

Os cursos superiores de tecnologia e a fundação do sujeito trabalhador: perspectivas e aproximações

Maria Alice Passos Mendes¹
Maria de Fátima Costa de Paula²

Rio de Janeiro, maio de 2011

Palavras-chave: cursos superiores de tecnologia, políticas de educação superior no Brasil, educação e trabalho.

Introdução

O aumento da percepção sobre o valor estratégico da educação superior advinda das exigências do desenvolvimento do país e da preparação para o trabalho tem delineado historicamente a realidade brasileira e contribuído para o reposicionamento da educação superior no sentido da expansão e diversificação do sistema.

Tais contornos teriam origem ainda no processo de industrialização brasileiro, período em que a educação assume importante papel na constituição do sujeito trabalhador. Desta forma, propusemos neste trabalho o deslocamento do nosso olhar das políticas educacionais em torno da educação profissional e da educação superior para o processo de assujeitamento dos indivíduos a partir do trabalho.

Neste estudo, lançamos como hipótese de trabalho que a mudança no estatuto do saber com a valorização da tecnologia a partir da década de 1950 impôs um novo padrão e estabeleceu as exigências em torno da produção de novas subjetividades.

No Brasil, as respostas em torno do desenvolvimentismo foram responsáveis por delinear novos tempos a partir da conjugação de corpos e mentes adaptados a um novo padrão de resposta. A consolidação da industrialização no país não apenas alterou os padrões de produção, tanto da indústria como do trabalhador, mas também impôs a modificação de hábitos e comportamentos que deveriam responder ao prenúncio do novo estilo de vida, urbano e moderno (XAVIER, 1999, p. 72).

¹ Mestranda em Educação; Especialista em Educação Superior pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Tel.: (5521) 8134-4066; e-mail: mariaalicep@gmail.com.

² Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFF e Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tel: (5521) 9606-1749; e-mail: mfatimadepaula@terra.com.br.

Dessa forma, a produção do sujeito trabalhador se deu a partir da conjugação de determinadas condições políticas, culturais, sociais e econômicas sob a bandeira do desenvolvimentismo, responsável por estabelecer as ideias que regerão o imaginário sobre o trabalho até os dias atuais.

Tais concepções, ao emergirem do próprio trabalho, distinguem o sujeito-trabalhador ao mesmo tempo em que o configuram, influenciando seus anseios em termos da formação para o trabalho.

Para compreender de que forma os sujeitos são apreendidos pela realidade, invocamos Michel Foucault, historiador e filósofo contemporâneo responsável por introduzir uma nova ótica sobre as dinâmicas sociais que, em seu aspecto central, dizem respeito à relação entre a geração dos saberes e à produção dos sujeitos. Segundo o autor, o projeto da modernidade dedicou-se a engendrar, por meio das práticas sociais, os domínios de saber responsáveis pelos processos de constituição dos sujeitos (FOUCAULT, 2003, p.8).

Historicamente, tais articulações refletiram no reforço à matriz profissionalizante da educação superior inspirado no modelo francês e um quadro de expansão e diversificação da oferta a partir da maciça participação da esfera privada.

Neste ensaio, elaborado a partir da pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado em Educação, nos dispomos a analisar os caminhos que constituíram os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) “... *cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo a juízo das instituições que os ministrem. Obedecerão a Diretrizes Curriculares Nacionais...*” (BRASIL, 2001, p. 14) e conferem grau de tecnólogo.

Impulsionados pelas políticas educacionais da década de 1990, os CST ganham novo e definitivo fôlego³ ao despertar o interesse da iniciativa privada que via, nesta oferta educacional, a forma de ampliação dos seus negócios. O fortalecimento do discurso oficial em prol dos CST, balizado pelo desenvolvimento econômico e pela necessidade de preparação de profissionais para os setores produtivos se fez perceber não apenas no aumento vertiginoso da oferta de vagas, como também na procura por matrículas na graduação tecnológica.

Dedicamo-nos então a refletir a partir da perspectiva dos alunos na escolha de tais cursos, a fim de identificar a incorporação dos discursos oficiais na constituição do sujeito trabalhador nas expectativas manifestadas pelos matriculados nestes cursos, tanto em instituições públicas quanto privadas.

³ Considerando que, no Brasil, os cursos superiores de tecnologia surgiram na década de 1960.

O panorama brasileiro e a produção de uma nova subjetividade: o sujeito trabalhador

No Brasil, o período compreendido entre os anos 1930 e 1960 foi marcado pelos discursos em torno do desenvolvimento do país, que cederam espaço à necessidade de profissionalização dos trabalhadores, contribuindo assim para o forjamento dos sujeitos para o trabalho.

Esta perspectiva nos encorajou na tentativa de composição da retrospectiva histórica que nos auxiliasse a descortinar os movimentos responsáveis, por um lado, por difundir os discursos constituintes da ideia do trabalho no Brasil e, por outro, por produzir o trabalhador a partir dos processos diferenciados de subjetivação que incluía o governo sobre os indivíduos e sobre as populações.

Desta forma, assumimos como perspectiva a noção *foucaultiana* de governo e governamentalidade como domínios para pensarmos a produção da subjetividade do trabalhador sob os feixes do poder, poder que se opera não somente sobre a vida e sobre a morte dos indivíduos (biopoder), mas também sobre as populações (biopolítica).

Neste sentido, podemos perceber os caminhos da educação brasileira nos trilhos da massificação sob uma dupla perspectiva. Se por um lado estende as condições de acesso ao sistema de educação a um sem número de pessoas, por outro imputa sobre elas o padrão e o rigor da norma por meio do processo de escolarização, pois para Foucault, a norma aplica-se tanto aos corpos que precisam ser disciplinados, quanto à população que a ser regularizada (CASTRO, 2009, p. 58).

Elegemos o período entre 1930 e 1960 como recorte histórico privilegiado, considerando seu protagonismo e relevância no processo de industrialização brasileiro. cremos ainda que o período compreendido contribuirá para o desvelamento das regularidades a partir das quais se erigiram os conhecimentos sobre o trabalho e sobre o trabalhador e que, por sua vez, tornaram possíveis as práticas discursivas em torno da formação alinhada ao desenvolvimento do país e que, por sua vez, acabam por sustentar os discursos acerca dos cursos superiores de tecnologia na atualidade.

