

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:

UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Luiz Fernandes Dourado¹
Luciene Lima de Assis Pires²

O debate sobre a qualidade da educação superior pressupõe a compreensão do que se entende por qualidade e, ao mesmo tempo, reflete a importância dessa temática na área de educação, neste importante momento de análise sobre as interfaces entre as políticas, a gestão, a prática educativa e a qualidade da educação superior.

A construção e a explicitação do que se entende por qualidade por meio da caracterização desta, suas dimensões e indicadores retratam a complexidade do fenômeno educativo e, ao mesmo tempo, realçam a importância de aprofundamento da referida temática na agenda de políticas públicas para educação. Questões como acesso, permanência, gestão democrática, entre outros, articulam-se fortemente ao alcance da concepção que norteia a qualidade que se quer dimensionar e, por suposto, a compreensão acerca do papel social da educação nos diferentes níveis e modalidades educativas. Há muitas formas de se enfrentar tal debate, desde a análise do processo de organização do trabalho educativo, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão dos processos e da lógica organizacional e formativa, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e instituições educativas sem perder de vista a articulação destas com as políticas sociais mais amplas e com os processos de avaliação que as permeiam. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação se articula às diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. Por esse raciocínio a discussão sobre qualidade da educação superior não se circunscreve aos muros das instituições educativas, sejam elas universitárias ou não.

Dourado, Oliveira e Santos (2005) afirmam que

Estudos, avaliações e pesquisas³ mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem,

¹ Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Goiás. E-mail: douradol@terra.com.br.

² Doutora em Educação. Professora do CEFET-GO/UNED-Jataí.

³ A esse respeito Cf.: Unesco, 2002 e 2003; Brasil.Inep, 2004; Lima, 1998; Nóvoa, 1999, dentre outros.

e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação bem como a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares, bem como intra-escolares (Dourado, Oliveira & Santos, 2005).

Nessa direção, a qualidade da educação, neste artigo, é entendida como fenômeno complexo, a ser adjetivada a partir de premissas que assegurem dimensões comuns, sem padronizar o campo. Ou seja, a qualidade deve ser socialmente referenciada, ter por eixo a unidade sem perder de vista a diversidade. Desse modo, a qualidade da educação envolve as diferentes políticas e processos educativos em sua mediação com as relações sociais mais amplas envolvendo, portanto, desde a relação entre os recursos materiais e humanos, financiamento, os processos formativos e de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, entre outros.

Entendendo que qualidade constitui-se em conceito polissêmico e ao indicarmos o seu horizonte a partir da defesa de uma qualidade referenciada socialmente nos propomos a discutir a temática proposta neste simpósio a partir da análise das políticas de educação tecnológica em sua interface com a educação superior buscando desvelar essa nova institucionalidade que se efetiva no campo ressaltando, em seu horizonte sócio-histórico e político os balizamentos do processo de complexificação da educação superior no Brasil, especialmente, nos últimos anos.

Educação tecnológica e uma nova institucionalidade para a educação superior

A análise das políticas de educação tecnológica no Brasil e a compreensão de que está se constituindo para a educação superior brasileira uma nova institucionalidade é a questão central que move a nossa argumentação. As questões centrais que norteiam nosso estudo giram em torno da análise dos processos de transformação das antigas escolas técnicas federais, em instituições de nível superior. Porque tais instituições desencadearam a busca para transformação em CEFETs? Que fatores levaram (e levam) estas instituições a buscarem esta transformação? Em que medida as políticas públicas de educação estimularam tal processo de mudança? Em que medida foi proposta uma nova institucionalidade para a educação superior no Brasil? Foi buscando responder a essas indagações que analisamos as políticas de criação dos centros federais de educação tecnológica, bem como a diversificação na formação superior por meio da criação dos cursos de tecnologia.

Pode-se afirmar que a reestruturação na formação profissional e superior, proposta, a partir de 2003, no governo Lula, não representou o fim do modelo de

reformas que vinham sendo empreendidas no governo FHC. No entanto, alterações se efetivaram no traçado das políticas educacionais destacando-se, sobretudo, a centralidade conferida à criação das universidades tecnológicas cujo encaminhamento foi interrompido pelo ministro Paulo Renato (governo FHC) que discordava da proposição favorável a criação destas universidades no país, o que só foi encaminhado no Governo Lula. A revogação do Decreto 2.208/97, que reestruturou a educação profissional, e a edição de outro decreto, o 5.154/04⁴ reabriu a discussão, recolocando velhas questões e pleitos. Percebemos que esta revogação, por si só, não outorgou à educação tecnológica e às instituições que ela ministra, até o presente momento (quase dois anos após a revogação), mudanças substantivas, ainda que o processo de edição do Decreto tenha sido discutido mais amplamente. A análise que realizamos demonstrou que o que norteia o ajuste no ensino tecnológico é demarcado por ambigüidades que incluem a preocupação com a formação humana mediada pela garantia da qualidade da educação, bem como, atendimento às demandas de organismos financeiros internacionais para financiamento cuja visão pragmatista, de que se deve ter uma educação que atenda ao *immediatismo* da sociedade atual, não se coaduna a um projeto de formação ampla, omnilateral.

A trajetória histórico da formação de tecnólogos é ela mesma marcada por essas ambigüidades e limites. Vinculada diretamente à origem dos CEFETs, criados na década de 1970, quando se propunha a construção de um modelo alternativo para o ensino superior “tradicional”, acreditamos que a (re)implantação dos cursos tecnológicos e a ampliação da *rede CEFET* na década de 1990 reeditou os interesses anteriores, sendo acrescida a *base* de um ensino superior flexível, em consonância com a *emergência* do capital. Tem-se a multiplicação de escolas profissionais que, segundo Gramsci (1989), reforça as diferenças sociais e a criação de estratificações internas, que, por sua vez, dão a impressão de estar-se em uma sociedade democrática.

