

A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÃO PARA OUTRA SOCIABILIDADE?

THE BRAZILIAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY UNIVERSITY: CONTRIBUTION TO ANOTHER SOCIABILITY?

JANTSCH, Ari Paulo (In memorian)

Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis / SC - Brasil

AZEVEDO, Luiz Alberto de

Docente do Instituto Federal de Santa Catarina - Florianópolis / SC - Brasil

Email: lazevedo@ifsc.edu.br

Resumo

O trabalho objetiva debater a Universidade Tecnológica Federal (UTF) como instituição educacional supostamente voltada às necessidades de formação tecnológica da sociedade brasileira. Para tanto, apoiamos-nos na concepção de institucionalidade de Anísio Teixeira para as universidades, o que pode ser apropriado para pensar de forma crítica a educação tecnológica redimensionada e em expansão hoje, iniciada a partir da instalação das 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices” destinadas “aos pobres e humildes” por Nilo Peçanha, em 1909. Imbuídos de uma base teórico-metodológica de caráter ontológico associada à análise documental, pretendemos problematizar a atual política de educação tecnológica do governo federal que, munido do argumento discursivo da visão de outra “institucionalidade”, inibiu Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica a potencializar essa mesma Rede consolidando o modelo de UTF, como fez ao transformar o CEFETPR em UTF (Lei n. 11.184/2005). O governo ainda publica a Lei n. 11.892/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criando quem da concepção de ser social para uma educação tecnológica que implique radicalmente outra sociabilidade e, nesse os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, numa perspectiva de atendimento unilateral aos arranjos produtivos, ínterim, da formação omnilateral e politécnica. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva debater uma Educação Tecnológica e Universidade Tecnológica Brasileira para além das determinações sob a lógica do capital e, portanto, centradas nos conceitos de omnilateralidade e de politécnica (Marx e Manacorda), comprometidas com o desenvolvimento científico-tecnológico-social.

Palavras-chave: educação tecnológica; universidade; universidade tecnológica; sociabilidade; ser social.

Abstract

This work tackles the discussion of the Federal University of Technology (FUT) as an educational institution supposedly facing the needs of technological education in the Brazilian society. Therefore, we support in the institutional concept of Anísio Teixeira for the universities, that can be borrowed to think, in a critical way, the technological education, which was resized and is in expansion today, and was initiated from the set up of 19 “Schools of Apprentices and Artificers” aimed at “the poor and humble people” by President of Brazil Nilo Peçanha, in 1909. As we are imbued of a theoretical-methodological base of ontological character, associated to documental analysis, we intend to problematize the present policy of technological education of federal government that, supplied by the discursive argument of another “institutionality”, has prevented Technical Schools, Agrotechnic Schools and Federal Centers of Technological Education to potentize this same Network, establishing the model of FUT, as is did transforming CEFETPR in FUT (Law N° 11.184/2005). The federal government still publishes the Law N° 11.892/2008, promoting the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, and create the Federal Institutes of Education, Science and Technology, in a perspective of unilateral attending to productive arrangements, staying below the conception of social being for a technological education that imply, radically, another sociability and, in this interim, of a omnilateral and polytechnic education. In this sense, the present work aims to discuss Technological Education and Brazilian University of Technology for beyond the determinations under the logic of the capital and, therefore, centered in the concepts of omnilaterality and polytechnics (Marx and Manacorda), committed with the scientific-technological-social development.

Keywords: technological education; university; university of technology; sociability; social being.

1. INTRODUÇÃO

O debate Universidade Tecnológica, problematizado neste artigo, ganha relevância na contemporaneidade como um movimento decorrente das comunidades internas dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), instituídas como autarquias federais especializadas na oferta de Educação Tecnológica, as quais constituíam a centenária Rede Federal de Educação Tecnológica, com vista a verticalizar de forma indissociável e singular as universais atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa tendência dos profissionais da educação vinculados aos CEFET, em nossa avaliação, decorre de um processo histórico de sucessivas transformações dessas autarquias por governos federais que assumiram o Estado brasileiro, visando definir outras atribuições para essas instituições e/ou moldá-las segundo uma visão de governo instituído, decorrente do período do império.

Verificamos que o sistema nacional de educação está marcado pela interferência político-partidária que, em nome do Estado-Nação, desde cedo, apropria-se e utiliza-o para seus propósitos, independentemente das condições que estavam (e estão) submetidas à sociedade brasileira e/ou de suas reivindicações, assim como os profissionais que a ele se vinculam. Essas autarquias, portanto, são filhas do seu tempo que, sob a tutela de governos federais, obtiveram um determinado contorno institucional, segundo a interpretação das condições de uma determinada época. A esse respeito, Neves e Pronko (2008, p.33) compreendem que “desde fins do século XIX e até o início do século XX (década de 30), a formação técnico-profissional foi expandindo desorganizada e assistematicamente, fruto de uma concepção que atribuía a esse tipo de ensino um caráter eminentemente assistencial”.

As mesmas autoras (2008, p.33) avaliam que esse tipo de ensino surgiu em instituições concebidas “para incapacitados e menores abandonados, muitos deles de caráter religioso” e, ainda, que “esse tipo de formação estende-se posteriormente aos filhos das camadas populares, seguindo uma concepção que ligava sua difusão à necessidade de ‘moralização’ desses setores da sociedade”. Neves e Pronko (2008, p.33) resgatando a historicidade sobre a origem do ensino técnico-profissional, compreendem que a preocupação com esse tipo de ensino, com origem durante o Império, desponta na República e que, naquele período, essas instituições “passaram a fazer

parte das preocupações governamentais pela manutenção da ordem”, levando à “criação de uma rede de Escolas de Aprendizes-Artífices, pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909”.

