

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO:
estudo realizado em um curso superior de Tecnologia em Marketing

Rosângela Maria Mingote

Belo Horizonte
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Rosângela Maria Mingote

**POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO:
estudo realizado em um curso superior de Tecnologia em Marketing**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Belo Horizonte

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Mingote, Rosângela Maria

M663p Políticas para a formação do tecnólogo: estudo realizado em um curso superior de Tecnologia em Telemarketing / Rosângela Maria Mingote. Belo Horizonte, 2010.
167 : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Políticas Educação. 2. Curso Superior. 3. Formação Tecnológica. I. Mingote, Rosângela Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 373.62

Rosangela Maria Mingote

Políticas para a formação do tecnólogo:
estudo realizado em um curso superior de Tecnologia em Marketing

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr: João Bosco Laudares (CEFET – MG)

Prof Dr. Hermas Gonçalves Arana (PUC-Minas)

Prof^a Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC-Minas)
(orientadora)

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus queridos filhos, Matheus, Lucas e Philippe, razão da minha vida, que souberam compreender a minha ausência neste período de crescimento acadêmico.

À MEMÓRIA DE MINHA MÃE, GRANDE INGENHADORA DE MINHA GARREIRA.

AGRADECIMENTOS

À Profa Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, pela competência, profissionalismo, dedicação e paciência durante a orientação. Provou ser mais que uma orientadora e sim alguém em quem se deve espelhar e seguir os passos.

Ao Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury pelo incentivo e apoio, extensivos aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas.

Ao Prof. Jaime Giolo, pesquisador do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), pela contribuição de dados atualizados que foram imprescindíveis para atingir o patamar desejado.

À Prof^a. Valdi Cecília Senra Álvares Santos, minha especial amiga, pelo apoio na revisão desta dissertação.

Aos meus pais (*in memoriam*), que sempre valorizaram a busca pelo conhecimento.

Às minhas irmãs, Elisabeth e Neide, pelo apoio, incentivo e compreensão de minhas ausências.

À Valéria e Renata, secretárias do Mestrado, pela delicadeza e atenção constantes.

Ao CEFET-MG, pelo apoio, incentivo e grande colaboração para o desenvolvimento deste estudo.

Ao Professor Sérgio Henrique Marchetti, Coordenador da área Técnico-Pedagógica da Instituição pesquisada, professores e alunos, pelo acolhimento, disponibilidade para as entrevistas, base fundamental dos dados necessários para a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Francisco Antônio Brandão Júnior, para quem não existem palavras que possam expressar o meu agradecimento pelo apoio incondicional.

A todas as pessoas que, de uma ou outra forma, apoiaram-me nesta caminhada.

Ao meu DEUS, que sempre me fortaleceu.

“A educação para o trabalho tem como tarefa essencial restituir ao homem a possibilidade de desenvolver suas capacidades e realizar-se através do trabalho, isto é, a possibilidade de conhecer, de apropriar-se, de transformar o processo de produção aproveitando as potencialidades do desenvolvimento técnico”
(Lettieri)

RESUMO

O objeto deste estudo centra-se nas Políticas Públicas para a formação de tecnólogos, dando ênfase à investigação de um Curso de Tecnologia em Marketing, ofertado por uma instituição particular de ensino, situada em Belo Horizonte. Foi realizado um Estudo de Caso, que priorizou a pesquisa denominada Quali-Quantitativa, na qual se lançou mão do questionário, sobretudo para traçar o perfil dos alunos do Curso, e das entrevistas com professores para conhecer, principalmente, suas posições a respeito do Curso. A estruturação do trabalho foi iniciada, através de uma exposição sucinta da história da educação profissional. Sequencialmente explana-se sobre a formação do tecnólogo, mostrando sua gênese e desenvolvimento; posteriormente, explicita-se a pesquisa realizada e, finalmente, são tecidas algumas considerações finais. Os dados coletados pelo questionário assim se apresentam: os alunos têm um equilíbrio no que se refere ao sexo, com pequena diferença para as mulheres; a faixa etária dos alunos se situa, principalmente, entre 31 a 40 anos; a maioria investe 20% do salário no pagamento do Curso; deslocam-se para escola em carro próprio; usam computador, sobretudo, para acessar a Internet, elaborar trabalhos e fazer planilhas; o maior percentual de alunos mora na região norte de Belo Horizonte; 91% se encontravam inseridos no mercado de trabalho. A maioria concluiu o ensino médio em escola estadual e deseja continuar estudando. Todos escolheram sozinhos o curso e conhecem bem seus objetivos, considerando-o como importante para seus trabalhos; todos avaliaram o curso, o processo de avaliação e a matriz curricular satisfatoriamente; consideraram insuficiente a carga horária do Projeto Interdisciplinar e avaliaram, como adequada, a infraestrutura da escola. No que se refere às entrevistas, os professores avaliaram o Curso como muito bom; analisaram o modelo de avaliação adequado às especificidades do curso; referendaram a matriz curricular, apontando, apenas, a necessidade de algumas alterações; consideraram que os alunos mais velhos têm mais conhecimentos, experiência laboral e são mais responsáveis; avaliaram que os casos de evasão do curso são devidos a problemas financeiros, que dificultaram e impediram o pagamento das mensalidades.

Palavras-chave: Políticas para a Educação Profissional. Curso Superior de Tecnologia em Marketing. Formação do Tecnólogo.

ABSTRACT

This paper aims to present a study about the Public Politics for the formation of technologists, giving emphasis in the inquiry of a Course of Technology in Marketing, offered for a particular institution of education, situated in Belo Horizonte. A Study of Case, that prioritized the called research Quali-Quanti, that was carried through the questionnaire, over all, to trace the profile of the students of the Course and the interviews with professors to know mainly, its position of the Course. The structuring of the work was initiated, through a succinct exposition of the history of the professional education that explains on the formation of the technologist, showing its genesis and development, the research carried through, and, finally some final considerations. The questionnaire collected data presented the following findings: there is a balance in what refers to the sex, with small difference for the women. The students are among 31 and 40 years; the majority invests 20% of the wage in the payment of the Course. They go to school by their proper car and have to use their own computer to elaborate their works access to the Internet. The percentile greater of students live in the region north of Belo Horizonte and 91% have already inserted in the work market. The majority of the students concluded average education in state school and its desires are carry on their studies; all of them have chosen the course all alone and considers their objectives very important for its works. They evaluated the course, the process of evaluation and the curricular matrix as satisfactory and adequate to the infrastructure of the school. They only had considered as insufficient the horary load of the Interdisciplinate Project. As for the interviews, the Course was evaluated by the professors as very good and they analyzed the model of evaluation as adjusted to the specifications of the course, only pointing the curricular matrix that it needs some alterations and have done some considerations about the oldest students that have more labor experience and are more responsible. They also evaluated the cases of evasion of the course because of the financial problems that had made it difficult and hindered the payment of the monthly fees.

KEY-WORDS: Policies for Professional Education, Course of Technology in Marketing, Training Technologist.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da estrutura curricular.....	129
---	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Gênero dos alunos	73
TABELA 2 - Faixa etária.....	73
TABELA 3 - Representação da frequência numérica e percentual da mensalidade sobre o valor da renda.....	77
TABELA 4 - Forma de deslocamento	80
TABELA 5 - Região de residência.....	82
TABELA 6 - Frequência de acesso à Internet.....	85
TABELA 7 - Frequência numérica e percentual de alunos que trabalham com ou sem carteira assinada	87
TABELA 8 - O trabalho regido pela CLT. Relação entre alunos trabalhadores e carteira assinada.....	88
TABELA 9 - Rede de ensino onde os alunos completaram o ensino médio	90
TABELA 10 - Pretensão de prosseguir os estudos.....	91
TABELA 11 - Frequência dos cursos desejados no caso de prosseguimento dos estudos	91
TABELA 12 - Motivo da escolha do curso superior de Tecnologia em Marketing	93
TABELA 13 - Formas de avaliação e frequência de preferência (múltipla resposta)	99
TABELA 14 - Motivos e ou causas do desempenho escolar insatisfatório dos alunos.....	102
TABELA 15 - Percepção dos alunos sobre a aceitação do curso no mercado.....	105
TABELA 16 - Posições dos alunos sobre a infraestrutura da sala de aula.....	107
TABELA 17 - Consideração dos alunos sobre laboratório de informática	107
TABELA 18 - Consideração dos alunos sobre a infraestrutura da biblioteca ..	108
TABELA 19 - Tempo para lazer.....	110
TABELA 20 - Hábitos de leitura dos alunos do curso de Tecnologia em Marketing pesquisado.....	110
TABELA 21 - Frequência do hábito dos alunos de irem ao cinema	111
TABELA 22 - Frequência do hábito dos alunos irem ao teatro	111
TABELA 23 - Participação em atividades diversificadas.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso investigado.....	130
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Evolução do número de cursos de 2000 a 2007.....	59
GRÁFICO 2: Evolução do número de matrículas efetuadas de 2000 a 2007	59
GRÁFICO 3: Evolução do número de formandos de 2000 a 2007.....	60
GRÁFICO 4: Evolução percentual do total de cursos de tecnologia públicos e privados no período de 2000 a 2007.	60
GRÁFICO 5: Evolução percentual do total de matrículas dos cursos de tecnologia públicos e privados no período de 2000 a 2007.	61
GRÁFICO 6: Evolução percentual do total de formandos dos cursos de tecnologia públicos e privados no período de 2000 a 2007.	61
Gráfico 7: Gênero dos alunos.....	73
GRÁFICO 8: Faixa etária dos alunos.....	74
GRÁFICO 9: Frequência numérica, faixa etária e gênero dos alunos	74
GRÁFICO 10: Quantidade de alunos em função do percentual do salário gasto com a mensalidade.....	78
GRÁFICO 11: Percentual de alunos em função do percentual do salário gasto com a mensalidade.....	78
GRÁFICO 12: Quantidade de alunos X forma de deslocamento para a faculdade.....	80
GRÁFICO 13: Forma de deslocamento para a faculdade x quantidade percentual de alunos.....	81
GRÁFICO 14: Número de alunos X região de moradia	82
GRÁFICO 15: Quantidade de alunos X finalidade de utilização do computador	84
GRÁFICO 16: Quantidade Percentual de Alunos X Finalidade de Utilização do Computador	85
GRÁFICO 17: Frequência numérica de alunos trabalhadores X período de tempo em atividades laborais	86
GRÁFICO 18: Frequência percentual de alunos trabalhadores X período de tempo em atividades laborais	86
GRÁFICO 19: Frequência numérica de estudantes que trabalham	88
GRÁFICO 20: Frequência percentual de estudantes que trabalham	89
GRÁFICO 21: Frequência numérica de alunos X rede de ensino na qual os alunos concluíram o Ensino Médio.	90
GRÁFICO 22: Frequência percentual de alunos X rede de ensino na qual os alunos concluíram o ensino médio.....	90
GRÁFICO 23: Motivos da Escolha do Curso de “Tecnologia em Marketing”	93
GRÁFICO 24: Frequência numérica e percentual de preferência X tipos de avaliação utilizada.....	99
GRÁFICO 25: Avaliação do currículo do curso.....	101
GRÁFICO 26: Percentual de avaliação do currículo do curso	102
Gráfico 27: Avaliação do projeto interdisciplinar.....	105
GRÁFICO 28: Percentual de avaliação do projeto interdisciplinar.	105
Gráfico 29: Avaliação das condições infraestruturais da instituição.	108
GRÁFICO 30: Disponibilidade dos estudantes para o tempo de lazer.....	112
GRÁFICO 31: Frequência numérica e percentual do hábito e preferências de leitura dos alunos.	112
Gráfico 32: Frequência percentual dos alunos de irem ao cinema.....	113
GRÁFICO 33: Frequência percentual dos alunos de irem ao teatro	113

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CDL	Câmara de Diretores Lojistas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEETPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CET	Comissão Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura
CRA	Conselho Regional de Administração
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CST	Curso Superior de Tecnologia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FATECO	Faculdade Tecnológica de Ensino Comercial
GOT	Ginásios Orientados para o Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PL	Projeto de Lei
PREMEN	Programa de Expansão de Melhoria do Ensino

PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNCP	Sistema Nacional de Certificação Profissional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Metodologia	19
1.1.1 <i>Caracterização da Pesquisa</i>	19
1.1.2 <i>A Investigação qualitativa</i>	20
2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	24
3 A FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS: TRAJETÓRIA, PRESSUPOSTOS, RETROCESSOS E AVANÇOS.	44
3.1 Curso de “Engenharia de Operação” e Curso de Tecnologia: percursos intercruzados.	44
3.2 Os Cursos Superiores de Tecnologia e a formação de tecnólogos	50
3.2.1 <i>Antecedentes</i>	50
3.2.2 <i>Implantação dos Cursos de Tecnologia</i>	52
3.2.3 <i>A Qualificação, o Lugar de Atuação e a Aceitação do Tecnólogo</i>	53
3.2.4 <i>A reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia</i>	57
4 A PESQUISA REALIZADA: DADOS COLETADOS	66
4.1 O rosto da instituição pesquisada.....	66
4.2 O Perfil dos alunos do Curso	72
4.2.1 <i>Gênero e faixa etária</i>	72
4.2.2 <i>Valor das mensalidades e sua relação com os salários dos alunos</i>	76
4.2.3 <i>Meios de transporte utilizados e região residencial dos alunos</i>	79
4.2.4 <i>O uso do computador e da Internet</i>	82
4.2.5 <i>A inserção no mercado de trabalho</i>	86
4.2.6 <i>Redes de formação escolar, no ensino médio e continuidade dos estudos.</i>	89
4.3 A opção pelo Curso de Tecnologia em Marketing e o conhecimento de seus objetivos.....	93
4.3.1 <i>Importância do curso para a atividade profissional</i>	95
4.4 Técnicas didáticas utilizadas e o processo de avaliação.	97
4.5 Avaliação do currículo e do desempenho dos alunos no curso.....	99
4.6 O estágio desenvolvido como projeto interdisciplinar e a valorização do aluno do curso, no mercado de trabalho	102
4.7 Infraestrutura da Instituição.....	106
4.8 Tempo de Lazer	109

4.9 Dados coletados pela entrevista com professores da instituição pesquisada	115
4.9.1 A percepção dos professores sobre o curso de Tecnologia em Marketing	116
4.9.2 O processo de avaliação do desempenho do aluno.....	120
4.9.3 O projeto interdisciplinar do curso.....	124
4.9.4 A estrutura curricular do curso de Tecnologia em Marketing	127
4.9.5 O perfil dos alunos e a evasão escolar.....	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE	154
ANEXO.....	163

1 INTRODUÇÃO

Em termos da minha formação acadêmica¹, sou graduada em Letras Português/Inglês e pós-graduada em Língua Portuguesa pelo PREPES, PUC-Minas.

Coordenei e fui Professora de Língua Portuguesa no Curso Pró-Técnico (Curso Preparatório de alunos oriundos da Rede Pública de Ensino, para admissão ao ensino técnico do CEFET-MG). Historicamente, esse curso tem cumprido o objetivo de preparar candidatos de camadas sociais desfavorecidas, buscando a democratização do acesso aos filhos dessas classes a um ensino profissionalizante de qualidade reconhecida. Para esse ensino profissional são necessários pré-requisitos para o bom desempenho dos alunos durante o desenvolvimento do curso.

O interesse pelo objeto desta pesquisa, centrada nas políticas públicas para a Formação do Tecnólogo, decorreu de minha trajetória como professora de Língua Portuguesa nas primeiras turmas do Curso de Tecnologia em Normalização da Qualidade Industrial, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, a partir de 1998. Atualmente, sou professora no Curso de Graduação em Administração na referida instituição de ensino. Em síntese, a minha trajetória, no âmbito da formação acadêmica, desenvolveu-se na PUC-Minas e a profissional, no CEFET-MG.

Desde o início, como professora de Cursos de Tecnologia, tive a oportunidade de conviver com alunos de várias categorias laborais existentes nas empresas, desde o trabalhador do chão de fábrica, até os gestores de áreas específicas da produção, considerados líderes, sobretudo pelos seus conhecimentos tácitos e não, propriamente, pela formação acadêmica, pois eles não possuíam Curso Superior.

Ao conhecer-lhes a história de vida, percebi a necessidade que sentiam de participar de atividades culturais, sociais, econômico-produtivas e

¹ Este Projeto de pesquisa foi formulado usando a terceira pessoa do singular. Contudo, nesta justificativa, empregou-se a primeira pessoa do singular, para facilitar o relato de experiências pessoais e de trabalho.

científicas, que ocorriam nas empresas e, sobretudo, a necessidade de obterem um diploma de curso superior na área tecnológica, o que lhes possibilitaria ascensão funcional, maior *status* e melhores salários.

A partir dessa convivência mais próxima com os alunos/trabalhadores, muitos deles, até então, autodidatas na construção de seus saberes, foi que surgiu o meu interesse em adquirir maior conhecimento do Curso de Tecnologia.

Ao decidir trabalhar neste projeto, senti a necessidade de pesquisar sobre a educação profissional em outro *locus*, para melhor entender as dinâmicas e as contradições presentes no mundo do trabalho e me envolver com questões que levassem a um raciocínio mais crítico e mais preocupado com a formação humana dos trabalhadores.

Assim, fiquei motivada em pesquisar no campo da educação profissional, as políticas pertinentes à formação dos tecnólogos e, mais especificamente, como se aplicam no âmbito de um Curso de Gestão em Marketing, vinculado à Faculdade Tecnológica de Ensino Comercial- FATECO, pouco pesquisado, mas de grande relevância, por estar vinculado ao terceiro setor da economia, cuja importância econômica é crescente no cenário de desenvolvimento do Brasil, na atualidade.

Na opção por este objeto de pesquisa, foi fundamental ter cursado, no primeiro semestre de 2006, uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, “Filosofia Política da Educação”, ministrada pelo Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, responsável pela ampliação do meu embasamento teórico.

No primeiro semestre de 2007, interessei-me por outra disciplina: “Tópicos Especiais – Políticas para a Educação Profissional no Brasil e em Portugal”, disciplina da Professora Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, cujo tema ajudou elucidar pontos do meu projeto.

Essa disciplina levou-me a refletir sobre a importância da Educação Profissional para o desenvolvimento do País, com a inserção de trabalhadores qualificados no setor produtivo, reforçando meu interesse no sentido de centrar o objeto da pesquisa nessa modalidade de educação, com ênfase à Formação de Tecnólogo, já explicitado.

O interesse por esse campo de investigação justifica-se, também, pelo conjunto de experiências acumuladas durante minha trajetória acadêmica, sobretudo a vivenciada, junto aos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial, ofertado pelo CEFET-MG. Além disso, tenho participado de cursos e seminários sobre ensino médio e a educação tecnológica profissional. A importância conferida à referida educação pelo Governo Lula, tanto no nível médio, quanto no tecnológico, tornou-me ainda mais motivada para investigar o mencionado objeto de pesquisa.

Esta dissertação está dividida em partes, que mantêm grande interlocução. O 1º capítulo subdivide-se em duas partes; na primeira, expõem-se os motivos que levaram à escolha do objeto; na segunda, explicita-se a metodologia utilizada na pesquisa.

No capítulo 2, tece-se um breve histórico da instauração e da trajetória da Educação Profissional no Brasil, através de uma retrospectiva cronológica, que busca evidenciar seus percalços, retrocessos e avanços.

No capítulo 3, descreve-se o contexto histórico no qual se desenvolveram os cursos de Engenharia de Operação e o Curso Superior de Tecnologia. Ressalta-se que esses cursos se desenvolveram em um mesmo período histórico.

No capítulo 4 é apresentada a pesquisa realizada, com detalhes dos dados coletados, tanto pela pesquisa quantitativa, quanto pela qualitativa, procurando simultaneamente correlacioná-las, no sentido de atingir os objetivos pretendidos.

Finalmente são expostas algumas considerações finais.

1.1 Metodologia

1.1.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa realizada teve como *locus* um Curso Superior de Tecnologia, ofertado por uma instituição particular de ensino, a Faculdade Tecnológica de Ensino Comercial, situada em Belo Horizonte, cuja missão declarada é a de desenvolver, integrar e defender os interesses do segmento do comércio e contribuir para o fortalecimento da base econômica.

Privilegiou-se, neste estudo, a denominada pesquisa Quali-Quant, contudo, deu-se ênfase na metodologia qualitativa que tem como objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, em especial no campo da educação.

Para Bogdan e Biklen (1982) existem cinco características básicas que configuram uma pesquisa qualitativa: a) o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Para os referidos autores,

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial, para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 49).

Segundo Minayo (1994, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”. A abordagem qualitativa parte da premissa de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Assim “a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis,” conforme Minayo (1994, p.16).

A abordagem qualitativa, nesta pesquisa, faz interlocução com a quantitativa, tendo em vista a necessidade de desenhar o perfil dos alunos do Curso. Desse modo, essa pesquisa se configura como “Quali-Quant” (qualitativa-quantitativa), o que significa que ocorrerá certa interação entre esses tipos de investigação.

Para Minayo (1994), o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se opõem, mas se complementam, pois a realidade pesquisada se processa dinamicamente, numa compreensão do sentido das ações particulares, com o contexto social em que estão inseridos.

Esta pesquisa se configura como um Estudo de Caso que, para Bogdan e Biklen (1994, p.89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

De acordo com Lüdke e André (1986), no Estudo de Caso, o pesquisador não parte de uma visão predeterminada da realidade, mas procura apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação.

Portanto, essa pesquisa foi feita com especificidade metodológica que favorece o alcance dos objetivos propostos em uma investigação no campo educacional tecnológico, através de três etapas: exploração, decisão e descoberta (LÜDKE;ANDRÉ,1986). Esclarece-se que o questionário, “ferramenta” de cunho quantitativo, foi usado, apenas, para traçar o perfil dos alunos do Curso pesquisado.

1.1.2 A Investigação qualitativa

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados nesta investigação qualitativa, conforme citado, foram: a Análise Documental, a Entrevista Semiestruturada e o Questionário.

Segundo Lüdke e André (1986), a “Análise Documental” na área de educação pode se constituir como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Assim, para Lüdke e André (1986, p.39),

(...) documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Os documentos analisados foram o Projeto Pedagógico do Curso, bem como a regulamentação dos cursos de Tecnologia em geral.

A “Entrevista Semiestruturada” foi escolhida por se adequar à pesquisa a ser realizada. Segundo Triviños (1994, p. 146), a entrevista semi-estruturada é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram feitas com professores e alunos do Curso de Tecnologia em Marketing. Foram entrevistados, a partir de suas disponibilidades, oito professores, e, dos trinta e dois alunos que se manifestaram dispostos a participar, foram escolhidos dez do 4º módulo, devido ao fato de já estarem integrados e inseridos no mercado de trabalho e terem uma visão mais ampla do curso, uma vez que já estavam em fase de conclusão e dos quais se esperava obter o tipo de formação dada, bem como identificar a sua percepção dos objetivos do Curso.

A todos os sujeitos entrevistados foi entregue um termo de “Cessão de Direitos sobre Entrevista Oral” onde escreveram os codinomes pelos quais gostariam de ser “identificados” e, também, deram sua autorização para divulgação de seus depoimentos.

De acordo com Minayo, “a entrevista se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que

vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2004, p.57).

A aplicação do Questionário viabilizou a obtenção de informações sobre o perfil dos sujeitos pesquisados, no que diz respeito a diversos dados pessoais e formação profissional. Segundo Gil (2006, p.115), “o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir anonimato”. Responderam ao questionário 53 alunos concluintes do 4º módulo.

Segundo Oliveira (2007, p.83),

[...] o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo.

Para Martins Júnior (2008, p.208) o questionário

[...] é um instrumento utilizado para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. Serve para determinar as características desse grupo em função de algumas variáveis predeterminadas, individuais ou grupais.

Os dados coletados foram analisados através do “Método de Análise de Conteúdo”. De acordo com Minayo (1994, p.74),

[...] através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipótese). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa.

Os dados quantitativos foram analisados, utilizando a “Estatística Descritiva” que se consubstanciou em tabelas e gráficos, que possibilitaram a compreensão e correlação com os objetivos:

Geral:

- Analisar as políticas públicas para a educação profissional, especificamente as relativas à formação do tecnólogo, no âmbito de um Curso de Tecnologia em Marketing.

Específicos:

- Contextualizar historicamente a educação profissional e o desenvolvimento dos cursos de tecnólogo à luz da legislação brasileira;
- Caracterizar historicamente a Instituição que será campo da pesquisa, abordando a infraestrutura: espaço físico, laboratório de informática, biblioteca;
- Analisar a formação de tecnólogos do Curso de Tecnologia em Marketing no que se refere à abordagem didática, tendo como eixo norteador a matriz curricular, bem como a relação desses conteúdos e sua aplicabilidade nas empresas;
- Traçar o perfil dos alunos do Curso pesquisado;
- Registrar a concepção dos professores e alunos sobre o Curso de Tecnologia e Marketing;
- Verificar a inserção e permanência dos alunos a partir de dados: matrícula, evasão, reprovação e repetência.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Neste capítulo faz-se uma contextualização da Educação Profissional no Brasil, através de uma retrospectiva histórica, que mostra os seus percalços, retrocessos e avanços. Constata-se que, na atualidade, a responsabilidade do Estado para com a educação pública vem aumentando, embora, ainda falte mais comprometimento para que a educação profissional brasileira, alcance maior destaque como ocorre em outros países.

Se, hoje, o imaginário social entende a escola como a instituição que tem como função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social (MANFREDI, 2003, p. 51).

No Brasil, a educação escolar sistematizada teve início com os jesuítas, através da criação de colégios que privilegiavam o ensino acadêmico, seletivo e propedêutico e marginalizava a relação com o mundo do trabalho.

Foram os jesuítas, de certo modo e, paradoxalmente, os precursores da educação profissional, porque em suas residências e colégios desenvolveram-se os primeiros núcleos de artesanato urbano, pois além do trabalho religioso, eram os irmãos coadjutores que desempenhavam os mais diversos ofícios como tarefas domésticas e ofícios mecânicos (LEITE, 1953, p.25).

Contudo, a capacitação profissional ministrada por essa ordem religiosa era bastante elementar, utilizando técnicas rudimentares de trabalho, transmitidas pelo convívio no próprio ambiente laboral. Tais práticas eram destinadas, prioritariamente, aos mestiços, negros e índios, segmento populacional predominante no período colonial brasileiro.

Nesta época, as relações escravagistas de produção afastaram a força de trabalho livre, do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, pois os brancos estavam empenhados em se diferenciarem dos escravos, fato esse de maior importância, diante de senhores/empregadores que viam todos os trabalhadores como “coisa sua”.

Por isso, entre outras razões, as corporações de ofícios (irmandades ou “bandeiras”) não tiveram, no Brasil-colônia, o desenvolvimento ocorrido em outros países, sobretudo nos europeus. O trabalho manual tornou-se sinônimo de trabalho escravo. Essa é uma das razões que determinou o desenvolvimento das corporações de ofícios no Brasil-colônia de forma diferente da de outros países.

A educação dos filhos dos colonos era realizada, utilizando formas de pensamento e idéias dominantes, priorizadas na cultura medieval, e era ministrada pelos jesuítas, “dando-lhes uma formação humanística intelectual, modelo responsável pelo desenvolvimento de uma mentalidade que desprezava todo o trabalho físico manual” (MOURÃO, 1992, p.37).

Cunha destaca que a prática da escravidão era mais um elemento gerador das diferenças na construção do ideário sobre o trabalho e define que “o trabalho manual não é aquele que é realizado com as mãos, mas sim, o que é socialmente definido como o que só pode ser feito pelas mãos de indivíduos de baixa classificação social” (CUNHA, 2002, p.11).

Nessa conjuntura, o branco colonizador de origem europeia distinguia-se da população nativa, mestiça e negra e, como detentor do poder econômico e político, era, também, detentor dos bens culturais importados.

Não é, pois, de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática (ROMANELLI, 2006, p.33).

Pode-se afirmar que os primeiros registros sobre a educação profissional no Brasil mostram objetivos e decisões de caráter assistencialista no intuito de apenas amparar órfãos e jovens de baixo poder aquisitivo. Essa educação, discriminatória e moralista, destinada às camadas mais carentes da sociedade, caracterizava-se por um baixo nível de consistência teórica e empírica (KUENZER, 1997; CUNHA, 2000a).

As sociedades industriais modernas, capitalistas, socialistas ou social-democratas, em seus diferentes estágios de desenvolvimento,

determinam distintas formas de relação entre educação e trabalho, a partir de que, o princípio educativo que dará sustentação aos projetos pedagógicos da escola em cada época e em seus diferentes níveis também se redefinem (KUENZER, 1997, p.119).

A partir de 1809, observam-se ações do Governo Monárquico com o início de um processo de capacitação laboral, sobretudo devido à liberação do funcionamento da indústria manufatureira em terras brasileiras e à conseqüente necessidade de mão-de-obra especializada. Essa realidade levou o Príncipe Regente, futuro D. João VI, através de um decreto, a criar o “Colégio das Fábricas”², primeiro estabelecimento público destinado à capacitação de artífices e aprendizes (MOURÃO, 1992).

Na verdade, o Colégio das Fábricas era mais do que uma escola de aprendizes artífices, pois se constituía, também, como um local de abrigo aos artesãos vindos de Portugal (FONSECA, 1986).

Essa instituição teve curta duração, pois foi desativada em 1812 devido às restrições inglesas e aos interesses internacionais do comércio português, que “não induziram ao surgimento de estabelecimentos industriais pelo menos na velocidade esperada” (CUNHA, 2005a, p.76).

Em 1815, a Real Fábrica de Fiação e Tecidos de Algodão recebeu o maquinário originário do “Colégio das Fábricas”, tendo, também, curta duração, ou seja, funcionou por apenas sete anos. Com a intenção de viabilizar o ensino da ciência e do desenho, voltados para os ofícios mecânicos, foi proposta, em 1816, a criação de uma Escola de Belas Artes.

Nesse período, foram instaladas, de um modo ainda precário, as Corporações de Ofícios³ que utilizavam uma metodologia disciplinadora, sobretudo visando à capacitação de técnicos em marcenaria, alvenaria, tecelagem, pintura, talha e entalhação de imagens, que eram demandados, naquela época, pela sociedade e pelo setor produtivo.