Conforme nos aponta Otaíza Romanelli, este período marca o desenvolvimento da economia brasileira a partir do reposicionamento do modelo agroexportador baseado na monocultura para o de substituição das importações. Assim, *“intensifica-se, pois, a substituição de produtos acabados importados por produtos de fabricação nacional, ao mesmo tempo em que a agricultura começou a produzir também e cada vez mais para o mercado interno”*. (ROMANELLI, 1993 p. 54)

Tal recuo no tempo merece nosso olhar atento neste trabalho, pois teria possibilitado o desenvolvimento industrial e urbano do Brasil, uma vez que a alteração no perfil da demanda teria

exigido, não a importação de bens acabados, mas tecnologias e equipamentos que visassem o atendimento aos padrões de consumo estabelecidos na época. Veremos a partir daí os desdobramentos sobre a significação do trabalho e a constituição do sujeito-trabalhador que, forjado ao longo do processo de industrialização brasileiro, deveria estar preparado em todos os níveis para operar e reproduzir este novo modelo de desenvolvimento.

Este processo foi marcado por um conjunto de rupturas nas estruturas do poder oligárquico que, sob o aspecto político-econômico, incluiu o Brasil no rol das civilizações urbano-industriais. Por sua vez, tal reposicionamento acabou por gerar novas disputas de poder na sociedade, considerando a entrada de novos atores no cenário brasileiro: os novos trabalhadores urbanos e o capital estrangeiro.

Porém, arriscamos dizer que, para além do processo de industrialização, o deslocamento da estrutura social agrária para a urbana acabou por instituir um outro *éthos*⁴ que refletirá, sobretudo, na estrutura educacional do país. Se até então a educação era reservada a poucos indivíduos oriundos dos estratos mais abastados da sociedade, a partir deste momento os direcionamentos se dariam no sentido do alargamento do sistema de ensino. O novo *éthos* instituía o ajustamento da nova população aos processos econômicos, aproximando a educação às necessidades de preparação da força de trabalho, conforme preconizava o modelo capitalista em franca expansão.

Um primeiro reflexo no Brasil se deu no início dos anos 1930 quando a estrutura social e política foi reorganizada no sentido do atendimento às novas demandas decorrentes do reposicionamento econômico do país. A educação passou então a ser percebida como estratégica à consolidação do desenvolvimento industrial e o Estado, por sua vez, passou a assumir posição de destaque no governo⁵ do povo por meio da educação, tão cara à intensificação do capitalismo.

Porém, a escolarização e, posteriormente, a formação para o trabalho no bojo do projeto capitalista, cumprirá a função de preparar um número máximo de pessoas para superação das barreiras do analfabetismo para figurarem como um exército de trabalhadores. Assim, a ampliação do sistema educacional capitaneada pelas reformas do Estado dá os primeiros contornos à educação de massa em nosso país.

Entretanto, há que se pensar que a produção do trabalhador no Brasil não se deu apenas pela espoliação dos meios de produção e pelo ajustamento do trabalhador ao trabalho frente à preparação

⁴ *Éthos* para os gregos traduz um modo de ser do sujeito que transparece em seu aspecto ou modo pelo qual vive e enfrenta a vida. (CASTRO, 2009 p. 154)

⁵ Consideramos aqui governo no sentido atribuído por Foucault como uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos na condução da conduta. (CASTRO, 2009, p. 190)

para a entrada em cena das novas tecnologias e do capital estrangeiro. Era preciso que o poder operasse com um alto nível de requinte e sutileza. Ao mesmo tempo em que os corpos fossem silenciados, moldados e reproduzidos por meio do trabalho e da preparação para o trabalho, era também preciso constituir os sujeitos como agentes propulsores do desenvolvimento do país. Para tanto, era preciso que eles se percebessem nesta condição.

Os domínios do poder na produção dos sujeitos para o trabalho foram, não apenas capazes de adestrar seus corpos, como foram capazes de plantar e fazer germinar o orgulho pelo trabalho como veremos mais detalhadamente a seguir.

Com isso, o desenvolvimento do processo de industrialização brasileiro não apenas promoveu a transferência da economia de base agrária para a industrial, como também foi responsável por introduzir o novo sujeito na sociedade – o trabalhador industrial urbano - bem como promover o seu ajustamento. Esta articulação visou não apenas a extensão das garras do poder na obtenção do controle social como também figurou como estratégia importante para a inserção do país no cenário internacional, considerando o quadro avançado deste processo na Europa.

Após muitas décadas de culto ao clássico oriundo da cultura europeia, em nome do desenvolvimento do país, fazia-se necessário o estímulo ao sentimento de pertencimento dos brasileiros à sociedade, que se daria anos mais tarde, por meio da valorização da cultura e do trabalho, fortemente presentes na era Vargas. A ideia de prosperidade e mudança se fundava no resgate da brasilidade e no valor da dedicação ao trabalho, estimulados na década de 1940 em grande parte pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Neste momento, a CLT configura-se como uma das mais eficientes práticas de governamentalidade. Tal função pode ser percebida à medida que se dedica a racionalizar as questões postas à população na regulação do trabalho, tanto sob o aspecto da imposição da norma quanto sob o aspecto da garantia à vida pela regulamentação das relações de trabalho. Contudo, não há dúvidas sobre a positividade gerada sobre a vida dos trabalhadores a partir deste acontecimento. Também não há como negar a atuação do poder sobre o controle da população trabalhadora, agora devidamente normatizada e regulada.

Após o Golpe de Estado de 1937 (Estado Novo), a consolidação do industrialismo brasileiro neste período exigia uma articulação sutil que primasse por um governo centralizado e nacionalista, mas que também procurasse favorecer as camadas populares como forma de contenção dos movimentos sociais surgidos a partir de 1935. Assim, a investidura do poder no governo dos corpos novamente

buscava seus espaços e maneiras de atuação num campo determinado de possibilidades que ora caminhava para a concessão, ora se orientava para a restrição.

Não à toa o Estado Novo guardou contradições e marcas complexas. Se por um lado este governo apresentou traços fascistas a partir de seu posicionamento ditatorial, por outro, buscará no estado de bem-estar social e no nacionalismo econômico as estratégias adequadas à articulação dos interesses do poder disciplinar na conformação dos trabalhadores em sujeitos produtivos.

