

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: IGUALDADE JURÍDICA E DUALIDADE DA ESCOLA

*Higher education technology courses:
legal equality and school duality*

EDSON DETREGIACHI FILHO

Doutor em Educação e professor do curso de Engenharia
de Produção do UNIVEM – Marília – SP.
engedson2009@gmail.com.

NEUSA MARIA DAL RI

Doutora em Educação e professora Livre-docente III do Programa
de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista -
UNESP, Campus de Marília.
neusamdr@terra.com.br.

RESUMO Os cursos superiores de tecnologia, no Brasil, desde a última década do século XX, vêm apresentando uma enorme expansão em relação ao número de cursos e vagas oferecidos. Contudo, os altos índices de evasão escolar apresentados nestes cursos motivaram a realização de pesquisa com o intuito de desvendar os fatores que conduzem os alunos à evasão. A pesquisa faz uma análise histórica sobre a condução da educação profissional no Brasil mediante revisão bibliográfica e documental sobre o tema. Dessa forma, busca-se demonstrar, neste texto, que a condução das políticas públicas para a educação profissional exacerba a dualidade da escola. Porém, essa dualidade gera contradições entre as questões objetivas e aquelas subjetivas construídas pela ideologia disseminada pelas políticas públicas e ações governamentais em relação à educação profissional. Essas contradições acabam desnudando a inferioridade social da educação profissional e desestimulam a permanência dos alunos nos cursos. A igualdade jurídica imposta pela legislação entre os níveis de educação procura mediar a emergência dessas contradições. Contudo, apesar da igualdade jurídica, a igualdade social não é alcançada na implementação das políticas públicas, o que se traduz em elevado índice de evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. DUALIDADE DA ESCOLA. IGUALDADE JURÍDICA.

ABSTRACT Since the 1990s, higher education technology courses in Brazil have greatly expanded the offer of courses and places. However, the high dropout rates presented in these courses led to a research in order to uncover the factors that lead students to dropout. Through literature review and desk research, this study makes a historical analysis of how professional education is conducted in Brazil. This paper seeks to demonstrate that the implementation of public policies for professional education exacerbates the school's duality.

However, such duality generates contradictions between subjective and objective issues produced by the ideology disseminated by public policies and government actions in relation to vocational education. These contradictions end up unveiling the social inferiority of vocational education and discourage students from remaining in the courses. The legal equality between educational levels seeks to mediate the emergence of these contradictions. However, despite legal equality, social equality is not achieved in the implementation of public policies, leading to a high dropout rate.

KEYWORDS: professional education. duality in school. legal equality.

RESUMEN Desde la última década del siglo XX, los cursos superiores de tecnología en Brasil han presentado una enorme expansión en relación al número de cursos y lugares ofrecidos. Sin embargo, las altas tasas de deserción que se presentan en estos cursos motivaron la investigación con el fin de descubrir los factores que llevan a los estudiantes a la deserción escolar. La investigación hace un análisis histórico de la conducción de la educación profesional en Brasil a través de revisión bibliográfica y documental sobre el tema. Así, tratamos de demostrar en este trabajo que la implementación de políticas públicas para la educación profesional exacerba la dualidad de la escuela. Sin embargo, esta dualidad genera contradicciones entre las cuestiones objetivas y subjetivas construidas por la ideología difundida por las políticas públicas y las acciones del gobierno en relación con la formación profesional. Estas contradicciones terminan revelando la inferioridad social de la formación profesional y desestiman la permanencia de los estudiantes en los cursos. La igualdad jurídica impuesta por la legislación entre los niveles de la educación pretende mediar la aparición de estas contradicciones. Sin embargo, a pesar de la igualdad jurídica, la igualdad social no se logra en la implementación de las políticas públicas, lo que se traduce en una alta tasa de deserción escolar.

PALABRAS CLAVE: LA EDUCACIÓN PROFESIONAL. DUALIDAD DE LA ESCUELA. IGUALDAD JURÍDICA.

INTRODUÇÃO

Os cursos superiores de tecnologia (CST), no Brasil, foram criados no final da década de 1960, inicialmente com inexpressiva oferta de vagas e poucas opções de modalidades. No entanto, desde a última década do século XX, vêm apresentando uma enorme expansão em relação ao número de cursos e vagas oferecidos, com grande demanda por parte dos postulantes ao ensino superior. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2009), em 1999 eram oferecidos à comunidade 74 cursos, em sua totalidade em instituições públicas federais, estaduais e algumas municipais. Em 2004 foram ofertados 758 cursos, mais da metade deles por instituições privadas (Inep, 2005). De acordo com os dados do Inep (2009), em 2008 foram oferecidas aproximadamente 500 mil vagas em cursos superiores de tecnologia, e a taxa de crescimento da oferta de vagas desses cursos foi de 604,23% no período compreendido entre os anos 2002 e 2008.