As autoras (2008, p.34) interpretam que “a criação de hábitos de trabalho e o ‘preparo técnico’ decorrente (essencialmente a formação em um ofício) eram vistos como a melhor solução para o problema da ordenada integração social dos novos setores sociais”, como os decorrentes do “fim da escravatura e a complexificação econômica [que] colocavam em cena”. Neves e Pronko (2008, p.34) destacam a intenção do governo federal com o ensino-profissional não superior, direcionando-o “a ‘assistir’ à população carente, integrando-a socialmente, de forma imediata, pelo trabalho”, destinando esse tipo de ensino “a menores entre 10 e 16 anos”, e ainda estabelecendo “em cada capital de estado, as escolas de aprendizes e artífices”.³

Outro elemento importante para a compreensão do processo histórico de criação do ensino técnico-profissional no Brasil é o artigo 129 da Constituição Brasileira de 1937, o qual define que “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” e que lhe cabe “dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais” (BRASIL, 1937), ocorrido no governo de Getúlio Vargas. Destacamos, ainda, que em fevereiro de 1942, o governo de Getúlio Vargas, mediante o Decreto-Lei n. 4.127, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas e, ainda, define que a rede federal de estabelecimentos de ensino passa a ser constituída por: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; e d) escolas de aprendizagem.

Toda essa ação governamental inicial, com relação a esse tipo de ensino, intensifica-se com a expedição de uma série de Decretos-Leis (n. 4.244/1942, 4.73/1942, 6.141/1943, 8.530/1946, 8.529/1946, e 9.613/1946), interpretado por Neves e Pronko (2008, p.38) como “conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional destinando a regular distintos níveis e ramos educacionais”. As autoras interpretam que as Leis orgânicas estabeleciam uma distinção fundamental entre escolas industriais de nível médio e de caráter tecnológico, “destinadas à

formação para o trabalho complexo” e, ainda, em outra perspectiva de ensino, o “profissionalizante, representado pelos cursos de aprendizagem e de formação básica (treinamento), orientados para a formação direta e imediata da força de trabalho que se incorporava crescentemente à vida urbano-industrial do país” (NEVES; PRONKO, 2008, p.38).

Assim, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram levadas à condição de autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, mediante a Lei nº 3.552, sendo-lhes atribuída autonomia didática e de gestão, na premissa de, conforme referendado no documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) intitulado de “Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, intensificar “a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização” (BRASIL, 2009, p.4). O documento da Secretaria ainda faz referência à Lei n. 5.692/1971 que “torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau”, com vista a “formar técnicos sob o regime de urgência” (BRASIL, 1971, p.5).

Em 1994, no governo federal de Itamar Franco, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, mediante a Lei nº 8.948/1994, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, assim como já havia sido feito com quatro outras autarquias da Rede, reforçando o entendimento como instituições responsáveis pela educação tecnológica, subordinadas ao Ministério da Educação. Destacamos que, mediante o mesmo instrumento legal, esse mesmo governo federal ainda instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.⁴

A regulamentação sobre a Educação Tecnológica ocorre no governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva, mediante o Decreto nº 5.154/2004, o qual usa o termo educação profissional, e não educação tecnológica e, ainda, define que essa será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, em estreita sintonia com o mercado de trabalho (BRASIL, 2004). A transformação das ETF em CEFET ocorrida durante o governo federal de Itamar Franco, todavia, caracterizou-se, antes de tudo, como o atendimento aos arranjos produtivos, os quais reivindicavam profissionais com perfil profissional diferenciado dos egressos das ETFSC, bem como uma resposta às demandas das comunidades internas com

resposta às demandas das comunidades internas com vista à oferta de educação superior, viabilizada pelo governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva como educação profissional.

A questão que emerge é: Quais as diferenças entre as concepções de Educação Profissional e Educação Tecnológica? Qual seria a concepção do MEC sobre a modalidade Educação Tecnológica?

Esse movimento do governo Luiz Inácio Lula da Silva, todavia, trouxe para a Rede certa incomodação institucional, em face de que todas as autarquias federais de educação tecnológica foram levadas à mesma condição: CEFET. Destacamos, todavia, que a norma legal, entenda-se ação do governo federal, diferenciou os tradicionais CEFET dos novos CEFET, quanto as suas características e objetivos. Os tradicionais CEFET, como Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, e, posteriormente, Maranhão, estavam habilitados legalmente para trabalhar ofertas de cursos de bacharelado, o que havia sido negado em 1994 aos novos CEFET. Assim, considerando a divergência quanto ao nível de *status* dessas autarquias, desponta inicialmente na Rede um movimento das comunidades internas dos tradicionais CEFET com vista à busca política pela transformação da autarquia em Universidade Tecnológica, cuja ação foi levada à prática também por outras autarquias.