A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, determinou o encerramento dessas corporações. Segundo Fonseca, “se não foram brilhantes, nem influenciaram nos nossos destinos, tiveram, entretanto,

² Instalado na “Casa do Antigo Guindaste”, do porto do Rio Janeiro.

³ Livre associação ou corporação de estudantes e mestres interessados no estudo das artes chamadas liberais, no estudo da teologia, medicina e direito.

bastante duração” (FONSECA, 1986, p.54). Cunha explica melhor a questão das corporações.

As transformações econômicas políticas e ideológicas ocorridas no Brasil, desde a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português em 1808, culminando com a independência em 1822, fizeram que das corporações só permanecessem as irmandades, enquanto associações de caráter religioso e assistencial, nada restando de seu antigo papel de agência controladora da prática e da aprendizagem dos ofícios manufatureiros (CUNHA, 2005a, p.57).

A referida Constituição não incorporou, como queriam alguns legisladores, a idéia da criação de um ensino industrial voltado, sobretudo, aos negros e não fez referência à criação de uma entidade/instituição que pudesse substituir as corporações.

Em 1834, o Seminário de São Joaquim transformou-se em Escola de Artes e Ofícios. Deve-se ressaltar que a participação efetiva do Governo na educação profissional inicia-se entre 1840/1856, quando dez governos provinciais implantaram o modelo de aprendizagem de ofícios, nos moldes estabelecidos pelo ensino militar. Essas “casas de capacitação” eram destinadas às crianças e aos jovens em situação de mendicância que recebiam, além da formação para o trabalho, a instrução primária nos campos da leitura, escrita, aritmética, álgebra elementar, desenho, escultura e geografia. Os ofícios ensinados eram: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria, financiadas, exclusivamente, pelo poder público.

Outras instituições foram criadas, nessa época, com o intuito de ministrar a educação profissional, entre as quais se destacam diversos Liceus de Artes e Ofícios, e Instituições Civis, destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, ministrando-lhes conhecimentos teóricos e práticos para a inserção na área industrial.

Nesse âmbito, os mais importantes, seguindo-se uma ordem cronológica, foram: 1858-Rio de Janeiro (Sociedade Propagadora de Belas Artes), 1872-Salvador (Associação Liceu de Artes e Ofícios), 1880-Recife (Sociedade dos Artistas, Mecânicos e Liberais), 1882-São Paulo (Sociedade Propagadora de Instrução Popular, 1884-Maceió (Associação Protetora de

Instrução Popular), 1886-Ouro Preto (Sociedade Artística Ouro-pretana), (CUNHA, 2000a).

Algumas dessas instituições tinham dupla função: ministrar a formação profissional e ministrar o ensino primário, bastante restrito na época.

Durante o império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória destinada aos pobres e desvalidos, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; outra dizia a respeito da educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade e da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações de insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial (MANFREDI, 2003, p.78).

No limiar do século XX, assiste-se a um esforço público, voltado para a formação profissional, buscando principalmente o atendimento a menores abandonados, objetivando capacitá-los para o exercício profissional. Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser de responsabilidade do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, instaurando-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento comercial, industrial e agrícola.

Deve-se destacar a criação de escolas comerciais, instaladas em São Paulo, como a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, assim como outras escolas comerciais públicas que se sediaram em Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro.

O marco inicial da institucionalização do ensino profissional, no período republicano, data de 1909. O presidente Nilo Peçanha, três meses após assumir o Governo, assinou o Decreto-Lei nº 7566, de 23 de setembro de 1909, que criou as primeiras dezenove Escolas de Artes e Ofícios em várias unidades da federação. Essas instituições, precursoras das atuais Escolas Técnicas da Rede Federal de Ensino Profissional e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, foram instauradas com a finalidade de educar e retirar das ruas crianças oriundas dos segmentos sociais de baixa renda. Os principais motivos e justificativas apontados para a criação das referidas escolas foram:

(...) o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes pela existência; (...) Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação(...) (FONSECA, 1986, p.99).

De acordo com Cunha (2000 b, p.63),

(...) a finalidade dessas escolas era a formação de operários e contra mestres mediante o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que fossem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionasse a escola, consultadas, o quanto possível, as especialidades das indústrias locais”.

Para o desenvolvimento do ensino industrial reitera-se que dezenove escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas pelo Governo Federal, subordinadas ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio e custeadas pelo Estado.

Kuenzer (1997) mostra que o objetivo principal da implementação dessas escolas relaciona-se à necessidade de começar a formar profissionalmente a “camada pobre” da população.

Mais do que a preocupação com a necessidade da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população (KUENZER, 1997, p.13).

A referida autora considera a criação das Escolas de Artes e Ofícios como a primeira iniciativa institucionalizada do Estado brasileiro resultante de uma política social, pela via da educação profissional no País, sob a perspectiva da formação do caráter, através do trabalho, que não estava, necessariamente, vinculado ao atendimento da demanda industrial, quase inexistente na época retratada. A localização das referidas escolas obedeceu a um critério de distribuição meramente político, sem considerar os aspectos

econômicos. Em sua maioria, implantadas nas capitais dos estados⁴, exceto o Rio Grande do Sul que foi em Pelotas, essas escolas serviram como instrumento de barganha política da União com as oligarquias locais e, conseqüentemente, marcaram a sua presença.

O ensino agrícola também foi contemplado através da capacitação dos “chefes de cultura”, administradores e capatazes. Nesse período, devido ao desenvolvimento das ferrovias, várias “escolas-oficina”, destinadas à formação de profissionais ferroviários, foram instaladas. A primeira delas, mantida pela Estrada de Ferro Central do Brasil, foi sediada no Rio de Janeiro em 1906.

A expansão das estradas de ferro, que atendiam à economia cafeeira no Estado de São Paulo, propiciou condições para a unificação do ensino de ofícios, centrada na capacitação para as empresas ferroviárias, que teve como iniciativa pioneira, em 1924, a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios. Essas escolas se tornaram importantíssimas para a educação profissional brasileira por terem contribuído para a organização do ensino profissional na década seguinte.

Alguns cursos técnicos oferecidos por algumas instituições, em meados de 1920, conferiam uma formação intermediária entre mestres e engenheiros (CUNHA, 1997). A despesa geral da União, fixada pela Lei n. 3991, de 05 de janeiro de 1920, destinou parte do seu orçamento ao Ministério da Agricultura para promover cursos profissionalizantes e firmar convênios com instituições para o funcionamento do Curso de Química Industrial que tinha três anos de duração (CUNHA, 1975). – As primeiras reformas estaduais de ensino técnico aconteceram em 1922; elas serviram de base para a implementação de uma reforma mais ampla que veio a ocorrer a partir de 1930.

Em 1931, foi criado o Conselho Federal de Educação e promulgada uma Reforma Educacional, pelo Ministro Francisco Campos, na qual se organizou o ensino comercial. Deve-se destacar, nesse período, os Decretos federais 19.890/31 e 21.241/32, que regulamentaram o funcionamento do ensino secundário e, também, o decreto n. 20.158/31 que, além de organizar o ensino profissional comercial, regulamentou a profissão de contador. A importância

⁴ Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.

deste último decreto deve-se ao fato de ser o primeiro instrumento legal que estruturou cursos em uma perspectiva de profissionalização.

(...) A dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa da construção do ensino profissional no Brasil, legitimação à existência de dois caminhos bem diferenciados, a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola, para exercer sua função de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional (KUENZER, 1997, p.124).

Em 1932, realizou-se a V Conferência Nacional de Educação e foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵. Os princípios e propósitos, provenientes do denominado Movimento da Escola Nova, influenciaram na organização e na estruturação da Assembléia Nacional Constituinte, ocorrida em 1933. Para MAGELA NETO (2002, p. 53), “O Manifesto combateu o dualismo existente entre o ensino acadêmico e o profissional e propôs a oferta de cursos acadêmicos e profissionais em um mesmo estabelecimento”.

A Constituição de 1934 estabeleceu uma nova Política Nacional de Educação, determinando, como responsabilidade da União, as novas “Diretrizes da Educação Nacional”, além de fixar o Plano Nacional de Educação.

A Constituição outorgada em 1937 rompeu com muitas questões educacionais, definidas pela Constituição de 34; contudo, pela primeira vez, uma Constituição tratou das escolas “vocacionais e pré-vocacionais”, no seu Art.129, que eram destinadas às “classes menos favorecidas” e, no Art.131, ela determina que os trabalhos manuais deveriam ser obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias. O Estado se constituiu como o principal gestor dessa educação, mas contou com a colaboração das “classes produtoras”, isto é, dos sindicatos patronais e das indústrias, criando escolas destinadas aos filhos de operários e aos filhos de seus associados.

⁵Para maiores esclarecimentos consultar Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Disponível em: <http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>. Acesso em: 17 de dezembro de 2008) e Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc2_22e.pdf. Acesso em 17 de dezembro de 2008).

A partir da década de 1930, a educação passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública, que não conseguiu articular o ensino secundário/acadêmico com o profissional. Nessa época, ocorreu certa valorização do ensino profissionalizante, devido ao crescente processo de industrialização e urbanização que demandava profissionais especializados para ocupar os novos postos de trabalho.

A Reforma Capanema se constituiu como uma série de decretos – lei, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional, que entraram em vigor a partir 1942, e, em síntese, criaram os denominados “Ramos de Ensino”. Dentre eles, destacam-se o Decreto-lei n. 4073/42, destinado ao Ensino Industrial, o Decreto-lei n. 6141/43, voltado para o Ensino Comercial, e o Decreto-lei n. 9613/46, dirigido ao Ensino Agrícola.

A Constituição de 1937, em vigor, nessa época, determinava a criação, (através de parcerias entre o Governo Federal e os sindicatos de entidades) de um sistema paralelo de educação profissional que mais tarde se constituiria como Sistema S⁶, que, na atualidade é formado pelos: Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Agricultura (SENAR) e o Serviço Nacional de Transporte (SENAT).

Um fato importante foi o Decreto-lei 47.038/59 que criou a Rede Federal de Ensino Técnico e as Escolas Técnicas Federais (antigas escolas de Aprendizes e Artífices), conferindo às instituições a ela vinculadas o estatuto de autarquia, ofertando um ensino de melhor qualidade (OLIVEIRA, 2003, p. 170).

O referido Decreto-lei criou o conceito de “menor aprendiz” para os efeitos da Legislação Trabalhista e dispôs sobre a organização da Rede Federal de Estabelecimentos Industriais⁷, avançando na consolidação do ensino profissional, embora continuasse considerada, preconceituosamente, como educação de segunda categoria. Segundo Cunha (2000c, p. 27),

(...) o Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou pelo menos

⁶ O Sistema S é constituído, na atualidade, dos seguintes serviços: SENAI, SENAC, SENAT, SENAR, SESCOOP, SEBRAE, SESI, SESC e SEST.

⁷ Ramos (1999) comenta sobre a criação das novas Escolas Técnicas em Ouro Preto, Rio de Janeiro e Pelotas.

reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada em 1937.

Retomando o conjunto das Leis Orgânicas, veiculado pela Reforma Capanema, deve-se ressaltar que essas leis tiveram como objetivos capacitar os filhos de operários, e os “cidadãos” das classes menos favorecidas que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho e no ensino profissionalizante.

Enfatiza-se que a formação para o trabalho não ocorre somente no ambiente escolar, mas também no próprio exercício do trabalho e nas relações sociais como um todo. Kuenzer reforça essa posição, explicitando que o saber se constrói

(...) no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos (KUENZER, 1997, p.26).

Uma questão sobre a Reforma Capanema que deve ser mencionada é a dualidade estrutural, pela qual os egressos de Cursos Técnicos não tinham acesso ao nível superior. Mais tarde, a Lei Federal n. 1.076/50 tornou possíveis os estudos acadêmicos, em nível superior, aos concluintes do ensino profissional, desde que prestassem exames das disciplinas, referentes ao ensino secundário, quebrando, em parte, a rigidez entre os dois campos de ensino.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, Lei n. 4024/61, promulgada após um longo período marcado por muita polêmica, recuos e avanços e considerada por Anísio Teixeira (1999, p.198), como “meia vitória, mas vitória”, sobretudo no que tange ao ensino profissional, promoveu a equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário para efeito de ingresso nos cursos superiores.

No currículo do curso técnico industrial foram incluídas somente disciplinas vinculadas a cada especialidade e se tornou obrigatório o estágio supervisionado. Nesse período, os cursos ministrados pelo SENAI e SENAC

conseguiram a equivalência em relação aos outros cursos técnicos (OLIVEIRA, 2003).

Através do disposto nesta LDB, no seu artigo 100, foram implantados alguns experimentos educacionais, visando à profissionalização de jovens, dentre os quais merecem destaque: Ginásios Orientados para o Trabalho – GOT – e o Programa de Expansão de Melhoria do Ensino – PREMEN.

Essa primeira LDB foi reformulada pela Lei Federal n. 5692/71 que determinou a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Contudo, embora esse documento normativo estivesse correto em muitos aspectos, não se tornou viável, pois não contou com as condições necessárias à sua real implementação: capacitação de professores, instauração de oficinas e laboratórios, entre outros fatores (OLIVEIRA, 1998).

A Lei Federal n. 7044/82, tendo em vista o “fracasso” da Lei n. 5692/71, tornou facultativa a profissionalização no ensino do 2º grau, tornando-o livre das “amarras” da profissionalização, que foi substituída pela “qualificação” profissional, que, em termos objetivos, acabava extinguindo a capacitação profissional (KUENZER, 1997). Além disso, segundo Cunha (1973), o próprio Governo Federal facilitou a continuidade da função propedêutica do ensino médio. A Resolução n. 2 (1971), do Conselho Federal de Educação (CFE), facultou ao aluno perfazer apenas 1/3 da parte de formação especial (profissional), prevista na Lei n. 5692/71. Soma-se, ainda, que o CFE, ao elaborar a referida lei, deixou também uma boa margem para os mecanismos de ajustamento à função propedêutica que, dessa forma, continuou sendo usada, principalmente pelas escolas particulares que atendiam às elites (OLIVEIRA, 2003).

A década de 1990 é marcada por drásticas transformações decorrentes, tanto do adentramento da tríade neoliberalismo, globalização e tecnologias informacionais e comunicacionais, quanto da substituição do fordismo/taylorismo pelo paradigma da gestão flexível que impactou o mundo do trabalho.

Essas modificações estavam em plena sintonia com a diminuição do papel do Estado e, decorrentemente, o campo educacional se constituiu como sendo um dos mais privilegiados, para se obterem os propósitos visados pelos organismos financeiros internacionais, que se transformaram em “intelectuais

orgânicos” das reformas educacionais a serem empreendidas, no Brasil (TOMMASI, L.Warde; M.J: HADDAD, S. 1996).

Tendo em vista essa ingerência internacional que, no âmbito da educação profissional, se traduziu, especialmente, na ação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que “orientou” a elaboração do Projeto de Lei n. 1603/96, que foi gestado em curto espaço de tempo, desprezando pesquisas e trabalhos consistentes, elaborados por pesquisadores brasileiros, priorizava a consultoria dos “experts” do BID, Banco Mundial e Universidade de Oklahoma (OLIVEIRA, 2003).

Esse Projeto-Lei foi alvo de muitas críticas da sociedade civil, e principalmente, de gestores e professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que organizaram protestos, através da mídia, de passeatas e de um grande movimento reivindicatório, que paralisou, por um longo tempo, as instituições ligadas à referida rede e também outras instituições.

A reação explicitada se explica devido ao fato de o PL em foco desmantelar a concepção de educação tecnológica, construída há décadas pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), que integrava a educação profissional ao ensino médio. Em decorrência da resistência mencionada, os gestores da educação profissional decidiram retirá-lo da tramitação na Câmara.

Pouco tempo depois, no já referido contexto, é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n.9394/96.

Em síntese, esse documento normativo não é o que os educadores questionadores dos “novos rumos” educacionais queriam. O projeto que vingou foi decorrente da correlação de forças, vinculadas ao Governo Federal. Assim, essa LDB é considerada como minimalista, compatível com o Estado Mínimo e o projeto neoliberal (SAVIANI, 1997).

Essa lei, entre outras determinações, define a identidade do ensino médio como etapa terminal da educação básica, que visa ao aprimoramento do educando como pessoa humana, o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Com relação à educação profissional, e de modo mais específico, essa LDB recebeu orientações da Organização das Nações Unidas para a

Educação (UNESCO), Ciência e Cultura – e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (MOTTA, 1997).

As diferentes formas de educação para o trabalho, ciências e tecnologia, explicitadas e integradas à nova realidade brasileira, foram veiculadas pela LDB, que, segundo o discurso dos gestores da época, levaria ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, o que superaria tanto os enfoques assistencialistas e economicistas, muitas vezes priorizados na educação profissional, quanto o estigma social que historicamente a vem desvalorizando.

Deve-se questionar, também, o fato de que, na referida LDB, o ensino profissional figura à parte dos outros níveis e modalidade de ensino (capítulo III), englobando apenas os artigos 39 a 42; em nenhum deles, é indicada qualquer instância governamental para arcar com o seu custeio. Assim, conclui-se que a referida modalidade de educação continua relegada pelos gestores das políticas públicas (OLIVEIRA, 2001).

Enguita (1989) destaca que a preparação da classe trabalhadora para assumir suas atividades na indústria não ocorre unicamente no âmbito das organizações industriais, mas também na esfera escolar. Esse autor enfatiza que a escola se constituiria como espaço disciplinador da força laboral que se destinaria à indústria.

Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e, portanto, nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação. O instrumento idôneo era a escola. “Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas” (ENGUITA, 1989, p.114)

A partir da vigência da LDB, foram elaboradas e implementadas um *pool* (conjunto) de reformas educacionais que, em síntese, promoveram drásticas “adaptações” do campo educacional ao contexto desenhado por políticas transnacionais que receberam plena adesão dos gestores brasileiros.

Nessa esteira, foi promulgado o Decreto 2208/97 que basicamente só se diferenciou do PL 1603/96 por não tratar da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica, pois, no que tange à educação profissional, propriamente dita, constata-se uma similaridade muito grande.

Pesquisadores como Oliveira (2003) consideram que a substituição do PL pelo Decreto deve-se ao fato de, no primeiro, ser permitida a participação da sociedade e, no segundo, ser esta proibida, pois nesse “instrumento” normativo o que impera é o “Cumpra-se”.

Segundo Kuenzer (1997), o Decreto em pauta ancorou nos seguintes princípios: racionalidade financeira, ruptura com o princípio da equivalência entre educação geral e profissional e educação profissional em substituição à educação geral.

Em síntese, esse Decreto veiculou uma concepção de educação profissional voltada para o mercado, propondo a gradativa diminuição da responsabilidade do Estado no custeio da educação profissional, promovendo o fim da equivalência entre o ensino médio e o profissional, uma vez que o egresso dessa modalidade de ensino não teria acesso ao ensino superior, se não cursasse o ensino médio.

Sequencialmente à publicação do Decreto 2208/97, foi veiculada a portaria 646/97 que determinava a expansão crescente das matrículas no âmbito da educação profissional através da oferta de cursos de nível técnico, realizados de forma concomitante com o ensino médio ou posteriormente a esta, e, também, através de cursos de especialização e aperfeiçoamento em disciplinas da parte diversificada do ensino médio de cursos de qualificação e requalificação de jovens/adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolarização, entre outros.

Visando promover a implantação da reforma, foi instituído o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP – que visava triplicar, em 5(cinco) anos, a oferta de educação profissional em todos seus níveis, sobretudo graças aos empréstimos feitos ao Banco Mundial e as contrapartidas exigidas por esse organismo financeiro que foram viabilizadas por verbas advindas do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT – e do Ministério da Educação.

Entretanto, as ambiciosas metas do PROEP não foram alcançadas.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, vem provocando transformações no campo da educação e, de modo mais específico, na área da educação profissional.

Em 2003, foi elaborada e veiculada a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica que, entre outras medidas, propõe: articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica, integrar a educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho, promover a interação da educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas; proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio, técnico e da educação profissional; comprometer-se com a formação e com a valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2003).

Essas metas vêm sendo implementadas, embora, até o momento, de forma quantitativa e qualitativamente aquém do que fora previsto.

Em julho de 2004, foi promulgado o Decreto n. 5.154/04 que revogou o Decreto n. 2208/97 e regulamentou a educação profissional, dando-lhe novas orientações. A principal medida tomada por esse decreto foi permitir a articulação entre o ensino médio e o ensino profissional, proibida pelo Decreto anterior.

Os níveis dessa modalidade de educação passaram a se configurar do seguinte modo: a) Formação inicial e continuada de trabalhadores; b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio; c) Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-graduação.

Os cursos referidos nessa nova configuração passaram a ser ofertados de três formas: Integrada, para aqueles que concluíram o ensino fundamental e objetivam realizar o ensino médio e a educação profissional, em uma única instituição. Concomitante, para aqueles que concluíram o ensino fundamental e que, simultaneamente, desejam cursar o ensino médio e o técnico, em escolas diferentes. Subseqüente, modalidade oferecida apenas para aqueles que concluíram o ensino médio.

Em suma, o Decreto n. 5154/04 estabeleceu a possibilidade da integração entre ensino médio e educação profissional; promovendo a extinção do nível básico, criticado por aceitar alunos sem qualquer escolaridade,

determinando a eliminação do ensino modular⁸ que fragmentava e conferia um caráter pontual ao ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Nesse mesmo ano, 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC – foi transformada em Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Essa alteração acarretou sua subdivisão em dois departamentos: Programas Especiais e Políticas de Articulação Institucional e Desenvolvimento. A Secretaria de Educação Básica ficou responsável pelo ensino médio, o que foi criticado por alguns pesquisadores, pois, certamente, dificultou o relacionamento entre os ensinos médio e o profissional, anteriormente integrados em um mesmo órgão.

Em junho de 2005, o Governo Lula implantou a Escola de Fábrica⁹, através da medida provisória 251 (MEC/SETEC), instituindo o denominado “Projeto Escola de Fábrica” cujo objetivo foi incluir jovens de baixa renda em Unidades Formadoras de Educação Profissional no próprio ambiente de trabalho, através de Cursos de Iniciação Profissional, envolvendo o setor produtivo no campo educativo e promovendo maior responsabilidade social no âmbito das empresas. Esse projeto tem como propósito estabelecer e definir os seguintes itens:

- Metas: a Implantação de 500 unidades de ensino em fábricas, empresas e unidades de produção a partir de 2005, para atender, inicialmente, a 10.000 jovens por ano nas unidades formadoras, criando uma rede de Instituições Gestoras para coordenação de grupos de Unidades Formadoras.
- Público-Alvo: jovens pertencentes a famílias com renda *per capita* menor ou igual a um salário mínimo, não participante de programas de aprendizagem, conforme previsto na CLT, atendendo aos critérios: (1) de 15 a 18 anos matriculados ou retornando ao ensino público regular nas etapas finais do ensino fundamental ou no percurso do ensino médio; (2) aqueles com até 21 anos que concluíram a alfabetização,

⁸ A modularização, enquanto forma de organização da educação profissional, gerou discussões no interior das instituições, sendo considerada inadequada para atender à complexidade de alguns cursos da área tecnológica, comprometendo, em algumas situações, a sua qualidade.

⁹ CRUZ, Ângela Maria de Moura. **Uma escola na empresa**: estudo de um programa educacional na Belgo-Sabará- MG. 2005.158f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-MG, Belo Horizonte.

inclusive no programa Brasil alfabetizado e que estejam matriculados ou ingressando na Educação de Jovens e Adultos.

- Impactos: a inclusão social de jovens de baixa renda por meio de formação profissional e ampliação das possibilidades de sua inserção no mundo do trabalho, o reconhecimento do princípio educativo nos espaços produtivos, a ampliação da responsabilidade social do empresariado brasileiro. Os cursos de formação profissional inicial para jovens, visando a sua formação e preparo para o trabalho, poderiam ser ofertados em uma das 20 (vinte) áreas profissionais reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Foram norteados por projetos pedagógicos construídos na articulação entre as necessidades produtivas e educativas, cuja organização curricular deveria envolver conteúdos teóricos e práticos a partir das necessidades de trabalho da região e da formação cidadã.

A certificação e avaliação dos alunos são de responsabilidade das instituições gestoras, desde que possuam experiências em projetos educacionais, devidamente credenciadas pelos órgãos competentes para tal. No caso de experiências apenas na gestão de projetos sociais, a instituição deve se associar a outra de ensino profissional e tecnológico para realizar essas atividades (BRASIL, 2005).

A Escola de Fábrica, por estar vinculada ao Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP¹⁰, conta com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID -, num valor estimado de R\$ 10.000.000,00.

O aumento do nível de escolaridade dos jovens, nesse projeto, é importante, pois a carga horária de 600 horas é destinada tanto à formação profissional quanto à cidadã, obtido através de temas transversais: cidadania, comunicação interpessoal, inserção social, sociabilidade, meio ambiente, saúde coletiva, etc. Contudo, Rummert (2005) considera que essa carga horária é muito pequena para contemplar os objetivos propostos. Para Rummert (2005), o Brasil vivencia um processo de múltiplas desqualificações,

¹⁰ O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi criado pela Portaria MEC n.1005/97 como programa destinado a equipar a rede de ensino profissional, sendo que uma das exigências básicas para participação era o atendimento às determinações do decreto 2208/97.

sobretudo nos campos do trabalho docente, na formação do jovem trabalhador e no âmbito do próprio conhecimento:

A desqualificação do trabalho docente, visto que, na concepção do Projeto, basta um treinamento de dois meses para que qualquer profissional possa “aprender a ensinar”. A desqualificação do próprio conhecimento, a ser transmitido de forma parcelar, fragmentada, utilitária em relações de aprendizagem estabelecidas com outros trabalhadores também portadores de conhecimentos fragmentados. A desqualificação do próprio jovem que está sendo formado segundo os interesses empresariais, objeto de um processo de distribuição diferencial do conhecimento determinado pela origem de classe (RUMMERT, 2005, p. 313)

O Decreto n. 5.478/2005, que dispõe sobre a Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional – PROEJA – ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. O primeiro busca resgatar e reinserir, no sistema escolar regular brasileiro, jovens e adultos que se encontram afastados do mesmo, devido a problemas internos e externos à escola, através do acesso à educação geral e, mais especificamente, ao ensino profissional, na perspectiva de uma formação integral (BRASIL, Documento Base - PROEJA, 2007). O segundo visa possibilitar aos jovens de 18 a 24 anos o prosseguimento nos seus estudos e tenham melhores condições de trabalho e acesso ao exercício da sua cidadania. Nesse Programa, durante o período de duração do curso (12 meses), cada aluno tem direito a uma bolsa. As metas dessa programação são: elevação da escolaridade com a conclusão do ensino fundamental; qualificação do profissional com o certificado de formação inicial; inclusão digital e desenvolvimento de ações comunitárias de interesses públicos.

Uma importante iniciativa do Ministério de Educação foi a proposta para a instituição do Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP – que elaborou o documento denominado “Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis¹¹”. Essa proposta pode ser entendida como reconhecimento formal dos conhecimentos e práticas dos trabalhadores, adquiridos na

¹¹ O referido documento pode ser consultado em BRASIL, 2005, p. 7.

experiência de vida, de trabalho, na escola, ou em programa de qualificação social e profissional que, dessa forma, valoriza a formação continuada, ampliando as oportunidades de acesso dos trabalhadores ao mundo do trabalho (BRASIL, 2005).

Os autores, Fidalgo e Santos (2003), a partir de experiências vivenciadas em outros países, como Canadá, Chile, França, México, Reino Unido, criticam o modelo de certificação, pois as características de suas competências parecem unificadas e, para compreender os reais interesses e identificar seus reais condicionantes, é necessário ler nas entrelinhas das proposições, já que existe uma relação antagônica entre capital e trabalho.

Constata-se que, na atualidade, a responsabilidade do Estado para com a educação pública, principalmente a profissional, vem aumentando. Assim, o Plano de Expansão e Fortalecimento do Sistema Federal de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC, 2006) prevê a criação de 12 novos Centros Federais de Educação Tecnológica. Nos CEFET's, já existentes, pretendia-se oferecer 15 mil novas vagas até 2007, número esse que, contudo, ainda não foi atingido.

Apesar de o Governo Lula estar conferindo um maior espaço e significação à educação profissional, ainda falta muito para que ela ocupe um lugar de destaque, sendo atribuída ao ensino acadêmico no decorrer da história da educação brasileira. Nos países europeus, esses profissionais são nominados técnicos intermediários de nível III e além de poderem transitar por todos os países da União Européia são altamente demandados (OLIVEIRA, 2006).

Contudo, reitera-se que o atual Governo vem procurando dar à educação profissional uma posição de destaque, como tem sido feito em outros países, pois a formação de técnicos de nível médio, altamente capacitados, é requisitada cada vez mais para atender a um setor produtivo sofisticado e em constante mudança.

Assim, tem-se assistido no Brasil a certo expansionismo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tanto em termos de crescimento e recuperação das instalações e das condições infra-estruturais, quanto em termos de qualificação e de melhores condições financeiras e de trabalho dos professores, técnico-administrativos e gestores. Além disso, pode-

se afirmar que, com o resgate, por um lado, da denominada educação tecnológica, traduzida na integração dos ensinos médio e profissional e, por outro, das bolsas de alimentação, transporte e material escolar, o ensino ministrado vem atendendo, de forma adequada, às demandas societárias e do setor produtivo.

Não se pode deixar de enfatizar a intervenção do Governo Federal no Sistema S, sobretudo no Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAI – e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – que se traduziu em um acordo firmado em julho de 2008, pelo qual essas entidades se comprometeram a ampliar as vagas gratuitas, que já vinham aumentando, desde 2005. Assim, a partir de 2009, essas organizações destinarão 20% das vagas em cursos gratuitos e, a cada ano, essa porcentagem se expandirá em média 5 (cinco) pontos até que a gratuidade alcance 66,6% das vagas até 2014. O que representa dois terços dos recursos das referidas entidades¹².

E, finalmente, enfatizam-se as ações feitas pelas prefeituras, particularmente a de Belo Horizonte, e pelo Governo do Estado de Minas Gerais que vêm ofertando cursos, sobretudo de curto prazo, para capacitar jovens a adentrarem, com competência, no mundo do trabalho. Empreendimento semelhante vem sendo feito pela Câmara de Diretores Lojistas de Belo Horizonte – CDL – que tem ofertado cursos, de até um ano, para jovens que estejam cursando o ensino fundamental ou médio.