Apesar da grande adesão dos alunos aos CSTs, há um elevado índice de evasão escolar nesses cursos. Em 2009, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), uma autarquia do Estado de São Paulo que gere a educação tecnológica pública, apresentou índice geral de evasão escolar de 50% nos CSTs e de 40% nos cursos técnicos de nível médio. Nesse mesmo período, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) apresentou, no *campus* de São Paulo, índice de evasão escolar de 26,8% nos CSTs e de 31,4% nos cursos técnicos de nível médio (Fepesp, 2011).

Os altos índices de evasão escolar apresentados nos sistemas motivaram a realização de pesquisa com o intuito de desvendar os fatores que conduzem os alunos ao abandono do curso. No desenvolvimento da pesquisa sobre a evasão escolar, foram efetuadas análise bibliográfica sobre a condução da educação profissional no Brasil, em especial sobre os CSTs, e análise documental sobre a condução da educação tecnológica no Ceeteps.

Dessa forma, busca-se demonstrar, neste texto, que a condução das políticas públicas para a educação profissional exacerba a dualidade da escola, ou seja, a propedêutica para as classes proprietárias e a profissional para a classe trabalhadora. Porém, essa dualidade gera contradições entre as questões objetivas e aquelas subjetivas construídas pela ideologia disseminada pelas políticas públicas e ações governamentais em relação à educação profissional. Essas contradições acabam desnudando a inferioridade social da educação profissional e desestimula a permanência dos alunos nos cursos. A igualdade jurídica imposta pela legislação entre os níveis de educação procura mediar a emergência dessas contradições em relação aos CSTs. Contudo, apesar da igualdade jurídica, a igualdade social não é alcançada na implementação das políticas públicas, o que se traduz em elevado índice de evasão escolar. O sistema de educação capitalista transfere para os alunos e para os profissionais egressos dos cursos de educação profissional a tarefa de alcançar a igualdade social, sem, no entanto, fornecer condições para isso.

A transferência de responsabilidades exacerba cada vez mais a dualidade da escola e, em um movimento de fluxo e refluxo, potencializa o aparecimento das contradições e conduzem a questionamentos. Será que as ações estrategicamente conduzidas pelos sucessivos governos em relação às contradições afloradas nos CSTs seguirão sua trajetória histórica e serão dosadas com parcimônia, apenas para atingir o tênue limite necessário entre a mediação e a manutenção da atratividade desses cursos? Ou será que as contradições afloradas nos CSTs indicam um processo de desalienação da classe trabalhadora e de questionamento da sua formação?

ENTRE AS CONTRADIÇÕES E AS MEDIAÇÕES: O FLUXO E O REFLUXO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Os CSTs foram criados no Brasil no final da década de 1960 por uma autarquia do governo do Estado de São Paulo, atualmente denominada Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). O Ceeteps é vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e está subordinado à Secretaria de Desenvolvimento,

Ciência e Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, tendo como função gerir a educação profissional pública.

Os CSTs foram criados como alternativa para substituir os cursos de engenharia de operação, surgidos com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB), Lei Federal nº 4.024/61. Essa Lei contemplava, em seu artigo 104, a possibilidade de implementação de cursos experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios. Com base nesse dispositivo legal, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Diretoria de Assuntos Universitários (DAU), propôs a criação de cursos de engenharia de curta duração, que receberam a denominação de cursos de engenharia de operação ou engenharia operacional. A justificativa para a criação do curso foi a de atender de forma rápida às necessidades do mercado, principalmente as da indústria automobilística, em franca expansão, e que necessitava de mão de obra qualificada. O Parecer CFE nº 60/63 aprovou a proposta da DAU, criando o curso de engenharia de operação. O currículo mínimo desses cursos, com duração de três anos, ao invés dos cinco anos dos cursos tradicionais de engenharia, foi fixado pelo Parecer CFE nº 25/65. Esta modalidade de ensino foi estendida a todas as áreas da engenharia.

A criação dos cursos de engenharia de operação encontrou forte oposição dos engenheiros por ser um curso com denominação semelhante ao de engenharia plena, porém com o currículo reduzido. Essa oposição resultou em não reconhecimento dos profissionais egressos desses cursos pelo Conselho Federal de Engenharia (Confea), gerido pelos engenheiros plenos, impossibilitando a atuação profissional dos engenheiros operacionais.