Ao se observar crescimento no número de instituições por organização acadêmica, no país, de 1997 a 2003 e verifica-se, o aumento significativo no número de Centros de Educação Tecnológica – 75,5%, passando de 53 para 93 instituições entre 2002 e 2003. Em seguida aparecem as Faculdades Integradas, com aumento de 13,3%, e as Faculdades, Escolas e Institutos, que tiveram um crescimento de 13,1% no mesmo

⁴ Cf.: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

período. Apenas uma universidade foi criada, a Universidade Federal do Tocantins, conforme demonstrado na tabela 1.

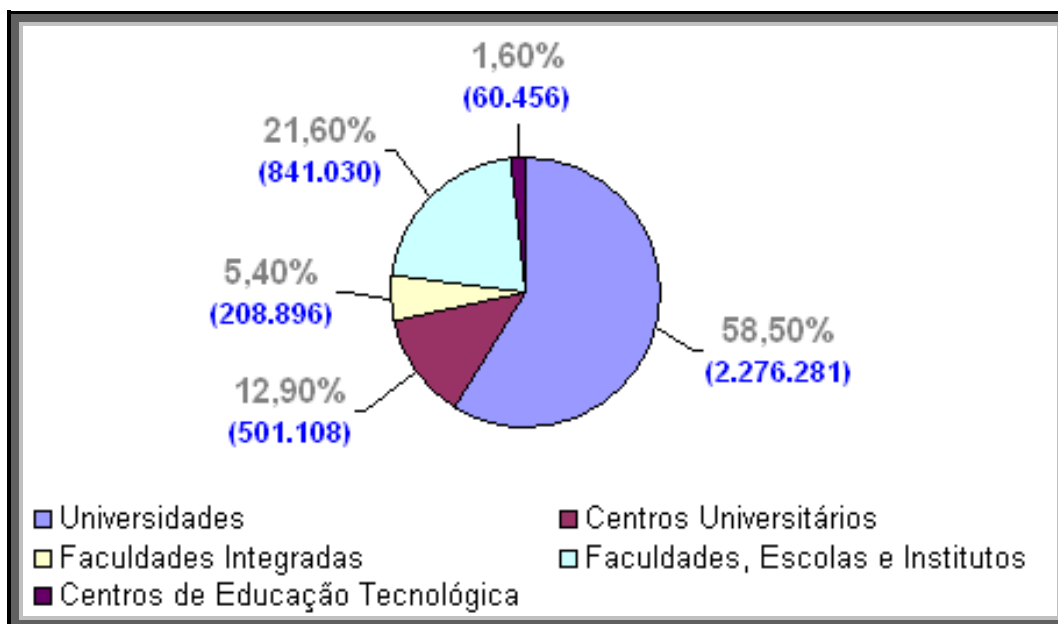
Tabela 1: Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica
Brasil – 1997 a 2003

Ano	Total	Univesi- dades	%	Centros Univer- sitários	%	Faculdades Integradas	%	Faculdades, Escolas e Institutos	%	Centros Educação Tecnoló- gica	%
1997	900	150	...	13	...	78	...	659	...	-	...
1998	973	153	2,0	18	38,5	75	-3,8	727	10,3	-	-
1999	1.097	155	1,3	39	116,7	74	-1,3	813	11,8	16	-
2000	1.180	156	0,6	50	28,2	90	21,6	865	6,4	19	18,8
2001	1.391	156	0,0	66	32,0	99	10,0	1.036	19,8	34	78,9
2002	1.637	162	3,8	77	16,7	105	6,1	1.240	19,7	53	55,9
2003	1.859	163	0,6	81	5,2	119	13,3	1.403	13,1	93	75,5

Fonte: INEP/MEC *apud* INEP/MEC, Informativo, Ano 2, n. 62, 26/out./2004, p. 1.

No que se refere ao número de matrículas, observa-se que as universidades, mesmo apresentando a menor taxa de crescimento em número de instituições, concentram 58,5% da matrícula da graduação no País, o que representa 2,3 milhões de estudantes. Em segundo lugar estão as faculdades, escolas e institutos, que juntas englobam 21,6% (841 mil) das matrículas. Em relação ao número de alunos, o crescimento foi maior nos Centros de Educação Tecnológica, que tinham 43,2 mil, em 2002, e passaram para 60,5 mil, em 2003, uma taxa de 40%. Apesar do crescimento registrado, os centros tecnológicos possuem apenas 1,6% do total de alunos dos cursos de graduação. Na seqüência aparecem as faculdades, escolas e institutos, com 24,4% de incremento na matrícula (Gráfico 1).

Gráfico 1: Número de alunos de educação superior por organização acadêmica –
Brasil/2003



Fonte: INEP/MEC *apud* INEP/MEC, Informativo, Ano 2, n. 61, 18/out./2004, p. 2.

A inserção dos CEFETs na educação superior representou uma reestruturação⁵ nas instituições de nível técnico – escolas técnicas e agrotécnicas – que a eles deram origem. Percorreu-se o caminho alternativo de formação profissional e aliviou-se a pressão sobre o nível superior.

Internamente as instituições buscavam a cefetização, que lhes asseguraria o *status* de instituição de nível superior, e há exemplos emblemáticos da ansiedade por que passavam estas instituições, quando isto não se concretizava rapidamente. Os defensores desse processo de mudança acreditavam que este deveria ser um processo natural e quando não se efetivava, vinha a frustração. É o caso da cefetização na Escola Técnica Federal de São Paulo.

A Cefetização, uma meta por mim almejada desde 1978, só começou a se concretizar com a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei nº 8.984 em dezembro de 1994, a qual possibilitava a transformação de todas as ETF's em CEFET's, mas infelizmente na ocasião não houve tempo para a sua regulamentação. [...] Nosso Projeto Institucional para a Cefetização foi analisado por uma comissão no MEC, *em paralelo desenvolvemos algumas ações políticas nos bastidores*. Como resultado, tivemos o nosso Projeto aprovado e, *finalmente, após vinte anos de espera*, implementamos o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. [...] Novos desafios decorrem dos primeiros, tais como: articulação entre ensino médio e educação profissional, projeto de Certificação de Competências adquiridas fora do ambiente formal de

⁵ As escolas técnicas e agrotécnicas possuíam um atendimento prioritariamente em cursos de nível técnico integrado ao nível médio a Reforma provocou uma redução drástica de vagas no ensino médio, como é o caso do CEFET-MG: de 1200 vagas, em 1997, para 120, em 1998 (GARIGLIO, 2002). A esse respeito ver também: Oliveira, M. A. (2003); Lima Filho, (2002); Ramos, (1995).

escolarização, *consolidação do CEFET-SP como Centro de Referência em Educação* [...] (GAYEGO FILHO, s/d, grifo nosso).