Conclui-se que a educação profissional vem se tornando “uma das prioridades ” do Governo Lula.

¹² Informações disponíveis em [www. bh1107n. blu/07.mmail.live.com](http://www.bh1107n.blu/07.mmail.live.com). Acesso em 13 de outubro/08.

3 A FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS: TRAJETÓRIA, PRESSUPOSTOS, RETROCESSOS E AVANÇOS.

Este capítulo focaliza os Cursos de Engenharia de Operação, que estiveram intimamente ligados aos Cursos Superiores de Tecnologia, e conforme explica Soares (1982, p. 280) “os Cursos de Engenharia de Operação e os de Tecnologia visavam à formação do mesmo tipo de trabalhador técnico, exigido pela estrutura produtiva – o “técnico intermediário”.

3.1 Curso de “Engenharia de Operação” e Curso de Tecnologia: percursos inter cruzados.

No início da década de 70, concomitantemente com as alterações promovidas nos ensinos médio e profissional, implementa-se o processo para reorganização dos Cursos de Engenharia. Inicialmente, em outubro de 1962, em caráter provisório, o Conselho Federal de Educação (CFE) deliberou que a duração de todos os cursos de engenharia deveria ser de cinco anos. Em seguida, o CFE passou a estudar e a simplificar os sobrecarregados currículos, então vigentes, nas escolas, deixando em aberto o debate para estabelecer novos cursos e currículos condizentes com as demandas do desenvolvimento industrial em expansão no País.

Os pesquisadores ligados à área de produção industrial, juntamente com técnicos da Diretoria do Ensino Superior, analisaram os currículos vigentes nas Escolas de Engenharia, que foram considerados muito amplos, longos e de alto custo de manutenção, partindo da premissa de que a formação desses profissionais para a indústria não requeria a sofisticada capacitação oferecida pelos Cursos Superiores de Engenharia.

O tempo requerido para a formação do engenheiro pleno era longo (em geral, cinco anos), dificultando a expansão de vagas para atender à demanda emergente de mão-de-obra especializada, para novos postos de trabalho no parque industrial brasileiro.

A Diretoria de Ensino Superior, com base em subsídios legais, consubstanciados no Art. 104 da Lei 4024/61¹³ e no Parecer 280/62 do CFE, propôs a criação de uma modalidade de curso de engenharia de curta duração, denominado “engenharia de operação”, para atender, especialmente, à demanda crescente da indústria automobilística¹⁴. A trajetória dessa nova modalidade de curso com seus pressupostos, avanços e retrocessos se processou de forma bastante paralela à da formação de Tecnólogos.

Essa nova modalidade de curso visava formar um profissional especializado, não só para solucionar problemas de manutenção no chão da fábrica, mas também para assumir cargos de comando e gerência de operações.

Os gestores das políticas públicas, nesta época, esperavam que, com a criação dos Cursos de Curta Duração, seria contida a grande demanda de candidatos para os Cursos de Engenharia de longa duração, e, ao mesmo tempo, atender às necessidades do mercado de trabalho. Segundo Lima Filho:

Estes cursos, criados sob a égide da política desenvolvimentista do governo militar, se diferenciavam dos demais cursos ofertados pelo sistema universitário e buscavam constituir-se como alternativa ao ensino de 3º grau de graduação plena (LIMA FILHO, 1999, p. 132).

O Parecer 60/63, do CFE definiu, em termos concretos, e foi aprovada a criação do curso de engenharia de operação¹⁵, que deveria ter a duração de três anos. Uma das primeiras instituições a aplicar esse parecer foi a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais que organizou Cursos de Engenharia de Operação, tendo submetido seus currículos à aprovação do CFE. Posteriormente, o currículo mínimo dos mencionados cursos foi definido pelo

¹³ Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo do seu funcionamento, para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio, sob a jurisdição do Governo Federal (BRASIL.MEC, 1961).

¹⁴ PAIXÃO, Edmilson Leite. O Lugar do técnico e do tecnólogo na indústria metal mecânica de Minas Gerais e as demandas do setor produtivo: um estudo de caso na montadora FIAT Automóveis S.A. em Betim-MG.

¹⁵ A criação dos Cursos Superiores de Engenharia de Operação ocorreu no ápice de um rápido avanço tecnológico na indústria brasileira que carecia de profissionais para intermediar as ações do engenheiro pleno com as do técnico de nível médio.

Parecer 25/65, baseando-se no trabalho elaborado pela Comissão de Especialistas, designada pelo MEC, que evidenciou a especificidade do Engenheiro de Operação e indicou sua área de atuação.

O engenheiro de operação é um elemento de formação profissional tecnológica, de nível superior, com treinamento em cursos de duração de três anos, para habilitação à supervisão de setores especializados da indústria e encargos normais da produção industrial. Além destes, continuarão a existir, inalterados, os cursos de formação profissional científica, que não se confundem com os primeiros por exigirem preparação científica muito mais ampla e, em consequência, maior duração dos respectivos cursos (BRASIL. MEC. CFE, 1965).

O desenvolvimento dos Cursos de Engenharia de Operação foi regulamentado pelo Decreto Federal n. 57.075/65 que dispôs sobre a implantação dos mesmos em escolas que ministravam o ensino de engenharia. Nesse mesmo ano, a PUC/SP, PUC/RJ, PUC-Minas e o Instituto de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí, em Minas Gerais, implementaram esses cursos. Contudo, o que se desejava, realmente, era que sua implantação fosse feita em determinadas Escolas Técnicas Federais, portanto, em espaços situados fora das universidades. Em 1966, foram implantados os Cursos de Engenharia de Operação em Mecânica e Eletrônica, na Escola Técnica do Rio de Janeiro, através de um convênio com a Universidade do Rio de Janeiro por se tratar de uma escola de nível médio. Esses cursos contaram com o apoio da Fundação Ford, que forneceu equipamentos, assistência técnica e patrocínio, inclusive a vinda de professores da Universidade Estadual de Oklahoma (EUA). Em 1969, a primeira turma foi diplomada.

Em 1968, o movimento estudantil passou a fazer questionamentos e críticas, sobretudo ao distanciamento das Universidades da realidade do país, propondo uma maior articulação das Universidades com o setor produtivo. Em pleno Governo militar, foi elaborada e implementada a Reforma Universitária, em período marcado por um alto nível de efervescência política. A procura pelo ensino superior foi ampliada e provocou uma grave crise, devido à escassez de vagas, tendo em vista a demanda por novas qualificações, ao déficit de

pessoas capacitadas para ocuparem novos postos de trabalho e à inadequação da estrutura universitária para a nova realidade (VEIGA, 2007).

Neste contexto, São Paulo saiu na frente, e através da Resolução n. 2001/68 criou um grupo de trabalho para estudar a implementação de Cursos de Tecnologia no Estado. A principal fundamentação legal estava implícita na Lei n. 5540/68, ou seja, Lei da reforma Universitária, que definia sobre a matéria:

Artigo 18- Além dos cursos correspondentes às profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender as exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional (BRASIL. MEC, 1968).

Caput do Artigo 23 - Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho (BRASIL. MEC, 1968).

§ 2º do Artigo 23 - Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos (BRASIL. MEC, 1968).

Em 18 de abril de 1969, foi assinado o Decreto-Lei n. 547/69, autorizando a organização de Cursos Superiores de Curta Duração, em Escolas Técnicas Federais¹⁶ e, ao mesmo tempo, desvinculando-as das parcerias com as universidades.

O Decreto-Lei 547/69 decorreu dos estudos executados por força de convênios internacionais de cooperação técnica, conhecidos globalmente como “Acordos MEC/USAID”, que foram duramente criticados pelos movimentos estudantis e por parcelas significativas do magistério superior. As escolas técnicas federais que implantaram cursos de engenharia de operação, nos termos do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração (PRODEM), no âmbito do acordo MEC/BIRD, foram as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro (BRASIL. MEC. CNE, 2002).

¹⁶ Na ocasião, foi formada uma comissão, com funcionários do MEC, oriundos da Diretoria de Ensino Industrial, e representantes da Fundação Ford, para a proposição de medidas visando a implementação de cursos superiores de curta duração nas escolas técnicas federais. Para viabilização do projeto, a Fundação Ford ofereceu recursos para bolsistas cursarem o mestrado em educação técnica na Universidade Estadual de Oklahoma e o governo federal tomou um empréstimo de 8 milhões e 400 mil dólares no Banco mundial, em 1971, para financiamento de projetos de ensino profissional do 2º grau e de engenharia de operações. Tais recursos custearam implementação dos cursos de engenharia de operações no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Paraná.

Nesta perspectiva, foi criado o primeiro Curso de Tecnologia, no Brasil, voltado para a área de construção civil, modalidade edifícios, na cidade de Bauru, Estado de São Paulo, através do Parecer CFE n.90/69. Com base nos dispositivos legais federais e no Parecer n. 50/70 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) foi criado o Centro de Educação de São Paulo, que, em 1973, foi denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Este centro tinha, como objetivo principal, articular, realizar e desenvolver o ensino tecnológico para formar técnicos de nível médio, e de nível superior, posteriormente denominado “Tecnólogo”.

[...] o tecnólogo virá preencher uma lacuna geralmente existente entre o engenheiro e a mão de obra especializada [...] deverá resolver problemas específicos e de aplicação imediata ligados à vida industrial, e que vem a ser uma espécie de ligação do engenheiro e do cientista com o trabalhador especializado [...] e está muito mais interessado na aplicação prática da teoria e princípios, do que no desenvolvimento dos mesmos [...] (SÃO PAULO. CEE, 1970).

A demanda do mercado de trabalho por uma mão-de-obra que estivesse em posição intermediária entre o técnico de nível médio e o engenheiro pleno justificava a criação dos Cursos de Tecnologia, os quais se diferenciavam dos demais cursos pelo tipo de formação. O CFE, por meio do parecer 280/70 da Câmara de Ensino Superior, consultado pelo CEE/SP sobre as características dos cursos de tecnólogos, como curso de curta duração *stricto sensu*, respondeu da seguinte forma:

Os cursos do CEETEPS não deveriam ser caracterizados simplesmente como cursos de “curta duração, *stricto sensu*, mas sim como cursos de duração média”, reafirmando que o curso de tecnólogo insere-se com mais propriedade no Caput do Artigo 23 da Lei 4024/61 do que no previsto no parágrafo único deste mesmo Artigo (BRASIL. MEC. CNE, 2002).

Os Cursos de Tecnologia, no Brasil, foram influenciados pelo sucesso obtido em países da Europa e dos Estados Unidos, em relação à capacitação de profissionais com um perfil especificado, para atender às demandas do

setor industrial. Pode-se constatar que os Cursos em pauta (Engenharia de Operação e Tecnólogos) tiveram um percurso muito interligado. Entretanto, os Cursos de Engenharia de Operação tiveram uma história relativamente curta, apesar do êxito observado em outros países, pois, aqui, seus egressos enfrentaram dificuldades de adentrar o setor produtivo, devido à retração do mercado de trabalho e à disputa das vagas existentes com os profissionais formados em cursos de graduação plena, além de o CREA ser desfavorável a este tipo de curso.

Em meados da década de 70, levantou-se uma polêmica sobre a nomenclatura utilizada pelos Pareceres 60/63 e 25/65 para denominar a nova formação traduzida nos denominados “engenheiros de operação”. Logo após a promulgação do Parecer 25/65¹⁷ que deliberava sobre os currículos do referido curso, o CFE examinou a matéria, atendendo à sugestão do Ministro da Educação, em razão dos inúmeros pedidos de Conselhos e Associações de Classes dos engenheiros, aprovando no Parecer 862/65, a alteração da nomenclatura de “engenheiro de operações” para “técnico em engenharia de operações”. Este Parecer assim explicitava as argumentações das associações de classe para tal alteração:

Reclama a classe contra a nomenclatura adotada, por entender que a mesma, nas atuais condições de desenvolvimento do País, gera confusões e permite abusos em prejuízo ao serviço, obras e indústrias que se tem em vista justamente atender com mais adequada assistência técnica. [...] não há como justificar também na atual conjuntura a quebra de uma tradição que só considera o engenheiro na plenitude de suas habilitações profissionais e legais, isto é, responsável por todos os passos que conduzem à realização de um trabalho de engenharia. [...] a regulamentação do exercício da profissão data de relativamente poucos anos e tal era a desordem reinante antes, que ainda hoje, por força de respeito a direitos adquiridos, existem leigos e, práticos no pleno exercício da profissão. Continua, pois, vivo o espírito de lutas que conduziu, mais do que a conquista de prerrogativas de classe, a uma ordenação das atividades técnicas de grau superior que só beneficiou o País, estimulando a engenharia nacional a lançar-se e afirmar-se nas grandes realizações características da época atual (BRASIL. MEC. CFE, 1965).

¹⁷ Este parecer explicita também a necessidade de estes cursos serem ofertados em locais próximos dos parques industriais.

A edição do Decreto-Lei n. 57.075/65 oficializou o funcionamento desses cursos, e os Decretos n. 241/67, e n. 60.095/67, que davam garantias legais ao exercício profissional, não impediram os conflitos com os Conselhos e as Associações Profissionais, obrigando vários profissionais com esta formação a buscarem uma complementação curricular nos Cursos em Engenharia Plena, com 5 anos de duração.

Foi constituída uma comissão, no âmbito da DAU/MEC, para analisar a situação dos Cursos de Engenharia de Operação. O relatório elaborado pela comissão recomendava a sua “extinção gradativa”, dando origem ao Parecer CFE n. 4.434/76 que extinguiu o curso em apreço e criou o curso de “Engenharia Industrial”, como uma nova modalidade da engenharia, com carga horária equivalente aos demais cursos de engenharia de longa duração, fazendo distinção entre as atribuições dos seus egressos.

No bojo destas mudanças, ocorreu a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir de 1970, Projeto nº19 do MEC, historicizando e resumindo a Resolução nº 04/77, que revogou o currículo do Curso de Engenharia de Operação, estabelecendo como data-limite para a suspensão dos vestibulares 01/janeiro/79, satisfazendo aos interesses dos defensores da Engenharia Plena e também daqueles que defendiam a expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia, no País.

3.2 Os Cursos Superiores de Tecnologia e a formação de tecnólogos

3.2.1 Antecedentes

Foram as transformações advindas do processo de mundialização, sobretudo as ligadas à rearticulação do modelo econômico capitalista, que provocaram a ação dos gestores das políticas públicas, no sentido de redefinir a educação profissional e se criarem Cursos de Tecnologia. O processo de consolidação da industrialização do País, ocorrida, a partir da década de 30 do

século passado, é considerado o marco histórico que separou a antiga estrutura social agrário-comercial da nova estrutura urbano-industrial. Nesta nova conjuntura, distinguem-se três fases:

- Modelo Tipo Exportador, que abrangeu o período agrário-exportador e o início da formação industrial. Até 1930, a economia brasileira dependia quase que totalmente de produtos do setor primário. A atividade econômica se caracterizava, principalmente, pela exportação dos referidos produtos.
- Modelo de Substituição de Importações. A crise do comércio agrário sustentado na exportação do café entrou em decadência, após a queda da Bolsa de Nova York, em 1929, e abriu caminho para a industrialização, possibilitando a expansão e a diversificação do setor industrial. Em síntese, a crise no setor cafeeiro afetou o poder central, abalando a hegemonia da oligarquia dos cafeicultores, principalmente, no eixo Minas - São Paulo, criando um vazio no poder. Com a instauração do Estado Novo, Getúlio Vargas estabeleceu uma aliança entre a classe política tradicional e as Forças Armadas. Medidas foram estabelecidas, visando unificar o mercado nacional, promover a queda das barreiras aduaneiras entre os Estados, instaurar uma política de defesa dos recursos naturais e uma política para a instalação da indústria de base.
- Modelo de Desenvolvimento Associado. Teve sua gênese nos anos 60 (1961-1967), onde uma nova crise econômica propiciou o início do outro modelo brasileiro de desenvolvimento, caracterizado pela aliança entre a tecnoburocracia civil e militar, que associou o Governo brasileiro ao capitalismo internacional, contando com a participação do empresariado nacional. Essa aliança se traduziu na internacionalização da economia.

Esta breve caracterização do desenvolvimento industrial brasileiro mostra o contexto no qual foram criados os Cursos de Tecnologia, marcados pelo novo modelo capitalista de produção, construído a partir de transformações econômicas, intimamente vinculadas às mudanças no plano sociopolítico que demandavam a formação de profissionais capacitados para atenderem às exigências de um setor produtivo em processo de desenvolvimento.

3.2.2 Implantação dos Cursos de Tecnologia

Os Cursos Superiores de Tecnologia foram, inicialmente, planejados, reitera-se, para atender às intensas transformações socioeconômicas que impactavam o País, provocando modificações no mundo do trabalho. O Estado vislumbrava, em curto prazo, capacitar trabalhadores para atender à diversificação e à especialização das tarefas decorrentes desse crescimento.

Em decorrência desse processo desenvolvimentista, caracterizado pelo denominado “Milagre Brasileiro”, o setor produtivo passou a demandar uma força laboral mais capacitada, tanto no nível superior de plena e curta duração quanto no nível técnico. Neste cenário, também se requeriam trabalhadores para exercerem tarefas de cunho mais prático e operacional, que pudessem ser realizadas por egressos de cursos superiores de “curta duração” ou por técnicos de nível médio. Essas tarefas vinham sendo realizadas por engenheiros com habilitação plena e, portanto, de forma mais onerosa. Tendo em vista essa realidade, considerava-se que os tecnólogos poderiam resolver este impasse, pois estavam aptos para atender à referida demanda do setor produtivo.

O tecnólogo é um profissional que se posiciona entre o técnico de nível médio e o engenheiro pleno, considerando o sistema de trabalho taylorista/fordista, até hoje utilizado, sobretudo em empresas de médio e pequeno porte. Em síntese, as demandas pelo tecnólogo são decorrentes das mudanças ocorridas no setor produtivo e têm forte relação com o surgimento de novas e complexas tecnologias, suas inovações e impactos no mundo do trabalho.

Bastos (1991) faz uma avaliação criteriosa sobre o desenvolvimento e trajetória dos CST no Brasil. Ele parte da idéia de que as medidas governamentais tomadas em relação à educação expressaram sempre a preocupação de que o sistema educacional se estruturasse de forma a atender às necessidades da sociedade e do setor produtivo e, sobretudo, elas têm se

traduzido em menor dispêndio para o empregador, mas nem sempre se traduzem em maior qualidade de ensino.

Segundo esse autor (1991, p. 12),

[...] o mercado de trabalho via-se obrigado a adotar soluções próprias, seja “elevando” o nível de qualificação através do treinamento específico para determinadas ocupações, seja “subutilizando” a qualificação obtida no sistema educacional, o que, em geral, representa menor custo para o empregador, porém é indesejável em termo de política educacional.

Entende-se que os Cursos Superiores de Tecnologia, no Brasil, têm visado capacitar um profissional mais sintonizado com as atividades de execução do setor produtivo, conforme vem ocorrendo na Alemanha, França e Estados Unidos, cujos cursos têm a duração de dois ou três anos, e objetivam atender às necessidades específicas do mercado e do setor produtivo.

Em relação ao mercado de trabalho brasileiro, que se peculiariza pela grande variabilidade, Bastos (1997) ressalta que é perigoso estabelecer uma vinculação excessiva com o mesmo. Assim, o mercado torna-se um referencial da realidade do mundo produtivo para o exercício profissional, mas não devendo direcionar o tecnólogo para simples ações, restritas a tarefas ocupacionais.

3.2.3 A Qualificação, o Lugar de Atuação e a Aceitação do Tecnólogo

Nesta parte do trabalho, devem ser feitas algumas indagações: que lugar estratégico e de atuação é reservado aos egressos dos CST? Que formação inicial, que competências e que tipo de qualificação o mundo do trabalho vem exigindo desse profissional? Que problemas o tecnólogo enfrenta, derivados do lugar que ocupa na esfera produtiva e quais as consequências que isso pode representar para ele?

Os documentos normativos, consubstanciados na Lei 5.540/68, no Projeto 19¹⁸, vinculado ao Plano Setorial de Educação (1972-1974), e na Lei 5.692/71, se constituem como as bases legais, nas quais ancoraram os Cursos Superiores de Tecnologia. Esses documentos evidenciavam a importância de a juventude brasileira se ajustar às exigências oriundas do desenvolvimento tecnológico e científico vivenciado, na época, pelo País e, conseqüentemente, conter a grande demanda para o ensino superior. Vinte e oito desses cursos, nesse período, foram implantados, em dezenove instituições de ensino nos anos 1973 a 1975, nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil (SOARES, 1982). Na perspectiva da implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia ficou estabelecido que a formulação dos currículos mínimos dos mesmos deveria ser definida de acordo com as competências necessárias para sua formação, em conformidade com as decisões das instituições escolares. Foi a resolução CFE 12/80 que definiu tanto a denominação quanto as competências dos tecnólogos.

Os CSTs eram considerados, no período retratado, inferiores aos de Engenharia de Operação. Assim, em maio de 1974, no VII Seminário de Assuntos Universitários, promovido pelo Conselho Federal de Educação, foram sugeridas algumas alterações para minimizar essa discriminação. Assim, o termo “curta duração” não deveria ser usado, os currículos deveriam ser próprios, definidos, terminais e flexíveis às demandas do mercado. A carga horária poderia ser diferenciada, mas a duração dos cursos seria rígida e uniforme. Alguns professores responsáveis pelo curso deveriam ter experiência ativa na profissão e dever-se-ia optar por uma estrutura trimestral, ofertando mais de um vestibular por ano e priorizando a seleção de uma clientela mais interessada nesses cursos.

O Projeto 15 do segundo Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1975 a 1979 reiterou a importância das carreiras de curta duração, reafirmando a posição já definida no Projeto 19, do primeiro Plano, citado anteriormente. A veiculação desse Projeto estreitou o relacionamento positivo do MEC com os Cursos Superiores de Tecnologia, que seriam terminais, formadores de profissionais destinados ao “fazer”, distanciados da universidade

¹⁸ Este Projeto refere-se, como incentivo, à implantação das carreiras de curta duração.

e possuidores de identidade própria, passando a recomendar às instituições, nas quais os cursos fossem ofertados, rigorosa pesquisa de mercado, a fim de criar cursos somente em áreas demandadas pelo setor produtivo, oferecer número de vagas de acordo com a capacidade infra-estrutural da instituição e visar à inserção do tecnólogo no mercado de trabalho. A diminuição de vagas e a desativação dos cursos seriam necessárias quando o mercado se saturasse de certos tipos de profissionais, no âmbito regional (BRASIL, 1977).

A maioria das instituições particulares não acatou essas recomendações e as consequências foram o comprometimento da qualidade dos cursos ofertados. Tal situação levou à veiculação da Resolução CFE n.17/77 que promoveu a abertura de novos cursos, desde que as instituições fossem avaliadas em suas infra-estruturas, fizessem pesquisa de mercado e avaliação de seus docentes e matrizes curriculares para se adequarem às normas estabelecidas

A partir dos meados da década de 80, os países, sob a égide do capitalismo avançado, começaram a viver um intenso processo de mudanças tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho, no âmbito da denominada reestruturação produtiva.

[...] este processo ocorre principalmente com a introdução de novas tecnologias informacionais, especialmente os equipamentos à base de microeletrônica, associadas a novas formas de gestão da produção e do trabalho, ratificadas em novos arranjos tecno-organizacionais que têm como objetivo a flexibilização e a integração dos sistemas de produção, recolocam o trabalho humano como fator imprescindível para a competitividade das empresas, tornando o capital, enquanto processo, cada vez mais dependente do caráter inovador deste, da adesão e da cooperação dos trabalhadores, para que os ganhos de produtividade se realizem. Apela-se, cada vez mais, aos aspectos subjetivos e intersubjetivos do trabalho, até então desprezados pelas gerências tayloristas-fordistas; do trabalhador atual deseja-se, além de suas capacidades técnicas, cooperação, criatividade, capacidade, iniciativa e decisão, capacidades, comunicacionais, pensamento lógico-abstrato e sinergia para trabalhos integrados e em equipe (CAMPOS, 1999, p.65).

A partir das idéias gestadas no âmbito do VII Seminário de Assuntos Universitários, promovido pelo CFE, das exigências dos egressos dos cursos de tecnologia, de modo geral, entre outros, a Resolução CFE n.12/80 veio dar maior legitimidade aos cursos em pauta (áreas da engenharia, ciências

agrárias, ciências da saúde, etc), determinando a denominação do profissional, conforme sua respectiva área de formação. A partir dessas proposituras, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) através da Portaria do MEC n. 68 de 15 de maio criou, em 1986, um grupo de trabalho que avaliou a integração dos Cursos de Tecnologia com o mercado de trabalho. Foi criada a Comissão Coordenadora da Educação Tecnológica em Nível Superior (CET), para elaborar e compor uma política para a educação tecnológica concomitante a um plano nacional para seu desenvolvimento, conforme Portaria Ministerial n. 671. A Constituição Federal de 1988 veio reforçar, em seu artigo 205, a necessidade do preparo para o trabalho através da escola:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

A criação do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, administrado pelo SENAC de São Paulo, autorizado pelo Decreto Federal n.97.333/88, pioneiro na área de Turismo e Hotelaria, abriu o caminho para várias instituições públicas e privadas oferecerem CST nas diferentes áreas terciárias entre outras. Contudo, os CEFET's, instituições voltadas para o ensino profissionalizante, somente após a Lei Federal n. 8.711/93, que alterou a Lei Federal n. 6545/78, é que passaram a ofertar o CST.

Após a promulgação da LDB de 1996, Lei nº 9394/96, a educação profissional ficou restrita aos artigos 39 ao 42. O Decreto 2208/97, que determinou a reforma da Educação Profissional dispôs que a formação para Tecnólogos se constituísse como nível superior da capacitação profissional, posição que foi mantida pelo atual Decreto nº 5154/04 que o substituiu. Esse curso foi denominado Curso Superior de Tecnologia, destinado aos egressos dos ensinos técnico e médio, sendo voltado para as demandas dos diversos setores da economia, que contemplassem áreas especializadas, conferindo aos egressos o diploma de tecnólogo.

Em síntese, a reestruturação produtiva, a globalização da economia e o neoliberalismo foram os principais responsáveis pela redefinição da educação

como um todo e, essencialmente, nessa modalidade de educação profissional. Decorrentemente, esses fatores influenciaram na emergência de propostas educativas, pautadas em princípios como racionalização, flexibilidade e plena consonância com as demandas do mercado de trabalho.

3.2.4 A reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia

Evidencia-se, como enfatiza Santos (1996) e Soares (2001), que o sistema de produção industrial vem passando, desde as últimas décadas do século XX, por complexos processos de mudanças, em vista do novo dinamismo dos setores articulados a novas formas de organização do trabalho (flexibilidade, produção diversificada, rompimento da dicotomia entre concepção e execução) e a intensa reestruturação econômica.

Peterossi (1999) argumenta que uma maior aproximação entre os Cursos de Tecnologia e o mercado de trabalho permitiriam níveis mais altos de profissionalização, de empregabilidade e possibilidade de desempenho em variadas funções, dentro do seu campo de formação. Para essa autora, os CSTs têm se orientado, desde a sua origem, para o mercado de trabalho, articulando uma correspondência entre formas de estudo, trabalho e vida, de modo que o egresso possa estar preparado para o desempenho e execução de uma tarefa produtiva, condizente com as expectativas do desenvolvimento social e nacional.

Em 2005, Azevedo enfatiza que a realidade do desenvolvimento das empresas brasileiras e a forte competição no mercado globalizado acarretaram mudanças no sistema educacional que teve de se adaptar para formar um profissional com ampla visão da realidade, capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal, agilidade de ação, poder de decisão e certeza nas suas atitudes.

De acordo com os autores Gomes e Oliveira (2006), os Cursos de Tecnologia foram criados para responder à demanda por preparação, formação e aprimoramento educacional e profissional, uma vez que nem o mercado de

trabalho, nem os profissionais podiam esperar tanto tempo por uma capacitação mais longa, que demanda quatro ou mais anos, cursando graduação plena.

Machado (2006) considera que os tecnólogos poderiam lidar: com tecnologias físicas, quando suas atividades se concentrassem sobre os processos presentes no funcionamento de equipamentos; ocuparem-se de tecnologias simbólicas, quando se deparassem com processos e modos de percepção; envolverem-se com tecnologias de organização e gestão quando se dedicassem a processos e modos de trabalho e produção.

Tendo em vista o exposto, observa-se que os CSTs não foram criados por “acaso”, mas são decorrentes de demandas societárias e do setor produtivo fundamentados na legislação e na administração educacional brasileira; contudo constata-se que existe uma separação entre os princípios enunciados na legislação e o que se pratica nas escolas. Peterossi (1999) afirma que uma lei, um decreto, não formam um tecnólogo, portanto se faz necessária, uma formulação explícita de objetivos, sintonizados com o contexto em que pretendem atuar conforme determina o já referido Decreto nº 2208/97 e seu sucessor Decreto nº 5154/2004. Assim os Cursos Superiores de Tecnologia têm suas características de atendimento ligadas às expectativas das políticas de desenvolvimento e do mercado de trabalho, retomadas e recontextualizadas a partir de políticas públicas voltadas ao trabalho e emprego, focadas na profissionalização permanente de trabalhadores, no âmbito de uma economia globalizada.

Por outro lado, a operacionalização das determinações da LDB em vigor, através do Decreto n. 2.306/97, criou os Centros Universitários, que, inicialmente tinham autonomia para criar Cursos Superiores, o que provocou um aumento indiscriminado desses cursos, especialmente os ligados à formação de tecnólogos. Conforme o informativo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2004), os Cursos de Tecnologia cresceram bem mais do que a totalidade dos Cursos de Graduação do Brasil, apresentando um aumento de 36%. O gráfico 1 mostra o aumento dos Cursos Superiores de Tecnologia no período 2000 a 2007, O gráfico 2 evidencia o aumento de matrículas neste Curso Superior e o gráfico 3 mostra o número de formandos no mesmo período, conforme a referida fonte.