Pode-se inferir, dessa maneira, que naquele contexto conflituoso originado no âmbito federal, surgido pelo advento da engenharia operacional, a profissão de tecnólogo (uma proposta originada no âmbito do Estado de São Paulo) tenha sido apropriada, como uma tentativa de superar e sanar as contradições emergidas entre o Governo Federal e o Confea, na busca de uma relativa composição de forças. Este movimento, contudo, não superou as contradições geradas pela falta de delimitações da função no mercado de trabalho para o novo profissional e sua aceitação por parte dos alunos e da sociedade. Além disso, o movimento gerado pela apropriação da profissão de tecnólogo em substituição à do engenheiro operacional evidenciou o caráter de inferioridade social do tecnólogo em relação ao engenheiro, embora ambos sejam profissionais egressos de cursos de nível superior, o que gerou a não adesão dos alunos a essa modalidade de curso.

Dessa forma, o Ceeteps, instituição que havia sido criada justamente para difundir este tipo de ensino, permaneceu acomodado com duas unidades de ensino, a Faculdade de Tecnologia (Fatec) São Paulo e a Fatec Sorocaba, sem nenhuma expansão do ensino tecnológico por mais de doze anos.

Em 1995, segundo Christophe (2005, p. 5), anunciou-se que uma das ações iniciais do governo de Fernando Henrique Cardoso em relação à educação, articulada a um “Planejamento Político-Estratégico 1995/1998” firmado no MEC, seria realizar uma reforma no ensino técnico-profissional do País. As justificativas apresentadas eram os elevados custos de operação das escolas técnicas federais e dos centros federais de educação tecnológica,

a distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda, e a duração, muito longa, dos cursos que, dessa forma, não atendiam às demandas dos setores produtivos.

Em 1996, o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), sancionada pelo Presidente da República. Esta lei resultou de intensas e complexas articulações políticas, que confrontaram inúmeros interesses, que não serão aqui tratados, uma vez que o objetivo desse texto é enfocar os CSTs no contexto da reforma da educação profissional após a LDBN.

Segundo Frigotto e Ciavatta, as reformas conduzidas pelas políticas educacionais na década de 1990 foram orientadas, interna e externamente, pelos organismos internacionais, transformando-as em política oficial do governo, sendo caracterizadas por “processos diversos de privatização da educação e pela ampla regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo” (2006, p. 74).

A reforma da educação profissional dos anos 1990 no Brasil, no fluxo da trajetória histórica, promoveu a retomada dos CSTs. Esse contexto conduziu a reflexões que apontaram para algumas inferências. O governo federal utilizou-se, nesse momento histórico, dos cursos superiores de tecnologia para atender ao Planejamento Político-Estratégico 1995/1998. Assim, privilegiou o oferecimento de cursos superiores, de curta duração, voltados para áreas consideradas desatendidas pelos cursos de graduação. Ao justapor a educação técnica de nível médio e a educação superior tecnológica, enalteceu a superioridade desta sobre aquela e desviou o foco principal da disputa política e social em relação à educação técnica integrada ao ensino médio. Articulou essa mediação acenando com a possibilidade de um curso superior (sonho da maioria dos brasileiros) para a educação profissional. Desse modo, o governo, ao mesmo tempo em que atendeu às diretrizes dos organismos financeiros internacionais, aligeirando a educação profissional tecnológica, desarticulou as disputas emergidas, aliviou a pressão sobre o ensino de nível superior e decretou o ostracismo legal das pretensões de educação politécnica no ensino médio no País.

Contudo, a ausência de definição legal sobre a modalidade de ensino superior na qual os CSTs seriam inseridos – se na modalidade de curso de graduação ou na de curso sequencial –, sugeriu-se seu enquadramento como curso sequencial, em função do currículo reduzido, denunciando sua inferioridade social diante dos bacharelados e das licenciaturas. E, novamente, no refluxo da trajetória histórica, repetindo o ocorrido nos primórdios da criação dos CSTs no Brasil, a inferioridade social atrelada a esses cursos promoveu a não adesão dos alunos a essa modalidade de educação profissional.

A EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

O período de grande expansão dos CSTs no Brasil, a partir do ano 2001, somente ocorreu após a publicação do Parecer CNE/CES 436/2001, que enquadrou os CSTs como cursos de graduação. Esse enquadramento afastou a indefinição legal que existia em relação ao tema e que poderia sugerir serem os CSTs cursos sequenciais, em função do cur-

rículo condensado, e não de graduação. O Parecer do Conselho Nacional de Educação estabeleceu, dessa forma, a igualdade jurídica dos CSTs aos demais cursos superiores de graduação no Brasil.

Segundo o Inep (2005), em 1999 eram oferecidos à comunidade 74 cursos em instituições públicas. Em 2001, as instituições públicas ampliaram esta oferta para 153 cursos. Nesse mesmo período, ocorreu o início da adesão do setor privado a este nível de educação, pois, ainda em 2001, trinta novos cursos foram agregados ao sistema por iniciativa de instituições particulares. O interesse da iniciativa privada sinaliza a boa receptividade que os cursos superiores de tecnologia tiveram junto aos alunos que disputavam uma vaga no ensino superior. Em 2003, a participação pública no setor era de 314 cursos, e o setor privado havia ampliado sua participação para 181 cursos. Em 2004 seriam ofertados 758 cursos, mais da metade pelas instituições privadas (Inep, 2005).