Quem obteve sucesso nessa busca política foi a comunidade do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFETPR) que conseguiu, em 2005, mediante a Lei nº 11.184 sancionada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a transformação em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Verificamos, todavia, que esse governo manteve o vínculo da UTFPR com a modalidade Educação Tecnológica, conforme pode ser observado nos incisos destacados do artigo 3, da respectiva Lei, tendo por finalidade: I - desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais; II – aplicar a tecnologia compreendida como ciência do trabalho produtivo e o trabalho como categoria de saber e produção; e III – pesquisar soluções tecnológicas e desenvolver mecanismos de gestão da tecnologia, visando a identificar alternativas inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional. (BRASIL, 2005).

Todas as demais autarquias que estruturavam a Rede foram sumariamente desmotivadas pela ação do governo federal com vista a essa transformação, mediante a edição da Lei n. 11.892/2008, sendo, num primeiro momento, compelidas, individualmente ou em grupo, a mudarem sua razão social para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Com a edição dessa Lei, o governo federal nega e impede que outras autarquias da Rede se movimentem politicamente com vista a se transformar em UTF, porém não consegue impedir a resistência de dois CEFET em se manterem na condição de Centro e deixarem evidenciada sua intenção com vista à UTF.

No movimento do governo, com a publicação da Lei n. 11.892/2008, desponta a intenção de acabar definitivamente com esses modelos de autarquias (Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica) responsáveis pela modalidade Educação Tecnológica, em face de argumentar que o IFET é concebido como uma “nova institucionalidade” direcionada para os arranjos produtivos locais e, ainda, voltado para a inclusão social⁵, como se a autarquia detivesse a condição de definir os recursos orçamentários necessários com vista a sua ação educacional, e não puramente instrucional e, ainda, de atendimento às demandas que se apresentam⁶. Destacamos que a ação do governo federal atual não se sustenta em um possível diagnóstico sobre essa modalidade de educação e seus respectivos desdobramentos, ou ainda concebida num projeto societário brasileiro que esteja voltado ao atendimento às premissas da sociedade, mas sim no argumento de que essas autarquias se movimentavam no sentido de verticalizar sua ação em direção à educação de nível superior e, ainda, em sua interpretação, negar as ofertas de cursos técnicos.

Surge, assim, o IFET e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mediante “pacote governamental”, que na visão de Pacheco e Rezende (2009, p.8) “pode atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” e, ainda, “devendo articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”. Desponta na manifestação desses a contradição e visão ministerial equivocada a respeito de uma instituição do tipo “faz de tudo” sustentada numa perspectiva momentânea de governo (PDE), negando inclusive o atual Plano Nacional

de Educação (PNE) que foi concebido na “casa do povo”, e de discurso fundado numa retórica de desenvolvimento do trabalhador que também nega, ao mesmo tempo, sua formação integral.

Constatamos que a institucionalidade do IFET pelo atual governo federal, tido como “governo dos trabalhadores”, desponta numa perspectiva de atendimento unilateral aos arranjos produtivos, negando uma educação para além da lógica do mercado. Será que o governo federal atual ainda não estaria colaborando para aprofundar o comportamento do sistema educacional brasileiro na perspectiva de “gôndola de supermercado”, ou seja, oferta do produto mercadoria?

2. O Cenário da Universidade Brasileira

Esse início da pesquisa foi desenvolvido na perspectiva de situar a temática delineada no artigo, em face de o tema apresentar inserção na educação de nível superior. Destacamos que o cenário da educação superior desponta, na contemporaneidade, como uma mescla de instituições educacionais de cunho público e particular, e de variadas matizes, sendo que no caso das particulares houve um crescimento vertiginoso durante o período dos dois mandatos do governo federal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), conforme atestam os censos da educação de nível superior geridos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

A esse respeito, Ristoff (2006, p.15) divulga que hoje, algo em torno de 2.300 instituições registradas no cadastro do Inep”, sendo que, “destas, pelos critérios de hoje, e eu estou falando da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, apenas 163, ou 7,5% do total, são classificadas como universidades”. O autor ainda destaca “que 90% das instituições são privadas, incluídas as comunitárias e as confessionais, e que 94% delas pertencem ao que a LDB chamou de ‘sistema federal’, que abrange as privadas e as públicas federais”.

Quanto ao Sistema Nacional de Educação Superior, Ristoff (2006, p.15) declara que ele “é tipicamente diversificado nos modelos e tamanhos, centralizado e, por isso, aparentemente maior do que realmente é”, ou seja, “ele não é grande para o tamanho do país, mas, como é centralizado, parece muito grande”; o autor, ainda,

apresenta as seguintes conclusões: a) “ele é privatizado e está em permanente expansão”; e b) “a julgar pelos percentuais de jovens que frequentam a educação superior, esta é ainda altamente excludente”. Ainda nessa linha de reflexão abordada pelo autor, julgamos relevante para o tema abordado neste artigo, apropriarmos-nos de outras considerações apresentadas por ele, como a de que “a educação superior deixou de ser uma área de interesse exclusivo da academia”, interessando “ao Estado, a governos, a indivíduos, ao mercado, e esses interesses precisam ser permanentemente negociados” (RISTOFF, 2006, p.14).

Considerando esse leque de interesses diversificados por que a Universidade passa a sofrer toda espécie de pressão por segmentos da sociedade, com vista a atender interesses específicos, porém sempre apresentados em nome da sociedade, Ristoff (2006, p.14) entende que “para atender plenamente aos diversos interesses, o sistema educacional precisa contemplar tipos de instituições diferenciadas, articuladas entre si, mas com identidade própria”. A respeito dessa diversificação de modelos necessários para atender a interesses, Sguissardi (2006a, p.69) declara que “o limiar do século XX viu nascer um novo modelo denominado de universidade de massas ou americano, mas que, em razão da grande pluralidade de submodelos, que tanta importância e representatividade adquiriram ao longo do tempo”, em sua compreensão é possível “afirmar não existir hoje, de fato – como não existiria um modelo tipicamente francês ou alemão -, um modelo, mas muitos modelos americanos, a começar pelo das *research universities*, que há muito pontificam como as mais respeitáveis do mundo”.