E da Escola Técnica Federal de Química de Nilópolis-RJ.

Se a ‘cefetização’ (transformação em Centro federal de educação tecnológica) é uma evolução natural das Escolas Técnicas; se a maioria das ‘antigas ETFs’ do país já tiveram sua ‘cefetização’ efetuada; se a ETFQ⁶ cumpriu todos os ritos (administrativos, pedagógicos, jurídicos etc) que as demais cumpriram; se o Projeto de Cefetização (o ‘rito’ principal) da ETFQ foi considerado um dos mais bem elaborados e consistentes entre todas as ETFs (!) e SE TUDO ISSO É VERDADE: O QUE ESTÁ ACONTECENDO? PORQUE CONTINUAMOS SENDO ESCOLA TÉCNICA? (ETFQ-RJ, Jornal Mural, 1999, p. 01, grifos do autor).

Apesar da “demora” em alguns casos, todas as escolas técnicas se cefetizaram, e houve uma diminuição gradativa na oferta do ensino médio nestas instituições. Esse movimento de cefetização vai delineando novos marcos nas políticas e gestão da educação superior no país. Tais marcos articulam-se efetivamente ao processo de diversificação e diferenciação institucional vivenciada pela educação superior no Brasil a partir dos anos 1990⁷ rompendo, assim, com o ideário do padrão universitário preconizado pela Reforma Universitária de 1968.

Outro aspecto também há que ser observado: os argumentos em defesa da transformação dessas escolas em CEFETs destacavam a necessidade da otimização dos recursos e da estrutura física das mesmas resultando ainda na necessidade de se viabilizar um projeto de educação tecnológica compatível com as novas exigências de desenvolvimento do país (GUIMARÃES, 1996). Neste sentido se poderia afirmar que a sobrevivência destas instituições estaria vinculada ao novo projeto a ser delineado com a cefetização e a conseqüente possibilidade de se ministrar cursos superiores de tecnologia. Nesse processo, vivencia-se no país um *boom* expansionista sem precedentes cuja lógica pragmática secundarizou um projeto abrangente e de qualidade para a educação superior no Brasil.

A *Rede* de CEFETs ampliou-se, escolas técnicas federais foram transformadas em centros de educação tecnológica ao longo da década de 1990. No entanto, ao contrário do que se projetou, a transformação em CEFETs não solucionou os múltiplos problemas que estavam postos. As instituições continuaram relativamente ‘perdidas’, passando a viver o que pode ser chamado de crise de identidade em um amplo processo

⁶ Escola Técnica Federal de Química de Nilópolis - RJ.

⁷ A respeito cf. Sguissardi (2000); Sguissardi & Silva Júnior (1999), Dourado, Catani & Oliveira (2003).

de metamorfose institucional⁸. A *Rede* não era mais tecida pela trama da formação profissional pública, gratuita, integrada à formação geral. A *Rede* tinha agora novas tramas tecidas por uma multiplicidade de cursos para o atendimento imediato ao mercado de trabalho e não mais mediatizadas pelas relações que se compunham anteriormente. A *Rede* se diversificou, perdeu o seu processo de construção identitária e gradativamente foi sendo redirecionada.

Fazendo uma análise da oferta de cursos nos CEFETs⁹, verifica-se que a diversificação seguiu duas linhas prioritárias: informática e turismo. Analisando a oferta de cursos em 28 CEFETs, percebeu-se que 75% deles ofereciam, em 2005, cursos técnicos, tecnológicos e/ou especialização na área de turismo¹⁰ e 75% oferecem cursos técnicos, tecnológicos e/ou especialização na área de informática. Outro aspecto interessante é a oferta de cursos na área de saúde¹¹. Dos CEFETs analisados, 60.71% oferecem cursos na área de saúde.

Pode-se exemplificar isso, fazendo alusão ao CEFET de São Vicente do Sul - RS. Tendo como instituição de origem uma escola agrotécnica a cefetização em São Vicente se deu em novembro de 2002. No primeiro semestre de 2005 foram ofertadas vagas, na área agrícola e também em Técnico em Informática e Técnico em Enfermagem, em uma modalidade específica, *pós-curso de auxiliar* (CEFET SVS, 2005). Vale salientar ainda que o CEFET São Vicente do Sul atende, a uma diversidade de cursos, 1.527 alunos e tem um quadro de 27 professores (BRASIL, MEC, Instituições Federais, 2005).

A identidade das escolas técnicas e agrotécnicas federais se constituía ligada aos cursos médios integrados ao técnico. A redução na oferta do ensino médio, e a oferta do tecnológico em diferentes áreas desencadeou fraturas na identidade dessas instituições, professores de nível médio passaram a ministrar aulas no ensino superior. A dinâmica pedagógica e a Organização Didática, dentre outros, não se adequavam a este nível de ensino. Tais fatores certamente implicaram em limites estruturais ao estabelecimento de uma nova identidade que assegurasse processos formativos pautados pela qualidade social dos novos desafios e “empreendimentos” expansionistas verificados.

⁸ Cf.: Catani e Oliveira (1999).

⁹ Dos 34 CEFETs, analisou-se a oferta de cursos em 28 deles (82.35%).

¹⁰ Classificou-se, nesta análise, como área de ‘turismo’, os cursos de Turismo; Hotelaria; Gestão Ambiental; Meio Ambiente; Tecnologia ambiental; Meio Urbano; Lazer e Qualidade de Vida; Saneamento Ambiental.

¹¹ Classificou-se, nesta análise, como área de saúde, os cursos de: Enfermagem; Radiologia; Saúde Pública; Laboratório Farmacêutico; Segurança e Saúde no Trabalho; Segurança no Trabalho.

