dos documentos selecionados para esta pesquisa, nos parece que os Institutos Federais são alardeados como espaços provedores do equilíbrio social, onde a oferta de ensino superior resolveria não somente o notável distanciamento entre a classe trabalhadora e a universidade, como também disponibilizaria a todos, a partir de então, o saber historicamente apropriado pelas classes dominantes. Não há um “confronto”, um enfrentamento explícito entre as duas institucionalidades, mas uma ideia de parceria para a ampliação deste saber e para o atendimento a demandas postas pela sociedade contemporânea, algo que a universidade, na concepção dos idealizadores dos IFs, já não consegue realizar com a velocidade e assertividade desejada.

Embora não possamos negar que grande atenção tem sido direcionada à educação profissional, visto os altos investimentos realizados e esforços despendidos, buscamos sinalizar a necessidade de se ter um olhar crítico em relação a este movimento. O fato da criação dos Institutos Federais ter apresentado como horizonte teórico uma concepção de formação emancipadora não garante que a mesma seja alcançada, ou seja, não é suficiente para que tenhamos uma formação comprometida com o desenvolvimento pleno historicamente negado aos trabalhadores, algo que os intelectuais que os conceberam nos buscam fazer crer mediante a apropriação (ou mera transcrição) dos principais pressupostos da tradição marxista.

No entanto, conforme nos incita o legado teórico de Antonio Gramsci, os espaços formativos se constituem em uma atividade humana histórica, uma prática social que se define no seio de relações que estão em constante disputa pela consolidação de uma visão de mundo, de uma direção ético-política. No seio da sociedade capitalista, as relações que dão vida a estes espaços são essencialmente conflitantes, antagônicas, contraditórias e, portanto, em constante movimento, possibilitando que novas formas de resistência e superação possam ser construídas.

Sendo assim, acreditamos que esta peculiar institucionalidade poderá representar uma nova etapa da luta em prol da democratização de uma educação de qualidade, na medida em que a mesma seja norteadada pela busca não somente da efetiva correspondência entre o que foi proposto e o que está sendo posto em prática, mas pela ampliação crítica de seu sentido social, vislumbrando alternativas que possam contribuir para alterações estruturais no seio da sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontamos anteriormente, a presente pesquisa faz parte de uma incipiente discussão em torno de uma das mais significativas políticas públicas voltadas à educação do trabalhador: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atrelada à instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dentre as diferentes possibilidades de análise referentes à criação dos Institutos Federais, selecionamos sua atuação como instituição de ensino superior por considerar ser este um dos pontos mais instigantes no conjunto de sua proposta, por alterar substancialmente uma institucionalidade até então dedicada ao ensino médio-técnico.

Para que pudéssemos compreender esta nova institucionalidade, não poderíamos nos furtar de discutir, mesmo que brevemente, a trajetória da educação superior brasileira. Considerando a amplitude temporal e a diversidade de aspectos que poderiam ser focados nesta análise, priorizamos centrar nossa discussão em torno da associação do ensino superior aos movimentos que o compreendem como uma instância subordinada ao capital. Ao mesmo tempo, a compreensão sobre esta nova institucionalidade delegada aos centros federais, escolas técnicas e agrotécnicas que deram vida aos Institutos Federais não seria possível sem uma breve “visita” à história da educação profissional brasileira.

Desta forma, buscamos identificar os aspectos materiais e subjetivos constituintes destes movimentos e seus entrelaces, com a expectativa de que pudéssemos sinalizar efetivamente as tendências, ou seja, os posicionamentos e interesses que expressam a criação dos Institutos Federais como instituições de ensino superior. Compreender este movimento histórico foi uma tarefa desafiante, face ao recente tempo de atuação destas instituições e à amplitude e complexidade de associações que poderiam ser realizadas.