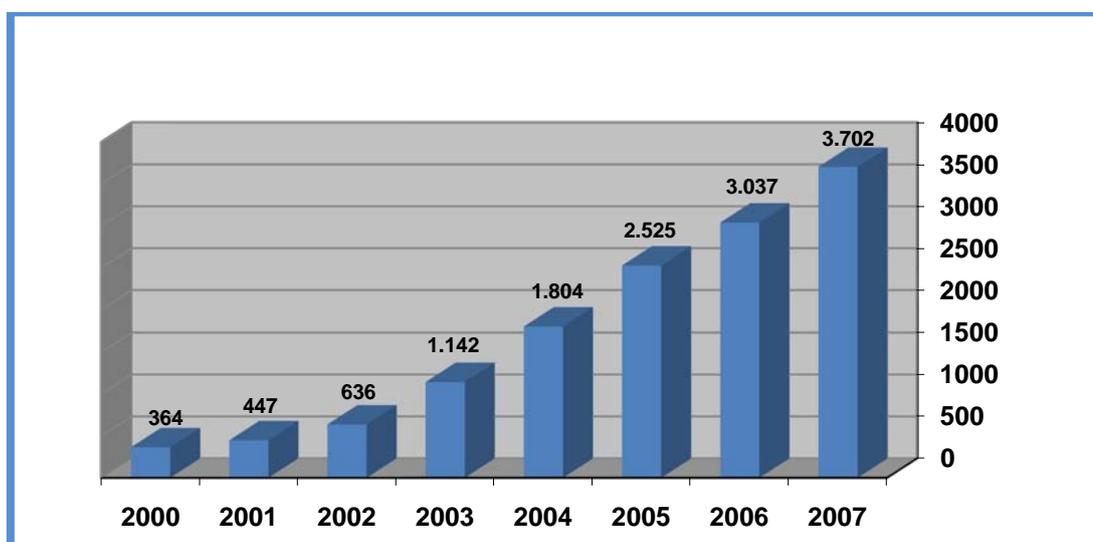


GRÁFICO 1: Evolução do número de cursos de 2000 a 2007
Fonte: INEP/MEC¹⁹

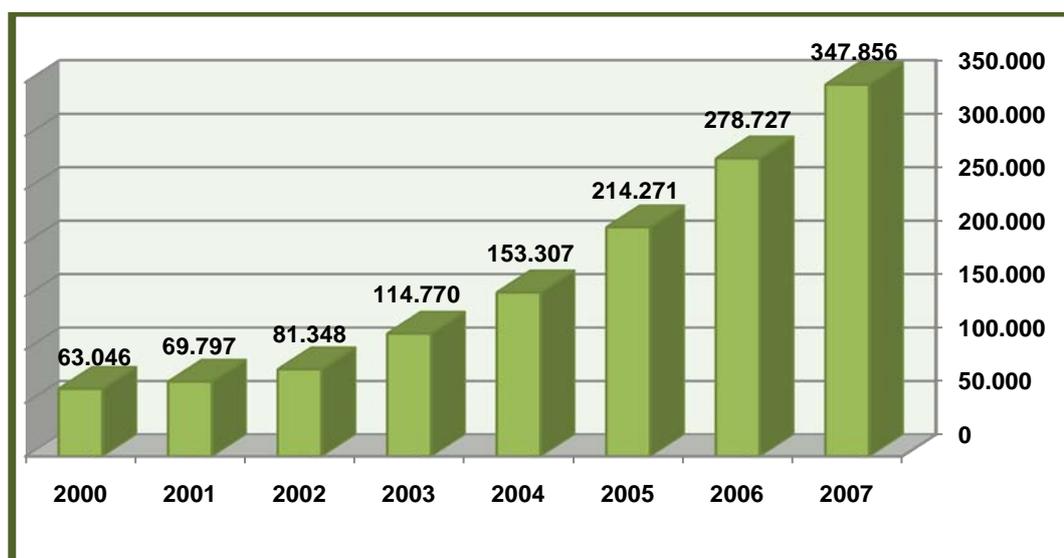


GRÁFICO 2: Evolução do número de matrículas efetuadas de 2000 a 2007
Fonte: INEP/MEC

¹⁹ Os dados aqui apresentados são originários do INEP/MEC, mas a autora deste trabalho os extraiu do Censo da Educação Superior 2007, elaborado pelo Professor e pesquisador Jaime Giolo.

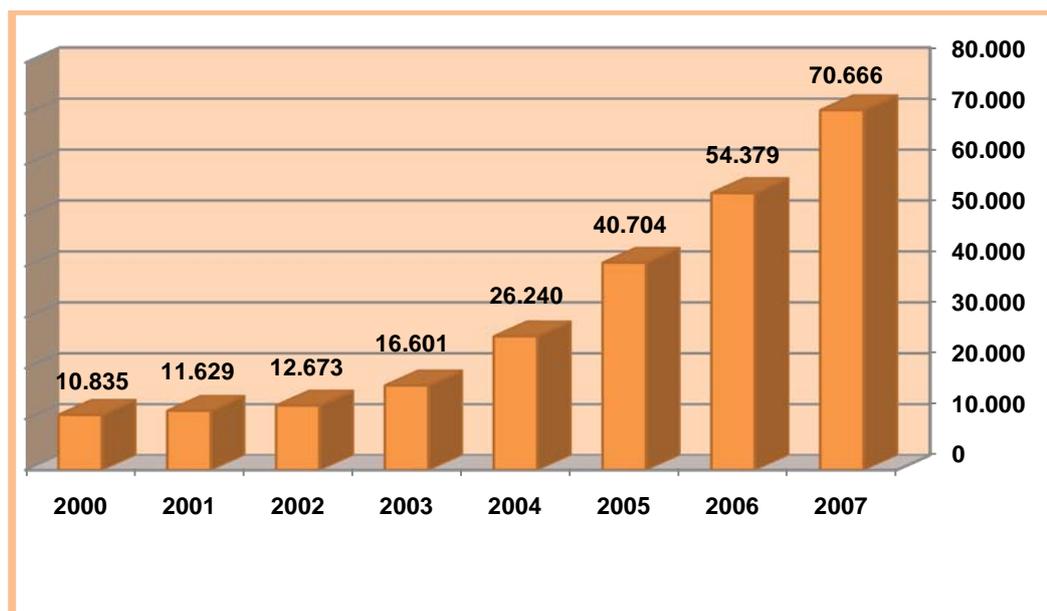


GRÁFICO 3: Evolução do número de formandos de 2000 a 2007
 Fonte: INEP/MEC

Os gráficos 4, 5 e 6, estabelecem uma comparação entre instituições públicas e privadas, relativa ao crescimento de CST, ao total de matrículas dos cursos e ao total de formandos, no período de 2000 a 2007, respectivamente.

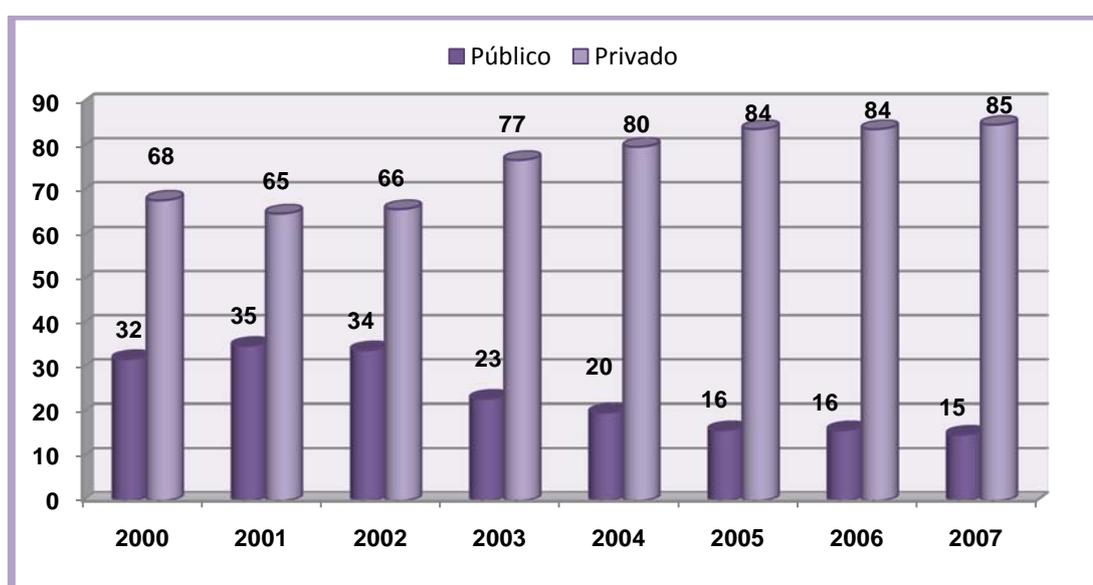


GRÁFICO 4: Evolução percentual do total de cursos de tecnologia públicos e privados no período de 2000 a 2007.
 Fonte- INEP/MEC

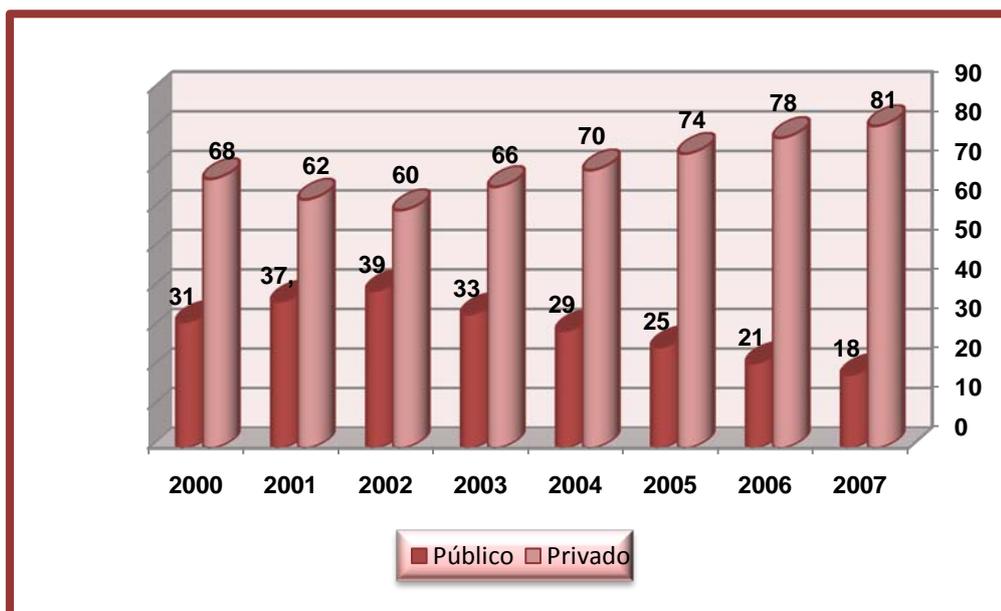


GRÁFICO 5: Evolução percentual do total de matrículas dos cursos de tecnologia públicos e privados no período de 2000 a 2007.

Fonte- INEP/MEC

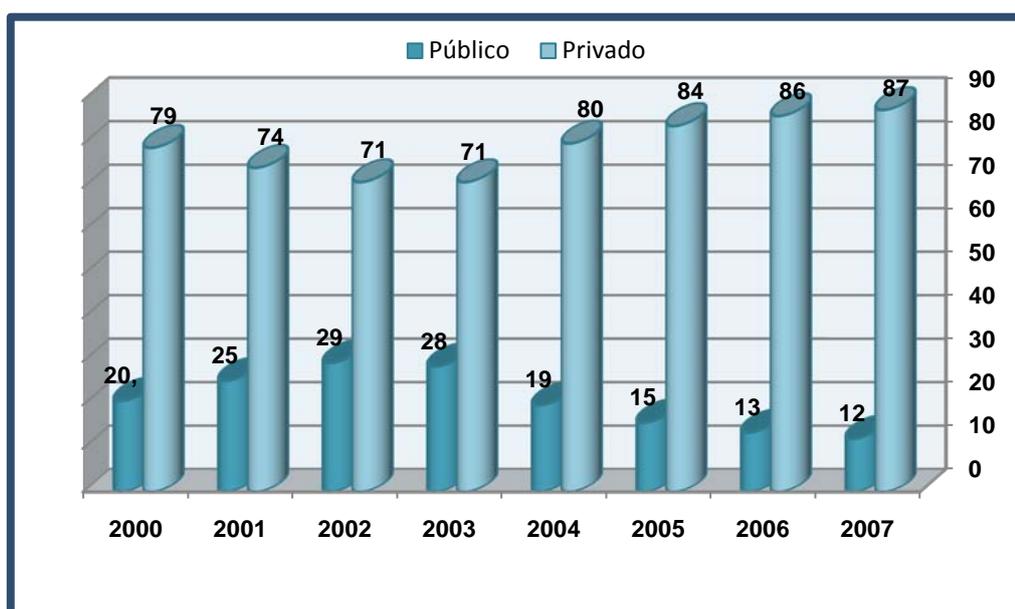


GRÁFICO 6: Evolução percentual do total de formandos dos cursos de tecnologia públicos e privados no período de 2000 a 2007.

Fonte- INEP/MEC

Como se percebe, existem evidentes variações de crescimento, tanto em instituições públicas quanto em particulares, contudo o ensino público fica percentualmente, sempre bem abaixo do ensino particular.

Em 12 de janeiro de 2001, foi publicada a Portaria MEC n. 64, que definiu os critérios necessários para o reconhecimento de Cursos Superiores

de Tecnologia e suas habilitações, dispondo, também, a respeito dos procedimentos necessários para promover as suas renovações.

Os CSTs possuem características específicas, bem diferenciadas das referentes à graduação plena, sendo que o acesso deve ser feito através de processo seletivo, realizado conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, que foram reconhecidas pelo Parecer CNE/CES n. 436/2001. Essas Diretrizes foram homologadas pelo Parecer CNE/CP n. 29/2002. No primeiro Parecer (2001) citado, foram especificadas as normas de implantação dos cursos de Tecnologia, com carga horária mínima e formas de credenciamento, conforme as áreas profissionais, assim especificadas:

- Artes, Comércio, Comunicação, Design, Gestão, Imagem Pessoal, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Transporte, Turismo e Hospitalidade, 1600 horas-aula.
- Geomática, Informática, Recursos Pesqueiros, 2000 horas aula.
- Agropecuária, Construção Civil, Indústria, Mineração, Química Saúde, Telecomunicações, 2400 horas-aula.

O Parecer (2002) estabeleceu as Diretrizes Curriculares e os objetivos para esses cursos, enfatizando a importância do estabelecimento de critérios, normalizando a sua oferta e objetivos, aprovados pela Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002, conforme o descrito a seguir:

- Desenvolver competências profissionais tecnológicas para a gestão de processos de produção de bens e serviços;
- Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- Cultivar o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual, a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico;
- Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, a criação artística e cultural e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- Garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (BRASIL, 2002, p. 15).

Em 2006, por iniciativa do MEC, foi promulgada uma legislação, expressa pelo Decreto n.5.773 (2006b) entre outras complementares, que estabeleceu o Catálogo Nacional de CST, que organizou e orientou a sua oferta, tomando por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Tecnológica, que tem plena sintonia com o setor produtivo. Esse documento normativo reduziu o número de denominações de CST de 2.500 para apenas 98, procurando conter, assim, a multiplicação desordenada de CST no País.

O Catálogo Nacional de Cursos de Tecnologia foi normatizado pelos seguintes documentos:

- I. Decreto n. 5773(Brasil, 2006b), que institui o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia;
- II. Portaria n.10 (Brasil, 2006), que aprova o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC, bem como as denominações dos cursos;
- III. Portaria Normativa n.12 (BRASIL, 2006), dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, §1º e 2º, do Decreto 5.773 (BRASIL, 2006b);
- IV. Portaria n. 1024 (BRASIL, 2006), que trata da disponibilidade do Catálogo Nacional de Cursos no sítio Eletrônico do Ministério da Educação, da abertura de discussões públicas e prazos para a adequação das instituições de ensino às novas normas e nomenclaturas.

A Resolução 1010 (CONFEA/CREA-2005), citada anteriormente, que substituiu e aperfeiçoou a Resolução n. 218 (CONFEA/CREA-1973), estabeleceu a regulamentação da atribuição de títulos profissionais, atividades, competências e especificação da atuação dos profissionais inseridos nesse sistema, para efeito de fiscalização do exercício profissional, reconheceu o tecnólogo e as instituições formadoras dentro do campo de atribuição e atuação das engenharias. Entretanto, outros conselhos resistentes aos CST e aos egressos desses cursos, tal como o Conselho Regional de Administração (CRA), de início, não forneciam carteira profissional para os graduados na área de gestão. Segundo alguns pesquisadores, geralmente, os Cursos Superiores de Tecnologia, ofertados no estado de São Paulo, estariam melhor organizados, quando comparados com aqueles ofertados no restante do País,

conforme dados veiculados pelo Sindicato dos Tecnólogos desde 1975. Além disso, esses cursos obtiveram um maior reconhecimento pelo Estado e pela iniciativa privada. Nota-se, entretanto, de maneira geral, que os cursos profissionalizantes, inclusive o CST, são marcados por forte preconceito, ao longo da história brasileira, pois as habilidades instrumentais e o “fazer” vêm sendo desprezados, sem levar em conta que esses cursos são significativos e importantes para o desenvolvimento do País.

Segundo Brandão (2007), a educação brasileira tem tido uma trajetória marcada pela dualidade, na qual a educação profissional vem sendo discriminada. Segundo essa autora, os Cursos Superiores de Tecnologia e os cursos sequenciais de formação específica, vêm favorecendo o acesso mais amplo das classes populares, para nível superior de ensino, de menor duração, de menor densidade de conhecimento, sendo, mais práticos, e voltados para o mercado, e vinculados, sobretudo à Rede Particular de Ensino.

“Neste sentido, percebe-se que as políticas educacionais brasileiras, nas quais se inserem os novos Cursos Superiores de Tecnologia, têm tido um importante papel no processo crescente de privatização da educação” (BRANDÃO, 2007).

Deve-se destacar que o CST, conforme determinação do MEC, visa o acesso aos sujeitos das classes menos favorecidas, a partir de uma escolaridade média, fosse ela técnica ou propedêutica o adentramento no ensino superior e a inserção no setor produtivo.

Voltando às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e à Resolução n. 3 (BRASIL, 2002), em seu artigo 10, observa-se que elas prescrevem que “as instituições de ensino, ao elaborarem seus planos e projetos pedagógicos dos CST [...], deverão considerar as atribuições privativas ou exclusivas das profissões regulamentadas por Lei”. A distribuição ideal dos lugares desses profissionais na escala ocupacional produtiva, do ponto de vista da CNI, conforme destaca o consultor do SENAI, CHIECO (In:CNI/SENAI/IEL, 2006: p. 74), reflete uma especialização gradual, assim discriminada:

- os engenheiros, predominantemente, nas funções de planejamento, projeto, direção, inovação, qualidade e produtividade;
- os técnicos apoiando os engenheiros nas funções de desenho de projetos, assistência técnica e manutenção. Os mais experientes

assumem liderança de equipes de produção, manutenção e assistência técnica;
-os tecnólogos, em fase mais avançada da produção de bens e de serviços, exercem funções de gestão, supervisão e constante melhoria dos processos produtivos. São, também, responsáveis pela introdução de inovações tecnológicas garantidoras da competitividade das organizações.

Neste contexto educacional e produtivo, observa-se que a aspiração do CNI é conquistar um lugar estratégico, reservado aos egressos do CST, promovendo uma melhoria traduzida em um maior status político-social nas suas atividades no mercado de trabalho. CHIECO (2006, p.75), consultor do SENAI, destaca a dura realidade mercadológica mostrando que,

enquanto a oferta e a demanda por técnicos de nível médio são vistas com naturalidade, sendo complementar aos engenheiros, a presença e demanda dos tecnólogos encontram obstáculos”, apesar de o tecnólogo atender “às reais demandas por profissionais mais afeitos aos problemas práticos e operacionais formados em tempos mais curtos” e, portanto, de menor custo, “as corporações, os conselhos profissionais e as próprias instituições de ensino resistem em reconhecer o papel e a importância desse profissional no processo produtivo em um espaço de atuação definido e necessário.

A exposição da trajetória dos CST, no Brasil, ao longo do tempo, evidenciou que, embora paradigmas tenham sido quebrados, constatam-se, ainda, muitas polêmicas e contraposições quando se discute sobre eles.

Enfatiza-se que muitos desafios ainda permanecem para que a valorização da educação profissional se traduza, também, no reconhecimento da Educação Superior Tecnológica no Brasil, como vem ocorrendo em nível internacional. As políticas atuais começam a apresentar mudanças positivas em relação à educação profissional e avanços em termos da melhoria do uso de seus indicadores de cunho qualitativo, o que levará a um maior reconhecimento dos setores societário e produtivo.

4 A PESQUISA REALIZADA: DADOS COLETADOS

Neste quarto capítulo, faz-se, de início, uma breve apresentação da instituição, lócus desta pesquisa. Posteriormente, são explicitados os dados quantitativos, obtidos pela aplicação de um questionário que desenhou o perfil dos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Marketing.

4.1 O rosto da instituição pesquisada.

O Curso Superior de Tecnologia em Marketing, oferecido pela **Faculdade Tecnológica de Ensino Comercial²⁰**, foi planejado tendo em vista as constantes mudanças ocorridas no contexto socioeconômico, que vinham requerendo inovações para alavancar o desenvolvimento do setor comercial varejista.

Entidades e Associações, ligadas ao setor de marketing, vêm ofertando cursos, que visam à capacitação de empresários e funcionários, tendo em vista o desenvolvimento econômico e social do setor comercial varejista, no sentido de minimizar tanto as dificuldades geradas devido à diminuição das vendas, quanto o aumento do nível de competitividade mercadológica.

A instituição, lócus desta pesquisa, iniciou suas atividades, em meados de 1998, oferecendo os seguintes cursos de curta duração: Gestão Financeira, Gestão Contábil, Informática Básica, Atendimento ao Cliente, Oratória, Recursos Humanos, Marketing Pessoal e Empresarial, que objetivavam a capacitação profissional de trabalhadores, ligados à área comercial.

Esta Instituição particular, mantida por uma sociedade civil, instaurada, em Belo Horizonte, possui uma estrutura organizacional e administrativa, composta pelo Diretor Geral, pelo Conselho Técnico Profissional e pelo Núcleo Estratégico que, entre outras funções, atua na Gestão Escolar, na Coordenação Administrativa Financeira e Secretaria Acadêmica.

²⁰ Nome de “fantasia” criado pela autora deste trabalho, haja vista a necessidade de preservação do nome verdadeiro da instituição pesquisada.

A Área Pedagógica estrutura-se através da Coordenação de Educação Continuada, Coordenação do Curso, Supervisão Pedagógica que proporcionam assistência acadêmica aos alunos e suporte aos professores, nos processos que envolvem a díade ensino e aprendizagem.

O corpo docente do Curso pesquisado é composto por nove (9) mestres e dez (10) especialistas, e, na atualidade, possui noventa e seis (96) alunos.

O espaço físico da instituição é composto por 21 espaços, distribuídos em salas de aula, laboratório de informática com softwares e acesso à Internet, mediante senha individualizada, salas da coordenação e supervisão e uma biblioteca que atende às diferentes demandas da comunidade escolar, nas formas presencial e/ ou virtual, funcionando de segunda a sábado; conta, também, com uma cantina que precisa ser relocada e ampliada, para um melhor atendimento dos usuários.

A instituição possui um setor que promove a integração entre escola/empresa, dispondo de um “banco de oportunidades”, que encaminha alunos para estágios e empregos. Tendo em vista esse apoio institucional, os alunos são incentivados a criar e desenvolver projetos e modelos empresariais, que objetivam a elevação do patamar tecnológico das empresas, além de prestarem consultorias a empresas e organizações.

O corpo discente pode contar com uma “ouvidoria” que colhe, analisa e avalia sugestões, críticas e reclamações, sobretudo no que se refere ao funcionamento e atuação das instâncias administrativas e pedagógicas.

Devido ao aumento da demanda para os cursos ofertados, em 1999, a instituição em apreço buscou a consultoria do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), que colaborou na elaboração e implementação do Projeto Pedagógico do primeiro Curso Técnico em Gestão de Atividades do Comércio e Serviços. Em julho de 2000, passou a se constituir como Escola Técnica, sendo credenciada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG). Em 2001, adquiriu maior autonomia e foi autorizada a certificar e diplomar seus alunos nos diferentes cursos oferecidos.

Em 2004, a Faculdade *Tecnológica de Ensino Comercial*, localizada na região centro-sul de Belo Horizonte, foi reconhecida pelo Ministério de Educação e Desporto, obtendo aprovação no nível da excelência,

consubstanciada no conceito A, passando a ser credenciada como Faculdade de Tecnologia de Ensino do Comércio.

Em termos de parceria, além da estabelecida com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), mantém ligações com a Universidade Politécnica de Ryerson do Canadá, a Escola de Administração de Negócios da Câmara de Comércio e Indústria de Paris (EAP/CCIP) e a Escola de Comércio de Santiago do Chile. Essas parcerias têm por objetivo melhorar a qualidade do ensino, visando seu reconhecimento no mercado internacional.

Atualmente, a Faculdade Tecnológica de Ensino Comercial oferece Cursos de Extensão na área de Gestão, em diferentes níveis, tais como: Cursos Técnicos, Cursos Tecnológicos, Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*; além disso, vem realizando pesquisas acadêmicas e corporativas, objetivando desenvolver e difundir novas tecnologias na área de comércio e serviços. Destaca-se, também, a oferta de serviços de consultorias e intervenção empresarial.

A concepção de educação, pela referida faculdade, prioriza o mundo do trabalho e está voltada para a valorização humana e profissional, pautando-se por princípios éticos, de transparência e de sociabilidade, que são valores fundamentais, para o exercício da cidadania e para promover as inserções sociais e produtivas de seus egressos.

Assim o Curso Superior de Tecnologia em Marketing, da Faculdade Tecnológica de Ensino Comercial, tem por objetivos:

Formar profissionais capazes de definir estratégias de marketing para empresas no mercado; coletar e analisar dados do perfil do consumidor (renda, hábitos de consumo); desenvolver produtos e serviços; planejar formas de comercialização e comunicação; gerenciar atividades de compra, armazenagem e distribuição de mercadorias (Manual do Aluno, 2009, p.09).

Em termos pedagógicos, são utilizados o Método de Projetos e outras metodologias de ensino que buscam desenvolver nos alunos suas capacidades de análise, interpretação e o equacionamento de problemas diversos, próprios da realidade empresarial; dessa forma, procura-se promover a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, que visam à formação integral, à visão

ampliada, reflexiva e crítica que permite a intervenção e a resolução de problemas, que ocorrem no mundo do trabalho.

O curso pesquisado tem duração de dois anos e contempla 1.600 horas, divididas em 4 módulos, de 400 horas. Cada módulo é composto por duas disciplinas semipresenciais²¹, com 40 aulas virtuais, ministradas em 20 semanas, a cada semestre. Essa modalidade de ensino semipresencial associa educação presencial, com 80 horas e educação a distância, possibilitando ao aluno acessar e estudar os conteúdos e as disciplinas, de acordo com sua disponibilidade de horário. A avaliação das atividades virtuais exige 75% de presença, registrada pelo acesso ao *site* da instituição, e participação nos grupos de discussão, que visam ao estabelecimento de relações interpessoais através da cooperação, que envolve o debate de textos, nos quais deve-se demonstrar a compreensão, o relacionamento de idéias e a construção de conceitos acerca dos temas propostos. O aluno que apresenta desempenho escolar insuficiente deve participar de um Programa Suplementar de Recuperação.

O processo de avaliação das disciplinas/atividades curriculares é realizado de forma processual e contínua, e, desse modo, busca-se analisar e diagnosticar o desenvolvimento de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser construídas e apreendidas pelos alunos.

O **módulo I** é composto pelas disciplinas:

- **Comportamento do Consumidor** - que visa habilitar o discente para a identificação do perfil, da faixa etária, do segmento social do consumidor e das formas de despertar a necessidade de consumo, para diversos produtos;
- **Comunicação e Expressão** - centra-se no estudo da Língua Portuguesa, priorizando a produção e interpretação de textos empresariais e o desenvolvimento da oratória;
- **Princípios de Marketing** - Contempla o estudo dos fundamentos do Marketing, ou seja, das estratégias de mercado e das variáveis que influem nas vendas de produtos e serviços, levando-se em conta os impactos da economia global;

²¹ Essa modalidade de ensino é reconhecida pelo MEC, Portaria 4059 de 10 dezembro de 2004.

- **Informática** - instrumentaliza o aluno para utilizar os princípios básicos dessa área do conhecimento;
- **Metodologia de Pesquisa Aplicada** - visa estabelecer relações entre conhecimento científico e conhecimento empírico, mediado pelos métodos de pesquisa, segundo os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), necessários à elaboração de Projetos e Relatórios de Pesquisa.

O **Módulo II** é constituído pelas disciplinas:

- **Pesquisa de Mercado** - que associa os métodos, pressupostos e tipos de pesquisa ao Marketing, visando entender os comportamentos do mercado e o consumidor;
- **Sistema de Informação** - aborda o conceito, os princípios e as finalidades dos Sistemas de Informação, da Gestão Integrada da Informação, visando seu registro, em banco de dados;
- **Processos e Pessoas** - estuda a evolução histórica do conceito de Administração de Empresas, enfatizando a importância da motivação e da produtividade, o conceito de liderança, os estilos gerenciais e o gerente como motivador da equipe, no entanto, diferenciando do grupo trabalho;
- **Métodos Estatísticos Aplicados** - visa ensinar como confeccionar e aplicar tabelas, gráficos, medidas de dispersão, probabilidade e números índices;
- **Projeto Aplicado à Gestão da Informação** - objetiva habilitar os alunos para a elaboração da estrutura de projetos, pela via da interação com profissionais da área, utilizando a metodologia de pesquisa para análise de conteúdos e para casos específicos.