O processo de expansão se efetivou de maneira rápida seguindo uma lógica de desenvolvimento desigual e combinado cuja resultante maior implicou em profunda descaracterização destas instituições. Observando os dados estatísticos apresentados pelo INEP, no Censo da Educação Superior¹² nos anos de 1999 e 2003¹³, confirma-se o crescimento da rede de instituições tecnológicas e, conseqüentemente, dos cursos de tecnologia. Verifica-se um aumento no número de cursos nas universidades, mas em proporção menor, conforme análise das tabelas a seguir.

Tomando-se como referência o número de instituições (Tabela 2) verifica-se que enquanto as universidades cresceram 12,8% no período analisado – 1999 a 2003 –, os centros de educação tecnológica (CET) cresceram 210%. O número de universidades aumentou em 7,4% nas capitais e 25% no interior. No caso dos centros, eles cresceram 185,7% nas capitais e 266,7% no interior. Pode-se perceber também neste crescimento uma tendência à interiorização das instituições, pois o crescimento foi maior no interior do que na capital. Em 1999, 69,2% das universidades federais estavam localizadas em capitais; em 2003, como o crescimento de 12,8% que ocorreu, a representatividade das universidades nas capitais diminuiu para 65,9%.

Tabela 2 – Número de instituições de educação¹⁴ superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a categoria administrativa das IES – 1999/2003 – Brasil e Rede Federal

Ano	Brasil			Rede Federal								
	Total	Capital	Interior	Universidades			Centros de Educação Tecnológica			Faculdades ¹⁵		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
1999	1.097	409	688	39	27	12	10	7	3	11	4	7
2003	1.859	665	1.194	44	29	15	31	20	11	8	3	5
%	69,4%	62,5%	73,5%	12,8%	7,4%	25%	212%	185,7%	266,7%	-27,2%	-25%	-28,5%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do INEP (2004).

¹² Os dados aqui apresentados referem-se ao total no país e, nas instituições, apenas à rede federal – universidades / centros universitários / faculdades integradas / faculdades, escolas, institutos / centros de educação tecnológica.

¹³ Tomou-se como referência, para esta análise, os dados referentes aos anos de 1999 e 2003 por ser este o último Censo divulgado pelo INEP, no período em que se realizou a pesquisa, e aquele, o ano em que constam os primeiros dados referentes aos CEFETs.

¹⁴ No Censo de 1999, utiliza-se a terminologia Ensino Superior; no Censo de 2003 é utilizada a terminologia Educação Superior.

¹⁵ No Censo de 1999 utiliza-se, como indicadores das instituições, universidades / centros universitários / faculdades integradas / faculdades / centros de educação tecnológica. No Censo de 2003, utiliza-se universidades/ centros universitários / faculdades integradas / faculdades, escolas, institutos / centros de educação tecnológica. Para a elaboração desta tabela englobou-se neste item as instituições classificadas como faculdades, escolas, institutos. Verifica-se em todas as tabelas uma redução no número de faculdades (faculdades, escolas, e institutos). Tal fato se justifica, porque essas instituições foram agregadas a universidades ou centros universitários.

No que se refere ao número de cursos (Tabela 3), a proporção de crescimento é maior se comparada ao número de instituições. De 1999 para 2003, as universidades aumentaram em 28,75% a quantidade de seus cursos – um índice de 62,45% menor que o crescimento no país que foi de 91,2%. No caso dos centros, o aumento no número de cursos, neste período, foi de 439,6% o que representa 348,4% a mais que o índice do país. Analisando este mesmo indicador – cursos – e comparando o crescimento na capital e no interior, identifica-se claramente a interiorização como base da política expansionista, já apontada em relação ao aumento no número das instituições. Os cursos nas universidades cresceram 20,5% nas capitais e 39,05% no interior, mas nos centros é que se percebe maior interiorização: 278,5% nas capitais e 1.054,54% no interior.

Tabela 3 – Crescimento no número de cursos de graduação, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a categoria administrativa das IES – 1999/2003 – Brasil e Rede Federal

Ano	Brasil			Rede Federal								
	Total	Capital	Interior	Universidades			Centros de Educação Tecnológica			Faculdades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
1999	8.878	3.221	5.657	1.614	897	717	53	42	11	54	17	37
2003	16.453	5.633	10.820	2.078	1.081	997	286	159	127	28	3	25
%	85,3%	74,9%	91,2%	28,75%	20,5%	39,05%	439,6%	278,5%	1054,54%	-48,1%	-82,3%	-32,4%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do INEP (2004).

O número de matrículas (Tabela 4) é um outro indicador importante a ser analisado. Nas universidades o crescimento nas matrículas foi de 25,2% e nos centros este crescimento foi de 210,3%. Em relação ao número de matrículas analisou-se aqui dois indicadores: o crescimento na capital e no interior e o crescimento por turno e percebeu-se um dado interessante. O número de matrículas, aumentou em 19,02% nas universidades, nas capitais, e 39,9% no interior. No caso dos centros o aumento foi de 146,9% nas capitais e 647% no interior.

Tabela 4 – Crescimento do número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a categoria administrativa das IES – 1999/2003 – Brasil e Rede Federal

Ano	Brasil			Rede Federal								
	Total	Capital	Interior	Universidades			Centros de Educação Tecnológica			Faculdades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
1999	2.369.945	1.126.467	1.243.478	421.353	295.699	125.654	10.893	9.512	1.381	10.316	2.736	7.580
2003	3.887.022	1.775.799	2.111.223	527.719	351.962	175.757	33.801	23.485	10.316	5.581	1.371	4.210
%	64,01%	57,6%	69,7%	52,2%	19,02%	39,9%	210,3%	146,9%	647%	-45,9%	-49,9%	-44,5%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do INEP (2004).