Para isso, entretanto, era preciso que os domínios do poder fossem além das relações e regulações do trabalho. Para Maria de Lourdes Fávero (1980, 84), o Estado Novo marcará a transição entre um Estado baseado no direito para um Estado baseado na força policial. Com o fim dos direitos liberais, o Estado assume toda a forma de regulação da sociedade com a criação de órgãos de controle como o Conselho de Segurança Nacional, o Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Após a posse no governo provisório, Vargas toma como providências: a criação dos Ministérios do Trabalho; Indústria e Comércio e Saúde e Educação; modifica o sistema eleitoral e, na linha marcadamente autoritária, fecha o Congresso Nacional e Assembleias Estaduais e nomeia interventores nos estados. Na linha populista, seu governo reforçava o posicionamento das elites que viam nas garantias sociais formas de contenção do povo. Nessa linha, oficializa a previdência social e legaliza os sindicatos (ainda que, na contramão, as greves passassem a ser consideradas ilegais).

As vantagens trabalhistas como jornada de oito horas, salário mínimo, férias remuneradas e proteção ao trabalho infantil e feminino foram trunfos importantes para a desmobilização dos protestos e também para o desenho dos contornos sobre o trabalho e o trabalhador.

Certamente estes não eram apenas os únicos instrumentos a moldar o sujeito produtivo. Veremos mais tarde que a educação, em especial a educação para o trabalho, foi elemento fundamental posto a serviço do Estado como uma expressão da luta pela centralização do poder vigente.

Porém, não apenas a educação colaborou para a produção dos sujeitos trabalhadores a partir da disseminação de saberes sobre o trabalho. O modelo de nação preconizado pelo Estado Novo estava em franca construção entre 1930 e 1945 e encontrou na música e, sobretudo no rádio, o espaço para a sua disseminação em larga escala e a sua conseqüente consagração. Assim, a música exerceu importante papel na disseminação do projeto de nação varguista e o rádio consagrou-se como o maior veículo de divulgação de massa, resultando em um verdadeiro modelo de difusão da “cultura brasileira”.

Discursos, comunicados ao povo brasileiro, programas autorizados que exaltavam a brasilidade e o civismo como o Repórter ESSO foram pontos altos para a consolidação do populismo de Getúlio Vargas.

Na perspectiva do trabalho, as benesses das leis trabalhistas foram os pontos altos da definição do que era ser trabalhador no Brasil e do orgulho de sê-lo. Porém há que somarmos a isto todas as estratégias para colocar em prática o poder disciplinar que atuava desde os rituais das fábricas até os rituais das escolas.

No âmbito da educação, a influência não poderia ser diferente. Esta assume então o caráter de “tábua de valores”, como forma de promover a disciplina moral como mecanismo para o adestramento dos corpos e mentes da juventude de forma a prepará-la para o cumprimento das obrigações.

Dessa forma, sob a égide de Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde Pública, que defendia o Estado autoritário, a educação tornou-se objeto de estrito controle legal. Como determinação marcante deste período, houve a forte regulamentação da educação, reflexos que encontraremos até os dias de hoje.

Em termos da educação no período, todas as iniciativas de controle refletem a necessidade expressa na Constituição de 1934 de elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis.

Permeado pela visão da lei como regulamento, a partir das mudanças propostas nas reformas de Gustavo Capanema, o sistema de ensino dividia-se em: primário, secundário e superior.

O secundário orientava-se à formação geral, que proporcionava o acesso ao ensino superior, este claramente destinado à formação das elites, por um lado, e à formação técnico-profissional, orientada à preparação da força de trabalho e à inserção no mercado, por outro. Entretanto, a formação técnico-profissional não permitia o acesso ao ensino superior.

Nesta perspectiva, se reforçou a herança histórica de dualidade no sistema educacional brasileiro que, além de produzir e reproduzir uma força de trabalho voltada à inserção no processo produtivo, garante a manutenção e a reprodução dos interesses da elite claramente configurada na busca pela ascensão social. Para além disso, estabelece padrões diferenciados nas ofertas destinadas a uma e outra classe.

Com este espírito foi introduzido o ensino profissionalizante. Destinado às classes menos privilegiadas, nesta época voltava-se apenas à formação de nível médio de onde as escolas técnicas

assumem o papel de *“criar, nas palavras do próprio Ministro Capanema, na moderna juventude brasileira, um exército de trabalho, para o bem da nação”*. (FREITAG, 1980, p.51).

Tal expansão, ainda que expressiva em termos quantitativos, sob o rastro do processo de desenvolvimento econômico, não se fez de forma equânime e homogênea no país, razão pela qual as desigualdades regionais foram aprofundadas. Tampouco se deu fora dos domínios do poder das elites, atribuindo assim o caráter elitista ao ensino brasileiro. A improvisação da constituição do sistema escolar refletiu as constantes disputas no âmbito do poder, o que acabou por não estabelecer uma política nacional de educação no período compreendido entre 1930 e 1960.

As influências do desenvolvimento econômico refletiram de forma diferenciada no ensino superior, que passou a ecoar seus reflexos anos mais tarde nos movimentos para a modernização da universidade.

Cumpre-nos lembrar que o modelo universitário não foi adotado no Brasil, quando da criação dos cursos superiores. No período colonial, a formação superior destinou-se à formação dos quadros da Igreja, oferecida inicialmente pelos jesuítas. Em meio à expulsão dos jesuítas e às Reformas Pombalinas, a alteração no ensino superior se processou no sentido da “laicização” do ensino, mantendo-se a oferta dos cursos em instituições e faculdades isoladas.

Assim, o Brasil constituiu, já naquela época, um quadro pulverizado em termos das instituições, tipos e estruturas dos cursos que começa a ser alterado a partir da década de 1930.

Este cenário se agravou ainda mais quando da aprovação do estatuto das Universidades Brasileiras por meio da Reforma Francisco Campos. Na prática, esta se traduziu na mera justaposição de escolas superiores sem a reflexão sobre o seu verdadeiro papel e sobre os aspectos relativos à sua caracterização e ao seu funcionamento.