Partindo dessa premissa, o autor entende que “é lugar comum dizer-se que a universidade é filha de seu tempo” (SGUISSARDI, 2006a, p.72). Considerando essa temporalidade, Sguissardi (2006a, p.68-69) cita as decorrentes do “denominado modelo alemão ou humboldtiano, constituído a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Scheiermacher – liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo [...]”, bem como as decorrentes do modelo napoleônico (modelo francês), que “fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a ‘tirania do diploma do Estado’”. Considerando a reflexão apontada por Sguissardi, Teixeira (1956, p.235) compreende que “as universidades de modo geral, salvo algumas exceções, têm como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica” e, ainda, como

uma segunda grande função, “a do alargamento da mente humana, que o contato com o saber e a sua busca produzem nos que frequentam a universidade”, ou seja, “a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o ampliar-se de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber”.

Para aprofundar essa visão sobre o modelo que dá sustentação à Universidade contemporânea, Sguissardi (2006a, p.84) interpreta que o “modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas instituições de educação superior, que também poderiam ser classificadas como *universidades de ensino, escolas profissionais*”, em sua compreensão “numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neohumboldtiano ou *universidades de pesquisa*”. Para justificar esse entendimento, o autor ainda faz referência, hipoteticamente, a três Leis que fortalecem, “direta ou indiretamente”, os “traços da universidade neoprofissional, *heterônoma e competitiva*”: 1) “Lei nº 10.973/2004 (Lei de Inovação Tecnológica)”: dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; 2) “Lei nº 11.079/2004”: institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP) no âmbito da administração pública; e 3) “Lei nº 11.096/2005”: institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social ao ensino superior [...] (SGUISSARDI, 2006a, p.87-88).

Franz (2006, p.124) compreende que “as universidades são construções históricas” e sendo assim, “como tais são construções políticas”, o que leva a uma situação polissêmica, em face de carregar “em sua história interesses nem sempre convergentes”. O autor ainda interpreta que “é um conceito que incorpora, em seus tempos e lugares, a complexidade das práticas e das ideias da sociedade humana”, porém há que considerar-se que, no seu entendimento, “conceitos são produzidos, pelos seres humanos, a partir de certos princípios, de pontos de vista extraídos da dinâmica da realidade social que é complexa e contraditória e que está sempre em movimento, em renovação, em superação” (FRANTZ, 2006, p.124-125).

Com relação a essa exposição apresentada sobre o conceito relativo à universidade, Frantz (2006, p.125) ainda relaciona e aprofunda a situação contemporânea da universidade, lembrando que “historicamente, na sociedade industrial, a ciência foi convertida, rapidamente, em força produtiva, submetida à razão instrumental

técnica a serviço do capital privado e estatal”, e que “a promessa emancipatória da ciência e da tecnologia, contida no paradigma da modernidade, perdeu espaço para a necessidade de eficiência e eficácia da lógica do capital”. Outro elemento que pressiona esse contexto, abordado pelo autor, é a relação entre a economia e a sociedade que “passou a ser regulada pela razão técnica a serviço do capital, não pela razão comunicativa a serviço da construção do mundo da vida”, e assim, “a submissão do mundo da vida ao mundo do capital passou a ser ordem das coisas, o sentido do poder e da força de regulação das relações sociais” (FRANZ, 2006, p.125).

Nesse contexto vislumbrado por Franz (2006, p.125), “passou-se a praticar também a educação com um sentido, predominantemente, de dominação, de submissão instrumental às necessidades do capital e aos interesses dominantes da sociedade capitalista”. A esse contexto, Bellei (2006, p.62), apoiando-se em Readings, entende que “no interior da universidade da excelência e da contabilidade, da qual não podemos escapar, seria necessário inventar a universidade do pensamento, composta por uma comunidade de pensadores (professores e alunos) em constante vigilância e com sua atenção dirigida, principalmente, para o sistema contábil”. Na compreensão do autor, “uma possível solução para o problema seria, talvez, isolar, de início, o local em que a universidade do pensamento poderia existir, o que significaria pensar em duas universidades distintas e relacionadas, e não apenas uma” (BELLEI, 2006, p.62).

Essa visão de Bellei (2006, p.62), a respeito desses dois possíveis modelos de universidades, apoia-se, na compreensão do autor, em “uma distinção teórica, utilizada em outro contexto por Homi Bhabha”, interpretando “que a prática comunitária do pensamento deveria existir, preferencialmente, no que poderia ser denominado a universidade performativa, em contraste com a universidade pedagógica”.

Considerando a exposição realizada, a UTF caracteriza-se como uma universidade performativa ou pedagógica?