Em determinado momento de orientação desta pesquisa, mais especificamente nos momentos finais de sua revisão, uma questão foi levantada: não estaríamos tendo um olhar demasiadamente pessimista sobre o objeto pesquisado? Considerando que este questionamento poderá ser compartilhado pelos futuros leitores desta dissertação, afirmamos de antemão que não tivemos a intenção de criticar, pura e simplesmente, a criação dos Institutos Federais como instituições de ensino superior, mas de “desmistificar” a associação desta proposta a uma “vitória” dos trabalhadores, articulando sua concepção às teias social, política e econômica que permeiam a educação como um todo. Portanto, desejamos ressaltar que espelhamos aqui um olhar específico sobre os Institutos Federais e acreditamos que, se

este movimento for capaz de suscitar novos e diferentes “olhares” sobre estas instituições, o objetivo maior de realização desta pesquisa terá sido alcançado.

Salvo as considerações realizadas neste trabalho que põem em discussão as intencionalidades presentes na proposta dos IFs como instituições de ensino superior, reconhecemos que a mesma demonstra potencialidades favoráveis aos interesses da classe trabalhadora. A expansão de vagas e a interiorização dos campi, por exemplo, podem ser consideradas um ponto positivo desta proposta, se atentarmos para o fato de que a maior parte das universidades públicas do país está localizada nos grandes centros urbanos, exigindo um deslocamento (e custos) que para muitos seria inviável.

No entanto, algumas questões precisam fazer parte de um debate mais amplo como, por exemplo, o que se compreende por inclusão do trabalhador no ensino superior. Percebemos que esta temática está basicamente centrada na questão do acesso físico, foco principal destes primeiros anos de atuação dos Institutos Federais. No entanto, uma das justificativas sempre postas ao distanciamento do trabalhador às universidades públicas gira em torno da desigualdade formativa em relação aos candidatos que puderam gozar, durante toda a sua vida, de uma educação básica mais “forte” e focada nos mecanismos de seleção, fato que lhes privilegiavam na ocupação das vagas ofertadas, restando como opção aos alunos-trabalhadores recorrer às instituições privadas de ensino superior.

Os Institutos Federais mantêm os mesmos critérios utilizados pelas universidades federais para ingresso de alunos na graduação, formato este baseado, desde 2009, na substituição do tradicional vestibular pelo Enem, lógica que não rompe, em essência, com a dualidade citada anteriormente. Desta forma, nos questionamos se a nova institucionalidade proposta pelos Institutos Federais não deveria estar atrelada a uma discussão não somente sobre formas alternativas de acesso do trabalhador ao ensino superior, mas principalmente sobre sua permanência, algo que a proximidade física e isenção de mensalidade não são suficientes para garantir.

Outra questão que merece destaque é o fato dos Institutos Federais serem submetidos aos mesmos critérios de avaliação direcionados às universidades federais. Se tratando de institucionalidades tão distintas, com missões socialmente demarcadas e diferenciadas uma das outras, conforme os documentos analisados insistem em sinalizar, como podem seus cursos e alunos serem avaliados pelos mesmos instrumentos que constituem o SINAES? Se o objetivo de um processo de avaliação, de responsabilidade do Ministério da Educação, é orientar e subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas, acreditamos que um sistema

único não seja capaz de contemplar toda a complexidade e especificidades inerentes aos Institutos Federais.

Complexidade esta, aliás, que impõe desafios à comunidade de docentes e técnico-administrativos que dão vida aos Institutos Federais. Durante a greve nacional das instituições públicas de ensino superior realizada em 2012, representantes sindicais de diversos IFs participaram ativamente das negociações junto ao Governo e apontaram questões que têm impactado negativamente na atuação destas instituições, como a precariedade infraestrutural enfrentada por alguns campi em decorrência da falta de planejamento do plano de expansão, a falta de servidores diante da não realização de novos concursos públicos e a necessidade de reformulação do plano de carreira de seus profissionais.