Apesar da expectativa de avanços ocorridos em relação aos CSTs, resultado de sua equiparação jurídica em relação aos cursos de bacharelado e de licenciatura, na prática sua implementação fez aflorar as contradições entre a igualdade jurídica presente na letra da lei e a realidade social vivenciada pelos alunos e profissionais egressos dos CSTs. Essas contradições, que estão presentes desde os primórdios da atuação profissional dos tecnólogos, não foram mediadas pela equiparação jurídica e perduram ainda no início do século XXI, mesmo após o expressivo aumento no número de vagas ofertadas nos CSTs no Brasil.

Nas eleições para a Presidência da República, em 2010, os dois candidatos mais votados e habilitados para o segundo turno utilizaram a expansão de vagas na educação superior tecnológica como plataforma política, relacionando esta modalidade de educação profissional à alta empregabilidade de seus egressos.

Propostas para a educação: Criar um milhão de vagas de ensino técnico profissionalizante, por meio de abertura de novas ETECS e FATECS (Escolas Públicas de Ensino Técnico de Nível Médio e Superior) e do PROTEC, programa de Bolsas de Estudo em instituições conveniadas de qualidade comprovada. (SERRA 45 PRESIDENTE DO BRASIL, 2010, p. 1).

Todos concordam: ainda há muito a fazer para que a nossa educação atinja um nível de Primeiro Mundo, mas é inegável que o governo do presidente Lula removeu obstáculos históricos, avançou muito e criou todas as condições para que o próximo governo, o governo de Dilma, faça o que tem de ser feito para chegarmos lá. [...] E foi estabelecido um recorde histórico com a criação de 136 escolas técnicas e 14 universidades federais em apenas sete anos. Um passo decisivo para a inclusão social de milhares de jovens brasileiros. (DILMA 13, 2010, p. 1).

Também as propagandas políticas dos governos em final de mandato, no âmbito federal e estadual, exaltam a educação superior tecnológica como oportunidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Porém, os problemas são ratificados na prática e denunciados pela mídia.

Profissionais formados em cursos superiores tecnológicos – como os da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec) – enfrentam dificuldades de acesso ao mercado de trabalho por não terem o título de bacharel. Apesar dos discursos favoráveis de governos e especialistas, empresas estatais, como Petrobrás, Caixa Econômica Federal, Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos (EMTU) e Companhia do Metropolitano (Metrô), excluem os tecnólogos dos editais de concurso público. (ALVAREZ, 2010, p. 1).

Dessa maneira, apesar de o discurso dos governos e também dos candidatos à Presidência da República que participaram dos governos em final de mandato enaltecerem a educação superior tecnológica, empresas controladas pelo próprio governo não aceitam a contratação dos profissionais egressos desses cursos.

Essa afluência de contradições atrelada à formação do tecnólogo e sua atuação profissional gera ações em busca de mediações por parte dos protagonistas envolvidos nesta trama e constitui fator relevante a ser considerado para compreender a aceitação social dos CSTs.

IGUALDADE JURÍDICA E INFERIORIDADE SOCIAL

Os cursos superiores de tecnologia, que inicialmente foram instituídos no Brasil, ocupando posição intersticial entre os técnicos de nível médio e os de bacharéis da engenharia, agora, por força legal, são supostamente equiparados a estes, pois são considerados cursos de graduação. Porém, apesar da equiparação legal, continuam com características especiais, bem distintos dos cursos de graduação tradicionais, de acordo com a própria letra da lei. A suposta equiparação legal precisa ser analisada mais profundamente para não se correr o risco de incidir em crítica miúda. Segundo Ponce,

A igualdade perante a lei, que foi uma das mais hábeis descobertas da burguesia, dissimula às vezes com tanta perfídia a intimidade do pensamento que, freqüentemente, é necessário aguardar muito tempo antes de se conseguir descobrir essa intimidade. (2007, p. 140).

A equiparação legal dos cursos superiores de tecnologia aos demais cursos de graduação procurou mediar as contradições emergidas em relação aos CSTs diante do novo ordenamento jurídico contido na LDB/96 e promoveu a atratividade dessa modalidade de educação profissional para os postulantes a vagas no ensino superior de graduação por sua reduzida carga horária. Contudo, esta mediação não acomodou o conflito existente entre a formação acadêmica disciplinada pelo MEC e o exercício profissional dos egressos dos cursos profissionalizantes, disciplinada e fiscalizada pelos conselhos profissionais de classe. Pode-se inferir que a suposta equiparação legal não encontrou eco no efetivo exercício profissional.

