

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE MARÍLIA

Anexo ao Processo nº
250/2000 - FFC - Marília

A INFLUÊNCIA DA IDEOLOGIA DO BANCO
MUNDIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DO PARANÁ

VOLMIR SABBI

MARÍLIA

2000



VOLMIR SABBI

**A INFLUÊNCIA DA IDEOLOGIA DO BANCO
MUNDIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DO PARANÁ**



VOLMIR SABBI

**A INFLUÊNCIA DA IDEOLOGIA DO BANCO
MUNDIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências
da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Campus de Marília, em convênio com o Centro Federal de
Educação Tecnológica do Paraná, Unidade de Pato Branco,
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri



Marília

2000

1410001145



DADOS CURRICULARES**VOLMIR SABBI**

NASCIMENTO	5.1.1967 – CONCÓRDIA/SC
FILIAÇÃO	Walter Sabbi Sueli Albina Sabbi
1984/1989	Curso de Graduação em Engenharia Civil Universidade Federal do Paraná
1990/1993	Engenheiro Civil atuante na área de projeto, planejamento e execução de obras em Pato Branco-PR e em Cuiabá-MT.
1993/	Professor de Ensino de 1º e 2º graus do Curso de Edificações da Unidade de Pato Branco, do Cefet-PR.
1993/1994	Curso de Especialização em Gerência de Obras, no Cefet-PR, em Curitiba.
1993/1994	Coordenador do curso técnico de Edificações da Unidade de Pato Branco, do Cefet-PR
1994/1996	Chefe da Divisão de Ensino de 2º grau da Unidade de Pato Branco, do Cefet-PR
1996/1999	Assistente do Departamento de Ensino da Unidade de Pato Branco, do Cefet-PR
2000/	Membro do Conselho Diretor do Cefet-PR, eleito pela Unidade de Pato Branco, para o período de 2000-2004.

À minha família, pelo apoio e compreensão, tão importantes para a realização deste trabalho. Especialmente aos meus filhos, André e Carolina, para que possam viver em um mundo mais solidário e mais igualitário.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração direta ou indiretamente de muitas pessoas, a quem manifesto minha gratidão. Em especial, agradeço:

à Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri, pela orientação competente, responsável e comprometida com a qualidade científica;

aos membros da banca examinadora do Exame Geral de Qualificação, Dra. Maria Isabel Leme Faleiros e Dr. Cândido Giraldez Vieitez, que, com seus conhecimentos, contribuíram para a melhoria do texto;

às Professoras Nair Sanzovo Pivatto e Nádia Sanzovo, minhas colegas de curso, grandes amigas e responsáveis pela realização do Mestrado em Educação em Pato Branco;

ao Prof. Mário Arlindo da Silva Paz, pelo espírito de coleguismo demonstrado, ao se propor a ministrar minhas aulas no semestre que me afastei;

à Profa. Nádia Sanzovo, pela revisão gramatical do texto;

à Profa. Rosana Petry, pela versão em inglês do resumo;

aos colegas servidores da Unidade de Pato Branco, que me disponibilizaram dados e materiais bibliográficos importantes à pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
Cap.I. O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A AMÉRICA LATINA.....	15
1. O Banco Mundial e suas origens.....	15
2. As idéias que dão suporte às políticas do Banco Mundial.....	17
2.1. A utilização de termos progressistas pelo Banco Mundial.....	20
3. As políticas do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a educação.....	21
3.1. A prioridade para a educação básica.....	25
3.2. A qualidade e a equidade.....	29
3.3. Os professores.....	30
3.4. O uso da tecnologia na educação.....	33
3.5. O tamanho da classe.....	34
3.6. Tempo de instrução.....	35
3.7. A descentralização.....	35
3.8. Participação dos pais e da comunidade.....	38
4. A intervenção do Banco Mundial na política setorial.....	40
5. As posições do BM e BID na reforma da educação profissionalizante	42
6. O Programa de Expansão da Educação Profissional.....	46
Cap.II. O CEFET-PR E SUAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS.....	53
1. Uma breve história do Cefet-PR no contexto nacional.....	53
2. A implantação da Unidade de Pato Branco.....	60
3. A relação entre as unidades descentralizadas.....	64
4. Estrutura acadêmica e administrativa.....	69
4.1. Diretoria-Geral.....	69

4.2. Os conselhos.....	70
4.3. Direção das unidades descentralizadas.....	75
5. A Unidade de Pato Branco.....	81
5.1. Pessoal docente.....	81
5.2. Técnicos-administrativos e alunos.....	84
5.3. Áreas físicas e dados orçamentários.....	86
6. Os cursos oferecidos no Cefet-PR.....	88
6.1. A escolha dos cursos técnicos de 2º grau e o contexto do setor produtivo de Pato Branco.....	91
6.2. Os cursos superiores incorporados pela Unidade de Pato Branco.....	96
Cap.III. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CEFET-PR.....	101
1. Os novos cursos de Tecnologia.....	101
2. O relacionamento com a comunidade.....	117
3. A participação da educação profissional nas condições de emprego...	125
4. A influência do governo na relação entre a escola e a empresa.....	129
5. A proximidade com as empresas e os reflexos no ensino.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
Resumo.....	157
Abstract.....	158



LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1 – Organograma do Cefet-PR	69
Figura 2 – Organograma da Unidade de Pato Branco	76

TABELAS

Tabela 1 – Roteiro para avaliação da elegibilidade dos projetos	50
Tabela 2 – Quadro de pessoal docente efetivo da Unidade de Pato Branco	82
Tabela 3 – Quadro de professores substitutos da Unidade de Pato Branco	82
Tabela 4 – Quadro total de pessoal docente da Unidade de Pato Branco	82
Tabela 5 – Professores da Unidade de Pato Branco em titulação	84
Tabela 6 – Técnicos-administrativos lotados na Unidade de Pato Branco	85
Tabela 7 – Número de estagiários e bolsistas	86
Tabela 8 – Número de alunos no sistema Cefet-PR	86
Tabela 9 – Áreas físicas do Cefet-PR	86
Tabela 10 – Recursos orçamentários do Cefet-PR	87
Tabela 11 – Alunos isentos da Taxa de Materiais e Patrimônio	88
Tabela 12 – Vagas oferecidas nos cursos do Cefet-PR	89
Tabela 13 – Egressos e alunos que trabalham no Cetis	93
Tabela 14 – Alunos da Funesp que já trabalhavam na sua área de formação	97
Tabela 15 – Número de alunos que permanecem no 5º período (2º ciclo) em Pato Branco	106
Tabela 16 – Projetos desenvolvidos via Setec	130



INTRODUÇÃO

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná(Cefet-PR) é uma instituição de ensino técnico profissionalizante existente há 91 anos na cidade de Curitiba. Por ser uma autarquia federal de regime especial, oferece, além dos cursos técnicos e ensino médio, cursos de graduação e de pós-graduação. Esta configuração legal permite, também, ter como objetivo institucional o desenvolvimento da pesquisa tecnológica.

Em 1991, utilizando-se de um programa criado pelo Governo Federal em 1986 e denominado Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, o Cefet-PR inicia a instalação de várias unidades de ensino pelo interior do Paraná. Uma das cinco Unidades instaladas foi a de Pato Branco, em 1993.

Iniciei minha atividade acadêmica na primeira turma de professores concursados nessa Unidade. Em função de minha formação acadêmica ser engenharia civil e da experiência de três anos em projetos, planejamento e execução de obras civis, ministrei várias disciplinas técnicas do curso de Edificações. Ao longo desses anos de atuação acadêmica, dividi meu tempo entre as atividades didáticas e as atividades de gestão do ensino, assumindo vários cargos de chefia na Unidade de Pato Branco: em julho de 1993, Coordenação de Edificações; em 1994, Chefia da Divisão de Ensino de 2º grau e em 1996, Assistência do Departamento de Ensino, cargo em que permaneci até agosto de 1999, quando pedi exoneração por discordâncias políticas em relação à forma como a Instituição estava sendo dirigida.

A estruturação administrativa e acadêmica do sistema Cefet-PR, constituída por uma unidade matriz e um conjunto de unidades descentralizadas, faculta a estas uma autonomia restrita e sujeita ao controle e às diretrizes da unidade-mãe. O funcionamento administrativo, a distribuição de recursos e a organização pedagógica é excessivamente centralizada em Curitiba. A Direção-Geral escolhe os diretores das unidades sem nenhum tipo de eleição nas unidades.



Os poucos colegiados deliberativos existentes não contemplavam, até pouco tempo atrás, a participação das unidades descentralizadas. O Conselho de Ensino é composto em sua maioria (60%) por professores que compõe a estrutura hierárquica da Escola, escolhidos pelo Diretor-Geral. Nas unidades e nos cursos não existem colegiados com poder deliberativo, cabendo apenas ao diretor dessas, a atribuição, executada por si ou por seus escolhidos, de deliberar sobre os assuntos relativos à sua unidade.

A partir de 1996, a Unidade de Pato Branco, após ter se posicionado (70%) ao lado do candidato oposicionista (derrotado por uma diferença de 2%), na consulta que antecedeu a escolha do Diretor-Geral, recebe um novo diretor, que propõe um trabalho participativo na Unidade, como forma de contornar uma possível resistência dos servidores à sua gestão. A escolha, inclusive, de alguns nomes que ocuparam cargos na gestão do ensino foi feita após uma consulta aos professores e, tem início, na Unidade, um processo de discussão institucional denominado de *Planejamento participativo*. Este trabalho, no entanto, revela seu caráter efêmero em 1998, quando, ainda no seu início, a direção da Unidade, discordando dos resultados dessa discussão, decreta o seu fim. Alguns chefes e coordenadores, que haviam sido escolhidos pelos seus pares, foram exonerados dos seus cargos e, para ocupar estes postos, a direção escolheu os nomes sem promover nenhum tipo de consulta.

A Unidade de Pato Branco, à exemplo das demais unidades do sistema Cefet-PR, passa a viver a rotina característica das escolas com gestão autoritária: a) centralização do poder de decisão na figura do diretor; b) falta de espaço para discussão da prática escolar; c) distanciamento entre os servidores e entre estes e a direção; d) valorização dos procedimentos administrativos em relação à prática pedagógica; e) falta de transparência na gestão escolar.

Após a reforma da educação profissional, promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelo Decreto n.2208/97, o Cefet-PR iniciou um estudo visando a reestruturação dos cursos técnicos existentes. A direção ressuscita o modelo de curso de Tecnologia, agora, porém, com uma inovação: uma diplomação de Técnico para quem concluir a primeira parte do curso. Tem início, nas unidades, um processo de discussão do modelo de curso a ser implantado. É criada uma comissão denominada *Grupo gestor*, composta por um professor de cada unidade (escolhido pelo diretor da



unidade) e presidida pelo Vice-Diretor-Geral, com o objetivo de conduzir o processo de discussão institucional do novo modelo de curso. As discussões acontecidas nas unidades, no entanto, são desprezadas pela direção, que impôs a sua própria proposta de curso.

A proposta dos cursos de Tecnologia reúne as idéias mais valorizadas pelo setor empresarial: competitividade, individualidade, meritocracia, redução no custo de formação humana e formação orientada apenas pelas necessidades do mercado. A adoção dessa orientação reflete a convergência ideológica da direção do Cefet-PR, com as empresas, com quem o Cefet-PR sempre manteve um relacionamento muito estreito, evidenciado nos discursos de seus dirigentes e na sua prática escolar.

O relacionamento do Cefet-PR com a comunidade, apregoadado pela direção como sendo o grande diferencial desta em relação às suas congêneres, apresenta-se, no entanto, restrito a apenas uma parte do setor produtivo, mais precisamente às empresas. Esta aproximação seletiva reflete-se no ajustamento da organização educacional aos valores e princípios apenas dessa parcela da comunidade, resultando na estruturação do ensino e na estruturação institucional tendo como referência o atendimento prioritário das necessidades empresariais em detrimento ao do conjunto da população.

Este relacionamento restritivo pode ser resultante de vários fatores, dentre eles:

- a) a visão existente na direção, que, conscientemente ou não, avalia a organização social a partir do referencial teórico próprio das teorias da Modernidade e do Capital Humano;
- b) a aceitação, pela direção do Cefet-PR, dos interesses empresariais como sendo representativos dos interesses da sociedade considerada na sua totalidade;
- c) a busca de complemento de renda junto às empresas como forma de compensar a escassez de recursos governamentais;

Esta aproximação restritiva favorece a apropriação, pelas empresas, dos recursos públicos existentes na escola pública: ambientes, equipamentos, formação de professores e desenvolvimento de pesquisas. Esta aproximação seletiva reflete-se, também, na formação dos alunos de acordo com os interesses empresariais.

A situação de favorecimento da classe dominante é obtida em grande parte pela não percepção da divergência de interesses, pela classe dominada, conseguida com um

trabalho de dissimulação promovido pela classe dominante através dos seus vários Aparelhos Ideológicos de Estado¹.

Nesse trabalho de dissimulação e criação de diretrizes participam ativamente os organismos multilaterais de financiamento que, a serviço do capital internacional, elaboram as políticas educacionais que serão apregoadas à sociedade em geral, aos servidores educacionais e aos seus dirigentes, na forma de convencimento ou imposição.

Entre esses organismos, o Banco Mundial(BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento(BID) são os mais atuantes na América Latina. Para a confecção de suas políticas, estes bancos utilizam-se de intelectuais muito bem pagos que, utilizando-se de numerosas pesquisas, selecionam os dados que se mostram mais adequados à criação das justificativas que interessam aos seus financiadores. O trabalho de convencimento da população em geral é feito de várias formas, inclusive com a utilização intensiva da mídia.

Assim, para que pudessem ser criadas condições para a elaboração de uma política educacional alternativa na escola profissionalizante, precisava-se desvelar os interesses e fundamentações das políticas educacionais existentes. Utilizei-me do Cefet-PR como objeto de estudo pela referência que esta escola representa em relação à rede de Escolas Técnicas Federais(ETFs). O Cefet-PR, junto com o Cefet-MG e o Cefet-RJ, são os pioneiros neste modelo educacional e considerados, pelo MEC, modelo a ser utilizado no processo de cefetização das demais ETFs, algumas delas já transformadas em Cefet. A criação de um conjunto de cinco unidades descentralizadas em tão pouco espaço de tempo(1991 a 1995) traz uma gama de variáveis adicionais à administração do sistema escolar, que faz do Cefet-PR uma instituição que pode ser pioneira em relação às demais.

A pesquisa da prática do Cefet-PR, da Unidade de Pato Branco, embora possa ser definida como estudo de caso, as idéias, na verdade, aqui encontradas, as dificuldades detectadas e as análises conduzidas são, no entanto, representativas da atuação das escolas profissionalizantes brasileiras.

Considerando o cenário existente na educação profissional brasileira e a importância de avaliar a extensão da atuação dos órgãos de financiamento, cheguei ao

¹ ALTHUSSER, *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, p. 43-4.



meu problema de pesquisa: Qual a influência das diretrizes educacionais do BM e BID nas políticas educacionais do Cefet-PR?

A hipótese orientadora é que os órgãos multilaterais de financiamento, representando os interesses do capital internacional, estabelecem políticas educacionais que serão impostas aos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento ou que serão implementadas, pelos atores locais, na definição de como materializar e justificar suas idéias educacionais. Essa inculcação pode ser feita de várias formas:

- a) exigindo a alteração na legislação educacional como condição para que o país obtenha financiamentos junto a esses organismos ou ainda, para que obtenha o aval na sua relação com o restante do sistema financeiro internacional;
- b) fazendo a avaliação institucional, para obtenção de recursos ou prerrogativas, segundo critérios e metodologias que interessam ao capital e que se enquadram nos requisitos estabelecidos pelas políticas educacionais criadas pelos próprios bancos;
- c) induzindo a aproximação da escola com a empresa como forma de financiar aquela mediante a aceitação dos valores e princípios de interesse desta;
- d) confeccionando justificativas que fortaleçam as idéias educacionais de interesse do capital, utilizando levantamentos estatísticos e outras pesquisas devidamente selecionadas para o fim a que se propõe;
- e) convencendo as pessoas que ocupam cargos diretivos, nas escolas e universidades, da cientificidade e validade das políticas educacionais criadas pelos organismos de financiamento. Desta forma, estender o convencimento ao restante da instituição, através da utilização de mecanismos de reforço controlados pela direção: recursos para projetos e cursos, avaliação funcional, melhoria das condições de trabalho, etc.

A realização deste trabalho de pesquisa foi composta de duas partes: uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica foi feita em obras que desenvolveram estudos de economia política e em obras de administração escolar, devido à contribuição deste conhecimento para a discussão das políticas educacionais e suas relações com o restante da sociedade. Nesta parte, pode ser classificada, também, a pesquisa realizada sobre as principais diretrizes educacionais do BM e BID. As diretrizes, por mim sistematizadas e analisadas, foram explicitadas por esses organismos multilaterais de financiamento em

alguns de seus documentos de políticas educacionais para os países em desenvolvimento.

A escolha do BM se deve ao fato deste ser o principal organismo multilateral de financiamento e cuja atuação mundial se faz intensa na elaboração de políticas e no financiamento educacional. O documento do Banco, utilizado neste trabalho, foi o denominado *Prioridades y estrategias para la educación* que teve sua versão preliminar publicada em 1995. Esta escolha deveu-se ao fato de este documento ser o mais citado em vários artigos e análises publicadas sobre as políticas educacionais do BM.

No caso da América Latina, o BID tem, também, uma presença acentuada nas definições de políticas e concessão de financiamentos. O último grande financiamento para a educação profissionalizante(Proep) é um projeto financiado por esse Banco e, como se pode ver neste trabalho, influenciou decisivamente a reforma da educação profissionalizante que foi levada a efeito pelo Governo Federal, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB) e do Decreto n. 2208/97. Os documentos do BID utilizados para esta análise são: *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo* de abr. 1998 e *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe* de jun. 2000.

A segunda parte da pesquisa foi composta de uma pesquisa e análise documental. Essa atividade foi desenvolvida em duas etapas:

A primeira etapa constou de uma busca e sistematização de dados sobre o Cefet-PR, enfocando mais especificamente a Unidade de Pato Branco, buscando caracterizá-la em seus vários aspectos para que se pudesse compreender mais precisamente seus mecanismos de encaminhamento e processos de tomada de decisões.

A segunda etapa foi o levantamento e análise das idéias educacionais da direção do Cefet-PR, explicitados através dos seus discursos e documentos institucionais. Para conhecer as idéias expostas nos discursos foi recorrido às diversas reportagens e entrevistas concedidas pelos membros da direção aos órgãos de imprensa: os institucionais e os jornais de comunicação de massa.

Os órgãos de comunicação institucional pesquisados foram: o Cefet Jornal, de publicação mensal; a revista Tecnologia & Humanismo, de publicação semestral e; Cefet em Revista, publicação bianual de divulgação institucional. Essas publicações, além de apresentarem inúmeras reportagens com membros da direção, representam,

também, a visão desta, na medida em que os seus Conselhos Editoriais são compostos por pessoas escolhidas pela direção do Cefet-PR.

O acesso às edições do Cefet Jornal foi obtido junto ao Setor de Comunicação Social do Cefet-PR, em Curitiba. Foram consultadas as edições a partir do ano de 1998, quando este jornal mudou de formato, ficando mais completo e contendo, então, entrevistas e reportagens que melhor expressavam as idéias da direção.

No capítulo primeiro, fiz um levantamento das diretrizes educacionais do BM e do BID a respeito da educação. Nos documentos analisados aparecem claramente muitas das recomendações adotadas pelo governo brasileiro, e defendidas pelos dirigentes educacionais do Cefet-PR e de muitas escolas profissionalizantes. Ambos os bancos insistem na necessidade da reforma educacional. A reforma foi implantada pela LDB e pelo Decreto 2208/97, como condição de obtenção de crédito, junto ao BID, para a implantação de um programa denominado Proep, destinado à aquisição de equipamentos para as escolas técnicas.

O capítulo segundo tem a missão de apresentar o Cefet-PR com sua história, o processo de interiorização do ensino, sua estrutura acadêmica e administrativa. O objetivo é fazer com que se conheça a Instituição, em seus valores e funcionamento, para que se possa melhor contextualizar e avaliar a atuação da direção da escola, explicitada e discutida no capítulo seguinte. Essa apresentação mostra a existência de uma estrutura administrativa hierarquizada e um processo de tomada de decisões extremamente centralizado, facilitando o estabelecimento de mecanismos de direcionamento e controle, por parte da classe dominante, na dinâmica escolar do Cefet-PR.

No terceiro capítulo, apresento e discuto as políticas educacionais do Cefet-PR, captadas a partir do processo de estruturação dos novos cursos de tecnologia e da investigação do relacionamento institucional com a comunidade, buscando revelar as possíveis materializações das idéias educacionais dos organismos multilaterais de financiamento nas políticas educacionais e na prática escolar dessa escola profissionalizante.



CAPÍTULO I

O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A AMÉRICA LATINA

1. O Banco Mundial e suas origens

O Banco Mundial(BM), juntamente com o Fundo Monetário Internacional(FMI), foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, devido à preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. Sob forte hegemonia norte-americana, os 44 países que se reuniram em Bretton Woods para discutir os rumos do pós-guerra buscaram criar instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais.²

O BM, composto, atualmente, de várias instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento(BIRD), estabelece nos seus estatutos que a influência nas decisões e votações é “proporcional à participação no aporte de capital, o que tem assegurado aos EUA a presidência do Banco desde a sua fundação, e hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de suas políticas e prioridades.”³ O poder de voto está concentrado nos países líderes: EUA(17,1%), Japão(6,5%), Alemanha(5,0%), França(4,8%) e Reino Unido(4,8%). Essas cinco nações somam 38,2% do poder de voto, sendo o restante diluído entre os outros 176 membros, que compunham o BM em 1993.

² SOARES, *Banco Mundial: políticas e reformas*, p.18.

³ *Ibid.*, p.16.



O BM, que na sua fundação representava um papel secundário frente ao desempenhado pelo FMI, tinha como missão inicial ser agente financiador para as economias destruídas pela guerra. Com o passar do tempo, o BM amplia a sua participação, vindo a ser atualmente o “maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional.”⁴ O volume de empréstimos liberados passou de um patamar de 500 milhões de dólares, em 1947, para cerca de 24 bilhões de dólares, em 1993.⁵

As políticas e prioridades estabelecidas pelo BM sofreram muitas transformações desde a sua fundação. O início da atuação do BM caracterizou-se pela assistência política militar aos países do Terceiro Mundo para integrá-los ao mundo ocidental, visando fortalecer a aliança não-comunista. Até 1956, 65% das operações do BM concentraram-se nos países europeus.

De 1956 a 1968, o financiamento do Banco voltou-se para a infra-estrutura necessária para alavancar o processo de industrialização dos países do Sul. Nesse período, cerca de 70% dos empréstimos destinaram-se aos setores de energia, telecomunicações e transportes.⁶

A partir de 1968, inicia-se, no Banco, a gestão McNamara. Nessa época, já estava desgastada a visão de que a pobreza acabaria com o desenvolvimento econômico, pois, apesar da existência de duas décadas de crescimento econômico, a pobreza se mantinha. Essa gestão marcou, então, uma preocupação específica com a pobreza, resultando em novas distribuições setoriais dos empréstimos, tendo ênfase crescente no incentivo à agricultura. Nos anos 70, o BM perdeu importância em relação aos demais bancos privados, em função da grande disponibilidade, por parte destes, de recursos existentes no mercado internacional, provenientes dos petrodólares.⁷

Nos anos 70, o esgotamento da acumulação iniciada no pós-guerra e o conseqüente declínio das taxas de crescimento resultaram em um profundo processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados. Intensificou-se o

⁴ Ibid., p.15.

⁵ Ibid., p.15. Estes valores, no entanto, são valores de cada época. Para que tivéssemos um valor de comparação mais adequado teríamos que descontar a inflação norte-americana do período. Mesmo descontando a inflação, ainda podemos perceber um grande aumento do volume financiado e que é ainda mais significativo se associarmos os valores iniciais com o cenário de reconstrução das nações atingidas pela guerra.

⁶ Ibid., p.18.

⁷ Ibid., p.19.

processo de circulação e globalização dos capitais, causando um enfraquecimento do controle dos Estados nacionais.

Assim, já nos anos 70, era marcante a crescente influência das teorias monetaristas neoliberais. Estas iriam ganhar hegemonia nas décadas seguintes na condução das políticas globais, constituindo-se no alicerce ideológico que vem fundamentando a atuação do Banco Mundial e do FMI desde então.⁸

Com a eclosão da crise do endividamento, na década de 80, abriu-se espaço para a transformação do BM e outros organismos multilaterais de financiamento, que passam a desempenhar papel importante na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, por meio dos programas de ajuste estrutural.

De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura de suas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado.⁹

Diante da situação de crise e vulnerabilidade dos países em desenvolvimento, o BM e o FMI passaram a intervir diretamente na formulação das políticas internas e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, o Banco Mundial passou a desempenhar um “amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos.”¹⁰

2. As idéias que dão suporte às políticas do Banco Mundial

Com o objetivo de assegurar o pagamento da dívida e a transformação econômica e produtiva dos países, de forma a ajustá-los ao novo padrão de desenvolvimento neoliberal, o BM passou a trabalhar para a implementação de reformas profundas nas instituições e políticas dos países endividados. O conjunto de políticas que orienta as reformas estruturais, impostas aos países endividados, baseia-se numa

⁸ Ibid., p.20.

⁹ Ibid., p.20-1.

¹⁰ Ibid., p.21.

concepção de crescimento ajustada ao ideário liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário.

Essas políticas, batizadas no final dos anos 80 de Consenso de Washington, que atendem, em termos gerais, às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, tem como seus eixos principais:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.;
5. privatização das empresas e dos serviços públicos.¹¹

Essas idéias, explicitadas no Consenso de Washington, serviram de base ao BM e ao FMI na elaboração das políticas destinadas à reestruturação econômica dos países subdesenvolvidos. Segundo o BM, a implementação dessas políticas seria suficiente para promover um desenvolvimento estável nos países, levando à estabilidade econômica, mesmo que isso representasse, num primeiro momento, o aumento da pobreza.

Porém, o crescimento descontrolado da pobreza nos países periféricos era motivo de preocupação no BM em função das reações sociais que eclodiram no Terceiro Mundo. Assim, “as medidas voltadas para a distribuição mais justa da riqueza não constituíam apenas ‘um objetivo moral, mas, antes de tudo, um imperativo político’ para resguardar a estabilidade do mundo ocidental”¹²

Sem colocar em questão o caráter excludente de suas políticas, mas diante do risco de romper com a estabilidade, representado pelo aumento da pobreza, o BM elabora propostas que se “restringem ao financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste.”¹³

¹¹ SOARES, *Banco Mundial: políticas e reformas*, p.23.

¹² FONSECA, *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*, p. 231.

¹³ SOARES, *Banco Mundial: políticas e reformas*, p.27.

Uma das formas buscadas pelo BM para tentar amenizar as tensões sociais foi o investimento prioritário em educação para que, na sua visão, pudesse ser obtido um crescimento econômico sustentado e, assim, reduzir a pobreza. “La inversión en educación lleva a la acumulación de capital humano, que es fundamental para aumentar el nivel de ingreso y lograr un crecimiento económico sostenido.”¹⁴

A educação como redentora da humanidade, através do desenvolvimento econômico e redução da pobreza, pode ser considerada um dos paradigmas da visão liberal para o setor educacional.

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição.¹⁵

Para conter o crescimento da pobreza, os projetos do BM, que até os anos 60 pautavam-se pelas metas de crescimento econômico, voltam-se para o incremento da produtividade do setor agrícola e para o setor social, incluindo a educação.

Duas tendências são perceptíveis: a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional; ... a segunda atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico.¹⁶

Nos início dos anos 70, a educação foi considerada, pelo BM, como fator de desenvolvimento econômico o que justificou o financiamento de projetos para a formação de técnicos de 2º grau. Ao final da década de 70, as atenções do BM voltaram-se para a educação primária

considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para “proteger e aliviar os pobres” durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes.¹⁷

¹⁴ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XV.

¹⁵ BANCO MUNDIAL, *Educação primária*, 1992, p.2. Citado por TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.131.

¹⁶ FONSECA, *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*, p. 231-2.

¹⁷ Ibid., p.232.

2.1. A utilização de termos progressistas pelo Banco Mundial

Ao estabelecer as orientações para a educação, segundo os valores e ideologia¹⁸ neoliberais, o BM se utiliza de termos que sempre fizeram parte das bandeiras de luta das correntes políticas de esquerda. Tal atitude busca aproveitar-se da força política de tais idéias, porém utilizadas num contexto diferente e com definições distorcidas, objetivando arregimentar apoio junto à comunidade mais desavisada, dissimulando, assim, o real sentido das reformas em curso.

Propostas diferentes, que vinham sendo amadurecidas politicamente em várias fontes, em várias origens nacionais e internacionais, foram acopladas e sofreram uma redefinição. Muitas de nossas teses, de inspiração democrática progressista, pelas quais lutamos há anos, estão presentes, mas colocadas de uma outra maneira, dentro de um contexto diferente.

Isto ocasiona perplexidade, não quando nos limitamos ao trabalho acadêmico, mas quando enfrentamos as grandes redes de ensino, onde muitas das propostas do Banco encontram eco. A força destas propostas e, ao mesmo tempo, sua capacidade de mobilização, reside no fato de absorverem demandas progressistas, como a priorização do ensino básico, e redefini-las em uma outra perspectiva.¹⁹

Dentre as propostas que sempre foram defendidas pelas correntes progressistas e que foram acopladas ao discurso do BM, podemos citar:

- a) a participação que, para as correntes progressistas, sempre foi vinculada ao movimento popular; para o Banco, no entanto, representa basicamente mão-de-obra e contribuição monetária das famílias e das comunidades;
- b) a descentralização que pode representar a adoção mais eficiente das combinações de insumos educativos, a partir do melhor conhecimento das condições locais; pode representar, também, a desarticulação das forças políticas que incidem sobre a política educativa como os sindicatos dos professores e as organizações estudantis, ou ainda, representar apenas delegação de funções.

¹⁸ O conceito de ideologia adotado aqui é o de Gramsci que a define como o “significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, *Concepção dialética da história*, p.16.)

¹⁹ BARRETO, *Debates realizados no seminário “O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil”*, p.256.

O BM, ao criar as políticas educacionais, orientando-se apenas pelas avaliações econômicas, por considerá-las tecnicamente corretas, entende que o eventual sucesso ou fracasso dessas políticas depende apenas da capacidade local de implementação, não aceitando a possibilidade de que o eventual fracasso possa estar associado a uma concepção baseada em pressupostos equivocados.

a reforma educativa proposta pelo BM representa o modelo clássico de reforma vertical, de cima para baixo. O que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta para decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central.²⁰

- c) o consenso, segundo as atitudes do BM, reduz-se “a uma idéia muito estática de assinar um acordo. Não existe a noção de consenso ativo de forças sociais e políticas, com permanente possibilidade de participação, de retificação, de renovação.”²¹

Participação, alianças e consenso social destacam-se cada vez mais no discurso nacional e internacional sobre educação. No último documento setorial, o BM afirma que uma maior participação social e a construção de um amplo consenso nacional são condições para a viabilidade da reforma educativa. No entanto, a relação do BM com os governos e a negociação dos empréstimos destinados à reforma do sistema educativo não se atêm a essa lógica. Tipicamente, as políticas e os projetos financiados pelo BM nos países em desenvolvimento são discutidos e negociados no hermetismo, nas cúpulas, sem informação e muito menos discussão, participação ou busca de consenso social.²²

3. As políticas do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a educação

A definição de políticas educativas, de acordo com o BM, deve ter como metodologia principal a análise econômica

²⁰ TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.183.

²¹ TORRES, *Debates realizados no seminário “O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil”*, p.264.

²² TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.182.

a análise econômica da educação em geral, e a análise das taxas de retorno em particular, é um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial.²³

Mesmo o Banco afirmando que este enfoque é para começar o processo, o que se tem percebido é a análise econômica como visão central no desenho das políticas e processos educacionais. Coraggio levanta uma série de objeções à centralidade que é dada pelo BM à análise econômica na definição de políticas educacionais:

- a) a análise econômica é um método especial de análise que tem sofrido sérias críticas pelas suas limitações, mesmo ao analisar processos econômicos;
- b) este modo economicista contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura;
- c) mesmo sendo consideradas apenas um ponto de partida, as recomendações específicas e gerais estabelecidas nos documentos do Banco Mundial parecem estar sendo assumidas sem críticas por muitos governos da região e do mundo;
- d) as novas políticas sociais e de educação não se sustentam nem mesmo perante os próprios critérios neoclássicos;
- e) apesar do enfoque cientificista das propostas do BM, não se assume o princípio científico de que estão baseadas apenas em hipóteses sujeitas à refutação;
- f) o enfoque setorial, apresentado está longe de representar uma abordagem integral necessária para pensar e atuar na promoção do desenvolvimento sustentável de nossas sociedades;
- g) em uma época de crise de paradigmas e incertezas, essa visão reducionista conduz a um unilateralismo disciplinar dificultando a criação de um espaço pluralista de busca coletiva.²⁴

O BM é acusado de, ao fazer uma análise ou uma abordagem de determinadas questões, utilizar uma metodologia que contempla apenas a visão econômica, desprezando os demais enfoques intervenientes nesse processo de discussão. Afirma-se que o Banco tem esse viés economicista em educação “porque uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, foram formuladas e respondidas, usando-se

²³ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XXIII.

²⁴ CORAGGIO, *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?*, p.95-6.



a mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado.”²⁵

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.²⁶

O viés economicista e o referencial ideológico neoliberal, associados ao compromisso prioritário com os interesses do capital internacional, são determinantes na definição das políticas e orientações do BM para a educação. Essas políticas estão explicitadas em vários documentos. Dentre eles, podemos destacar um que foi publicado em 1995 que se denomina *Prioridades e estratégias para educação*, onde o Banco faz uma pregação da urgência de uma reforma na educação dos países em desenvolvimento.

Para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade é preciso introduzir mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo de cada país. É necessário, também, acelerar a reforma. A despesa pública com a educação é freqüentemente ineficiente e injusta. Ademais, é cada dia mais difícil financiar o gasto público em educação na medida em que se expande o número de matrículas no setor público.²⁷

Segundo o BM, os países em desenvolvimento têm pela frente quatro desafios fundamentais: o acesso, a equidade, a qualidade e a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas. Para vencer esses desafios, o BM recomenda uma reforma urgente no sistema educativo dos países em desenvolvimento.

O modelo de diagnóstico, análise e ação proposto pelo BM é baseado em um enfoque setorial, diferente do contexto estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que enfatiza a necessidade de um enfoque interssetorial. “Já que as necessidades básicas de aprendizagem são complexas e diversas, satisfazê-las requer estratégias e ações multissetoriais integradas aos esforços globais para o desenvolvimento”.²⁸

²⁵ Ibid., p.102.

²⁶ Ibid., p.102.

²⁷ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XVII.

²⁸ PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, 1990. Citado por TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.138.

Entre os órgãos de financiamentos multilaterais atuantes na América Latina, temos o Banco Interamericano de Desenvolvimento(BID) que, junto com o BM, tem uma participação intensa em vários setores da região, inclusive no educacional. A participação crescente do BID no investimento em educação, que desde 1965, quando fez seu primeiro empréstimo educativo, passou de um investimento médio para o setor educacional de 5% do seu volume de empréstimo, para 9,5% no triênio 1994-97²⁹, também pode indicar a sua crescente influência na definição de políticas educacionais da América Latina.

O objetivo de analisarmos as idéias educacionais do BID, buscando uma relação delas com as do BM, é a busca da possível existência de um mesmo referencial ideológico orientador, entre os bancos multilaterais, na definição das políticas para a educação e a adoção de procedimentos semelhantes em termos de receituário educativo e mecanismos de influência junto a governos que buscam financiamento junto a esses organismos.

El BID extenderá su cooperación con otras instituciones de apoyo importantes en el área como, por ejemplo, el Banco Mundial, el Banco de Desarrollo del Caribe, UNESCO, CEPAL, UNICEF y USAID. La meta es identificar temas comunes y un programa de investigación, compartir información, apoyar conjuntamente conferencias y trabajos analíticos, capitalizando en la relativa fortaleza de cada una de estas organizaciones.³⁰

A nossa atenção se volta especificamente ao BID em função deste órgão ter sido o financiador de um grande projeto educacional junto ao Ministério da Educação(MEC). Este projeto, denominado Programa de Expansão da Educação Profissional(PROEP), foi implementado após a recente reforma educacional (LDB e Decreto 2.208/97) que, no caso da educação profissionalizante, houve uma modificação de grande extensão. Entre os critérios de análise dos projetos a serem apresentados pelas escolas, para terem acesso aos recursos oriundos do financiamento, tem grande importância a implementação integral de várias alterações que foram criadas nessa nova legislação.

Para fazermos a análise das idéias do BID, utilizamos dois documentos do Banco. O primeiro, denominado de "Reforma de la educación primaria y secundaria en America Latina y el Caribe"(jun. 2000) é significativo a ponto de o Banco afirmar no

²⁹ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.44.

³⁰ Ibid., p.4-5.

prólogo da publicação que “este documento resume la experiencia hasta la fecha y proporciona um conjunto de objetivos y estrategias para guiar al BID en el apoyo a la educación primaria y secundaria durante la próxima década.” O segundo documento chama-se “La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo”(abr. 1998). A terceira publicação analisada chama-se “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?” foi escrita por Cláudio Moura e Castro(BID) e Martin Carnoy (Stanford University)³¹.

A visão que o BID tem da função da educação já está expressa no título do segundo documento estudado, que, a exemplo do BM, acredita ser a educação elemento vital no desenvolvimento econômico, na redução da pobreza e na diminuição da desigualdade.³²

Los papeles que juega la educación en la sociedad moderna son variados. En primer lugar, ya no queda duda e que la educación es la clave del desarrollo económico por medio de su impacto sobre la reducción de la pobreza y de las desigualdades de ingresos.³³

Apresentando diversos levantamentos estatísticos que demonstram o baixo desempenho dos estudantes latino-americanos em provas de matemática, ciências e leitura e a existência de maiores desigualdades de escolaridade entre ricos e pobres, em comparação com estudantes de outras partes do mundo, o BID defende a necessidade de uma reforma urgente na educação da América Latina e Caribe.³⁴ Esta reforma educacional teria como objetivo a melhora da qualidade e da equidade no ensino.

Apresento e discuto, a seguir, algumas das principais idéias de reforma propostas pelo BM e BID, nos seus documentos de políticas educacionais.

3.1. A prioridade para a educação básica

A definição desta prioridade aparece nos vários documentos, discursos e eventos promovidos pelo Banco. Na I Conferência Anual do Banco Mundial, ocorrida no Rio de

³¹ Esta publicação foi obtida no site do BID.(<http://www.iadb.org>).

³² BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, p. 1.

³³ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p. 11.

³⁴ Ibid., p.6-12, p.14.

Janeiro, entre 12 e 13 de junho de 1995, teve como tema: O desenvolvimento da América Latina e Caribe, essa prioridade também foi levantada. Nessa oportunidade, o BM apresentou a educação básica como um “motor do desenvolvimento” e criticou “a excessiva rigidez dos mercados de trabalho”. Reafirmou, ainda, ser a educação, principalmente a básica, “a chave para o aumento sustentável das taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável.”³⁵ Na avaliação do Banco, é a insuficiência de “capital humano” o principal fator responsável pela pobreza e desigualdade.

Os representantes da sociedade civil presentes à Conferência afirmaram ser promissor a nova ênfase dada à educação básica, porém fizeram algumas ressalvas. Disseram

que é impossível separar crescimento econômico, distribuição de renda e educação. Portanto, um crescimento concentrador gera empobrecimento, exclusão e baixos índices e baixa qualidade da educação. Afirmaram que é um erro separar a educação básica da educação universitária, pois devem ser concebidos como um *continuum* integrado que vise a crescente autonomia relativa do país no plano produtivo assim como no plano da pesquisa científica e do desenvolvimento tecnológico. Acrescentaram que a pesquisa é fundamental para a elevação da qualidade tanto da educação quanto do desenvolvimento.³⁶

Com este argumento de investimento prioritário em educação básica que, a primeira vista, poderia ser uma atitude justificável sob o ponto de vista humanitário ou econômico, o BM, ao invés de sustentar uma política de ampliação dos recursos destinados à educação, impõe, através da sua influência nas políticas setoriais, uma redistribuição dos escassos recursos destinados à educação, dos níveis superiores para a educação básica. Essa estratégia, associada a outras reformas de caráter neoliberal implementadas na previdência privada, na estruturação do setor produtivo e nas demais instituições nacionais tem provocado, no Brasil, um verdadeiro desmonte da educação pública superior e dos programas de pesquisa tão fundamentais para que o país tenha possibilidade de se estabelecer como nação desenvolvida. Assim, é necessário ampliar um pouco a discussão sobre a educação básica e a existência de sua relação com o aumento da renda, uma das argumentações do BM para justificar a prioridade daquele nível educacional em relação aos demais.

³⁵ ARRUDA, *ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?*, p.58.

³⁶ *Ibid.*, p.58-9.