Entretanto, em 1930 é criado pela primeira vez o Ministério da Educação, ponto de partida para a promoção de mudanças estruturais na educação que culminará entre elas, com a organização em 1937 da Universidade do Brasil. Com a preocupação de centralizar progressivamente todo o sistema de ensino superior, instaura-se o modelo da Universidade do Brasil, dirigida e mantida pela União. Sua estruturação servia de modelo e exemplo a ser seguido pelas demais instituições de ensino superior do país.

Entretanto, foram os princípios conservadores que nortearam a criação da Universidade do Brasil, como nos diz Fávero (1980, p.95): *“sólido reduto que cabe guardar as tradições e elaborar os princípios e diretrizes que assegurem à nação a continuidade, progresso, equilíbrio e liberdade”*.

Há que considerarmos, contudo, que o período compreendido entre 1930 e 1945, o ensino sofreu os impactos das forças e tensões que se constituíram como base de sustentação para a política, sob a égide do populismo e do desenvolvimentismo.

A influência populista deflagrou um surto de expansão de universidades no país. Porém, em sua maioria, decorrente do processo de agregação de escolas de caráter profissionalizante. Tal processo, segundo Mendonça (*apud* ALVES, MAGALDI & GONDRA, 2003, p. 506) se daria em razão do deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias, da ampliação do ensino médio público, como também por meio do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, iniciado na década de 50 e culminado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Com o passar dos anos, o paradigma desenvolvimentista acabaria por empunhar a bandeira da modernização do ensino superior brasileiro que culminaria na Reforma Universitária de 1968.

Diferentemente do período anterior que situou a fase inicial do desenvolvimento urbano-industrial do Brasil, as décadas compreendidas entre 1950 e 1960 foram marcadas pela aceleração da industrialização no Brasil por meio do processo de substituição das importações, caracterizando este período do capitalismo industrial no Brasil como desenvolvimentismo.

Desta vez, um novo elemento foi aos poucos entrando no cenário brasileiro, o capital estrangeiro e que, por sua vez, gerou a alteração paulatina e significativa da dinâmica social, política e econômica do país, consolidando um período pautado pela industrialização acelerada.

No nível social, o período testemunhou uma grande transformação a partir da consolidação de uma sociedade urbano-industrial em expansão e das novas demandas decorrentes do processo de urbanização. Soma-se a este fato a incorporação dos trabalhadores na sociedade organizada, tanto no sistema político-partidário quanto no mercado cultural, fato apontado por Essus & Grinberg (*apud* XAVIER, 1999, p. 68) que marcará, na conjugação dos fatores expansão urbana, ampliação da estrutura social, econômica e industrial e a expansão dos meios de comunicação, a transformação do país em uma sociedade de massa.

Na continuidade da invenção do trabalhador no Brasil, era preciso formar o exército de trabalhadores para a consolidação e expansão da base industrial. Neste sentido, o trabalhador, já cunhado pelo período anterior, deveria ser reproduzido em série para a garantia da consolidação do modelo desenvolvimentista (urbano e industrial), com base no consumo e na conseqüente elevação da produtividade a partir do esforço do trabalho.

Entretanto, este mesmo período será marcado enormemente pelos impactos da tecnologia decorrentes da industrialização e dos investimentos do capital estrangeiro no país. Estes refletiram não apenas na maior estratificação da força de trabalho, como também em uma maior especialização em razão da emergência de formação de quadros de alto nível destinados aos setores públicos e privados, em franca expansão.

Neste sentido, o retorno de Vargas, desta vez pelo voto direto graças às marcas populistas de seu governo, trazia de volta a esperança das elites, sobretudo da elite industrial, na continuidade da política econômica do Estado Novo.

Porém, sua política de contenção das massas, sobretudo com a nomeação de João Goulart como Ministro do Trabalho e de suas demonstrações recorrentes de nacionalismo explícito em um Brasil já cooptado pelos interesses internacionais, acabaria por deflagrar uma ampla campanha articulada por militares não nacionalistas, partidários da União Democrática Nacional (UDN)⁶, pela grande imprensa (que tinha Carlos Lacerda como seu maior interlocutor) e pelos capitalistas estrangeiros, culminando nas pressões para sua renúncia.

Este período foi então, de certa forma, responsável por apontar os caminhos que seriam futuramente percorridos pelo Brasil. A Missão Abbink, comissão técnica envolvendo o Brasil e os EUA, incumbida de definir os rumos econômicos do país, apontava a participação do capital estrangeiro como fator decisivo ao desenvolvimento da economia nacional.

Este capítulo da história do Brasil foi resultado, por um lado, das dificuldades de atendimento à política de alianças estabelecida por Vargas e, por outro, pelos caminhos assumidos pelo país no sentido do liberalismo econômico com a entrada do capital estrangeiro.

O período compreendido entre a morte de Getúlio até a posse de Juscelino Kubitschek (1954 - 1956) foi marcado por golpes e contra-golpes que evidenciaram o intenso jogo de forças travado no Brasil em torno dos rumos de seu desenvolvimento econômico. A posse de JK (1956) representou a consagração do desenvolvimentismo.

A alavancagem do país a partir da consolidação de nosso parque industrial e do mercado interno, contou com a consolidação da identidade nacional a partir do orgulho, muito alicerçado nas ideias “atraso x modernização” e “Brasil, país do futuro”. Certamente os meios de comunicação em absoluta expansão contribuíram para o clima.

⁶ Partido político brasileiro fundado em 7 de abril de 1945, opositor às políticas e à figura de Getúlio Vargas.

O consumo aquecido e o mercado demandante provocam a mudança na estrutura dos lares brasileiros. Como nos lembra Xavier (1999, p.72):

O processo de industrialização e a generalização do consumo acirravam a euforia desenvolvimentista, ao mesmo tempo em que, modificando hábitos e padrões de comportamento coletivos, anunciavam o início de uma nova era, inaugurando um estilo de vida, mais urbano e, por isso, percebido como mais moderno.

Nestes anos o país assistiu à ampla abertura da economia ao capital estrangeiro na busca pelo desenvolvimento acelerado da economia, por vezes incorrendo na desnacionalização de nossa indústria. Mais tarde, os efeitos seriam percebidos no processo de acentuação das contradições decorrentes da implantação do modelo.