A equiparação legal dos CSTs aos demais cursos superiores de graduação não resolveu a questão da inferioridade de atribuições profissionais que os conselhos de classe, responsáveis pela fiscalização do exercício profissional, atribuem aos egressos de tais cursos, li-

mitando sua atuação profissional. Outra dicotomia evidente é que os cursos de bacharelado em engenharia ministrados pelas instituições públicas são oferecidos preponderantemente no período diurno integral, para os alunos que podem apenas estudar, enquanto os CSTs ministrados pelas instituições públicas são ofertados, em sua grande maioria, no período noturno, para aqueles alunos que trabalham durante o dia.

A ingerência dos Conselhos profissionais pode ser evidenciada pelo Parecer CNE/CP 6/2006 (BRASIL, 2006) que solicita pronunciamento ao Conselho Nacional de Educação sobre o conflito gerado entre a formação acadêmica e o exercício profissional. Este Parecer cita pareceres anteriores sobre temas similares, os Pareceres CNE/CEB n.º 20/2002 e CNE/CEB n.º 12/2005 e pondera que é o sistema educacional que define as condições para a oferta de cursos profissionalizantes, seus projetos pedagógicos, bem como a aprovação dos respectivos planos de cursos, a supervisão de seu funcionamento e o registro de seus diplomas, para que tenham validade nacional. Afirma ainda que “desta forma, do ponto de vista legal, não cabe qualquer ingerência dos conselhos profissionais nas atividades escolares e acadêmicas que serão reguladas pelo sistema de ensino” (BRASIL, 2006, p. 6). Contudo, aponta também que a regulamentação de exercício profissional compete ao Congresso Nacional, mediante a promulgação de lei; enumera, ainda, os vários instrumentos legais que disciplinam, no Brasil, 37 categorias profissionais, e que atribuem sua fiscalização ao conselho profissional respectivo. Assim, o Parecer conclui afirmando,

Na hipótese do órgão representativo de classe do exercício profissional entender que os formados em determinado curso podem vir a atuar, ou estejam atuando, de forma a conflitar com atividade exclusiva de categoria profissional regulamentada em lei, ele pode e deve tomar as medidas legais que achar conveniente. (BRASIL, 2006, p. 7).

A equiparação legal dos cursos superiores de tecnologia aos cursos de graduação, implementada pelo Parecer CNE/CES 436/2001, também provocou contradições que levaram a manifestações por parte da comunidade envolvida. A *Revista Ensino Superior*, uma publicação do Sindicato das Entidades Mantenedores de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), trouxe em sua edição 49 artigo intitulado *Como matar uma boa idéia* (RODRIGUES, 2002), no qual seu autor defende que a equiparação legal ameaça a sobrevivência dos cursos sequenciais e promove o esvaziamento dos demais cursos de graduação.

O Parecer 436/2001 do CNE, que trata dos cursos de tecnologia, veio gerar mais confusão – pois ao ressuscitá-los, o fez com a dúvida de onde inseri-los, se como sequencial ou graduação, optando por esta última [...]. Enfim, com fundamentação e argumentos contestáveis, o CNE determina que os cursos tecnológicos são de graduação e não sequenciais, com todas as características do segundo e todos os direitos do primeiro. [...] O CNE plantou a semente da confusão, ameaçando a sobrevivência tanto dos cursos sequenciais como a dos cursos tradicionais de graduação. Quando o jovem perceber que poderá concluir,

em curto espaço de tempo, um curso tecnológico, principalmente nas áreas de humanas, e prosseguir seus estudos na pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, que incentivo terá para fazer um curso de formação mais longa, acadêmica ou profissionalmente mais densa? (RODRIGUES, 2002, p. 1).

É importante destacar que a igualdade obtida por força legal não é suficiente para promover a legitimação social da educação superior tecnológica. O sistema de produção capitalista mantém ações controladoras que pretendem assegurar a reprodução metabólica social, manipulando, inclusive, a percepção dos indivíduos em relação à igualdade (MÉSZÁROS, 2005).

É impossível mudar a relação de subordinação e dominação estrutural sem a percepção da verdadeira – substantiva e não apenas igualdade formal (que é sempre profundamente afetada, senão completamente anulada, pela dimensão substantiva real) – igualdade. (MÉSZÁROS, 2005, p. 68).

Pode-se inferir que os segmentos sociais que anseiam pelos cursos superiores de tecnologia desejam, ao concluí-los, os mesmos direitos jurídicos e sociais de todos os egressos das demais modalidades de cursos superiores; isto é evidente ao observarmos a experiência natimorta dos cursos sequenciais previstos na LDB/96.

As ações estrategicamente conduzidas pelos governos em relação à amenização das contradições afloradas nos CSTs são dosadas com parcimônia e procuram apenas atingir o tênue limite necessário entre a mediação e a manutenção da atratividade desses cursos. A estratégia de contenção social na escola não é nova e, segundo Ponce (2007), já estava presente na origem da escola capitalista nos primórdios do desenvolvimento industrial.