A prioridade na educação da primeira infância é defendida, também, pelo BID, com o argumento de que esse investimento traz grandes benefícios, pois “reduce la desigualdad, mejora la salud e incluso puede tener un impacto a largo plazo al aumentar la posibilidad de obtener empleo y reducir la delincuencia.”³⁷ A educação também aqui é colocada como determinante do processo econômico e social. Para o Banco, o desemprego e a desigualdade social são problemas que poderiam ser resolvidos por meio da educação da população, como se esses fenômenos sociais não fossem resultado de um sistema econômico que, pela sua própria natureza, produz a desigualdade.

Esta orientação do BID de priorizar a educação básica e secundária atende a orientação formulada pelos Presidentes reunidos em Santiago do Chile em abril de 1998³⁸, quando foi colocado no Plano de Ação que “se insta al BID a que colabore con los países miembros para incrementar a más del doble durante los próximos tres años, el aporte de nuevos préstamos para la educación primaria y secundaria en comparación con los aportes de los últimos tres años.”³⁹

O Banco, demonstrando sua disposição em conseguir apoio às reformas por meio do convencimento da população, assume a defesa da educação básica também por ser esta uma bandeira muito popular.

El Banco apoyará la educación primaria y secundaria para obtener un amplio apoyo social a las reformas tanto de parte de los interesados tradicionales como de los que no lo son: estudiantes, padres, maestros y autoridades educativas y también le las ONG, empresas privadas, los medios de comunicación masiva y otros.⁴⁰

O conceito de educação básica, utilizado pelo BM, se alterou nos vários documentos publicados pelo Banco de 1988 a 1995. No seu primeiro estudo regional sobre o setor educativo, publicado em 1988, intitulado *A educação na África sub-Saariana*, o termo *educação básica* se referia à educação não-formal de jovens e adultos nos rudimentos da lecto-escrita e cálculo. Mais tarde, essa educação passou a ser equivalente à educação de primeiro grau. No documento sobre política educacional

³⁷ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.23.

³⁸ O documento do BID, citado na sequência, de onde foi retirada esta informação, não explicita claramente quais eram os Presidentes que participaram do referido encontro em Santiago do Chile. Um documento do Banco Mundial (*Educational change in Latin America and the Caribbean*) afirma que este encontro foi a Cúpula das Américas II, que reuniu os presidentes dos países americanos.

³⁹ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.50.

⁴⁰ Ibid., p.47.

publicado pelo Banco em 1995, chama-se educação básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária. Esse documento assevera que a aquisição de “o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade” se dá no equipamento escolar e requer aproximadamente oito anos de instrução.⁴¹

Essa concepção de educação básica de caráter bastante restrito, afasta-se da concepção determinada, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien. Nessa proposta mais ampliada, a educação básica

inclui igualmente a crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à educação escolar e nem à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa.⁴²

O BM tem estimulado os países a priorizar o investimento em educação básica com o argumento de que a taxa de retorno nesse nível de ensino é maior do que nos demais, gerando maior renda e reduzindo a pobreza. Segundo o Banco,

as altas taxas de rentabilidade calculadas para a educação básica na maioria dos países em desenvolvimento indicam claramente que os investimentos destinados a incrementar a matrícula e melhorar as taxas de reprovação na educação básica deveriam ser os investimentos em educação de maior prioridade nos países que ainda não alcançaram a educação básica universal.⁴³

A argumentação econômica, utilizada para justificar a prioridade na educação básica, orienta-se no aumento relativo na renda das pessoas, resultante do investimento em educação. Segundo essa argumentação, o investimento de determinado valor na educação de uma pessoa analfabeta traria um aumento de renda pessoal proporcionalmente maior do que se esse valor fosse aplicado na pós-graduação. A soma dos ganhos pessoais conduziria a um incremento maior na renda nacional. Tal justificativa seria fortalecida pelo fato desse investimento beneficiar a população pertencente ao grupo mais carente.

A idéia conduz também a uma falácia evidente: num mundo no qual apenas um terço da população vai conseguir integrar-se ao mercado formal de trabalho, quando efetivamente entrarem no mercado de forma massiva os que hoje são alunos, uma proporção muito alta irá ficar desocupada ou irá concorrer entre si, diminuindo os salários. Em outras palavras: para

⁴¹ TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p. 132.

⁴² *Ibid.*, p. 133.

poder tornar efetivo esse maior benefício privado e social (supondo-se que fosse efetivamente superior) é necessário um desenvolvimento que garanta um crescimento adequado da demanda por trabalho, o que, por sua vez, exigiria investir em outros níveis de educação e em outros setores econômicos, assim como estimular outras instituições além do mercado.⁴⁴

O BM aceita o investimento nos demais níveis de ensino apenas após o desenvolvimento completo da educação básica. “Na medida em que o sistema de educação básica aumente sua abrangência e eficiência, pode-se dedicar mais atenção à educação secundária de segundo ciclo e à superior.”⁴⁵ Agindo assim, o Banco despreza a inter-relação e a sinergia entre os vários níveis do sistema. “Um bom ensino secundário e uma boa universidade são, de fato, condição de qualidade da própria educação básica, já que nesses níveis formam-se os professores e/ou os professores dos professores quem têm sob sua responsabilidade a educação básica.”⁴⁶

O BID, a exemplo do Banco Mundial, também afirma serem prioritários os financiamentos para a educação básica e secundária em detrimento da superior. “El Banco apoyará a todos los sectores de la educación, aunque no retornará a etapas anteriores en las que la mayoría de los préstamos se canalizaban hacia el nivel superior.”⁴⁷

3.2. A qualidade e a equidade

O terceiro problema - e provavelmente o mais importante - [além do acesso e da equidade] é melhorar a qualidade da educação; esta é pobre em todas as esferas nos países de baixa e média renda. Os alunos dos países em desenvolvimento não estão adquirindo os conhecimentos exigidos pelos currículos de seus próprios países, nem obtendo bons resultados quando estudam em países mais desenvolvidos. ... Melhorar a qualidade é tão importante como melhorar o acesso, porém mais difícil de se conseguir.⁴⁸

Qualidade, para o BM, pode ser medida pelo rendimento escolar, pelo qual se verifica o atendimento de objetivos e metas propostos pelo aparelho escolar, “sem

⁴³ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XXIII.

⁴⁴ CORAGGIO, *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?*, p.106-7.

⁴⁵ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XXVIII.

⁴⁶ TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.181.

⁴⁷ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.45.

questionar a validade, o sentido, os métodos de ensino daquilo que se ensina”⁴⁹. Nessa visão, o que conta é “valor agregado da escolaridade”, isto é, “o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda”⁵⁰

Para se atingir a qualidade e para que as escolas tenham eficiência em termos de custo por diplomado seria necessário, segundo o BM, investir nos insumos mais determinantes de um aprendizado efetivo que, no ensino de primeiro grau, foram, em ordem de prioridade, assim relacionados pelo Banco: (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe.⁵¹

De acordo com a sua escala de prioridades, o BM recomenda investir nos primeiros itens de seu rol, especificamente em três deles: aumentar o tempo de instrução, proporcionar livros didáticos e melhorar o conhecimento dos professores através da capacitação em serviço e ensino a distância. De acordo com essa mesma escala, o Banco desestimula investir nos últimos: laboratórios, salário do professor e tamanho da classe.

O BID considera que para a melhoria da qualidade e equidade na educação faz-se necessário uma análise de alguns elementos que considera críticos: professores, materiais de ensino, tecnologia de instrução, gestão e educação básica.

Vamos verificar a postura adotada por esses organismos de financiamento diante de alguns desses insumos educacionais.

3.3. Os professores

Com relação à formação dos professores, o BID afirma que “La formación de los maestros en la región se caracteriza por los bajos estándares, el aprendizaje deficiente de las materias y la falta de entrenamiento práctico.”⁵² A questão da formação

⁴⁸ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p. XVII.

⁴⁹ TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p. 134.

⁵⁰ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p. 27.

⁵¹ TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p. 134.

⁵² BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p. 16.

em serviço parece estar meio dúbia para o BID. Defendida por alguns autores⁵³, que são referência para o próprio Banco e pelo BM, é vista, em um momento, com restrição, pois esta forma até pode ser utilizada para “enseñar a los maestros la última moda pedagógica o la última reforma del programa de estudios, no para llevar a cabo una evaluación de las características del buen maestro para así mejorar la enseñanza en las salas de clase.”⁵⁴ Em outro momento, no entanto, o documento analisado afirma que “En vista de su importancia, el Banco aumentará considerablemente su apoyo financiero al adiestramiento de los maestros, que puede realizarse antes y durante el período de servicio.”⁵⁵

A questão da remuneração dos professores não é abordada com mais profundidade pelo BID. O Banco limita-se a afirmar que os salários devem ser condizentes com a formação dos professores para que se possa atrair e manter bons profissionais, o que melhora o nível de ensino. O valor desses salários deve se orientar pelo remuneração de profissionais equivalentes empregados no setor privado, isto é, pelo mercado.

O sindicato dos professores, como tem interesses diversos de um banco e uma história de luta contrária aos interesses desse, são acusados, pelo BID, de corporativistas e de

concentrar sus actividades, casi exclusivamente, en temas salariales, a menudo con motivaciones políticas. Es rara ocasión en que los sindicatos resaltan las condiciones de trabajo de los maestros, prestan atención al desarrollo profesional o se preocupan por mejorar la enseñanza.”⁵⁶

Os sindicatos da região não teriam, ainda segundo o Banco, conseguido que o público se identifique com suas posições em função de que esses organismos terem trabalhado muito pouco em prol de reformas que aumentem o rendimento escolar das crianças ou melhorem a eficácia das escolas.⁵⁷

Essa visão da atuação dos sindicatos, que o BID apresenta, parece muito próxima à dos seus acionistas: o capital internacional. Talvez os sindicatos não

⁵³ LOCKHEED & VERSPOOR, *Improving Primare Education in Developing Contries*. Citado por BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.17. Este autor é citado também no Documento do BM, quando este recomenda a formação em serviço.

⁵⁴ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.17.

⁵⁵ Ibid., p.45.

⁵⁶ Ibid., p.17.

trabalhem pela implantação das reformas criadas pelo Banco, o que não significa, necessariamente, que não trabalhem pela melhora das condições de ensino nas escolas.

Com relação ao salário dos professores, o BID afirma que os estudos indicam claramente que “la inversión en materiales de enseñanza rinde una utilidad mayor que el aumento de salarios de los maestros o la reducción del número de estudiantes por maestros”⁵⁸.

A questão salarial dos professores é considerada, pelo BM, pouco importante para a melhoria da qualidade (penúltimo da escala de prioridades). Os professores costumam ser vistos, pelo BM, como um sindicato magisterial que lembra reivindicação salarial, corporativismo e greve. Os professores “são vistos [pelo Banco] como problema antes que recurso, ‘insumo’ educativo necessário, porém, caro, complexo e difícil de lidar”⁵⁹.

Os professores são geralmente o maior grupo de funcionários públicos nos países em desenvolvimento. Mais ainda, já que as finanças e a gestão educativa estão usualmente sob a responsabilidade do governo central, os sindicatos de professores são atores importantes na cena política nacional.⁶⁰

O BM aconselha melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância).⁶¹ “Em geral, a capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial”⁶². Para compensar os baixos níveis de formação docente, o Banco recomenda, também, proporcionar livros didáticos, vistos como expressão operativa do currículo.

Os textos escolares são a mais importante - senão a única - definição do currículo na maioria dos países em desenvolvimento ... a maior parte das reformas curriculares tentam modificar o currículo proposto concentrando-se nos cursos ministrados e no número de horas oficialmente dedicados aos mesmos. Essas mudanças no currículo proposto são pequenas, ineficazes e enfrentam resistência por parte dos pais e dos professores.⁶³

⁵⁷ Ibid., p.42.

⁵⁸ Ibid., p.19.

⁵⁹ TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.161.

⁶⁰ BANCO MUNDIAL, *Priorities and strategies for education*, p.102. Citado por TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.160.

⁶¹ TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.135.

⁶² LOCKHEED & VERSPOOR, *Improving Primare Education in Developing Contries*, p.134. Citado por TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.162.

⁶³ Ibid., p.46-7. Citado por TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.154.

A infraestrutura já não é um insumo considerado importante para o BM, pois “estas despesas [em construção] não são imprescindíveis para a obtenção dos resultados acadêmicos desejados”⁶⁴. Para minimizar custos, neste item, o BM recomenda compartilhar custos com as famílias e comunidades. O BID também não considera as despesas com construção como importantes, pois no recente projeto de financiamento para a educação profissionalizante brasileira (Proep) não é permitida a realização de investimento neste item.

3.4. O uso da tecnologia na educação

La tecnología de la información desempeña un importante papel en el proceso de cambio educacional, ampliando el acceso a nueva información, facilitando las investigaciones, y atrayendo el interés y la atención del estudiante. Además, a través de la tecnología, la educación puede llegar a poblaciones que normalmente están fuera del alcance de las instituciones tradicionales.⁶⁵

O investimento em educação a distância por rádio e televisão tem alcançado, segundo o BID, um impacto positivo sobre a qualidade, equidade e acesso em vários países da região. Esses programas são exitosos e eficientes desde o ponto de vista de custo. Através da educação a distância, por rádio e televisão, é possível estender a educação a populações distantes, o que seria custoso fazer pelos meios convencionais e facilita o treinamento de grupos de pessoas em “destrezas específicas (como el adiestramiento de maestros en el servicio). En este último caso, un instructor bien calificado puede enseñar desde una localidad central a una gran cantidad de estudiantes o trabajadores en tareas especializadas.”⁶⁶

O investimento em computadores e internet no processo ensino/aprendizagem na educação primária e secundária, no entanto, não se mostra muito vantajoso em função do substancial volume de recursos necessários que o torna desinteressante segundo a análise do custo-eficiência.⁶⁷ A utilização de computadores precisa estar ligada ao

⁶⁴ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.39.

⁶⁵ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, p.6.

⁶⁶ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.19-20.

⁶⁷ Ibid., p.20.

treinamento de professores e ao desenvolvimento de programas específicos para o ensino dos conteúdos. Segundo o Banco, ensino usando o computador deve ser desenvolvido inicialmente como projeto piloto, isto é, de menor envergadura para que se possa avaliar os resultados e definir formas mais eficientes para projetos futuros mais amplos. A conclusão do BID sobre ser ou não vantajosa a utilização da tecnologia na educação, orienta-se primordialmente por uma avaliação do custo.

3.5. O tamanho da classe

A questão do tamanho da classe é abordada pelo pelo BM segundo um enfoque puramente econômico, sem nenhum tipo de avaliação que siga o referencial pedagógico.

As escolas nos países de baixa e média renda poderiam economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professor, utilizando deste modo menos professores e alocando os recursos destinados aos professores a outros insumos que melhoram o rendimento, tais como livros didáticos e capacitação em serviço.⁶⁸

O BM cita ainda estudos onde se conclui que o tamanho da classe não tem incidência significativa sobre o rendimento escolar dos alunos. Acima de 20 alunos, afirma-se, não faz diferença se são trinta ou cinquenta ou mais alunos. Assim, o BM recomenda aos países em desenvolvimento que não empenhem esforços em reduzir o tamanho da classe.⁶⁹

O BID não assume abertamente sua posição pelo aumento do número de alunos na classe, mas cita, em seu documento, diversos estudos que chegaram a essa conclusão. Um dos estudos citados (Jiménez, 1995, sobre a República Dominicana . Swope, 1998, Fe y Alegría) conclui que os custos dos alunos na educação privada é menor que na pública e com um melhor resultado de aprendizado dos alunos e credita tal fato, entre outros fatores, a uma proporção mais alta de professores por estudante.⁷⁰ Outro trabalho citado (Schiefelbein et al, 1998) faz estudos sobre os custos de várias intervenções de escolas primárias da região, concluindo que essas intervenções, freqüentemente, não são eficazes. A sugestão é que

⁶⁸ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.37.

⁶⁹ TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.167.

⁷⁰ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria*

los países de América Latina deben cuestionar seriamente algunas intervenciones sumamente onerosas que tienen poco impacto en el aprendizaje. Algunas de éstas son el uso de computadoras a gran escala (en vez de proyectos piloto), reducción en la proporción entre maestros y estudiantes sin los cambios correspondientes en pedagogía y aumento en los salarios.⁷¹

O BID afirma ainda que “La proporción de alumnos por maestro es indudablemente el elemento más importante que afecta los costos unitarios”⁷², demonstrando que sua análise, a exemplo do Banco Mundial, orienta-se sob o enfoque economicista. O Banco afirma ainda que estudos internacionais sobre o efeito do tamanho da classe na aprendizagem trazem resultados ambíguos, mas é fato certo que a Coréia, com uma proporção de 40 alunos por professor, tem mostrado desempenho, em provas internacionais, muito superiores à América Latina, que tem uma taxa de 16 alunos por professor. Colocada esta questão desta forma, o BID demonstra sua visão restrita ao fazer a análise, isolando apenas algumas variáveis e forçando uma relação entre elas, desprezando a interrelação que existe entre o conjunto de variáveis que fazem parte do processo educacional.

3.6. Tempo de instrução

Para melhorar a educação deve-se, também, aumentar o tempo que se dedica ao ensino nas aulas. O BID afirma que o tempo destinado à educação nos vários países da América Latina e Caribe, com exceção dos países que falam inglês no Caribe, é insuficiente para uma educação de qualidade.⁷³ Para embasar esta afirmação o Banco compara o tempo de instrução diária e anual dos países da região com o dos países desenvolvidos.

Para aumentar o tempo de instrução sem precisar de novas construções resultantes do turno dobrado, o Banco sugere alternativas de menor custo: “aumentar la duración del año escolar, descontinuar las huelgas prolongadas y dar a los estudiantes

en América Latina y en Caribe, p.33.

⁷¹ Ibid., p.34.

⁷² Ibid., p.35.

⁷³ Ibid., p.29.

más tareas, lo cual según muchos estudios tiene un impacto positivo en el rendimiento del alumno.”⁷⁴

O BM, também, recomenda aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa;

O tempo real dedicado à aprendizagem está relacionado de maneira consistente com o rendimento. Os alunos nos países de baixa e média renda estão expostos a menos tempo de instrução que os alunos nos países da OCDE, como consequência de um ano escolar oficial mais curto, fechamentos não programados das escolas, absenteísmo de professores e alunos, e perturbações diversas.⁷⁵

3.7. A descentralização

Os sistemas educativos da América se caracterizam, segundo o BID, por uma excessiva centralização. A autonomia permite aos servidores escolares “responder mejor ante los desafíos institucionales y satisfacer mejor las necesidades de los interesados finales, los estudiantes y sus padres.”⁷⁶

Como justificativa para a necessidade da descentralização, o Banco Mundial afirma que

A maior parte dos sistemas educativos são diretamente dirigidos por governos federais ou estaduais, que dedicam a maior parte de seus esforços para tratar de assuntos tais como negociações sobre os salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares. Este tipo de gestão centralizada deixa pouco espaço para a tomada de decisões flexíveis sobre os insumos instrucionais e as condições de aprendizagem que conduzem a um aprendizado mais efetivo na sala de aula.⁷⁷

Em função das razões apresentadas, o BM recomenda aos governos um esforço no sentido de acelerar a descentralização mantendo, no entanto, ainda centralizadas as seguintes funções: “(a) fixar *padrões*; (b) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (c) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais

⁷⁴ Ibid., p.35.

⁷⁵ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XXII.

⁷⁶ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, p.3.

⁷⁷ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XVII.

insumos; e (d) monitorar o desempenho escolar.”⁷⁸ O BM recomenda também a necessidade do “fortalecimento dos sistemas de informação, apontando de maneira específica a necessidade de colher dados em quatro itens: matrícula, assistência, insumos e custos.”⁷⁹

O BID, por outro lado, alerta para os riscos advindos da descentralização, entre eles são citados: a perda de controle das políticas por parte das autoridades nacionais, o aumento das desigualdades entre as regiões e a “captura” das políticas por parte de grupos de interesse. Para que a descentralização obtenha sucesso, algumas atividades devem ficar a cargo do governo central, entre elas o Banco cita: a fixação de normas, desenho de políticas, informação e avaliação.⁸⁰

Para implementar a autonomia das instituições escolares, O BM recomenda medidas financeiras e administrativas.

As medidas financeiras propostas são: (a) utilizar os impostos do governo central e dos governos locais; (b) compartilhar os custos com as comunidades locais; (c) efetuar doações às comunidades e às escolas sem estabelecer requisitos para o uso de tais doações; (d) cobrar taxas na educação superior; (e) estimular a diversificação das receitas; (f) certificados e empréstimos educativos; (g) financiamento baseado em resultados e qualidade.⁸¹

As medidas administrativas são sugeridas para a direção e para os professores. Para a direção é proposto que gozem de autoridade para definir assuntos como “alocar recursos, contratar ou dispensar pessoal, e determinar questões tais como calendário, horário escolar e língua de instrução”. Para os professores “propõe-se que tenham autonomia para definir as práticas de aula, embora dentro de certos limites fornecidos por um currículo nacional, sujeito a normas e *padrões*, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão de ensino”⁸².

A descentralização é vista pelo BID, a exemplo do BM, como uma forma de passar a responsabilidade da manutenção e provimento do ensino para as comunidades locais, aliviando o Estado do ônus com o setor educativo, de acordo com a ideologia neoliberal do Estado-mínimo. A descentralização pode ser utilizada, também, como uma forma de desmontar “grupos de interesses”, como o sindicato dos professores ou as

⁷⁸ Ibid., p.XX.

⁷⁹ TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.135.

⁸⁰ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, p.4.

⁸¹ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XXVII.

organizações estudantis, que se mostram fortes enquanto conseguem trabalhar unidos. O desmembramento das escolas em unidades independentes, com administrações e interesses próprios, tenderia a tirar a força de ação conjunta própria das organizações de luta sindical e política.

es evidente que la descentralización podría ser un instrumento adecuado para la reforma educacional al libertar las iniciativas locales, canalizar fondos adicionales originados en fuentes locales, comprometer a nuevos interesados o dismantelar los grupos de interés surgidos de los excesos del centralismo, o qual puede ser de valor por sí solo.⁸³

A participação dos pais e da comunidade é considerada ponto chave para o processo de descentralização. Com o aumento do poder e da participação da comunidade local sobre as questões financeiras “aumentará la participación de los padres en las escuelas de sus hijos, obligando a los maestros y administradores a aumentar la calidad, mejorar la enseñanza y usar los recursos más eficientemente.”⁸⁴

3.8. Participação dos pais e da comunidade :

A participação pode se dar, segundo o BM, em “três âmbitos: (a) a contribuição econômica para a sustentação da infra-estrutura escolar; (b) os critérios de seleção da escola; e (c) um maior envolvimento na gestão escolar;”. Quatro “riscos” são atribuídos à maior participação das famílias no âmbito escolar: “(a) uma maior dificuldade para impulsionar objetivos nacionais amplos; (b) incremento da segregação social; (c) estímulo à desigualdade (ao depender das condições econômicas da comunidade e das famílias); (d) limitações derivadas da falta de informação e educação dos pais.”⁸⁵

a participação das ONGs na subministração da educação deverá ser considerada como outro elemento da descentralização, um complemento ao papel do Estado... é necessário propiciar um ambiente que facilite a participação do setor privado na operação de instituições educativas, tenham estas fins lucrativos ou operem como serviço social.⁸⁶

⁸² Ibid., p.XXVII.

⁸³ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.21.

⁸⁴ Ibid., p.22.

⁸⁵ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XXVI.

⁸⁶ HUSAIN, *Discurso pronunciado na sessão inaugural de PROMEDLAC V*. Citado por TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, p.137.

A idéia de participação da comunidade expressa como “um complemento do papel do Estado” parece estar visando mais ao descompromisso educacional do Estado, reduzindo os custos com esse setor e a ampliação dessa frente de atuação para a exploração privada da educação e a montagem de um sistema educacional calcado em valores e procedimentos próprios do sistema capitalista.

Participação para o BID parece ser apenas o envolvimento dos atores locais para a implementação das reformas criadas pelo Banco. A implementação dessas reformas depende de líderes que busquem o consenso ente os vários setores da comunidade, pois serão eles que “habrán de *interpretar y aplicar* las reformas. Para tener éxito, la reforma debe procurar el compromiso y la participación de los interesados.”⁸⁷

Para buscar o “consenso” em torno da reforma, o Banco sugere recorrer ao diálogo político e ao *marketing*. Inclusive o documento afirma que “recientes proyectos del BID han incluido componentes de mercadeo social e inversiones en estudios de opinión pública y procesos de construcción de consenso, como un aspecto clave de la preparación y ejecución de proyectos de educación.”⁸⁸ Assim, o processo de construção do consenso, adotado pelo BID, se parece mais com um convencimento ou isolamento das parcelas da população resistentes à mudança, sem considerar a hipótese de colocar em discussão a proposta si. “El mercadeo social es un medio de obtener la colaboración de la sociedad civil y, en particular, la de los padres. ... en el proceso de la reforma educativa se tienen que destinar fondos para diseñar y ejecutar actividades de mercadeo social de manera efectiva.”⁸⁹

A busca de informações e a avaliação são atividades muito citadas e valorizadas no processo de implementação das reformas. Levantamentos estatísticos e avaliações são importantes para o processo de tomada de decisões e, “al mismo tiempo *permitir comparaciones* entre países, regiones e incluso entre escuelas”⁹⁰. Tais comparações, ao mesmo tempo que fornecem um referencial de resultado para orientar o processo de

⁸⁷ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, p.9.(grifos nossos)

⁸⁸ Ibid., p.9.

⁸⁹ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.42.

⁹⁰ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, p.4. (grifos nossos)

tomada de decisões, desenvolvem ou estimulam o espírito competitivo, que se contrapõe ao da solidariedade.

4. A intervenção do Banco Mundial na política setorial

A partir de 1982, no contexto da crise do endividamento externo, o BM passou a atuar tanto como credor inflexível, como instrumento dos credores internacionais influenciando no ajustamento das economias dos países devedores e impondo-lhes a prioridade no pagamento da dívida externa. A forma encontrada para tal foi por meio de políticas de ajuste estrutural que, junto com o FMI, estabeleceram diretrizes que interessavam a esses organismos, como condição para fornecer os avais dados aos planos de estabilização e ajustes macroeconômicos, que eram fundamentais para a concessão de novos empréstimos aos devedores.

o Banco, longe de cumprir o mandato de não interferir na política dos países-membros – imposto pelo Acordo que o instituiu – , tornou-se mentor dos governos do hemisfério Sul, tendo uma influência preponderante, tanto direta quanto indiretamente, na política interna da maioria dos países em desenvolvimento. E esta influência ocorre predominantemente em benefício dos governos e economias dos países industrializados (seus principais acionistas) e das empresas transnacionais que operam a partir desses.⁹¹

A participação do BM no financiamento da educação coloca-o numa posição de liderança junto aos demais organismos financeiros internacionais.

En el plano internacional, el Banco es la mayor fuente de asesoramiento en materia de política educacional y de fondos externos para esse sector. Suministra cerca de un 15% del flujo total de la ayuda destinada a educación y alrededor de 30% del total de la asistencia para enseñanza primaria.⁹²

Essa participação do Banco aumentou, em 1994, para mais de 25% de toda assistência bilateral e multilateral à educação dos países em desenvolvimento, o que representa quase US\$ 2 bilhões. Os empréstimos para projetos educacionais cresceram oito vezes durante os últimos vinte anos.⁹³

⁹¹ ARRUDA, *ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?*, p.43.

⁹² BANCO MUNDIAL, *Educación primaria*, 1992, p.7. Citado por DE TOMMASI, *Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação*, p.195.

⁹³ BENNELL, *Uso e abuso das taxas de retorno: Uma crítica à revisão do setor educacional de 1995 do*



Tal participação no total de financiamentos, que até pode ser grande comparada ao volume total emprestado ao setor educacional pelos demais organismos econômicos, mostra-se, no entanto, insignificante (0,5%) se comparada ao total de recursos gastos com educação pelos países em desenvolvimento.

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais.⁹⁴

Assim, contribuindo muito pouco com o montante total a ser gasto com educação, o BM afirma ser a assessoria sua contribuição mais importante. Assessoria que pode ser entendida como indicação de políticas e estratégias educacionais a serem adotadas pelos países em desenvolvimento, de acordo com os interesses dos países centrais e do capital internacional, grandes acionistas do Banco. Mas como, contribuindo com tão pouco, o BM pode ter uma influência tão decisiva na definição das políticas educacionais? Essa influência se dá pelo fato de que

os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise do endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim, esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem.⁹⁵

Os créditos concedidos pelo BM à educação, mesmo sendo denominados de “ajuda”, “cooperação” ou “assistência técnica”, são empréstimos do tipo convencional, que devem ser pagos. O fator que torna em empréstimos do BM mais atraentes para os governos dos países endividados é que os prazos de financiamento concedido pelos organismos multilaterais são, de forma geral, mais longos que os das demais instituições financeiras internacionais. O modelo de co-financiamento segue as mesmas regras de qualquer projeto comercial: o BM participa com 50% e o país recebedor com outros 50%. As taxas de juros cobradas até 1980 eram de 8% a. a., a partir de 1980 o Banco

Banco Mundial, p.114.

⁹⁴ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XXIX.



passou a cobrar uma taxa variável, de acordo com o custo do dinheiro no mercado internacional, mais 9,5% a. a., o que torna esse dinheiro mais caro que o disponível no mercado. O Banco cobra ainda uma “taxa de compromisso” de 0,75% a. a. sobre os recursos ainda não retirados, o que aumenta muito o encargo da dívida, caso haja um atraso no cronograma de execução dos projetos.⁹⁶

Para se ter uma idéia da exorbitância que representam os juros da dívida e a situação de exploração a que os países do Terceiro Mundo são submetidos em função de uma política econômica mundial que tem seus rumos determinados de acordo com os interesses do capital internacional, podemos citar o caso da América Latina que

Em dez anos – de 1983 a 1992 – os credores receberam 500 bilhões de dólares apenas da América Latina. Apesar dessa transferência de recursos, a dívida externa da região nesse período aumentou de 360 bilhões para 450 bilhões de dólares e continua a se constituir num sério obstáculo para o desenvolvimento dos países da região.⁹⁷

Além desses valores de juros da dívida externa, os governos desembolsam valores maiores ainda com o pagamento de juros da dívida interna que, pelos riscos maiores que representam aos investidores do mercado internacional, tem uma remuneração bem maior que os da externa. Assim, o BM se transforma em um instrumento de definição de políticas econômicas e sociais, a serviço dos interesses do capital internacional, para que sejam feitas as modificações necessárias para garantir o pagamento da dívida e se manter a atual estrutura de valorização do capital, independente dos reflexos sociais resultantes.

5. As posições do BM e BID na reforma da educação profissionalizante

Antes da promulgação da Lei 6394/96 e do decreto 2208/97, o ensino profissionalizante de nível técnico era ministrado de forma integrada com o ensino médio, então denominado de 2º grau. As modificações decorrentes da promulgação dessa legislação estão de acordo com a visão do BM e do BID a respeito da educação

⁹⁵ SOARES, *Banco Mundial: políticas e reformas*, p.21.

⁹⁶ FONSECA, *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*, p.234.

⁹⁷ SOARES, *Banco Mundial: políticas e reformas*, p.25.

técnica. As influências dos organismos internacionais na política educacional devem ser estudadas a partir das mediações com colaboradores locais que, sendo conhecedores dos anseios e interesses locais, contribuem para a fundamentação e implantação de reformas que estejam de acordo com as idéias daqueles órgãos.

Cunha, fazendo referência a um relatório do BM, datado de 1989, relativo ao ensino de 2º grau no Brasil, mostra as recomendações feitas pelo Banco ao governo brasileiro em função da existência de iniquidades resultantes do gasto público diferenciado com escolas de 2º grau: enquanto as escolas estaduais e municipais seriam pouco aquinhoadas, as federais, que atenderiam poucos alunos, teriam uma situação financeira privilegiada⁹⁸. Sem entrar nas possíveis causas dessas iniquidades, o relatório propõe:

três ações imediatas voltadas para as escolas técnicas federais: (i) a introdução do sistema de “custos compartilhados”, quer dizer, a cobrança de anuidades, mediante o sistema de empréstimos do tipo crédito educativo e/ou mediante a cobrança de taxas conforme a possibilidade de cada aluno; (ii) atrair mais estudantes de baixo nível de renda para essas escolas; (iii) expandir as matrículas mais rapidamente do que a construção de novas escolas, para reduzir o custo unitário.⁹⁹

O MEC, ao defender a necessidade da reforma do ensino de 2º grau, afirma que, para o caso das Escolas Técnicas Federais, onde o ensino era considerado de excelente qualidade, a mudança justifica-se pelo alto custo do ensino e o “desvio” dos profissionais ali formados para os cursos superiores ao invés de exercerem a profissão técnica para a qual haviam sido formados.

Em perfeita consonância com as proposições do Banco Mundial ... a reforma é justificada pelos altos custos das escolas técnicas e pelo “desvio de função”: seus egressos, em vez de se dirigirem ao mercado de trabalho imediatamente, como seria “natural”, teimam em disputar vagas nos cursos superiores (onde ingressam em grande número).¹⁰⁰

Entre os ideólogos dos organismos de financiamento multilaterais, a junção de um ensino que forme para o trabalho ao mesmo tempo em que oferece uma formação que prepare para o ingresso no ensino superior, apesar de ser uma prática encontrada em

⁹⁸ FERRETTI, *Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico*, p.12.

⁹⁹ CUNHA, *Ensino Médio e ensino profissional: Da fusão à exclusão*, p.11. Citado por FERRETTI, *Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico*, p.12.

¹⁰⁰ FERRETTI, *Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico*, p.13.

quase todos os países do mundo, é uma situação que traz problemas antigos e universais.¹⁰¹

O BID, ao se posicionar sobre a educação secundária, refere-se a existência dos vários sistemas de educação profissional existentes no mundo e afirma existirem algumas tendências nos objetivos e estrutura da educação:

- se aprecia cada vez mais a separação progressiva entre a preparação para o trabalho e a acadêmica;
- os cursos técnicos em geral estão sendo transferidos para o nível pós-secundário. Esta modificação resolve, segundo o BID, o problema das escolas que, divididas entre ministrar a formação geral e técnica, não cumprem direito nem uma das duas funções;
- as poucas escolas técnicas secundárias que têm tido resultados positivos estão estreitamente ligadas à indústria. Essas escolas são caras, oferecem uma educação de alta qualidade e o treinamento tende a ser especializado em um ramo industrial.¹⁰²

A implantação da proposta de reforma da educação profissional brasileira (LDB e Decreto 2208/97) tem início em 1996, antes mesmo de sua homologação, com os projetos de reformulação de ensino médio do Paraná, de Minas Gerais e de São Paulo. Esses projetos, financiados pelo BID, já previam a separação entre o ensino profissionalizante e o médio. No Paraná, a implantação do projeto denominado Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná(Proem) encerrou, a partir de 1996, com as matrículas para o antigo ensino profissionalizante de 2º grau na maioria das escolas.¹⁰³

Para a sua concepção e implementação o Proem recebeu apoio financeiro do BID, tendo sido considerado, na época, modelo para a América Latina, por estar de acordo com as políticas formuladas para o ensino, pelos agentes financeiros internacionais, nos países em desenvolvimento. ... Resumidamente, a proposta consiste em separar a educação geral da formação profissional, o que coincide com as propostas do Banco, adotadas pelo governo federal no Decreto 2208/97, cuja aprovação aliás, constituiu condição imposta pelo BID para liberação

¹⁰¹ CARNOY, CASTRO, *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, p.24-5.

¹⁰² BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.27.

¹⁰³ FERRETTI, *Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico*, p.1-2.

de recursos da ordem de R\$ 500 milhões, tendo em vista a reformulação do Ensino Técnico.¹⁰⁴

A reforma da educação brasileira, seguindo as idéias educacionais do BM e do BID, foi feita de forma centralizada e impositiva pelo governo federal. A LDB foi proposta pelo governo federal sem nenhuma discussão com a comunidade acadêmica e foi aprovada no Congresso Nacional, atropelando a proposta que estava sendo discutida há bastante tempo e que tinha uma maior participação da comunidade. A modificação na educação profissional foi feita por decreto somente após a aprovação da LDB. Antes, quando essa modificação precisava ser feita por lei, o governo tentou aprovar o Projeto de Lei(PL-1603) que continha as modificações que foram implementadas pelo Decreto n. 2.208/97. Entre as modificações propostas, a mais importante era a separação entre o ensino técnico e o de cultura geral. Apesar desse processo de reforma, orientado pelo BID, ter acontecido de forma impositiva, o Banco faz um discurso de participação para buscar o “consenso”, que ele entende como sendo o apoio às suas idéias. “las reformas no deberían ser trazadas en los ministerios centrales o provinciales ni por decretos que vienen desde arriba. El proceso de reforma debe ser transparente”¹⁰⁵

Mesmo discursando contra a imposição de um modelo autoritário, o BID dispôs-se a ajudar a fazer um trabalho de criação de hegemonia e apoio técnico à implementação das reformas indicadas por ele, sem que isso implicasse, no entanto, colocar em discussão a própria reforma. Na realização do trabalho de convencimento político e social orientado para as reformas, “las organizaciones tales como el BID pueden ayudar en la creación de un consenso para la reforma y pueden dar asistencia técnica para el fortalecimiento de la capacidad de implementación de los sistemas educacionales.”¹⁰⁶

O Banco, mesmo sem assumir a sua postura impositiva, se reserva o direito de somente emprestar recursos quando considerar que as condições forem propícias.

el BID apoyará las reformas descritas en este documento. Sin embargo, un banco multilateral no puede imponer la reforma en los países. El centro de la reforma tiene que estar dentro del mismo país. ... El papel de los bancos es estar alerta y brindar apoyo cuando las condiciones sean propicias.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Ibid., p.3.

¹⁰⁵ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.41.

¹⁰⁶ Ibid., p.42-3.

¹⁰⁷ Ibid., p.45.

As políticas educacionais e sociais, definidas ou organizadas por organismos econômicos internacionais, a partir dos valores e da lógica vigente no mundo dos negócios, tendem a moldar o processo de formação humana a partir de seus conceitos mercadológicos e, em última instância, moldar e justificar a organização social humana segundo os seus interesses.

as recentes mudanças ocorridas na educação brasileira inauguram, por isso, um novo paradigma educacional, que se orienta predominantemente pela racionalidade do capital (do “mundo dos negócios”) e conduz à inequívoca subsunção da esfera educacional à esfera econômica, em processo que aqui se denomina de mercantilização da educação, orientado, no plano simbólico-cultural, pela lógica da competência e pela ideologia da empregabilidade ou laboralidade, nos casos do ensino médio e da Educação Profissional Técnica.¹⁰⁸

O BM e o BID, buscando criar uma propensão favorável à implantação de suas políticas educacionais, elabora um conjunto de justificativas que serão insistentemente apregoadas através da grande mídia e por meio de campanhas de *marketing*. As justificativas são elaboradas utilizando-se de dados, convenientemente selecionados, de forma a proporcionar a essas um respaldo baseado na sua cientificidade.

Uma outra forma empregada por esses organismos é a imposição de suas políticas educacionais aos governos dos países periféricos, ao condicionar a concessão de empréstimos à adoção de suas idéias pela legislação desses países. É nessa forma de influência que se enquadra o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)

6. O Programa de Expansão da Educação Profissional

O Proep iniciou em 24 de dezembro de 1997, com a assinatura do contrato de financiamento entre o Governo Brasileiro e o BID no valor de US\$ 250 milhões, aos quais se soma a contrapartida nacional do mesmo valor, sendo 50% desta originária do orçamento do MEC e os outros 50% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

O objetivo desse programa parece indicar que teve como condição de existência a realização das reformas educacionais implementadas pelo MEC. “O Proep visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às

¹⁰⁸ FERRETTI, SILVA JÚNIOR, *Educação profissional numa sociedade sem empregos*, p.62.



inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646¹⁰⁹ E sua forma de atuação situa-se no “redimensionamento da Educação Profissional, envolvendo aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseados no mercado.”¹¹⁰ Em consonância com a necessidade de formação de recursos humanos de acordo com a ordem econômica foi promovida a reforma nas bases legais da educação, através da LDB e Decreto 2.208, e “para transformar em prática essas diretrizes legais criou-se o Proep”¹¹¹

A crítica à legislação anterior, explicitada pelo Proep para justificar as reformas, mostram as mesmas idéias defendidas pelo BID e já apresentadas neste trabalho.¹¹²

É *inegável* que a legislação anterior incorria em três grandes equívocos:

- a) não enfatizava a formação do(a) cidadão(a) produtivo(a);
- b) favorecia a desarticulação entre os vários sistemas de educação profissional e
- c) gerava um subaproveitamento dos recursos existentes.¹¹³

Esta argumentação, ao apresentar como sendo *equívocos inegáveis*, alguns itens da legislação que antecedeu a reforma, evidencia a adequação da legislação educacional aos interesses econômicos, implementados através dos organismos de financiamento. Com relação a estes propalados equívocos, poderíamos questionar:

- a) a educação é colocada como se devesse se moldar às necessidades do mercado de trabalho. A valorização desse ajuste da educação aparece com frequência no documento do Proep;¹¹⁴
- b) a desarticulação, diferente do que defende o Proep, é uma característica que foi acentuada com a reforma, pois o ensino profissional foi separado do ensino médio, num retorno à escola dual;

¹⁰⁹ PROEP, *Página principal do Proep*, p.1.