E com relação ao turno (Tabela 5), de 1999 para 2003, as matrículas diurnas nas universidades aumentaram em 19,5%, e as matrículas noturnas aumentaram em 48,1%. No caso dos centros, o aumento nas matrículas diurnas, neste período analisado, foi de 409,4%, e o aumento nas matrículas noturnas foi de 141,5%. Ao se fazer um ‘cruzamento’ nestes dados percebe-se que as matrículas noturnas, em 1999, representavam 19,95% no total das matrículas nas universidades e em 2003 passaram a representar 21,55%. Esta mesma proporção pode ser encontrada também em relação ao país, pois em, 1999, as matrículas noturnas representavam 55,745% do total e, em 2003, este número cresce para 58,41%. No entanto percebe-se nos centros uma relação inversa: se em 1999 as matrículas noturnas representavam 74,33% do total, em 2003, esta proporção diminui para 57,86% do total. Isto significa, efetivamente, que as matrículas nos centros, apesar do grande aumento, estão maiores no turno diurno, em um período que o MEC indicava para a ampliação de vagas no noturno.

Tabela 5 – Crescimento do número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica e turno, segundo a categoria administrativa das IES – 1999/2003 Brasil e Rede Federal

Ano	Brasil			Rede Federal								
	Total	Diurno	Noturno	Universidades			Centros de Educação Tecnológica			Faculdades		
	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno
1999	2.369.945	1.044.887	1.321.058	421.353	337.260	84.093	10.893	2.796	8.097	10.316	7.686	2.630
2003	3.887.022	1.616.556	2.270.466	527.719	403.183	124.536	33.801	14.244	19.557	5.581	5.283	298
%	64,01%	54,7%	71,8%	25,2%	19,5%	48,1%	210,3%	409,4%	141,5%	-45,9%	-31,2%	-88,66%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do INEP (2004).

No que se refere ao indicativo número de concluintes (Tabela 6), percebe-se nos indicadores o resultado quantitativo do aligeiramento e na diminuição na duração dos cursos. Nas universidades o número de concluintes aumentou em 54,1%, entre 1999 e 2003; já nos centros este aumento foi de 711,8%. No entanto, esta diferença fica mais nítida quando se analisa o processo de interiorização já destacado quanto ao aumento no número de cursos. Os concluintes das universidades, nas capitais, cresceram 44,6% e no interior 76,4% mas é nos CET que se percebe uma diferença altamente significativa entre a capital e o interior. Ocorreu um aumento de 363,1% no número de concluintes nas capitais e, no interior, o aumento no número de concluintes dos centros chegou ao índice de 1.987,7% o que revela a interiorização na formação superior no país.

Tabela 6 – Crescimento do número de concluintes em cursos de graduação, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a categoria administrativa das IES – 1999/2003 – Brasil e Rede Federal

Ano	Brasil			Rede Federal								
	Total	Capital	Interior	Universidades			Centros de Educação Tecnológica			Faculdades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
1999	300.761	141.124	159.637	50.906	35.691	15.215	607	477	130	1.274	312	962
2003	528.223	228.905	299.318	78.454	51.608	26.846	4.928	2.214	2.714	959	244	715
%	75,6%	62,29%	87,5%	54,1%	44,6%	76,4%	711,8%	364,1%	1.987,7%	-24,7%	-21,8%	25,6%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do INEP (2004).

Os dados referentes ao número de docentes em exercício (Tabela 6), comparados ao número de servidores técnico-administrativos (Tabela 7), revelam uma política de secundarização das universidades públicas e de centralidade dos CEFETs. Tomando como referência o número de servidores docentes e técnico-administrativos percebe-se que a política na liberação de contratações não foi a mesma para as universidades e para os centros. O respaldo ao crescimento do número de contratações nos CET é assegurado pelo MEC por intermédio do aumento no número de docentes e servidores técnico-administrativos¹⁶. Observa-se, na tabela a seguir, que a política de liberação de vagas para docentes nos centros de educação tecnológica foi 164,69% maior que a liberação nas universidades que, de 1999 para 2003 cresceu apenas 0,24%. O crescimento, nos centros de educação tecnológica, no mesmo período foi de 164,93%. Tais dados revelam a lógica subjacente à política de potencializar a expansão do ensino superior por meio dos Centros de Educação Tecnológica.

Tabela 7 – Número de funções docentes em exercício, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa das IES – 1999/2003 – Brasil e Rede Federal

Ano	Brasil	Rede Federal		
	Total	Universidades	Centros de Educação Tecnológica	Faculdades
	Total	Total	Total	Total
1999	173.836	44.435	847	1.045
2003	254.153	44.542	2.244	923
%	46,2%	0,24%	164,93%	-11,67%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do INEP (2004).

Entre 1999 e 2003, o corpo docente nas universidades aumentou em 0,24% e o número de servidores técnico-administrativos diminuiu em -17,45%; já nos centros o número de docentes aumentou em 164,93%, e o número de servidores técnico-administrativo aumentou em 77,36%. Vê-se refletida nos índices de crescimento – ou diminuição – do número de servidores tanto técnico-administrativos como docentes, a

¹⁶ Os dados aqui apresentados referem-se aos servidores em exercício visto que o Censo de 1999 não apresenta os dados referentes ao total de servidores – em exercício e em afastamento.

política de valorização e desvalorização das instituições superiores no país. Observa-se pelos indicadores uma diferença significativa (162%), no aumento do número de servidores dos centros para as universidades, como tendência das políticas de expansão da rede tecnológica, em curso no país. Os dados desvendam as estruturas que vão se constituindo. Há que se observar também que os índices de todos os indicativos analisados, nas universidades são menores que os índices do país e nos centros de educação tecnológica, também em todos os indicadores, estão bem acima dos índices do país.

Tabela 8 – Número de funcionários técnicos administrativos em exercício, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa das IES - 1999/2003 – Brasil e Rede Federal

Ano	Brasil	Rede Federal		
		Universidades	Centros de Educação Tecnológica	Faculdades
	Total	Total	Total	Total
1999	193.387	68.341	2.094	2.169
2003	241.658	56.414	3.714	1.361
%	24,96%	-17,45%	77,36%	-37,25

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do INEP (2004).