3. O modelo de Universidade Tecnológica no Brasil

Após termos apresentado um panorama sobre a “educação profissional e tecnológica” e algumas considerações a respeito da Universidade brasileira, bem

como suas características, consideramos ser necessário, neste momento, analisar se a Universidade Tecnológica brasileira se constitui a partir de um modelo de Universidade desenvolvida a partir das configurações da sociedade brasileira, e não da apropriação de um modelo originário de outra cultura, em face de ela ter sido formalmente, na contemporaneidade, instituída a partir da Lei nº 11.184/2005. A esse respeito, considerando inicialmente o modelo de UTF, Sguissardi (2006b, p.353) declara que “sem a necessidade de maior demonstração, pode-se afirmar que o que se tem feito nestas terras do Novo Mundo são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias europeias”. Numa visão mais abrangente sobre a Universidade, o autor compreende que “um fato é inquestionável: o Brasil atrasou-se de dois a três séculos, neste campo, em relação a diversos países do continente”, ou seja, “tem sido o último ou um dos últimos a constituir e reconhecer oficialmente universidades, ainda que levem em conta as precárias experiências de universidade em Manaus (1909), São Paulo (1910) e Curitiba (1912), das duas primeiras décadas do século XX” (SGUISSARDI, 2006b, p.353).

Vinculando o debate com os processos universitários, Audy (2006, p.342) entende que “a Universidade transforma-se de uma instituição centrada basicamente no ensino, em uma instituição que combina seus recursos e potenciais na área de pesquisa com uma nova missão, voltada ao desenvolvimento econômico e social da sociedade onde atua”, desencadeando ações com vista a estimular o surgimento de ambientes de inovação e disseminar uma cultura inovadora. Na compreensão do autor, esse ponto de chegada decorre do fato de “que as Universidades haviam passado por duas grandes revoluções desde a sua criação no século 11 na Europa, centrada na transmissão do conhecimento dos professores para os alunos, com sua missão focada no ensino” (AUDY, 2006, p.342).

Para aprofundar um pouco mais esse contexto de revolução, Audy (2006, p.342-343), apoiando-se em alguns autores, avalia que “a primeira revolução na academia ocorre no final do século 17 nos Estados Unidos, agregando a pesquisa como missão da Universidade”; e que a “segunda revolução teve início na segunda metade do século 20”. No seu entendimento, “a partir de experiências em Universidades como MIT, Stanford e Harvard, surge o conceito de Universidade Empreendedora, que agrega uma nova missão, voltada ao desenvolvimento econômico e social, além do ensino e pesquisa” (AUDY, 2006, p.343).

Em nossa concepção, trata-se de uma visão que o governo federal pretende instituir para as Universidades e, no presente caso, para as Federais, com vista à reprodução ampliada do capital, principalmente em se tratando de Brasil, para aquelas que estão sendo financiadas pela sociedade brasileira. Audy (2006, p.343) afirma que “esta nova visão aproxima a Universidade das demandas da sociedade onde está inserida e posiciona a academia como um importante vetor do desenvolvimento econômico e social”. O termo “aproxima” não traduz o verdadeiro propósito, em face de não revelar o movimento dos detentores do capital em fazer das atividades de pesquisa o atendimento a sua relação de necessidades, bem como ainda apresenta identidade com o que Pacheco e Rezende (2009) se referiram como atribuições para o IFET: “atendimento aos arranjos produtivos locais”.

Feita essa breve explanação da instituição da Universidade brasileira e a pressão com vista a alterar a sua gênese na contemporaneidade, Audy (2006, p.344) informa, sem explicitar a origem, que esse movimento, “requer, além de conhecimentos (para pensar e desenvolver ideias), capacidade realizadora e uma atitude pró-ativa frente à realidade”. Será que essa concepção foi apropriada pelo Governo Federal em instituir a UTFPR: Lei nº 11.184/2005? Se assim o foi, por que o governo não continuou o movimento pela instituição da UTF na Rede? Tratou-se de arrependimento ou apenas de um atendimento político desconexo com as premissas do Estado brasileiro?

De acordo com Meneghel (2006), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi idealizada mediante o projeto de Universidade Tecnológica e de Pesquisa que tinha, por base, a Universidade de Brasília (UnB). A Universidade, nas palavras da autora, “adotou o modelo tripartido, integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a estrutura didático-científica preconizada pelo ITA⁷ – créditos, departamentos, ciclo básico (com formação básica e profissional)”, assim como, “orientação tecnocrática, que pode ser sintetizada como produtividade, eficácia e eficiência” (MENEHEL, 2006, p.327). Quanto a sua estrutura organizacional, Meneghel (2006) informa que a UNICAMP se espelhou na UnB para estabelecer forte vínculo com a demanda das indústrias da região. Os organizadores da Universidade, na compreensão da autora, preocuparam-se desde o início “com a área tecnológica, com a produção de conhecimentos para alavancar o desenvolvimento científico e tecnológico”, interagindo com o projeto “Brasil potência” (MENEHEL, 2006, p.330).

Com respeito à UnB, Oliveira, Dourado e Mendonça (2006, p.162-163) destacam que ela “representou, por um lado a ruptura com o modelo de universidade enclausurada, centrada na vitaliciedade e no poder da cátedra e, por outro, o ideário de uma instituição que *sente, participa, estuda e busca solução para os problemas da nação*” e, ainda, “conectada com os avanços das artes, das ciências e da filosofia em âmbito nacional e internacional”; um “novo modelo de universidade”. Sobre essas inovações estruturais, nos seus primeiros anos de existência, os autores destacam a criação “dos cursos troncos (formação básica e profissional)” e, mais recentemente, “a ênfase na capacidade de arrecadação e de geração de recursos próprios, tendo em vista a prestação de serviços e a utilização do seu patrimônio” (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006, p.163). Pelo exposto, verificamos forte similitude com o desenho da UTFPR. Então, por que o atual governo federal preferiu liquefazer as outras autarquias que compunham a Rede em IFET, se o modelo de Universidade Tecnológica na territorialidade do Estado está consolidado?