¹¹⁰ Ibid., p.1.

¹¹¹ PROEP, *Página O Proep*, p.3-4.

¹¹² BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*, p.27.

¹¹³ PROEP, *Página O Proep*, p.1.(grifos nossos)

¹¹⁴ A nova legislação busca “ajustar a Educação Profissional às necessidades do mercado de trabalho”(PROEP, *Página O Proep*, p.2.);

A ordem econômica mundial, globalizada e competitiva, exige “adequação das políticas de formação de recursos humanos, como resposta às mudanças decorrentes da reestruturação produtiva”(Ibid., p.3.)

O Proep visa a modernização e melhoria da qualidade através “da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho”(Ibid., p.4.)

A ordem econômica mundial exige “adequação das políticas de formação de recursos humanos, como resposta às mudanças decorrentes da reestruturação produtiva”(Ibid., p.3.)

“Pretende-se, com isso[realização de estudos de mercado para orientar a construção de currículos], rever as políticas de oferta de mão de obra qualificada e os conteúdos dos cursos de Educação Profissional com

c) o investimento na educação integrada entre ensino profissionalizante e formação geral é tida como desperdício de recursos apenas sob o ponto de vista do capital, na medida em que este precisa de mão-de-obra apenas treinada para operar o sistema produtivo e, de preferência, em grande número, para que possa ter um poder de negociação maior e, assim, reduzir a remuneração a ser dispendida com o pagamento da força de trabalho.

As conseqüências desse programa, visando a colocar em prática as modificações da reforma educacional, aparecem explicitamente na definição dos objetivos primordiais do Proep que, na apresentação de cinco dos sete objetivos, cita artigos da LDB e do Decreto 2.208/97.

1. ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico; (Decreto, Art.3º.)
2. a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional; (Decreto, Art. 5º.)
3. o desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos; (Decreto, Art. 7º.)
4. o ordenamento de currículos sob a forma de módulos; (Decreto, Art.8º.)
5. acompanhamento do desempenho dos(as) formandos(as) no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular;
6. o reconhecimento e certificação de competências adquiridas dentro ou fora do ambiente escolar;(LDB, Art. 41.; Decreto, Art.11.)
7. a criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto.¹¹⁵

Por modelo aberto, o Proep entende a integração da escola com o mercado de trabalho, para que aquela ofereça uma formação profissional que se ajuste às necessidades de cada região.¹¹⁶ Essa melhoria de gestão tem como objetivos específicos:

- a) a criação de normas que permitam à escola desempenhar adequadamente seu papel frente aos requisitos do mercado, em uma sociedade flexível e competitiva;
- b) elaboração de instrumentos de gestão de forma a tornar a escola mais ágil e eficiente;
- c) estabelecimento de canais e processos que permitam uma melhor integração entre a escola e o setor produtivo e
- d) desenvolvimento e aplicação de filosofias de gestão mais voltadas para as necessidades do cliente(empresas e comunidade), como é o caso da gestão da Qualidade Total.¹¹⁷

base no cenário que o setor produtivo oferece.(Ibid., p.9.)

¹¹⁵ PROEP, *Página O Proep*, p.6.

¹¹⁶ Ibid., p.12.

¹¹⁷ Ibid., p.13.

Tal modelo de gestão, definido como aberto, permite uma aproximação prioritária com o setor privado, inclusive com a adoção, pela escola, de valores e conceitos de ampla aceitação no meio empresarial. Os atuais padrões existentes devem ser alterados, segundo o Proep, “rumo a sistemas abertos, diferenciados e eficazes, *com ênfase no vínculo com o setor privado*.”¹¹⁸

O novo modelo de gestão, ao defender a “autonomia financeira, administrativa e pedagógica”¹¹⁹ das escolas, visa facilitar o descompromisso governamental para com a educação, induzindo a aproximação das escolas para com o setor privado. O setor privado complementaria a renda da escola em troca da sua adequação pedagógica e possibilidade de apropriação, pelas empresas, da sua produção científica.

Entre os pontos destacados, pelo MEC, na concepção da nova educação profissional estão:

- oferta de cursos e confecção de currículos sintonizados com as demandas do mercado;
- aproximação dos professores com o mundo da produção, visando à formulação de problemas, regulação no processo e estímulo à inovações;
- currículos flexíveis e modulados, permitindo acesso e saídas intermediárias;
- a prática profissional constitui e organiza o desenvolvimento curricular;¹²⁰

Em sintonia com as políticas educacionais do BID, que estabelecem a necessidade de controle, o Proep “tem entre suas prioridades, o desenvolvimento e a implantação e um Sistema de Informação da Educação Profissional(SIEP)”¹²¹ através do qual pretende subsidiar o processo de planejamento e “monitorar os padrões de desempenho acadêmico das Escolas e dos cursos ofertados”¹²²

No caso das Instituições Federais de Educação Profissional, o acesso aos recursos do Proep ocorre através da apresentação do Plano de Implantação da Reforma(PIR), a partir do qual é feita a análise e parecer sobre a aprovação do projeto de cada escola.. “Serão elegíveis as Escolas cuja soma das pontuações for igual ou

¹¹⁸ PROEP, *Modelos de Gestão*, p.1.(grifos nossos)

¹¹⁹ Ibid., p.1.

¹²⁰ MEC, *Concepção da educação profissional*, p.2-3.

¹²¹ PROEP, *Sistema de Informação*, p.1.

¹²² Ibid., p.1.

superior a 273 e que comprovadamente tenham efetuado a separação entre os cursos de nível técnico e o ensino médio, de conformidade com o Artigo 5º do Decreto 2.208.”¹²³

A avaliação tem como base o roteiro descrito abaixo, em que são atribuídas notas de 1 a 10 para cada item ou sub-item. As notas são atribuídas, em intervalos, de acordo com o conceito obtido. O conceito inadequado compreende notas de 1 a 3; o razoável, 4 a 7; e o satisfatório, 8 a 10.

Tabela 1 - Roteiro para avaliação da elegibilidade dos projetos

n.	Itens considerados	referência
1	utilização de pesquisas de demanda e de estudos de mercado de trabalho	• não serem considerados = inadequado • utilizados dados secundários = razoável • utilizados dados primários = satisfatório
2	Diversificação da oferta de cursos, em correlação com estudos preliminares de mercado	Portaria 646, Art.9º, Incisos I e II
3	Atendimento de demanda existente para atualização, Qualificação e reprofissionalização dos trabalhadores, no nível básico	Decreto 2.208/97, Art. 4º.
4	Organização dos cursos técnicos por área profissional, de conformidade com as diretrizes curriculares nacionais	Decreto 2.208/97, Art. 6º, Inciso I
5	Oferta curricular no nível técnico com organização modular, de acordo com os requisitos de capacidade ocupacional para cada caso	Decreto 2.208/97, Art. 8º e Art. 11.
6	Ampliação do número de vagas para os cursos de educação profissional nos seus três níveis	Portaria 646, Art. 2º e Art. 4º.
7	Redução gradual das matrículas no ensino médio regular	• a redução de 50% ser efetuada em um ano = satisfatório • a redução em dois anos = razoável • a redução em mais de dois anos = inadequado
8	Colaboração de outras instituições públicas e privadas, sindicatos laborais e patronais, etc., com o objetivo de:	• no caso de colaboração envolvendo amplo espectro de instituições representativas = satisfatório

¹²³ PROEP, *Instituições federais - plano de implantação(PIR)*, p.4.

	identificar demandas; desenvolver e implementar políticas integradas; compartilhar experiências inovadoras; apoiar a gestão e o financiamento da Escola	• no caso de colaboração envolvendo especialmente instituições privadas, representativas = razoável • no caso de colaboração envolvendo principalmente instituições públicas = inadequado
9	Modelo de gestão autônoma e progressiva com participação de empresários e trabalhadores nos seus colegiados	Regulamento Operativo - Item III.38
10	Capacidade para executar o Projeto com crescente integração com o setor produtivo através de convênios e parcerias Capacidade de geração de receita própria em função de cursos e serviços oferecidos	Regulamento Operativo - Item III.38 Regulamento Operativo - Item III.42

Fonte: PROEP, *Instituições federais – plano de implantação(PIR)*, p.2-6.

Observações sobre a apresentação da tabela acima:

1. Foram apresentados nesta tabela apenas os itens, pois acredito que a apresentação dos sub-itens aumentaria muito o volume da mesma sem acrescentar esclarecimentos significativos para o que se propõe este trabalho.
2. Os itens 1, 7 e 8 tiveram seus critérios de avaliação explicitados neste trabalho em razão de constarem no documento analisado. Os demais itens não estavam apresentados no documento do Proep, sendo feitas apenas as referências aos documentos citados.

Os itens 1, 2 e 3 demonstram a disposição do projeto em forçar as instituições de ensino a estruturarem seus cursos e currículos de acordo com as necessidades formação de mão-de-obra exigidas pelo setor produtivo.

O item 7 avalia o atendimento da escola em relação ao Art.3º da Portaria n.646/97 que estabelece a redução da oferta de ensino médio para no máximo 50% do total de vagas oferecidas nos cursos regulares em 1997.

O item 8 demonstra, explicitamente, o viés privatista imposto à educação profissionalizante e a colocação desta a serviço dos interesses empresariais. Esse programa de financiamento, ao avaliar a colaboração interinstitucional desenvolvida pela escola, estabelece como conceito *razoável*, quando a colaboração envolver especialmente instituições privadas. Quando, porém, a colaboração envolver

principalmente instituições públicas, o conceito a ser dado à escola deverá ser, segundo o Proep, *inadequado*. A avaliação institucional que subsidia a concessão de recursos, tendo como critério a valorização prioritária do relacionamento escolar com as instituições privadas parece demonstrar claramente uma das formas utilizadas pelos órgãos de financiamento para inculcar as suas políticas às instituições dos países em desenvolvimento.

Foram aprovados até o momento (16 out. 2000) 117 projetos, assim distribuídos: 42 convênios com instituições federais, 48 convênios com instituições do Segmento Comunitário e 27 com instituições estaduais.¹²⁴

Das instituições federais, foram aprovados os projetos das Unidades de Curitiba e Pato Branco do Cefet-PR. As demais unidades, que também apresentaram seus projetos, irão ajustar a sua prática e reformular seus projetos visando conseguir o financiamento.

¹²⁴ PROEP, *Página principal do Proep*, p.2.



CAPÍTULO II

O CEFET-PR E SUAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS

1. Uma breve história do Cefet-PR no contexto nacional

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) foi criado, juntamente com outras escolas em quase todos os estados, através do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, com a denominação de Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná. Segundo o decreto, assim são explicitadas as justificativas para a criação dessas escolas:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela sobrevivência;

que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação.¹²⁵

A função da Escola, segundo o Decreto que a criou é “a formação profissional e a retirada das ruas dos menores ‘desvalidos’, a fim de passarem por um processo de disciplinarização para o trabalho.”¹²⁶ No dia 16 de janeiro de 1910, foi inaugurada a escola, em Curitiba, onde funcionavam as oficinas de alfaiataria, marcenaria e sapataria

¹²⁵ BRASIL, Decreto n. 7566, de 23 de dezembro de 1909. Citado por MACHADO, *Educação e Divisão Social do Trabalho*, p.25.

¹²⁶ QUELUZ, História do Cefet: a escola de aprendizes artífices do Paraná 1909-1922. *Tecnologia & Humanismo*, p.29.

durante o dia e, no período noturno, os alunos cursavam aulas de instrução elementar, alternadas com o curso de desenho.¹²⁷

A escolha dos cursos que foram ministrados na Escola do Paraná basearam-se no censo de 1900, quando foi detectado que essas atividades eram as que “ocupavam o maior número de empregados no ainda frágil, mas crescente setor industrial paranaense.”¹²⁸ Assim a Escola buscava atender a função para a qual foi criada de fornecer mão-de-obra especializada para a indústria.

Em 1914, Venceslau Brás assume a Presidência da República e, em manifesto, expressa a visão existente a respeito da função da formação profissional como elemento de solução dos problemas sociais e de exclusão característicos da sociedade da época.

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime.

Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e um outra era se abrirá para o nosso país.”¹²⁹

Assim, a educação é colocada como solução dos problemas de exclusão e pobreza e determinante no desenvolvimento do país. Essa idéia que dissimula a organização do sistema produtivo como determinante principal da organização social, está de acordo com a Teoria do Capital Humano e a Teoria da Modernidade que até hoje servem de base de justificação para as desigualdades sociais entre indivíduos e entre nações.

A criação de uma escola voltada para os mais carentes, por um lado, tem o aspecto positivo de contribuir para a formação intelectual da população que, pela sua situação de dominação e de exploração, tem menores oportunidades de acesso à formação escolar e cultural. Por outro lado, o aspecto questionável desta escola é que tal atitude tende, ao dar uma formação diferenciada para quem é originário de classes sociais distintas, a fortalecer a dualidade escolar.

¹²⁷ Ibid., p.30.

¹²⁸ Ibid., p.31.

¹²⁹ Manifesto do Presidente Venceslau Brás. Citado por MACHADO, *Educação e Divisão Social do*

A escola de Curitiba teve dificuldade de cumprir o seu primeiro grande objetivo, definido no decreto que a criou: a formação profissional. Nos treze primeiros anos de funcionamento, dos 3.529 alunos que freqüentaram os diversos cursos, apenas 66 conseguiram se formar, ou seja 1,87%.¹³⁰ Os fatores que levaram à tamanha desistência podem ser agrupados, segundo Queluz, em dois campos: em primeiro lugar as “próprias dificuldades vividas por menores majoritariamente advindos das ‘camadas desfavorecidas’ ou proletárias da cidade.” Em segundo lugar as pressões do mercado de trabalho sobre esses menores, que eram absorvidos pela indústria local, “sedenta de mão-de-obra relativamente especializada e barata.”¹³¹ A possível exploração dos alunos pode ser detectada por um ofício enviado pelo Diretor da Escola à Associação Comercial, datado de 1911, “onde reclama do tratamento dado aos menores ex-alunos contratados pelas indústrias, especialmente do não pagamento regular de salários.”¹³²

O segundo objetivo para a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, definido no decreto n. 7566 de 23 dez. 1909, que as criou, era o de retirar das ruas os menores desvalidos. Para atrair os alunos, a Escola de Curitiba oferecia calçados e vestimentas pois “os alunos saídos na totalidade da classe mais pobre da população apresentam-se às vezes andrajosos e andam quase sempre descalços.”¹³³ A distribuição de merendas, diárias, e prêmios por produtividade utilizada para atrair os alunos, resultou em relativo sucesso, pois a freqüência dos alunos chegou a 66,7%, mesmo apresentando um baixo o número de formandos. “A retirada dos menores desvalidos da rua, problema crescente nos meios urbanos do país, seria complementada pelo inculcamento de seus corpos e mentes, de novos hábitos e costumes voltados para a disciplina do trabalho”¹³⁴.

Para realizar esse trabalho, a escola adotou a prática de ginástica e a criação de um batalhão infantil. O ideal, segundo o diretor, seria o regime de internato.

Trabalho, p.26.

¹³⁰ QUELUZ, História do Cefet: a escola de aprendizes artífices do Paraná 1909-1922. *Tecnologia & Humanismo*, p.32.

¹³¹ Ibid., p.32.

¹³² Ibid., p.32.

¹³³ D'ASSUMPÇÃO(Diretor), *Ofício nº 175, de 03 set. 1910 ao governo federal*. Citado por QUELUZ, op. cit., p.32.

¹³⁴ QUELUZ, op.cit., p.32

Seria necessário, portanto, que a escola seqüestrasse inteiramente o aluno durante um certo tempo até lhe formar não só o cérebro, como o coração, revestindo-o de uma couraça de ensinamentos que o tornassem invulnerável à ação perniciosa do meio que fosse habitar¹³⁵

A ação perniciosa a que se refere o diretor é creditada em grande parte ao meio familiar dos alunos. “Muitas vezes, em seus próprios lares, eles perdem aquele coeficiente de educação que receberam durante as horas escolares. Há, por conseqüência, essa luta entre escola que educa e ensina e o lar decomposto pelas misérias da vida.”¹³⁶

Em 1937, com a Lei 378 de 13 de janeiro, o Ministro Gustavo Capanema faz uma reestruturação no Ministério da Educação e Saúde Pública. Através dessa reforma, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a se chamar Liceus e o ensino profissional conseguiu aumentar suas verbas. Com a Nova Constituição, “sob inspiração do Estado Novo, determina-se a competência federal para “fixar as bases e os quadros da educação nacional.”¹³⁷ Em seu artigo 129, a Constituição estabelece que o ensino pré-vocacional e profissional é destinado às *classes menos favorecidas*, e no artigo 131, estabelece como obrigatórios os trabalhos manuais em todas as escolas primárias e secundárias. É a primeira vez que uma constituição trata do ensino industrial, iniciando, então, uma cooperação entre a indústria e o Estado nesta área.¹³⁸ A Escola passou a ministrar o ensino de 1º grau, denominando-se Liceu Industrial de Curitiba, onde eram ensinadas: alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental.

O Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, denominado de Lei Orgânica do Ensino Industrial, unifica a organização desse ensino em todo território nacional. O objetivo do ensino industrial era preparar os trabalhadores, agora em nível de 2º grau, paralelo ao ensino secundário. Inicia-se uma integração restrita do ensino industrial com o conjunto da educação escolar do País, pois os alunos egressos dos cursos técnicos somente poderiam ingressar em escolas superiores que tivessem cursos diretamente relacionados à sua formação profissional. O ensino industrial era ministrado em dois

¹³⁵ ASSUMPÇÃO, Histórico, s.d., p.4. Citado por QUELUZ, op. cit., p.33.

¹³⁶ Ibid., p.3. Citado por QUELUZ, op. cit.,p.33. Talvez esta afirmação pudesse ser completada por: misérias da vida dos pobres, resultante do processo de exploração capitalista.

¹³⁷ MACHADO, *Educação e Divisão Social do Trabalho*, p.33.

¹³⁸ Ibid., p.34.

ciclos. “No primeiro, incluía-se o industrial básico, o de maestria, o artesanal e a aprendizagem. No segundo, o técnico e o pedagógico.”¹³⁹

Com o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, são estabelecidas as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. O então Liceu Industrial de Curitiba passou a se chamar Escola Técnica de Curitiba, oferecendo o ensino profissional àqueles a quem a Lei de 1937 chamou de classes menos favorecidas.

Ainda em 1942, a Reforma Capanema, inspirada na Reforma Gentile, aplicada por Mussolini na Itália, contribuiu para a consolidação da estrutura elitista do ensino brasileiro.

Estabeleceu-se a existência de duas instituições paralelas, que representavam dois tipos de ensino médio, com diferentes funções e justificativas. De um lado, um ensino secundário seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no ensino superior, onde se consolidaria a formação das “individualidades condutoras”. De outro lado, um ensino profissional, “destinado às classes menos favorecidas, como dizia a carta constitucional de 1937.”¹⁴⁰

Em 1946, como parte de um acordo de cooperação entre Brasil-Estados Unidos no campo do ensino industrial, cria-se a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial(CBAI). Essa comissão, entre outras atividades, reúne os diretores das escolas técnicas no Rio de Janeiro entre 13 e 22 de fevereiro de 1947; promove um Curso de Aperfeiçoamento para professores do ensino industrial, no Rio e nos Estados Unidos, com um ano e três meses de duração; envia dois grupos de dez diretores de escolas técnicas e industriais para os Estados Unidos para fazerem um curso de administração de escolas técnicas.¹⁴¹ Nos trabalhos da CBAI “os americanos contribuíram com verbas, especialistas, equipamentos, material didático e estágio para professores brasileiros em escolas americanas”¹⁴².

A então Escola Técnica de Curitiba desempenhou um papel de destaque nesse trabalho, sediando o CBAI, “passou a ser um Centro de Formação de Professores, recebendo e preparando docentes das escolas técnicas de todo o país.”¹⁴³. A efetivação dos acordos gerou muita polêmica no meio acadêmico brasileiro e , segundo

¹³⁹ Ibid., p.35.

¹⁴⁰ Ibid., p.36.

¹⁴¹ Ibid., p.44-5.

¹⁴² CEFET-PR, Aspectos históricos importantes do Cefet-PR, *Cefet Jornal Especial*, p.3.; CEFET-PR, Histórico. *Revista do Cefet-PR*. 1994, p.9.

¹⁴³ Ibid., p.9.

Peterossi¹⁴⁴, pode ter sido uma das bases para o surgimento dos cursos de Tecnologia, que analisaremos mais detalhadamente neste trabalho. Romanelli, ao se referir à série de acordos MEC-USAID, afirma que “o aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para ‘justificar’ a necessidade de cooperação.”¹⁴⁵

Em 1959, a Lei 3.552 de 16 fev. e o Decreto 47.038 de 16 out., reformaram o ensino industrial em todo o país. As principais mudanças referem-se “à maior autonomia e descentralização da organização administrativa e ao alargamento do conteúdo de cultura geral dos cursos técnicos.”¹⁴⁶ Tal legislação estabelece ainda que no Conselho Dirigente de cada escola técnica, dois de seus membros deveriam ser representantes da indústria visando a “estreitar mais a associação escola-fábrica, de forma que os diplomados pela primeira atendam, efetivamente, às necessidades da segunda”¹⁴⁷. Os cursos, denominados de industriais técnicos, passaram a ter uma duração de quatro anos. A Instituição passou, então, chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961) a organização do ensino técnico não sofreu maiores alterações, sendo, inclusive, consolidadas as mudanças sugeridas nas legislações anteriores.

Em 1978, a Escola transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) passando a ministrar, também, o ensino superior de duração plena. A transformação para Cefet, que é uma autarquia especial, trouxe, também, uma maior autonomia frente ao Ministério da Educação. Simultaneamente à criação do Cefet-PR, foram criados os Cefets de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Mais tarde foram criados o Cefet da Bahia e, no Governo Sarney, o Cefet do Maranhão. Após a reformulação do ensino profissionalizante¹⁴⁸, outras escolas técnicas federais foram transformadas em Cefet¹⁴⁹, mas com menor autonomia de gestão do que os Cefets existentes até então.

¹⁴⁴ PETEROSSO, *Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia*, p.31.

¹⁴⁵ ROMANELLI, *História da educação no Brasil*, p.209.

¹⁴⁶ MACHADO, *Educação e Divisão Social do Trabalho*, p.46.

¹⁴⁷ SALGADO, C. (Ministro da Educação). Citado por MACHADO, *Educação e Divisão Social do Trabalho*, p.46.

¹⁴⁸ BRASIL, Decreto n. 2208, 17 abr. 1997.

¹⁴⁹ BRASIL, Decreto n. 2406, 27 nov. 1997.

Em 1986, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico do Governo Federal, foram implantadas as Unidades de Ensino Descentralizadas do Cefet-PR. A primeira Unidade a ser implantada foi a de Medianeira, em 1990; após vieram as Unidades de Pato Branco, Cornélio Procopio e Ponta Grossa, em 1993; e por último, a Unidade de Campo Mourão, em 1995.

A escolha das cidades que sedariam as novas unidades descentralizadas foi feita de forma pouco transparente e, muito menos, discutida. A Direção afirma que alguns aspectos teriam sido determinantes para a implantação.

Aspectos como localização, a característica agrícola e a proximidade com a usina hidrelétrica (Itaipu Binacional), número significativo de indústrias e cooperativas, a contrapartida oferecida pela municipalidade, foram alguns dos fatores determinantes para a definição dos cursos e das localidades para implantação.

A Direção não esclarece, porém, como esses aspectos foram considerados. Não foram explicitados, exatamente, quais quesitos, com qual peso e segundo qual metodologia foi realizada a avaliação. Não foi promovido ou publicado nenhum estudo ou pesquisa que levasse à escolha dessas cidades em detrimento às demais do interior do Estado do Paraná. Em discursos públicos, feitos pelo Diretor-Geral da época e por políticos locais, foi declarado que a escolha de Pato Branco foi resultado de manobras políticas levadas a efeito junto ao governo federal. Parece lógico supor que a escolha das cidades de instalação das demais unidades tenham seguido o mesmo critério de escolha.

O advento das unidades descentralizadas trouxe, ao Cefet-PR, uma realidade muito diferente daquela que existia até então. O Cefet passou a operar em várias cidades distantes, em regiões diferentes do Estado do Paraná, o que aumentou a complexidade administrativa. Em pouco tempo dobrou o número de alunos e servidores. Uma escola, nos moldes da profissionalizante federal é, de forma geral, novidade para as comunidades onde se instalam as unidades descentralizadas. Esse desconhecimento e, ao mesmo tempo, expectativa da comunidade local em relação ao Cefet-PR, apresentam-se como uma realidade diferente daquela do contexto de Curitiba, onde a Escola tem uma história de longa data.

2. A implantação da Unidade de Pato Branco

As unidades do interior, diferente da Unidade de Curitiba, têm uma atuação mais regional. A Unidade de Pato Branco tem alunos originários de em torno de 75 municípios da região sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina. Aproximadamente 50% dos alunos da Unidade são oriundos dos municípios da região. Esses alunos deslocam-se diariamente para Pato Branco ou, para o caso de municípios mais distantes ou com maiores dificuldades de transporte, moram em Pato Branco. O perfil regional diferenciado reflete-se no relacionamento com os alunos e, também, com o restante da comunidade: com os pais, com o poder público e com a sociedade organizada. O trabalho de apresentação da Escola e divulgação dos vestibulares e exames de seleção também precisam considerar essa característica regional.

A Unidade de Pato Branco, construída pelo governo federal em terreno doado pela Prefeitura Municipal, próximo à faculdade municipal já existente, iniciou, de fato, suas atividades em 03 de março de 1993¹⁵⁰, quando foram efetivados os funcionários e professores necessários para ministrar o primeiro ano dos cursos técnicos de Edificações e Eletrônica. O curso de Eletromecânica foi implantado somente no ano seguinte. As aulas iniciaram-se no dia 15 de março, havendo, portanto, um tempo muito reduzido para que o estudo, a programação e o planejamento pudessem ser feitos de forma mais elaborada.

A estrutura de gestão da Unidade foi constituída, inicialmente, por servidores que vieram do Cefet de Curitiba, segundo escolha feita pelo Diretor-Geral. Hoje, apenas o Diretor da Unidade é oriundo daquela cidade. Considerando-se que, no Cefet-PR, o processo de tomada de decisões é centralizado, esta pode ser uma das formas de manter o controle e estabelecer, nas recém criadas unidades descentralizadas, o modelo de gestão praticado em Curitiba.

Por ocasião do início das atividades, na Unidade, as obras civis ainda estavam em fase de conclusão, eram raros os equipamentos administrativos¹⁵¹ e havia poucos

¹⁵⁰ A inauguração oficial, com a presença do Ministro da Educação, Sr. Murílio de Avellar Hingel, aconteceu em 17 de abril de 1993.

¹⁵¹ A título de ilustração: no início, não havia na escola nenhum computador, mas apenas algumas máquinas de escrever; não havia sequer uma máquina fotocopadora; para tirar fotocópias utilizava-se de uma máquina existente próxima ao Cefet.

laboratórios didáticos instalados¹⁵². A intenção da direção, expressa em reuniões coletivas, era a de implantar os laboratórios específicos e oficinas conforme esses fossem sendo necessários, orientados pelo princípio da racionalidade administrativa. As grades curriculares dos cursos técnicos existentes estavam montadas de forma a ter uma carga horária maior de disciplinas de cultura geral, no primeiro ano, e, ao longo dos quatro anos do curso, aumentar a carga horária das disciplinas técnicas. Dessa forma, a implantação dos laboratórios didáticos e oficinas das disciplinas técnicas, muito mais numerosos e caros, poderiam aguardar um pouco mais para serem implantados sem prejuízo didático.

Esses laboratórios, quando se fizeram necessários, porém, não foram implantados ou foram implantados de forma muito precária e fora do tempo¹⁵³. Havia uma grande preocupação dos professores quanto à qualidade da formação técnica que poderia ser oferecida aos alunos diante daquele quadro de deficiência de laboratórios e oficinas didáticas. Salientamos que, no caso da educação profissionalizante, em que o perfil do aluno egresso está calcada na capacidade de executar um projeto ou serviço técnico, a falta ou deficiência das aulas práticas pode comprometer a formação do aluno de forma mais acentuada do que em outros cursos de caráter mais teórico.

No final do ano de 1993, um outro fato determinante para a história da Unidade foi a federalização da Faculdade de Ciências e Humanidades. Esta Faculdade, que pertencia à Fundação de Ensino Superior de Pato Branco(Funesp), de responsabilidade do município, foi anexada ao Cefet-PR. A incorporação foi uma surpresa para toda a comunidade escolar e patobranquense, que só soube da existência de tal processo por ocasião da sessão extraordinária da Câmara Municipal de Pato Branco, realizada no Auditório da então Funesp, quando foi aprovada a doação de todo o patrimônio desta para o Cefet-PR.

A proximidade da faculdade municipal, o que propiciaria a gestão desta com pequeno acréscimo na estrutura já existente no Cefet-PR e o bom conceito desfrutado

¹⁵² Havia somente os laboratórios de Física e Química, disciplinas do primeiro ano.

¹⁵³ Levantamentos feitos pelos coordenadores dos cursos técnicos, no final do ano de 1995, mostravam vários laboratórios ainda não implantados. O curso de Eletromecânica, por exemplo, tinha uma taxa de implantação próxima de 20% da condição mínima de operação. A média dos três cursos técnicos era próxima de 35%. Nesta ocasião, os cursos de Edificações e Eletrônica estavam iniciando o 4º ano(quase todas as disciplinas eram profissionalizantes) e o de Eletromecânica, o 3ºano.

pela Instituição, junto ao Ministério da Educação(MEC), foram decisivos na decisão do Governo Federal em aceitar a federalização.

Parece ser consenso o benefício para a comunidade advindo do processo de incorporação, pois os cursos passaram a ser gratuitos¹⁵⁴ e houve uma expectativa de melhoria da qualidade do ensino e ampliação das atividades de pesquisa e extensão. Para a Unidade, que tinha na ocasião três cursos técnicos de 2º grau, a anexação de uma grande área física, com seis cursos superiores¹⁵⁵ já em andamento, representou uma grande ampliação no espectro de atuação da Unidade frente à comunidade e ao sistema Cefet-PR. O número de alunos quase dobrou¹⁵⁶, a Unidade passou a ser a única das unidades descentralizadas que possuía cursos superiores e em áreas do conhecimento em que o Cefet não tinha experiência. Esse aspecto trouxe algumas dificuldades, mas muitos ganhos, como veremos adiante, ao discutirmos os cursos ofertados pela Unidade.

A incorporação dos cursos superiores, somada à implantação do curso de Eletromecânica e a oferta do segundo ano dos cursos de Edificações e Eletrônica, trouxe um incremento repentino no quadro docente. No ano de 1994, o número de professores novos era maior do que os mais antigos(com um ano de Casa). Esse fato repetiu a situação de desorientação coletiva já vivida no ano anterior.

Em relação aos funcionários, a situação se complicou um pouco mais, pois, desde que o Senhor Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República (início de 1994) não houve nenhuma autorização de concurso público para funcionários. A Escola deparou-se, repentinamente, com uma grande falta de funcionários, situação que se agravou no ano seguinte com o desligamento de vários servidores ao final do estágio probatório. A falta de funcionários persiste até hoje na Unidade. A partir desse ano, só foram autorizados pelo MEC concursos para professores e, ainda, muito aquém da necessidade.

Os recursos para investimentos e custeio, que a exemplo da realidade vivida pelas demais instituições federais de ensino, são liberados em uma quantidade muito inferior à necessária, apresentando-se de forma mais dramática, em Pato Branco, pelo

¹⁵⁴ Em tese, pois o Cefet-PR cobra uma taxa semestral (R\$ 124,00, valores do ano 2000) a título de manutenção de laboratórios. Esta taxa pode ser isenta para alunos considerados carentes.

¹⁵⁵ Administração, Ciências Contábeis, Licenciatura em Matemática, Letras, Processamento de Dados e Agronomia.

¹⁵⁶ No ano de 1994, eram em torno de 1100 alunos no 2º grau e em torno de 900 nos cursos superiores.



súbito aumento de despesas em decorrência da ampliação das atividades a serem desenvolvidas.

A direção da Unidade, nos dois primeiros anos de funcionamento da Escola, mostrou-se com uma característica um pouco diferente das demais direções de unidades. No Departamento de Ensino¹⁵⁷ havia uma relativa autonomia e liberdade de trabalho para os chefes de divisão e coordenadores. Relativa, porque a orientação geral da forma de funcionamento da Escola tinha de atender aos métodos e procedimentos adotados em todo o Cefet-PR. Muitas decisões de condução do processo educacional, porém, puderam ser tomadas por quem estava mais próximo da execução dos trabalhos. Essa forma de trabalho não era a regra nas unidades, mas, sim, exceção, como a Unidade veio a descobrir mais tarde com a mudança das pessoas que ocupavam os postos-chaves. Essa possibilidade de discussão e relativa autonomia para decidir era mais uma concessão pessoal dos ocupantes dos cargos do que a forma de funcionamento da Organização.

Esse espaço de discussão e relativa liberdade de trabalho pode ter sido resultado de vários fatores. Entre eles, podemos citar: 1) o volume e complexidade dos trabalhos a serem desenvolvidos simultaneamente, pois o primeiro ano foi de implantação da escola e o segundo de incorporação de seis cursos superiores, o que dificultou qualquer tentativa de centralização do poder de decidir; 2) os dois professores que ocupavam os cargos mais importantes na Unidade nunca tinham assumido cargos de chefia em Curitiba, o que, se, por um lado, pôde refletir uma certa falta de experiência em gestão, por outro, reduziu-se a possibilidade de simples transplante da forma de gerenciar a escola de Curitiba para a de Pato Branco; 3) a existência de um grande número de professores novos, com formações diferentes (muitos de formação diferente da tecnológica), oriundos de regiões e universidades diferentes e, construindo, juntos, uma escola nova, que ninguém sabia certo como deveria ser; 4) uma postura pessoal de menor centralização e de aceitação de opiniões contrárias, principalmente por parte do Chefe do Departamento de Ensino. Esses fatores, entre outros, estando presentes no

¹⁵⁷ Este departamento, pela atividade fim da escola, e pelo número de servidores que estão lotados ali (todos os professores e os funcionários que têm relação direta com o ensino), mostra-se, nas unidades, como sendo o mais importante. O chefe deste departamento responde, também, pela Vice-Direção da Unidade.

início da Escola, foram importantes para a formação de uma unidade de ensino com relativa autonomia de pensamento sobre a forma de como ela deveria ser dirigida.

No início do ano de 1995, houve um desentendimento entre o Diretor da Unidade, Prof. Sérgio Eduardo Gouvêa da Costa e a Direção-Geral. O Prof. Gouvêa e o Prof. Pinheiro, Chefe do Departamento de Ensino, pediram exoneração do cargo. Assumiu a direção da Unidade, oriundo de Curitiba, o Prof. Dálcio Roberto dos Reis, que se propôs, de antemão, a ser o diretor até o final do ano, quando se afastaria para fazer doutoramento e, porque o período daquela gestão do Cefet iria terminar¹⁵⁸. Esse Diretor, pela própria exigüidade de seu mandato, mostrou-se pouco disposto a fazer modificações significativas na forma de como a Escola vinha sendo conduzida.

3. A relação entre as unidades descentralizadas

As unidades de ensino descentralizadas,¹ criadas através do Programa de Expansão e melhoria do Ensino Técnico, tiveram como objetivo levar ao interior do estado um ensino técnico de qualidade¹⁵⁹ nos moldes do ensino que já era oferecido e reconhecido em Curitiba. A idéia orientadora de que, se essas escolas, criadas no interior tivessem em sua direção pessoas de Curitiba e seguissem as mesmas diretrizes e regulamentos, teriam, em princípio, qualidade semelhante. Tal forma de pensar a administração pode, dependendo da situação, mostrar-se um pouco superficial ou precipitada.

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas ou grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica.¹⁶⁰

¹⁵⁸ A gestão iria, de fato, até março de 1996. Neste intervalo, do final do ano até março de 1996, o recém-nomeado Chefe do Departamento assume como diretor interino.

¹⁵⁹ Qualidade é um conceito que está atrelado à expectativa de quem utiliza um determinado serviço ou produto. Pela sua formação histórica, fundo ideológico e interesses envolvidos, este conceito é, principalmente na educação, muito polêmico. Não vamos, aqui, nos aprofundar nesta discussão, apenas ressaltamos que este conceito é muito utilizado pelo Cefet-PR no seu trabalho de propaganda institucional.

¹⁶⁰ PARO, *Administração escolar: introdução crítica*, p.13.

O Cefet de Curitiba tem uma história de 91 anos, seus servidores, alunos e direção, que viveram a realidade de uma capital no seu desenrolar histórico, criaram uma escola que acreditaram ser a mais adequada à comunidade local. A identidade do Cefet de Curitiba, representada por seus valores, regulamentos, método pedagógico, estrutura organizacional, formação dos seus servidores e a forma de interação com a comunidade externa, reflete a caminhada coletiva que resultou na instituição ali existente.

A vinculação das unidades construídas no interior ao Cefet-PR trouxe algumas vantagens, entre elas, a de iniciar suas atividades tendo, já no ponto de partida, uma estrutura organizacional, metodológica e pedagógica que foi resultado de uma longa evolução histórica, facilitando a execução das atividades a serem desenvolvidas na implantação de cada unidade. Esse repasse, no entanto, ficou aquém das possibilidades. Em termos de ferramentas auxiliares ao trabalho administrativo, como por exemplo, programas de computador, o repasse foi quase nulo.

Essa vinculação, no entanto, trouxe a dificuldade adicional em fazer qualquer alteração no modo de operar a unidade. As unidades ficaram excessivamente dependentes de Curitiba, na definição de suas políticas e operação do processo de ensino e administrativo. Alguns fatores limitaram a atuação das unidades de ensino do interior, entre elas podemos listar: a) a cultura institucional existente na Unidade de Curitiba não contempla as diversidades regionais das unidades do interior; b) a crença, existente na direção, da infalibilidade de seu modelo de gestão; c) a excessiva rigidez organizacional, própria do tecnicismo; d) a ampliação súbita do tamanho da Instituição que não foi acompanhada, na mesma velocidade, pela evolução da sua estrutura; e) a excessiva centralização e autoritarismo, características da organização da Escola.

Transplantar a forma de trabalhar para outras cidades do interior com realidades locais diferentes, utilizando servidores com histórias de vida e idéias diferentes e esperando resultados semelhantes mostrou-se um equívoco. Se somados a isso, tivermos a direção da unidade descentralizada ocupada por um elemento estranho à comunidade local e representando as idéias de um grupo distante e, ainda, se esta direção concentrar um poder de decisão que se sobreponha ao dos demais, teremos um quadro de potenciais conflitos de interesses entre a unidade central e os servidores das unidades descentralizadas.

Para preparar pedagogicamente os novos professores, que iriam iniciar as atividades didáticas na Unidade, veio um grupo de professores de Curitiba para Pato Branco. Os professores de Curitiba reuniram-se com os de Pato Branco, agrupados por disciplina, apresentaram os conteúdos programáticos daquele ano e a forma como esses deveriam ser trabalhados em sala de aula. Algumas orientações pedagógicas foram comuns aos professores das várias disciplinas demonstrando serem representativas do método pedagógico adotado no Cefet-PR. Dentre as orientações podemos citar: a valorização primordial da necessidade de ensinar a totalidade dos conteúdos estabelecidos no currículo, independente das dificuldades apresentadas pelos alunos e; as avaliações deveriam ser rigorosas, independente do número de alunos que fossem aprovados.

Nos cinco anos seguintes à implantação, essa visita dos professores de Curitiba fora a única oportunidade em que houve um evento com o objetivo de discutir questões pedagógicas entre os professores das unidades de ensino. Por um lado, isto foi bom, pois deu relativa liberdade para que cada unidade discutisse sua prática de acordo com sua realidade local. Por outro lado, perdeu-se a oportunidade de que as experiências e acertos, conseguidos em determinado local, se estendessem para as demais unidades. Falo em cinco anos, pois nos últimos dois anos e meio(1998-99) existiram alguns eventos de discussão pedagógica em função da estruturação e implantação dos novos cursos de Tecnologia que têm seu primeiro ciclo comum em várias unidades.

Quando referimo-nos a relativa liberdade é devido ao fato de que as grades curriculares, ementas e regimentos já estarem estabelecidos, cabendo a cada unidade apenas alguma liberdade operacional. Aproveitando-se dessa liberdade pedagógica, foi organizada, na Unidade, uma série de eventos denominados Semanas Pedagógicas. Esses eventos ocorriam no início de cada semestre, quando os professores já haviam retornado das férias e as aulas ainda não haviam começado. O programa dessas semanas, organizado pela Supervisão Escolar em conjunto com os coordenadores de curso e chefes de divisão de ensino, era composto por palestras e cursos ministrados por estudiosos da educação e por reuniões de discussão das práticas de ensino.

Para uma escola profissionalizante, com a maioria dos professores oriundos da área de ciências exatas e tecnologia, a existência desse tipo de evento pode ter sido uma prática não usual e, na visão da direção, talvez não muito interessante, pois, esse modelo

de evento foi praticamente abolido na Unidade. Essas semanas continuam sendo chamadas de pedagógicas, mas, além de serem agora organizadas pela Direção, são basicamente preenchidas com o planejamento individual dos professores, explicações da equipe de direção ou reuniões de curso para discutir questões administrativas. Acreditamos que, com essa modificação, a Unidade perdeu um grande espaço de discussão e formação coletiva.