A expansão deste modelo institucional voltado para o ensino, desvinculado da pesquisa e extensão, alterou a estrutura de oferta de cursos no país. Esta expansão dos cursos tecnológicos, na rede CEFET, assegurou a ampliação da oferta de vagas gratuitas de nível superior além de propiciar uma maior interiorização dos cursos e acelerar o processo de formação com cursos de menor duração (a duração dos cursos de tecnologia varia, em média, de quatro a seis semestres). Isto demonstra o caminho de expansão do ensino superior brasileiro. Tem-se um modelo de interiorização em cursos de curta duração em diferentes áreas. Não só os CEFETs contribuíram para a ampliação dos cursos de tecnologia no país. O próprio processo de cefetização e o crescimento de cursos tecnológicos no país levaram ao aumento destes cursos também nas instituições privadas. Esses dados revelam a centralidade dessa lógica expansionista, bem como, a naturalização da quebra do modelo universitário centrado na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão¹⁷.

De maneira geral os cursos tecnológicos cresceram 74,72% (Tabela 9), no Brasil, entre 2000 e 2002. Passaram de 364 em 2000 para 636 em 2002. Percebe-se que

¹⁷ A esse respeito ver Dourado, Catani & OLIVEIRA (orgs), (2003); Dourado (2002).

há um crescimento de 69% de cursos na rede privada, no entanto, o crescimento na rede pública foi de 86,95%, isto demonstra um índice de 17,95% maior na rede pública.

Tabela 9 – Número de cursos de tecnologia no Brasil -2000/2002 - Rede Pública e Privada.

Ano	Número de Cursos		
	Total	Público	Privado
2000	364	115	249
2002	636	215	421
%	74,72%	86,95%	69%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados da ANET (2005).

No mesmo período (2000 a 2002), as matrículas nos cursos de tecnologia aumentaram 29% no Brasil (Tabela 10), passando de 63.046 para 81.348. Percebe-se que, mesmo havendo um crescimento no número de cursos na rede privada (17,95%) menor que na rede pública, no que se refere ao número de matrículas a diferença no índice de crescimento da rede pública para a rede privada é de 46,33%. Na rede pública, o número de matrículas aumentou 86,95% e na rede privada, 69%. Pode-se concluir assim que a relação número de aluno por curso é maior na rede pública. Estes dados revelam um maior aproveitamento das vagas na rede pública e a existência de vagas ociosas na rede privada. E, já naquele momento, indicavam as tendências das políticas de financiamento para o ensino superior que foram implementadas pelo governo Lula, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo.

De todos os tipos de cursos tecnológicos, segundo dados da ANET (2005), o que registra maior número de alunos matriculados é Processamento de Dados, seguido de Tecnologia em Informática. Em 2002 havia cerca de 24 mil alunos matriculados em Processamento de Dados e 9 mil alunos matriculados em Tecnologia em Informática (ANET, 2005).

Tabela 10 – Número de matrículas em cursos de tecnologia no Brasil – 2000/2002 Rede Pública e Privada.

Ano	Número de Matrículas		
	Total	Público	Privado
2000	63.046	20.150	42.869
2002	81.348	32.361	48.987
%	29,02%	60,6%	14,27%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados da ANET (2005).

É nesse processo de expansão que se insere a criação de universidades tecnológicas no país. Sem que se definissem os critérios para a transformação de CEFETs em universidades tecnológicas, projetos de lei¹⁸ e indicações foram, paulatinamente, sendo protocoladas na Câmara dos Deputados, indicando as universidades tecnológicas como o caminho para se promover “a revolução tecnológica de que o Brasil necessita¹⁹”.

Dentre os indicadores utilizados nas tabelas 9, 10 e 11 (cursos, matrículas e número de concluintes, respectivamente), é em relação ao número de concluintes (tabela 10) que se percebe uma maior diferença nos dados ao se comparar a rede pública com a rede privada. O número de concluintes no país aumentou 18,72% de 2000 para 2002, mas, tomando-se como referência as instituições públicas, o número de concluintes aumentou em 68,02%, enquanto no mesmo período o número de concluintes, na rede privada, foi de 5,68%, ou seja, o aumento no número de concluintes na rede pública foi 64,15% maior do que na rede privada. Estes dados demonstram que, mesmo havendo um número expressivo de cursos na rede privada e um crescimento de 14,27% no número de matrícula, há evasão e/ou desistência em número elevado. Na rede privada não há número de concluintes significativo.

Os dados demonstram que, se no período de 2000 a 2002, os cursos na rede privada aumentaram em 69%, o número de matrículas aumentou apenas 14,27% e, se o índice de aumento no número de concluintes foi de somente 5,68%, a relação de aproveitamento (ingresso / conclusão) nos cursos da rede privada é mínima²⁰.

Tabela 11 – Número de concluintes em cursos de tecnologia no Brasil – 2000/2002
Rede Pública e Privada.

Ano	Número de Matrículas		
	Total	Público	Privado
2000	10.674	2.233	8.441
2002	12.673	3.752	8.921
%	18,72%	68,02%	5,68%

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados da ANET (2005).

¹⁸ PL 4.183/04, PL 4.661/04.

¹⁹ BRASIL, Câmara dos Deputados, INC 2.571/04.

²⁰ A relação público – privado nos cursos de tecnologia não será aprofundada neste artigo. Julgamos importante apresentar esses dados para ilustrar que o crescimento nos cursos de tecnologia no país não se deu somente na rede pública e nem somente com o processo de cefetização das escolas técnicas e agrotécnicas.

Neste processo expansionista, ao analisarmos o projeto de criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), bem como os projetos que versam sobre a transformação de escolas agrotécnicas e técnica, em CEFETs e de CEFETs em universidades tecnológicas, verificou-se que as instituições justificam as solicitações de mudança, tendo como premissa básica a conquista de mais autonomia. O PL 4.183/04 (propõe a criação da UTFPR) foi protocolado em 28/09/2004, antes da publicação do Decreto 5.224/05 de 01/10/2004, buscou assegurar autonomia aos CEFETs. A análise da transformação do CEFET-PR, em universidade tecnológica demonstrou que, mais do que assegurar autonomia, a transformação reforçou (reforça) e/ou manteve (mantém) a diferenciação entre as instituições e revelou ainda o interesse de o CEFET-PR manter o *status* e a posição de vanguarda frente aos demais CEFETs.