Aliada a estas questões, temos ainda a indefinição de uma identidade que fortaleça a missão social destas instituições, conforme apontamos na introdução desta dissertação. A heterogeneidade social que os Institutos Federais pretendem abarcar como instituições de ensino superior exige dos docentes e técnico-administrativos novas formas de lidar com a diversidade, bem como o rompimento com determinadas referências arraigadas no cotidiano. É necessário que se discuta, no bojo desta nova institucionalidade, as expectativas e resistências de sua comunidade, desde os novos profissionais que trazem consigo o tradicional referencial universitário, como também os antigos, muitos deles com experiência somente no ensino médio-técnico, mas que acompanharam de perto esta transição.

Não foi possível identificar, através da análise dos documentos selecionados para esta pesquisa, um debate estabelecido em torno das considerações acima realizadas. Da mesma forma, não podemos afirmar se esta ausência ocorre em função da recente atuação destas instituições ou se a agenda política que dita os rumos dos Institutos Federais contribui para que este debate não seja fomentado.

Desta forma, as questões levantadas ao término desta dissertação se constituem em diferentes provocações a serem respondidas uma vez que, considerando o tempo de realização de uma pesquisa de mestrado, não teríamos tempo hábil para desenvolvê-las. Fica posto, portanto, o desafio a pesquisas futuras, com as quais esperamos poder contribuir através das análises aqui compartilhadas.

REFERÊNCIAS

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional das Indústrias o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. **Diário Oficial da República dos Estados Unidos [do] Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 1946.

_____. LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em agosto de 2011.

_____. LEI Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em 17 de setembro de 2012.

_____. LEI Nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm. Acesso em 17 de setembro de 2012.

_____. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em agosto de 2011.

_____. LEI Nº 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. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em agosto de 2011.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação** (PDE, 2007). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em maio de 2013.

CEFET-SC. **O credenciamento do CEFET-SC como IFET-SC: A necessária e oportuna evolução institucional.** Disponível em wiki.sj.ifsc.edu.br/wiki/images/8/82/Tese_final_favorável_IFET.doc. Acesso em dezembro de 2013

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília, 2007. Disponível em www.adur-rj.org.br/4poli/.../gtpe/CONCEFET_Manifestacao_IFET.doc. Acesso em novembro de 2013.

CONDETUF. **Carta de Gramado-RS**. Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF_Carta_de_Gramado.pdf. Acesso em novembro de 2013.

CONEAF. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento enviado ao Ministro da Educação pelo conjunto das Escolas Agrotécnicas Federais como contribuição ao debate aberto da proposta de criação dos IFETS. Rio Grande do Sul, 2007.

ETHOS. **Conceitos Básicos e Indicadores de Responsabilidade Social Empresarial**. São Paulo: Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, 5. ed. 2007. Disponível em http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-af4Conc_Bas_e_Indic_de_Respon_Soc_Empres_5edi.pdf. Acesso em outubro de 2012.

IFRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (IFRJ-PDI, 2009)**. Disponível em [http://www.ifrj.edu.br/site/midias/arquivos/2011128162638937pdi_2009_2013\[1\].pdf](http://www.ifrj.edu.br/site/midias/arquivos/2011128162638937pdi_2009_2013[1].pdf). Acesso em agosto de 2011.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (IFRJ-PPI, 2009)**. Disponível em http://www.ifrj.edu.br/site/midias/arquivos/20112311326230ppi_-_versao_final.pdf. Acesso em agosto de 2011.

_____. **Relatório de Gestão Exercício 2011**. Disponível em http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20de%202011_IFRJ_2011_1.pdf. Acesso em agosto de 2012.

MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepção e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6691&option=com_docman&task=doc_download.

SETEC. **Concepções e Diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Junho de 2008. Disponível em http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/documentos/concepcao_diretrizes_institutos_federais.pdf

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, J. A. de S. L. de A. Os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Núcleos de Inovação Tecnológica. **Educação & Tecnologia**, Curitiba, n. 2, dez. 1997.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BOITO JR, Armando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: BOITO JR, Armando; GALVÃO, Andréia (orgs.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Editora Alameda, 2012a, p.67-104.