A liberdade operacional, a que já nos referimos, pode ser observada, hoje, apenas na atuação individual dos professores em sala-de-aula, por ser essa difícil de restringir. Há dificuldades em trabalhar a atuação pedagógica, enquanto ação coletiva dos professores da unidade, pois a forma de organização da gestão do ensino, caracterizada pela hierarquização e centralização, reduz o espaço de discussão coletiva. A liberdade operacional desfrutada pela Unidade em relação à Curitiba acaba sendo, nessa estrutura, usufruída pela Direção local ou delegada aos chefes subalternos, que são cargos de confiança dessa.

Em 1996, por ocasião da chegada do novo diretor, os servidores da Unidade de Pato Branco acreditaram que seria possível trabalhar de forma mais participativa. O Cefet-PR tinha passado pelo processo de consulta para a escolha do Diretor-Geral. O escolhido tinha ganho por uma diferença próxima de 2%, e o resultado na Unidade de Pato Branco foi em torno de 70% para a oposição e 30% para o candidato mais votado que representava a continuidade. A direção que assumiu tinha diante de si um quadro político delicado, que precisava ser contornado. No início de gestão, a escolha dos nomes que ocupariam os cargos de coordenação e divisões de ensino nessa unidade (e apenas nessa) foi feita através de uma consulta aos professores. Foi iniciada, também, uma ampla discussão na Escola denominada de Planejamento Participativo. Tanto a consulta como essa discussão foram, no entanto, abortadas pela Direção.

Outro fator que dificultou e dificulta mudanças é que a Unidade, por fazer parte de um sistema de ensino, precisa seguir as grades curriculares, ementas, metodologias, regulamentos e portarias determinados para todo o sistema. Qualquer modificação mais profunda esbarra nas limitações impostas por esta estrutura. Em princípio, a Unidade poderia fazer uma discussão mais ampla e, fruto desse trabalho, propor alterações nesses fatores limitadores.

O distanciamento físico e organizacional entre as unidades, porém, dificulta o processo de discussão coletiva. A integração institucional, sendo feita a partir da estrutura administrativa, controlada pela direção-geral do sistema, reduz a possibilidade de que proposições alternativas ao seu modelo de gestão sejam discutidas e adotadas.

As seções sindicais das unidades, além de estarem muito separadas uma das outras, têm mostrado pouca força ou disposição para lutar pela melhoria do modelo de gestão adotado pela Escola¹⁶¹.

Para que as alterações sejam implantadas em todo o sistema, precisam, ainda, ser aprovadas pelos órgãos colegiados do Cefet-PR, onde até pouco tempo atrás, não estava garantida a participação das unidades descentralizadas. Nas unidades, também, não existe nenhum colegiado com poder deliberativo, o que poderia dar mais respaldo aos anseios locais.

Por as unidades de ensino descentralizadas viverem situações semelhantes em termos de integração com a comunidade, utilização de um modelo de gestão vindo de fora e limitações administrativas e pedagógicas em função de ser uma “filial” da Unidade de Curitiba, praticamente não tem havido nenhuma integração entre unidades em nível de operação das atividades escolares. A direção da Unidade de Pato Branco, ao explicitar sua atuação na integração institucional, afirmou que “A Unidade de Pato Branco, como uma Descentralizada do Cefet-PR, oficialmente só manteve movimentação nesse campo através da Direção-Geral da Instituição.”¹⁶²

Reuniões entre professores, equipes pedagógicas, coordenadores ou chefes de divisão das várias unidades não são usuais no Cefet-PR. As trocas de informações e organização de trabalhos conjuntos são feitas, via de regra, apenas pelas direções de unidade ou chefias do departamento de ensino que se reúnem sob a orientação de Curitiba. A Escola pode estar perdendo uma grande oportunidade de integração de pessoas, socialização de idéias e soluções para os diversos problemas pedagógicos e administrativos surgidos por ocasião da prática escolar.

¹⁶¹ A respeito do papel dos sindicatos na gestão escolar, ver DAL RI, Neusa M. *Sindicato, Autonomia e Gestão Democrática na Universidade*.

¹⁶² CEFET-PR / UNED-PB, *Relatório de Atividades 1999*, p.149.

4. Estrutura acadêmica e administrativa

O Cefet-PR tem sede em Curitiba e mais cinco unidades de ensino localizadas em cidades do interior do Estado do Paraná.

A estrutura do Cefet-PR compreende¹⁶³:

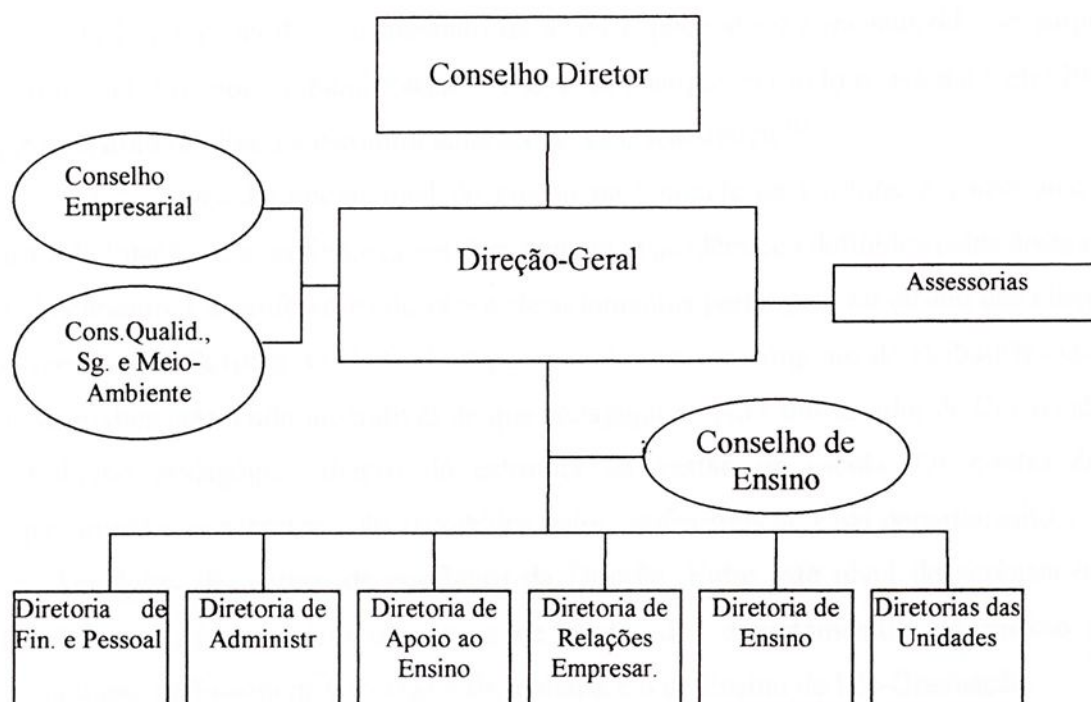


FIGURA 1 – Organograma do Cefet-PR

4.1. Diretoria-Geral

A estrutura da Direção-Geral do Cefet-PR atende, também, à Unidade de Curitiba. Isto se deve em função de que esta estrutura existente foi criada para atender

¹⁶³ A Direção-Geral fez uma proposta para o Conselho Diretor, de modificação da atual estrutura, onde as diretorias seriam órgãos de planejamento e execução para todo o sistema Cefet-PR e a Unidade de Curitiba teria uma diretoria própria, a exemplo das demais unidades. O Conselho Diretor, em reunião realizada em 24 mar. 2000, aprovou um voto de confiança para que a Direção implemente em regime experimental essa modificação, estando sujeito à aprovação definitiva. Como esta alteração é informal, pois não consta do Estatuto e Regimento Geral do Cefet-PR, iremos considerar a estrutura oficial neste trabalho.

apenas à Curitiba. Com o advento das unidades de ensino descentralizadas, estas passaram a funcionar como se fossem filiais da unidade central.

O Diretor-Geral é escolhido pelo Ministro da Educação, por delegação do Presidente da República, dentre os indicados em uma lista tríplice. A lista tríplice é elaborada pelo Conselho Diretor de acordo com a legislação vigente.¹⁶⁴ A consulta à comunidade não é obrigatória para a confecção da lista tríplice, mas nos últimos processos de escolha, a consulta à comunidade foi mantida.

O Diretor-Geral, com mandato de 4 anos, podendo ser reconduzido ao cargo, escolhe todos os outros membros(em torno de 250 cargos em todo o sistema Cefet-PR) que ocuparão funções na estrutura administrativa e acadêmica.¹⁶⁵

A organização operacional do ensino na Unidade de Curitiba é constituída a partir da lotação dos professores em departamentos acadêmicos definidos pelas áreas do conhecimento. Os professores de vários departamentos participam no ensino dos cursos oferecidos em Curitiba. O chefe do departamento tem um conjunto de atribuições com características mais administrativas de que pedagógicas. Ao Coordenador de Curso cabe o trabalho pedagógico dentro da estrutura de gestão da escola. Os chefes dos departamentos acadêmicos são escolhidos pelos professores de cada departamento e os coordenadores são cargos de confiança da Direção. Entre este nível de gerência e a direção de ensino existem os cargos de chefes dos departamentos: de Ensino de Tecnologia, de Ensino de Ciências e Engenharia e o de Ensino de Pós-Graduação.

4.2. Os conselhos

Conselho Diretor(Codir)

O Conselho Diretor é o órgão consultivo e deliberativo máximo da Instituição. É responsável pela definição e controle da política do Cefet-PR nos planos administrativo, econômico-financeiro e de ensino e pesquisa, bem como pela organização da lista tripla

¹⁶⁴ BRASIL, Lei n. 9192 de 21 dez. 1995 e BRASIL, Decreto n. 1916 de 23 maio 1996.

¹⁶⁵ A única exceção são os chefes de departamentos acadêmicos da Unidade de Curitiba (13 chefes), em que existe um compromisso da direção de fazer eleição para escolha dos nomes que ocuparão esses postos.

para escolha do Diretor-Geral a ser submetida ao Ministro da Educação.

É composto por vinte e quatro membros e respectivos suplentes e mais o Diretor-Geral, que o preside. O mandato dos Conselheiros é de 4 anos.¹⁶⁶ De acordo com o Estatuto¹⁶⁷, compõe o Conselho:

- I. o Ex-Diretor Geral;
- II. um representante do Ministério da Educação;
- III. um representante da Federação da Agricultura do Estado do Paraná;
- IV. um representante da Federação do Comércio do Estado do Paraná;
- V. um representante da Federação da Indústria do Estado do Paraná;
- VI. um representante dos ex-alunos do Cefet-PR;
- VII. um representante do corpo discente do Cefet-PR;
- VIII. um representante dos servidores técnico-administrativos do Cefet-PR;
- IX. dezesseis representantes do corpo docente do Cefet-PR.¹⁶⁸

Os representantes docentes foram distribuídos nas unidades, em proporção ao quantitativo do Quadro de Pessoal de cada uma¹⁶⁹. A representação docente ficou assim composta por Unidade: 8 de Curitiba, 2 de Pato Branco, 2 de Ponta Grossa, 2 de Medianeira, 1 de Cornélio Procopio e 1 de Campo Mourão.

Os representantes docentes e o representante dos técnicos-administrativos são escolhidos mediante eleição.¹⁷⁰ O segundo é escolhido pelos servidores de todo o sistema Cefet-PR.¹⁷¹ Os docentes são escolhidos pelos servidores de cada Unidade, sendo possível votar em tantos professores quanto forem o número de representantes da Unidade.¹⁷²

Chama-se atenção, também, para o fato de que o setor empresarial participa do Conselho com três representantes das associações patronais, enquanto que os trabalhadores não têm nenhuma representação.

As reuniões ordinárias do Conselho são mensais, podendo ser convocadas reuniões extraordinárias.

¹⁶⁶ CEFET-PR, *Estatuto do Cefet-PR*, Art. 8º.

¹⁶⁷ Esse Estatuto foi criado por uma comissão, nomeada pela Direção-Geral, que não apresentou a sua proposta à comunidade interna antes de enviá-la para aprovação. O restante da Instituição nem sequer sabia da existência dessa comissão. Esta forma de conceber a legislação mais importante da Escola, sem nenhuma discussão ou transparência, demonstra a postura autoritária assumida pelo grupo que dá sustentação à Direção.

¹⁶⁸ *Ibid.*, Art. 7º.

¹⁶⁹ *Ibid.*, Art. 7º, § 6º.

¹⁷⁰ CEFET-PR, *Regimento Geral do Cefet-PR*, Art. 8º.

¹⁷¹ *Ibid.*, Art. 8º, § 9º.

Conselho Empresarial

O Conselho Empresarial é um órgão consultivo do Cefet-PR, “com a finalidade de assessorá-lo na sua interação com o complexo empresarial”¹⁷³. É composto por:

- I. três membros natos: Diretor-Geral(Pres.), Diretor de Relações Empresariais e Diretor de Ensino;
- II. representantes de empresas;
- III. um representante da entidade que congrega as empresas;
- IV. um representante dos ex-alunos, que esteja atuando na área tecnológica.

Entre as atribuições desse colegiado, citam-se algumas:

- II – sugerir atualizações nos conteúdos ministrados nos cursos, visando adequar a formação de discentes às novas tendências tecnológicas; ...
- IV – sugerir ações que visem a estimular as atividades de pesquisa tecnológica;
- V – assessorar a Instituição na definição, implementação e divulgação junto às empresas de suas atividades de extensão;
- VI – colaborar no aperfeiçoamento do corpo docente, mediante a intermediação com as empresas;¹⁷⁴

Este Conselho reúne-se anualmente, ou quando convocado pelo Presidente.¹⁷⁵

Conselho de Qualidade, Segurança e Meio-Ambiente

O Conselho de Qualidade, Segurança e Meio-Ambiente é um órgão Consultivo do Cefet-PR. São membros desse Conselho: o Diretor-Geral, o Vice-Diretor Geral, assessores da Diretoria Geral, Diretor de Ensino, Diretor de Administração, Diretores das Unidades de Ensino Descentralizadas, Diretor de Finanças e Pessoal, Diretor de Relações Empresariais e Diretor de Apoio às Atividades de Ensino.¹⁷⁶ Fazem parte, também, do Conselho, os membros de 1º escalão da Diretoria do Cefet-PR¹⁷⁷.

¹⁷² Ibid., Art. 8º, § 8º.

¹⁷³ CEFET-PR, *Estatuto do Cefet-PR*, Art. 10.

¹⁷⁴ Ibid., Art. 11.

¹⁷⁵ Ibid., Art. 12 e Art. 13.

¹⁷⁶ Ibid., Art. 16.

¹⁷⁷ Por esse órgão ter uma composição coincidente com a da Diretoria, conclui-se que os seus membros se

Conselho de Ensino(Coens)

O Conselho de Ensino é o órgão colegiado normativo, deliberativo e de assessoramento para assuntos didático-pedagógicos. Esse colegiado tem grande importância na definição das políticas educacionais do Cefet-PR por ter a tarefa de discutir, estudar e decidir sobre as questões do ensino de toda a Instituição. O Conselho é presidido pelo Diretor de Ensino.

Apesar da importância desse colegiado na estrutura do Cefet, as suas atribuições, não constam no Estatuto e nem no Regimento Geral do Cefet-PR. No Regimento Geral, em seu Art.74, consta apenas que “O Conselho de Ensino terá seu funcionamento previsto em regulamento próprio, aprovado pelo Conselho Diretor.” As atribuições estabelecidas no regulamento antigo¹⁷⁸ e no regulamento novo¹⁷⁹ são basicamente as mesmas e demonstram a importância que tem a atuação do Conselho para o ensino do Cefet-PR. Entre essas, constam: a) a definição das políticas educacionais; b) aprovação de cursos e ementas; c) aprovação de regulamentos ligados ao ensino; d) definição de programas de capacitação.

O Conselho de Ensino, com o seu funcionamento regulamentado em 1984 não contempla em sua composição os professores das unidades descentralizadas, pois, na ocasião, essas ainda não existiam. Mesmo com a criação das unidades descentralizadas, o Cefet-PR ainda não implementou a modificação na composição do Coens.

Nessa composição, do total de 43 membros, 23 eram cargos de confiança da Direção, 13 chefes de Departamento(eleitos pelos professores), 5 professores eleitos, por área, para o Coens e 2 alunos.

Em 1994, por ocasião da eleição dos professores por área, as unidades descentralizadas, como não tinham representantes no Coens, se uniram e lançaram apenas um nome para cada área, no intuito de colocar alguns representantes das unidades até que se reformulasse a composição do Conselho. Essa articulação foi necessária para que as unidades tivessem condições de eleger alguém, pois a Unidade de Curitiba tem o maior número de professores em cada área. O problema desta eleição, sob o ponto de vista democrático, foi que os professores das unidades votaram em

reunirão para se auto consultarem.

¹⁷⁸ CEFET-PR, *Regulamento do Conselho de Ensino do Cefet-PR*, 02 maio 1984, Art.10.

pessoas que não conheciam. A aceitação dessa forma de escolha, pelos professores, deveu-se à expectativa de que tal composição seria provisória, pois logo o Conselho seria reestruturado. O provisório durou 6 anos. Nem sequer foram feitas as eleições, a cada dois anos para os membros eleitos, como previa o regulamento no seu Art.4º, §1º e §2º.

Em 1999, por ocasião da aprovação do novo Regimento Geral do Cefet-PR, estava prevista nova composição para o Coens, que não foi implementada. Em 04 de agosto de 2000, o Conselho Diretor aprovou o novo Regulamento do Conselho de Ensino com outra composição. Aprovou, também, que enquanto não fosse implementada esta nova composição, o Coens poderia funcionar com a existente, que está baseada no Regulamento de 1984. Assim, a composição desse colegiado permanece a mesma até o momento(nov/2000).

A composição do Conselho de Ensino, aprovada em agosto de 2000, mantém a forma de representação docente por área do conhecimento¹⁸⁰. Os professores, para efeito de representação no Conselho, são reunidos por área de acordo com os cursos em que ministram aulas ou com sua formação. Cada uma dessas áreas tem um número de representantes que, a princípio seria proporcional ao número de professores agregados naquela área.

A justificativa utilizada para que a representação docente seja por área e não por unidade é que o Coens precisa ter membros com formação em todas as áreas do conhecimento para que se possam analisar e relatar processos que exijam formação especializada. Se analisarmos, no entanto, o processo de tramitação dos 32 cursos novos de Tecnologia que foram relatados no ano de 1998, pelo Conselho de Ensino, constataremos que 19 processos(60%) foram relatados por um conselheiro que tinha uma formação diferente da área do conhecimento que englobava o curso que estava relatando, de acordo com a classificação proposta pelo Regulamento do Conselho.

O grande problema dessa representação por área é que se cada uma das seis unidades lançar um candidato para cada área, a Unidade de Curitiba, que tem um tamanho semelhante a soma das outras, elegerá todos os representantes docentes. Se as unidades se unirem para lançar um candidato de consenso para cada área, repete-se a

¹⁷⁹ CEFET-PR, *Regulamento do Conselho de Ensino do Cefet-PR*, 04 de ago. 2000, Art.13.

¹⁸⁰ Ibid., Art.3º e Art.4º.



experiência anti-democrática acontecida em 1994, onde os professores tiveram que votar em candidatos que não conheciam para que as Unidades do interior pudessem ser representadas.

Outro aspecto questionável em relação à composição do Conselho de Ensino é a excessiva participação dos cargos de chefia como membros natos. Do total de 40 membros, 24(60%) fazem parte da equipe de direção(cargos de confiança), 12(30%) são representantes dos docentes eleitos por área, 3(7,5%) são alunos e 1(2,5%) é funcionário com formação pedagógica. O número de participantes do Conselho que ocupam cargos de confiança aumentou ainda mais em relação à composição antiga. Esse aumento proporcional se deve ao fato de que os chefes de departamento acadêmico da Unidade de Curitiba, que eram escolhidos por eleição, não fazem mais parte do Coens, enquanto que os coordenadores de curso, que são cargos de confiança, permaneceram na composição do Conselho.

Está previsto, também, neste Regulamento a necessidade de o representante dos alunos ter um coeficiente de rendimento escolar igual ou superior a 0,60¹⁸¹. Esta restrição pode ser entendida como uma interferência na liberdade de os alunos escolherem seus representantes, haja vista que não existe nenhum tipo de restrição, fruto de avaliação, à participação nos Conselhos, dos membros docentes e funcionários.

4.3. Direção das unidades descentralizadas

A Unidade de Ensino Descentralizada(UNED), criada pela Portaria do MEC nº 67/87, de 06 fev. 1987, está diretamente subordinada à Direção-Geral do Cefet-PR.¹⁸²

¹⁸¹ CEFET-PR, *Estatuto do Cefet-PR*, Art.8º, §4º(para o aluno ser membro do Codir); CEFET-PR, *Regulamento do Conselho de Ensino do Cefet-PR*, 04 de ago. 2000, Art.8º(para o aluno ser membro do Coens).

¹⁸² CEFET-PR, *Regimento Interno das Unidades de Ensino Descentralizadas*, Art. 1º.



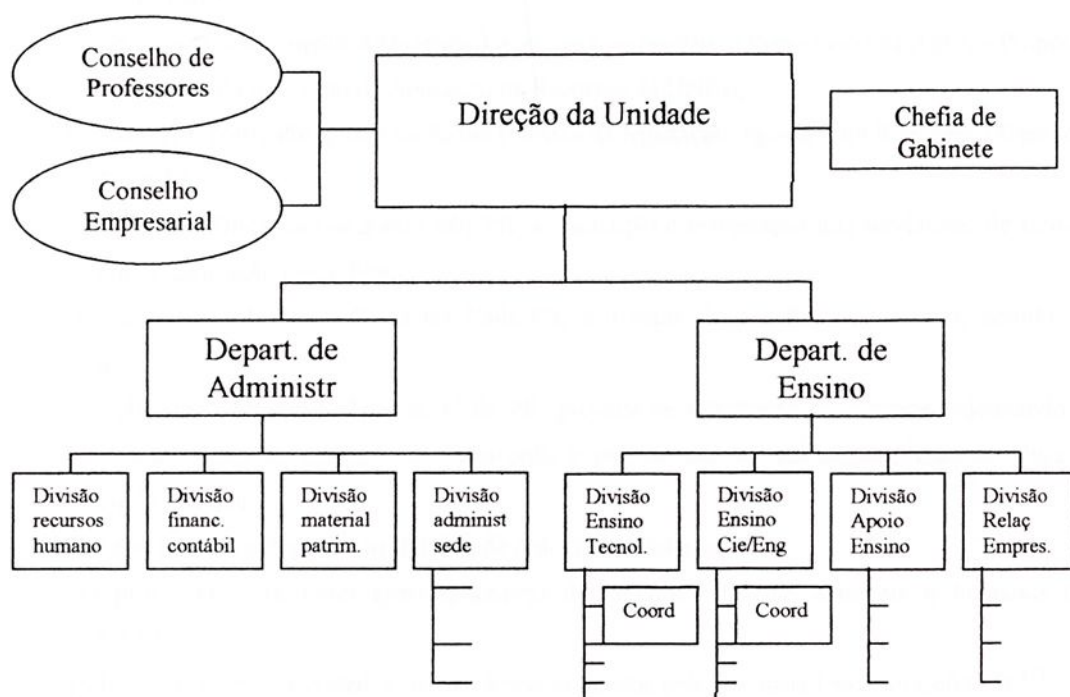


FIGURA 2 – Organograma da Unidade de Pato Branco

O Diretor da Unidade é escolhido pelo Diretor-Geral e, dentro da estrutura administrativa do Cefet-PR, responde diretamente a este. Na falta ou impedimento do Diretor, suas funções serão exercidas pelo Chefe do Departamento de Ensino.¹⁸³ Os demais ocupantes dos cargos de chefia que compõem a estrutura acadêmico-administrativa da Unidade (de 25 a 30 cargos, dependendo da Unidade) são escolhidos pelo Diretor da Unidade com a concordância do Diretor-Geral, que emite a portaria de nomeação.

“A Diretoria da Unidade é o órgão executivo que superintende e coordena todas as atividades da UNED”¹⁸⁴. Entre as várias atribuições do Diretor da Unidade, previstas no Regimento, destacam-se algumas que caracterizam o poder desfrutado por este dirigente na vida escolar da Unidade e o seu papel de representante do poder da Direção-Geral.

Art. 47 - Ao Diretor compete: ...

¹⁸³ Ibid., Art. 4º.

¹⁸⁴ Ibid., Art. 5º.

- III. submeter à Diretoria-Geral, para aprovação, propostas de alteração ou implantação de cursos e currículos;
- IV. apresentar, anualmente, à Diretoria-Geral, para aprovação, o Plano Geral de Ação, a Proposta Orçamentária e o Plano de Aplicação de Recursos da UNED; ...
- VI. exercer o poder disciplinar na forma prevista na legislação vigente e no Regimento Geral do Cefet-PR;
- VII. propor à Diretoria-Geral do Cefet-PR, a nomeação e exoneração dos servidores, de acordo com a legislação específica; ...
- IX. submeter à Diretoria-Geral do Cefet-PR, propostas de convênios, contratos, acordos e ajustes; ...
- XI. submeter à Diretoria-Geral do Cefet-PR, projetos de solicitação de recursos objetivando o financiamento de projetos de construção e manutenção de edificações, infra-estrutura e equipamentos; ...
- XIII. exercer, por delegação, as funções de ordenador de despesas;...
- XIV. promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos físicos, materiais e humanos da UNED....
- XVII. exercer outras atividades que lhe forem atribuídas pela Diretoria-Geral do Cefet-PR.¹⁸⁵

O diretor da Unidade, como representante da Direção-Geral, é quem tem o poder de decidir sobre tudo na Unidade. Atribuições podem ser delegadas a seus cargos de confiança, mas em última instância, o poder está com o diretor. Entre os assuntos que são de decisão pessoal do diretor podemos citar: alocação de recursos, aprovação de projetos de desenvolvimento de recursos humanos, cursos a serem ministrados na Unidade, distribuição de bolsas para pós-graduação, compra e distribuição de equipamentos e a execução do processo de admissão e exclusão de servidores e alunos(de acordo com a legislação vigente).

O controle pedagógico, administrativo e até ideológico de toda a Escola, pela Direção-Geral, passa a ser exercido através da Direção da Unidade e de seus chefes subalternos, recrutados segundo critérios políticos e, necessariamente, comprometidos com a aceitação e defesa dos valores e princípios definidos pela Direção-Geral.

A existência de cargos de confiança, em que os seus ocupantes agem de acordo com os seus compromissos com o diretor, faz parte da organização das instituições públicas de forma geral. Esta questão torna-se, porém, problemática para a democracia organizacional quando todos os cargos da estrutura de gestão são preenchidos por

¹⁸⁵ Ibid., Art. 47.



pessoas escolhidas pelo diretor¹⁸⁶. A atuação desses chefes se assemelha a daqueles a quem Braverman denominou como “camadas médias do emprego” que atuariam em função da

necessidade que a alta administração tem de manter em sua órbita os estratos de apoio subordinados dignos e “leais”, agentes de transmissão para controle e obtenção de dados, de modo que a administração não tenha que enfrentar desajudada uma multidão hostil ou indiferente.¹⁸⁷

A manutenção deste sistema de gestão com características autoritárias e centralizada deve-se a diversos fatores, dentre estes:

- 1) a influência do pensamento hegemônico da classe dominante que entende a sociedade como harmoniosa e tendendo à integração. O papel da educação seria, neste contexto, o de ajustar eventuais distorções para que o sistema permaneça em equilíbrio. Eventuais problemas organizacionais são vistos apenas como resultado de falta de planejamento ou controle e nunca como problemas próprios da organização da sociedade. A valorização da individualidade em detrimento da coletividade, da competitividade sobre a solidariedade e a justificação das desigualdades baseadas nos méritos pessoais e na suposta igualdade de oportunidades são traços próprios da ideologia burguesa e que se mostram presentes na organização escolar;
- 2) a existência de um grande número de professores com formação na área de ciências exatas e tecnológica (que é derivada das ciências exatas e naturais). Nessa formação parecem estar muito presente os pressupostos teóricos típicos da pedagogia tecnicista, em que, a partir da neutralidade científica e os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, ordena-se o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional;
- 3) a utilização da máquina administrativa como forma de manutenção do sistema de poder existente na Instituição, porque quase toda a estrutura de gestão (algo em torno de 250 cargos, em todo o sistema Cefet-PR) é ocupada por pessoas escolhidas pelo grupo que está na direção, este grupo tem um apoio cativo por ocasião da consulta que orienta a confecção da lista tríplice para a escolha do Diretor-Geral.

¹⁸⁶ No caso do Cefet-PR, a única exceção são os treze chefes de departamento acadêmico da unidade de Curitiba.

¹⁸⁷ BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, p.344.



Como as decisões estão centralizadas nas pessoas que ocupam cargos de confiança da direção, existe uma parcela de servidores que aceitam as orientações da direção visando à obtenção, ou a não restrição, de benefícios de ordem pessoal.

O diretor da Unidade é, também, quem, aprova os projetos e autoriza os pagamentos que serão custeados pela Funcefet, na sua Unidade.

Os conselhos existentes na Unidade são apenas de caráter consultivo.

Conselho de Professores

O Conselho de Professores é o órgão consultivo para assuntos didático-pedagógicos da diretoria da Uned. É composto pelo diretor (que o preside), chefe do departamento de ensino, chefes das divisões de ensino, coordenadores de curso e professores representantes eleitos por área e por curso. O mandato dos membros eleitos é de dois anos, sendo permitida uma recondução.¹⁸⁸

Compete ao Conselho de Professores:

- I. emitir parecer sobre propostas de grades curriculares e conteúdos programáticos de novos cursos e dos já implantados;
- II. opinar sobre a proposta de calendário escolar;
- III. emitir parecer sobre programas de desenvolvimento de recursos humanos;
- IV. emitir parecer sobre procedimentos de avaliação de docentes e de cursos;
- V. propor novas técnicas que concorram para o aprimoramento do ensino;
- VI. analisar e emitir parecer sobre matérias de natureza didático-pedagógicas.¹⁸⁹

Ar.11 - As propostas do Conselho de Professores, deliberadas por maioria absoluta de seus membros, entrarão em vigor somente depois de aprovadas pelo Conselho de Ensino do Cefet-PR e, quando implicar reformulação curricular e alteração da Organização Didático-Pedagógica, homologadas pelo Conselho Diretor do Cefet-PR.¹⁹⁰

¹⁸⁸ CEFET-PR, *Regulamento do Conselho de Professores das unidades de ensino descentralizadas*, Art.15.

¹⁸⁹ Ibid., Art.3º.

¹⁹⁰ CEFET-PR, *Regimento Interno das Unidades de Ensino Descentralizadas*, Art. 11.

Conselho Empresarial

Art. 15- O Conselho Empresarial é o órgão consultivo da Diretoria da Uned e tem por finalidade assessorá-la na integração da Uned com o complexo Empresarial, visando ao constante aperfeiçoamento dos currículos plenos de seus cursos e à articulação com as empresas para colocação, no mercado de trabalho, dos alunos formados pela instituição.¹⁹¹

É composto pelo diretor da unidade, o chefe do departamento de ensino(Depen), o chefe da divisão de integração escola, empresa e comunidade(Direc), por três representantes de empresas de áreas afins aos cursos oferecidos pela Unidade e por um membro representante da Federação das Indústrias do Estado do Paraná.¹⁹²

A organização das chefias do ensino

Nas unidades descentralizadas, a lotação dos professores das diversas áreas é na coordenação de curso e não existe a figura do departamento acadêmico por área do saber. Cabem ao coordenador de curso as tarefas administrativas e pedagógicas, comandado pelos chefes de Divisão de Ensino e pelo chefe do Departamento de Ensino.

O objetivo dessa nova forma de estruturar o ensino tem sido a redução do número de cargos e a possibilidade de melhor integrar os professores que ministram aulas em um curso. Não existem evidências, no entanto, de alguma melhora na integração dos professores em função da lotação destes em torno de um curso.

A associação dos professores em torno da liderança de alguém que não foi escolhido por eles parece, inclusive, mais difícil de ser obtida do que em Curitiba, onde os professores elegem o seu chefe de departamento. As tarefas administrativas, em função da necessidade de cumprimento de prazos e a possibilidade de verificação objetiva da sua execução, tendem a ser cumpridas prioritariamente. Tal situação ocorrendo, e efetivamente ocorre, caracteriza uma inversão de prioridades em uma escola. Dilema semelhante, vivido de forma acentuada pelo coordenador de curso nas unidades de ensino descentralizadas, foi observado por Paro ao discutir a atuação do diretor de escola.

Envolvido, assim, com os inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das

¹⁹¹ Ibid. Art. 15.

¹⁹² Ibid., Art.16.



determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua escola.¹⁹³

Somando-se a esta sobrecarga de trabalho na figura dos coordenadores das unidades, a gratificação financeira desses coordenadores é de valor inferior à gratificação dos coordenadores de curso de Curitiba¹⁹⁴. Esta diferença não parece accidental, pois, a concepção dos projetos e a implantação das unidades descentralizadas foi feita pela Unidade de Curitiba que, pelo conhecimento de sua realidade local, não poderia ter criado funções semelhantes com gratificações distintas. Isto é, inclusive, ilegal sob o ponto de vista da Justiça do Trabalho e da isonomia salarial. O Cefet-PR recebe do governo federal um determinado montante financeiro para ser usado para pagar gratificações e que, cabe à Instituição definir a distribuição desse montante nas quantidades que achar mais adequada. Parece que, além da ilegalidade, existe um problema de favorecimento dos servidores da Unidade de Curitiba em detrimento aos das unidades descentralizadas, o que provoca um descontentamento adicional nos ocupantes desses cargos.

5. A Unidade de Pato Branco

5.1. Pessoal docente

A grande maioria dos professores é efetiva, isto é, foi admitida por concurso público e tem sua carreira regulamentada pelo Regime Jurídico Único(RJU). A tabela apresentada abaixo mostra o número de professores das duas carreiras docente existentes: ensino de 1º e 2º graus e ensino superior.

¹⁹³ PARO, *Administração escolar: introdução crítica*, p.133.

¹⁹⁴ Em Curitiba é FG1 (Função Gratificada 1) de valor em torno de R\$ 500,00 e nas unidades descentralizadas é FG4 com valor em torno de R\$ 150,00.



Tabela 2 - Quadro de pessoal docente efetivo da Unidade de Pato Branco(1999)

Titulação Efetivos	2º grau				Superior				Total
	20h	40h	DE	Total	20h	40h	DE	Total	
grad. e aperf.	2	3	5	10	1	0	0	1	11
Especialização	3	12	63	78	5	6	17	28	106
Mestrado	0	0	29	29	2	1	26	29	58
Doutorado	0	0	0	0	0	0	3	3	3
Total efetivos	5	15	97	117	8	7	46	61	178

fonte: CEFET-PR/Uned-PB, *Relatório final de atividades 1999*, p.95.

Em função das autorizações para concursos de professores, feitas pelo MEC, serem em número inferior às necessidades do Cefet-PR, é facultado à Escola fazer teste seletivo para contratação de professores substitutos. Esses professores têm contrato de prestação de serviços para um período de um ano, com o Cefet-PR, podendo esse contrato ser prorrogado por igual período.

Esta situação de provisoriedade não interessa aos professores e nem à Instituição. A rotatividade entre esses professores tende a ser maior e a Escola tende a ter mais dificuldade em preencher essas vagas, pois um contrato provisório não é tão atraente quanto a carreira pública estável.

Tabela 3 - Quadro de professores substitutos da Unidade de Pato Branco(1999)

Titulação substitutos	2º grau				Superior				Total
	20h	40h	DE	Total	20h	40h	DE	Total	
grad. e aperf.	1	1	4	6	4	3	4	11	17
especialização	0	1	0	1	1	2	2	5	6
mestrado	0	0	0	0	0	0	5	5	5
doutorado	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Total substitutos	1	2	4	7	5	5	12	22	29

fonte: CEFET-PR/Uned-PB, *Relatório final de atividades 1999*, p.96.

Tabela 4 - Quadro Total de pessoal docente da Unidade de Pato Branco(1999)

efetiv. e subst.	2º grau				Superior				Total
	20h	40h	DE	Total	20h	40h	DE	Total	
Total Professores	6	17	101	124	13	12	58	83	207

fonte: CEFET-PR/Uned-PB, *Relatório final de atividades 1999*, p.95-6.

No sistema Cefet-PR, o número total de docentes, em abril de 2000, era de 1100.

Como alguns professores estão cursando pós-graduação, os quadros apresentados acima serão alterados, após a titulação.

Entre os professores efetivos, existe a possibilidade de afastamento das atividades docente para cursar o mestrado ou doutorado, de acordo com o RJU. O afastamento, no entanto, depende da Instituição ter condições de liberar o docente. Essas condições são dadas pela possibilidade da distribuição das aulas do professor que pleiteia se afastar. Desta forma, as liberações de professores têm de acontecer de forma que haja uma espécie de rodízio entre os pretendentes. Quando existe mais de um professor da mesma área com intenção de se afastar, a Instituição, não raro, tem de optar pela liberação de apenas um docente naquele momento, ficando o outro para o próximo semestre ou ano. Não é permitida, pela Direção, a contratação de professores substitutos para ministrar as aulas dos professores que se afastam para fazer pós-graduação.

Somado à dificuldade em liberar os docentes, o número de bolsas-auxílio liberadas pela Capes reduziu-se drasticamente a partir de 1996, o que provoca uma certa disputa pelas poucas bolsas existentes entre os professores que se afastam para fazer mestrado ou doutorado. Alguns setores da Capes entendem, inclusive, que as bolsas não se destinam aos professores da carreira de ensino de 1º e 2º graus.

A adoção de critérios objetivos, baseados nas atividades docentes desenvolvidas e na produção científica, foi a forma adotada, em 1996, para definir as prioridades de saídas de professores. Esses critérios, amplamente discutidos com os professores da Unidade de Pato Branco, foram, no entanto, abandonados nos anos seguintes, ficando essa definição a critério da Direção da Unidade. Está sendo estudada, novamente, a adoção de critérios objetivos para essa definição, a partir do ano 2001.

Os professores que estão cursando mestrado sem afastamento, o fazem pela dificuldade de a Instituição liberá-los ou por suas restrições, de ordem pessoal, em sair da cidade. No caso de Pato Branco, a forma de fazer esse curso é:

- 1) matriculando-se em alguma instituição em cidades vizinhas que estejam oferecendo mestrado. As opções são a Facepal (Palmas, 85 km) e a Unicentro (Guarapuava, 190 km);
- 2) programa de mestrado realizado no Cefet-PR em convênio com outras instituições.

Os convênios já celebrados são: Mestrado em Educação em convênio com a Unesp



de Marília (16 servidores e 3 ex-servidores) e Mestrado em Informática em convênio com a UFPR(13 servidores).

Está em andamento na Unidade de Pato Branco, também, um curso de Especialização em Métodos Numéricos para Engenharia, em convênio com a Universidade Federal do Paraná(UFPR) contando com a participação de 22 servidores do Cefet-PR matriculados como alunos. Esse convênio prevê que os alunos poderão aproveitar as disciplinas cursadas, na realização do curso de mestrado regular existente na UFPR.

Está previsto para o ano 2001 um Mestrado a distância, por video-conferência, em convênio com a UFSC. Este tipo de programa que sempre foi visto com restrição pela Capes, hoje, sob provável influência do Banco Mundial, parece não encontrar maiores restrições neste órgão governamental.

Os programas feitos sem afastamento são custeados financeiramente pelos mestrandos. A carga horária em sala de aula dos professores permanece a mesma dos professores que não estão cursando mestrado. Por um acordo feito com o diretor da Unidade de Pato Branco, é permitido ao professor desta Unidade, que estiver fazendo mestrado, destinar catorze horas semanais, no seu plano de atividades, para a realização do curso.

Tabela 5 - Professores da Unidade de Pato Branco em titulação (1999)

Professores em titulação (*)	com afastamento	Sem afastamento	Total
mestrado	11	29	40
doutorado	9	0	9
Total	20	29	49

fonte: CEFET-PR/Uned-PB, *Relatório final de atividades 1999*, p.16, 97-8, anexo.

(*) Estes professores constam no quadro de professores efetivos com a graduação ou titulação atual.

5.2. Técnicos-administrativos e alunos

Pelo quadro de funcionários, apresentado por nível do cargo que ocupam, pode ser observado que muitos deles possuem uma escolarização superior àquela exigida para o concurso que prestaram. Esta é uma situação que se repete em muitas instituições públicas.

O número total de funcionários é extremamente reduzido, quando comparado com o número de alunos (2241 alunos, no 2º semestre de 1999) e o número de cursos (um de ensino médio, cinco de Tecnologia e quatro de graduação). Essa situação de falta de servidores é vivida por várias instituições federais de ensino, mas em Pato Branco é mais acentuada em função da incorporação dos cursos superiores sem a contratação do quadro de funcionários.

As atividades de vigilância e limpeza foram terceirizadas. Os servidores que haviam feito concurso para esses cargos foram realocados em outros setores nos quais havia falta de pessoal.