No aspecto educacional, face aos contornos de ampliação da população urbana e expansão da indústria, o período compreendido entre 1945 e 1960 representou passos largos no sentido da ampliação do sistema educacional formal, motivado, sobretudo, pela pressão da demanda social a partir da percepção acerca da educação como fator para a ascensão social.

Assim, como nos lembra Xavier (1999, p.73), “o crescimento urbano mudava de padrão e as reivindicações da classe média mudavam de sentido. Esta passou a definir de maneira mais direta a relação do seu status com o conhecimento”, o que decorreu na maciça procura por oportunidades no ensino médio e superior.

Por outro lado, novas necessidades incorreram a partir da expansão da estrutura industrial do país. A importação de tecnologia para a composição do parque brasileiro a torna elemento central no conteúdo do trabalho, para o qual deveria se formar quadros de profissionais. Se o período anterior dedicou-se a inserir os trabalhadores na nova realidade do trabalho, este se responsabilizara por reproduzi-los, bem ao tom da recém-inaugurada sociedade de massa.

A nova configuração da economia brasileira reorganizada face ao contexto internacional exigiria, sob a bandeira da Constituição de 1946, novas leis e diretrizes que disciplinassem o ensino no Brasil. No quadro brasileiro de múltiplos partidos, tendências partidárias, os impasses ideológicos e as disputas entre as diferentes correntes acabaram por refletir na longa tramitação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (de 1948 a 1961).

Seu primeiro projeto formulado em 1948 traduzia as preocupações populistas que, em certa medida, se aproximavam das ambições das populações urbana e agrária por ascensão social.

Assim, o então ministro da Educação Clemente Mariani nomeou uma comissão de especialistas responsáveis por propor uma reforma geral da educação nacional à luz da Constituição. O texto constitucional preconizava a defesa da liberdade e a educação dos brasileiros, assegurada como direito de todos e impunha aos poderes públicos a obrigação por garantir na forma da lei a educação em todos os níveis.

Em 1948 o projeto foi enviado ao Congresso Nacional que, em termos de seu conteúdo, vinculava-se basicamente, à extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário) e à criação da equivalência entre os cursos de nível médio, atribuindo a equiparação entre ensino geral e ensino profissional e permitindo a transferência entre um e outro ramo mediante o processo de adaptação.

Entretanto, um novo desenho de projeto da LDBEN foi apresentado à Comissão de Educação e Cultura ao final de 1958, por meio do Substitutivo Lacerda. O novo texto resguardava a visão privatista da educação sob o discurso da Igreja da “liberdade de ensino” e o “direito da família na educação dos filhos”. (ROMANELLI, 1993, p. 113)

As pressões conservadoras e privatistas acabaram por iniciar um longo e intenso debate sobre os caminhos da educação brasileira, a partir do qual se mobilizou o Movimento em Defesa da Escola Pública.

De um modo geral, o texto aprovado em 1961 pelo Legislativo traduz a vitória da ala conservadora, mais uma vez como tradução dos interesses da iniciativa privada.

Por sua vez, a articulação dos movimentos populares no início dos anos 60 atraiu um expressivo número de intelectuais e militantes e suas ações tomaram grande vulto, a exemplo dos Programas de Alfabetização, Movimento de Educação de Base e dos Movimentos da Cultura Popular. Tais movimentos retrataram a organização da população em torno de seus interesses.

A efervescência do período marcou claramente a luta ideológica no sentido da oposição entre a escola pública e a escola privada, ainda que esta segunda tenha conquistado espaços consideráveis na letra da lei.

Os discursos sobre os cursos superiores de tecnologia na constituição dos trabalhadores especializados na atualidade

Nesta fronteira temporal compreendida entre 1930 e 1960 encontrava-se um sistema educacional em franca expansão que se estruturava para absorver uma crescente população urbana a ser

“profissionalizada” e, para isso, era preciso que o poder se articulasse atuando em dupla perspectiva: forjando no interior do indivíduo as condutas, hábitos e o orgulho do trabalho e em seu exterior, no coletivo dos indivíduos, as políticas de bem estar que fariam vigorar a ideia do trabalho.

Como vimos, a partir da década de 1960, veremos tal imperativo se instaurar também, ainda que embrionariamente, nos discursos pela ampliação do sistema de educação superior.

O ideário da formação para o trabalho, mesmo que tardiamente formalizado em nosso sistema de ensino enquanto modalidade educacional⁷, se fez presente ao longo da história, nos bastidores da constituição dos sujeitos trabalhadores, através da matriz profissionalizante instaurada no ensino formal de nosso país desde os tempos mais remotos e que, por sua vez, também mobilizou os movimentos pela expansão.

Conforme já mencionado anteriormente, as influências do desenvolvimento econômico refletiram sobre a necessidade de ampliação do ensino que, ao nível da escola básica, as pressões se deram no sentido da universalização do ensino. Já no nível superior ecoaram mais à frente tanto em termos da ampliação do acesso (um dos fatores mobilizadores da reforma universitária de 1968), quanto refletiram no processo de diversificação dos cursos superiores com a entrada em cena dos cursos superiores de curta duração, voltados às necessidades do mercado de trabalho.

Neste movimento de ampliação e diversificação da educação superior se inscrevem os cursos superiores de tecnologia, marcados pela matriz vinculada ao processo de industrialização brasileiro, que tiveram sua origem na década de 1960 inspirados nos cursos de Engenharia Operacional regulados pelos Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 60, de 1963 e nº 25, de 1965 (MANFREDI, 2002 p. 168).

Os cursos de Engenharia Operacional inicialmente foram aprovados para funcionar nas Escolas de Ensino Superior de Engenharia. Porém, o alcance dos cursos foi ampliado pelo Decreto-lei 547 de 18 de abril de 1969 que autorizou a organização dos cursos profissionais superiores de curta duração em escolas técnicas federais.