Nada mais adequado para mostrar as contradições que existem na burguesia do que citar essas duas atitudes tão distintas no plano pedagógico: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um certo espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das *luzes*, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência. (PONCE, 2007, p. 153).

Segundo Dal Ri (2004, p. 160), no materialismo histórico há categorias de análise importantes, como a contradição e a luta de classes. Citando Bowles e Gintis, destaca que esses autores apontam que “o capitalismo é a contradição em marcha, a luta de classes, e essa luta se reflete na educação por meio da história”. No presente texto, uma das principais categorias de análise utilizada foi a emergência de contradições (GRAMSCI, 1978) referentes aos CSTs, que está intimamente relacionada à luta de classes. Como bem demonstraram Althusser (1992) e Enguita (1989), a escola capitalista é utilizada como aparelho ideológico.

lógico do Estado, a serviço da classe dominante, para reproduzir materialmente a divisão de classes e impor as condições ideológicas de dominação e submissão.

Dal Ri (2004) aponta que, nos primeiros três séculos de desenvolvimento do capitalismo, a educação/formação do trabalhador era realizada junto aos locais de trabalho, mas, no final do século XIX, com o desenvolvimento industrial, ela é deslocada para a escola. Esse fato alterou substancialmente a educação, pois rompeu com a ligação existente entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que reforçou a ideologia burguesa na formação da força de trabalho. Esse reforço ideológico tem condução distinta para as diferentes classes sociais. Baudelot e Establet (1976) defenderam a tese de que, apesar de a escola apresentar-se como única, na realidade ela é dividida em duas redes: uma para o proletariado e outra para a burguesia.

Desse modo, defende-se que uma das formas de materialização da dualidade na escola ocorre por meio da separação entre a educação profissional e a educação propedêutica, esta última destinada aos filhos da classe dominante e aquela para atender aos trabalhadores. A dualidade da escola é ocultada pela ideologia disseminada, no entanto, a educação profissional no Brasil teve sua origem associada à contenção social dos pobres e desvalidos (BRASIL, 1999), e culturalmente não é valorizada; ao contrário, sempre foi inferiorizada socialmente em comparação com a escola propedêutica. Em relação aos CSTs, a ideologia dominante procura associar os egressos desses cursos a profissionais bem-sucedidos, valorizados pelo mercado, com ótima empregabilidade, tornando-os atraentes para os pretendentes ao ensino superior. Porém, segundo Mészáros (2005), ao transferir a mediação das contradições a personagens abstratos, como o mercado de trabalho, o sistema de produção capitalista promove a alienação de mediações de segunda ordem.

O grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na *alienação de mediações de segunda ordem* que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital. De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. Elas (as mediações) são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, virando essas *de cabeça para baixo e pelo avesso*, de forma a conseguir subordiná-las a imperativos fetichistas do sistema do capital. Em outras palavras, essas mediações de segunda ordem impõem à humanidade uma *forma alienada de mediação*. (MÉSZÁROS, 2005, p. 72, grifos do autor).

Quando, porém, as diferenças entre essas duas modalidades de educação tornam-se evidentes, denunciam os elementos contraditórios da escola capitalista e conduzem a ações dos atores envolvidos, que promovem a fuga dos bancos escolares dessa modalidade de educação.

A equiparação jurídica dos tecnólogos aos bacharéis e licenciados, promovida pelas políticas públicas educacionais, não se reproduziu no âmbito profissional. A distinção entre

os tecnólogos e os bacharéis da engenharia, por exemplo, é notória no âmbito da fiscalização profissional no sistema Confea, implementada pelos Conselhos Regionais de Arquitetura e Engenharia (CREAs). Neste caso, os tecnólogos estão nitidamente inferiorizados em relação aos engenheiros e, mesmo em algumas empresas controladas pelos governos federal e estaduais, não são aceitos como profissionais em seus quadros. Essa contradição em relação ao profissional egresso dos CSTs dificulta a materialização da equiparação social do tecnólogo aos demais profissionais oriundos de cursos de graduação. Finalmente, conclui-se este item observando que novas contradições conduzirão a novas ações, demandando novas mediações.

CONCLUSÃO

A gênese dos CSTs no Brasil teve como objetivo principal a formação de um profissional diverso dos existentes no contexto histórico de sua criação. Esse novo profissional exigido pelo mercado deveria ter formação técnica qualificada para atuar nas indústrias multinacionais atraídas ao País pelo governo, para a implementação de um projeto nacional desenvolvimentista que era apresentado como o caminho certo e seguro para o desenvolvimento econômico e social da nação. Os novos equipamentos e meios de produção utilizados por essas indústrias exigiam a constituição específica de profissionais que poderiam ser formados nas escolas técnicas existentes no País, algumas delas de comprovada competência para tal. Contudo, a elevada qualidade de ensino ofertada por essas escolas técnicas, aliada à grande concorrência nos processos seletivos de ingresso, atraía uma maioria de alunos oriundos da classe média, que não precisava trabalhar, podia estudar e melhor se preparar para as atividades escolares. Porém, a pretensão da maioria desses alunos de classe média era a continuidade dos estudos por meio do ingresso em um curso superior de bacharelado ou licenciatura, e não trabalhar como técnico.