Tabela 6 - Técnicos Administrativos lotados na Unidade de Pato Branco(1999)

Escolaridade	nível de apoio	Nível intermed.	nível superior	TOTAL
1ª a 4ª completo	6			6
1º grau completo	2	2		4
2º grau completo	5	19		24
graduação	1	7	3	11
aperfeiçoamento		1		1
especialização		8	4	12
Total	14	37	7	58

fonte: CEFET-PR/Uned-PB, *Relatório final de atividades 1999*, p.152.

O total de funcionários administrativos no sistema Cefet-PR, em abril de 2000, era de 552.

Além dos servidores, participam da rotina pedagógica e administrativa da Instituição os estagiários e os bolsistas. Esses alunos trabalham meia jornada e recebem meio salário-mínimo, vale-refeição e vale-transporte, desempenham o trabalho que, normalmente seria executado por servidores da instituição.

Os estagiários são alunos que desempenham atividades ligadas ao conhecimento do seu curso. Eles podem ser remunerados ou não dependendo do interesse e da disponibilidade financeira da Escola em utilizar o serviço desempenhado pelo estagiário. Esses estagiários desempenham atividades como laboratoristas, manutenção de equipamentos, controle dos ambientes de informática, desenhos de projetos, etc.

Todos os cursos do Cefet-PR prevêem, nas suas grades, a realização de estágio. Os estágios, feitos nas empresas da região ou na Escola são atividades obrigatórias para a conclusão dos cursos.

Os bolsistas são alunos recrutados para fazerem trabalhos administrativos dentro da Instituição. São trabalhos desenvolvidos: atendimento ao público, controle de equipamentos de ambientes didáticos, secretariar coordenadores ou setores administrativos da Escola.

Tabela 7 - Número de estagiários e bolsistas

	Estagiários		Total	bolsistas
	com remuneração	sem remuneração		
2º grau	5	7	12	24
superior	18	7	25	0
Total	23	14	37	24

fonte: CEFET-PR/Uned-PB, *Relatório final de atividades 1999*, p.152.

Tabela 8 - Número de alunos no sistema Cefet-PR (1º Sem. 2000)

Unidade	Ensino Médio	Superior	Total
Curitiba	3.332	2.467	5.799
Pato Branco	792	1.132	1.924
Ponta Grossa	973	295	1.268
Medianeira	622	463	1.085
Cornélio Procópio	664	275	939
Campo Mourão	308	244	552
Total	6.691	4.876	11.567

Obs.: Os novos cursos de Tecnologia estão contados como cursos superiores.

Fonte: BACARIN, Cefet investirá em cursos a distância. *Gazeta do Povo*, 11 abr. 2000.

5.3. Áreas físicas e dados orçamentários

Tabela 9 - Áreas físicas do Cefet-PR

Unidade	Área do Terreno (m ²)	Área construída(m ²)
Curitiba	25.096	46.984
Pato Branco	138.383	17.500
Ponta Grossa	121.000	13.170
Medianeira	72.600	9.304
Cornélio Procópio	55.820	9.015
Campo Mourão	63.888	7.546
Total (m²)	476.787	103.519
Total (ha)	47,68 ha.	10,35 ha.

fonte: CEFET-PR/Uned-PB, *Relatório final de atividades 1999*, p.152; CEFET-PR; CEFET-PR, *Cefet em Revista*, 1998, p.14, 32, 38, 44, 62.

A gestão do orçamento do Cefet-PR é centralizada em Curitiba. Os recursos oriundos do tesouro são utilizados para pagar o pessoal e o restante é distribuído às unidades, segundo uma planilha que leva em conta o número de servidores e de alunos de cada unidade. Para Pato Branco, cabe uma parcela de 13,5% desse montante. A adoção da planilha, porém, não está institucionalizada em nenhum regulamento, é apenas um procedimento combinado entre a Direção-Geral e os diretores de Unidade, visando a reduzir os conflitos na distribuição dos recursos destinados ao Cefet-PR.

A decisão de como são investidos esses recursos em cada unidade cabe ao diretor dessa. Os valores de convênios são oriundos de projetos desenvolvidos por unidade, após aprovados pelo Conselho Diretor. Os valores da Funcefet são oriundos de projetos desenvolvidos pelos servidores e a utilização desses recursos cabe, na Unidade, ao Diretor. Os valores advindos da Funcefet não fazem parte do orçamento do Cefet-PR, apenas foram colocados na tabela para efeito de compreensão do conjunto dos valores envolvidos na administração financeira da Escola.

Tabela 10 - Recursos orçamentários do Cefet-PR

Origem orçamentária	Pato Branco (R\$)	Total Cefet-PR (R\$)
Recursos do Tesouro	942.522,38	56.672.812,77
Convênios e auxílios	(PROEP) 978.991,00	8.063.401,21
Recursos próprios	343.987,12	4.330.700,00
Total do orçamento	2.265.500,50	68.672.812,77
Funcefet	897.187,92	8.949.667,38

fonte: dados de Pato Branco: CEFET-PR/Uned-PB, *Relatório final de atividades 1999*, p.11.

dados do Cefet-PR: BACARIN, Cefet investirá em cursos a distância. *Gazeta do Povo*, 11 abr. 2000.

dados da Funcefet: FUNCEFET, *Demonstração do resultado do exercício 1999*, p.1-2.

Os valores obtidos, como recursos próprios, são oriundos de uma Taxa de Materiais e Patrimônio, cobrada semestralmente dos alunos no valor de R\$ 124,00(em 1999). Essa forma encontrada pelo Cefet-PR para compensar a falta de recursos públicos para a educação vai ao encontro das políticas educacionais explicitadas pelos organismos multilaterais de financiamento e pelo ideário neoliberal de repassar a responsabilidade com a educação para a comunidade ou para os usuários do sistema educacional.

Para os alunos carentes, existe a possibilidade de essa taxa ser isenta total ou parcialmente, dependendo da condição financeira do solicitante. Para isso, os alunos interessados devem fazer um requerimento, a cada semestre, junto à Escola, preenchendo um formulário e apresentando documentação comprobatória da situação de penúria financeira.

Tabela 11 - Alunos isentos da Taxa de Materiais e Patrimônio em 1999.

ano 1999	% de isenção					Total	%alunos isentos
	100%	75%	62%	50%	25%		
n. alunos isentos	213	100	164	20	220	717	36,56
n. equiv. alunos isentos (n.al x %)	213	75	102	10	55	455	23,19
alunos matric. em 1998	1961						

fonte: CEFET-PR/Uned-PB, *Relatório final de atividades 1999*, p.123

Assim, a Unidade isentou 23,19% dos valores que seriam cobrados, no ano de 1999. O valor máximo de isenção, segundo orientação da Direção, não pode ultrapassar a 30%, como forma de se garantir uma receita mínima, independente da situação econômica dos alunos solicitantes.

6. Os cursos oferecidos no Cefet-PR

Por ocasião da implantação das unidades de ensino descentralizadas, foram levados às diversas cidades onde o Cefet se instalou alguns dos cursos que já existiam em Curitiba. A definição de quais cursos, entre os existente em Curitiba, seriam levados a cada cidade, foi feita de acordo com critérios até hoje não suficientemente esclarecidos. A direção do Cefet, apesar de afirmar que “Um amplo estudo das necessidades e peculiaridades da região precedeu a escolha dos cursos das quatro unidades.”¹⁹⁵, não apresentou esse estudo para a comunidade.

Após o advento dos cursos de Tecnologia, ficaram assim ofertadas as vagas para entrada de alunos no Cefet-PR.



Tabela 12 – Vagas oferecidas nos cursos do Cefet-PR

Unidade de Curitiba						
Cursos Técnicos de 2º grau, em extinção, de acordo com o Decreto n. 2208/97: Desenho Industrial, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Telecomunicações.						
Grau	Curso	Modalidade/ênfase Área de concentração	Vagas(entrada em 2001)			
			M	T	N	Total
Médio	Ensino Médio(anual)		120	80		200
Tecnologia (semestr.)	Constr.Civil	Concreto	35		35	70
	Eletrônica	Automação de Processos. Ind.			30	30
		Comunicações	30			30
	Eletrotécnica	Automação de Acionam. Ind.	30			30
		Gestão Comercial			30	30
	Informática	Teleinformática	15			15
	Mecânica	Gestão da Manufatura	30			30
		Mecatrônica			30	30
	Química Ambiental	Controle e Aproveit. Resíduos	20		20	40
	Móveis	Projeto de Móveis	20		20	40
Artes Gráficas	Projeto Gráfico	20		20	40	
Radiologia	Radiodiagnóstico		18		18	
Engenharia (semestr.)	Eng. Ind. Elétrica	Eletrotécnica		40	40	
		Eletrônica		40	40	
	Eng. Ind. Mecânica			40	40	
	Eng. Produção Civil			40	40	
Total ingresso alunos cursos superiores			563			
Programa Especial de Formação Pedagógica						
Especializ.	Diversos cursos em andamento e já concluídos					
Mestrado	Tecnologia	Educação Tecnológica				
		Inovação Tecnológica				
	Eng. Elétrica e Informática Ind.	Eng. Biomédica				
		Informática Industrial				
Telemática						
Doutorado (em implant.)	Eng. Elétrica e. Informática Ind	Eng. Biomédica				
		Informática Industrial				
		Telemática				

Unidade de Medianeira						
Cursos Técnicos de 2º grau, em extinção, de acordo com o Decreto n. 2208/97: Alimentos e Eletromecânica.						
Grau	Curso	Modalidade/ênfase	Vagas(entrada em 2001)			
			M	T	N	Total
Médio	Ensino Médio(anual)		25	25		50
Tecnologia (semestr.)	Alimentos	Industrialização Laticínios	20			20
		Industrialização Carnes			20	20
	Ambiental	Resíduos Industriais			20	20
	Eletromecânica	Operação e Manutenção Ind.	20		20	40
	Informática	Sistemas de Informação	20			20
Total ingresso alunos cursos tecnologia			120			
Programa Especial de Formação Pedagógica						

¹⁹⁵ CEFET-PR, *Revista do Cefet-PR.* 1994, p.7.

Unidade de Pato Branco						
Cursos Técnicos de 2º grau, em extinção, de acordo com o Decreto n. 2208/97: Edificações, Eletrônica e Eletromecânica.						
Grau	Curso	Modalidade/ênfase	Vagas(entrada em 2001)			
			M	T	N	Total
Médio	Ensino Médio (anual)		80	80		160
Tecnologia (semestr.)	Constr.Civil	Gerência de Obras	20		20	40
	Eletrônica	Automação de Processos. Ind.			30	30
	Eletromecânica	Manutenção Ind.			30	30
	Informática	Sistemas de Informação			20	20
	Química Industrial	Processos Agroindustriais			20	20
Graduação (anuais)	Administração				40	40
	Agronomia		40			40
	Ciências Contábeis				40	40
	Matemática				25	25
Total ingresso alunos cursos superiores			285			
Programa Especial de Formação Pedagógica						
Especializ.	Diversos cursos em andamento e já concluídos(maioria em convênio com outras institt.)					

Unidade de Ponta Grossa						
Cursos Técnicos de 2º grau, em extinção, de acordo com o Dêcreto n. 2208/97: Alimentos, Eletrônica e Mecânica.						
Grau	Curso	Modalidade/ênfase	Vagas(entrada em 2001)			
			M	T	N	Total
Médio	Ensino Médio(anual)			120		120
Tecnologia (semestr.)	Alimentos	Industrialização Laticínios	40		20	60
	Eletrônica	Automação de Processos. Ind.	20		20	40
	Informática	Sistemas de Informação	40		40	80
	Mecânica	Processos de Fabricação	20		20	40
Total ingresso alunos cursos tecnologia			220			
Programa Especial de Formação Pedagógica						

Unidade de Cornélio Procópio						
Cursos Técnicos de 2º grau, em extinção, de acordo com o Decreto n. 2208/97: Eletrotécnica e Mecânica.						
Grau	Curso	Modalidade/ênfase	Vagas(entrada em 2001)			
			M	T	N	Total
Médio	Ensino Médio(anual)			80		80
Tecnologia (semestr.)	Eletrotécnica	Automação de Acionam. Ind.	30		30	60
	Mecânica	Manutenção	30		30	60
	Informática	Sistemas de Informação	20		20	40
Total ingresso alunos cursos tecnologia			160			
Programa Especial de Formação Pedagógica						

Unidade de Campo Mourão						
Cursos Técnicos de 2º grau, em extinção, de acordo com o Decreto n. 2208/97:						
Alimentos e Edificações.						
Grau	Curso	Modalidade/ênfase	Vagas(entrada em 2001)			
			M	T	N	Total
Médio	Ensino Médio(annual)			35		35
Tecnologia (semestr.)	Alimentos	Industrialização grãos			35	35
	Ambiental	Meio-urbano	20			20
	Construção Civil	Materiais de Construção			40	40
Total ingresso alunos cursos tecnologia			95			
Programa Especial de Formação Pedagógica						

Fonte: Manual do Vestibular, Manual do Exame de Seleção e *Cefet em Revista*.

6.1. A escolha dos cursos técnicos de 2º grau e o contexto do setor produtivo de Pato Branco

A definição de quais cursos seriam implantados em cada unidade sendo feita a partir dos existentes em Curitiba, nos induz a fazer uma breve análise dos cursos implantados, ou não, em Pato Branco e, dentro do contexto regional, investigar a extensão da contribuição de cada um para com o desenvolvimento do setor produtivo.

A vinda de uma unidade do Cefet-PR para Pato Branco representou um benefício incontestável para a comunidade local, independente dos cursos que aqui foram instalados. Esse proveito deve-se ao incremento de conhecimento levado a uma camada ampla da comunidade. A escolha dos cursos pode representar a multiplicação de conhecimentos mais significativos para determinadas classes sociais e mais próximos da realidade e necessidades locais. A definição dos cursos reflete-se na eleição de quais setores serão os maiores beneficiários, pois essa escolha está associada à seleção de conteúdos, que podem ser de interesse de uma parcela maior ou menor da população.

Ao discutir os cursos implantados em Pato Branco e suas relações com o contexto regional, advogo a importância que teria o curso de Alimentos para a região. A defesa privilegiada desse curso, entre os existentes no sistema Cefet-PR, deve-se ao fato de ser este lembrado em diversas oportunidades, pelos professores e pela comunidade local, como o que teria sido de grande utilidade para a região em função de suas características desta.

No caso do curso de Eletrônica, onde qualquer análise por mais superficial que fosse, indicaria a inexistência de mercado de trabalho para os profissionais. A

justificativa, no entanto, para a escolha foi de que o curso *poderia* ser o fator indutor para um futuro desenvolvimento nesse campo tecnológico. A definição de implantação de um curso inteiro, contando apenas com uma suposição futura, sem nenhum indício que fortalecesse tal expectativa parece ser, no mínimo, uma temeridade. A significativa dificuldade inicial em encontrar estágio para os alunos serviu de alerta para o possível cenário de não inserção do profissional no mercado de trabalho. A decisão de implantar o curso de eletrônica sem uma justificativa consistente foi admitida pelo atual diretor da Unidade.¹⁹⁶

Hoje, existem algumas empresas de tecnologia instaladas em um condomínio industrial chamado de Centro Tecnológico e Industrial do Sudoeste (Cetis), próximo ao Cefet. Segundo os seus idealizadores, a presença do Cefet em Pato Branco com o curso de Eletrônica foi importante para a atração dessas empresas que fazem parte do Cetis¹⁹⁷. A associação da vinda de empresas com a existência de determinados cursos pode ser, no entanto, um pouco precipitada, pois o desenvolvimento ou não de uma cidade em determinado setor produtivo está ligado não só ao fator educação, mas a todo um conjunto de fatores de ordem econômica, social e política. Prova disto é que as outras cidades onde existem unidades descentralizadas do Cefet-PR, com cursos nesta área, não tiveram acréscimos significativos na instalação de empresas de tecnologia.

A oferta de estágios para os alunos de Eletrônica aumentou com a instalação do Cetis, mas o trabalho desenvolvido por esses não lhes agrega muito conhecimento, pois se resume a montar componentes, seguindo um projeto pronto. A mão-de-obra que opera nas linhas de produção das empresas instaladas nesse condomínio industrial é constituída, em grande parte por estagiários ou alunos que estudam ou são egressos dos cursos do Cefet-PR.

¹⁹⁶ “Ao voltarmos ao ano de 1990, quem seria capaz de justificar a existência de uma Unidade do Cefet em Pato Branco com Cursos na área de Eletroeletrônica? Pois hoje temos o Cetis, embasado justamente na existência de profissionais competentes nessa área.”(CANDIDO, Parcerias com o setor produtivo é a marca da Unidade de Pato Branco. *Cefet Jornal* n. 6, p.9.)

¹⁹⁷ “a partir do Cefet teremos facilidades para atrair indústrias de ponta” e “Os cursos técnicos a nível de segundo grau em Eletrônica e Eletromecânica são decisivos para a política de industrialização da região”(GUERRA[ex-Ministro da Saúde do Governo Collor de Mello e, então, candidato a Prefeito de Pato Branco pelo PFL], *Pato Branco século XXI, a grande transformação*[material de propaganda eleitoral para a eleição municipal gestão 1996-2000], p.1-2.)



Tabela 13 – Egressos e alunos que trabalham no Cetis

Empresa	Aluno ou egresso do Cefet	Total trabalhadores	Alunos / trab
Green Lights Electr	27*	34	79,4 %
Metavision	18	50	36,0 %
Hosonic	07	12	58,3 %
Realm Chatral	02	20	10,0%
TOTAL	54	116	46,6 %

* todos estagiários

Fonte: empresas citadas.

Dados de ago. 2000.

Uma das empresas ali instalada utiliza nos estagiários a maior parte da força de trabalho. A razão dessa preferência pode estar no fato de que essa força de trabalho é mais barata e implica em encargos sociais. A alta rotatividade da força de trabalho, própria dos estágios, parece não ser problema, para o capital, em linhas de produção que se caracterizam apenas pela montagem de componentes e, ainda, com alto índice de automatização. A alta qualificação técnica dos trabalhadores é bem recebida pela empresa, mesmo que esta qualificação não seja necessária ao desenvolvimento do trabalho, desde que, porém, não se precise pagar pelo conhecimento potencial. Se verificarmos a porcentagem de alunos ou egressos do Cefet que são funcionários efetivos das empresas instaladas no Cetis (descontados os estagiários) teremos um índice de apenas 23,3%(27 dos 116 funcionários), o que poderia se contrapor ao discurso de que a existência da Escola seria “decisiva para a política de industrialização da região”.

Essas empresas, com sede em capitais, montaram apenas suas linhas de produção em Pato Branco. O desenvolvimento de pesquisas e projetos permaneceu na cidade de origem da empresa, assim como o conjunto de fornecedores de componentes para as linhas de montagem. A instalação de montadoras em uma cidade do interior aconteceu em função de diversos fatores, entre eles: a utilização de imóveis construídos pela empresa estatal de energia em terreno doado pela municipalidade¹⁹⁸, os incentivos fiscais recebidos e a disponibilidade de mão-de-obra qualificada e barata fornecida pelo Cefet.

¹⁹⁸ “Uma parceria entre o Governo do Estado do Paraná, FINEP, COPEL[Companhia Paranaense de Energia Elétrica], LACTEC[Laboratório Central de Tecnologia, órgão da Copel existente em Curitiba] e a Prefeitura Municipal de Pato Branco viabilizou uma unidade avançada (LACTEC) e a implantação do primeiro condomínio industrial do Brasil dentro de sua modalidade.”(PATO BRANCO, *Pato Branco*

O aumento de atividade produtiva nesse ramo industrial, com a vinda dessas empresas a Pato Branco, pode resultar num ganho para a economia local de duração efêmera. As empresas acima citadas desenvolveram seus produtos e sua tecnologia fora da cidade. Aqui apenas estão sendo montados os produtos, utilizando-se de imóveis de propriedade alheia e subsídios locais. A probabilidade de que essas empresas deixem a cidade quando cessarem esses benefícios é maior do que se houvesse um desenvolvimento tecnológico mais próximo do setor produtivo local em termos de projetos e fornecedores.

A apropriação dos conhecimentos técnicos, obtida através dos cursos da escola profissionalizante, é benéfico para os alunos e para a comunidade como o é todo o conhecimento. A qualificação técnica dos profissionais egressos dos cursos técnicos, quando integrada à outros conhecimentos e aos diversos setores da produção, pode, dependendo do conjunto de variáveis econômicas e sociais, ser um elemento contribuinte na indução do desenvolvimento setorial.

Essa possibilidade pôde ser vislumbrada por ocasião das últimas Exposições de Trabalhos Técnicos do Cefet-PR(Expotec's), nas quais foram apresentados protótipos de equipamentos ou sistemas de controles de grande utilidade e inovação. Muitos projetos foram desenvolvidos por várias disciplinas de um curso ou por alunos de vários cursos trabalhando em conjunto, numa demonstração da potencialidade e importância da formação multidisciplinar. As exposições, pela inovação e qualidade de seus projetos, causaram entusiasmo em toda a comunidade interna e externa. Os melhores trabalhos, ao se apresentarem em exposições regionais e programas de televisão regional, foram motivo de grande interesse e comentários elogiosos.

Nessa direção, o curso de Processamento de Dados da Unidade de Pato Branco já implantou o projeto Genesis¹⁹⁹ com alguns resultados iniciais importantes e de grande possibilidade de crescimento. Essa direção de desenvolvimento de tecnologia local parece ser mais adequada à economia local e, talvez, possa ser seguida pelo curso de Eletrônica, para que este possa trazer à comunidade um benefício significativo e duradouro, como resultado de sua implantação na região.

Tecnópole, p.7.)

¹⁹⁹ Centro Softex Genesis Empreender, programa concebido pelo Programa Nacional Softex, objetiva incentivar a produção de *software* para exportação, através da incubação de empresas de base tecnológica ligadas a centros universitários. Pato Branco, que implantou o Centro em agosto de 1998, era, na ocasião,



O curso de Edificações, pela sua característica de formação ampla em termos de área do conhecimento, mostra-se um curso com grande capacidade de adaptação a realidades locais as mais diversas. O processo de construção de obras civis, que é o objeto de estudo desse técnico, exige conhecimentos em áreas diversas como: física, desenho, materiais e administração, formando um técnico com conhecimentos variados que facilita a atuação profissional em comunidades de características diversas.

A grade curricular e ementas do curso de Edificações que veio a Pato Branco era diferente da existente em Curitiba. Tal diferença tinha por objetivo a oferta de um curso mais próximo das necessidades do interior, diferentes de Curitiba. Em Pato Branco, Edificações tinha uma carga horária menor em desenho e cálculo e uma carga adicional em disciplinas como saneamento, urbanismo e vias de tráfego. Essa diferença de enfoque, associada ao fato de que em Pato Branco o curso era anual, enquanto que em Curitiba era semestral, fez com que o curso trilhasse um caminho próprio. Esse aspecto que, no começo, se mostrou como uma dificuldade adicional a ser vencida, acabou representando, em contrapartida, uma possibilidade de experimentação e desenvolvimento local, fruto da relativa liberdade desfrutada pelo curso em ser diferente do existente em Curitiba.

O curso de Eletromecânica, criado a partir da fusão dos cursos de Eletrotécnica e Mecânica, existentes em Curitiba, propunha-se a aumentar o espectro da formação desse profissional com o objetivo de torná-lo mais adequado a uma realidade regional de atuação menos especializada e mais abrangente. O curso, apesar de não ser muito comum a sua oferta pelas escolas técnicas do Brasil, parece, pelas características citadas, ser bastante adequado às necessidades da formação profissional técnica para cidades do interior.

Os cursos técnicos do Cefet-PR estavam estruturados em quatro anos, oferecendo educação média e profissionalizante de forma integrada e de qualidade reconhecida. Esses cursos, por desfrutarem de bom conceito perante a comunidade, acabavam tendo uma grande concorrência nos seus exames de seleção e, como consequência, tendiam a entrar na Escola os candidatos que haviam tido um melhor preparo escolar no 1º grau, freqüentemente os egressos de escolas particulares.

um dos 18 pólos escolhidos pelo Softex no Brasil.



Bourdieu & Passeron, analisando a organização do sistema escolar francês em seu desenvolvimento histórico e sua relação com as origens sociais dos alunos, já haviam detectado, na época, essa tendência de oportunidades diferenciadas aos alunos das diferentes classes sociais em função do êxito escolar anterior resultante das definições sociais diferenciadas.²⁰⁰

Para tentar aumentar as chances de ingresso dos candidatos das classes mais pobres, o Cefet havia criado um curso preparatório de um semestre denominado Pró-Técnico, em que o critério de entrada era a menor remuneração da família. Apesar de ser uma atitude louvável, os resultados não eram tão significativos em função da dificuldade de recuperar conteúdos de vários anos em apenas um semestre.

No curso preparatório, era feita uma revisão dos conteúdos que deveriam ter sido ministrados no 1º grau e que seriam objeto de avaliação no exame de seleção para a entrada no 2º grau do Cefet-PR. O grande desafio era conseguir, em apenas um semestre, trabalhar com conhecimentos que deveriam ter sido desenvolvidos ao longo de toda a vida escolar anterior dos alunos. Caso os alunos tivessem tido uma formação muito precária, a tarefa poderia se mostrar bastante inglória. O aspecto positivo dessa iniciativa e que merece ser exaltado é que a formação escolar, sustentada com recursos públicos, estava sendo investida prioritariamente naquela camada da população que, regra geral, tem seus interesses e necessidades menosprezados pelas ações do poder público.

6.2. Os cursos superiores incorporados pela Unidade de Pato Branco

Por ocasião da incorporação, pelo Cefet-PR, dos seis cursos superiores da Funesp, A instituição promoveu um estudo sobre o destino que deveria ser dado a esses. Para subsidiar a decisão foram programadas diversas palestras com professores escolhidos pelo representante da Direção-Geral no processo de incorporação. Foi montada, também, uma sub-comissão para fazer um diagnóstico junto aos alunos egressos da antiga Funesp e encomendado ao Instituto Paranaense de desenvolvimento econômico e social(Ipades) um estudo do setor produtivo regional. O objetivo dessas

²⁰⁰ BOURDIEU, PASSERON, *A reprodução*, p.167-8.



duas pesquisas foi identificar a tendência do desenvolvimento regional, verificar a aceitação dos cursos existentes e apontar as melhores opções para os cursos superiores recém incorporados.

O estudo do Iparides indicou a importância do setor agroindustrial e de alimentos no contexto produtivo regional. Nas suas propostas para reestruturação curricular, quatro das cinco sugestões estão ligadas à demanda de conhecimentos ligados a esses setores.²⁰¹ O estudo reforça a nossa tese de que a escolha dos cursos técnicos para a Unidade de Pato Branco, não foi resultado de nenhuma pesquisa regional.

O diagnóstico junto aos egressos da Funesp foi feito através de um questionário enviado a 904 ex-alunos dos últimos seis anos. Destes, 34,2% foram devolvidos caracterizando uma amostragem estatisticamente significativa. O curso de Agronomia não consta na pesquisa, pois ainda não havia formado nenhuma turma por ocasião da incorporação. Este trabalho concluiu que:

- 1) “Há, na região, mercado de trabalho para todos os atuais cursos de terceiro grau existentes no Cefet/PB, salientando as licenciaturas e o curso de PD;”²⁰²
- 2) a grande maioria dos egressos já atuavam na área específica de seus respectivos cursos;²⁰³
- 3) há satisfação, 53,6%, com referência aos conhecimentos gerais apresentados pelos cursos existentes;
- 4) há uma valorização acentuada, entre os egressos, da prática como forma de aprimoramento profissional. O curso de Letras, no entanto, considera a pós-graduação como elemento mais importante na busca de conhecimentos;

²⁰¹ 1) favorecer o setor voltado ao conhecimento da química alimentar, em particular biotecnologia de alimentos; 2) desenvolver projetos mecânicos na área da tecnologia agrícola; 3) conhecimentos de manutenção e controle da produção industrial; 4) atendimento da pequena propriedade na produção agroindustrial alternativa; 5) oferta de cursos de engenharia na área florestal, agronomia, alimentos e química. (IPARDES, 1994, p.10-1.)

²⁰² CEFET-PR / UNED-PB. *Análise preliminar da pesquisa dos egressos da Funesp*, p.6.

²⁰³ Tabela 14 – Alunos da Funesp que já trabalhavam e que trabalham na área de formação

Curso	alunos trabalhavam na área durante a realização do curso	trabalham na área de formação por ocasião da pesquisa (1994).
Matemática	63,41%	85,4%
Letras	60,98%	68,3%
Ciências Contábeis	48,5%	56,6%
Administração	46,5%	65,77%
Processamento de Dados	42,0%	69,0%

fonte: CEFET-PR / UNED-PB. *Análise preliminar da pesquisa dos egressos da Funesp*, p.3.



5) existe uma disposição em retornar à escola para cursos complementares.²⁰⁴ A maioria não está realizando nenhum curso, com exceção dos egressos de Letras em que 34,15% estão frequentando cursos na sua área de formação.²⁰⁵

A atuação principal desses egressos, segundo os setores produtivos, foi assim observada: Administração(63,7%) e Contábeis(51,9%), na área comercial ou de prestação de serviços; Matemática(70%) e Letras(59,6%), na área de educação; Processamento de Dados, na educação(31,2%) e serviços(25%).²⁰⁶

Após esse trabalho inicial, a sub-comissão propôs ao representante da Direção que se executasse uma segunda etapa, quando as conclusões dos primeiros trabalhos seriam discutidas em seminários a serem realizados nas várias cidades na região de abrangência da Unidade. O objetivo da proposta era envolver toda a comunidade regional na definição dos cursos e seus perfis de atuação. O projeto de continuidade, no entanto, foi ignorado pelo representante da Direção.

Apesar de os trabalhos de pesquisa indicarem a importância dos cursos existentes para os egressos e para a comunidade, a direção opta, contra o posicionamento consistente dos professores do curso, pela extinção do curso de Letras, sob a alegação que este teria sido um compromisso assumido com o Sr. Ministro da Educação, Sr. Murílio de Avellar Hingel, por ocasião da incorporação da Funesp. A existência desse compromisso, porém, carece, ainda, de comprovação, pois não está explicitado em nenhum documento ou publicação. O fato é que um curso de grande utilidade para a comunidade interna e externa foi extinto sem a concordância de quem trabalhava nos cursos e contra uma pesquisa consistente que havia sido feita justamente para subsidiar as decisões quanto aos destinos dos cursos incorporados.

Os demais cursos existentes se mantiveram, sendo feitas apenas algumas modificações curriculares. Para os alunos e para a comunidade externa foi feito um trabalho de propaganda intenso no sentido de que os cursos teriam um ganho de qualidade com a incorporação. Uma grande parte dos professores que passaram nos concursos para o ensino superior já trabalhavam na Funesp, demonstrando, assim, que se o ensino do Cefet-PR era bom, o da Funesp, também, não era ruim, como se tentava apregoar nas entrelinhas dos discursos. Alguns cursos, entre eles Agronomia, tiveram,

²⁰⁴ CEFET-PR / UNED-PB. *Análise preliminar da pesquisa dos egressos da Funesp*, p.6

²⁰⁵ Ibid., p.5.



de fato, um ganho significativo na composição do seu quadro docente, com a possibilidade de contratação de professores titulados e com trabalhos de pesquisa acadêmica já desenvolvidos. Esses docentes puderam ser atraídos de outras regiões do Brasil para Pato Branco, em grande parte, por ser uma escola pública federal.

Os cursos de Administração e Contábeis mantiveram algumas das limitações existentes na Funesp: a de ter poucos professores com titulação (somente agora, alguns professores possuem mestrado); a inexistência de trabalhos de pesquisa ou publicações acadêmicas; o regime de trabalho da maioria dos professores ser de 20 horas, o que, se por um lado traz uma formação mais próxima da realidade local, por outro, dificulta significativamente a condução do trabalho pedagógico e de pesquisa acadêmica.

O curso de Agronomia pode ser considerado como um grande beneficiado do processo de incorporação, pois, hoje, seus professores, quase todos vindos de fora, são na maioria, titulados, com regime de trabalho de dedicação exclusiva e com diversos trabalhos de pesquisa científica em andamento, muitos deles envolvendo também os alunos. Ressalte-se que, nessa área, a pesquisa é fundamental para a boa formação dos alunos.

O curso que era denominado, na Funesp, de Ciências com habilitação em Matemática teve algumas dificuldades na definição de sua estrutura de curso e grade curricular por ocasião da incorporação. Inicialmente, numa tentativa de adequação para o perfil dos cursos mais tradicionais no Cefet, o curso foi transformado em Licenciatura em Matemática. Posteriormente, fruto de uma longa discussão entre os professores do curso e levantamentos feitos junto ao meio educacional da região, o curso foi transformado em Ciências com habilitação em Matemática e em Física. E, por último, voltou a ser Licenciatura apenas em Matemática. Essas modificações trouxeram alguns problemas de ordem acadêmica, legal e de relacionamento com os alunos, problemas estes que foram superados, mas que se mostraram como entrave ao desenvolvimento do curso.

O curso de Tecnologia em Processamento de Dados incorporado tinha quatro anos de duração e a maioria de seus professores formados na Funesp. O curso apresentou um grande crescimento acadêmico nos últimos anos, devido: ao regime de trabalho da maioria dos professores ser dedicação exclusiva, ao advento do Projeto

²⁰⁶ Ibid., p.4.



Genesis, à grande aceitação dos egressos do curso no mercado e ao recente convênio celebrado pelo Cefet-PR com a Universidade Federal do Paraná, para a ofertar aos professores da Unidade de Pato Branco um curso de mestrado na área de informática. Com o advento dos novos cursos de Tecnologia criados pelo Cefet-PR, em 1999, o curso foi forçado a modificar o seu formato e grades curriculares, contra a vontade dos professores, para se adequar ao novo formato dos cursos de Tecnologia a serem oferecidos pela Instituição. Assim, além das alterações necessárias para se enquadrar à estrutura desses cursos, a duração do curso passou, num flagrante de aligeiramento da educação, de quatro para três anos.

CAPÍTULO III

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CEFET-PR

1. Os novos cursos de Tecnologia

Em 17 de abril de 1997, o Presidente da República publica o Decreto nº 2.208 que regulamenta o §2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96(LDB), modificando a educação profissional em nível nacional. Essas modificações somente puderam ser feitas, por decreto, após a publicação da LDB. Antes desta Lei, o Executivo Federal já estava tentando fazer essas alterações, mas, para isso precisava aprová-las através de lei, no Congresso Nacional. Na tentativa de modificar a educação profissional, o Executivo Federal já havia criado, às pressas e sem nenhuma discussão com a comunidade acadêmica, e enviado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei(PL) 1603/96. Em 18 de março, o referido projeto de lei entra na Comissão de Educação, Cultura e Desporto(CECD), quando, em 20/03/96 é nomeado como relator o Dep. Severiano Alves.

O relator, na busca de subsídios ao seu trabalho, inicia uma maratona de discussões com a comunidade escolar da rede federal de escolas técnicas e Cefet's. Em um dos eventos destinados a discutir o PL, o relator vem ao Cefet-PR onde ouve muitas críticas à proposta apresentada pelo Executivo. As críticas foram formuladas tanto pela comunidade cefetiana como por outros estudiosos paranaenses de educação que participam do encontro²⁰⁷. Em outras cidades onde o relator se dispôs a ouvir a

²⁰⁷ Entre estes estudiosos, estava a Profª. Dra. Acácia Kuenzer, da Universidade Federal do Paraná. A referida professora fez uma análise crítica das idéias educacionais, a partir do estudo da gestão e concretização da proposta do ensino profissional pelo PL 1603/96, resultantes da conjuntura econômica e política existente. Este trabalho foi publicado no livro: KUENZER, *Ensino médio e profissional: as*



comunidade, a crítica à proposta era uma constante e para que o projeto tivesse um respaldo político da comunidade, precisaria ser bastante modificado, alterando a idéia inicial do governo. A proposta governamental formalizada no referido PL conseguiu, segundo Kuenzer uma “quase unanimidade nacional na sua rejeição, por meio do Seminário realizado pela Comissão de Educação no Congresso Nacional e das audiências públicas promovidas”²⁰⁸. O Governo, diante da iminência de ter seu projeto reformulado, adota a estratégia de retirá-lo da Comissão de Educação e encaminha-o para a Comissão do Trabalho. Com a aprovação da nova LDB, entretanto, as alterações no ensino profissional puderam ser feitas por decreto federal, não necessitando mais de aprovação do Congresso.

O Governo, tendo o caminho aberto pela aprovação da LDB, promulga o Decreto nº 2.208/97, alterando substancialmente a estrutura do ensino técnico que, até aquele momento, era ministrado de forma integrada com o propedêutico. A razão declarada para tal alteração foi o fato de estar gastando muitos recursos com a formação de profissionais que buscavam no curso profissionalizante apenas uma preparação em educação geral visando passar no vestibular. Esses alunos definiam sua profissão apenas no ensino superior e que, muitas vezes, esta profissão seria numa área muito diferente daquela formação técnica que o aluno teve no 2º grau, desperdiçando, assim, recursos públicos.

Esta visão que entende ser desperdício o gasto com a formação mais ampla da população e que, pensando assim, age restringindo o papel da educação apenas ao fornecimento do conhecimento necessário ao adequado desempenho da pessoa como elemento do setor produtivo, está formalizada na política governamental que, sob orientação das idéias neoliberais do Banco Mundial, tem como princípio

não desperdiçar recursos públicos com uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica de qualidade para todos, condição necessária para o exercício de uma cidadania que compreende o direito universal de participar da produção e do consumo de bens materiais, culturais e políticos, uma vez que é dimensão estrutural do capitalismo o fato de que apenas poucos são verdadeiramente cidadãos, e obviamente, é para estes que a natureza precisa ser preservada, por meio da economia de recursos de toda espécie, como preconiza o Banco Mundial.²⁰⁹

políticas do Estado neoliberal, p.52-92.

²⁰⁸ KUENZER, *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*, p.65.

²⁰⁹ *Ibid.*, p.94.



A criação das escolas profissionalizantes, como resultado da alteração da estrutura social e produtiva da humanidade e a atuação diferenciada dessas em relação às denominadas de tradicionais, foi observada Gramsci. O aumento da complexidade e do número de tarefas práticas a serem desenvolvidas na civilização moderna e a participação progressiva das ciências na vida das pessoas tende a criar escolas e especialistas para cada ramo de atividade. Assim, ao lado das escolas tradicionais destinadas a desenvolver em cada indivíduo a cultura geral indiferenciada, surgiram as escolas destinadas a formar profissionais especializados em cada ramo específico do saber.²¹⁰

A existência das escolas profissionalizantes, necessárias à formação de mão-de-obra para o setor produtivo, destinadas a um público diferente das escolas humanísticas tradicionais, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho, mostra-se como antidemocrática. “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.”²¹¹ O desenvolvimento da base industrial faz surgir um novo intelectual urbano que orientava o seu conhecimento para o conhecimento do como fazer, abalando o prestígio da formação humanista tradicional fundada sobre a tradição grego-romana.

Diante do dilema entre escola profissional ou humanista, Gramsci defende a idéia de uma escola unitária.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, 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 e das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.²¹²

Os cursos técnicos existentes antes da reforma estavam formatados de forma mais próxima a esta escola unitária, pois ofereciam uma base de cultura geral e formação científica mais intensa na parte inicial do curso, aumentando progressivamente o conteúdo profissional até que, no quarto ano(opcional para quem

²¹⁰ GRAMSCI, *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 117.

²¹¹ Ibid., p. 118.

²¹² Ibid., p. 118.

quisesse o diploma de técnico), a carga horária era quase totalmente composta por disciplinas profissionalizantes.

A reforma da educação profissional promovida pela LDB e pelo Decreto n. 2.208/97 traz um retorno à escola dual, na medida em que promove a separação entre o ensino técnico e o ensino médio, diferenciando a trajetória educacional dos que vão desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimita claramente a divisão social e técnica do trabalho. Segundo Gramsci, o que caracterizava a escola tradicional como oligárquica não era o conteúdo que esta trabalhava, mas, sim, o fato de que era destinada apenas a uma camada da população destinada a ocupar funções diretivas na sociedade. “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.”²¹³

A nova regulamentação materializa a separação entre a educação geral e a profissional, ficando esta compreendida, de acordo com o Art. 3º do referido Decreto, em três níveis: básico, destinado à qualificação de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, destinado a alunos matriculados ou egressos de ensino médio; e tecnológico, destinado aos alunos egressos de ensino médio ou técnico. A educação profissional de nível básico deve ser, obrigatoriamente, de acordo com o Art. 4º do mesmo Decreto, oferecida pelas escolas técnicas federais. A educação de nível tecnológico, que já não era muito expressiva nas estruturas de ensino das escolas federais, é oferecida conforme a demanda do mercado e a disponibilidade da instituição.

O Decreto, que já começou confuso e apressado, para atender às exigências feitas pelo Banco Mundial e BID como requisito para a liberação de financiamentos, mostra-se, também, bastante incompleto, propiciando interpretações dúbias e equivocadas a respeito da forma como pode ser executado o ensino dentro da nova regulamentação. O governo chamou isto de “flexibilidade”. Apesar dessas indefinições, o governo estabeleceu apenas um ano para que todas as escolas se adequassem à legislação. As escolas técnicas iniciam discussões internas e chegam a conclusões distintas de como poderiam conduzir a educação de nível técnico. Essa educação poderia ser oferecida na sequência do ensino médio (pós-médio) ou concomitante a este,

porém com matrículas separadas e, no caso do concomitante, freqüentada, pelos alunos, em turno diferente do ensino médio.