O **Módulo III** é formado pelas seguintes disciplinas:

- **Logística Empresarial** - que visa desenvolver no aluno habilidades de planejamento, organização, armazenamento e distribuição de produtos, no mercado comercial;

- **Finanças** - instrumentaliza o aluno para compreender a administração da empresa, através da análise de: capital de giro, custos, créditos, indicadores financeiros, balanço e fluxo de caixa, associados aos cadastros de clientes, créditos, riscos e inadimplência;
- **Procedimentos de Importação e Exportação** - essa disciplina apresenta a fundamentação legal das relações de importação e exportação, bem como a análise dos custos;
- **Compras e Estoque** - propõe a compreensão das relações com os fornecedores, através de técnicas e estratégias utilizadas nas transações comerciais. Visa, também, dar embasamento sobre “mix de produtos”, controle de estoque e controle de vendas;
- **Projeto Aplicado a Compras e Logísticas** - essa disciplina, sugere a análise de casos específicos, tendo como suporte a metodologia de pesquisa aplicada, para construção e estruturação do projeto de compras e logística;

As disciplinas do **Módulo IV** são:

- **Marketing de Relacionamento** - parte do conceito e fundamenta-se na filosofia e nas estratégias de Marketing de Relacionamento; essa disciplina instrumentaliza os alunos para o desenvolvimento e utilização de programas específicos para a captação e fidelização, ou seja, manutenção e ampliação das carteiras de clientes;
- **Estratégias de Comunicação Mercadológica** - promove o trabalho com os meios de comunicação: de massa, dirigida, integrada, bem como as técnicas de criação publicitária, mídia convencional e alternativa, ressaltando a importância da adequação das campanhas publicitárias ao segmento consumidor;
- **Merchandising Visual** - define Merchandising e estuda as maneiras de apresentar a mercadoria ao mercado consumidor,

partindo da apresentação, da imagem até a elaboração de eventos para apresentação e venda do produto;

- **Gerência de Vendas** - essa disciplina instrumentaliza e possibilita ao aluno o entendimento de que as estratégias de vendas dependem da elaboração de metas e objetivos e que, através das técnicas de motivação, adequam o perfil da equipe de vendedores ao volume de vendas e à demanda do mercado;
- **Projeto Aplicado a Comunicação e Vendas** - os conteúdos contemplados capacitam para a análise de casos específicos, tendo como suporte a metodologia de pesquisa aplicada, para construção e estruturação do projeto de vendas.

4.2 O Perfil dos alunos do Curso

O perfil dos alunos do Curso investigado foi obtido através da aplicação de um questionário a 53 alunos, cujos dados coletados foram analisados à luz da estatística descritiva e são apresentados, subdivididos em itens, constitutivos do referido perfil.

4.2.1 Gênero e faixa etária

Conforme os dados obtidos sobre o gênero dos alunos do Curso, nota-se que a diferença entre os sexos é pequena; o número de mulheres é 14% maior do que o número de homens; quanto à faixa etária dos alunos, compreendida entre 20 e 50 anos, predominou a de 31 a 40 anos com 57%, na qual 34% são mulheres e 23% são homens. As tabelas: **1) gênero e 2) faixa etária** apresentam os resultados percentuais dos dados coletados, juntamente com o **gráfico 7- gênero** e o **gráfico 8 - faixa etária**. O **gráfico 9** indica, claramente, a predominância feminina, que se destaca, na faixa de 31 a 40

anos; na faixa etária maior que 50 anos a diferença entre gênero é pequena, e nesse caso, predomina o sexo masculino.

TABELA 1
Gênero dos alunos

Gênero dos alunos	Frequência	Porcentagem
Feminino	30	56,6
Masculino	23	43,4
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

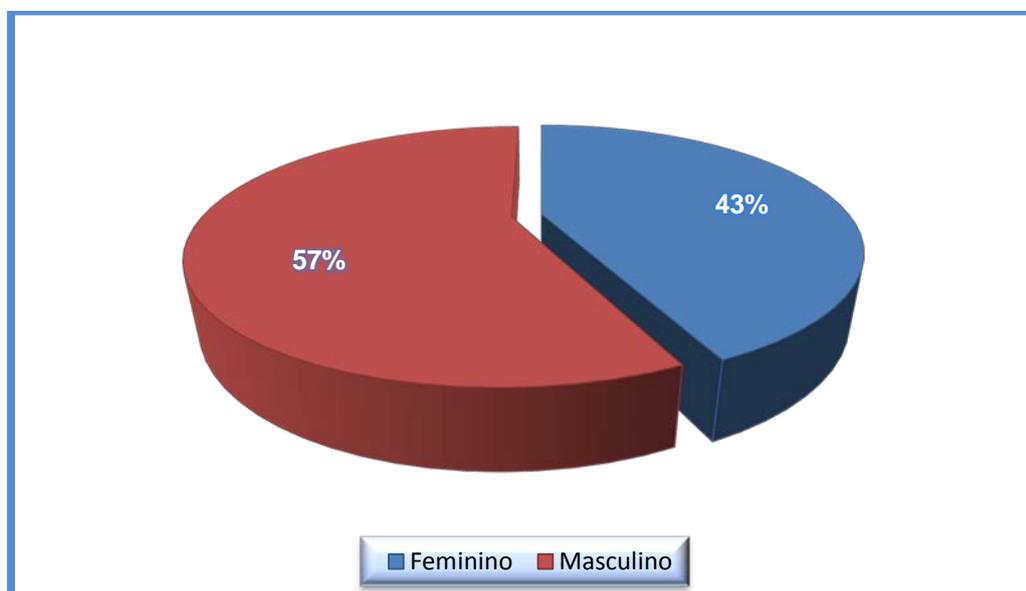


Gráfico 7: Gênero dos alunos
Fonte: Dados da pesquisa, 2009

TABELA 2
Faixa etária

Faixa etária	Frequência	Porcentagem
De 21 a 30 anos	15	28,3
De 31 a 40 anos	30	56,6
De 41 a 50 anos	3	5,7
Acima de 50 anos	5	9,4
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

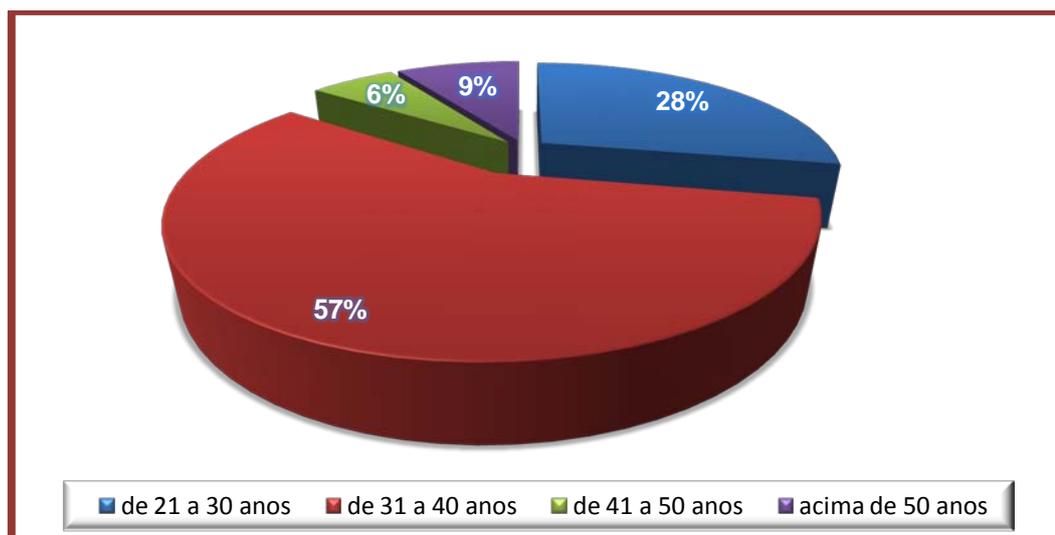


GRÁFICO 8: Faixa etária dos alunos
 Fonte: Dados da pesquisa, 2009

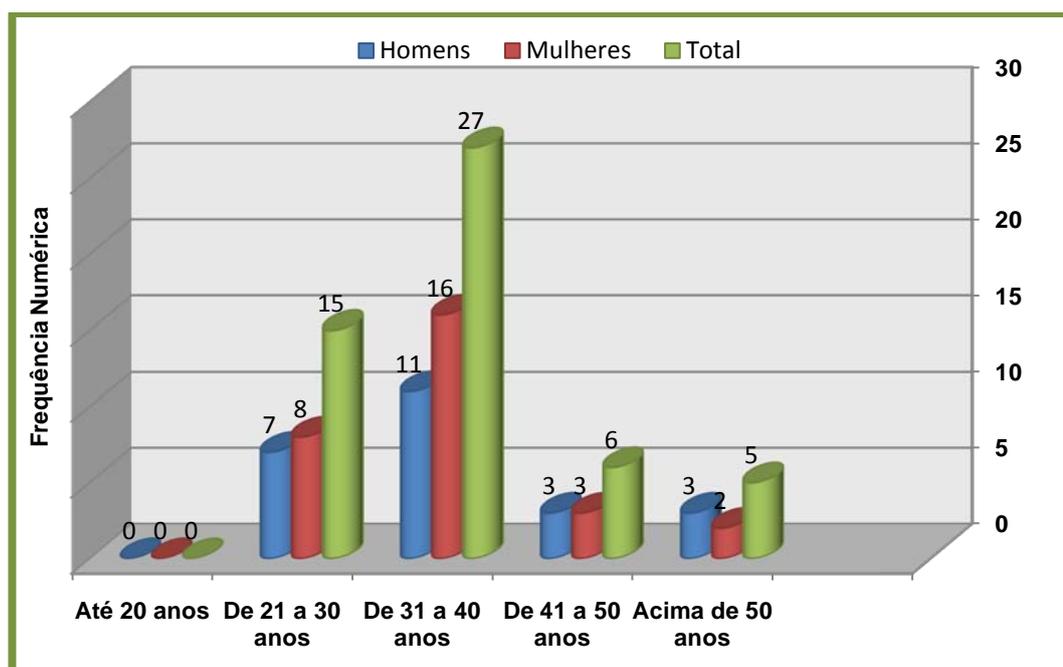


GRÁFICO 9: Frequência numérica, faixa etária e gênero dos alunos
 Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Uma explicação, para a referida predominância feminina, deve-se à intensa entrada das mulheres no mercado de trabalho, que as incentivou a procurar cursos de capacitação, no nível de tecnólogo, por serem estes eficientes, de curta duração e capacitarem para o adentramento e permanência na atividade laboral. A mulher quer conquistar seu lugar na sociedade “pós-

moderna,” através de seu esforço próprio, e sente uma necessidade crescente de continuar capacitando e atualizando-se profissionalmente, para competir, de igual para igual, seja com os homens, seja com outras mulheres, que já estão ocupando espaços no mundo laboral.

Para Spanger (2000), a entrada da mulher no mercado de trabalho vem influenciando, maciçamente, na transformação das relações sociais, no ambiente familiar, na sociedade em geral e no mundo do trabalho.

Se por um lado, a tecnologia tem facilitado o acesso da mulher ao mercado de trabalho, libertando-a dos afazeres domésticos e da gravidez indesejada, por outro, a presença feminina nos setores da economia de uso intensivo de tecnologia, ainda, é considerada insignificante, quando comparada aos setores de mão-de-obra intensiva (SPANGER, 2000, p. 87).

Ainda para essa autora,

[...] o que se pode perceber é que para o capital não importa se sejam homens ou mulheres, mas sim que haja mão de obra qualificada e disciplinada, trabalhando para garantir a produção com alta produtividade, que promova a competitividade e os lucros desejados (SPANGER, 2000, p. 89).

A criação dos CSTs de curta duração visou contemplar as necessidades dos trabalhadores de escassa capacitação profissional e atender à demanda crescente das organizações, frente à sofisticação dos processos tecnocientíficos. Tendo em vista essa realidade, constatou-se na pesquisa realizada uma tendência de aumento de demanda de alunos mais jovens, o que muda o perfil tradicional dos Cursos Tecnológicos; esses sujeitos buscam obter um adentramento, mais rápido, no mercado de trabalho, através de atividades específicas, que são difíceis de ocorrer através dos cursos de graduação/bacharelados que duram cinco ou mais anos, como explica Prado (2004):

Tecnólogo é o profissional formado em consonância com as velozes transformações que ocorrem na “aldeia global” (McLuhan), em função do avanço das novas tecnologias e que impulsionam o

desenvolvimento industrial pedindo a curto prazo, profissionais multi-especializados para atender à diversificação e complexidade do mundo do trabalho. É necessário lembrar não se tratar de um “profissional intermediário”, mas de um profissional capaz de desenvolver tarefas próprias de uma determinada área profissional (PRADO, 2004, p.2).

Através do relato da coordenadora do curso pesquisado foi possível identificar, reitera-se, o aumento da demanda de jovens, especialmente mulheres, cujo número vem aumentando, chegando a superar o contingente masculino.

[...] eu sinto uma grande diferença entre 2002, 2007, 2008 e 2009, é que a nossa amostra, o nosso tipo de público, mais mulheres que homens, faixa etária mudou drasticamente, antes a faixa etária média eu colocaria em torno de 35 anos e hoje isto não é mais uma realidade. Um grande número de jovens de 22 a 25 anos, que usualmente estariam buscando o bacharelado, estão aqui conosco hoje, e bem conscientes do curso que estão buscando, focado numa área específica. (Prof^a Maria Vitória).

Apesar do relato acima citado, sobre a mudança de faixa etária dos alunos que procuram os cursos de Tecnologia na referida instituição, o Curso de Marketing, como foi constatado pela pesquisa e evidenciado no gráfico 8, tem sua faixa etária discente centrada em 35 anos. Esta realidade pode trazer contribuições para a qualidade do curso realizado e para os próprios alunos, pois eles são, em sua maioria, trabalhadores que possuem amplos saberes experienciais/tácitos; devido a sua vivência nas atividades laborais em diferentes setores das organizações e, conseqüentemente, têm maiores possibilidades de crescimento profissional.

4.2.2 Valor das mensalidades e sua relação com os salários dos alunos

A mensalidade do curso, atualmente, é de R\$ 475,00 e esse valor representa, para muitos alunos, uma parcela significativa dos seus salários. Os dados coletados evidenciaram que 79% dos alunos pesquisados pagam as

mensalidades com recursos próprios, e 21% desses dependem, ainda, de seus familiares ou de recursos vindos das empresas, nas quais trabalham, para pagarem suas mensalidades.

Segundo Spanger (2000, p. 86),

[...] em um país como o Brasil, em que a maior parte das pessoas é assalariada e o ensino fundamental público não prepara adequadamente para o ingresso no ensino superior, a grande maioria das pessoas necessita pagar os estudos”. Este enfoque esclarece as dificuldades que a maioria dos estudantes enfrenta para fazer parte desta estatística que consegue trabalhar e estudar, sobretudo, depois de certa idade para se manter atualizado.

A tabela 3 e os gráficos 10 e 11 mostram a renda salarial despendida para o pagamento das mensalidades; pois evidenciam que o aluno do curso Superior de Tecnologia em Marketing busca uma capacitação rápida para acelerar sua ascensão profissional e pessoal. Os alunos reconhecem a importância do investimento nas suas capacitações para conseguirem sucesso profissional.

TABELA 3
Representação da frequência numérica e percentual da mensalidade sobre o valor da renda

Porcentagem de gasto salarial	Frequência	Porcentagem
10%	12	22,6
20%	21	39,6
40%	16	30,2
60%	4	7,5
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

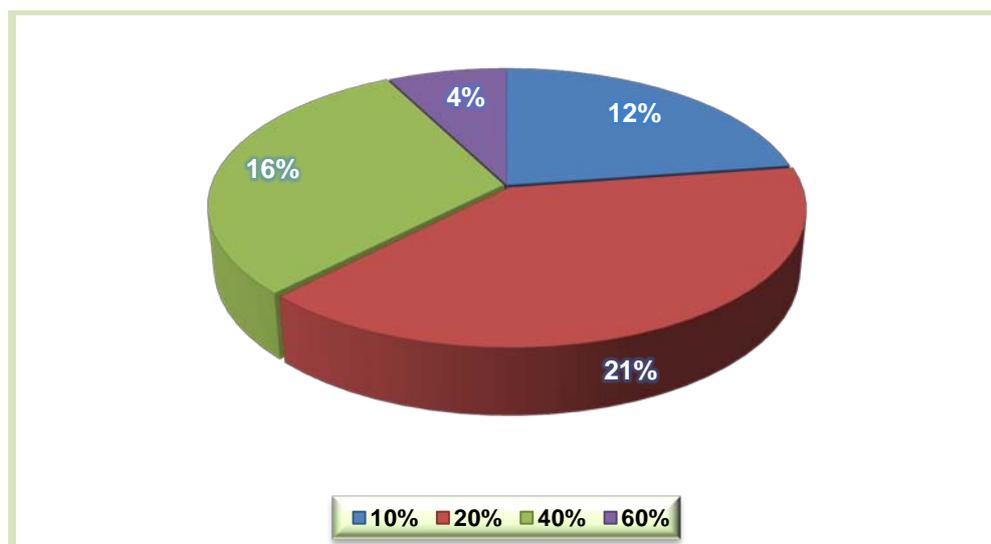


GRÁFICO 10: Quantidade de alunos em função do percentual do salário gasto com a mensalidade.
Fonte: Dados da pesquisa, 2009

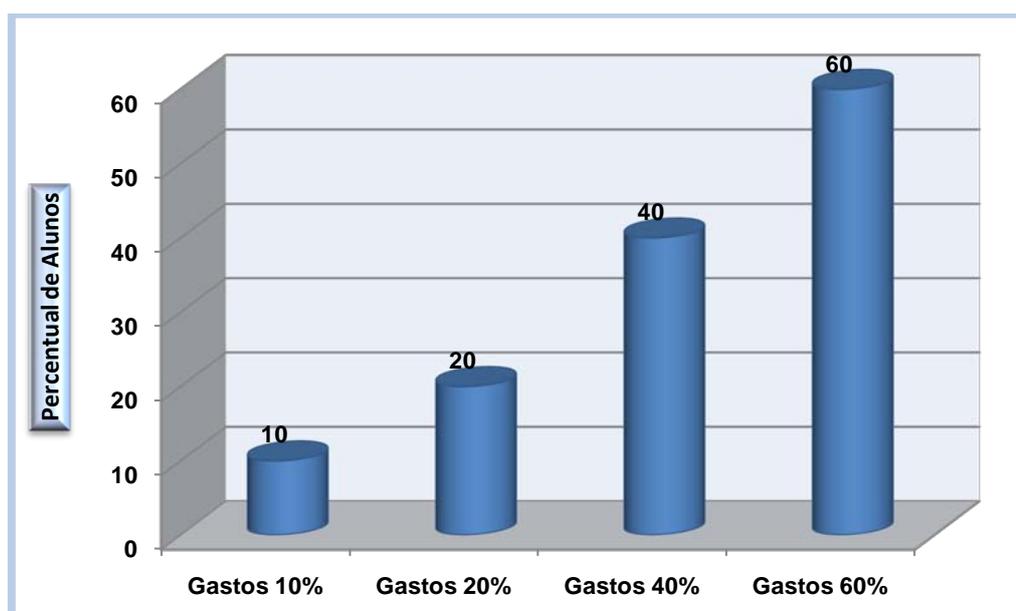


GRÁFICO 11: Percentual de alunos em função do percentual do salário gasto com a mensalidade.
Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Os relatos dos alunos entrevistados mostram a necessidade de estudar, para se manterem no mercado laboral.

[...] eu trabalho desde os 9 anos de idade, não estudei antes por várias razões, entre elas a principal é que não tive oportunidade quando mais novo e nem condições financeiras adequadas para assumir as mensalidades de um curso, mas hoje eu posso pagar e é uma realização pessoal (aluno José Maria).

[...] meu marido está desempregado, hoje sou arrimo de família, não posso parar de estudar, mas não é fácil pagar as mensalidades, pois são bem puxadas; eu dependo desse curso para uma promoção na empresa que trabalho, e aí sim, acredito que terei o retorno de todo esse investimento (aluna Magna).

[...] iniciei meus estudos na PUC-MG, em 2003, no curso de Comunicação Integrada, porém tranquei a matrícula antes do seu término, pois fiquei desempregado e não tive condições de arcar com a alta mensalidade exigida (R\$ 660,00). Precisando de um curso superior, para atingir meus objetivos socioeconômicos e culturais, fiquei sabendo, da existência do curso de Tecnologia em Marketing através de uma amiga que o cursava e já estava em fase de conclusão. O curso de Marketing é de curta duração, é superior e, exatamente, orientado para minha área de trabalho, com mensalidade de (R\$ 475,00), alta, mas possível de ser paga (Carlos Roberto).

Os depoimentos dos alunos evidenciaram a relevância do Curso de Tecnologia para sua vida profissional, pois lhes trouxe proporcionou a oportunidade de adentrar o ensino superior.

4.2.3 Meios de transporte utilizados e região residencial dos alunos

Os meios de transporte utilizados pelos alunos, para se locomoverem até a faculdade, são apresentados nos gráficos 12 e 13, e mostram que a maioria dos alunos (51%) se desloca em condução própria, em ônibus (23%); através de carona (15%); de metrô e ônibus (7%); de metrô e a pé (4%). Esses dados parecem indicar uma situação socioeconômica melhor, sobretudo, de alunos já inseridos no mercado de trabalho, conforme evidencia a tabela 4.

TABELA 4
Forma de deslocamento

Referência	Frequência	Porcentagem
Carona	7	13,2
Metrô	2	3,8
Metrô e ônibus	4	7,5
Veículo próprio	27	50,9
Ônibus	13	24,5
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

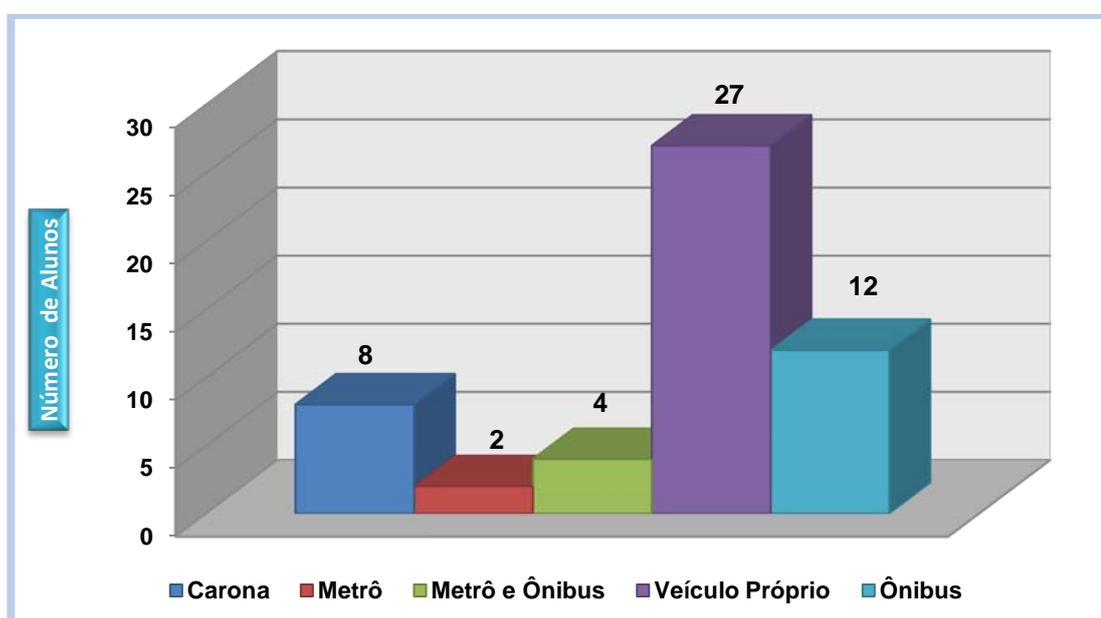


GRÁFICO 12: Quantidade de alunos X forma de deslocamento para a faculdade
Fonte: Dados da pesquisa, 2009

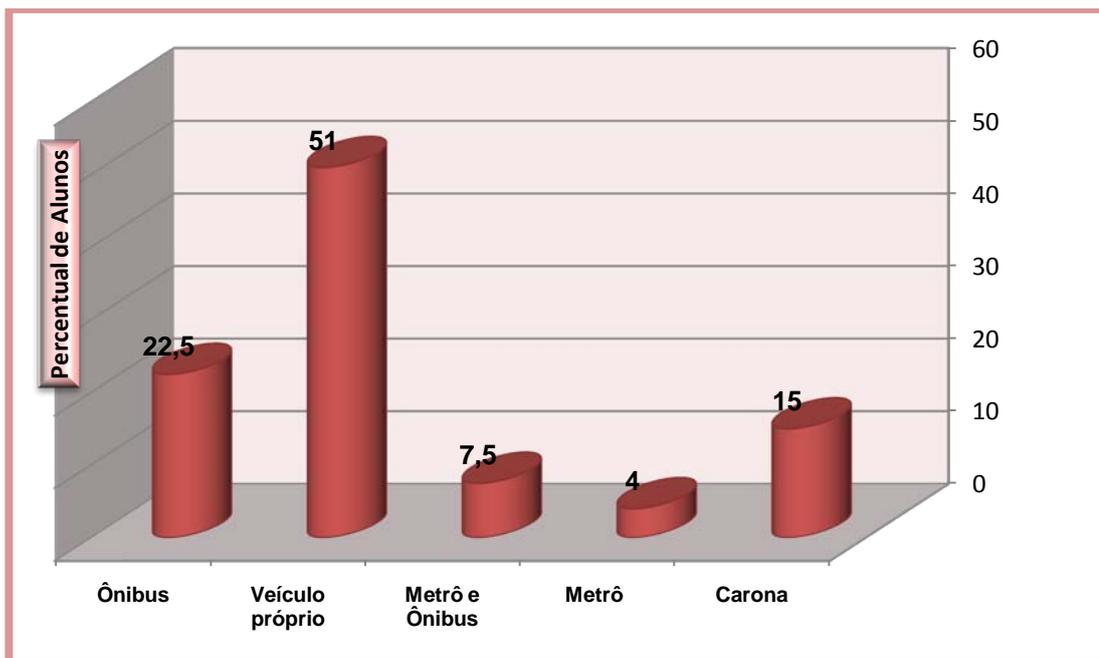


GRÁFICO 13: Forma de deslocamento para a faculdade x quantidade percentual de alunos
Fonte: Dados da Pesquisa, 2009

É importante observar que muitos alunos preferem ir à escola de carona, ônibus, metrô, devido à dificuldade de estacionamento, já que a faculdade fica localizada na parte central da cidade e não dispõe de estacionamento para os alunos.

Os dados coletados identificaram as regiões de residência dos alunos.

A região Norte foi a que obteve o maior percentual (28%), seguida da região Leste (19%), região Sul (15%), Oeste (15%), e da grande BH (15%); outras cidades totalizaram (8%). A tabela 5 e o gráfico 14 apresentam a frequência numérica e percentual das regiões de moradia dos alunos do Curso de Tecnologia em Marketing.

TABELA 5
Região de residência

Referência	Frequência	Porcentagem
Sem resposta	2	3,8
BH - Região Norte	15	28,2
BH - Região Leste	9	17,0
BH - Região Sul	8	15,1
BH - Região Oeste	9	17,0
Grande BH	8	15,1
Outra cidade	2	3,8
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

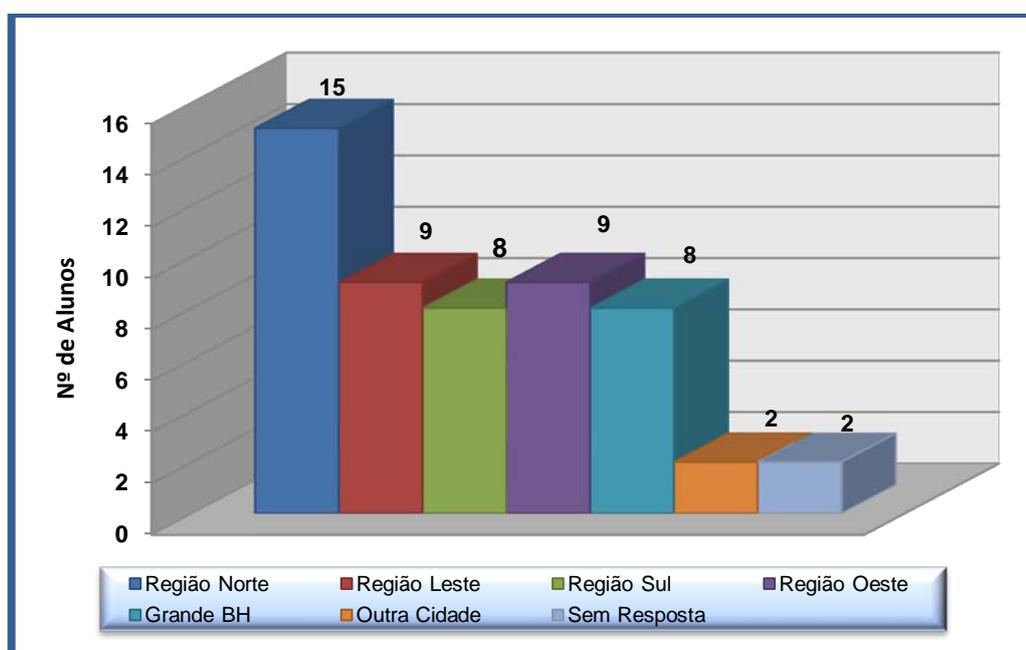


GRÁFICO 14: Número de alunos X região de moradia
Fonte: Dados da pesquisa, 2009

4.2.4 O uso do computador e da Internet

Atualmente, o uso das tecnologias de informação e comunicação é imprescindível, sobretudo, na educação tecnológica, pois, além de indispensável no curso, elas estão presentes no lazer e, principalmente, no

trabalho. Não se admitem mais, no mercado de trabalho, profissionais que não dominem essas tecnologias. Segundo Kuenzer (2005):

[...] a informática invadiu nos últimos 25 anos, nosso cotidiano e mudou nossa vida em muitos aspectos. Ela é ingrediente indispensável da educação científico-tecnológica geral da população: para situar-se nesse novo momento histórico, é preciso conhecer o computador, sua história e seus fundamentos, seu potencial e seus usos (KUENZER, 2005 p.110)

Observou-se que, na pesquisa realizada, 100% dos entrevistados utilizam o computador como ferramenta de trabalho e lazer. Dentre as diversas finalidades do seu uso acadêmico destacam-se a digitação de textos e a preparação de trabalhos. Constatou-se, na pesquisa realizada, que 42% trabalham com programas de base de dados, 34% trabalham com planilhas eletrônicas, 15% trabalham com elaboração de gráficos e 9% utilizam vídeos. Observou-se, também, o uso diário da Internet por 89% dos entrevistados, tanto em casa quanto no trabalho; os 11% restantes utilizam, frequentemente, ora nas lan house (4%) e ora na escola (7%). Segundo Barreto,

[...] a presença das TIC (tecnologias da informação e comunicação) nos diferentes contextos educacionais, tem sido cada vez mais difundida e defendida. Seu sentido hegemônico e, portanto, ideológico, está associado a mudanças necessariamente positivas. Às TIC tem sido atribuída até mesmo uma "revolução educacional" (BARRETO, 2003 p.1)

A Faculdade de Tecnologia de Ensino Comercial, nos currículos dos cursos ofertados, destina 20% da carga horária total ao ensino a distância. O uso do micro conectado à Internet é incentivado para levar o aluno não só às fontes de informação, mas também a participar das aulas presenciais. Essa interação pode representar um ganho, tanto para o aluno quanto para o professor. Esse tipo de procedimento, que associa as aulas presenciais com a tecnologia educativa, constitui-se como um modelo alternativo de aprendizagem, que vem sendo muito usado. Segundo Moran (1997), a Internet é um poderoso recurso que serve de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. No Curso pesquisado, os alunos se intercomunicam, trocam informações e dados de pesquisas acadêmicas.