_____. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. São Paulo, 2012b. Trabalho apresentado no Fórum Econômico da FGV/SP. Disponível em

<http://www.eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>

BRESSER-PEREIRA, L.C.; CUNNIL GRAU, N. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, L.C.; CUNNIL GRAU, N. (orgs). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BRANDÃO, Marisa. O curso de engenharia da produção (1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos Cefets. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_marisa%20brandao.pdf. Acesso em março de 2013.

_____. O Governo Lula e a chamada Educação Profissional Tecnológica. **Retta** – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, vol. I, nº1, p.61-87, jan./jun., 2010.

CATTANI, Antônio. **Trabalho e Tecnologia. Dicionário Crítico**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRG, 1997, p.247-249.

CÊA, G. S. dos S. As versões do projeto de Lei da Reforma da Educação Superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de e NEVES, Lúcia Maria W. (Org). **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 43-80.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1998, 3. ed., Tradução: Ephraim Ferreira Alves.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs). **Usos & Abusos da História Oral**. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998, p.215-218.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIECO FRANCISCO, Nacim Walter; CORDÃO, Aparecido. Educação Profissional na LDB. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.65, jan./mar. 1995, p.158-164. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/987/891>. Acesso em outubro de 2012.

CHRISTOPHE, Micheline. A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**, 2005, p.1-24. Disponível em http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf. Acesso em outubro de 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson (org). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Lima, Júlio César França (org.), Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006, p.173-200.

_____. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. **Em Aberto**. Brasília, ano 8, n 43. jul./set. 1989, p.3-9. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/51>. Acesso em 05/01/2013.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_07_luiz_antonio_cunha.pdf. Acesso em 05 de novembro de 2012.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de setembro de 2012.

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2005.

DEFFUNE, Deisi, DEPRESBITERIS, Lea. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, Jun 2010, vol.14, nº28, p.123-143.

DELUIZ, Neise. O modelo das Competências profissionais no mundo do trabalho e na educação profissional: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.26-35, set/dez, 2001.

DEMIER, Felipe. O fenômeno da “autonomização relativa do Estado” em Trotsky e Gramsci: “bonapartismo” e “cesarismo”. Trabalho apresentado no **CEMARX – VI Colóquio Internacional Marx e Engels**, 2009, p.1-10. Disponível em http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/o-fenomeno-da-autonomizacao-relativa-do-estado-em-trotsky.pdf

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** S.d., p.1-9. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2013.

DONATONI, Alaíde Rita. O movimento docente do ensino superior na Nova República. **Educação e Filosofia**, v.16, nº 31, jan./jun, 2002, pp. 135-163.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 7. ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1999.

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**, Editora UFRJ: Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, 2009, p.148-173.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010, p.39-95.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Editora UFPR: Curitiba, n. 28, 2006, p. 17-36.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de Interpretação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2.ed., 1976.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do Tempo Presente e História Oral**. Mimeo, 2012, p.12-17. No prelo.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 7. ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1999.

_____. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**, 8 ed., Petrópolis:Vozes, 2001a, p.21-35.

_____. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2001b.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**. LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 45-59.

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 7. ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1999.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. O Conselho de Educação Superior para as Repúblicas Americanas: um voo para além do céu Pan-Americano (1958-1964). **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2013, p.1-14. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07>.

GRAMSCI, Antônio. Il grido del popolo, 4/5/1918. EP 1, 160-165. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p.67.

_____. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Coleção Perspectivas do homem. Volume 12. 1981

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 4**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 5**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JACOBS, Camila Campos. **A participação da United States Agency for International Development (USAID) na Reforma da Universidade Brasileira na década de 1960**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2004.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**. LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 77-95.

LARANJEIRA, Sônia M. G. Fordismo. In CATTANI, Antônio. **Trabalho e Tecnologia. Dicionário Crítico**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRG, 1997, p.89-94.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão, et all. Campinas: Unicamp, 1990.