O formato da educação profissionalizante, como pós-médio com duração próxima de dois anos, se espelha nos Colleges existentes nos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá²¹⁴. Nos Estados Unidos, os Community Colleges, com dois anos de duração, apresentam-se como uma opção mais barata de formação pós-secundária destinada aos que não têm condições econômicas de cursar as caras universidades norte-americanas. Os Colleges, além de mais baratos, têm uma duração menor, o que exige um desembolso final menor do aluno.

No Cefet-PR, as discussões iniciam-se, na direção, sobre o modelo de educação profissionalizante a ser adotado. O concomitante foi descartado logo no início, em função do receio de que alunos que já estariam cursando o ensino médio, no Cefet ou em outras escolas, teriam muita dificuldade em acompanhar outro curso profissionalizante no contraturno. As opções começaram a convergir em direção ao curso profissionalizante pós-médio. Esses cursos, mantendo a mesma carga horária da somatória das disciplinas técnicas dos cursos anteriores, teriam de ser desenvolvidos em dois anos. A direção considerava, então, que, ao invés de oferecer um curso técnico de dois anos para quem já tem o 2º grau, poderia ser melhor oferecer um curso de Tecnologia, de três anos, que poderia ser considerado um curso superior.

O problema é que, oferecendo somente cursos de Tecnologia sem oferecer cursos Técnicos contraria a idéia do governo de ampliar a oferta da educação profissionalizante com os mesmos recursos. Essa proposta também contraria as orientações do Banco Mundial e do BID de priorizar a educação básica e as primeiras séries da educação secundária.

O Cefet-PR, que sempre apresentou um discurso da importância do técnico de nível médio e da grande falta desse profissional no mercado de trabalho, viu-se na contingência, nesse momento, de abandonar esse tipo de formação. O projeto, encontrado pela direção para resolver seu dilema, foi a criação de um curso de Tecnologia dividido em dois ciclos²¹⁵: no 1º, uma formação técnica geral e, que, ao final

²¹³ Ibid., p.136.

²¹⁴ CEFET-PR, *Cursos superiores de tecnologia: O desafio de uma nova proposta*, p.8.; ROMANO, Cefet-PR representa o Brasil em Harvard. *Cefet Jornal*, p.8.

²¹⁵ Essa inspiração da divisão da formação escolar em dois ciclos parece pouco original na educação



deste, os alunos receberiam um diploma de Técnico de Nível Superior. Para os alunos que concluíssem o 2º ciclo, em que seria oferecida uma especialização, de acordo com a realidade regional, mas dentro da mesma área de formação, a Escola concederia o diploma de Tecnólogo. A divisão do curso em dois ciclos, com a possibilidade de certificação no meio, é colocada pela direção como uma iniciativa para reduzir a evasão.

Este formato na estruturação dos Cursos Superiores de Tecnologia do Cefet-PR tem ainda a finalidade de servir como um forte instrumento de redução de evasão nos primeiros anos dos cursos, tão comum em todos os cursos de graduação no Brasil e no exterior.²¹⁶

Inaugurou-se, assim, uma nova forma de combater a evasão: ao invés de criar mecanismos para manter o aluno na escola, concede-se uma certificação para os que saem, contando-os, assim, estatisticamente, como formados e não como evadidos.

Um levantamento estatístico, feito na Unidade de Pato Branco, demonstra a elevada evasão, ou reprovação, da primeira turma dos cursos de Tecnologia. A porcentagem média, entre os cursos, dos alunos que passaram para o 2º ciclo, foi de apenas 38,6%.

Tabela 15 - Número de alunos que permanecem no 5º período (2º ciclo) em Pato Branco

Curso de Tecnologia	n. vagas no 1º sem. 1999	n. alunos matriculados no 5º período (2º ciclo).	% de alunos que permanecem no 5º p.
Eletrônica	40	15	37,5
Construção Civil	40	21	52,5
Eletromecânica	40	10	25,0
Informática	20	8	40,0
% média ponderada dos alunos que permanecem no 5º período			38,6

Obs.: O curso de Química Industrial está com sua turma mais adiantada no 2º período, em função de ter começado um ano após o início dos demais.

Fonte: Cefet-PR / Uned-PB. *Relatório da Seção de Registros Escolares*, 2º Semestre de 2000.

Para manter uma grande oferta de vagas para o técnico, sem precisar dispor de muitos recursos com uma formação mais completa dos alunos, o Cefet-PR, acompanhando a ideologia neoliberal de valorização da competitividade, criou uma redução da oferta de vagas do 1º para o 2º ciclo, denominada informalmente de “funil”.

brasileira. Iniciado em 1942 com a reforma Capanema, e voltando com o relatório Meira Mattos que “Sugere que o ensino superior ofereça dois ciclos de estudos. O chamado 1º ciclo estaria ajustado à oferta de uma variedade de profissões intermediárias, o 2º ciclo universitário destinar-se-ia a carreiras que exigissem nível mais alto de especialização.” (MATTOS, *Relatório Meira Mattos*, (08.abr.1968). Citado por PETEROSI, *Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia*, p.30.)

Essa atitude de oferecer uma formação reduzida para um grande número de alunos, fazendo uma seleção para que apenas um número menor passe para o 2º ciclo, para então, obterem um complemento educacional em um campo do conhecimento restrito, reflete a postura da direção em pautar as suas decisões prioritariamente por critérios econômicos.

Este procedimento propicia uma redução no tempo de formação do profissional, criando vantagens significativas para as instituições, no tocante ao corpo docente e aos ambientes físicos, como também ao estudante que tem a possibilidade de entrar no mercado de trabalho mais cedo, aproveitando oportunidades.²¹⁷

O Vice-Diretor do Cefet-PR afirma, na tentativa de justificar a estrutura do mesmo, que

A atual proposta dos cursos superiores de Tecnologia é a caracterização efetiva de um novo modelo de organização curricular em nível superior de graduação plena que privilegia *as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutante*²¹⁸

A estruturação de curso baseada no afunilamento parece estar de acordo com a orientação do Banco Mundial, segundo o qual “o aumento rápido de matrículas *contribui para a deterioração da qualidade*.”²¹⁹ Kuenzer faz uma avaliação a respeito dessa seletividade, que se apresenta como um valor orientador dos novos cursos de Tecnologia.

O raciocínio é simples: ensino superior não é para todos, mas sim para dirigentes e técnicos de alto nível, para o que se exige estudantes bem preparados pela educação primária e secundária, cujos egressos devem ser *rigorosamente selecionados*, premiando os que sejam realmente competentes.

Para o Banco Mundial, e para boa parte de políticos, dirigentes e mesmo muitos intelectuais brasileiros, a “competência” é um atributo biológico ou até mesmo divino, que não tem nada a ver com as condições econômicas, sociais e culturais na determinação das formas de produção, sistematização e divulgação do conhecimento.²²⁰

Bourdieu & Passeron, ao comentar a tendência, na França da década de 60, de que os filhos da classe operária dos originários dos quadros superiores cursarem escolas diferenciadas, afirma que

²¹⁶ CEFET-PR, *Cursos superiores de Tecnologia: o desafio de uma nova proposta*, p.8.

²¹⁷ Ibid., p.12.

²¹⁸ ROMANO, Desenvolver tecnologia é a proposta do Cefet com novos cursos superiores. *Cefet Jornal*, p.17. (grifos nossos)

²¹⁹ BANCO MUNDIAL, *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*. Citado por KUENZER, *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*, p.68.

²²⁰ KUENZER, *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*, p.68.



os alunos das classes populares pagam sua admissão no ensino secundário pela sua rejeição a instituições e carreiras escolares que, como se fossem armadilhas, os atraem pela falsa aparência de uma homogeneidade de fachada para encerrá-los num destino escolar mutilado.²²¹

O formato criado para esse curso, com a existência de uma seleção dos alunos que passariam para o 2º ciclo, apresenta, além de problemas de ordem legal, sérios problemas de ordem pedagógica. Em relação à questão legal temos um aluno que, ao passar no vestibular para o curso de Tecnologia adquire o direito de concluir o curso, caso seja aprovado nas várias disciplinas que o compõem. A negação da oferta da segunda parte do curso a quem já concluiu a primeira parece ser um impedimento difícil de ser defendido com base na legislação vigente.

Em relação à questão pedagógica, essa seleção intermediária, com base em conceitos obtidos no 1º ciclo e em uma prova específica para tal fim, representa, também, uma enorme barreira ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido no 1º ciclo. Como convencer os alunos de que o mais importante não é a nota, mas sim o aprendizado, quando eles dependerão dessa nota para passar ao 2º ciclo? E, como desenvolver trabalhos em equipe, quando o sucesso individual de cada um depende de superar o colega de classe? Que tipo de formação humanística²²² a Escola deve desenvolver quando o espírito da competitividade se sobrepõe ao da solidariedade? E, como fica o desenvolvimento integral do ser humano²²³? São perguntas que parecem difíceis de responder após uma reflexão mais fundamentada, mas que são desprezadas ou dissimuladas em um curso que tem um referencial teórico alinhado com os valores neoliberais.

“A estruturação de novo modelo de educação superior em nível de graduação é uma proposta educacional que visa atender aos anseios da comunidade empresarial e aos estudantes do ensino médio e que está alinhada com as políticas ministeriais.”²²⁴ Os

²²¹ BOURDIEU, PASSERON, *A reprodução*, p.168.

²²² Segundo o projeto de curso de Tecnologia em Informática no item 3, que define o Perfil do Egresso, “É dever do curso formar um profissional na área de informática que possua as seguintes características: ...

g) *formação humanística* permitindo a compreensão do mundo e da sociedade, uma formação de negócios, permitindo uma visão dinâmica organizacional e *estimulando o trabalho em grupo*, desenvolvendo suas habilidades de comunicação.”(grifos nossos) (CEFET-PR, *Projeto do curso superior de Tecnologia em Informática, modalidade: Sistemas de Informação*, p.6.)

²²³ “O objetivo básico do Cefet-PR ... é pois permitir ao educando realizar-se numa tripla dimensão: como pessoa, como profissional e como cidadão atuante, criativo, crítico e transformador do meio em que vive”(ALESSIO[Diretor-Geral do Cefet-PR, gestão 1996-2000], Paulo Alessio analisa o presente e o futuro do Cefet-PR..., *Cefet Jornal*, p.14.)

²²⁴ CEFET-PR, *Cursos superiores de tecnologia: O desafio de uma nova proposta*, p.9.



professores, que não foram chamados a decidir sobre o modelo de curso a ser adotado, são chamados apenas para ajudar a dar a forma operacional, porém sem terem a atribuição de alterar a sua estrutura, pois esta já fora decidida pela direção do Cefet-PR

A opção pela organização curricular, baseada num modelo de curso de Tecnologia com diplomação intermediária de Técnico e redução da oferta de vagas para o 2º ciclo, gerou muita polêmica em todas as unidades do Cefet-PR. Uma das grandes discussões é com relação à opção pelo curso de Tecnologia em detrimento ao de Engenharia com formação mais ampla, de fundamentação científica mais consistente e com menos restrições à atuação do profissional.

O tecnólogo foi um profissional criado como alternativa mais barata e operacional para substituir o engenheiro em algumas tarefas mais executivas e de menor necessidade de concepção²²⁵.

A formação do engenheiro, desenvolvida em cinco anos tende a ser muito mais abrangente, com uma fundamentação científica mais consistente, porém, com uma formação operacional mais limitada. Esse profissional, ao entrar no mercado tem dificuldades iniciais, mas, em função da sua boa formação científica, tem condições cognitivas para atingir um patamar de conhecimento mais aprofundado e em áreas mais diversas que o tecnólogo.

A idéia orientadora da formação do tecnólogo é a de criar uma especialização em uma das áreas do conhecimento do engenheiro e trabalhá-la intensamente com uma grande formação tecnológica, isto é, operacional. O tecnólogo é um profissional que, regra geral, tem uma facilidade inicial maior para desenvolver um trabalho, em função da sua especialização operacional em determinada área, mas tem maiores dificuldades de se aprofundar no conhecimento, devido à sua reduzida formação científica. Tal característica de atuação operacional já havia sido explicitada no CEET-PS, que foi uma das instituições pioneiras na oferta dessa modalidade de curso. O tecnólogo

deverá saber resolver problemas específicos e de aplicação imediata ligados à vida industrial, problemas esses cujo modelo de solução já é perfeitamente estabelecido pelas ciências e pelas técnicas. Em outras palavras, espera-se que saiba repetir soluções já estabelecidas, quando enfrente problemas limitados, já resolvidos por outros.²²⁶

²²⁵ Para saber mais sobre as idéias e interesses que fundamentam estes cursos de Tecnologia, consultar PETEROSS, *Educação e Mercado de Trabalho: Análise crítica dos cursos de tecnologia*, 112p.

²²⁶ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEET-PS). *Ofício 5/70 do Presidente do*



Essa formação interessa ao capital que precisa de um profissional para operar a tecnologia existente e que seja mais barato, como é o caso do tecnólogo, em função da sua reduzida carga de estudo necessária à sua formação. “Lembremos que pela formação que recebem, os egressos desses cursos estão aptos a desempenharem muitas das funções dos profissionais tradicionais, e com isso concorrem para deprimir os salários, o que é uma função característica do exército de reserva.”²²⁷

Salm, ao discutir o papel da qualificação especializada para atender às exigências do sistema produtivo estruturado em torno da divisão pormenorizada do trabalho, afirma, baseado em Marx, que

A direção capitalista aproveitará as vantagens da divisão do trabalho, transformando em *permanente* as eventuais funções parciais de cada um. Criará especializações, o que é o primeiro passo na desqualificação do artesão. Além do aumento da produtividade que resulta da especialização permanente, reduz-se o tempo necessário para a aprendizagem, o que contribui também para a diminuição do valor da força de trabalho.²²⁸

Quando o modelo de curso de Tecnologia é apresentado na Unidade de Pato Branco, o grupo de professores de Edificações apresentou restrições à sua criação, com a argumentação de que as atribuições legais desse profissional são extremamente reduzidas, o que dificulta a inserção do aluno egresso no mercado de trabalho. As restrições legais foram levantadas com maior preocupação pelos engenheiros civis porque, no caso da construção civil, o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) consegue fazer uma fiscalização efetiva da atuação dos profissionais da área. O próprio Cefet-PR já havia oferecido, em Curitiba, até pouco tempo atrás, um curso de Tecnologia em Edifícios que havia tido problemas de aceitação pelos alunos

Em outro estudo, que compara os índices de evasão dos cursos superiores do Cefet-PR, elaborado pelo Prof. Dagoberto Grohs Drechel, o Curso Superior de Tecnologia da Construção Civil revela uma anormalidade. Até o ano de 1992, o índice de evasão do Curso Superior de Tecnologia da Construção Civil foi de 73,63% enquanto os Cursos de Engenharia Industrial, ênfases Elétrica e Eletrônica/Telecomunicações [na ocasião só havia estes três cursos superiores

Conselho Deliberativo do CEET-PS ao Presidente do C.F.E. Citado por PETEROSS, *Educação e Mercado de Trabalho: Análise crítica dos cursos de tecnologia*, p.51.

²²⁷ PETEROSS, *Educação e Mercado de Trabalho: Análise crítica dos cursos de tecnologia*, p.62.

O conceito de exército industrial de reserva foi desenvolvido originalmente por MARX, *O Capital: crítica da economia política*. L.1. v.2., p.732-44.

²²⁸ SALM, *Escola e trabalho*, p. 68.

no Cefet-PR], tiveram índices de evasão iguais a 39,50% e 34,90%, respectivamente. Portanto, o índice de evasão apresentado pelo primeiro é significativamente superior.²²⁹

Tamanha evasão levou o Cefet-PR de Curitiba a fechar o curso de Tecnologia e criar o de Engenharia da Produção Civil. Acreditávamos, em Pato Branco, que não deveríamos repetir o erro de Curitiba, criando um curso de Tecnologia nessa área. Em Curitiba, mesmo existindo o curso de Engenharia da Produção Civil, a Escola ofereceria o de Tecnologia da Construção Civil, apesar da resistência da grande maioria dos professores do Departamento de Construção Civil, que ainda lembravam das dificuldades vividas com o extinto curso de Tecnologia.

A Direção, visando impor seu modelo de curso de Tecnologia, em detrimento ao de engenharia, argumentou, na ocasião, que, devido ao fato de os professores de Edificações de Pato Branco fazerem parte da carreira de 1º e 2º graus, o curso de engenharia não poderia ser ofertado devido à existência de restrições legais ligados à composição do quadro docente. Dois anos mais tarde, no entanto, a Direção anuncia na imprensa local a intenção de criar um curso de engenharia na área elétrica. Ora, o quadro docente dos cursos de Eletrônica e Eletromecânica também é formado por professores da mesma carreira dos de Edificações, desnudando uma contradição entre os discursos apresentados nos dois momentos.

Outro grande problema levantado, na unidade de Pato Branco, com relação ao modelo de curso de Tecnologia é a dificuldade de, no 1º ciclo, dar uma formação terminal para quem for receber o diploma de Técnico e, ao mesmo tempo, dar uma formação básica que tem continuidade no 2º ciclo. Se o 1º ciclo fosse estruturado visando à formação do técnico ao seu final, as disciplinas a serem trabalhadas, em função de três semestres ser um tempo muito curto, têm que ser compostas com conteúdos essencialmente práticos e operacionais. Por outro lado, se o pensamento, neste início de curso for para a formação do tecnólogo, o enfoque inicial tem de ser composto por uma fundamentação científica mais consistente visando a facilitar a compreensão dos conhecimentos técnicos que vêm no 2º ciclo. A tentativa de atingir, simultaneamente, esses objetivos contraditórios no 1º ciclo levou à criação de um curso de Tecnologia com problemas maiores que os dos demais cursos de Tecnologia que já haviam sido ofertados até então no Brasil e no próprio Cefet-PR.

²²⁹ SCANDELARI, *Análise histórica dos cursos superiores de Tecnologia. Estudo de caso: Curso de*



A razão da formatação de um primeiro ciclo igual para cursos semelhantes é a possibilidade de alunos cursarem o 1º ciclo e o 2º ciclo em unidades diferentes do sistema Cefet-PR, permitindo, inclusive, que o aluno cursasse mais de uma modalidade, caso for classificado na seleção de admissão ao 2º ciclo da unidade pretendida. Essa possibilidade, no entanto, parece representar um benefício muito menor que a dificuldade representada por um formato inicial igual para cursos com modalidades diferentes. Se associarmos o fato de que o 1º ciclo tem ainda uma característica de formação terminal, o que exige disciplinas com conhecimentos operacionais, tem-se um quadro de confusão generalizada na construção da primeira etapa do curso.

O curso de Tecnologia, caso fosse pensado como um todo, onde a parte inicial seria composta de uma formação científica básica, para que os alunos tivessem que escolher a área de formação apenas no 2º ciclo, os problemas próprios deste curso seriam reduzidos. O problema é que este 1º ciclo, ao se propor à uma formação terminal e, ao mesmo tempo, fazer uma preparação para o 2º ciclo, tenta atender a dois objetivos contraditórios e acaba não atendendo a nenhum. A idéia da formação científica básica no início, seguida a uma integração com o mundo do trabalho, parece mais próxima da concepção de escola unitária que atende mais aos interesses da classe trabalhadora. Já existem, inclusive, diversas experiências de estruturação de cursos desta forma em universidades e escolas técnicas brasileiras com resultados muito positivos.

A duração total desses cursos, no modelo pensado pela Direção, é de 3 anos, sendo 1,5 anos para o 1º ciclo, quando o aluno sai com o diploma de Técnico e mais 1,5 anos para o 2º ciclo, quando o aluno sai Tecnólogo. Nas várias reuniões entre as unidades, que aconteceram posteriormente, com o objetivo de definir as grades curriculares e ementário, houve uma concordância quase unânime de que o tempo é extremamente reduzido para fazer uma formação profissional mais consistente. Como elemento de comparação, lembremos que a somatória dos conteúdos das disciplinas técnicas do antigo técnico integrado totalizava metade da carga horária do curso, isto é, em torno de 2 anos. Assim, o profissional que sai ao final do 1º ciclo parece ter, sem uma análise mais aprofundada, um prejuízo em termos de conteúdo de, no mínimo 25%.²³⁰ Reduzindo, assim, o tempo necessário para a formação e a qualificação do

Tecnologia da Construção Civil do Cefet-PR, p.25.

²³⁰Marx ao investigar o custo de produção da força de trabalho, conclui ser este, o custo de conservar o



aluno, a Escola estará contribuindo para a redução do valor da força de trabalho do futuro profissional que está formando.

Se considerarmos, também, que, na estrutura curricular do antigo técnico, o aluno era formado ao longo de 4 anos, quando as disciplinas técnicas iam, gradualmente, se ampliando e se integrando com as de formação científica, é evidente que o prejuízo de formação para o aluno é bem maior com o novo curso técnico. Mesmo que se mantenha o tempo destinado à formação técnica, o fato de ter-se compactado no tempo pode acarretar prejuízo de assimilação, pois a educação é muito mais abrangente que o simples repasse de conteúdos. O processo de evolução intelectual é um processo dialético em que o aluno tem contato com um conhecimento que difere do seu, e, por isso, precisa da reflexão para formar um novo referencial de conhecimento que passa, necessariamente, pelo seu convencimento da validade do novo. Esse processo não pode ser obtido com uma prática de tempo curto, pois, assim, o máximo que pode ser obtido é uma resposta decorada de conhecimentos repassados, o que não tem muito significado para o aluno.

Essa redução do tempo de desenvolvimento dos conteúdos acompanha a orientação que caracteriza as modificações, ao promover o “aligeiramento do ensino destinado às camadas populares”²³¹, pois, o novo curso, diferente do antigo técnico, ficou excessivamente resumido por estar mais destinado aos filhos dos outros²³² e aos “desprovidos da sorte”.

Tais cursos, cuja formação vem sendo desenvolvida em tão reduzido tempo, não podem ser classificados como sendo de graduação, impossibilitando o prosseguimento do estudo pelos egressos em nível de pós-graduação. Para adequar o seu formato de modo a que se possa denominá-lo de graduação, foram criados um estágio no final do 1º ciclo e um trabalho de final de curso, com duração legal de um semestre cada.

Atento ao contido no Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Países Membros do MERCOSUL concluído

operário como tal e educá-lo para este ofício. “Portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário.” (MARX, ENGELS, *Textos sobre educação e ensino*, p. 79.)

²³¹ SAVIANI, *Escola e democracia*, p. 65.

²³² Era muito comum os professores e funcionários do Cefet-PR terem filhos estudando nos cursos técnicos da Escola. O ex-Diretor-Geral, inclusive, em diversas explanações públicas, expunha, orgulhosamente, o fato de seus filhos estudarem no Cefet, numa alusão à evolução do Cefet-PR, que no início de sua história era destinado “aos desprovidos da sorte”. Hoje parece não haver, por parte dos

em Fortaleza, em 16 de dezembro de 1996, e promulgado pelo Decreto n. 3196, de 5 de outubro de 1999, o Cefet-PR estabeleceu para seus cursos superiores de Tecnologia a carga horária de 3.000 horas de atividades educacionais, distribuídas em oito semestres letivos, atendendo ao artigo segundo do referido protocolo que “considera títulos de graduação aqueles obtidos nos cursos com duração mínima de quatro anos ou de duas mil e setecentas horas cursadas”.²³³

Tanto o estágio, como o projeto de final de curso, no entanto, podem ser feitos concomitante ao último período como, também, após esse período. O estágio, ao final do 1º ciclo, só será necessário a quem for sair com a diplomação relativa à primeira parte do curso. O que acaba acontecendo é que, tanto para o aluno como para a Escola, a duração real do curso tende a ser de 3 anos. A criação do estágio e do trabalho de final de curso, definidos na grade curricular como sendo o 4º e 8º período, respectivamente, é mais uma manobra para ludibriar a legislação sem fugir do espírito de aligeiramento orientador desta reforma.

O trabalho de diplomação, pelos seus objetivos de aproximação do conhecimento acadêmico com o mundo do trabalho, ao estimular uma prática de pesquisa nos alunos através do desenvolvimento de trabalhos aplicados, é, dentro das limitações próprias da proposta do curso, realmente importante para a formação do aluno. O que precisa ser questionado, no entanto, é a possível motivação para o desenvolvimento desse trabalho, explicitada na relação de justificativas apresentadas pelo Cefet-PR para a sua realização. Tal justificativa, entre outras menos polêmicas, está a possibilidade desse trabalho ser “um retorno ao setor empresarial em relação ao seu investimento no estágio de início de curso”²³⁴ Mas que investimento? O de obter mão-de-obra relativamente qualificada, barata e com reduzidos encargos sociais? Ou melhor seria dizer que

a empresa tem que cooperar, técnica e financeiramente, com oferecimento de estágios para treinamento e com recursos para despesas com ensino e pesquisas, para que possa influir na seleção, tipo de formação e preparo dos técnicos de que carece, recebendo-os perfeitamente ajustados às suas necessidades e objetivos²³⁵

servidores, a mesma disposição a respeito da colocação dos seus filhos nos cursos de Tecnologia.

²³³ CEFET-PR, *Cursos superiores de tecnologia: O desafio de uma nova proposta*, p.7-8.

²³⁴ CEFET-PR, Realizado trabalho de diplomação com formandos em Tecnologia, *Cefet Jornal*, p.14.

²³⁵ ARAGÃO, Brasil precisa investir mais na educação. Citado por BASTOS, Educação para o Desenvolvimento, Rio de Janeiro, Reper Ed., s/d. Citado por MACHADO, Educação e Divisão Social do Trabalho, p.72.)

A busca de aproximação com as empresas, estendendo a estas os conhecimentos gerados na Escola, evidencia-se ao analisarmos os objetivos do trabalho de diplomação, que em três dos seus cinco objetivos, contempla o atendimento das necessidades empresariais.

- desenvolvimento de um processo ou produto inovador. Solução tecnológica de um problema do setor produtivo;
- trabalho cooperativo entre a universidade e a empresa; aproxima o setor produtivo (pesquisa aplicada e desenvolvimento);
- resultado do trabalho apresentado para banca composta por docentes do Cefet-PR e por especialistas do setor produtivo interessado no produto ou processo, foco do trabalho.²³⁶

Definido, pela direção, o modelo de curso de Tecnologia implantado, restou às unidades criar as grades curriculares e ementas. Ficou definido, também, que o curso de Tecnologia que foi ofertado em mais de uma unidade deve ter o 1º ciclo igual, podendo ser a modalidade (2º ciclo) diferente para cada uma de acordo com as especificidades regionais. Coube a cada unidade definir os cursos que foram ofertados e as modalidades, porém, a oferta de um curso novo deveria estar condicionada à possibilidade da unidade em desenvolvê-lo integralmente, sem a necessidade de contratação de novos professores ou aquisição de equipamentos novos.

A Unidade de Pato Branco, diante das limitações na escolha de novas áreas de atuação, ofereceu os cursos de Tecnologia semelhantes aos cursos Técnicos existentes até então: Eletrônica, modalidade Automação Industrial, Construção Civil, modalidade Gerência de Obras; e Eletromecânica, modalidade Manutenção Industrial. No final do processo de discussão, foi lembrado que o curso de Processamento de Dados existente em Pato Branco era um curso de Tecnologia, porém com outro formato e com 4 anos de duração. A Direção-Geral entendeu que a escola não poderia ter dois cursos de Tecnologia com formatos diferentes e impôs uma reestruturação urgente do curso existente para se adequar ao novo formato de curso de Tecnologia. O curso de Processamento de Dados, então, foi transformado em Tecnologia em Informática, modalidade Sistemas de Informação. Posteriormente foi criado, também, na Unidade de Pato Branco, o curso de Tecnologia em Química Industrial, modalidade Processos Agroindustriais, numa tentativa de resgatar a idéia de uma formação acadêmica que dê

²³⁶ CEFET-PR, Realizado trabalho de diplomação com formandos em Tecnologia, *Cefet Jornal*, p.19.



suporte ao processo de desenvolvimento da agroindústria regional, ainda que com certa limitação do quadro de professores na área de alimentos.

Inicia-se nas unidades, em 1998, uma discussão entre os professores dos cursos com o objetivo de montar as grades curriculares e ementas. As discussões serviam de subsídio para que alguns professores representantes se reunissem com colegas de cursos afins para definir a grade e ementas do 1º ciclo, que deveria ser comum aos mesmos cursos oferecidos nas várias unidades. Essas reuniões, entre os professores representantes das unidades que teriam cursos semelhantes, eram muito difíceis de serem conduzidas devido à existência de posições muito divergentes entre os professores das unidades.

As dificuldades podem ser creditadas em parte a quase inexistência, no Cefet-PR, de desenvolvimento de estudos mais elaborados e de promoção de discussões a respeito das práticas pedagógicas. Essa prática de discussão pedagógica não é freqüente no interior das unidades, nem entre as que compõe o sistema Cefet-PR. As unidades, que em nível mais abrangente do corpo docente, nunca haviam se reunido para discutir questões pedagógicas ou de conteúdo, de repente, sem muito estudo ou discussão mais demorada, reúnem-se, através de alguns professores, para chegar a um consenso sobre a grade curricular e ementário da metade de um curso que, pela sua estrutura, teria a outra metade diferente em cada unidade, de acordo com a modalidade escolhida por cada uma.²³⁷

A reação dos professores e alunos, por ocasião do início da implantação desses cursos, varia entre cada um deles e entre as várias unidades. O de Construção Civil de Pato Branco é um dos que tem questionado mais intensamente esse modelo de Tecnologia. Em diversas reuniões da Coordenação de Curso são levantadas questões com relação ao formato de curso de Tecnologia adotado pelo Cefet-PR. As discussões e questionamentos são levados à Direção da Unidade e, muitas vezes até à Direção-Geral, sem que se tenha, no entanto, uma disposição para abrir a discussão sobre os cursos de Tecnologia.

Esse modelo de curso de Tecnologia coaduna-se com o interesse do BID, pois este órgão convidou, através de seu consultor, Senhor Cláudio de Moura Castro, por

²³⁷ Para exemplificar, o curso de Construção Civil teria a modalidade de Gerência de Obras em Pato Branco, Concreto em Curitiba e Materiais de Construção em Campo Mourão.

indicação do MEC, o Prof. Cezar Augusto Romano, Vice-Diretor-Geral, a proferir “uma palestra sobre o Cefet-PR, em especial sobre os Cursos de Superiores de Tecnologia e os mecanismos de pesquisa e de desenvolvimento no âmbito da educação profissional”²³⁸. Este evento denominado *New Options for Higher Education in Latin America: Lessons from the Community College Experience*, aponta uma possível influência exercida pelo modelo norte-americano na definição de modelos de educação profissionalizante na América Latina. O evento, patrocinado pelo BID, aconteceu de 04 a 08 de setembro de 2000, reunindo professores e especialistas em educação de 18 países das Américas. Entre os países que apresentaram suas experiências estavam: Argentina, Chile, El Salvador, México, Peru, Venezuela e Brasil.

2. O relacionamento com a comunidade

A direção do Cefet-PR, ao discutir a importância do relacionamento da escola com a comunidade, apresenta a sua intensa ligação com as empresas como se assim estivesse atingindo a comunidade considerada no todo. “A cooperação escola-empresa se insere aqui como um importantíssimo ‘arranjo interinstitucional’ para a efetivação da interface da universidade com os mais diferentes setores da sociedade.”²³⁹ Essa cooperação acontece, segundo seus defensores, principalmente de duas formas: “Nossa proximidade com o setor produtivo não é apenas na formação de recursos humanos, mas também ser suporte para as empresas no desenvolvimento tecnológico.”²⁴⁰ O atual Diretor-Geral do Cefet-PR, no seu discurso de posse colocou como sendo um compromisso de campanha a

extensão dos benefícios produzidos no Cefet-PR à comunidade. Esse intercâmbio é vital não só devido ao necessário retorno social que toda instituição de ensino pública deve dar à *comunidade*, como também em função da atualização que a interação *escola-empresa* proporciona a todos os envolvidos. Vale a pena ressaltar que esse contato *escola-empresa* é um

²³⁸ ROMANO, Cefet-PR representa o Brasil em Harvard. *Cefet Jornal*, p.8.

²³⁹ ROMANO, Estratégias para a formação de profissionais com competência para identificar oportunidades tecnológicas. *Tecnologia & Humanismo*, p.84.

²⁴⁰ ROMANO, Cefet-PR representa o Brasil em Harvard. *Cefet Jornal*, p.9.

diferencial da nossa Instituição, que o entende como uma fonte de retroalimentação *de todos* os setores envolvidos²⁴¹.

O discurso parte da idéia aceitável de que a extensão deve oferecer um retorno social à comunidade, porém, ao especificar os benefícios comuns dessa atividade, restringe a análise ao relacionamento com as empresas, valorizando os benefícios comuns de atualização e retroalimentação para “todos os envolvidos”. Todos, no caso, refere-se apenas à empresa e à escola. A utilização repetida do termo *todos* pode induzir o interlocutor, numa leitura mais superficial ou desavisada, a pensar que o benefício seria estendido para a comunidade considerada na sua totalidade. Os interesses empresariais, no entanto, nem sempre são coincidentes com os comunitários.

A escola pode fornecer a tecnologia para a empresa produzir novos produtos e isso vai gerar obviamente crescimento sócio-econômico, transformando-se em uma espiral que tende a subir, elevando o nível de domínio tecnológico do país *como um todo*, tendo como desdobramento a melhoria da qualidade de vida da população.²⁴²

O fornecimento de tecnologia para a empresa deve gerar, em princípio, lucro para a empresa. Caso o processo seja ampliado, existe uma tendência de gerar crescimento econômico e elevação do nível tecnológico do país. O crescimento social e melhoria da qualidade de vida da população considerada como um todo, no entanto, depende de muitos outros fatores de ordem econômica, social e política, não sendo uma consequência direta do desenvolvimento tecnológico, como a Direção do Cefet-PR parece acreditar.

A Direção do Cefet-PR, ao defender o repasse de tecnologia produzida com recursos públicos para a iniciativa privada, está agindo de acordo com os interesses da classe dominante. A justificção para tal posicionamento encontra apoio nas teorias que buscam a legitimação da sociedade existente, sem considerar o seu desenvolvimento histórico,

As três teorias que servem de fundamento à ideologia dominante a respeito do ensino técnico são:

- a) a *Teoria Estrutural-Funcionalista*, ou a imagem ideológica e adaptadora da educação, que se apresenta como instrumento de aperfeiçoamento da organização econômica e social da sociedade, que, embora imutável no essencial, demanda contínuos reajustamentos em resposta aos desequilíbrios e disfunções ocasionais;

²⁴¹ JANUÁRIO NETO, Novo Diretor-Geral é empossado no Cefet-PR. *Cefet Jornal*, p.13. (grifos nossos)

²⁴² CEFET-PR, Cefet representa Brasil em Simpósio Internacional de Interação Escola-Empresa. *Cefet*

- b) a *Teoria do Capital Humano*, ou a imagem ideológica e promocional da educação, que se apresenta como instrumento de democratização social, ao proporcionar os meios que considera adequados de ascensão social;
- c) a *Teoria da Modernização*, ou a imagem ideológica e modernizadora da educação, que se apresenta como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, culminando com um estreitamento das distâncias entre estes e os desenvolvidos²⁴³

Para a Direção, o retorno social da escola profissionalizante está em auxiliar o setor produtivo nas suas atividades de treinamento de pessoal e confecção de produtos ou serviços²⁴⁴. O setor produtivo é composto pelas empresas, que são representadas pelos seus proprietários. Logo, neste raciocínio, cabe à Escola atender às demandas explicitadas pelos empresários para cumprir a sua missão de extensão universitária em atendimento aos interesses de “todos”. Marx & Engels já haviam nos chamado a atenção para esta manobra da classe dominante que, na busca de dissimular seus interesses os coloca como se fossem interesses de toda a coletividade.

cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas idéias a forma de universalidade, a representá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas.²⁴⁵

Assim, ao observar o discurso da direção do Cefet-PR, é clara a adoção dos interesses da classe dominante como se fossem os da comunidade. Tal opção pelos interesses empresariais e a aceitação destes como se fossem comunitários aparece de forma bem explícita na composição Conselho Diretor que tem, como representantes da comunidade externa, três cadeiras destinadas às associações patronais e nenhuma destinada aos sindicatos dos trabalhadores. A existência de Conselhos empresariais em Curitiba e nas unidades também é um indicador dessa preferência pela classe empresarial.

A idéia, existente na direção do Cefet-PR, do empresário representando a

Jornal, p.20.(grifos nossos)

²⁴³ MACHADO, *Educação e Divisão Social do Trabalho*, p.90.

²⁴⁴ “Eu acredito que a parceria benéfica é aquela que não descaracteriza as duas instâncias produtivas: a empresa produz e comercializa o produto e a escola inova, fazendo todo o trabalho de conceituação e fundamentação.”(JANUÁRIO NETO. Analisando as parcerias do Cefet com setores público e privado. *Cefet Jornal*, p.7.)

²⁴⁵ MARX, ENGELS, *A ideologia alemã*, p.74.

totalidade da comunidade também se apresenta em alguns discursos de seus dirigentes. O então Diretor de Relações Empresariais, e, hoje, Diretor-Geral, ao defender que as parcerias entre a escola e as empresas beneficiam a ambas, afirma que

a empresa, melhor instrumentalizada, e a instituição acadêmica, revertendo a teoria em prática, *formam uma unidade*, ... passando a transformar a realidade, movimentando e incrementando a economia e melhorando a qualidade de vida *de todos*. Hoje o apoio a *essas parcerias* tem se intensificado porque as universidades estão se abrindo cada vez mais para as atividades de extensão ... para que o saber chegue à *comunidade* que deve ser sua legítima beneficiária e depositária²⁴⁶

Mas, de qual comunidade se está falando? O conhecimento gerado na universidade e repassado à empresa, através de parcerias, ficará depositado e beneficiará as empresas e não a comunidade como um todo.

A opção ideológica de preferência pelos interesses das empresas, expostos como sendo interesses comunitários, aparece ainda na fala do Diretor da Unidade de Ponta Grossa, ao discutir a relação da sua Unidade com o setor produtivo da região. “Nessa interrelação escola/empresa *todos* saem beneficiados, pois a sociedade *como um todo* cresce.”²⁴⁷

Parece haver uma insistência, por parte de vários membros da Direção da Escola, em caracterizar os benefícios obtidos pelas empresas, no seu relacionamento com a escola, como sendo benefícios de todos. “A classe dominante tende a ver tudo de acordo com sua visão de mundo, que é a que se adequa a seus interesses de classe, embora ela proclame que são os interesses de todos a que se visa atender.”²⁴⁸

O Vice-Diretor do Cefet-PR, ao defender a proposta dos novos cursos de Tecnologia e a sua contribuição para o aumento da produtividade do setor produtivo, afirma que “inventar uma máquina, desenvolver um novo produto químico ou criar um novo processo produtivo são avanços que contribuem para o bem-estar *de todos*.”²⁴⁹

²⁴⁶ JANUÁRIO NETO, Analisando as parcerias do Cefet com setores público e privado. *Cefet Jornal*, p.7. (grifos nossos)

²⁴⁷ KOVALESKI, Valorização de pessoal é garantia de qualidade na Unidade de Ponta Grossa. *Cefet Jornal*, p.11. (grifos nossos)

²⁴⁸ PARO, *Administração escolar: introdução crítica*, p.154.

²⁴⁹ ROMANO, Desenvolver tecnologia é a proposta do Cefet com novos cursos superiores. *Cefet Jornal*, p.17. (grifos nossos); O parágrafo que contém esta citação apareceu em outras duas publicações: ROMANO, *Estratégias para a formação de profissionais com competência para identificar oportunidades tecnológicas. Tecnologia & Humanismo*, p.80.; CEFET-PR, *Cursos superiores de Tecnologia: o desafio de uma nova proposta*, p. 5.

Inventar uma máquina ou desenvolver um novo produto ou processo beneficia, primeiramente, o seu proprietário que assim estará explorando um novo mercado ou terá um processo com uma produtividade acima da média do setor, resultando em uma mais-valia relativa maior. A possível extensão desses benefícios ao restante da sociedade é objeto de discussão mais ampla e profunda que não entraremos neste trabalho. Apenas para fazer uma contra-argumentação deste eventual benefício da maquinaria para a população, citaremos um trecho inicial da discussão que Marx faz sobre a maquinaria.

Em sua obra *principles of political economy*, diz John Stuart Mill:

“É duvidoso que as invenções mecânicas feitas até agora tenham aliviado a labuta diária de algum ser humano.”

Não é esse o objetivo do capital, quando emprega a maquinaria. Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é o meio de produzir mais-valia.²⁵⁰

A sociedade, apesar da apropriação dos benefícios da maquinaria por uma das suas classes, não pode abster-se do desenvolvimento tecnológico sob pena de voltar a uma situação primitiva. Segundo Marx, o desenvolvimento das forças produtivas “é uma condição prática prévia absolutamente indispensável, pois, sem ele, apenas se generalizará a *penúria* e, com a *pobreza*, recomeçará paralelamente a luta pelo indispensável e cair-se-á fatalmente na imundície anterior.”²⁵¹

Porém, o discurso do benefício comunitário, resultante da transferência tecnológica da escola para a empresa pode dissimular a apropriação do bem público pela iniciativa privada, fazendo com que uma instituição pública trabalhe, ingenuamente, para que o fruto de seu trabalho de desenvolvimento tecnológico, financiado com recursos públicos, seja revertido apenas para a classe dominante.