No reforço da profissionalização, tal iniciativa se ancorou na perspectiva da produção dos sujeitos para o trabalho, tendo por argumento o discurso que se pautava em um processo de formação mais rápida e a inserção mais imediata no mundo trabalho. Porém, ao final da década de 1970, em razão

⁷ Vale lembrar que a inclusão da Educação Profissional como modalidade complementar de ensino (capítulo III) se deu na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

dos descompassos entre tal proposta, o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) e o mercado de trabalho, estes cursos serão extintos pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

A partir desta iniciativa, com base nos dispositivos legais que as configuraram, outras surgiram. Estas, por sua vez, teriam sido responsáveis por originar os cursos superiores de tecnologia (mais próximos do modelo atual) e ampliar esse tipo de oferta no âmbito da educação profissional, a exemplo da criação pelo governo paulista do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Considerando os anos de tramitação da lei, a cobertura a tais iniciativas seria dada mais tarde a partir da promulgação da Lei 5.540/68⁸, resultante da reforma universitária, que em seu Art. 18, ainda no capítulo 1 intitulado “Do Ensino Superior”, previa:

Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional. (BRASIL, 1968)

Segundo Fávero, o processo de gestação da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) se alinha à tramitação da Lei 4024/61⁹ (LDB/61), uma vez que as primeiras manifestações públicas em torno da necessidade de se reformar a universidade se efetivaram no longo processo de discussão e tramitação da LDB. (*apud* ALVES, GONDRA & MAGALDI, 2003 p. 562)

Este fato oferece o elemento de ligação entre as referidas legislações, expresso pelo Artigo 104 da LDB/61 em que previa a possibilidade de “*organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios*” (BRASIL, 1961).

A soma destes elementos nos oferece condições para compreendermos que os cursos superiores de tecnologia, entendidos como cursos superiores de curta duração, se configuraram como resposta à forte pressão social entre 1960 e 1970 pela ampliação do acesso ao ensino superior. A própria reforma de 1968, responsável pela “modernização” da universidade, ofereceu as condições para o processo de diversificação da educação superior, que se conjugou ao setor privado, uma vez que a educação superior passa a ser vista pela iniciativa privada como produto rentável aos seus negócios.

A partir desta breve narrativa, pudemos perceber que a formação dos quadros para inserção no trabalho esteve presente ao longo da história da industrialização do país, influenciando os diferentes

⁸ A Lei 5540 de 28 de novembro de 1968 foi responsável por fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e outras providências.

⁹ Lei de Diretrizes e Bases.

âmbitos da educação brasileira fazendo ecoar seus efeitos em termos da instalação da matriz profissionalizante no ensino brasileiro em seus diferentes níveis.

No Brasil, a conjugação entre massificação e privatização tem produzido o efeito perverso que reserva às classes menos favorecidas as vagas privadas em razão da acirrada competitividade do exame vestibular. Recentemente, algumas ações como as políticas de ação afirmativa e o acesso ao ensino superior por meio do ENEM têm buscado formas compensatórias para minimizar os impactos da constituição histórica excludente da educação superior brasileira.

Ainda que com uma trajetória conturbada desde o seu surgimento, os CST simbolizaram a perspectiva privatista quando, ao final da década de 1990, ganharam novo e definitivo fôlego a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e do Decreto 2.208/97¹⁰, quando assumem nova dimensão e passam a despertar o claro interesse da iniciativa privada que via, nesta oferta educacional, a forma de ampliar os seus negócios.

Este processo se intensificou a partir de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei Federal nº 10.172/01, em que foi dedicado um capítulo especial à educação profissional e tecnológica.

Neste contexto, o fortalecimento do discurso oficial em prol dos cursos superiores de tecnologia balizados pelo desenvolvimento econômico e pela necessidade de preparação de profissionais para os setores produtivos, aliado às várias iniciativas das políticas públicas de educação, se fez perceber no aumento verificado na oferta de vagas e nas matrículas de graduação tecnológica.

Os contornos da pesquisa: o que dizem os números?

Tais efeitos do processo histórico brasileiro nos pareceu responder positivamente à bandeira da ampliação do acesso ao ensino superior, amplamente difundida na década de 1990, no período Fernando Henrique Cardoso e continuada ao longo dos anos 2000 no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Entretanto, se, por um lado, a política de FHC investiu na ampliação das vagas por meio da participação da iniciativa privada na educação superior, transferindo a esta esfera a responsabilidade pela expansão deste nível de ensino com o abandono do setor público, por outro, a política do governo Lula demonstrou direcionar seus esforços (ora seguindo o curso do governo anterior, ora alterando seu

¹⁰ O Decreto Federal nº 2.208/97 foi responsável por regulamentar os dispositivos referentes à educação profissional na LDB. Também estabeleceu a divisão da educação profissional em três níveis. O nível básico, sem necessidade de escolaridade prévia, destinava-se à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores; o nível técnico oferecia habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio e o tecnológico correspondia aos cursos de nível superior na área tecnológica.

curso) no sentido de buscar reverter a participação do setor público nas vagas ofertadas. Segundo Dilvo Ristoff (2011), o Brasil tem demonstrado grande esforço, sobretudo nos últimos anos, para o alcance da meta prevista no PNE de ter, até 2011, 40% das matrículas da educação superior no setor público.

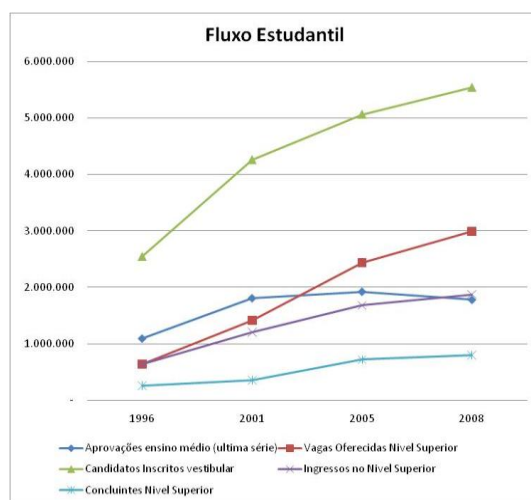
Para tanto, algumas ações empreendidas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), acompanhado por um processo de interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica na constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) revelam a preocupação com o aumento da oferta, em especial no âmbito da rede federal (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011).

Porém, contraditoriamente, os números insistem em apontar a ampliação da participação da esfera privada na educação superior brasileira que, em 2004, representava 90% do total de instituições; 65% do total de cursos e 70% das matrículas e atualmente representa 90% de instituições, 72,6% de cursos e 74,9% das matrículas (RISTOFF, 2011).