O relato da aluna Mércia traduz bem esta interação do estudante com a tecnologia, através de aulas virtuais.

[...] nós temos duas matérias com aulas virtuais, que são muito boas. Na faculdade, temos a oportunidade de interagir com os colegas e também com os professores, via internet, através de seminários, debates, fóruns etc. Os textos propostos pelos professores são sempre com temas da atualidade e sempre relacionados com o projeto que estamos desenvolvendo, naquele período. Então é muito rico, muito bom, sem se esquecer da presença que é exigida. A presença nas aulas virtuais é de fundamental importância para o aprendizado e para a complementação da carga horária, isto pesa na hora do conceito final(aluna Mércia)

No entanto, o aluno Junio Jorge discorda da fala da colega quanto às aulas virtuais:

[...]ao meu ver, os 20% dedicados às aulas virtuais são uma perda de tempo. Muitos alunos copiam os trabalhos virtuais dos outros, nos fóruns. Deveriam segurar um pouco mais os alunos no laboratório de informática com atividades práticas relacionadas ao Marketing. Assim, o aproveitamento seria bem melhor (aluno Junio Jorge)

Os gráficos 15 e 16 mostram a utilização do computador, relacionando a frequência numérica e o percentual de alunos, com as principais atividades virtuais realizadas.

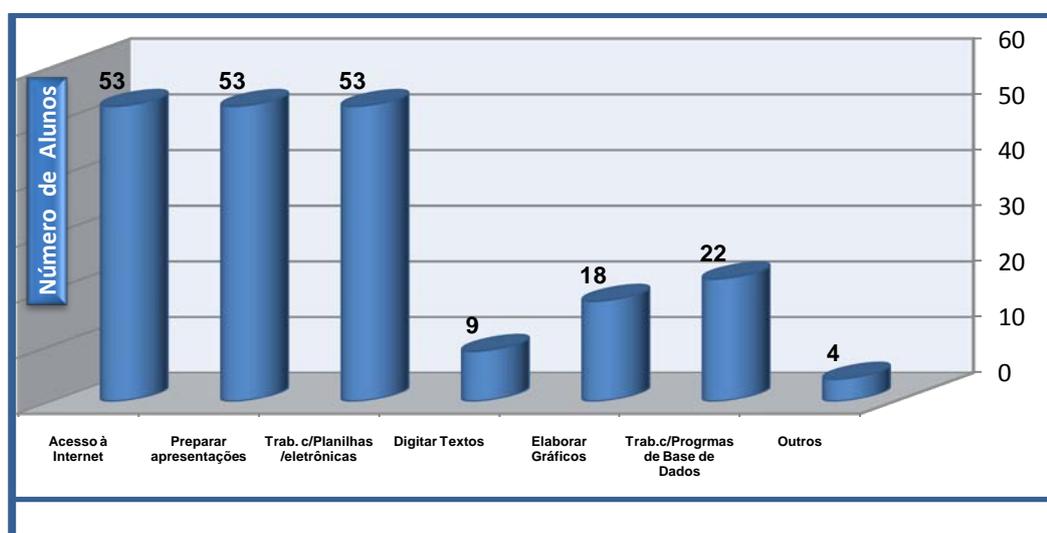


GRÁFICO 15: Quantidade de alunos X finalidade de utilização do computador
 Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

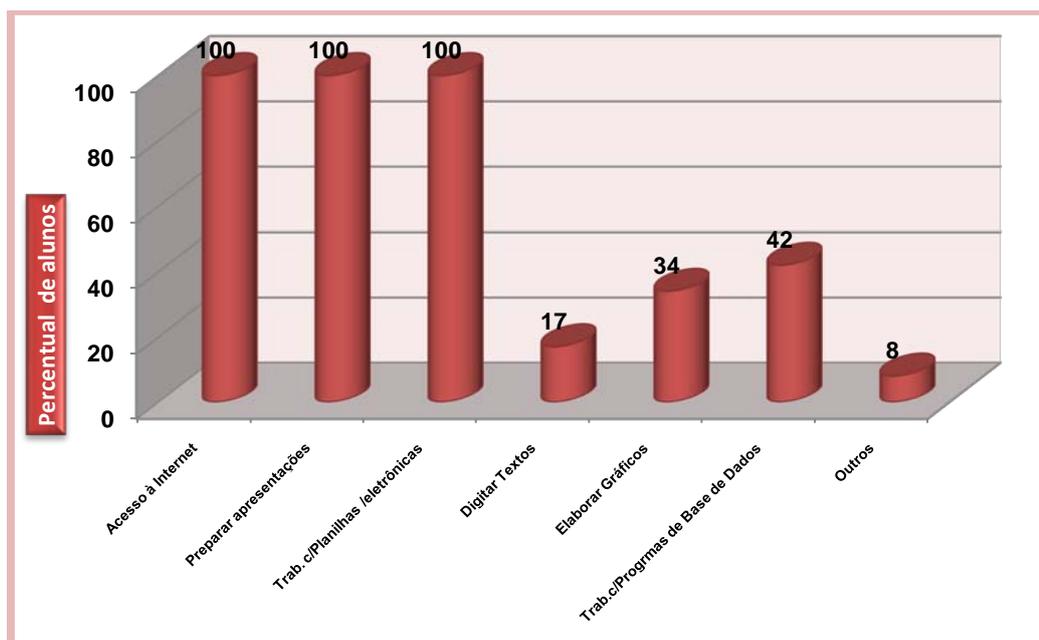


GRÁFICO 16: Quantidade Percentual de Alunos X Finalidade de Utilização do Computador
Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

A tabela 6 apresenta a frequência numérica e percentual de acesso a Internet

TABELA 6
Frequência de acesso à Internet

Referência	Frequência	Porcentagem
Diariamente	43	81,1
Frequentemente	10	18,9
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

O Instituto para o Desenvolvimento e Inovação Educativa- IDIE, órgão pertencente a Organizações dos Estados Ibero-Americanos – ,OEI para a Educação a Ciência e a Cultura, considera que a inserção das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas depende da organização de situações nas quais seu uso se faça necessário e produtivo para alunos e professores, pois só vale levar a tecnologia para a classe, se ela estiver a serviço dos conteúdos e for realmente significativa.

4.2.5 A inserção no mercado de trabalho

Um fator de grande importância para a avaliação de um curso profissionalizante centra-se na facilidade de os alunos conseguirem fazer sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

Os gráficos 17 e 18 mostram a frequência numérica e percentual dos “alunos trabalhadores” e tempo de atividade laboral.

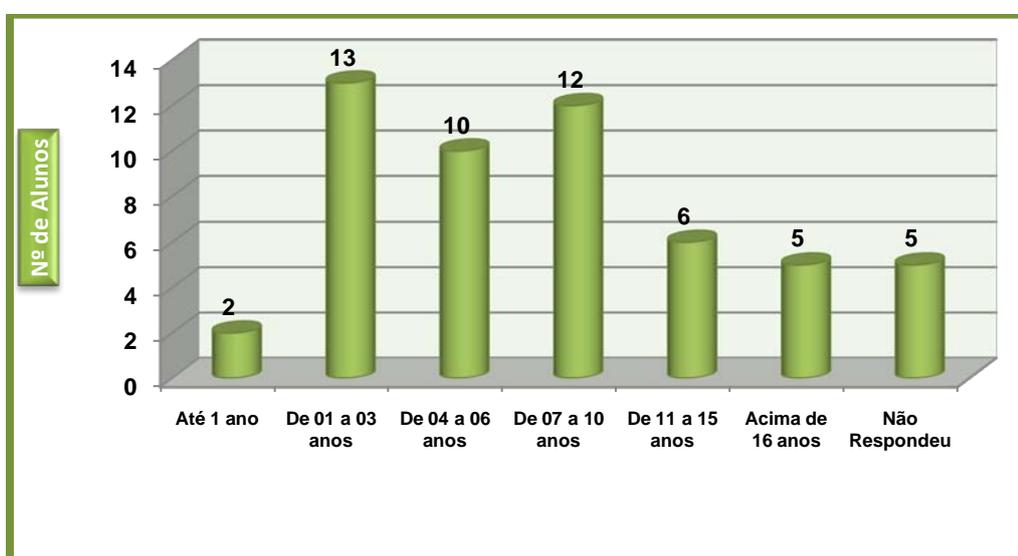


GRÁFICO 17: Frequência numérica de alunos trabalhadores X período de tempo em atividades laborais
Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

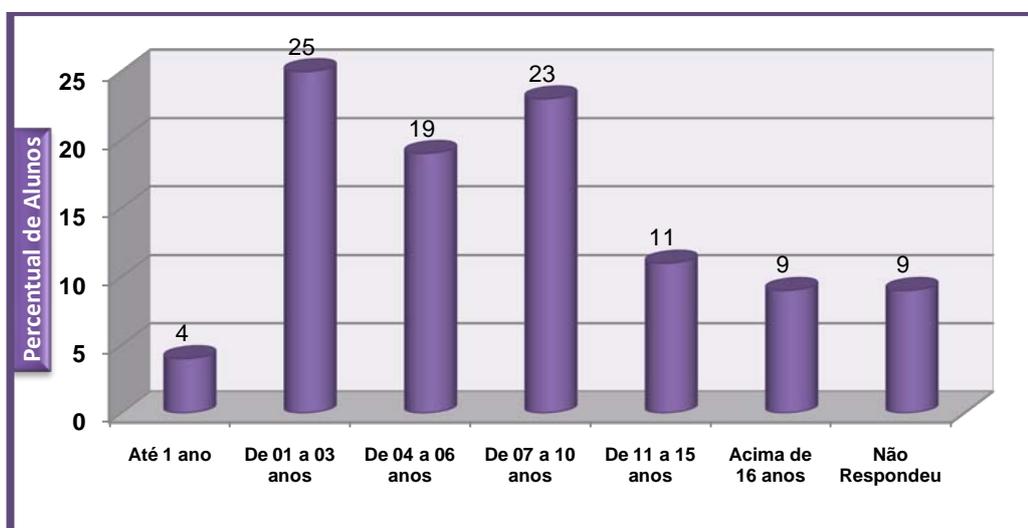


GRÁFICO 18: Frequência percentual de alunos trabalhadores X período de tempo em atividades laborais

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

A pesquisa mostrou que 91% dos alunos já estavam inseridos no mercado de trabalho. Assim, eles se constituíam como estudantes-trabalhadores; contudo, 19% se encontravam trabalhando na informalidade, isto é, não tinham carteira assinada.

É interessante observar que 24% dos alunos já estavam em atividade laboral já há dois ou três anos. Salienta-se, também, que 7% desses alunos eram micro-empresários e voltaram a estudar, para melhorar seus conhecimentos e seus relacionamentos com os empregados.

Amaral (2006), na pesquisa que realizou, explicita que os alunos-trabalhadores, sujeitos da sua investigação, já possuíam experiência laboral e estavam buscando aprimorar seus conhecimentos, para se manterem no emprego além de melhorar sua posição em seus postos de trabalho.

Os dados coletados nesta pesquisa, no item referente à inserção no mercado de trabalho, mostram que os estudantes trabalhadores, na sua maioria, têm carteira assinada. Constatou-se que eles buscavam uma capacitação focada no comércio varejista, para serem melhor reconhecidos nas empresas, em que estavam trabalhando. A maioria desses sujeitos demonstrou possuir expectativas de ascensão profissional e de melhoria salarial; revelaram, também, que não é fácil conciliar o trabalho com o estudo, sobretudo, por vivenciarem, muitas vezes, condições precárias de alimentação, de repouso e lazer. Essa situação se acirra, principalmente, para aqueles que estudam à noite e trabalham durante o dia para garantir o sustento de suas famílias e pagar a mensalidade do curso. Esses dados podem ser observados nas tabelas 7 e 8 abaixo, e nos gráficos 19 e 20 a seguir. Ressalta-se que do universo dos alunos que estavam trabalhando, quatro (4) eram micro-empresários.

TABELA 7

Frequência numérica e percentual de alunos que trabalham com ou sem carteira assinada

Referência	Frequência	Porcentagem
Trabalham c/cart.	40	75,5
Trabalham s/cart.	4	7,5
empresários	4	7,5
não trabalham	5	9,4
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

TABELA 8

O trabalho regido pela CLT²². Relação entre alunos trabalhadores e carteira assinada

Está Trabalhando	Carteira Assinada		Total
	Sim	Não	
Profissionais	44	05	44
Empresários	04	-	04
Não trabalham	-	-	05
Total Pesquisado	48	05	53

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

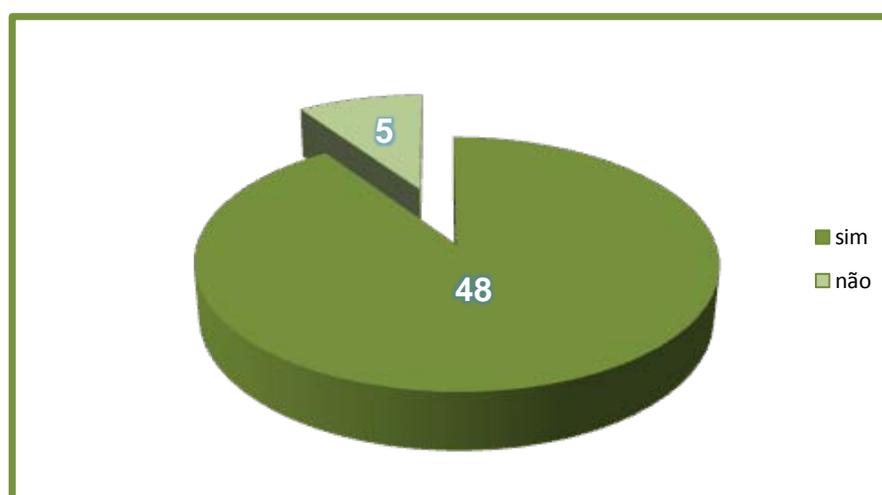


GRÁFICO 19: Frequência numérica de estudantes que trabalham

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

²² CLT – Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto – Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943).

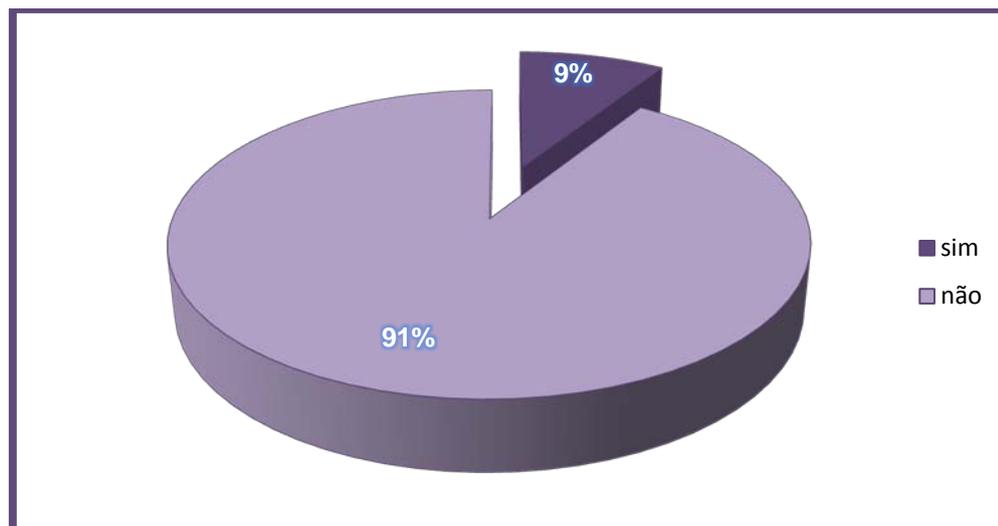


GRÁFICO 20: Frequência percentual de estudantes que trabalham
Fonte: Dados da Pesquisa, 2009

A importância de ser aluno de um curso superior de tecnologia, regulamentado, fiscalizado e reconhecido pelo MEC, que tem a aceitação no setor produtivo, é um fator que facilita o ingresso de seus egressos no mercado formal de trabalho.

4.2.6 Redes de formação escolar, no ensino médio e continuidade dos estudos.

No que se refere à formação escolar de nível médio, 45% dos entrevistados declararam que estudaram na rede estadual de ensino; 19% na rede municipal; 6% na rede federal e 30% na rede particular. Quanto à participação em outro curso superior, 61% dos alunos não responderam à pergunta, 28% abandonaram um curso de graduação, iniciado em outra instituição, e apenas 11% dos alunos já tinham uma graduação concluída. Os gráficos 21 e 22 e a tabela 9 retratam esses dados.

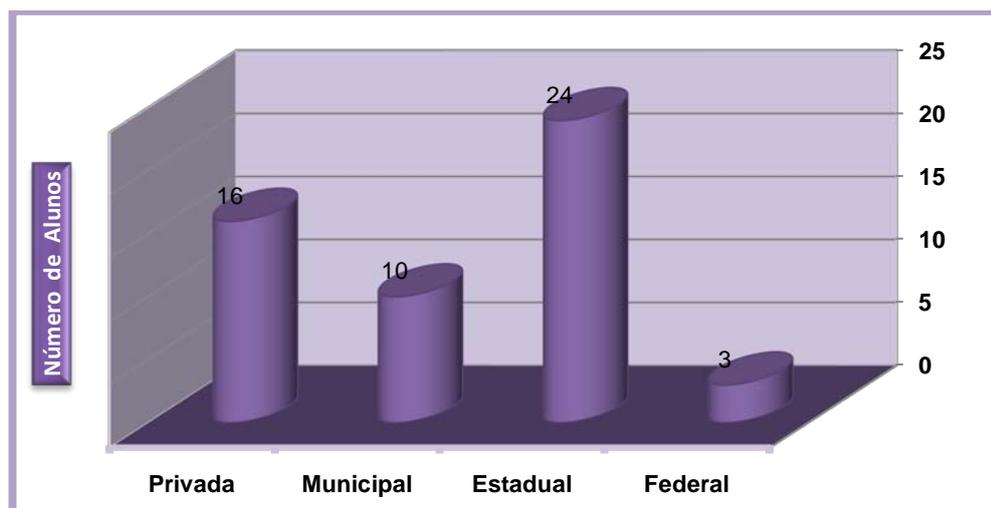


GRÁFICO 21: Frequência numérica de alunos X rede de ensino na qual os alunos concluíram o Ensino Médio.
Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

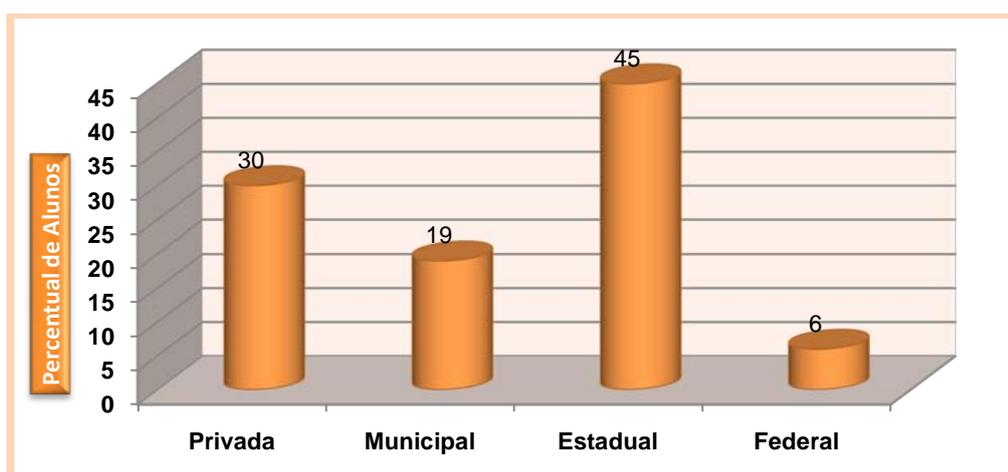


GRÁFICO 22: Frequência percentual de alunos X rede de ensino na qual os alunos concluíram o ensino médio.
Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

TABELA 9
Rede de ensino onde os alunos completaram o ensino médio

Referência	Frequência	Porcentagem
Privada	16	30,2
Municipal	10	18,8
Estadual	24	45,3
Federal	3	5,7
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Os itens 21 e 22 do questionário, que se referem à perspectiva de continuidade dos estudos, mostram que: (87%) dos alunos/trabalhadores pretendem dar sequência aos estudos, após a conclusão do curso de Tecnologia em Marketing, 74% almejam fazer um Curso de Especialização, 17% pretendem cursar o Mestrado e 9% não deram respostas.

Esses dados evidenciam que os alunos, futuros tecnólogos, pensam no futuro, pois têm consciência de que precisam se manter atentos às oportunidades e à evolução tecnológica do mercado, cada vez mais competitivo, para galgar postos mais elevados na empresa.

Os dados apresentados nas Tabelas 10 e 11 mostram a realidade pesquisada.

TABELA 10
Pretensão de prosseguir os estudos

Referência	Frequência	Porcentagem
Sem resposta	1	1,9
Sim	45	84,9
Não	7	13,2
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

A tabela 11 apresenta a frequência dos tipos de cursos desejados pelos alunos após a conclusão do curso de Tecnologia em Marketing.

TABELA 11
Frequência dos cursos desejados no caso de prosseguimento dos estudos

Referência	Frequência	Porcentagem
Sem resposta	1	1,9
Graduação plena	1	1,9
Outro curso de tecnólogo	1	1,9
Pós-Graduação (especialização)	33	62,3
Mestrado	6	11,3
Pós-Graduação e mestrado	4	7,5
Não se aplica	7	13,2
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Segundo Ramos (2005), a procura por cursos de especialização e de mestrado vem crescendo a cada dia, desde que foram estabelecidas as normas para a entrada desse profissional nos referidos cursos, através da Resolução CNE/CES n.1, de 03 de abril de 2001. Para Oliveira

[...] a ampliação da visão de mundo, acompanhada pelo desejo de mais conhecimento e maior ascensão profissional, e a perspectiva de melhora geral de sua vida indicam também que muitos buscam a formação superior por representar a possibilidade de ascensão social e econômica, de realização pessoal, de melhores oportunidades salariais (OLIVEIRA, 2003, p. 88).

Apesar de os alunos do Curso de Tecnologia em Marketing, na sua maioria, estarem empregados, muitos deles pensam em buscar uma especialização ou o mestrado, assim que terminarem o curso. Eles reafirmaram que, depois de tanto tempo fora da escola, não querem perder mais tempo, pois precisam recuperar o tempo perdido. Eles consideraram que o mercado é dinâmico e, para nele permanecer, é necessária uma educação continuada.

O aluno entrevistado, Carlos Roberto, comentou:

[...] pretendo me preparar para um curso de especialização e futuramente um mestrado, pois se ficar parado, daqui a 4 ou 5 anos estarei desatualizado e fora do mercado.

Com a mesma perspectiva, Júnior Jorge disse:

[...] tenho interesse em fazer o curso de graduação plena de administração; assim, vou complementar o curso de tecnologia em Marketing, que estou concluindo, cujo conteúdo da área contábil é pouco aprofundado e, para a área comercial, onde atuo, será de grande importância.

Nesta pesquisa, o alto grau de intenção dos alunos trabalhadores (87% dos 53 alunos) em dar continuidade aos estudos leva a crer que a sua opção pelo curso de tecnologia, deve-se à necessidade de obter uma graduação superior de curto prazo, facilitando sua permanência ou inserção imediata no setor produtivo.

4.3 A opção pelo Curso de Tecnologia em Marketing e o conhecimento de seus objetivos

Quanto à opção pelo curso pesquisado: 45,3% responderam ser decisão própria; 13,2% por sugestão de colegas; 18,9% indicação da empresa em que trabalham e 20,8% pela possibilidade de acesso profissional, ou inserção imediata no mercado de trabalho. Ressalta-se que 100% dos alunos afirmaram conhecer bem os objetivos do curso.

O gráfico 23 e a tabela 12 mostram os resultados da pesquisa, referentes aos itens citados.

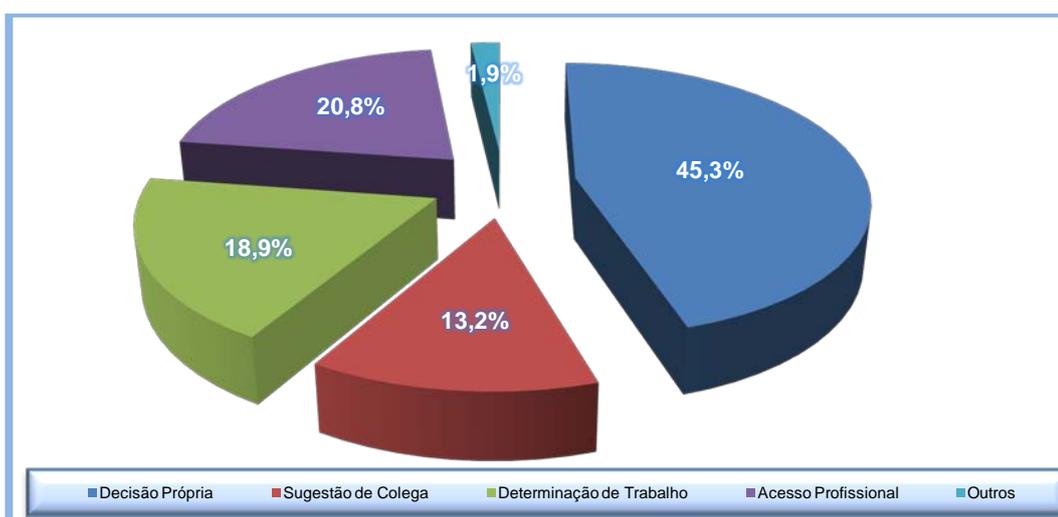


GRÁFICO 23: Motivos da Escolha do Curso de "Tecnologia em Marketing"
Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

TABELA 12
Motivo da escolha do curso superior de Tecnologia em Marketing

Referência	Frequência	Porcentagem
Decisão própria	24	45,3
Sugestão de colega	7	13,2
Sugestão/determinação do seu trabalho	10	18,9
Possibilidade de acesso profissional ou de inserção imediata	11	20,8
Outro	1	1,9
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Os alunos entrevistados assim se manifestaram a respeito do Curso:

[...] já incentivei vários amigos a fazer o curso e sinto que o mesmo tem me ajudado bastante[...] o curso é ótimo, principalmente para quem já está atrasado nos estudos, e, sendo de curta duração, ajuda-nos a permanecer no mercado de trabalho com sucesso(aluno Carlos Roberto).

[...] olha, num primeiro momento, foi por incentivo de uma amiga, depois, conhecendo o curso e seus objetivos e vendo que ele cairia bem no meu trabalho, senti que estava no caminho certo, pois ele é focado no comércio varejista e eu trabalho no comércio há 20 anos; gostei mais ainda porque ele é todo focado, exatamente, no que eu estava precisando para ser uma profissional de destaque na empresa, onde sou gerente de vendas.(aluna Monica).

[...] indico este curso para meus amigos porque ele faz a diferença, principalmente, para aqueles que já estão na área do comércio e estão despertando para a necessidade de fazer um curso superior de curta duração, mas sem perder a qualidade de um curso de graduação plena, para mim a diferença é só o foco e o tempo de duração do curso. Já indiquei o curso para dois amigos que são micro-empresários e para os empregados deles também. Eles estão fazendo e gostando muito (aluno Junio Jorge).

[...] eu já indiquei, e indico este curso para qualquer pessoa que queira crescer profissionalmente. Indico porque, depois que comecei o curso, mudei muito, a minha visão do mercado é outra. Eu sempre gostei de trabalhar com RH, na área de contratação de pessoal e, agora, estou gostando muito mais. Sou outra pessoa, é impressionante como evoluí. Por isso é bom fazer o curso certo para aquilo que você precisa na sua área de trabalho. Estou muito satisfeita mesmo (aluna Mércia).

A totalidade dos alunos entrevistados (100%), que adentrou o Curso de Tecnologia pesquisado, reitera-se, conhecem bem os seus objetivos; além disso, eles afirmaram que as disciplinas focadas em conteúdos do Marketing são importantes, pois, realmente, contemplam os requisitos necessários para disputar a crescente concorrência no mercado laboral e até mesmo para conseguirem ascensão nos seus postos de trabalho.

A escolha pelo Curso é explicada pelos depoimentos de outros alunos entrevistados:

[...] não sou nenhuma adolescente, não vim aqui para brincar nem para matar aulas e ir para barzinhos e ficar badalando. Tenho 46 anos e vim fazer este curso sabendo o que queria. Busquei e encontrei-o e na melhor época de minha vida. E tem mais: não quero

parar por aqui, agora que já estou no embalo. Assim que terminar este curso, quero fazer uma especialização, também na área de comércio. Desejo melhorar muito o meu lado profissional e, sem estudar, jamais conseguirei isso (aluna Magda).