Essa situação fez emergir contradições. A educação profissional no Brasil, criada para conter socialmente os órfãos e desvalidos e, posteriormente, adequada para atender aos filhos da classe trabalhadora, com o objetivo de formar força de trabalho, sempre foi orientada pela dualidade da educação: a educação propedêutica para atender aos filhos da classe dominante e a educação profissional para atender aos filhos da classe trabalhadora. Porém, esse novo momento histórico exigia um profissional com boa formação teórica e prática, contudo, as escolas que atendiam a esta necessidade formativa atraíam os alunos oriundos da classe média, restando aos filhos da classe trabalhadora a formação em trabalhos menos qualificados, ou mesmo a falta de formação profissional.

A análise histórica mostrou que a mediação dessa contradição buscou caminhos que conduziram à ampliação da dualidade na educação para o nível da educação superior. A criação dos cursos de engenharia operacional, de curta duração, privilegiando as competências práticas com a redução da formação teórica, teria dupla função: a de atrair, por se tratar de um curso superior, os alunos de classe média oriundos das escolas técnicas de excelência, e a de formar os filhos da classe trabalhadora excluídos da formação técnica de

qualidade. O objetivo final seria possibilitar a formação profissional aligeirada para atender ao projeto societário pretendido.

Essa tentativa de mediação das contradições geradas acabou fazendo emergir outras contradições, em um movimento de fluxo e refluxo. Porém, agora, as contradições emergidas promovem a disputa de interesses entre frações da classe dominante, contrapondo os interesses desenvolvimentistas do governo, apoiados na indústria multinacional, aos interesses de um segmento da elite nacional da época, composta pelos engenheiros. A mediação dessa contradição conduziu à criação dos CSTs, pioneiramente no Estado de São Paulo, berço da indústria automobilística no Brasil. Contudo, as contradições emergidas, assim como as mediações tentadas, articuladas e implementadas, ressaltaram a condição social inferiorizada desse profissional, conduzindo a ações que esvaziaram os bancos escolares desses novos cursos, ou seja, não houve a adesão do alunado a essa mediação articulada para atender ao projeto pretendido pela classe dominante.

A partir de 1995, um novo contexto mundial apresenta-se, com a globalização da economia e o desenvolvimento de tecnologias avançadas e complexas a serviço do modo de produção vigente em nível mundial. No Brasil, o governo federal, recém-empossado, aponta para a necessidade de mão de obra altamente qualificada para viabilizar a promoção e a comercialização no Brasil das tecnologias desenvolvidas pelos países do capitalismo central. A necessidade de profissionais tecnicamente qualificados promoveu a ressurgência dos CSTs, divulgados pelo governo federal como o caminho certo e seguro para a obtenção de emprego. A educação profissional foi exaltada, retornou aos noticiários das diversas mídias e passou a merecer um capítulo específico na LDB/96, alcançando, inclusive, o patamar de curso superior, mantendo, contudo, a dualidade da educação, o que foi ratificado pela publicação do Decreto 2.208/97 que regulamentou a educação profissional no País. Por força da legislação, separou-se a educação regular da educação profissional, proibindo-se a integração entre elas.

Nesse momento histórico, a estratégia utilizada pelo governo e a classe dominante para tornarem os CSTs atraentes aos alunos postulantes ao ensino superior, como a utilização dos novos cursos sequenciais previstos na LDB/96, que são de nível superior, mas não são de graduação, pretendeu confundir a crítica; no entanto, a inferioridade dos CSTs promoveu a fuga de seus bancos escolares. A mediação dessa contradição acontece com a publicação do Parecer CNE/CES 436/2001, que legalmente enquadra os CSTs como cursos superiores de graduação, com os mesmos direitos jurídicos que os demais cursos de graduação.

A partir de então, iniciou-se o processo de adesão dos alunos a essa nova modalidade de educação, estimulada pela expansão de vagas ofertadas pela iniciativa privada, interessada na mercantilização da educação profissional, por ser de nível superior (atendendo aos interesses da clientela) e de menor duração, ou seja, de custo reduzido, permitindo lucros dilatados. Contudo, a equiparação jurídica dos CSTs aos demais cursos de graduação não bastou para promover a plena aceitação profissional do tecnólogo pelas empresas, e sua equiparação social aos demais profissionais de graduação foi restrita. Dessa maneira, a

disparidade entre a igualdade jurídica e a realidade social enfrentada pelos egressos dos CSTs suscita novas contradições em relação aos CSTs. Essas contradições promovem um refluxo na atratividade desses cursos para o alunado e traduzem-se em elevados índices de evasão escolar.