O CEFET-PR foi, ao longo dos anos, adquirindo uma posição diferenciada frente às demais instituições de educação tecnológica, inclusive frente aos CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro, cefetizados no mesmo contexto. Esta posição de vanguarda foi defendida internamente, e lá a implementação das ações governamentais se processou (processa) na busca da manutenção desta posição. Neste sentido, a busca pela transformação em universidade tecnológica representou um degrau a mais a ser galgado na manutenção de um *status* adquirido. Houve um movimento interno que, aliado à legislação, constituíram, mutuamente, a UTFPR (PIRES, 2005, p. 267).

Ao manter esta posição de vanguarda, o CEFET-PR articula seus interesses com a agenda política de expansão da educação superior brasileira, mantendo-se a perspectiva de desenvolvimento desigual e combinado. A criação de universidades tecnológicas, ao desencadear um redimensionamento na estrutura interna das instituições e assegurar ou possibilitar a conquista de *status* diferenciado, reafirma a diversificação e diferenciação institucional, confirmando uma nova institucionalidade para o ensino superior brasileiro.

A análise realizada revelou ainda o desenvolvimento e a expansão do ensino superior brasileiro processando-se nessa lógica desigual e combinada. Um limite imposto para as políticas públicas articula-se ao processo de reforma do Estado, particularmente no tocante ao financiamento e a desobrigação ascendente na manutenção das instituições públicas e o financiamento progressivo das instituições privadas. O Estado propõe diretrizes para assegurar o crescimento do ensino médio, dos cursos pós-médios, do ensino superior – e da educação tecnológica mais especificamente –, sem assegurar, em contrapartida, os recursos para que as instituições garantam sua autonomia, são “forçadas” a aderirem aos modelos de financiamento

propostos que, ao contrário de assegurarem um desenvolvimento equivalente para as instituições, as mantêm na lógica desigual e combinada.

Constatamos que um dos contrapontos à formação que atende à *lógica* anteriormente descrita, faz-se pela implantação de uma educação que possa atender aos interesses da classe trabalhadora e que, efetivamente, contribua com a formação do cidadão para a emancipação. Para isto deve-se abolir a idéia posta pela teoria do capital humano – que se constituiu na sociedade liberal –, e entender o trabalho como princípio educativo, e não como mera adaptação à organização produtiva. Assim compreendendo, aferimos a formação humana como direito e não como um *bem* mercantilizável e, neste sentido, abre-se a possibilidade para que a escola rompa com a idéia de uma formação fragmentada e assuma a formação *unitária* – que rompa com o espontaneísmo e avance para além do senso comum.

Ao analisarmos o processo de criação de universidades tecnológicas no Brasil, verificou-se que impera a concepção de que a formação do trabalhador é considerada como mola propulsora para o desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, defende-se que o conhecimento, na sociedade capitalista, se converte em força produtiva e, por esta razão, é apropriado e concebido como propriedade privada. Por outro lado, analisando as críticas empreendidas a este modelo de desenvolvimento, constatamos que a lógica do mercado acaba por delinear os contornos para as qualificações a ela “necessárias”. E, neste sentido, desencadeia um processo de diversificação e diferenciação institucional, como analisado por Sguissardi (2000). As escolas técnicas e agrotécnicas, os CEFETs e a universidade tecnológica existentes no país, independente de pertencerem, todas elas ao mesmo grupo de *instituições federais de educação tecnológica*, mantêm uma *diferenciação* institucional, reforçada pela *diversificação* nas fontes de financiamento, o que naturaliza as políticas em curso.

A esse respeito Pires afirma que

essa diferenciação mantém a diversidade e a flexibilidade das instituições, sejam elas públicas ou privadas. Logo, o processo de cefetização das escolas técnicas e agrotécnicas não acabou com a diferença existente entre as instituições; ao contrário, descortinou as diferenças existentes, antes camufladas pelas denominações e “possíveis” especificidades nas áreas de conhecimento (PIRES, 2005, p. 240).

Uma escola agrotécnica, que possuía apenas um curso técnico, em uma área específica, e uma escola técnica com cursos em diferentes áreas, se transformaram em CEFETs, equiparando-se, *legalmente*, aos CEFETs já existentes. Essa equiparação que se dá, via legislação, não se efetiva de fato, visto que não é assegurado o necessário respaldo

financeiro pelo Estado. Assim, mantém-se a lógica de uma expansão desigual e combinada. Mantém-se a diversificação e diferenciação, mesmo que estas instituições, pela lei, se equipararam constituindo-se a *rede de educação tecnológica*.

Percebemos aí um fato a se destacar. Ao buscar minimizar as diferenças existentes – no caso das instituições menores – e manter o *status* que possuíam anteriormente, os CEFETs recém criados e os CEFETs mais tradicionais passam a buscar outras vias de financiamento, por meio de convênios e venda de serviços, o que resulta em novos processos e nichos de privatização do público caracterizado por um processo de interpenetração entre as esferas público e privada²¹. Vale ressaltar que esta não é uma particularidade das instituições tecnológicas. As instituições superiores públicas, de modo geral, inclusive as universidades mais tradicionais, passam a vender serviços e cursos como uma forma de auto-financiamento, em consonância com a política de progressiva desobrigação do Estado do financiamento da educação superior no país.

Ao aderirem a este modelo de expansão, os CEFETs buscaram uma diversificação cada vez maior de cursos, justificada pela “emergência” de um mercado em “expansão”. Neste sentido, duas áreas estão na vanguarda: turismo e informática. Acredita-se, pela análise documental realizada, que variados fatores interferiram, nesse percurso, destacando-se a lógica da política de diversificação. A existência de laboratórios de informática, em um caso, e “dispensa” dos laboratórios, no outro caso, enfatizou, sobretudo, a flexibilização da oferta. No entanto, tem-se a *emergência* na formação em duplo aspecto: emergência em cursos mais rápidos, de curta duração; emergência em cursos diversificados, que superestimam a informação, em detrimento do conhecimento historicamente produzido nas universidades. Este modelo de ensino flexível, *comercial*, imediatista, centrado na formação por competências, encontrou respaldo na legislação.

A difusão da idéia de competências e habilidades a serem desenvolvidas em um ensino médio “para a vida” chegou ao ensino superior com as políticas de *certificação de competências* que ganharam espaço amplo na *certificação* de profissionais que atuam na educação.