[...] quando o aluno escolhe o curso tecnológico, ele já sabe o que quer e está certo da área escolhida. Ele já tem visão de futuro e uma expectativa bem específica em relação ao curso. Hoje quem faz um curso superior de tecnologia já tem afinidade prévia com a área escolhida, já está bem focado naquilo que quer. Quando está indeciso, opta por um curso de bacharelado, mais generalista (aluna Silvana).

[...] sou geóloga, formada pela UFMG, há 30 anos, mas não exerço minha profissão. Hoje sou uma micro empresária no ramo de confecção e senti necessidade de voltar à escola para aprender tudo sobre Marketing. Eu precisava muito dominar os conceitos teóricos para aplicar na minha firma. A partir desse curso, aprendi a lidar melhor com os meus empregados e, em especial, com o consumidor final de minha produção. (aluna Adriana).

Observa-se que os relatos dos alunos estão em consonância com o Parecer CNE/CES 436/2001, homologado em 06/04/2001, que explicita:

[...] Os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais (2001, p. 81).

[...] Ao mesmo tempo, essa formação deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho e desenvolver-se de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional(2001, p 76).

4.3.1 Importância do curso para a atividade profissional

Oitenta e cinco por cento (85%) dos alunos consideraram que o Curso tem uma grande importância para sua vida profissional, por: agregar conhecimentos (22%); principalmente, pelo foco no mercado varejista (20%); conseguir uma promoção e melhoria salarial (23%); manter-se no emprego, galgando a gerência (7%); buscar inserção no mercado de trabalho (7%); atualizar conhecimentos (7%); capacitar-se para o mercado de trabalho (6%);

especializar-se na área comercial (8%). Para os 15% restantes dos alunos o curso não atende plenamente aos seus ensejos profissionais. Esses dados mostram que a grande maioria dos alunos do curso pesquisado, buscou melhoria profissional, ascensão socioeconômica e satisfação pessoal.

Observou-se que os alunos obtiveram crescimento teórico-prático e passaram por mudanças nas suas atitudes como estudantes e profissionais. Pascarelli e Terenzini (2005) enfatizaram a abrangência das mudanças e do desenvolvimento e que o mais notável crescimento se evidencia no processo de formação do aluno-trabalhador. Eduardo Ehlers, diretor de graduação do centro Universitário SENAC, ressaltou recentemente, em entrevista à Folha de São Paulo (nov/2009), que o mercado precisa de profissionais com conhecimento aprofundado e específico na área voltada para o setor produtivo, principalmente aqueles que já estão no mercado de trabalho e têm larga experiência em áreas específicas.

É importante frisar que os 15% dos alunos, que consideram o curso de importância média, identificam-se com aqueles que buscavam, principalmente, a manutenção do cargo que exercem nas empresas.

A fala de alguns alunos explica essa posição:

[...] cheguei a esta Instituição, consegui crescer, hoje saio com uma bagagem maior, não digo que estou totalmente preparado para o mercado porque este evolui muito rápido e as tecnologias também, mas procuro me atualizar lendo revistas especializadas, entrando em fóruns, assistindo a palestras de profissionais do ramo, debates referentes à área e já estou me preparando para fazer um curso de especialização ou até mesmo um mestrado, para, pelo menos, manter a minha posição na empresa (aluno Carlos Roberto).

[...] o curso é muito focado, e ainda consegue gerar conhecimento para profissionais que nunca tiveram oportunidade [...] este é o grande momento do tecnólogo, principalmente, para quem tem pressa, e bastante conhecimento tácito, mas falta o reconhecimento que vem com o diploma. É o certificado que fala a verdade. Eu não tenho nenhuma dúvida quanto a importância dos Cursos de Tecnologia para a nossa qualificação profissional, ainda bem que ele chegou a tempo de ajudar muitos profissionais a se manterem no emprego e muito mais.... (aluno Adilson).

Verificou-se, também, que a opção pelo curso em pauta foi devida à sua sintonia com as exigências do mercado. Esse fato mostra que o curso tem

relação direta com a empregabilidade²³, e, também, com a melhoria do desempenho dos alunos nos vários papéis que assumem na sociedade, no trabalho e na vida familiar.

4.4 Técnicas didáticas utilizadas e o processo de avaliação.

No que se refere às técnicas didáticas, utilizadas em sala de aula, verificou-se que 100% dos estudantes declararam que: aula expositiva, trabalho em grupo e estudo dirigido foram priorizadas. Além dessas técnicas, usadas na modalidade presencial, todos os alunos utilizaram fórum nas aulas virtuais. Alguns apontaram, também, seminários e recursos de multimídia.

Embora fossem usadas novas técnicas para auxiliar o trabalho docente em sala, para facilitar o aprendizado, constatou-se que os alunos, ainda, preferem aulas expositivas e trabalhos em grupo. Pimenta e Anastasiou (2002) enfatizam que os estudantes priorizam essas estratégias. Observou-se, nesta pesquisa, que, principalmente os alunos mais velhos, tentavam acompanhar os novos recursos, mas muitos deles ficaram afastados do mundo acadêmico, por longo tempo, e se assustaram com as inovações decorrentes do uso das novas tecnologias educacionais.

Quanto ao processo de avaliação, 100% dos alunos afirmaram que são avaliados por trabalhos e atividades práticas, sobretudo na elaboração de projetos, desenvolvidos a partir do primeiro módulo. Além dessas técnicas didáticas, 72% dos estudantes apontaram, também, as provas objetivas; 68% provas abertas; 6% prova oral e 11% autoavaliação.

Alguns alunos entrevistados consideraram o sistema avaliativo, feito de modo processual, individualizado e mensurado, através de conceitos²⁴, como

²³ Empregabilidade-“(...) condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e as estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho (...)” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p.141)

²⁴ Conceitos expressos pelas menções: MB Muito Bom- o aluno superou os resultados esperados; B Bom – o aluno alcançou os resultados esperados de forma satisfatória; R Regular o aluno alcançou, de forma parcial, resultados esperados, mas ainda apresenta lacunas de aprendizagem; I Insuficiente - o aluno não alcançou os resultados esperados.

adequado, inclusive porque valoriza o conhecimento tácito que cada um já possuía.

Essa afirmação é reforçada, em entrevista, pelos alunos:

[...] o sistema de avaliação desta faculdade é muito bom para nós que já somos mais maduros. Eles consideram tudo: provas, seminários, fóruns, prova escrita, trabalhos, aulas virtuais além da assiduidade, pontualidade na entrega dos trabalhos. Esta nota conceitual, eu considero, portanto, muito adequada (aluna Magda).

[...] é um critério diferente de outras faculdades. Todas as atividades são avaliadas e conceituadas pelos professores, a gente é avaliado pelo comportamento ético, profissional, pelo caráter, tempo de experiência, assiduidade às aulas, trabalhos virtuais e o aprimoramento do aluno na parte de informática (aluno José Maria).

Entretanto, alguns alunos fizeram restrições e críticas ao sistema de avaliação:

[...] eu acho perigoso esse sistema porque nem sempre vai relatar o fiel desenvolvimento do aluno naquela disciplina. Se você consegue um R de regular, B de bom ou MB de muito bom você já está aprovado e apto a cursar o outro módulo, só com I de insuficiente você é reprovado e isto é muito perigoso, muito subjetivo porque consideram tudo; pontualidade, participação, relacionamento com professores e colegas (aluno Carlos Roberto).

[...] o sistema de avaliação é ruim porque é conceitual, então não tem como saber como você está. Você tira um MB, um B, um R, não tem como avaliar o seu verdadeiro desempenho. Deveria ter uma nota para você saber o seu rendimento real. [...] o sucesso deste curso depende principalmente da vontade do aluno. A frequência é rígida, eu perdi a disciplina Compras e Logística por 4 faltas. A cada aula virtual que você não entra, leva duas faltas. Eu perdi duas disciplinas uma virtual (fórum) e a outra presencial. Tive que voltar para faculdade para completar as disciplinas e ainda pagar, novamente, por elas, por isso fiquei mais seis meses na faculdade para formar (aluno Junio Jorge)

Além de discordar do sistema de avaliação, o aluno Junio Jorge criticou, também, o excesso de rigidez no controle da assiduidade dos estudantes.

O gráfico 24 e a tabela 13 mostram os processos avaliativos preferidos pelos alunos do curso pesquisado.

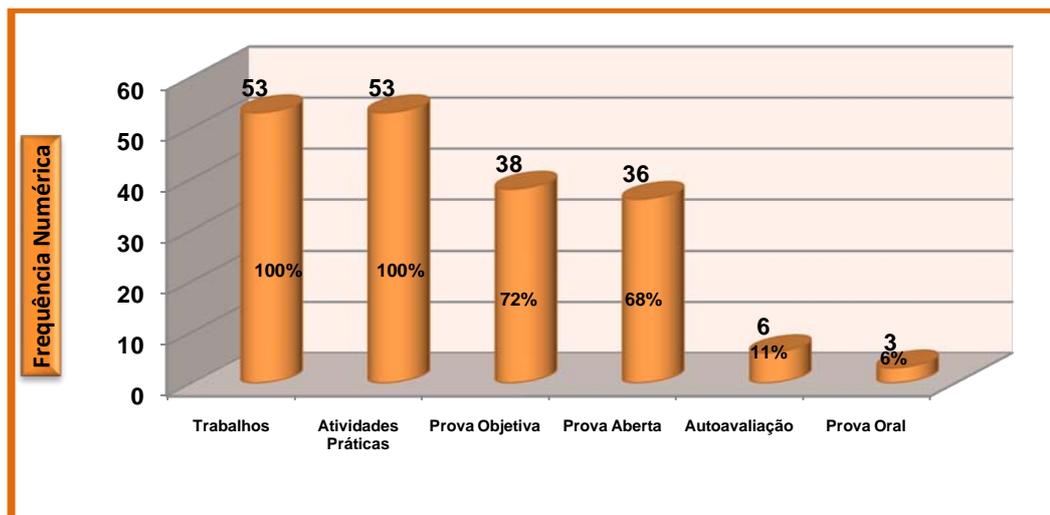


GRÁFICO 24: Frequência numérica e percentual de preferência X tipos de avaliação utilizada.
Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

TABELA 13
Formas de avaliação e frequência de preferência (múltipla resposta)

Referência	Frequência	Porcentagem
Trabalhos	53	100%
Atividades práticas	53	100%
Prova objetiva	38	72%
Prova aberta	33	68%
Auto-avaliação	6	11%
Prova oral	3	6%

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

A preferência dos alunos, no âmbito do processo avaliativo, observada no gráfico 24 e na tabela 13, coincide com o que foi enfatizado em pesquisa realizada por Pimenta e Anastasiou (2002) já comentada neste trabalho.

4.5 Avaliação do currículo e do desempenho dos alunos no curso

A respeito da matriz curricular do curso, 91% dos alunos a avaliaram como boa, por estar focada no mercado de trabalho comercial varejista; 81% dos alunos afirmaram existir uma articulação da teoria com a prática, e 75%

declararam que a carga horária do curso é satisfatória. Segundo os alunos, as disciplinas são adequadas para 79% dos respondentes, em especial, a centrada no marketing que é a ênfase do curso. Foi evidenciado que a matriz curricular tem contemplado os conteúdos necessários à especificidade do curso e pode estar contribuindo para a formação profissional e sócio-histórica dos alunos. Conforme Diaz Barriga (1994),

[...] através de planos e programas de estudo, a escola pode orientar um projeto educativo como um espaço de autonomia relativa em relação a um processo social. Trata-se tanto de analisar os limites que tem a instituição educativa neste processo, como de valorizar o manejo do poder e hegemonia que pode realizar na construção de seus currículos (DIAZ BARRIGA, 1994, p.47).

A maioria dos alunos entrevistados declarou que a matriz curricular atende aos objetivos propostos para a formação do Tecnólogo em Marketing, o que pode ser confirmado, nesses depoimentos:

[...] de uma forma geral, o mercado tem dado preferência à busca desses profissionais, que apresentam uma capacitação diferenciada. Várias pesquisas apontam o crescimento desse profissional em todas as áreas do mercado de trabalho. A grade curricular do curso é composta de disciplinas muito focadas, por isto ele veio para atender ao mercado. Acredito que apesar de algumas barreiras está bem próximo o fim do preconceito com os tecnólogos porque ele é um profissional que consegue ir de A a Z, é mais focado. Com certeza, esse profissional entrou de vez na disputa do mercado, tem mostrado sua competência, sua qualificação seu conhecimento canalizado para a área que optou. (aluna Mércia).

[...] os alunos que estão aqui, desde o início, são pessoas atentas que levam o curso a sério. Um lado bom do curso são os estudantes mais velhos, muitos casados, responsáveis, já estão no mundo laboral e trazem para a sala de aula sua experiência, muito coerente com a grade curricular. Isto é muito bom, pois há uma troca de conhecimentos. Essa é uma grande diferença. Quem ganha com isso? - Todos: alunos e professores [...] O rigor com os trabalhos, exigido pelos professores, principalmente, com o projeto interdisciplinar, permite que se saia da faculdade sabendo bem o referencial teórico básico do curso. E isto é muito bom para nós, porque o sucesso dos profissionais de tecnologia é ser, a cada dia, mais reconhecido e valorizado pelo empresariado (aluna Magna).

[...] eu tive a oportunidade de crescer dentro da empresa que trabalho. Meu ramo é venda de motocicletas. Antes eu era subordinada, agora, depois que estou fazendo este curso, fui promovida à gerente e tenho seis subordinados. Aliei tudo que

aprendi e aplico com os meus vendedores, e, principalmente, com os nossos clientes. O currículo do curso de Tecnologia em Marketing, na área comercial abre as portas, principalmente, para aqueles que já estão no ramo do comércio varejista. (aluna Magna).

[...] as disciplinas oferecidas pela grade curricular, deste curso, são focadas e isto é muito bom porque, principalmente, para quem parou de estudar, há bastante tempo, precisa desse enfoque, facilitador. Os professores são muito pacientes e competentes. Eu era super tímida, quando iniciei o curso. Eu tinha vergonha de falar. Na apresentação do primeiro trabalho eu chorei porque não conseguia falar em público. No primeiro módulo, tive uma matéria Comunicação e Expressão que cujo professor me fez vencer a timidez e, no final, acabei sendo a mais tagarela e queria apresentar todos os trabalhos lá na frente. Meu crescimento foi visível e hoje todos que trabalham comigo falam da minha mudança como profissional, como pessoa.. (aluna Monica).

[...] considero o currículo do curso muito bom e quatro módulos são suficientes para um bom desempenho profissional, mas o aluno tem que correr atrás, porque é diversificado e muito corrido, assim, o aproveitamento do curso depende muito do interesse do aluno. Não adianta ter bons professores se o aluno não levar a sério. É evidente que o professor tem uma parcela de contribuição significativa, geralmente, do lado positivo, pois são profissionais de larga experiência prática e acadêmica (aluno José Maria).

Os dados coletados e expressos nos depoimentos são apresentados nos gráficos 25, 26 e na tabela 14.

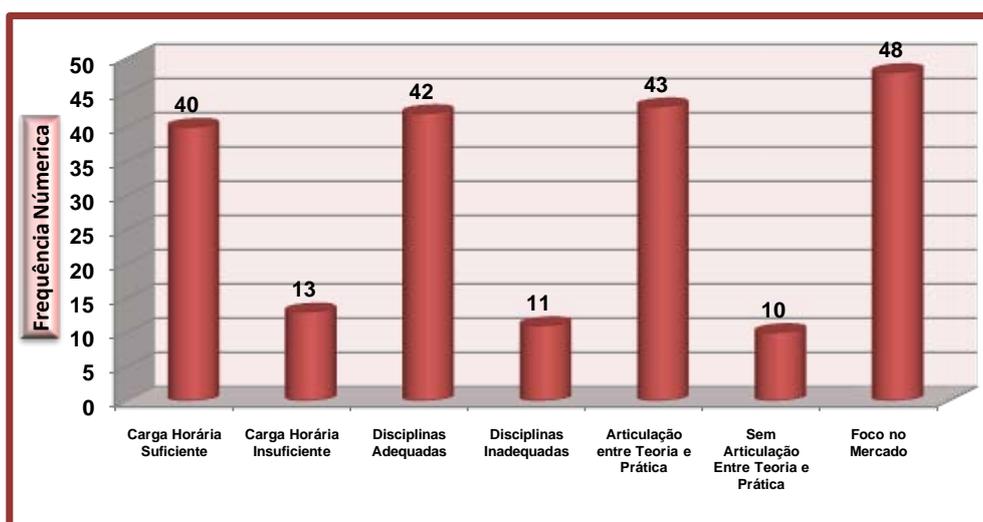


GRÁFICO 25: Avaliação do currículo do curso
 Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

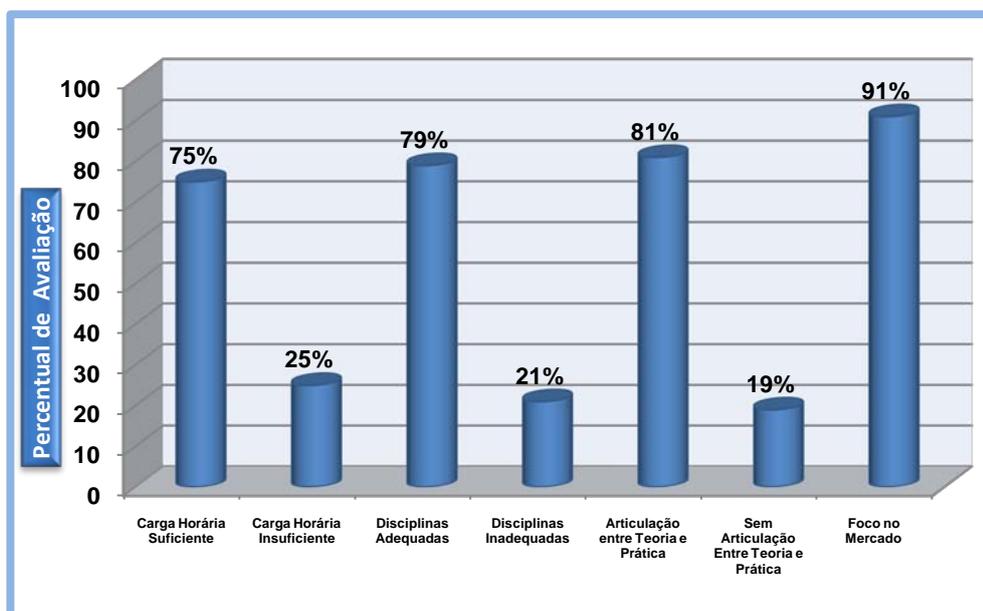


GRÁFICO 26: Percentual de avaliação do currículo do curso
 Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

TABELA 14
Motivos e ou causas do desempenho escolar insatisfatório dos alunos

Referência	Frequência	Porcentagem
Sem resposta	41	77,4
Falta/escassez de horas dedicadas ao estudo	11	20,8
Qualidade das aulas ministradas	1	1,9
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

4.6 O estágio desenvolvido como projeto interdisciplinar e a valorização do aluno do curso, no mercado de trabalho

A Faculdade de Tecnologia de Ensino Comercial capacita os alunos para o uso das tecnologias, direcionadas para Marketing no comércio e nos serviços. Constatou-se que não existe um modelo de estágio institucionalizado, como ocorre em outras faculdades. Nesta instituição, ele é realizado, através de um projeto criado pelo aluno, sob a orientação de um professor orientador, que deve ser aplicado diretamente em uma empresa por ele escolhida.

Assim, o estágio é avaliado, levando em conta a elaboração e a implementação de um projeto, em uma empresa real. Muitas vezes, eles desenvolvem o projeto no próprio local de trabalho e, frequentemente, os resultados aumentam seu conceito na empresa e promovem a sua valorização, consubstanciada na promoção, na carreira e no nível salarial.

A aluna Mércia mostra, na sua fala, a importância do Projeto Interdisciplinar, que pode ser considerado como um estágio profissional.

[...] o nosso estágio é assim: um grupo de alunos busca uma empresa real e a autorização do seu proprietário ou representante legal para desenvolver nosso projeto naquela empresa. Levamos várias propostas para discutir com os professores e eles nos orientam qual é o melhor projeto a seguir, o mais interessante para executar. Tem que ser alguma coisa inédita, criar coisa nova, diferente e que seja relevante. Não precisa ser a mesma empresa, a gente pode trabalhar com várias empresas diferentes. Eu, por exemplo, no primeiro módulo fiz um projeto sobre um Pet shop, que não é uma empresa específica, você vai trabalhar um segmento, para entender justamente o cliente; no segundo e terceiro módulos eu fiz um projeto para padaria. No quarto período, estou fazendo um projeto sobre a área pirotécnica (fogos de artifício), porque é um setor que basicamente não tem nada escrito, nada pesquisado. Portanto nos quatro módulos trabalhei com projetos diferentes para quatro empresas diferentes também. Ao final de cada módulo, somos avaliados na presença de uma banca escolhida pela coordenação do curso. É muito bom, a gente aprende muito.

Conforme depoimento da aluna Adriana:

[...] aqui não tem estágio regular como em outras faculdades, só conheço uma aluna que fez estágio porque teve a oportunidade de realizá-lo na empresa de consultoria de um dos professores do curso. Isto porque a maioria dos alunos já trabalha e, normalmente, apresenta um projeto para resolver um problema da empresa e este projeto vale como estágio e é muito bom. A gente conhece a fundo o problema focado daquela empresa. O projeto pode ser feito em qualquer empresa que dê abertura. Quando você estuda o comportamento do consumidor, é basicamente a observação. Quando você trabalha a satisfação do cliente também é só uma questão de perguntar. A partir do terceiro módulo, a parte de logística é que você teria que conhecer a estrutura global de uma empresa. Uma colega do nosso grupo conseguiu uma abertura na Tambasa e nós fizemos um trabalho muito interessante, foi muito bom, aprendemos muito.

Silvana critica a falta de uma Empresa Junior, na instituição:

[...] deveriam criar uma empresa Júnior, igual a outras faculdades, pois isto facilitaria o estágio para os alunos. É só montar essa empresa e colocar os próprios alunos para administrá-la e movimentá-la. Seria ótimo. Deveriam investir nisto, seria um aprendizado prático. O projeto interdisciplinar que nós fazemos corresponde ao estágio. O aluno é que arruma a empresa onde ele vai realizar este projeto. As empresas são muito fechadas e não é fácil entrar, pois eles têm medo da concorrência e de expor as suas empresas, mas, na faculdade, há vários alunos que são microempresários e sabem que o trabalho é sério, então nós temos oportunidade de fazer esses projetos nas empresas dos colegas. Diversos grupos conseguem fazer este trabalho no próprio local onde um aluno trabalha e isto, às vezes, desperta na empresa a vontade de prosseguir com outros projetos.

Pelo exposto, constata-se que, nesta faculdade, o Projeto Interdisciplinar é realizado no decorrer dos quatro módulos e corresponde ao Estágio Profissional, sendo bem avaliado pela maioria dos alunos.

Sobre a valorização do Tecnólogo no mercado de trabalho, deve-se ressaltar a importância que alguns alunos conferem ao Curso, na medida em que ele vem contribuindo para melhorar suas empresas e /ou seus desempenhos profissionais:

[...] eu tenho uma empresa no ramo da construção civil e serviços imobiliários, não sabia fazer análise da parte contábil da firma, deixava tudo nas mãos do contador, agora depois deste curso, sou capaz de acompanhar o serviço e ficar mais tranqüilo com os resultados da empresa. O curso para mim veio complementar tudo o que sabia e me ensinar o que não sabia. Tenho 56 anos aprendi muito e quero continuar aprendendo cada vez mais. (aluno José Maria)

[...] sou empresária no ramo de confecções, voltei à escola para aprender a valorizar e acrescentar algo novo sobre o marketing da empresa para fazer meu empreendimento crescer. Este curso surgiu na minha vida no momento certo. Os professores que, na maioria são consultores no mercado, são verdadeiros anjos da guarda. Minha empresa está mudando e isto eu agradeço ao curso que estou fazendo agora. (aluna Adriana)

Os resultados dos itens 28 e 29 do questionário, relativos ao projeto Interdisciplinar e à aceitação do curso no mercado de trabalho, são apresentados nos gráficos 27 e 28, e na tabela 15.

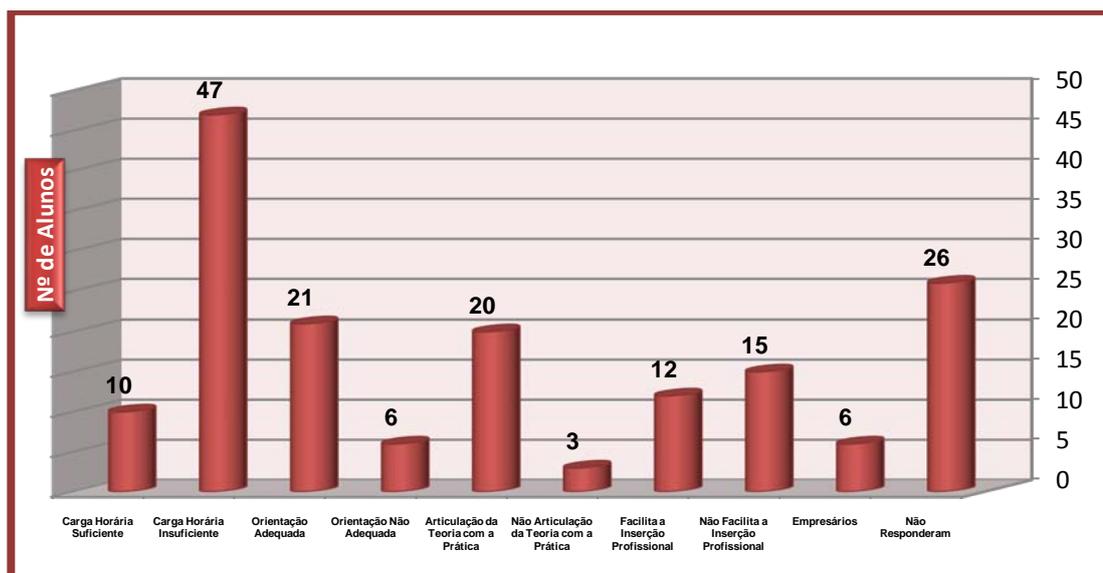


Gráfico 27: Avaliação do projeto interdisciplinar.
Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

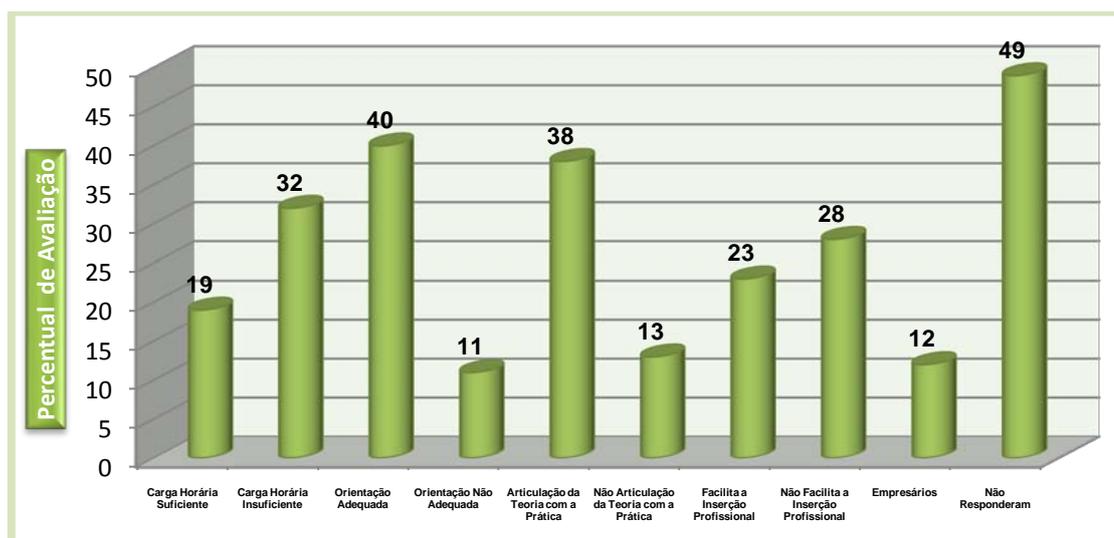


GRÁFICO 28: Percentual de avaliação do projeto interdisciplinar.
Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

TABELA 15
Percepção dos alunos sobre a aceitação do curso no mercado

Referência	Frequência	Porcentagem
Boa	38	71,7
Média	14	26,4
Fraca	1	1,9
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

O pensamento de Bastos (1991) vem corroborar e esclarecer o novo “espaço” do tecnólogo, evidenciando sua penetração no mercado de trabalho com sucesso:

O tecnólogo de nível superior, por sua vez, é um profissional de formação superior, voltado acentuadamente para as tarefas de execução. Define-se como profissional fortemente inserido na área do fazer, devendo sua preparação escolar inclinar-se decididamente para esse lado, assegurando-lhe passagem sem degrau do período de estudo para a atuação na vida prática acentuadamente no âmbito do “como” fazer, dominando e adaptando a técnica, mediante a aplicação de conhecimentos científicos (BASTOS, 1991, p.13).

4.7 Infraestrutura da Instituição

A infraestrutura da instituição foi, assim, avaliada: sala de aula, adequada para 75% dos alunos, laboratório de informática, adequado para 68% dos alunos; e biblioteca, adequada para 66% dos alunos.

A grande maioria dos estudantes considerou a infraestrutura adequada. Contudo, essa avaliação é questionada por alguns alunos, sobretudo do noturno, conforme mostra este depoimento.