LEHER, Roberto. A (Contra-)Reforma Universitária do Governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado. In: **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **Educação Superior Minimalista**: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. Trabalho apresentado no 32º Encontro Nacional de Estudantes de Direito (ENED), São Paulo, 2011, p.03-12.

LIMA, Kátia Regina de S. Reforma Universitária do Governo Lula: O relançamento do conceito de público não-estatal. In: **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). São Paulo: Xamã, 2004, p.23-46.

_____. **Reforma da Educação Superior nos Anos de Contra-Revolução Neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

_____. Capitalismo dependente e “Reforma universitária consentida”: A contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006, p.19-42.

LIMA, Kátia Regina de S; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria W (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.43-67.

LIMA FILHO, D. L. **A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior**: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em agosto de 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARANGONI, Gilberto. Anos 1980, década perdida ou ganha? **Desafios do Desenvolvimento**, edição 72, 18 de junho de 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2759:catid=28&Itemid=23

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Florianópolis: Insular, 2012.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia Maria W (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.127-174.

MARTINS, A. S.; OLIVEIRA, D. M. de; NEVES, L. M. W.; MELO, M. P. de; SANTOS, M. A. C. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da

hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org). **A direita para o social e a esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010, p.97-154.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org). **A direita para o social e a esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010, p.23-38.

MARX, K. H; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** Coordenador: José Claudinei Lombardi. Série Navegando Publicações. Campinas: UNICAMP, 2011.

MARX, K. H. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. Volume I. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MELO, Adriana A. S. de. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. Avaliação Institucional do Ensino Superior: Controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs). **Educação superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006. p.125-146.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p.131-150, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_ME_NDONCA.pdf. Acesso em agosto de 2011.

MIRANDA, Daniel Estevão de. A reforma gerencial de 1995: o “poder das ideias”. **Pensata**, v.1, n.1, ano 1, out.2011, p.82-104.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

NEVES, Lúcia Maria W (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs). **Educação superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006. p.81-106.

NOMA, Amélia Kimiko. Reforma do Estado e da educação no Brasil dos anos 1990. **Anais do V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente.** Uberlândia, MG. 2009, p.1-13. Disponível em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC19.pdf>. Acesso em outubro de 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Reforma do Ensino Profissional: Desmantelamento da Educação Tecnológica ministrada pelo CEFET-X. Intelectuais, conhecimento e espaço público. **XXIVª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu. MG, 2001.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Ciência e Tecnologia no Governo Lula: A inovação do mesmo. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate.** São Paulo: Xamã, 2004,

OTRANTO, Célia Regina. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em debate. **Adur.** Publicação da Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seção Sindical do ANDES-SN/Sindicato Nacional, n.98, 08/08/2007. Disponível em <http://www.adur-rj.org.br/5com/adurinforma/adurinforma98.pdf>.

_____. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Retta** – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, vol. I, nº1, p.89-108, jan./jun., 2010.

PACHECO, Eliezer. Apresentação. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília; São Paulo: Ed. Moderna, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em outubro de 2012.

PACHECO, Eliezer; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PAULO NETTO, José. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.29-34.

PELEGRINI, Thiago; LARA, Ângela M. de B. As reformas do ensino superior no estado militar e no estado neo-conservador brasileiro: limites e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p.156-170, mar. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/rev25.html>. Acesso em agosto de 2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12924:artigos&catid=190:setec>. Acesso em 05 de novembro de 2013.

PICHELI, Valdir. **O Idort enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930 – 1944)**, Tese Doutorado, FE/Unicamp, Campinas, 1997.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ciência e tecnologia na institucionalidade CEFET: questões sobre um projeto de universidade tecnológica. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Universidade e Mundo do Trabalho.** Coleção Educacional Superior em Debate; v. 3; Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 135-154.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 8. ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

SALERNO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial e flexível. In: FERRETI, Celso et al. **Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar**, 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2000, p.54-76.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela Mão de Alice: O Social e Político na Pós-Modernidade**. São Paulo, Cortez, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. O choque teórico da politecnicidade. In Trabalho, Educação e Saúde, vol.1, número 1. Rio de Janeiro: EPSJV – Fiocruz, 2003, pp. 131-152.