Sem sombra de dúvidas, atravessamos um momento de reestruturação da educação superior brasileira, movimento que nos últimos vinte anos vem sendo liderado pelo governo e impulsionado pelos discursos e pelas ações que gravitam em torno da educação superior, da competitividade e do emprego.

A análise dos dados do Censo da Educação Superior (INEP) entre 1996 e 2008, período que caracteriza a transição entre os governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, demonstra, de forma inequívoca, a expressão da expansão do sistema de educação superior em termos da ampliação das vagas, como mostra o gráfico.

Gráfico 1 – Fluxo estudiantil dos cursos de graduação no período de 1996 a 2008.



Fonte: Censo da Educação Superior – anos 1996; 2001; 2005; 2008 (INEP-MEC). Acesso em 26/05/2010.

Entretanto, percebemos, ao analisar o gráfico acima (Gráfico 1), que ao longo dos anos, a distância entre o número de candidatos inscritos no vestibular e os ingressantes no nível superior vem sendo ampliada. Tal fato evidencia não apenas o aumento da procura por cursos superiores no período como também a insuficiência das vagas ofertadas.

Em relação ao número de instituições de ensino superior, no geral, a concentração se intensificou em termos das instituições de educação superior privadas. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, em 1996, havia 992 IES, no Brasil, entre públicas e privadas, 72% das instituições concentravam-se na esfera privada e apenas 28% na esfera pública, tendência acirrada ao longo dos anos. Em 2008, a concentração passou para, aproximadamente, 90% de instituições privadas, ou seja, por mais que o sistema tenha ampliado a sua capacidade de absorção, ele ainda permanece insuficiente e profundamente marcado pelo privatismo.

Os dados da tabela 1 confirmam a tendência de ampliação do sistema que, em termos absolutos, passou de aproximadamente 634 mil vagas, em 1996, para 2.985 milhões em 2008. Entretanto, no último ano, apesar das vagas, apenas 1.873 milhões de candidatos ingressaram nos cursos, praticamente 1 milhão dessas vagas ficaram ociosas.

E ainda, ao compararmos o número de alunos que ingressaram e o número de alunos que concluíram, constatamos que o aproveitamento é muito baixo, pois de 1,8 milhões dos que ingressam, apenas 800 mil concluem.

Em termos percentuais, durante os anos compreendidos entre 1996 e 2008, a relação entre ingressantes e concluintes se manteve praticamente estável (em torno de 40%), o que quer dizer que o sistema permanece ineficaz, uma vez que se revela incapaz de reter os alunos.

Tabela 1 – Evolução de vagas, candidatos, ingressos e concluintes nos cursos de graduação no período de 1996 a 2008.

Série	1996	2001	2005	2008
Aprovações ensino médio (última série)	1.093.886	1.808.855	1.922.593	1.780.562
Vagas oferecidas	634.236	1.408.492	2.435.987	2.985.137
Candidatos Inscritos vestibular	2.548.077	4.260.261	5.060.956	5.534.689
Ingressos nos cursos de graduação	634.236	1.206.273	1.678.088	1.873.806
Concluintes dos cursos de graduação	254.401	352.305	717.858	800.318

Fonte: Censo da Educação Superior – anos 1996; 2001; 2005; 2008 (INEP-MEC). Acesso em 26/05/2010.

A partir deste quadro conjuntural, Ristoff (2011) nos lembra que “*não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados*”. Assim, para vencer o desafio da

democratização da educação superior, são necessárias ações que afirmem “os direitos dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público” (RISTOFF, 2011).

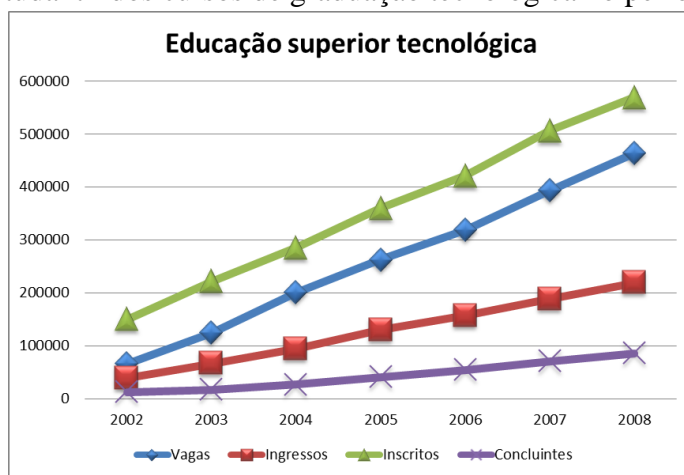
Para tanto, será preciso também romper com a ideia de que ampliar o espaço público (tanto em termos de acesso, quanto de cursos) implica a perda da qualidade. Não há como pensar em qualidade dissociada do universo de pessoas que dela deveriam usufruir. Não há também como pensar que o modelo universitário, tal qual temos hoje, dará conta de absorver e reter os nossos alunos carentes que têm no trabalho uma condição para o prosseguimento dos estudos.

Como pudemos constatar, os caminhos para a ampliação do sistema de educação superior não vêm sendo conduzidos apenas pela ampliação da participação das IES privadas em termos do número de instituições, total de cursos e oferta de vagas, mas também pela diversificação dos cursos em nível superior.

No gráfico que se segue (Gráfico 2), notamos a acentuada curva de crescimento entre os anos de 2002 e 2008 em todas as suas variáveis (número de vagas, inscritos no vestibular, ingressos e concluintes).

Atualmente, com base nos dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008 do INEP (BRASIL, 2009), os cursos superiores de tecnologia respondem por 16% das vagas de graduação. Em termos absolutos, neste ano, foram oferecidas 464.108 mil vagas, 218.843 alunos ingressaram e 85.794 concluíram. A relação percentual entre ingressantes e concluintes se manteve próxima da média dos cursos de graduação (40%).

Gráfico 2 – Fluxo estudantil dos cursos de graduação tecnológica no período de 2002 a 2008.



Fonte: Elaborado com base nos dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008 (INEP-MEC, 2009). Acesso em 07/06/2010.

Como demonstra a tabela 2, assim como os demais cursos de graduação, a oferta dos cursos superiores de tecnologia também se dá majoritariamente por meio da esfera privada.

Tabela 2 - Evolução do Número de Instituições que oferecem os CST, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008.