Esta falta de clareza na distinção entre os interesses públicos e privados aparece em uma entrevista concedida pela Chefe Divisão de Recrutamento, Seleção e Desenvolvimento de Pessoal(Dresd) do Cefet-PR, a qual afirma que na sua atuação profissional sempre procurou “estabelecer uma ponte entre escola e empresa” e que

²⁵⁰MARX, *O Capital: crítica da economia política*. 1998. L.1, v.2., p.427. Marx faz um comentário de que “Mill deveria ter dito: De algum ser humano que não viva do trabalho alheio. As máquinas aumentaram, certamente, o número de abastados ociosos.

²⁵¹MARX, ENGELS, *Textos sobre educação e ensino*, p.18.

justamente pela sua “ligação com o empresariado local”²⁵² foi convidada, pelo então Diretor-Geral, para implantar a Dresd. Afirma não ver “o setor público e o setor privado como realidades dicotômicas.”²⁵³: “não vejo que o trabalhador deva assumir posturas diferenciadas, dependendo de seu local de trabalho. Ele deve, sim, exercer as suas atividades com qualidade, atualizando-se sempre e, principalmente, sendo um apaixonado por aquilo que faz.”²⁵⁴ A postura do trabalhador, apaixonado pelo que faz independente do local de trabalho, parece bem interessante ao capital, que assim tem um trabalhador dedicando-se ao máximo por um maior período de tempo, mesmo que as condições de trabalho e remuneração não sejam as mais adequadas.

Discursos como esse tendem a dissimular a existência de interesses divergentes entre o capital e os trabalhadores no sistema produtivo capitalista. Afirmando a inexistência de interesses diversos entre patrões e empregados, a entrevistada afirma que “outra realidade que o profissional tem que entender é que hoje já não há mais emprego, não há patrão, há clientes e esses devem receber um bom serviço.”²⁵⁵

A aparente convergência de interesses entre patrões e empregados interessa aos primeiros, pois assim podem convencer mais facilmente os segundos a agirem de acordo com a sua ideologia. Ao capital não interessa que a situação de exploração que está submetendo a classe trabalhadora fique exposta, pois, neste cenário, os trabalhadores ficariam mais resistentes em se submeterem a esse processo, o que tende a desestabilizar a situação instituída.

A proximidade do Cefet-PR com o setor empresarial em detrimento do restante da comunidade, manifesta-se numa política que tem raízes históricas. “As relações entre escola e setor produtivo sempre foram exploradas pelo Cefet, desde a sua origem como Escola de Aprendizizes e Artífices”²⁵⁶ e é muito valorizada.

A expansão experimentada pelo Cefet ao longo de sua história sempre esteve calcada em uma política orientada para a manutenção de uma estreita parceria com o setor privado, procurando consolidar, no âmbito institucional, a compreensão da importância deste elo²⁵⁷

²⁵² PIROLA, Formação Profissional visando à qualidade de vida é política da Dresd. *Cefet Jornal*, p. 18.

²⁵³ Ibid., p. 18.

²⁵⁴ Ibid., p. 18.

²⁵⁵ Ibid., p. 18.

²⁵⁶ ALESSIO, Paulo Alessio analisa o presente e o futuro do Cefet-PR. *Cefet Jornal*, p. 14.

²⁵⁷ CEFET-PR, Cefet comemora o Dia da Indústria, *Cefet Jornal*, p. 16.

O Prof. Ivo Mezzadri (Diretor-Geral na gestão 1972-84), afirmou ter criado a Diretoria de Relações Empresariais, apesar da relutância do Conselho Federal de Educação, pois acreditava na importância da ligação da Escola com as empresas, como forma de dar retorno à comunidade. “A nossa política educacional se pautou por uma necessária ligação com as indústrias locais, pois acreditávamos que o conhecimento deveria estar vinculado à prática, visto que, nossos recursos advinham da comunidade e para ela deveriam retornar.”²⁵⁸ Fica clara a confusão, ingênua ou premeditada, entre interesses *da comunidade e das indústrias locais*. O conhecimento deve estar vinculado à prática e a Instituição, sustentada com recursos públicos, deve dar retorno à comunidade. Os recursos públicos que sustentam a Instituição, porém, são gerados pelo trabalho e recolhidos através de impostos e taxas que são pagos, de forma direta ou indireta, por toda a população. O relacionamento comunitário do Cefet-PR restringindo-se apenas aos dirigentes empresariais, caracteriza-se, portanto, no favorecimento de uma parte da sociedade em detrimento da sua totalidade.

O Prof. Ataíde M. Ferraza (Diretor-Geral nas gestões 1984-88 e 1992-96) ampliou ainda mais esse relacionamento, trazendo, conseqüentemente, o empresário para dentro da instituição. Ele afirma que “essa parceria com o setor produtivo fez da nossa instituição uma das pioneiras na interação escola-empresa no Brasil.”²⁵⁹

A parceria com o empresariado é uma marca presente em toda a história do Cefet-PR e sempre valorizada pela Direção. A abertura de espaço à voz, em seu jornal e auditórios, tende a ser feito apenas aos representantes do empresariado.²⁶⁰ Nos discursos

²⁵⁸ MEZZADRI, Transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. *Cefet Jornal*, p.4.

²⁵⁹ FERRAZA, Ampliação do espaço físico e expansão do ensino técnico. *Cefet Jornal*, p.5.

²⁶⁰ A título de exemplo, podemos citar:

1. CEFET-PR, Presidente da FIEP[Federação das Indústrias do Estado do Paraná] abre as atividades em Pato Branco. *Cefet Jornal*, p.15.
2. CARVALHO, Presidente da FIEP avalia relações entre setor empresarial e Cefet-PR. *Cefet Jornal Especial* (comemoração dos 90 anos do Cefet-PR), p.13.
3. SCHÖRER(Diretor de Gestão de Tecnologia da Siemens), Invertendo o vetor da globalização. *Cefet Jornal Especial* (comemoração dos 90 anos do Cefet-PR), p.12.
4. RUBEL(Gerente de Treinamento da Siemens Ltda e ex-aluno do Cefet-PR), Cefet-PR: 90 anos de desenvolvimento humano. *Cefet Jornal Especial* (comemoração dos 90 anos do Cefet-PR), p.11.
5. RUBEL, Siemens e Cefet são tradicionais parceiros. *Cefet Jornal*, p.10.
6. CEFET-PR, Programa de Qualificação do setor automotivo realiza aula inaugural no Cefet. *Cefet Jornal*, p.10.

e ações da direção não há referência à classe trabalhadora, como se ela não existisse ou como se seus interesses pudessem ser representados pelos seus patrões.²⁶¹

Anualmente, a Escola comemora o Dia da Indústria. Nesses tradicionais eventos, O Cefet-PR “procura reconhecer apoio recebido dos empresários e ex-alunos”²⁶² homenageando “empresas, empresários e ex-alunos da instituição. ... O Cefet-PR destacou, principalmente, o trabalho de empresas e empresários que interagem com o centro federal”²⁶³. E os trabalhadores? Ou a Escola entende que eles não merecem ser lembrados ou entende que os empresários os representem. Tanto uma hipótese quanto a outra demonstram a postura de favorecimento da classe empresarial em detrimento aos trabalhadores. O evento realiza-se, também, nas unidades descentralizadas.

Quando se discute extensão, à empresa é destinado lugar de destaque. “Os cursos de extensão tiveram uma grande expansão ao longo dos anos. Sua finalidade sempre foi atender à necessidade de qualificação e aperfeiçoamento dos recursos humanos das empresas e a solicitações da comunidade.”²⁶⁴ Os cursos de extensão, quando oferecidos à comunidade em geral, parecem ter como elemento motivador, e até necessário, a contrapartida financeira, numa atitude bem próxima da forma de administrar do setor privado.

O Diretor da Unidade de Pato Branco, ao destacar a importância das parcerias com o setor produtivo, relacionou os projetos desenvolvidos nessa unidade considerados mais importantes²⁶⁵. Esses projetos, no entanto, só foram realizados mediante pagamento. Muitos dos projetos citados são importantes para a comunidade, mas em função da necessidade de remuneração, muitos outros projetos, também importantes, podem não ter sido realizados. E o mais importante é que essa restrição acaba sendo uma restrição seletiva, isto é, apenas a quem não possui dinheiro.

²⁶¹ Em nenhuma edição do Cefet Jornal, dos três últimos anos (quando o jornal mudou de formato, passando a ser mais bem elaborado e completo), foi feita alguma entrevista ou reportagem com um líder sindical da classe trabalhadora. A direção do Cefet-PR, também, nunca convidou nenhuma liderança sindical trabalhista para fazer palestra, aula inaugural ou discurso em cerimônias organizadas pela Escola.

²⁶² CEFET-PR, Cefet-PR comemora o Dia da Indústria. *Cefet Jornal*, p.16.

²⁶³ Cefet faz homenagens no Dia da Indústria. *Jornal Indústria e Comércio*, 26 maio 2000.

²⁶⁴ ALESSIO, Paulo Alessio analisa o presente e o futuro do Cefet-PR. *Cefet Jornal*, p.14.

²⁶⁵ “Laboratório de Solos, Laboratório de Alimentos, Pato Branco Tecnópole, Laboratório de Concreto, Curso de Especialização Pró-Ciências, Projeto Gênesis, Proinfo”. (CANDIDO, Parcerias com o setor

3. A participação da educação profissional nas condições de emprego

O Cefet-PR é apresentado pela sua Direção, entre outras participações, como sendo uma instituição que contribui para resolver o problema do desemprego, apresentando a educação como determinante das condições econômicas e sociais. “O acesso ao ensino superior aumenta, portanto, as condições de empregabilidade, uma vez que as taxas de desemprego tendem a reduzir-se à medida que se eleva o nível de escolaridade.”²⁶⁶

Neste momento em que a sociedade e o governo discutem formas de se combater a miséria e o desemprego, o Cefet-PR tem cumprido sua missão social, fomentando a qualificação profissional para o mercado de trabalho, contribuindo, deste modo, para minimizar estes problemas sociais.²⁶⁷

Ao se apresentar o programa de qualificação para o setor automotivo, em convênio com várias empresas, utiliza-se como justificativa para tal projeto, que

faz-se necessário prover a população de qualificação mínima para usufruir dos benefícios desta industrialização promovendo a empregabilidade de jovens e adultos ... e o Cefet-PR, como instituição pública de ensino profissionalizante, propõe um programa especial de qualificação de recursos humanos, objetivando a ampliar as perspectivas de emprego e renda para o trabalhador brasileiro. ... Esse programa, certamente, aproxima o Cefet da comunidade, contribuindo para a diminuição do grande “déficit” social que é o desemprego.²⁶⁸

O atual Diretor-Geral, ao comentar esse programa, feito em convênio com a Secretaria de Emprego e Relações de Trabalho do Estado do Paraná, também afirmou que “Esse dispositivo tem obtido sucesso, abrindo o Cefet-PR para o trabalhador, ampliando a nossa clientela e ajudando a combater o desemprego no Paraná.”²⁶⁹

Será que programas de qualificação profissional contribuem, de fato, para resolver o problema do desemprego? É bastante possível que ajudem aos trabalhadores que passam por tal programas a conseguir emprego, porém, tal inserção no mercado de trabalho pode dar-se à custa dos trabalhadores que não participaram dos programas.

produtivo é a marca da Unidade de Pato Branco. *Cefet Jornal*, p.9.)

²⁶⁶ ROMANO, *Cursos superiores de Tecnologia: o desafio de uma nova proposta*, p.9.

²⁶⁷ ONGARATTO (Diretor de Finanças e Pessoal do Cefet-PR nas últimas gestões), *Cefet Jornal Especial* (comemorativa dos 90 anos), p.6.

²⁶⁸ CEFET-PR, Programa de qualificação para setor automotivo realiza aula inaugural no Cefet. *Cefet Jornal*, p.10.

²⁶⁹ JANUÁRIO NETO, Analisando as parcerias do Cefet com setores público e privado. *Cefet Jornal*, p.7.

Parece difícil de aceitar que tais programas contribuem para a solução do desemprego, pensando a classe trabalhadora em sua totalidade.

É certo que a educação pode aumentar a produtividade dos que consigam trabalho, mas eles estarão sempre concorrendo entre si, e o salário dos que consigam empregar-se resultará antes de um processo de negociação em condições desfavoráveis do que de sua produtividade. ... Aparentemente, apela-se ao senso comum segundo o qual, necessariamente, quem tiver melhor educação terá mais oportunidades. Há uma falácia de composição do macro a partir do micro, risco este bem conhecido pelos epistemólogos de ciências sociais.²⁷⁰

Os maiores beneficiados por tais programas de treinamento, no entanto, são as empresas que, com trabalhadores mais qualificados, conseguem levar adiante programas de melhoria de produtividade, ampliando a sua força de negociação diante da classe trabalhadora e alargando a margem de mais-valia, obtida também com a redução do valor do trabalho necessário à manutenção do trabalhador. “É impulso imanente e tendência constante do capital elevar a força produtiva do trabalho para baratear a mercadoria e, como consequência, o próprio trabalhador.”²⁷¹ E barateando o trabalhador, aumenta a mais-valia.

a mais-valia relativa cresce na razão direta do desenvolvimento da produtividade do trabalho e que o valor das mercadorias varia na razão inversa desse desenvolvimento, e uma vez que o mesmíssimo processo barateia as mercadorias e eleva a mais-valia nelas contida.²⁷²

Mas, para quem não percebe, ou não aceita, a sociedade estruturada em classes com interesses antagônicos, parece natural acreditar que o benefício às empresas possa ser também entendido como benefícios aos trabalhadores. Tal visão, seguindo as idéias da Teoria do Capital Humano, não admite que o desemprego é uma característica própria da organização do sistema produtivo nos moldes capitalistas e que, neste sistema, é algo necessário para que a situação de apropriação de mais-valia seja mantida e, se possível ampliada. Marx explicou detalhadamente o processo ao desenvolver o conceito de “exército industrial de reserva”²⁷³ mostrando que “a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção da sua energia e da sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da

²⁷⁰ CORAGGIO, *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?*, p.107.

²⁷¹ MARX, *O Capital: crítica da economia política*, 1999. L.1, v.1., p.370.

²⁷² *Ibid.*, p.371.

²⁷³ Este conceito foi desenvolvido por MARX, *O Capital: crítica da economia política*. L.1. v.2., 1998, Cap.XXIII – A lei geral da acumulação capitalista, no item 3. Produção progressiva de uma superpopulação relativa ou de um exército industrial de reserva. p.732-44.

expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente.”²⁷⁴ E, “a população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que fazem dela, relativamente, uma população supérflua.”²⁷⁵

Mas, se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza do sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, mesmo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população.²⁷⁶

A organização do trabalho escolar, pensada a partir da organização da sociedade como sendo algo dado e não construído historicamente, orienta-se de modo a não colocar em questão as origens e os fundamentos da organização do atual sistema produtivo, contribuindo, assim, para manter e aperfeiçoar a atual estrutura da sociedade. A direção do Cefet-PR adota, explicitamente, esse referencial teórico sem restrições. O Vice-Diretor, na busca de um modelo para explicar a tendência social, cita Naisbitt & Alburdene

estamos trocando os modelos e metáforas da física pelos modelos e metáforas da biologia, para podermos compreender melhor os dilemas e as oportunidades dos dias de hoje. Estamos no processo de criar uma sociedade que é um elaborado conjunto de sistemas de feedback de informações, e que reproduz assim a estrutura básica do organismo biológico.²⁷⁷

Na visão estrutural-funcionalista, fundamentada no modelo das ciências biológicas e não a partir da observação da própria realidade, a organização da sociedade não precisa ser alterada, aceita-se apenas que existam situações disfuncionais que precisam ser diagnosticadas e solucionadas para o aperfeiçoamento do sistema. A realização desse sistema é postulado como “saúde social” por Moya.²⁷⁸ Os problemas sociais decorrentes da organização social são, nessa visão, unicamente problemas localizados que precisam apenas ser melhor equacionados sem colocar em questão a estrutura do sistema.

²⁷⁴ MARX. *O Capital: crítica da economia política*, 1998. L.1, v.2., p.733.

²⁷⁵ Ibid., p.734.

²⁷⁶ Ibid., p.735.

²⁷⁷ NAISBITT, J., ALBURDENE, P. *Megatrends 2000 Dez novas tendências de transformação da sociedade dos anos 90*, 1990. Citado por ROMANO, Estratégias para a formação de profissionais com competência para identificar oportunidades tecnológicas. *Tecnologia & Humanismo*, p.80.

²⁷⁸ MOYA, *Imagem Crítica da Sociologia*, p.55. Citado por MACHADO. *Educação e Divisão Social do*

verifica-se que é saudável apenas o que estiver em consonância com os padrões dominantes de comportamento. Assim, retira-se da estrutura social quaisquer responsabilidades pelo que possa ocorrer de disfuncional, pois a sociedade não tem que ser colocada em questão.²⁷⁹

Paro, ao discutir a participação da escola na organização da sociedade, se refere a essa utilização da escola, pela classe dominante, como instrumento de justificação das desigualdades.

a escola se mostra necessária à classe dominante também na medida em que ela pode servir como álibi o processo de justificação ideológica das desigualdades sociais geradas no nível da estrutura econômica e impossíveis de serem solucionadas pelo capitalismo. Nesse processo, tais desigualdades são apresentadas como acidentalidades, numa ordem social que, sendo justa no seu todo, possui algumas disfunções que podem ser corrigidas desde que, aos cidadãos, sejam dadas oportunidades que lhes possibilitem sair de sua situação de pobreza ou inferioridade social. Neste contexto, a escola é apresentada como um instrumento de equalização social, na medida em que, através dela, os indivíduos podem adquirir conhecimentos, habilidades, ou o domínio de uma profissão, que lhes possibilitarão ascender na escala social. A escola, na verdade, não possui de modo nenhum esse poder de corrigir as injustiças provocadas pela ordem capitalista. Na medida, entretanto, em que tal crença é disseminada, os indivíduos tenderão a acreditar que, se não possuem melhores condições de vida, ou é porque não se aproveitaram da oportunidade que lhes foi oferecida através da escola, ou é porque esta não está cumprindo satisfatoriamente suas funções. ... o processo de mistificação se concretiza em favor dos interesses dominantes, na medida em que o problema é tratado no âmbito da instituição escolar, deslocando-se da esfera das relações sociais de produção, onde ele se origina e onde poderiam ser desveladas suas verdadeiras causas sociais e econômicas.²⁸⁰

A realização de projetos de formação da classe trabalhadora é benéfica a própria classe trabalhadora, no entanto, somente na medida em que representar instrumento de compreensão do mundo do trabalho, de apropriação do saber historicamente acumulado e de desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontra, isto é, na medida que atender ao quesito de formação humana.

Trabalho, p.95.

²⁷⁹ MACHADO, *Educação e Divisão Social do Trabalho*, p.96.

²⁸⁰ PARO, *Administração escolar: introdução crítica*, p.110-1.



4. A influência do governo na relação entre a escola e a empresa

Uma das razões que levam o Cefet-PR a estabelecer parcerias prioritariamente com a iniciativa privada é a busca de recursos financeiros complementares ao seu orçamento. “O orçamento do Governo Federal tem sido cada vez mais apertado e isso leva a uma busca cada vez maior por parcerias tecnológicas a fim de se angariar recursos.”²⁸¹ Essa atitude governamental não parece ser algo isolado, mas sim uma tendência induzida pelos organismos financeiros internacionais orientados por uma ideologia neoliberal denominada Estado Mínimo. O BID explicitou essa orientação em recente documento.

A tendência recente de considerar a educação não só como uma responsabilidade pública do governo mas de toda a sociedade, permite novos arranjos de financiamentos. A utilização de recursos privados para a educação e o movimento dos subsídios de oferta para os subsídios de demanda constituem importantes inovações neste campo.²⁸²

Essa ideologia, pregada de forma velada ou aberta e imposta através de restrição a mercados ou a créditos, limita, paulatinamente, o poder público à atuação em áreas onde a iniciativa privada não tem interesse imediato em iniciar ou ampliar a exploração. Entretanto, para que as imposições de políticas pelo Banco Mundial possam realmente se efetivar, faz-se necessária a participação ativa de atores locais que são co-responsáveis pelo resultado destas políticas.²⁸³

O Governo Federal e a direção do Cefet-PR, pelas suas ações e palavras, demonstram estar convencidos da necessidade de implantação das propostas educacionais defendidas pelos organismos multilaterais de financiamento. Essa convicção se apresenta no empenho demonstrado na defesa dos interesses empresariais como se fossem interesses coletivos.

A limitação dos recursos destinados à educação resulta, entre outras consequências, no beneficiamento da classe empresarial na medida em que induz a

²⁸¹ BACKES(Diretor de Administração do Cefet-PR de 1992 a 2000), Administração versátil e atenta acompanha dinamismo da instituição. *Cefet Jornal*, p.19.

²⁸² BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, p.8.

²⁸³ CORAGGIO. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de*

escola, principalmente a profissionalizante, a procurar a iniciativa privada como fonte de recursos complementares. Essa busca acaba quase forçando a escola a procurar as empresas para dispor de recursos e, em contrapartida, oferecer os seus produtos e serviços.

Nas unidades descentralizadas do Cefet-PR, existe a Seção de Desenvolvimento Tecnológico(Setec), que faz parte da Divisão de Integração Escola Empresa Comunidade(Direc) cuja missão é buscar e gerenciar os projetos realizados com a comunidade. De acordo com um relatório emitido por aquela Seção, os projetos realizados pela Unidade de Pato Branco, que passaram pela Setec são os seguintes.

Tabela 16 – Projetos desenvolvidos via Setec

período	abr a dez 1997	1998	1999	jan a jul 2000	Total
n. de projetos	10	42	31	17	100
valor total (R\$)	18.559,00	76.036,87	94.543,69	83.071,62	272.211,18

Fonte: CEFET-PR / UNED-PB, *Relatório de projetos executados pela Seção de Desenvolvimento Tecnológico entre os anos de 1997 e 2000*.

De todos os 100(cem) projetos registrados neste relatório, apenas 1(um) foi uma doação, isto é, não implicou em pagamento pelo serviço prestado pelo Cefet-PR. Pode até ser que tenham sido realizados outros projetos sem a contrapartida financeira, mas não estão registrados na seção.

“A atuação junto a parceiros empresariais tem permitido ao Cefet-PR gerar recursos necessários para a implementação e manutenção de centros de pesquisas, bem como a reciclagem de seu corpo de pesquisadores”²⁸⁴. Essa diversificação de receitas é uma recomendação do Banco Mundial para que as instituições escolares consigam maior autonomia, reduzindo os custos do governo com a educação.²⁸⁵

Os termos “reciclagem” ou “estoque de pessoal(recursos humanos)”²⁸⁶ coadunam-se bem à forma como a empresa costuma se posicionar diante da formação e utilização dos trabalhadores, ajustando-os de acordo com suas necessidades. Essa aproximação dos professores com as empresas traz ainda, como reflexo adicional, a

concepção?, p.76.

²⁸⁴ CEFET-PR, Cefet-PR comemora o Dia da Indústria. *Cefet Jornal*, p.16.

²⁸⁵ BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p.XXVII.

²⁸⁶ ROMANO, Estratégias para a formação de profissionais com competência para identificar oportunidades tecnológicas. *Tecnologia & Humanismo*, p.81.

tendência de fazer com que se pense o mundo a partir dos objetivos empresariais e assim, orientar a prática acadêmica, segundo o conjunto de valores ali existentes.

As instalações físicas e pesquisadores do Cefet-PR, formados com recursos públicos, acabam sendo disponibilizados às empresas, numa atitude sutil de apropriação privada do bem público. “Hoje[em 1998], aproximadamente 100 professores e técnicos administrativos estão trabalhando em projetos com empresas”²⁸⁷

O governo, ao mesmo tempo que reduz os recursos destinados à educação, cria incentivos fiscais às empresas que fazem parcerias com as escolas, demonstrando a intenção governamental em reduzir, gradativamente, sua participação como sustentáculo da educação, colocando-a a serviço dos interesses da iniciativa privada. “Atualmente, o próprio governo coloca recursos na interface[entre empresa e escola], ou seja, só repassa recursos se a escola estiver vinculada à empresa ou vice-versa.”²⁸⁸ “A partir de 1993, através dos incentivos advindos da Lei da Informática nº 8.248/91, os recursos investidos pela empresa[Siemens] no Cefet-PR foram significativamente incrementados”²⁸⁹ A partir desta Lei, a Siemens “injetou cerca de R\$ 900.000 para a conclusão do prédio [bloco D, na Unidade de Curitiba] e implantação dos laboratórios naquele bloco.”²⁹⁰ O acesso a este bloco, porém, é controlado pela Siemens através de “um sistema de catracas eletrônicas que registram o acesso de pessoas previamente identificadas ao Centro.”²⁹¹ Assim se completa, de forma real, a intenção da Direção do Cefet de “trazer o empresário para dentro da instituição”, colocando-se a serviço das empresas. “As parcerias com o setor privado têm se aquecido principalmente por intermédio de incentivos fiscais e programas advindos de políticas públicas de fomento ao intercâmbio entre escola e empresa”²⁹² A estrutura educacional, criada com recursos públicos, é utilizada também pelo Cefet-PR na promoção de programas de qualificação profissional visando atender às empresas.

Entre as várias ações na área de extensão, *merece destaque* o Programa de Qualificação e Requalificação Profissional, no âmbito do sistema público de emprego, em desenvolvimento

²⁸⁷ JANUÁRIO NETO, Cefet estabelece mecanismos de parcerias. *Cefet Jornal*, p.8. (Obs.: Este dado refere-se apenas à Unidade de Curitiba).

²⁸⁸ CEFET-PR, Cefet representa Brasil em Simpósio Internacional de Interação Escola-Empresa. *Cefet Jornal*, p.20.

²⁸⁹ CEFET-PR, Parceria Cefet-PR/Siemens resulta em moderno centro de pesquisa. *Cefet Jornal*, p.17.

²⁹⁰ BACKES, Administração versátil e atenta acompanha dinamismo da instituição. *Cefet Jornal*, p.19.

²⁹¹ CEFET-PR, Parceria Cefet-PR/Siemens resulta em moderno centro de pesquisa. *Cefet Jornal*, p.17.

²⁹² JANUÁRIO NETO, Analisando as parcerias do Cefet com setores público e privado. *Cefet Jornal*, p.7.

pelo Cefet em convênio com a Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho do Paraná(SERT) e Senai, *com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador(FAT)*, para *atender as empresas* instaladas no Paraná, em especial as do setor automotivo.²⁹³

Para o Cefet-PR, atender às empresas, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, traduz-se numa ação que merece destaque.

Com recursos da Sert foram promovidos, também, cursos de treinamento e capacitação de trabalhadores nas várias unidades de ensino descentralizadas. Os cursos que poderiam ser classificados como sendo de qualificação profissional, previstos no decreto nº 2.208/97, somente foram oferecidos à comunidade mediante financiamento pela Sert. O referido decreto, no entanto, prevê que as instituições federais que ministram educação profissional deverão, “obrigatoriamente”, oferecer tais cursos abertos a alunos das redes públicas e privadas e a trabalhadores com qualquer escolaridade.²⁹⁴ Apesar dessa exigência legal, ainda não foi ofertado, pelo Cefet-PR, nenhum curso de qualificação profissional que fosse gratuito e sem financiamento.

Em Pato Branco, o Cefet-PR também se beneficia de verba do FAT, destinados através da Sert para treinamento dos futuros funcionários da CPM²⁹⁵. Esta empresa vai se instalar no Cetis²⁹⁶ e está enquadrada, ainda, “no programa de incentivos fiscais Paraná Mais Emprego.”²⁹⁷ Há uma associação explícita de ações governamentais e das instituições públicas no trabalho de auxílio às empresas. Os trabalhadores, no entanto, parecem ser lembrados apenas na medida em que representam instrumentos de auxílio às atividades das empresas, através do seu treinamento e qualificação para melhor executarem as atividades a ser realizadas nas empresas. A formação para o seu crescimento, enquanto ser humano, parece ser algo que não interessa ou não é significativo nesses programas de formação do trabalhador.

²⁹³ ALESSIO, Paulo Alessio analisa o presente e o futuro do Cefet-PR...*Cefet Jornal*, p.14.(grifos nossos)

²⁹⁴ BRASIL, Decreto n. 2208, 17 abr. 1997. *Diário Oficial da União*, Art 4º, §1º.

²⁹⁵ CEFET-PR, CPM[empresa de grande porte, na área de *software*, que está instalando uma unidade em Pato Branco] terá funcionários capacitados no Cefet-PR. *Cefet Jornal*, p.23.

²⁹⁶ Condomínio Industrial construído por empresa estatal paranaense, em terreno doado pelo município, e cedido às empresas sem custo. Recentemente chegaram a Pato Branco equipamentos, que fazem parte de um investimento de US\$ 7 milhões, 85% comprados com recursos a fundo perdido liberados pela Finep, “que permitirão apoiar empresas da região na realização de testes, pesquisas e transferência de tecnologia”.(Pólo Eletroeletrônico recebe equipamentos japoneses. *Diário do Povo*, p.20.) e (Chegam primeiros equipamentos para o Cetis. *Diário do Povo*, p.14.)

²⁹⁷ OLTRAMARI, CPM terá fábrica no Paraná. *Gazeta do Povo*.



Para facilitar o relacionamento contratual com as empresas²⁹⁸, o Cefet-PR criou a Funcefet-PR²⁹⁹, pois “A Lei de Licitações Públicas, embora necessária para a legalidade e transparência das compras e obras públicas, é muito detalhista, ritualista e burocrática, exigindo uma documentação complexa das empresas para comprovação da legalidade jurídica e fiscal.”³⁰⁰ Assim, O Cefet-PR criou uma entidade, sustentada a partir da prestação de serviços feitos pela instituição pública³⁰¹, para contornar as exigências legais próprias da administração dos recursos públicos. Tal situação é, no mínimo, preocupante, pois facilita a utilização de recursos, que tiveram sua origem na atuação de uma entidade pública, de forma muito próxima à iniciativa privada, onde o dirigente tem o poder de decidir de acordo com suas convicções e interesses pessoais.

5. A proximidade com as empresas e os reflexos no ensino

O relacionamento estabelecido pela Escola com a comunidade, restringindo-se à aproximação com as empresas, resultará na modelagem do próprio ensino de acordo com os valores e interesses do setor empresarial, unicamente. O Vice-Diretor, ao defender a formação acadêmica voltada às empresas, afirma que “será focado o que é preciso ser considerado como ensino, sob o ponto de vista de três atores: do docente/universidade, do estudante e do mercado empresarial.”³⁰² Os trabalhadores, mesmo sendo os atores principais no processo produtivo, são ignorados quando se trata de apresentar suas necessidades e interesses.

Entre as várias parcerias estabelecidas pelo Cefet-PR com as empresas, os projetos desenvolvidos com a Siemens têm merecido destaque na Coordenação de Pós-

²⁹⁸ “as ações da Funcefet-PR estreitam as relações entre escola, empresa e governo, disponibilizando várias atividades de extensão para o setor produtivo”(KOVALESKI(Diretor Unidade de Ponta Grossa), *Cefet Jornal*, p.11.)

A Funcefet-PR, atua “como um facilitador das relações contratuais entre escola e empresa” (JANUÁRIO NETO, Funcefet completa dois anos de atuação. *Cefet Jornal*, p.10)

²⁹⁹ Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Cefet-PR, criado em 1997 em substituição ao existente Caixa Escolar do Cefet-PR.

³⁰⁰ BACKES, Administração versátil e atenta acompanha dinamismo da instituição. *Cefet Jornal*, p.19.

³⁰¹ A Funcefet-PR cobra uma taxa de administração em torno de 30% sobre o montante dos projetos desenvolvidos através da entidade.

³⁰² ROMANO, Estratégias para a formação de profissionais com competência para identificar

Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial(CPGEI), onde se afirma que “Professores, alunos da graduação e pós-graduação vêm se beneficiando dessas parcerias, pois estão desenvolvendo pesquisas científicas aplicadas, cujos produtos contribuirão para o redesenho da rede pública de telecomunicações brasileira.”³⁰³

O desenvolvimento de pesquisas, conduzindo a um redesenho da rede de comunicações, trará, com certeza, um grande benefício à Siemens que se apropriará desses conhecimentos, transformando-os em lucro, com a sua comercialização na forma de produtos ou em ganho de produtividade.

O benefício real aos criadores do conhecimento, na verdade, estará restrito apenas a um “incentivo financeiro aos docentes e discentes por intermédio de bolsas financiadas pela empresa”³⁰⁴. Os professores, diante de uma situação de contínuo achatamento salarial, são induzidos a buscar, na execução de projetos para a iniciativa privada, uma forma de complementação salarial. Essa forma de remuneração diferenciada dos professores, através de incentivos, é uma idéia explicitada pelo Banco Mundial.

em vista das dificuldades macrofiscais que prevalecem na América Latina e os salários geralmente baixos dos professores na região, deve-se pensar em montar, na estrutura salarial, incentivos baseados em desempenho e/ou providenciar aumentos salariais gradativos de acordo com o desempenho acadêmico de seus alunos.³⁰⁵

Também se defende, como “benefício”, a atualização dos professores, “aliviando a instituição do ônus de mantê-los atualizados, num momento em que está cada vez mais difícil canalizar recursos do governo federal”³⁰⁶. Assim, os professores se “atualizarão” de acordo com a tecnologia, os temas e os enfoques que interessam às empresas. Na defesa da parceria do Cefet-PR com a Siemens é colocado que os alunos também se beneficiarão ao conseguirem “encaixar-se no perfil que as empresas de telecomunicações estão exigindo do formando do Cefet-PR”. O quadro de formação de professores e alunos, de acordo apenas com as necessidades de formação de mão-de-obra para as empresas, resulta numa situação de grande interesse para o capital.

oportunidades tecnológicas. *Tecnologia & Humanismo*, p. 84.

³⁰³ CEFET-PR, Siemens busca soluções tecnológicas no CPGEI. *Cefet Jornal*, p.12.

³⁰⁴ CEFET-PR, Siemens busca soluções tecnológicas no CPGEI. *Cefet Jornal*, p.12.

³⁰⁵ BANCO MUNDIAL, *Brazil: State of Espirito Santo: Basic Education Project*, p.60. Citado por DE TOMMASI, *Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação*, p.201.

³⁰⁶ CEFET-PR, Parceria Cefet-PR/Siemens resulta em moderno centro de pesquisa. *Cefet Jornal*, p.17.

Entre os propagandeados benefícios resultantes desse tipo de convênio é apresentado o “intercâmbio científico e gerencial entre empresa e instituição”³⁰⁷ Leia-se, a Escola repassa o conhecimento científico e a empresa, o gerencial. Por “intercâmbio científico”, podemos entender que o conhecimento científico gerado por pesquisadores, formados e sustentados com recursos públicos e utilizando instalações e equipamentos comprados com recursos públicos, serão utilizados para gerar produtos que serão repassados às empresas. “As empresas, portanto, mais do que nunca, precisam estar vinculadas à universidade que desenvolve a parte de concepção e fundamentação tecnológica, enquanto elas realizam o processo de marketing e vendas.”³⁰⁸ Isto é, a universidade cria o produto e a empresa vende e fica com o resultado. Para amenizar a apropriação privada de recursos públicos, a empresa fornece algumas bolsas para os pesquisadores e alguns equipamentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Por “intercâmbio gerencial”, podemos entender que a empresa mostra para a escola a forma como esta deve ser conduzida a exemplo daquela, como se tal modelo de gestão fosse o mais adequado. Saviani afirma ser esse transplante característico da pedagogia tecnicista que, “ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações.”³⁰⁹ O transplante da concepção gerencial existente na iniciativa privada para a instituição pública é, comprovado pelos discursos da direção e pela prática escolar, algo evidente no Cefet-PR. A direção da Escola, pela forma como montou a estruturação administrativa e a condução dos processos decisórios, demonstra estar convencida da superioridade do modelo de gestão utilizado na iniciativa privada em relação ao da administração pública.

É inegável o benefício resultante do integração de uma instituição de ensino com a comunidade. Para a comunidade é a oportunidade de obter o retorno de seu investimento no processo de produção do conhecimento. Para a universidade é a oportunidade de se aproximar e, assim, melhor conhecer a comunidade em todas as suas peculiaridades, ajustando e melhor delineando a sua produção científica e a

³⁰⁷ CEFET-PR, Siemens busca soluções tecnológicas no CPGEI. *Cefet Jornal*, p.12.

³⁰⁸ CEFET-PR, Cefet representa Brasil em Simpósio Internacional de Interação Escola-Empresa. *Cefet Jornal*, p.20.

³⁰⁹ SAVIANI, *Escola e democracia*, p.26.

disseminação do conhecimento em função das necessidades dessa comunidade. Não se pode confundir, entretanto, a comunidade considerada na sua totalidade, com apenas uma parte dela, no caso a empresa, imaginando-se que esta parte representa o conjunto. Essa confusão é ainda mais difícil de ser aceita quando a parte tida como representativa é, na realidade, uma minoria e, além disto, tem interesses antagônicos aos da grande maioria não representada.

A direção do Cefet-PR parece não distinguir claramente ou ignora essa diferença entre interesses da comunidade e das empresas. Tal visão aparece explicitamente em uma reportagem, publicada no Cefet Jornal, intitulada: “Os benefícios da integração escola-empresa para o ensino”³¹⁰. Essa reportagem, baseada numa dissertação de mestrado intitulada “Cooperação com Empresas: Benefícios para o Ensino”³¹¹, faz uma apologia a essa característica do Cefet-PR de primar pelo relacionamento preferencial com a empresa. Segundo tal fonte,

Os objetivos dessa pesquisa consistiram, primeiro, em identificar e caracterizar as repercussões da cooperação escola-empresa no processo de ensino aprendizagem e na instituição como um todo. Em segundo lugar, apontar *a atividade empresarial como importante fonte de subsídios na preparação de aulas*.³¹²

A busca, na atividade empresarial, de subsídios para a preparação de aulas pode indicar, além da adoção dos interesses capitalistas como sendo o referencial de atuação da escola no seu relacionamento com a comunidade, também o reflexo desse referencial na execução de sua atividade principal, o ensino. Entre as conclusões da dissertação, citadas, aparecem os

numerosos benefícios que os docentes auferem nas suas ações pedagógicas, tais como: melhoria no planejamento das aulas e no processo de avaliação da aprendizagem, utilização maior dos trabalhos em grupo, exemplificação de casos práticos em sala de aula, enriquecimento do volume de conhecimentos, confecção de materiais de apoio para aulas práticas, somente para citar alguns.”³¹³

³¹⁰ SHIMIZU (membro do Conselho Editorial do Cefet Jornal, Os benefícios da integração escola-empresa para o ensino. *Cefet Jornal*, p.5.

³¹¹ CARVALHO, *Cooperação com Empresas: Benefícios para o Ensino*, 1997. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Cefet-PR). Citado por SHIMIZU, Os benefícios da integração escola-empresa para o ensino. *Cefet Jornal*, p.5.

³¹² SHIMIZU, Os benefícios da integração escola-empresa para o ensino. *Cefet Jornal*, p.5. (grifos nossos)

³¹³ Ibid., p.5.

Os mesmos benefícios, no entanto, poderiam ser obtidos com a ampliação do relacionamento com toda a comunidade. Neste caso, porém, o planejamento, a avaliação, os exemplos, os conhecimentos adquiridos e os materiais de apoio utilizados estariam de acordo com os interesses mais amplos da comunidade e não apenas com os da classe dominante. O estreitamento da sua relação apenas com o setor empresarial reflete na atuação da Escola, que tende a ser posta a serviço do capital em detrimento da classe trabalhadora. O autor da reportagem afirma, ainda, “ser considerado o Cefet-PR entidade-modelo no que concerne à interação escola-empresa”³¹⁴. Considerado modelo por quem? A reportagem não esclarece. O utilização do termo “modelo”, que sugere, neste contexto, a idéia de exemplo a ser seguido, se referindo à maneira como o Cefet-PR se relaciona com a empresa, representa, na realidade, a expectativa do setor empresarial em relação à atuação das escolas perante a comunidade.

O Diretor-Geral do Cefet-PR, ao comentar a integração da escola com a empresa, afirmou que

A educação descontextualizada não tem sentido. Os profissionais formados pelas instituições de ensino devem ser preparados para atuar numa sociedade real. Devem ser preparados para entender as características, os problemas e desafios do meio em que vivem a atuar positivamente para mudá-lo e/ou aprimorá-lo. A aproximação entre as empresas e a escola busca trazer a esta última o conhecimento da situação *real* do setor produtivo, de suas características, de seus avanços, de suas carências, do perfil do profissional que nele atuará. *Esse entrosamento* permitirá a constante avaliação e reformulação curricular, necessárias uma para *educação comprometida com o desenvolvimento do país*. Não se trata – como *equivocadamente* muitos colocam – de pôr a escola a serviço ou a reboque da empresa.³¹⁵

Essa aproximação traz somente o conhecimento da situação aparente, não porém, a real. A situação real, de exploração da classe trabalhadora pelo capital, através da expropriação do trabalho excedente, levando os trabalhadores a uma situação de degradação social contínua, não é captada por quem se aproxima das empresas com o mesmo olhar dos proprietários dos meios de produção. Sweezy, orientando-se em Marx, explicitou a dissimulação das condições de exploração, conduzida pelos proprietários dos meios de produção.

a forma de produção das mercadorias constitui o véu mais eficiente do verdadeiro caráter de

³¹⁴ Ibid., p.5.