Meneghel (2006, p.330) compreende que o vínculo da UNICAMP, Universidade Tecnológica com viés de pesquisa e de pós-graduação, com o setor produtivo “foi estimulado pelo CT (Centro Tecnológico), que tinha por missão desenvolver projetos tecnológicos aplicados”, e pela CODETEC (Companhia de Desenvolvimento de Tecnologia) que “funcionava como o que, atualmente, chamamos de ‘prateleira de produtos’” e, ainda, a Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP (FUNCAMP), que “foi criada, em 1977, auxiliando professores na viabilização de projetos em diversos aspectos, desde a assistência jurídica”. A autora ainda interpreta que a administração da UNICAMP, nesse período, sob a gestão de Zeferino, “tinha por fundamento propiciar meios e estimular o pesquisador à produtividade acadêmica”, tendo por fundamento cinco elementos: “1. Cérebros, 2. Cérebros, 3. Cérebros, 4. Prédios, 5. Biblioteca” (MENEHEL, 2006, p.330).

Na compreensão da autora (2006, p.334), “a UNICAMP não deixou de ser uma Universidade Tecnológica e de pós-graduação” e, ainda, avalia que ela “está pressionada e precisa repensar-se”, ou seja, “como toda Universidade brasileira, ela precisa rever o que ela faz: Por quê? Para quem? Como? A universidade precisa repensar o seu modelo, aquilo que ela é a partir da sociedade em que está inserida”. Em nossa avaliação, esse é um debate que adquire grande envergadura na contemporaneidade, em face de que não é suficiente repensar apenas as Universidades, mas todo o sistema

educacional⁸ brasileiro fragmentário e desconexo, indo além, muito além, dos fóruns instituídos na contemporaneidade.

4. O compromisso social

Considerando a relação entre a Universidade e o seu compromisso perante os demais segmentos que estruturam a sociedade, Chauí (2003, p.2) compreende que essa “é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” e, para reforçar essa compreensão, a autora ainda justifica “que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”. Conclui que “essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social” (CHAUÍ, 2003, p.2).

O debate sobre a universidade pública e o seu compromisso social, fundado numa perspectiva de produtividade, porque o mercado tem pressa e necessidades que estão muito além do que se poderia chamar de necessidades sociais, pressiona a universidade pública para uma possível alteração de sua dinâmica interna, negando seus princípios e sua referência normativa e valorativa. Em suma, trata-se de transformar a universidade pública em uma instituição prestadora de serviços que, na visão de Chauí (2003, p.4), tem origem num “desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo”, o qual se sustenta, em sua avaliação, em “duas ideias apresentadas com insistência crescente pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam universidades públicas”, com argumentos decorrentes de ideias pouco ou nada esclarecidas: “a primeira ideia é a de *sociedade do conhecimento*; a segunda, uma nova concepção da *educação permanente ou continuada*”.

Verificamos que, nesse debate, outras questões ainda são levantadas, como as relativas ao processo de gestão da instituição, bem como sobre o perfil que os gestores deveriam assumir. Nesse contexto de refutação do desenvolvido e instituído, Bellei (2006, p.57) apresenta para o debate outras questões, como “ênfatiza-se a percepção do aluno como consumidor e do professor (devidamente rebatizado como ‘servidor’) como vendedor de pacotes prontos para entrega” e, ainda, “por fim, institui-se a redução drástica do que se conhecia

anteriormente como educação, ou seja, a formação ética do indivíduo para a cidadania e para o exercício das práticas sociais responsáveis, a formas rápidas e ‘produtivas’ de adestramento”. Essa transformação da universidade, pressionada pelos agentes do mercado e para o mercado, desloca a universidade, no entendimento do autor, “dos sistemas éticos centralizadores (a Razão, a Cultura) que, no passado, lhe davam um sentido e orientavam o seu funcionamento”, para uma outra esfera sustentada num aparato conceitual, já exposto por Chauí, que deságua numa perspectiva de instituição educacional entendida como “centro de excelência”.

O espaço deste artigo, todavia, não permite contrapor as ideias dos agentes do mercado apresentadas pela autora (2003) que justificam a alteração do modelo de universidade pública. Avaliamos, todavia, ser necessário deixar algumas questões claras, como o seguinte entendimento externalizado por Chauí (2003, p.6): “se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público, e sim como investimento social e político” - em sua avaliação, “o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço”. Trata-se, em nossa compreensão, de uma visão para além do movimento neoliberal sustentado no “Estado mínimo”, o qual, na interpretação da autora, busca “assegurar a acumulação e a reprodução do capital” (CHAUÍ, 2003, p.6), negando, portanto, os direitos sociais e, no presente caso, a educação em sua forma laica.

Essa perspectiva conjecturada por Chauí (2003) se estenderia também à Universidade Tecnológica? Caracteriza-se, todavia, como um tipo de universidade concebida mediante a Lei nº 9.394/1996 e definida no parágrafo único do artigo 52, como “universidade especializada por campo do saber”, e concebida, em conformidade com o *caput* desse artigo, mediante o seguinte conceito: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.” Neste momento, julgamos oportuno destacar o termo “formação de quadros profissionais” e, ainda, que essa institucionalidade, a UTF, relaciona-se mais especificamente com a tecnologia, num contexto de abrangência o mais alargado e aprofundado, possível.