Esse fluxo e refluxo entre a adesão aos CSTs e a fuga de seus alunos dos bancos escolares aponta que, apesar das mediações pretenderem perpetuar a alienação da classe trabalhadora, a reincidência ostensiva desse processo indica um movimento de desalienação dessa classe e de questionamento de sua formação.

“Em outras palavras, essas mediações de segunda ordem impõem à humanidade uma *forma alienada de mediação*” (MÉSZAROS, 2005, p. 72, grifos do autor).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALVAREZ, L. Empresas estatais vetam profissionais formados em cursos tecnológicos. O Estado de São Paulo, São Paulo, 20 out. 2010. Caderno Educação, p. 3. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20101020/not_imp627132,0.php>. Acesso em: 4 nov. 2010.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. La escuela capitalista em Francia. Madrid: Siglo Veintiuno, 1976.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional e Tecnológica: legislação básica – Graduação Tecnológica. 7. ed. Brasília: MEC, 2008. p. 17 – 21.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional e Tecnológica: legislação básica – Graduação Tecnológica. 7. ed. Brasília: MEC, 2008. p. 28 – 56.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1997. Legislação. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/df2208.shtm>> Acesso em: 28 nov. 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf> . Acesso em: 28 nov. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n.º 60/1963. Aprova a criação do curso de Engenharia de Operação. Brasília: Documenta, n.

12, mar. 1963, p. 51-53.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n.º 25/1965. Fixa o Currículo Mínimo para o Curso de Engenharia de Operação. Brasília: Documenta, n. 43, 1965.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Parecer CNE/CES n.º 436/2001. Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal. 7. ed. Brasília: MEC, 2008. p. 310 – 325.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 17 de julho de 2002.** Consulta sobre competências do Sistema de Ensino para habilitação profissional de aluno de curso técnico em contabilidade. Aprovado em 8 de maio de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB020_2002.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. Parecer CNE/CEB n. 12 de 2005. Consulta quanto à legalidade do exercício da docência dos profissionais da área de saúde. Aprovado em 2 de agosto de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb012_05.pdf>. Acesso em 13 jun. 2010.

_____. **Parecer CNE/CP n. 6, de 6 de abril de 2006.** Solicita pronunciamento sobre Formação Acadêmica X Exercício Profissional. Aprovado em 6 abr. 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp006_06.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

CHRISTOPHE, M. A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira. Rio de Janeiro: IETS, 2005. Disponível em: <http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2010.

CHRISTOPHE, M. A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira. Rio de Janeiro: IETS, 2005. Disponível em: <http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2010.

DAL RI, N. M. Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2004. 315f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DILMA 13. Educação e desenvolvimento. 2010. Disponível em: <<http://www.dilma13.com.br/paginas/o-brasil-mudou/educacao-e-desenvolvimento/>>. Acesso em: 12 out. 2010.

ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FEPESP – FÓRUM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. 2011, São Paulo. Slides. São Paulo: CPS CETEC. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/fepep/pdf/ifsp_manhã.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B2CE88044_7714_4383_9E13-90FDC8D6517C%7D_miolo_A%20formacao%20do%20cidadao%20produtivo_4a%20versao_ULTIMO.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2010.

GRAMSCI, A. Maquiavel, política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2004. – Resumo Técnico. 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2010.

_____. Censo da Educação Superior 2008. – Dados Preliminares. 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/?censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2010.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

PONCE, A. Educação e luta de classes. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, G. M. Como matar uma boa idéia. Revista Ensino Superior. São Paulo, n. 49, 2002. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=10493>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

SERRA 45 PRESIDENTE DO BRASIL. Propostas Educação. 2010. Disponível em: <<http://serra45.com.br/proposta/educação>>. Acesso em: 12 out. 2010.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (Orgs.). Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-42.

WESTIN, R. Dilma e Serra têm concepções opostas sobre ensino técnico. Folha de S. Paulo. Caderno Poder. São Paulo, 11 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/812788-dilma-e-serra-tem-concepcoes-opostas-sobre-ensino-tecnico.shtml>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

DADOS DOS AUTORES

EDSON DETREGIACHI FILHO
Doutor em Educação e professor do curso de Engenharia
de Produção do UNIVEM – Marília – SP.
engedson2009@gmail.com.

NEUSA MARIA DAL RI
Doutora em Educação e professora Livre-docente III do Programa
de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista -
UNESP, Campus de Marília.
neusamdr@terra.com.br.

Submetido em: 18/07/2013

Aceito em: 27/01/2014