³¹⁵ ALESSIO, Paulo Alessio analisa o presente e o futuro do Cefet-PR.... *Cefet Jornal*, p.14.(grifos nossos)

classe da sociedade capitalista. ... Não parece ao trabalhador que a falta de acesso aos meios de produção o força a trabalhar de acordo com as condições impostas pelos que monopolizam tais meios, e que por isso está sendo explorado em benefício de outros, tal qual o servo que era obrigado a trabalhar durante certo número de dias na terra do senhor, em pagamento do privilégio de poder cultivar uma faixa de terra para si.³¹⁶

A dissimulação da exploração, levada a efeito pela classe dominante, encontra na escola profissionalizante um significativo apoio no sentido da sua manutenção. O “entrosamento” da escola com a empresa tende a resultar na organização escolar e na definição curricular daquela em função dos interesses e necessidades desta, o que contribui para essa exploração dissimulada. O discurso de educação para o desenvolvimento alinha-se, decisivamente, com a Teoria da Modernidade, derivada da Teoria Estrutural-funcionalista. Essas teorias, dando substrato teórico à pedagogia tecnicista, revelam-se de forma evidente na prática escolar do Cefet-PR.

A significativa influência dos interesses empresariais na confecção dos currículos e na formação acadêmica dos alunos é uma característica distintiva do Cefet-PR. Segundo o seu Diretor-Geral, “o Cefet vem reformulando constantemente os currículos de seus cursos para neles incluir conhecimentos e capacidades exigidos atualmente pelo setor produtivo”³¹⁷ E para saber o que quer o setor produtivo, representado pelas empresas,

o Cefet mantém e vem aperfeiçoando continuamente mecanismos de contato com o setor produtivo em uso já há longo tempo. Tais contatos, realizados na forma de mesas-redondas *com empresários*, visitas técnicas, estágio técnico para professores nas indústrias, vêm permitindo uma *oxigenação* dos currículos, atualização dos professores e uma melhor preparação dos alunos para atuarem no mercado de trabalho.³¹⁸

É evidente que, para o Cefet-PR, interessa apenas a participação dos empresários na definição dos currículos, pois, seguindo o referencial neoliberal, se são eles que irão utilizar a mão-de-obra produzida no Cefet-PR, cabe a esses clientes definir o que querem. Marx já havia detectado esse sentimento nutrido pelos capitalistas de propriedade das habilidades dos trabalhadores.

A reprodução da classe trabalhadora envolve ao mesmo tempo a transferência e a acumulação da habilidade, de uma geração para outra. O capitalista considera a existência de uma classe trabalhadora dotada de habilidade entre as condições de produção que lhe pertencem;

³¹⁶ SWEEZY, *Teoria do desenvolvimento capitalista: princípios de economia política marxista*, p.67.

³¹⁷ ALESSIO, Paulo Alessio analisa o presente e o futuro do Cefet-PR.... *Cefet Jornal*, p.14.

vê nela a existência real de seu capital variável.³¹⁹

Assim, aos trabalhadores cabe apenas “encaixar-se ao perfil que as empresas estão exigindo”³²⁰ e que o Cefet-PR se dispõe a formar. O Vice-Diretor do Cefet-PR, ao discutir a postura docente no processo de aprendizagem, apresentou o perfil de profissional que as empresas esperam como referência.

Hoje as empresas esperam que um profissional trabalhe em equipe, saiba ouvir, tenha criatividade, arrojo, agüente pressão, goste de inovações e desafios, saiba liderar, motivar a equipe, tenha carisma, adapte-se rapidamente à mudanças, consiga surpreender entre outras habilidades cada vez mais abstratas.³²¹

Enfim, que seja um super-homem. Caso não preencha estas habilidades, é natural que fique desempregado, pois afinal de contas, segundo o ideário neoliberal, não terá as qualificações que o mercado exige. A valorização das habilidades individuais para que cada profissional tenha competitividade diante da luta pelo emprego que travará com seus pares e, assim, seja empregável, tem lugar de destaque no ideário capitalista. Essa postura parece ser aceita sem restrições pela direção do Cefet-PR, ao criar os cursos de Tecnologia.

A empregabilidade deve ser a peça chave. A postura pessoal pró-ativa e o conhecimento agregado individual serão ferramentas que os profissionais mais farão uso. As competências humanas, gerenciais e técnicas formarão o arsenal que cada cidadão terá à disposição para se fazer presente frente às oportunidades de trabalho.³²²

A busca do conhecimento, neste cenário competitivo, é uma atividade que deve ser desenvolvida individualmente de acordo com “uma nova mentalidade profissional de busca de espaços profissionais e ação empreendedora para a realização pessoal.”³²³ De acordo com essa visão, o aprendizado e a realização do trabalho, além de desenvolvidos individualmente, devem realizar-se tendo por objetivo apenas a oferta de um produto para o atendimento das necessidades do empregador. Os empregados deverão agir “melhorando sempre suas habilidades e capacidade de oferta. O pacote de

³¹⁸ Ibid., p. 14. (grifos nossos)

³¹⁹ MARX, *O capital: crítica da economia política*. L.1, v.2., p. 669.

³²⁰ CEFET-PR, Parceria Cefet-PR/Siemens resulta em moderno centro de pesquisa. *Cefet Jornal*, p. 17.

³²¹ ROMANO, Estratégias para a formação de profissionais com competência para identificar oportunidades tecnológicas. *Tecnologia & Humanismo*, p. 85.

³²² CEFET, *Cursos superiores de Tecnologia: o desafio de uma nova proposta*, p. 5.

³²³ Ibid., p. 11.

habilidades individuais se transforma em um produto. O empregador é o cliente, que tem problemas a serem resolvidos e não simplesmente vagas a serem preenchidas.”³²⁴

A orientação da formação de currículos de acordo com as exigências do mercado se estende, também, para as unidades descentralizadas. Por ocasião da estruturação dos novos cursos de Tecnologia, o Diretor da Unidade de Cornélio Procópio declarou que “para traçar a modalidade do curso e o perfil do aluno, foram realizadas visitas às empresas de Cornélio Procópio e região, entrevistas com agentes de recursos humanos e supervisores como também pesquisas na mídia.”³²⁵ Tanto os agentes de recursos humanos como os supervisores podem ser enquadrados como funcionários a serviço dos interesses do capital e mediadores do processo de exploração capitalista. Braverman, ao discutir a existência dessa “‘camada média’ do emprego” afirma que “o capital escolhe um pessoal administrativo para representá-lo no local, e ao representá-lo supervisionar e organizar os trabalhos da população trabalhadora.”³²⁶ A mídia, juntamente com a escola, enquadra-se no que Althusser chama de Aparelhos Ideológicos de Estado(AIE), que têm por missão a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes.³²⁷ Desta forma, essas fontes de pesquisa tendem a representar muito mais os interesses dominantes que os da população considerada como um todo.

O Cefet-PR preocupa-se com a empregabilidade de seus alunos e, para isso, precisa ouvir as empresas. A formação dos alunos deve-se orientar, no entanto, por um conjunto de necessidades de conhecimento, individuais e sociais, e não tendo por referencial apenas a empregabilidade, isto é, adequação às necessidades das empresas.

Bourdieu & Passeron afirmam ser esta orientação da escola de formação para o mercado de trabalho uma forma de dissimular a função escolar de legitimação das desigualdades sociais.

Assim, pode-se dizer que um sistema de ensino seja tanto mais capaz de dissimular sua *função social* de legitimação das diferenças de classe sob sua *função técnica* de produção das qualificações quanto menos lhe é possível ignorar as exigências incompressíveis do mercado de trabalho: sem dúvida as sociedades modernas conseguem cada vez mais obter da Escola que ela produza e garanta como tais cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais bem

³²⁴ Ibid., p.11-2.

³²⁵ SERPE, A qualidade do ensino é prioridade em Cornélio Procópio. *Cefet Jornal*, p.11.

³²⁶ BRAVERMAN, *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, p.342-3.

³²⁷ ALTHUSSER, *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, p.43-4.

adaptados às exigências da economia,³²⁸

A formação que uma instituição escolar, orientada para os interesses coletivos, deve englobar os conhecimentos do mundo do trabalho, e também, os conhecimentos sociais e culturais que contribuem para a formação dos alunos como ser humano e como ser social. Essa formação mais ampla deve estar comprometida com o crescimento pessoal do ser humano, enquanto valor social desse conhecimento e não apenas com o objetivo de melhorar o desempenho profissional para tornar o trabalhador mais lucrativo para a empresa.

A educação, enquanto apropriação do saber, pode, segundo Paro, revelar-se em fator de transformação social pela

apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que hoje se concentram nas mãos da minoria dominante. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social.³²⁹

Assim, não se pode concordar e compactuar que, na definição de currículos de uma escola pública, sejam ouvidos apenas os empresários, como se eles representassem os interesses da sociedade, considerada na sua totalidade, pois que, aos empresários, enquanto integrantes da classe dominante, interessa a manutenção da atual estrutura de poder existente na sociedade.

Essa cultivada identidade ideológica do Cefet-PR com o meio empresarial se reflete, também, nas demais atividades pedagógicas desenvolvidas pela Escola. Dentre essas atividades, pode-se citar o Programa Jovem Empreendedor, desenvolvido em parceria com o Sebrae/PR, Federação das Indústrias do Estado do Paraná e Instituto de Tecnologia do Paraná, que “tem como objetivo incentivar o interesse de jovens estudantes pelo meio empresarial, motivando-os a criar projetos para abrir uma empresa e desenvolver o chamado espírito empreendedor”³³⁰. Esse Programa promove palestras, cursos e eventos para discutir temas próprios do meio empresarial como “qualidade,

³²⁸ BOURDIEU, PASSERON, *A reprodução*, p. 173.

³²⁹ PARO, *Administração Escolar: introdução crítica*, p. 105.

³³⁰ DE MARI, Evento incentiva criação de empresas. *Jornal do Estado*, Cad. b, p. 4.

competição, imagem profissional, marcas e patentes, motivação para abrir uma empresa, características empreendedoras”³³¹.

Essas idéias estão tão presentes na vida acadêmica do Cefet-PR que, para os novos cursos de Tecnologia, foi criada uma disciplina denominada *Empreendedorismo*, demonstrando uma das formas pelas quais “a instituição pretende dar a seus alunos uma visão ‘empreendedora’”³³². O Programa, segundo o novo Diretor-Geral, “vai ganhar novo ânimo” pois “acredita que o estudante deve perceber a necessidade de “construir seu próprio caminho rumo ao mercado de trabalho.”³³³

Esse programa, mesmo procurando desenvolver atitudes de criatividade, iniciativa e busca de conhecimento nos seus participantes, apregoa um ideário de valores que auxilia a pessoa a ser melhor que as outras, de acordo com os pressupostos de competitividade existentes na formação empresarial, isto é, na execução de processos de valorização do capital. Em nenhum momento é colocada em discussão ou em análise a própria existência do mercado da forma como está posto. É como se sua existência, com suas regras, sua estrutura e funcionamento, não tivesse sido construído historicamente pelo homem. “Para a classe burguesa, que procura sempre perenizar as situações que lhe são favoráveis, é imprescindível que a expansão do capital seja tida sempre como um dado imutável, já que isso atende a seus interesses.”³³⁴ O empreendedorismo, se, por um lado, estimula atitudes de desenvolvimento humano em seus participantes, por outro, contribui para justificar a desigualdade e dissimular as injustiças próprias do sistema capitalista, ao apresentar como possível a todos o crescimento na escala social, dependendo apenas do esforço e atitudes de cada um. É através dos organismos da sociedade civil e seus mecanismos persuasivos que a classe dominante consegue exercer a hegemonia na sociedade.

Hegemonia que decorre precisamente do sistema de alianças que a classe dirigente consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder.³³⁵

³³¹ Ibid., Cad. b, p.4.

³³² JANUÁRIO NETO, Cefet-PR poderá virar universidade. *Gazeta do Povo*, 16 mar. 2000.

³³³ JANUÁRIO NETO, Cefet investirá em cursos a distância. *Gazeta do Povo*, 11 abr. 2000.

³³⁴ PARO, *Administração escolar: introdução crítica*, p.55-6.

³³⁵ Ibid., p.86.

A atitude empreendedora de “construir seu próprio caminho” está de acordo com o espírito da competitividade tão caro ao ideário capitalista. “O Banco Mundial estabelece a competitividade como relação fundamental para que exista eficiência e equidade. Não é pela solidariedade do Estado com a sociedade e os pobres, mas somente através da competição que os problemas serão resolvidos.”³³⁶

Alinhado com esse ideário, o Vice-Diretor do Cefet-PR, em sua aula inaugural dos cursos de Tecnologia na Unidade de Medianeira, destacou “os aspectos da nova sociedade, sua dinâmica competitiva e suas necessidades quanto às capacidades humanas, o professor mostrou a lógica dos novos cursos para responder a estes desafios da formação do novo profissional”³³⁷. Na aula inaugural dos novos cursos em Curitiba, o Vice-Diretor enfatizou

a importância do aluno de hoje ser estudante, aquele que busca investir em *si mesmo*, que *quer ser o melhor* em sua profissão com competência diferenciada e afirma: “o profissional moderno tem de destacar-se como detentor de competências singulares para garantir condições de ser empregável.”³³⁸

É inegável que o profissional formado tenha de ser empregável, pois é assim que a escola contribuirá com os alunos egressos para que eles se sustentem na sociedade existente. Mas daí a fazer uma apologia à competitividade vai uma grande distância. Os valores que estão postos na sociedade precisam ser questionados e discutidos no interior da universidade, sob pena desta tornar-se mais uma instituição que apenas trabalha pela reprodução das condições sociais determinadas historicamente. “Os interesses do capitalismo são levados em conta pela escola também em termos superestruturais, na medida em que esta funciona como mecanismo de disseminação da ideologia da classe dominante.”³³⁹ O Diretor-Geral do Cefet-PR, no entanto, não parece pensar que seja papel da escola questionar, mas sim

Adequar-se às transformações históricas e sociais de forma a preparar seus educandos para atuarem produtivamente no meio em que vivem e contribuir *positivamente* para sua constante transformação e melhoria, tem sido a linha mestra da atuação educativa do Cefet-PR ao longo de sua história.³⁴⁰

³³⁶ CORAGGIO, *Debates realizados no seminário “O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil”*, p.254.

³³⁷ ROMANO, Cursos de Tecnologia têm aula inaugural. *Cefet Jornal*, p.15.

³³⁸ Ibid., p. 15. (grifos nossos)

³³⁹ PARO, *Administração escolar: introdução crítica*, p.107.

³⁴⁰ ALESSIO, Cefet inicia nova fase a partir de 1999. *Cefet Jornal*, p.1. (grifos nossos)

A competitividade como elemento orientador das atividades escolares caracteriza uma idéia sempre presente para a direção do Cefet-PR. “Sempre que analisamos a história do Cefet-PR, ocorre-nos a imagem – não sei se devida ou imprópria - de uma prova de corrida com barreiras.”³⁴¹ Numa corrida de obstáculos, para se ganhar é necessário superar os demais corredores e, vencer, é a razão de se participar de uma corrida. Parece que são valores que se contrapõe ao espírito de solidariedade humana e princípios de trabalho em grupo tão importantes numa organização social baseada em valores humanitários.

A Escola, no entanto, assimila sem reservas esse espírito da competitividade existente na sociedade e explicitado pela Direção. A título de exemplo ainda, podemos citar que, após a divulgação do resultado de um vestibular de verão, o Cefet-PR organizou uma cerimônia para homenagear o aluno com melhor desempenho nas provas do vestibular.³⁴² A Unidade de Pato Branco também não tem nenhuma restrição ao estímulo da competitividade, pois o curso de Ciências Contábeis “realiza anualmente, na época da formatura, a escolha do Formando Destaque o objetivo é incentivar o estudante a obter um bom desempenho no curso e conquistar melhores vagas no mercado de trabalho.”³⁴³ Existe uma argumentação, muitas vezes usada, quando o assunto é competição na escola, de que se a sociedade é competitiva, nada melhor que a escola preparar o aluno para viver neste meio, ensinando-o a ser competitivo. Mas, agindo assim, a escola estará reforçando um comportamento baseado apenas na pré-existência deste na sociedade, sem questionar a sua validade, enquanto valor de formação humana e social.

³⁴¹ ALESSIO, Compromisso com o futuro. *Cefet Jornal*, p.2.

³⁴² CEFET-PR, Calouro aprovado em 1º lugar recebe homenagem. *Cefet Jornal*, p.12.

³⁴³ Escolha do Formando Destaque incentiva estudantes de Ciências Contábeis. *Diário do Povo*, p.17.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações existentes entre as políticas educacionais formuladas pelo BM e BID e a organização e funcionamento da escola profissionalizante me levam a concluir que esses organismos têm uma influência preponderante na definição de políticas e na atuação dessas escolas em seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão. Essa influência pode ser mediada pela atuação dos governos, pelo convencimento dos executores do processo educacional ou pela seleção de projetos que recebem recursos.

Os organismos de financiamento representam a forma encontrada pelo capital internacional para criar políticas que atendam a seus interesses e, de posse dessas, influenciar a organização, a cultura e a ideologia das instituições sociais dos países em desenvolvimento, pois que estão mais sujeitos aos seus mecanismos de pressão. A atuação desses bancos, no setor educacional, tem crescido nos últimos anos, o que pode revelar a posição adotada por esses órgãos, de creditar à educação papel estratégico no processo de justificação e dissimulação das desigualdades do sistema econômico e produtivo vigente.

As idéias presentes nas políticas educacionais elaboradas pelos organismos financiadores têm sido impostas ou aceitas com poucas restrições pela direção do Cefet-PR, assim como por muitos dirigentes educacionais brasileiros. A escola profissionalizante, com uma parte significativa dos seus docentes formados em ciências naturais, exatas ou suas derivadas, tendem a aceitar mais facilmente a estruturação da sociedade como sendo algo dado e não construído historicamente, em sintonia com as teorias denominadas estruturais-funcionalistas, o que facilita a aceitação de justificativas para a situação de desigualdade que precisa ser dissimulada pela classe dominante.

A atuação da escola profissionalizante tem, também, respaldo na sociedade em que está inserida em função da situação hegemônica das idéias capitalistas na sociedade existente. Os alunos e seus pais procuram esse tipo de escola com a expectativa de obtenção de uma formação profissional dentro da atual estrutura da divisão social do

trabalho. As empresas procuram se aproximar dessas escolas por serem elas, fonte de formação de seus quadros profissionais e local de elaboração de conhecimentos que lhes interessam.

A inegável influência dos organismos de financiamento nas políticas educacionais se mostraram na recente reforma da educação profissional brasileira. A reforma já vinha sendo sustentada por esses órgãos, através de ações que o BID chamou de criação de consenso, utilizando o marketing e as pressões sobre os dirigentes governamentais. Após a aprovação da reforma, que tende a acentuar a dualidade no ensino brasileiro, o BID assinou um acordo de concessão de financiamento em que as instituições de ensino deveriam competir entre si pelos recursos, obtendo os recursos primeiro as que tivessem melhor se adequado às reformas e aos valores orientadores do BID. Dentre esses valores, destacam-se: a aproximação prioritária com o setor privado, a possibilidade de auto-sustentação financeira (desobrigando o setor público), a formação para o mercado, a adoção de métodos de gestão e controle próximos aos praticados no meio privado, refletindo o ideário neoliberal, explicitado no Consenso de Washington.

A organização do Cefet-PR, cujo processo educacional é controlado por uma estrutura hierarquizada e o poder de decisão está centralizado nas mãos dos diretores que respondem, em última instância, apenas ao Diretor-Geral, é muito semelhante à forma de organização do setor privado. O problema, no entanto, é que, diferente do setor privado, os interesses envolvidos na escola pública são coletivos e os benefícios ou dificuldades geradas por uma administração comprometida com apenas uma parte da sociedade serão suportadas por toda a coletividade. A centralização administrativa interessa à classe dominante, que assim pode controlar mais facilmente os rumos da instituição, necessitando agir apenas sobre algumas pessoas-chaves. O controle ideológico institucional pela classe dominante mostra-se mais difícil quando a estrutura de poder está baseada em colegiados mais amplos e representativos.

Para que o Cefet-PR tenha uma atuação comprometida com os princípios democráticos e de transparência, trabalhando em prol da sociedade considerada no seu todo, toda a estrutura de poder precisa ser alterada. Dentre as alterações, pode-se citar algumas:

- a) criação de colegiados de unidades e colegiados de curso com poder deliberativo e com seus representantes eleitos pelos servidores;
- b) reestudo das atribuições dos cargos executivos, redistribuindo parte das atribuições que são da direção para os colegiados, entre eles podemos citar a aprovação do orçamento;
- c) escolha dos nomes que ocuparão cargos executivos através de eleição pelos servidores que fazem parte de determinada célula na estrutura organizacional da Escola;
- d) discussão do Estatuto e do Regimento com toda a comunidade interna, visando a reavaliar algumas regras não democráticas na composição dos colegiados existentes, como o excesso de cargos de chefia e falta de representatividade dos trabalhadores e dos alunos nesses órgãos. As alterações nessa legislação visariam, também, garantir a continuidade institucional das alterações democráticas propostas nos itens anteriores;
- e) ampliação da autonomia das unidades descentralizadas em relação à unidade de Curitiba.

As alterações, no entanto, só serão possíveis se a grande maioria da comunidade escolar se conscientizar da importância delas e lutar por elas. Essa luta passa pela escolha de representantes nos Conselhos e de um Diretor-Geral que estejam comprometidos com as mudanças democráticas. Aos que se dispõe a lutar por uma administração democrática, cabe o trabalho de esclarecer, de desvendar à comunidade interna o papel desempenhado pela Escola no atual momento, evitando que, por ocasião das eleições, se confundam os que lutam pelos interesses de um pequeno grupo com os que lutam pelos interesses da grande maioria da população.

A atitude mercantilista e privatista assumida pela direção do Cefet-PR, no processo de estruturação dos novos cursos de Tecnologia e no relacionamento com a comunidade, é exemplo inequívoco da adoção sem restrições dos interesses capitalistas na condução do processo de ensino e de extensão da atividade escolar. Essa atitude, no entanto, recebe o véu da dissimulação ao buscar seu suporte no ideário neoliberal tão valorizado e justificado pelos meios de comunicação de massa, a serviço dos interesses capitalistas. Cabe ao restante da Escola que não compartilha dessas idéias, apresentar a

crítica e alternativas para tais práticas. Esse trabalho deve ser desenvolvido coletivamente.

Uma das questões abordadas na formação do Tecnólogo é a formação técnica muito restrita, carecendo de uma fundamentação científica e humanista mais consistente. Sua característica operacional e aligeirada da formação faz com esta escola seja destinada aos filhos da classe trabalhadora, enquanto os filhos da classe dominante buscarão outras instituições que lhes tragam uma formação mais completa. Acredito que se a educação tiver como fim mais importante a formação humana, deveria ser estruturada mais próxima do modelo definido por Gramsci como escola unitária, onde todos teriam inicialmente uma formação mais ampla, com base científica e humanista e somente, num segundo estágio do aprendizado, cada pessoa seguiria seus estudos nas áreas que considerasse mais adequadas ao seu perfil pessoal e desejo de aprender.

À classe dominante, no entanto, parece não interessar o desenvolvimento da educação mais ampla em toda a classe trabalhadora. Essa formação não lhe traria um ganho no processo de acumulação capitalista e poderia, inclusive, dificultar o processo de exploração em função do maior esclarecimento e articulação que poderia ser conseguido pela classe trabalhadora mais estudada.

O relacionamento do Cefet-PR e a disponibilização do trabalho da instituição, feito quase exclusivamente com o setor empresarial, em detrimento da classe trabalhadora, é resultado de um referencial ideológico que prepondera na escola profissionalizante. O desenvolvimento de trabalhos e o estabelecimento de projetos com o restante da comunidade só poderá ser feito de forma efetiva e duradoura com a alteração de seu referencial existente hoje. Esse trabalho poderá ser levado a efeito com a elaboração de críticas, estudos, e promoção de discussões, escritas e orais, na Instituição, de forma a desvendar os interesses que dão suporte às políticas educacionais existentes.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALESSIO, P. Paulo Alessio analisa o presente e o futuro do Cefet-PR..., *Cefet Jornal* n. 8, Curitiba, out./nov. 1998. p.14-5.
- _____. Cefet inicia nova fase a partir de 1999. *Cefet Jornal* Ed. Extra, Curitiba, s.d.. p.1.
- _____. Compromisso com o futuro. *Cefet Jornal Especial*, Curitiba, set. 1999. p.2.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. J. J. M. Ramos. 3.ed. Lisboa: Presença. s.d. 121p. Original francês.
- ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.41-73.
- BACARIN, R. Cefet investirá em cursos a distância. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 11 abr. 2000.
- BACKES, M. Administração versátil e atenta acompanha dinamismo da instituição. *Cefet Jornal* n. 5, Curitiba, jul. 1999. p.19.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo. abr. 1998.
- _____. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*. Washington, D.C. n.ref. EDU-113, jun. 2000, 69p.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*: Estudio sectorial del Banco Mundial. versão preliminar. Washington D. C., 1995.134p.
- BARRETO, E. S. Debates realizados no seminário "O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil". In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.253-279.
- BARROS, F. P., ALONSO, I. A. *Dicionário espanhol-português*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1965, 2v.



- BENNELL, P. Uso e abuso das taxas de retorno: Uma crítica à revisão do setor educacional de 1995 do Banco Mundial. *Educação & Sociedade*, (Campinas), ano XVII, n.54, jan. 1996, p.114-40.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A reprodução*. Trad. R. Bairão. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 238p. Original francês.
- BRASIL. *Lei n. 9192, 21 dez. 1995*. Altera dispositivos da Lei n.5540, de 28 nov. 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários.
- _____. *Decreto n. 1916, 23 maio 1996*. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei n. 9192, de 21 dez. 1995.
- _____. *Lei n. 9494, 20 dez. 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), Brasília.
- _____. *Decreto n. 2208, 17 abr. 1997*. Regulamentou os Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996(LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997, p.7760, seção I.
- _____. *Decreto n. 2406, 27 nov. 1997*. Regulamentou a Lei n. 8948 de 08 de dezembro de 1994 e da outras providências.
- _____. MEC. *Decreto n. 646, 14 maio 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n. 9394/96 e no Decreto 2208/97 e da outras providências. Brasília.
- _____. *Concepção da educação profissional*. Site do Ministério da Educação. (<http://www.mec.gov.br/semtec/eduprof>). Brasília, 16 out. 2000. 4p.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. N.C. Caixeiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 379p. Original norte-americano.
- CANDIDO, R. Parcerias como o setor produtivo é a marca da Unidade de Pato Branco. *Cefet Jornal* n. 6, Curitiba, ago. 1999. p.9.
- CARNOY, M., CASTRO, C. M. *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*. Site(<http://www.iadb.org>), arquivo: Edu%2DCCas.
- CARVALHO, J. G. Presidente da FIEP avalia relações entre setor empresarial e Cefet-PR. *Cefet Jornal Especial*, Curitiba, set. 1999. p. 13.

- CEFET-PR. *Regulamento do Conselho de Ensino do Cefet-PR*. Aprovado pela Resolução do Conselho Diretor n. 01/84, de 02 maio 1984.
- _____. *Revista do Cefet-PR*. Curitiba, 1994, 62p.
- _____. *Regimento Interno das Unidades de Ensino Descentralizadas*. Aprovado pela Deliberação n. 06/95, de 31 mar. 1995, do Conselho Diretor do Cefet-PR.
- _____. *Regulamento do Conselho de Professores das unidades de ensino descentralizadas*. Aprovado pela Deliberação n. 23/96, de 27 set. 1996, do Conselho Diretor do Cefet-PR.
- _____. *Cefet em revista*. Curitiba, 1998, 70p.
- _____. Cefet representa Brasil em Simpósio Internacional de Interação Escola-Empresa. *Cefet Jornal* n. 8, Curitiba, out./nov. 1998. p.20.
- _____. Calouro aprovado em 1º lugar recebe homenagem. *Cefet Jornal* n. 2, Curitiba, abr. 1999. p.12.
- _____. Siemens busca soluções tecnológicas no CPGEI. *Cefet Jornal* n. 2, Curitiba, abril 1999, p.12.
- _____. Presidente da FIEP abre as atividades em Pato Branco. *Cefet Jornal* n. 2, Curitiba, abr. 1999. p.15.
- _____. Realizado trabalho de diplomação com formandos em Tecnologia, *Cefet Jornal* n. 3, maio 1999. p.14.
- _____. *Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná*. Aprovado pela Portaria Ministerial n. 1133, de 20 jul. 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 1999.
- _____. *Regimento Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná*. Aprovado pela Portaria Ministerial n. 1133, de 20 jul. 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 1999.
- _____. Aspectos históricos importantes do Cefet-PR. *Cefet Jornal Especial*, Curitiba, set. 1999. p.3.
- _____. Parceria Cefet-PR/Siemens resulta em moderno centro de pesquisa. *Cefet Jornal* n. 8, Curitiba, out./nov. 1999. p.17
- _____. Programa de Qualificação do setor automotivo realiza aula inaugural no Cefet. *Cefet Jornal* n. 5, Curitiba, jul. 1999. p. 10.

- _____. Cefet-PR participará em abril da Ecotecnológica/2000. *Cefet Jornal* n. 9, Curitiba, dez. 1999. p.14.
- _____. *Projeto do curso superior de Tecnologia em Informática, modalidade: Sistemas de Informação*. Aprovado pela Resolução n. 20/99 do Conselho de Ensino e Deliberação n. 03/99 do Conselho Diretor. Curitiba, 1999.
- _____. CPM terá funcionários capacitados no Cefet-PR. *Cefet Jornal* n. 2, Curitiba, maio 2000. p.23.
- _____. Cefet comemora o Dia da Indústria, *Cefet Jornal* n. 3, Curitiba, jun. 2000. p.16.
- _____. Seminário avalia Cursos Superiores de Tecnologia. *Cefet Jornal* n. 4, Curitiba, jul. 2000. p.16.
- _____. *Regulamento do Conselho de Ensino do Cefet-PR*, aprovado na 151ª Sessão Ordinária do Conselho Diretor do Cefet-PR em 04 de agosto de 2000.
- _____. *Cursos superiores de tecnologia: O desafio de uma nova proposta*. Curitiba, 2000. 20p.
- CEFET-PR / UNED-PB. *Análise preliminar da pesquisa dos egressos da Funesp*. Pato Branco, 1994, 6p.
- _____. *Relatório de projetos executados pela Seção de Desenvolvimento Tecnológico entre os anos de 1997 e 2000*. Unidade de Pato Branco. Pato Branco, ago.2000.
- _____. *Relatório final de atividades 1999*. Pato Branco, jan. 2000.
- _____. *Relatório da Seção de Registros Escolares*. Pato Branco, nov. 2000.
- Cefet faz homenagens no Dia da Indústria. *Jornal Indústria e Comércio*, Curitiba, 26 maio 2000.
- Chegam primeiros equipamentos para o Cetis. *Diário do Povo*, Pato Branco, 30 ago. 2000, p.14.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. M. Corullón. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa, 1996. p.75-123.
- _____. Debates realizados no seminário "O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil", In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa, 1996. p.253-279.

- DAL RI, N. M. *Sindicato, Autonomia e Gestão Democrática na Universidade*. São Paulo, 1997. 221p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo.
- DE MARI, J. Evento incentiva criação de empresas. *Jornal do Estado*, Curitiba, 08 maio 2000. Cad. b, p.4.
- DE TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação. In: ____, WARDE, M. J., HADDAD, S.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.195-227.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- Escolha do Formando Destaque incentiva estudantes de Ciências Contábeis. *Diário do Povo*, Pato Branco, 24 fev. 2000. p. 17.
- FERRAZA, A. M. Ampliação do espaço físico e expansão do ensino técnico. *Cefet Jornal Especial*, Curitiba, set. 1999. p.5.
- FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Educação & Sociedade*, (Campinas), v.21 n.70, abr. 2000.
- _____, SILVA JÚNIOR, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p.43-66, mar. 2000.
- FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 229-251.
- FUNCEFET-PR. *Demonstração do resultado do exercício 1999*. Curitiba, 2000. 6p.
- GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. Trad. E. S. Abreu. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 248p. Original francês.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Trad. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966, 341p. Original italiano.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. N. Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p.117-139. Original italiano.
- GUERRA, A. *Pato Branco século XXI, a grande transformação* (material de propaganda eleitoral para a eleição municipal gestão 1996-2000), Pato Branco, 1995. 22p.)

- IPARDES. *Referências regionais para estruturação curricular de 3º grau - Uned/Pato Branco*. Curitiba, 1994, 38p.
- JANUÁRIO NETO, E. Cefet estabelece mecanismos de parcerias. *Cefet Jornal* n. 8, Curitiba, out./nov. 1998. p.8.
- _____. Funcefet completa dois anos de atuação. *Cefet Jornal* n. 5, Curitiba, jul. 1999. P.10
- _____. Analisando as parcerias do Cefet com setores público e privado. *Cefet Jornal* n. 7, Curitiba, set. 1999. p.7.
- _____. Cefet-PR poderá virar universidade. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 16 mar. 2000.
- _____. Novo Diretor-Geral é empossado no Cefet-PR. *Cefet Jornal* n. 2, maio 2000, p.12-3.
- KOVALESKI, J. L. Valorização de pessoal é garantia de qualidade na Unidade de Ponta Grossa. *Cefet Jornal* n. 4, Curitiba, jun. 1999. p.11.
- KUENZER, A. *Ensino profissional e médio: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. 104p.
- MACHADO, L. R. S. *Educação e Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989, 154p.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. R. Sant'Anna. 17.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. L.1, v.1. 571p. Original alemão.
- _____. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. R. Sant'Anna. 16.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. L.1, v.2. 362p. Original alemão.
- _____, ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983. 100p.
- _____, _____. *A ideologia alemã*. Trad. J. C. Bruni, M. A. Nogueira. 11.ed. São Paulo: Hubitec. 1999, 138p.
- MEZZADRI, I. Transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. *Cefet Jornal Especial*, Curitiba, set. 1999. p.4.
- OLTRAMARI, A. CPM terá fábrica no Paraná. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 06 abr. 2000.
- ONGARATTO, W. *Cefet Jornal*. Especial, Curitiba, set. 1999. p. 6.
- PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 175p.
- PATO BRANCO, Prefeitura Municipal de. *Pato Branco Tecnópole*, Pato Branco, 1998. p.7.

- PETEROSS, H.G. *Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia*. São Paulo: Loyola, 1980. 112p.
- PIROLLA, C. M. Formação Profissional visando à qualidade de vida é política da Dresd. *Cefet Jornal* n. 8, Curitiba, out./nov. 1999. p.18.
- Pólo Eletroeletrônico recebe equipamentos japoneses. *Diário do Povo*, Pato Branco, 26 e 27 ago. 2000, p.20.
- PROEP. *Página principal do Proep*. Site MEC (<http://www.mec.gov.br/semtec/proep>). Brasília, 16 out. 2000. 2p.
- _____. *Página O Proep*. Site MEC (<http://www.mec.gov.br/semtec/proep>). Brasília, 16 out. 2000. 14p.
- _____. *Modelos de Gestão*. Site MEC (<http://www.mec.gov.br/semtec/proep>). Brasília, 16 out. 2000. 2p.
- _____. *Sistemas de informação*. Site MEC (<http://www.mec.gov.br/semtec/proep>). Brasília, 16 out. 2000. 3p.
- _____. *Instituições federais – plano de implantação(PIR)*. Site MEC (<http://www.mec.gov.br/semtec/proep>). Brasília, 16 out. 2000. 12p.
- QUELUZ, G. L. História do Cefet: a escola de aprendizes artífices do Paraná 1909-1922. *Tecnologia & Humanismo*, n.14, p.29-33, 1º set. 1995.
- ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. 19.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997, 267p.
- ROMANO, C A. Desenvolver tecnologia é a proposta do Cefet com novos cursos superiores. *Cefet Jornal* n. 9, Curitiba, dez. 1998. p.17.
- _____. Cursos de Tecnologia têm aula inaugural. *Cefet Jornal* n. 2, Curitiba, abr. 1999. p. 15.
- _____. Estratégias para a formação de profissionais com competência para identificar oportunidades tecnológicas. *Tecnologia & Humanismo* n.19, Curitiba, 1999. p.79-86.
- _____. Cefet-PR representa o Brasil em Harvard. *Cefet Jornal* n.6, Curitiba, out. 2000. p.8-9.
- RUBEL, M. Siemens e Cefet são tradicionais parceiros. *Cefet Jornal* n. 9, Curitiba, dez. 1998. p. 10.



- _____. Cefet-PR: 90 anos de desenvolvimento humano. *Cefet Jornal Especial*, Curitiba, set. 1999. p. 11.
- SALM, C. L. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, s.d. 112p.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 110p.
- _____. *Do senso comum à consciência filosófica*. 11.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1993. 319p.
- _____. *Escola e democracia*. 32.ed. São Paulo: Autores Associados, 1999. 104p.
- SCANDELARI, V. R. N. *Análise histórica dos cursos superiores de tecnologia. Estudo de caso: Curso de Tecnologia da Construção Civil do Cefet-PR*. Curitiba, 1995. Monografia (Mestrado em Tecnologia), Cefet-PR.
- SCHÖRER, H. G. Invertendo o vetor da globalização. *Cefet Jornal Especial*, Curitiba, set. 1999. p. 12.
- SERPE, M. S. A qualidade do ensino é prioridade em Cornélio Procopio. *Cefet Jornal* n. 5, Curitiba, jul. 1999. p.11.
- SHIMIZU, Y. Os benefícios da integração escola-empresa para o ensino. *Cefet Jornal* n. 2, Curitiba, abr. 1999. p.5.
- SOARES, M. C. C. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.15-40.
- SWEEZY, P. M. *Teoria do desenvolvimento capitalista: princípios de economia política marxista*. Trad. W. Dutra. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 413p. Original inglês.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. M. Corullón. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.
- _____. Debates realizados no seminário "O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil". In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

SABBI, V. *A influência da ideologia do Banco Mundial nas políticas educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná*. Marília, 2000. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. 2000. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

Este trabalho de dissertação procura discutir e avaliar as políticas educacionais implementadas pelo Cefet-PR, através do exame dos reflexos dessas políticas na organização institucional, nas estratégias de ensino e nas relações da Escola com a comunidade, investigando as possíveis origens das idéias educacionais nas políticas educacionais explicitadas pelo Banco Mundial(BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento(BID). A criação de cursos visando apenas atender às necessidades de formação de mão-de-obra qualificada para o mercado e a oferta de serviços e estudos, priorizando as empresas, são ações institucionais valorizadas em toda a história do Cefet-PR, como, também, em outras escolas profissionalizantes. A participação do BM e do BID é fundamental neste trabalho de criação do arcabouço ideológico e organizacional, visando a organização do setor educacional, de modo que, os interesses capitalistas, explicitados no Consenso de Washington, sejam contemplados, ou então, que não sejam contrariados. O trabalho foi desenvolvido levantando as políticas educacionais desses bancos, através de suas publicações, analisando a estrutura e funcionamento do Cefet-PR e, levantando, junto aos órgãos de divulgação institucional, as idéias orientadoras da direção dessa Escola em relação à criação dos novos cursos de Tecnologia e ao relacionamento com as empresas.

Palavras-chave: Banco Mundial, BID, Cefet, políticas educacionais, cursos de tecnologia, relações empresariais,

SABBI, V. *The influence of World Bank ideology in the educational policies of the Federal Center of Technological Education of Paraná*. Marília, 2000. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. 2000. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

This study aims at discussing and evaluating the educational policies implemented by Cefet-Pr. through the exam of the reflections of these policies upon the institutional organization, the teaching strategies and the relationship between the School and the community and also the investigation of the possible origins of the educational ideas over the educational policies established by the World Bank and Bank of Interamerican Development (BID). The creation of courses aiming just at meeting the needs for the preparation of qualified manual work to the market and the offer of services and studies giving priority to companies constitute institutional actions valued in the whole history of Cefet-Pr. as, in the same way, at many other professional teaching schools. The participation of the World Bank and of the Bank of Interamerican Development is fundamental in this study concerning the framework of its ideological and organizational bases with the intention of organizing the educational area as to the capitalist concernings, explicated at the Washington Consensus, being considered or, not being contradicted. This study was developed approaching the educational policies of these banks by means of their publications, analyzing the structure and the operation of Cefet-Pr and raising from the institutional reports the guiding ideas of this School Direction in relation to the implementation of new Technology courses and to the relationship with companies.

Key-words: World Bank, Bank of Interamerican Development, Cefet, educational policies, technology courses, companies relationships.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Marília, 15 de dezembro de 2000.

VOLMIR SABBI