Com relação a essa visão apresentada, Ramos (2006, p.139) destaca que “a produção de ciência e tecnologia nessas instituições não se resumiria aos

processos de adaptação de tecnologias produzidas em países centrais do capitalismo, nem a formação profissional de nível médio e superior teria o propósito de formar pessoas para o trabalho simples” - em sua compreensão, “características próprias de países de capitalismo dependente”. A esse respeito, Vieira Pinto (2005, p.267) entende que “a tecnologia não constitui um produto cultural que por insondável direito só possa ter nascimento nos centros mais adiantados”, em face de que “tal concepção, para ser admitida, levaria a supor a ausência da técnica nas sociedades menos evoluídas, até as mais primitivas”, o que, na compreensão do autor, “configura uma tese inaceitável, pois nenhuma sociedade de seres suficientemente hominizados poderia existir sem técnicas correspondentes ao estado de crescimento de suas forças produtivas”.

Com relação ao apresentado e considerando que somente o Ser detém a capacidade de projetar aquilo que socialmente necessita, compreendemos a educação mantida pelo Estado como ponto de partida, e não de chegada. E por quê? Porque a escola desponta como construção desse homem com o propósito, como entende Manacorda (1991, p.65), de estabelecer “processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho” e, ainda, que esta ciência não seja meramente especulativa, “mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza”. Quanto ao trabalho, o autor (1991) vislumbra um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, como o que possibilitaria apenas a fazer “coisas”, porém o mais articulado possível a mais moderna forma de produção.

Assim, em nossa compreensão, a educação deve ser densa, e oportunidades devem ser garantidas a todos os integrantes da sociedade brasileira porque compreendemos que essa nasce no Estado, mas constitui-se em objeto de disputa. É preciso superar todas as formas de escravatura existentes na contemporaneidade mediante apropriação da ciência e da tecnologia, com vista a tornar o Ser uma “peça” qualquer que adquire tempo de validade, registrado pelo leque de concepções de educação utilizadas na territorialidade do Estado. Romper com essa lógica de prateleira instituída pela confraria capitalista que busca, de toda forma, garantir e dar seguimento à lógica ampliada de reprodução do capital, em detrimento as necessidades do Ser e, ainda, do seu projeto, desponta como uma passagem para outra sociabilidade.

Compreendemos que se a Universidade Tecnológica for planejada, como órgão funcional de uma concepção orgânica de sistema educacional, em uma visão de completude, despontaria como instituição educacional que, a partir de uma estrutura concebida mediante “cursos tronco”, possibilitaria a superação dessa educação utilitarista e aligeirada. Avaliamos, ainda, ser mister afrontar e desafiar os agentes da reprodução simples e/ou ampliada do capital, numa perspectiva que faça da instituição educacional, agente de transformação social para além de uma concepção de, como compreende Almeida (2001), “universidade do logotipo” fruto da concepção de mundo burguês e alinhada às necessidades prementes da reprodução do trabalho.

Interpretamos que o movimento de criação dos IFET, pelo governo federal atual, representa um caminho mais curto, um atalho político, para atender e ampliar as condições necessárias à reprodução do capital e, ainda, nega a institucionalização da UTF, na perspectiva de promover a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto de negação, há de se destacar, ainda, a negação de uma Educação Tecnológica centrada nos conceitos de omnilateralidade⁹ e de politecnia¹⁰, o que possibilitaria uma Educação Tecnológica para além das determinações e amarras do mercado regido sob a lógica do capital.

A Universidade Tecnológica, em nossa compreensão, desponta como uma possibilidade de contraposição às contradições dessa política orientada pela lógica do capital que se movimenta em estreita relação com o Ser Social sob a lógica do capital, com vista à superação da Educação Tecnológica unilateral em curso. O desafio com relação ao proposto, talvez seja a elaboração de uma teoria educacional que dê sustentação a um sistema educacional não fragmentário e terceirizado, e não o simples ato político da elaboração periódica de PNE. Nesse sentido, ações, como a busca pela (re)democratização do Estado, em face da brutal desigualdade na (re)distribuição de renda que contribui para alargar o horizonte dos “sujeitos da privação” - filhos de uma educação simplesmente doutrinária instalada com vista à obtenção de uma colocação no mercado de trabalho e a serviço do financiamento dos benefícios em outras nações, desponta como meta societária para romper esse círculo vicioso de uma “sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela”.

REFERENCIAS

AUDY, Jorge Luis Nicolas. Universidade inovadora: entre a tradição e a renovação, p. 339-350. In: **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Organizado por Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Universidade, mercado e crise do pensamento, p. 53-64. In: **Universidade e compromisso social**. Organizado por Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/cenenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências**. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=149114> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. **Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240144> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240360> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240398> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. **Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências**. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=25320> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=258249> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=238991> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

CHAUÍ, Marilene. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, Rio de Janeiro, Sep./Dec., 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002 >. Acesso em: 8 abr. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil, p. 89-107. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, nº 14. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501406.pdf> >. Acesso em: 8 abr. 2010.

FRANTZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária, p. 119-164. In: **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Organização de Dilvo Ristoff e Palmira Svegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14 (1): 17-28, jan/jun. 1989.