Considerações finais

²¹ Ver Dourado (2001).

A análise do movimento de metamorfose das escolas técnicas em centros e mais recentemente em universidades tecnológicas indicam uma nova institucionalidade para a educação superior no Brasil, nos marcos dos processos de diferenciação e diversificação implementados a partir da década de 1990 e complexificados, em parte, a partir de 2003. A lógica expansionista passou a contar com novos atores – as universidades tecnológicas – sem perder contudo com a lógica de naturalização de uma educação superior centrada no ensino e na descaracterização do papel social da pesquisa como ente indissociável dos processos formativos marcados pela qualidade socialmente referenciada desse nível de ensino.

No bojo destas mudanças que se processam nas instituições, voltadas para uma formação flexível, inserem-se as ações políticas para a expansão do ensino superior, que por sua vez se vinculam à mesma lógica de expansão e redimensionamento da educação profissional. Elas se firmam nas bases em que se assentam o trabalho e as demandas pela qualificação do trabalhador. Neste sentido, as instituições federais de educação tecnológica assumem um papel de destaque na consumação dessas políticas. A *rede CEFET* se tornou um campo profícuo na implementação de diferentes reformas propostas, para a educação, pelo Estado. A contrapartida à defesa das políticas governamentais pode ser confirmada pelos índices que demonstram a expansão de cursos, matrículas, concluintes, servidores administrativos, docentes, estrutura física, nestas instituições.

Mas não só às políticas educacionais devem ser atribuídos os “méritos” da implementação das reformas. Há um movimento interno nas instituições de adesão – e também de resistência, por parte de alguns grupos – que possibilitou, e possibilita, no caso do CEFET-PR, uma maior agilidade interna na implantação. As mudanças internas empreendidas, constituídas e constituintes *da e pela* legislação, asseguram que está constituindo-se uma nova institucionalidade para o ensino superior. As reformas da educação superior e profissional devem ser inseridas em uma mesma lógica. Elas desencadearam mudanças substantivas na organização interna das instituições – desde a estrutura curricular, passando pela avaliação, chegando ao financiamento e gestão. Mudam-se os caminhos a serem trilhados, os interesses, a normatização, tem-se uma nova institucionalidade.

Os CEFETs assumiram um papel preponderante neste modelo de reforma pensado para o ensino superior. As críticas ao modelo “caro e caótico” de ensino médio, foram substituídas por elogios ao modelo tecnológico “barato e inovador”. Mas um

modelo reducionista (LIMA FILHO, 2005), reduz-se a sociedade ao segmento empresarial e a educação à dimensão instrumental. E, de CEFETs a universidades tecnológicas, a estrutura se mantém compondo a reforma da educação profissional, do ensino superior, do Estado. E, neste (re)arranjo, formação, gestão, financiamento, diversificação, diferenciação, privatização, vinculação jurídica, e um vastíssimo aparato legal nos possibilitou ultimar que está se constituindo uma nova institucionalidade para o ensino superior brasileiro.

Analisar essa nova institucionalidade, discutir suas provocações e limites constitui-se, certamente, em mais um desafio para se avançar em um projeto de qualidade para a educação superior no país o que implica, entre outros, redimensionamento das políticas e gestão para esse nível de ensino, rediscussão dos processos formativos e avaliativos, os processos de trabalho e a profícua articulação com a sociedade civil organizada.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, Thereza & PERONI, Vera. *O público e o privado na educação*. Interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ANET, Associação Nacional de Educação Tecnológica – Pesquisas Realizadas. Disponível em: <<http://www.ensinotecnologico.com.br/>>, acesso em 23/10/2005.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. INC 2.571 de 19/04/2004 – sugere ao Ministério da Educação, a transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, em Universidades Tecnológicas. Brasília, 2004.

_____, PL 4.183/04 - dispõe sobre a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Brasília, 2004.

_____, PL 4.661/04 - dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Nilópolis em Universidade Tecnológica do Rio de Janeiro. Brasília, 2003.

BRASIL, MEC, SETEC, Rede Federal, Instituições Federais de Educação Tecnológica. Disponível em <<http://www.gov.br/setec/>> Acesso em 10 jun 2005.

CATANI, Afrânio M. & OLIVEIRA, João F. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In.: TRINDADE, H.. *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

CEFET-SVS Disponível em <<http://www.cefetsvs.gov.br/>> acesso em 25/07/2005.

DOURADO, Luiz F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In. AGUIAR, M. A.; FERREIRA, S. C. (Org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 281-294.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil no anos 90. Educação e sociedade. Campinas: São Paulo, 2002, p.235-253.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F (orgs) *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F; SANTOS, Catarina A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2005 (Série Documental, 22).

ETFQ-RJ, *Jornal Mural*, n. 26, ano VIII, 16 a 20/ 11/1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalhonecessário**. Revista eletrônica do Nedddate, n. 3, mar./2005. Especial: Nedddate 20 anos. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em 21/03/2005.

GARIGLIO, José Ângelo. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. *Anais*. 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG, 2002.

GAYEGO FILHO, Francisco. A palavra do diretor. (s/d) Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/gayego.html>> Acesso em 10/05/2004

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Gilda. *O projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

INEP. Censo da educação superior: 2003 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 66 pp.; tab. Disponível também em <www.inep.gov.br>.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____, A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação profissional: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*. Florianópolis-SC, vol. 23, n. 2 jul./dez., 2005, p. 349-380

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas – SP: Papyrus, 2003. (Série prática pedagógica).

PIRES, Luciene L. A. *A criação de universidades tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: uma síntese contraditória da (a)-diversidade estrutural. s/d. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/reforma_da_educacao_profissional.asp> Acesso em 20/06/2005.

_____, As políticas do ensino técnico federal na perspectiva de um Estado de classe. *Anais*. 18ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG, 1995.

SGUISSARDI, V. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In.: SGUISSARDI, V. (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000, p. 47-61.

_____, SILVA JÚNIOR, J. R. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

Recebido em dezembro de 2006

Aprovado em janeiro de 2007