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	—	195	—	73	—	65	—	57	—	1.442	—
2003	1.859	13,6	207	6,2	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	224	8,2	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	231	3,1	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	248	7,4	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	249	0,4	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5
2008	2.252	-1,3	236	-5,2	93	-12,3	82	0,0	61	0,0	2.016	-0,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

Ristoff (2011) reconhece que o crescimento visível da educação tecnológica mobilizou claro esforço não universitário do último governo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e deverá implicar em novos contornos para a educação superior brasileira. Gomes, Oliveira e Dourado (2011) complementam:

... o processo de integração de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, objetivando a constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), mediante a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, visou formular a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, localizados em um mesmo Estado.

Tais medidas trouxeram ânimo novo à participação da esfera pública na educação superior do país à medida que colocaram em destaque o papel das IFES, em geral, e dos IFETs em particular para o reposicionamento do sistema de educação superior e para o redimensionamento da formação do trabalhador.

Considerando que o movimento de expansão e diversificação do sistema tem envolvido diretamente o papel articulador dos governos na formulação das políticas, parece de fundamental importância buscarmos as raízes de suas tensões e a natureza de seus discursos. Para tanto, implica uma busca permanente por desvelar as bases sobre as quais tais políticas se processaram e a serviço de qual projeto de sociedade elas se vinculam, a fim de vislumbrarmos suas implicações e desdobramentos.

Dessa forma, significa realizar de maneira consciente a opção pelo duvidar permanentemente da superficialidade das palavras e dos dados e conceber as políticas públicas como resultantes de atos de

governo, intencionalmente articulados e comprometidos com uma visão racionalizada do mundo. Significa ainda, comprometer-nos, a partir do desvelamento das relações sociais e das estratégias de dominação que elas ocultam, em favor da possibilidade de construção de novos entendimentos das perspectivas democráticas.

Alguns dados sobre os alunos dos CST?

A partir dos dados empíricos colhidos com a pesquisa de campo realizada com 85 alunos de duas Faculdades de Tecnologia, uma pública¹¹ e outra privada¹², nos foi possível identificar os seguintes fatores:

(a) As realidades socioeconômicas nas quais estão circunscritos:

Pela realização da pesquisa, a concentração de renda dos responsáveis pelos alunos pesquisados está compreendida entre dois e cinco salários mínimos¹³ totalizando 47,5% dos respondentes, sendo 17,64% entre 2 e 3 salários e 29,41% entre 3 e 5 salários.

(b) As razões que mobilizaram os alunos na escolha da instituição de ensino:

Os fatores “credibilidade” (24,41%); “instituição pública” (13,95%) e “gratuidade” (10,46%) somaram 49,41% dentre as razões que influenciaram na escolha da instituição de ensino pelos alunos pesquisados.

(c) A vinculação prévia destes com o trabalho:

Do público pesquisado, 57,64% dos alunos, jovens e adultos, trabalham e 42,35% não exerce nenhuma função remunerada atualmente.

(d) As expectativas sobre o atual curso e sobre o futuro a partir de sua conclusão:

Quando perguntados sobre as expectativas do curso: 29,41% não responderam, 18,82% atrelaram suas expectativas à qualidade do curso, 11,76% à possibilidade de realizarem um curso de Especialização, 8,23% à oportunidade de crescimento profissional e 7,05% à oportunidade de aprender com base na prática.

¹¹ Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Computação, vinculado à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

¹² Faculdade SENAC Rio.

¹³ O salário mínimo foi criado pelo Decreto lei nº 399 de abril de 1938 e implantado no durante o governo de Getúlio Vargas a partir de 1º de maio de 1940. Atualmente, o valor do salário mínimo nacional é estabelecido e reajustado pelo governo federal brasileiro. A partir de 1 de março de 2011, o valor do salário mínimo nacional foi estabelecido em R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais).

Em relação às expectativas para o futuro, os dados revelaram que 25,88% dos entrevistados possuem a expectativa de continuar seus estudos em um curso de pós-graduação/especialização, 20,0% almejam trabalhar na área, 12,94% ser aprovado em um concurso público e apenas 5,88% pensam em se dedicar em uma segunda graduação para obtenção do título de bacharel.

(e) A compreensão acerca das especificidades do curso, suas vantagens e desvantagens:

Em relação às vantagens deste tipo de curso, os alunos apontaram como principal fator o tempo de conclusão que atingiu a marca de 40,0% dos respondentes contra 28,23% que não responderam ou não souberam informar.

As maiores desvantagens identificadas figuraram entre a pouca valorização do curso e/ou o desconhecimento do mercado sobre ele com 21,17% e o fato do curso não ser aceito em alguns concursos públicos com 10,58% dos respondentes. 38,82% não responderam ou não souberam responder a este item.

Referências

ALVES, Claudia; MAGALDI, Ana e GONDRA, José (Orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

_____. **Decreto 2208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18/04/1997.

_____. **Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27/12/1961.

_____. **Lei 5540, de 28 de novembro 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 23/11/1968 e retificado no DOU de 03/12/1968.

_____. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996.

_____. **Parecer CNE/CES 436, de 2001**. Trata de cursos superiores de tecnologia – formação de tecnólogos.

BRASIL/INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>> Acesso em 26/05/2010.

_____. **Censo da Educação Superior.** Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>> Acesso em 26/05/2010.

_____. **Censo da Educação Superior.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>> Acesso em 26/05/2010.

_____. **Censo da Educação Superior.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>> Acesso em 26/05/2010.

_____. **Resumo técnico: censo da educação superior 2008 (dados preliminares).** Brasília, DF, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos meus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Wellington Borges; WORMS, Luciana Salles. **Brasil século XX: ao pé da letra da canção popular.** Curitiba: Editora Nova Didática, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Estado Novo: educação e universidade. In: **Universidade e poder: análise crítica / fundamentos históricos 1930-1945.** Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1980.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado & sociedade.** São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de e FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e América Latina.** Aparecida (S.P.): Idéias e Letras, 2011 (no prelo).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de e FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e América Latina.** Aparecida (S.P.): Idéias e Letras, 2011 (no prelo).

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de e FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e América Latina.** Aparecida (S.P.): Idéias e Letras, 2011 (no prelo).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 2. ed., Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

XAVIER, Libânia. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais.** Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1999.