_____, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**. LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, Maio /Jun /Jul /Ago 2005, p. 28-40. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a03.pdf>.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.

SILVA FILHO, H. P. de F. e. O empresariado e a educação. In: FERRETI, Celso et al. **Tecnologias, Trabalho e Educação**. Um debate multidisciplinar; 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.87-92.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Educação Tecnológica: uma concepção em disputa. **Revista Tecnologia e Cultura**, Rio de Janeiro, ano 11, nº 15, jul./dez. 2009, p.7-17.

SIQUEIRA, Ângela C. de. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p.107-124.

_____. Organismos Internacionais, gastos sociais e reforma universitária do Governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004, p.47-72.

SOARES, Suely Galli. Inovações no ensino superior: Reflexões sobre educação a distância. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). **O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p.221-238.

SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (Orgs.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

TAMBARA, Elomar. Karl Marx: contribuições para a investigação em História da Educação no século XXI. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 11-28.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Trabalho apresentado na IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em outubro de 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962, p. 59-79. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>. Acesso em 22 de setembro de 2013.

THERBORN, Goran. Pós-Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.181-184.

VIAMONTE, P. F. V. S. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília; São Paulo: Ed. Moderna, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em outubro de 2012.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conhecimento histórico e arte política no pensamento de Antonio Gramsci. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 65-88.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

ANEXO

Tabela_Distribuição dos Institutos Federais e quantitativo de seus respectivos campus, por
Unidade Federativa.

ESTADO	DESCRIÇÃO	CAMPI
ACRE	Instituto Federal do Acre	03
ALAGOAS	Instituto Federal de Alagoas	08
AMAPÁ	Instituto Federal do Amapá	02
AMAZONAS	Instituto Federal do Amazonas	10
BAHIA	Instituto Federal da Bahia	16
	Instituto Federal Baiano	09
CEARÁ	Instituto Federal do Ceará	12
DISTRITO FEDERAL	Instituto Federal de Brasília	05
ESPIRITO SANTO	Instituto Federal do Espírito Santo	14
GOIÁS	Instituto Federal de Goiás	08
	Instituto Federal Goiano	05
MARANHÃO	Instituto Federal do Maranhão	18
MINAS GERAIS	Instituto Federal de Minas Gerais	06
	Instituto Federal Norte de Minas Gerais	07
	Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais	04
	Instituto Federal Sul de Minas Gerais	03
	Instituto Federal Triângulo Mineiro	04
MATO GROSSO	Instituto Federal do Mato Grosso	10
MATO GROSSO DO SUL	Instituto Federal do Mato Grosso Do Sul	07
PARÁ	Instituto Federal do Pará	11
PARAÍBA	Instituto Federal da Paraíba	09
PERNAMBUCO	Instituto Federal de Pernambuco	09
	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	05
PIAUI	Instituto Federal do Piauí	11
PARANÁ	Instituto Federal do Paraná	07
RIO DE JANEIRO	Instituto Federal do Rio de Janeiro	11
	Instituto Federal Fluminense	06
RIO GRANDE DO NORTE	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	11
RONDÔNIA	Instituto Federal de Rondônia	05
RORAIMA	Instituto Federal de Roraima	03
RIO GRANDE DO SUL	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	09
	Instituto Federal Sul-rio-grandense	07
	Instituto Federal Farroupilha	07
SANTA CATARINA	Instituto Federal de Santa Catarina	13
	Instituto Federal Catarinense	06
SERGIPE	Instituto Federal de Sergipe	06
SÃO PAULO	Instituto Federal de São Paulo	24
TOCANTIS	Instituto Federal de Tocantis	06

Fonte: <http://rededefederal.mec.gov.br/>.
Acesso em 10/02/2014.