_____. **Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobre de jovens qualificados**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MENEGHEL, Stella Maria. UNICAMP: "Cérebros, cérebros, cérebros", p. 325-335. In: **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Organizado por Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderly; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; MENDONÇA, Erasto Fortes. UnB: Da Universidade idealizada à "Universidade Modernizada", p. 145 – 165. In: **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Organizado por Marília Morosini. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Institutos Federais: um futuro por amar, p. 7-11. In: **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Organizado por Caetana Juracy Resende Silva. Natal: IFRN, 2009.

RAMOS, Marise. Ciência e tecnologia na institucionalidade CEFET: questões sobre o projeto de universidade tecnológica, p. 135-154. In: **Universidade e mundo do trabalho**. Organizado por Jaqueline Moll e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RISTOFF, Dilvo. Introdução, p. 11-16. In: **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Organização de Dilvo Ristoff e Palmira Svegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação. 2009. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Saviani.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Organização de Dilvo Ristoff e Palmira Svegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a. p. 67-91.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Organizado por Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. p. 351-370.

SPOSATI, Aldaiza. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. 1998. Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/exclusao.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 531p.

Notas de Rodapé

¹ A esse respeito, Cunha (2000, p.92) apresenta o seguinte destaque: "No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiaram da existência de uma oferta de força de trabalho, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação."

² Saviani (2009, p.3-4) interpreta que "um sistema se insere sempre num conjunto mais amplo do que ele próprio; e a sua coerência em relação à situação de que faz parte (coerência externa) se exprime precisamente pelo fato de operar intencionalmente transformações sobre ela. Com efeito, se o sistema nasce de consciência da problematidade de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram. E se ele não contribui para essa superação ele terá sido ineficaz, inoperante, ou seja, incoerente do ponto de vista externo. E tendo faltado um dos requisitos necessários (a coerência externa) isso significa que, rigorosamente faltando, ele não terá sido um sistema."

³ Neves e Pronko (2008, p.34-35) compreendem que "em todos esses casos, tratava-se, principalmente, de instituições que em geral não exigiam conhecimentos prévios, formavam para a prática de um ofício, eram destinadas aos filhos dos pobres, não se articulavam ao sistema educativo formal e cuja finalidade era de cunho eminentemente ético-político (assistencial/moralizante)".

⁴ Em 27 de maio de 1998, o presidente Fernando Henrique Cardoso, que havia sido Ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco, publica a Lei nº 9.649, revogando o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

⁵ Sobre a questão da exclusão, inclusão, Sposati (1998, p.5) interpreta que o "Estado brasileiro consolida uma dada concepção de inclusão não afiançando a garantia de direitos sociais em suas ações: caracteriza as atenções sociais como concessões partilhadas com a filantropia da sociedade e não assumidas como responsabilidade pública. Trata-se de uma forma 'truncada' ou 'escolhida a dedo' da inclusão social."

⁶ Frigotto (2008, p.5) interpreta que "a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata, colonizadora, historicamente associada e subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, mediante ditaduras e golpes, reformas e programas impostos pelo ato, a construção de um

projeto nacional de desenvolvimento, mediante reformas estruturais que permitissem reduzir a desigualdade social e, num horizonte mais profundo, a busca da superação desta desigualdade mediante a ruptura das relações sociais capitalistas. Como a educação não está desligada das relações dominantes da sociedade, ela não poderia ser diversa do que é em sua dualidade estrutural e em sua precariedade.”

Este artigo foi:
recebido em 06/10/2010
publicado em 28/12/2010

⁷ Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

⁸ Saviani (2009, p. 9-11), abordando o “Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação”, compreende que “o desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominado escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições dando origem aos sistemas educacionais organizacionais pelo poder público. Nessas condições, a partir da segunda metade do século XIX a emergência ou consolidação dos Estados nacionais se fez acompanhar da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países.” O autor ainda esclarece que não podemos perder de vista, “que nas sociedades modernas a instância dotada de legitimidade para legislar, isto é, para definir e estipular normas comuns que se impõem a toda a coletividade, é o Estado. Daí que, a rigor, só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública. Por isso as escolas particulares integram o sistema quando fazem parte do sistema público de ensino, subordinando-se, em consequência, às normas comuns que lhe são próprias. Assim, é só por analogia que se pode falar em ‘sistema particular de ensino’”.

⁹ Relativo ao conceito de omnilateralidade, ver a referência da nota nº 1, bem como a obra *Marx e a pedagogia moderna* de Mario Alighiero Manacorda (1991), especialmente o item III.4 *O conceito de homem omnilateral* (p.78-86). Segundo essa obra, “Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. (MANACORDA, 1991, p.78)

¹⁰ No tocante à politecnicidade, assumimos a conceituação de Frigotto, amplamente desenvolvida em “Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 14 (1): 17-28, jan./jun. 1989. Da data em que o trabalho de Frigotto (1989) foi publicado até hoje, a questão básica ali mencionada não foi respondida no sentido afirmativo da instauração de uma educação tecnológica que insira densamente os conceitos de politecnicidade e de omnilateralidade de forma articulada. Diz Frigotto (1989, p.17): “no interior de relações sociais de produção que organizam o mundo do trabalho produtivo e improdutivo sob a lógica da ‘unilateralidade’ do homem, e que demandam a ‘polivalência’ do trabalhador, como instaurar, concretamente, uma prática educativa que se coloque na dimensão da ‘omnilateralidade’ do homem trabalhador, a qual requer uma formação politécnica?”.