[...] o laboratório de informática precisa ser mais adequado para atender melhor os alunos; os computadores estão muito lentos, a gente reclama que a sala é pequena para atender a demanda. Tem sala muito pequena com muitos alunos e sala muito espaçosa com poucos alunos. Eu acho que eles não esperavam a grande demanda para receber tantos alunos, principalmente no noturno. O curso está crescendo muito. Nós reclamamos, mas os semestres vão transcorrendo e nada acontece, só promessa de mudança...(Carlos Roberto)

Outro aspecto negativo, referente à infraestrutura da instituição, é apontado pelo aluno Junio Jorge:

A biblioteca é boa, mas ainda falta a digitalização dos projetos, textos, bibliografias apresentados no curso, assim como projetos de outras faculdades para a gente consultar e servir de referência, porque assim, seria possível trocar informações, saber o que acontece com outros cursos de tecnologia. Faltam os artigos digitalizados, relacionados com o Marketing. Enfim, falta um programa mais

pontual na biblioteca que facilite aos alunos encontrar o que buscam, de forma mais rápida, como na PUC e na UFMG. Se eu quiser encontrar um trabalho, tenho que pegar o CD do módulo, com todos os trabalhos misturados, procurar um a um e isto dificulta muito encontrar o que queremos. Não há nada catalogado, por isso a maioria dos alunos procura outras bibliotecas. A biblioteca merece uma grande reformulação tecnológica...

A aluna Adriana reitera críticas referentes à biblioteca:

[...] a biblioteca deixa a desejar pela falta de livros e de um sistema integrado de busca, não é por que a secretária não sabe onde encontrar o que procuramos. Você só com o tema, não consegue, absolutamente nada. A falta da informatização, principalmente dos periódicos, é uma falha grave da biblioteca. Os alunos ficam perdidos e precisam utilizar a biblioteca pública ou de outra instituição que já tenha sistema informatizado.

Os dados quantitativos referentes à infraestrutura podem ser visualizados nas tabelas 16, 17 e 18 e no gráfico 29 a seguir.

TABELA 16
Posições dos alunos sobre a infraestrutura da sala de aula

Referência	Frequência	Porcentagem
Adequada	40	75,5
Não adequada	13	24,5
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

TABELA 17
Consideração dos alunos sobre laboratório de informática

Referência	Frequência	Porcentagem
Adequada	36	67,9
Não adequada	17	32,1
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

TABELA 18
Consideração dos alunos sobre a infraestrutura da biblioteca

Referência	Frequência	Porcentagem
Adequada	36	67,9
Não adequada	17	32,1
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

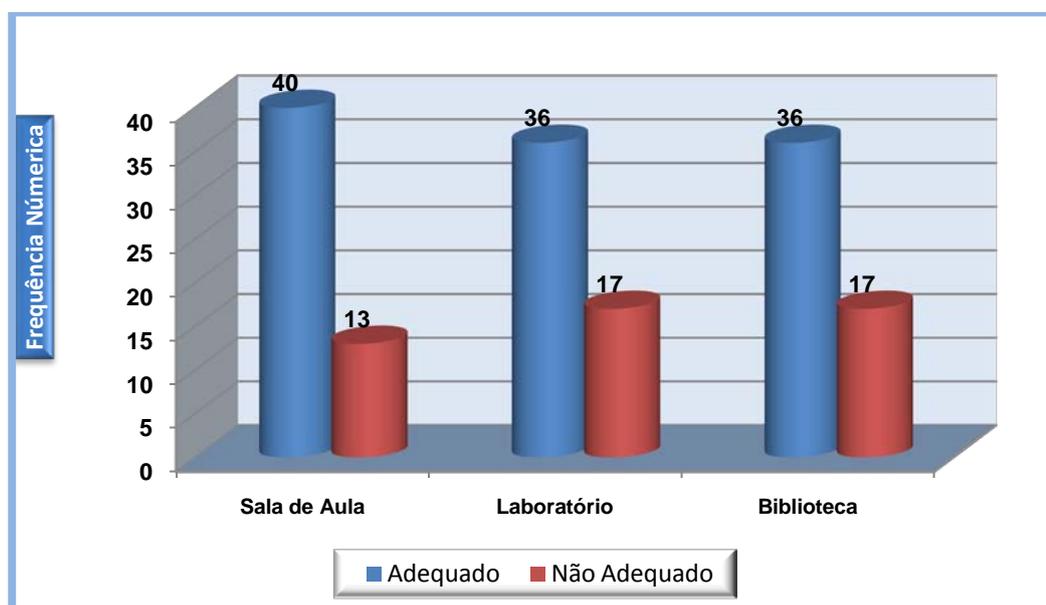


Gráfico 29: Avaliação das condições infraestruturais da instituição.
 Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Apesar dos pontos de vista diferenciados, percebe-se pelas tabelas e gráficos apresentados que a maioria dos alunos pesquisados tem uma visão positiva da infraestrutura da faculdade, locus da investigação.

É importante ressaltar que alguns alunos declararam que a faculdade deveria preocupar-se em: aumentar e equipar melhor o laboratório de informática, atualizar o acervo da biblioteca, e manter as salas de aula dentro de um padrão mínimo de espaço, ventilação e luminosidade.

Esta pesquisadora notou que o espaço físico da faculdade deixa a desejar. A acessibilidade²⁵ de alunos é bastante comprometida, principalmente para aqueles com necessidades especiais, uma vez que não há elevadores nem rampas de acesso para cadeirantes e piso especial para orientação de deficiente visual, conforme especifica a Norma ABNT NBR 9050 para as edificações específicas de atendimento ao público em geral. As salas de aula, laboratórios, auditório, biblioteca ficam em andares diferenciados, o que dificulta o deslocamento dos alunos para esses espaços. Portanto, o prédio no qual funciona a referida faculdade, precisa ser reformado, como determina a nova legislação, relativa à construção para atender aos sujeitos com necessidades especiais.

4.8 Tempo de Lazer

Este item se relaciona à disponibilidade dos alunos para desfrutarem de tempo livre para o lazer.

As respostas dos itens 33 do questionário mostraram que 66% dos alunos têm tempo para o lazer, em especial nos fins de semana, quando procuram conviver com seus familiares, com amigos e ir ao clube; 28,3% dos respondentes disseram não terem tempo para o lazer, pois não dispõem de recursos financeiros e se sentem cansados, devido à conciliação entre estudo e trabalho, pelo acúmulo de trabalhos requeridos pela faculdade e o pouco tempo de que dispõem para colocar as matérias em dia. A tabela 19 apresenta a utilização do tempo livre dos alunos.

²⁵ O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação (Sobre o conceito de acessibilidade recomenda-se consultar: a Lei Federal nº. 10.098, art. 2º, inciso I; o Decreto Federal nº. 5.296, art. 8º; e, a Norma ABNT NBR 9050, item 3.1 e 3.2).

TABELA 19
Tempo para lazer

Referência	Frequência	Porcentagem
Sem resposta	3	5,7
Sim	35	66,0
Não	15	28,3
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

É interessante ressaltar que os hábitos e atividades de lazer dos alunos do Curso de Tecnologia em Marketing são semelhantes aos desfrutados pela maioria dos estudantes. Assim, alguns expuseram que gostam de ler, ir ao cinema, ir ao teatro.

Quanto ao hábito de leitura, 90,6% dos alunos responderam que gostavam de ler, especialmente revistas, jornais, livros de literatura, didáticos e de autoajuda. A tabela 20 evidencia, detalhadamente, esses dados coletados no item 34 do questionário.

TABELA 20
Hábitos de leitura dos alunos do curso de Tecnologia em Marketing pesquisado

Atividades Sociais	Frequência	Porcentagem
Sem resposta	5	9,4
Livros didáticos	5	9,4
Livros de literatura	3	5,8
Livros de autoajuda	2	3,8
Jornais	7	13,2
Revistas	13	24,5
Jornais e revistas	13	24,5
Outros	5	9,4
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Quanto ao hábito de ir ao cinema, coletado no mesmo item do questionário, 79,2% dos alunos responderam positivamente, enquanto 20,8% não responderam. Resultados desse hábito são apresentados na tabela 21.

TABELA 21
Frequência do hábito dos alunos de irem ao cinema

Referência- cinema	Frequência	Porcentagem
Sem resposta	11	20,8
Frequentemente	9	17,0
Mensalmente	16	30,2
Esporadicamente	17	32,1
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

No que se refere à frequência ao teatro, 81,1% dos alunos afirmaram que possuem este hábito, enquanto 18,9% não responderam. A tabela 22 evidencia, detalhadamente, esses dados coletados no mesmo item do questionário.

TABELA 22
Frequência do hábito dos alunos irem ao teatro

Referência- Teatro	Frequência	Porcentagem
Sem resposta	10	18,9
Frequentemente	4	7,5
Mensalmente	12	22,6
Esporadicamente	27	50,9
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Constatou-se, após a sintetização destes hábitos, que, apesar da falta de tempo e da ampliação do uso da Internet, ainda há um espaço reservado à leitura, mesmo que seja de jornais ou de revistas. Constatou-se, enfim, que os alunos/ trabalhadores, apesar de se dedicarem aos estudos e ao trabalho, ainda encontram tempo para participar de atividades culturais que, certamente, contribuem para aumentar o seu nível cultural.

A seguir, são apresentados, como complementação ilustrativa, os gráficos 30, 31 e 32, referentes aos itens 33, 34 e 35 do questionário respondido pelos alunos.

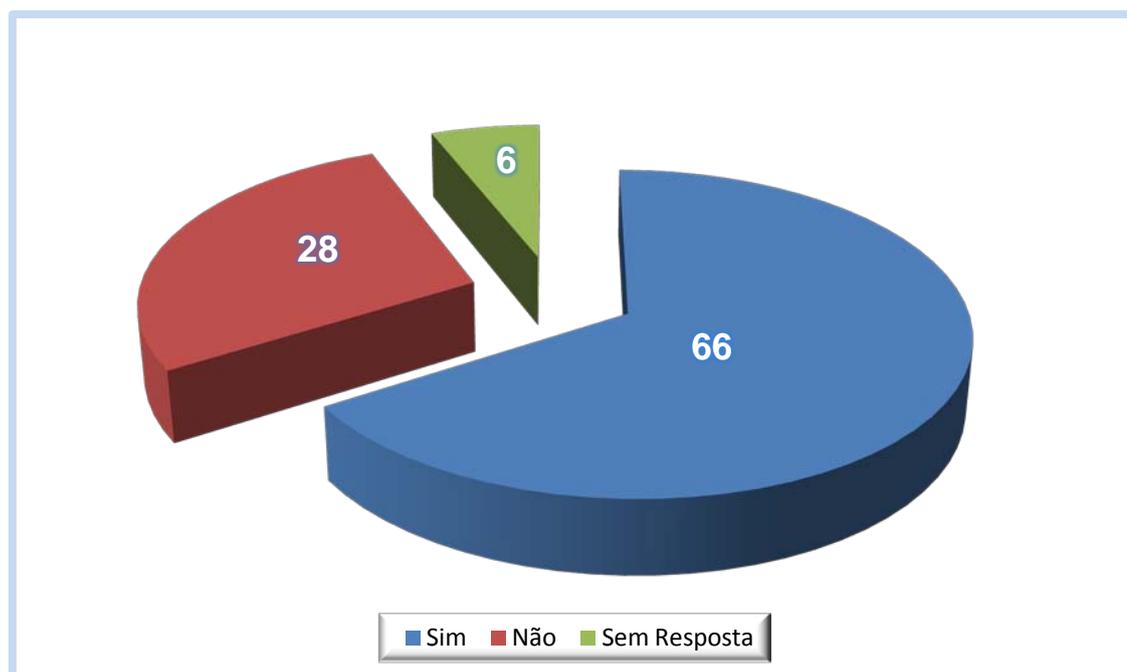


GRÁFICO 30: Disponibilidade dos estudantes para o tempo de lazer
 Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

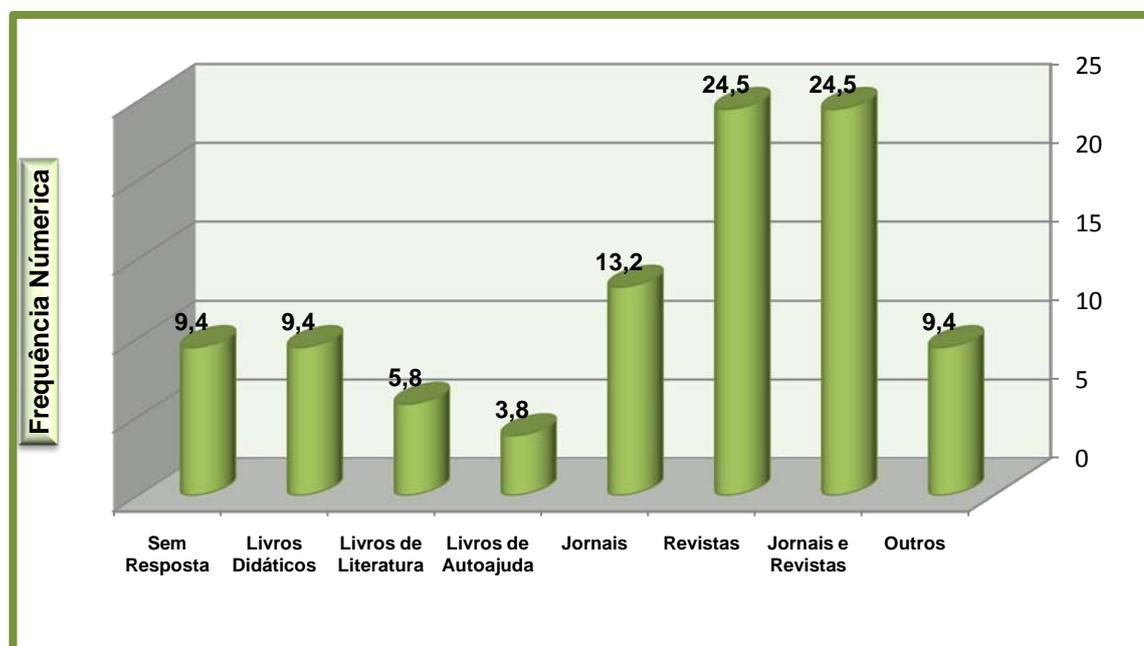


GRÁFICO 31: Frequência numérica e percentual do hábito e preferências de leitura dos alunos.
 Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

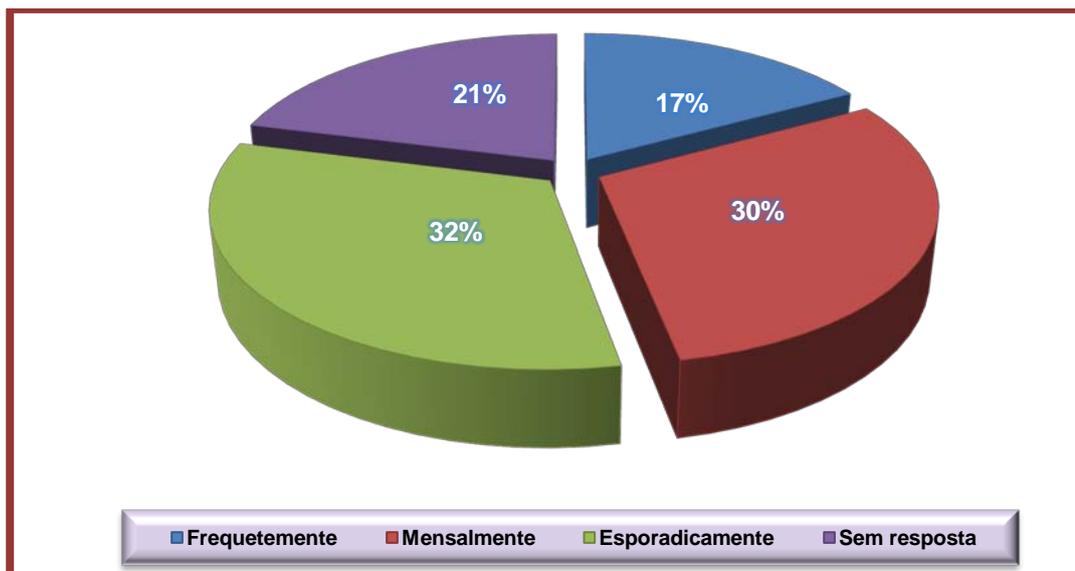


Gráfico 32: Frequência percentual dos alunos de ir ao cinema
 Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

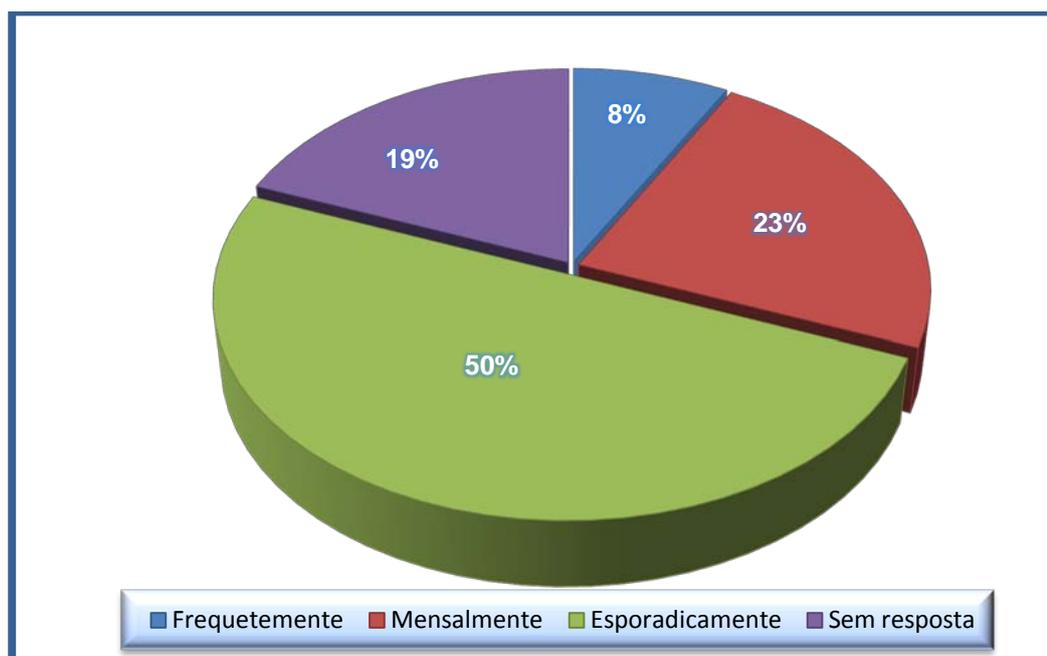


GRÁFICO 33: Frequência percentual dos alunos de ir ao teatro
 Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Os dados analisados vão ao encontro do pensamento de Frigotto, quando explicita a necessidade do trabalhador de adquirir novos conhecimentos e habilidades, associados às atividades culturais, garantindo um investimento social mais elevado.

Neste processo ampliam-se, também, as demandas culturais do trabalhador. Estas demandas, todavia, tendem a ser aprisionadas no limite quantitativo e qualitativo das necessidades do capital. O desafio está, sob a base contraditória do capital, em dilatar as possibilidades de uma formação tecnológica unitária para todos (FRIGOTTO, 1995, p. 177).

Portanto, iniciativas de articular educação, lazer e cultura podem levar a caminhos reais para construção da cidadania, assim, tanto para Frigotto (1995) quanto para Laudaes (1999), o papel social da escola não é apenas qualificar para o mercado de trabalho, mas também influenciar no processo de desenvolvimento das relações sociais em multidimensionalidades a serem vivenciadas pelos sujeitos.

Outros afirmaram que preferem “navegar” pela Internet. Observou-se pelas respostas do item 35 do questionário que 32% dos alunos participaram de algum tipo de atividade comunitária, 17% atuam em atividades sindicais, 19% participaram de atividades esportivas e apenas 6% faziam parte do colegiado da faculdade. A frequência nessas atividades está representada na tabela 23.

TABELA 23
Participação em atividades diversificadas

Atividades Sociais	Frequência	Porcentagem
Sem resposta	26	49,1
Colegiado escolar	3	5,7
Atividades comunitárias	17	32,1
Atividades políticas	1	1,9
Atividades esportivas	6	11,3
Total	53	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

4.9 Dados coletados pela entrevista com professores da instituição pesquisada

A análise dos dados obtidos, através das entrevistas realizadas com os oito docentes do Curso de Tecnologia em Marketing da instituição pesquisada, possibilitou identificar categorias, assim denominadas: (1) A percepção dos professores sobre o Curso Superior de Tecnologia em Marketing; (2) O processo de avaliação do desempenho dos alunos; (3) O projeto interdisciplinar do curso (4) A estrutura curricular do curso (5) O perfil do aluno e a evasão escolar.

Segundo Moreira, a pesquisa qualitativa contribui para a pesquisa educacional, principalmente com relação à gestão de políticas educacionais, e

“[...] neste sentido, uma das maiores contribuições da pesquisa qualitativa é buscar um maior entendimento da vida na escola e como as pessoas que trabalham neste ambiente reagem à implementação de políticas para poder avaliar como estas políticas e práticas convergem e divergem” (MOREIRA 1999, p. 15-16)

A explicitação e a análise dessas categorias podem contribuir para se obter uma visão mais ampla do curso em pauta, pois os relatos dos professores, assim como a pesquisa realizada com os alunos, talvez possam contribuir para nortear as políticas públicas e institucionais para a formação dos tecnólogos.

É importante ressaltar que, quanto à formação acadêmica, todos os professores entrevistados possuem mestrado, alguns estão em fase de doutoramento; além dessa titulação, constatou-se que eles possuem larga experiência na área específica do curso, como consultores e empresários do ramo, o que facilitou a qualidade do trabalho docente realizado no Curso. Para preservar a identidade de cada um dos docentes entrevistados, optou-se por identificá-los por um pseudônimo.

A seguir, serão apresentadas as categorias já explicitadas neste texto.

4.9.1 A percepção dos professores sobre o curso de Tecnologia em Marketing

Esta categoria busca identificar a percepção dos docentes sobre o Curso Superior de Tecnologia em Marketing, sobretudo no que se refere à aceitação dos egressos no mercado de trabalho, nas suas atuações, competência e inserção na esfera produtiva.

É importante salientar a sintonia dos Cursos Superiores de Tecnologia com o mundo do trabalho, que foi mencionada por todos os professores entrevistados. A formação do tecnólogo, nesta faculdade, conforme relatos dos docentes peculiariza-se pela interlocução entre teoria e prática e, também, pela busca de uma “boa formação”.

Segundo Bastos (1991),

O trabalho de elaboração dos currículos, especificamente na área dos cursos superiores de tecnologia, não deve ignorar as tendências e características das tecnologias, em seus aspectos de concepção e transferência, bem como de suas aplicações. Enfim, trata-se de uma educação tecnológica que, por princípio, deve-se orientar permanentemente para o desenvolvimento das tecnologias sem perder os pressupostos de uma boa formação. (BASTOS, 1991, p. 52)

Em consonância com esse autor, os professores reforçaram essa afirmativa, quando enaltecem a matriz curricular, a carga horária mínima de 1600 horas, a prática laboral, o trabalho em equipe, desenvolvido através da interdisciplinaridade entre as matérias que compõem o currículo.

Para o Prof. Paulo Henrique, este curso é especial e, assim, afirmou:

Avalio este curso como muito bom, muito sério, com uma grade curricular abrangente com disciplinas orientadas, que vão direto ao assunto [...] eu vejo o curso de tecnologia para aqueles que já estão de alguma forma no mercado de trabalho, ou como proprietário de uma pequena empresa, ou como vendedor ou gerente de uma loja ou aquele que quer estudar para melhorar sua prática e conhecimento na área, geralmente, são pessoas que não estudaram quando jovens, e, por algum motivo, interromperam e não tiveram oportunidades, e hoje buscam maior conhecimento profissional para enfrentar e se manter no mercado de trabalho. Um ponto positivo

para a instituição é a posição do mercado que valoriza, absorve e incentiva os seus alunos que nele trabalham. (Paulo Henrique).

Na mesma direção, vários professores reafirmaram a qualidade e sua admiração pelo curso:

[...] estou aqui, nesta instituição, desde quando iniciou suas atividades na educação tecnológica, especialmente, quando criou o curso de Tecnologia em Marketing. O curso avançou muito no sentido de preparação dos alunos para a prática no mercado comercial varejista. O nosso critério de avaliação tem um diferencial que é de conceito e não de nota. Percebo, também, que a tendência do mercado é caminhar, exatamente, para esse modelo, isto é, para um curso superior de tecnologia mais prático (Prof^a Maria Ângela).

[...] Acredito que é um dos melhores cursos, em que leciono, pois ministro aulas, atualmente, em três faculdades tecnológicas. Eu acho que, como ele é focado, especialmente, na convergência para o trabalho prático, sem perder o enfoque teórico, consegue mostrar para os alunos, um saber ambivalente de grande valia para o mundo laboral, do qual, a maioria deles, já faz parte. Outro fator relevante nesta faculdade é a perfeita integração social, a convivência e o relacionamento entre alunos e professores (Prof^a Rosa Maria)

[...] Hoje, no Brasil, de modo geral, há uma tendência, no crescimento dos cursos de tecnologia, já existem há mais tempo em outros países e já foram testados e aprovados. Para a atual cadeia produtiva, são necessários cursos de tecnologia específicos; no caso do crescimento desta faculdade, acho extremamente positivo esta diversificação. No início, aqui, só tinha o curso de Marketing de varejo, depois houve uma abrangência, com o foco mais direcionado e tornou-se curso de Tecnologia em Marketing. Atualmente, além do Marketing, a faculdade oferece outros cursos de tecnologia, sempre na área de gestão: Recursos Humanos, Finanças, Logística, que considero muito importante. Um fato relevante é a imagem e conceito desta faculdade, adquiridos ao longo do tempo. Ela é vista pelo mercado como uma instituição especializada na formação de profissionais cuja ênfase é a área do Marketing comercial (Prof^o Luís Roberto).

[...] Esse curso foi o pioneiro dos cursos de tecnologia aqui em Belo Horizonte. No início, ele era visto com muita desconfiança, mas com a ampliação do mercado laboral de atuação de tecnólogos e também com as ofertas desses cursos por outras faculdades, algumas até mais tradicionais, acho que eles vieram legitimar mais o curso de Marketing desta instituição. Eu penso que, daqui a dez anos no Brasil, teremos uma proporção bem maior de estudantes em cursos de tecnologia do que em graduação plena, e isso é importante pelas características do nosso país, que está em crescimento e desenvolvimento. Na minha opinião, o futuro dos cursos de tecnologia, pela necessidade dos tecnólogos no mercado do trabalho, estão garantidos (Prof^o Pedro Paulo).

Na opinião da docente Maria Vitória, no Curso Superior de Tecnologia em Marketing, oferecido pela instituição pesquisada, ainda falta uma formação de base humanística, para que os alunos tenham uma formação integral, que desenvolva a crítica e a reflexão para exercerem a cidadania.

[...] a falta de formação humanística na grade curricular do curso é uma preocupação constante dessa coordenação que sempre procurou desenvolvê-la, pois não é oferecida essa disciplina na área, voltada para habilidades e atitudes. Isto vem diluído nos temas transversais das diversas disciplinas e de forma muito tímida. Neste semestre, foram colocados os temas transversais como programa paralelo, dentro da estrutura do curso, 'lincando"o conteúdo chamado tema transversal com o conteúdo específico da matéria, incluindo a parte de humanidades. Esta atitude e inovação veio mostrar que não é só formar o aluno na parte técnica, ele é um ser humano que traz consigo um comportamento ético de valores que precisam ser compreendidos e bem assimilados no cotidiano do seu trabalho. (Profª. Maria Vitória).

Nesta perspectiva, Laudares (1991) vem corroborar com o depoimento dos professores do referido curso:

A formação acadêmica desta forma, em consonância com o mundo do trabalho, promove o pluralismo, a interdisciplinaridade, os intercâmbios dos conteúdos, de forma integrada e não mais discreta nos departamentos estanques [...] a escola não é só o aparelho repassador do saber acumulado e da cultura, mas produto e processo de relações sociais em multidimensionalidades vividas pelos seus agentes, não somente os estudantes trabalhadores e professores, mas empresários, e comunidade em geral (LAUDARES, p.37-38).

Os entrevistados afirmaram que o Projeto de um Curso de Tecnologia deve ser diferente dos de bacharelado, pois são cursos que visam ao aprofundamento em áreas específicas do conhecimento e devem estar consoantes com as práticas vivenciadas no mundo do trabalho.

A percepção de outros professores entrevistados reafirma a qualidade do Curso:

[...] particularmente, avalio este curso como muito bom. Tenho um carinho muito especial porque sou técnico também e sei a falta que faz este perfil de profissional que sabe gerir o negócio e ao mesmo tempo comandar e fazer a parte técnica. Então, o que eles esperam da gente é o norteamento, é a luz para saber o como fazer a prática

aliada à teoria. Desconheço, em Belo Horizonte, outra unidade que consiga essa “expertise”, mesmo porque ela tem como mantenedora a Câmara dos Diretores Lojistas que é muito forte no mercado comercial (Prof^o. José Venâncio).

[...]Hoje, estamos vivendo a era do marketing, da publicidade e da propaganda e esse curso veio abrir um grande mercado de trabalho para esses profissionais. O curso é mais voltado para a prática e por isso esses cursos têm crescido muito, numa rapidez imensa e é essa a diferença fundamental para chegarem ao mercado mais cedo e praticando. Esse é o grande diferencial dos cursos de tecnologia. Antes mesmo de eles formarem já têm empresários a procura deles aqui (Prof^o Rotelli Mendes).

[...] Um grande número de jovens, que usualmente estariam no bacharelado, está conosco e conscientes, muito conscientes sabendo que estão buscando um curso focado no mercado de trabalho, que vai prepará-los numa área específica de negócios, no nosso caso na área comercial. Estou falando da receptividade das pessoas com o curso. Não precisamos fazer propaganda, ela é feita boca a boca pelos nossos egressos e é sinal de que o curso está aprovado e consolidado no mercado (Prof^a. Maria Vitória).

A fala dos professores reforça o pensamento de Bastos (1991) quando esse autor argumenta que

A instituição tem o seu contexto e o perfil de suas atividades. O sistema institucional deve inserir-se no ambiente da educação tecnológica e acompanhar os propósitos de inovação de ensino. Esta modalidade de formação tecnológica deve estar inserida também no contexto da sociedade e do próprio desenvolvimento. É preciso perguntar sempre “por que” e “para que” do esforço empreendido (BASTOS, 1991 p. 64).

Apesar de ainda existir certa desconfiança, por parte de algumas pessoas, a respeito dos cursos superiores de curta duração, é evidente a sua expansão, ampliação e reconhecimento pelos setores societários e produtivos. No início, houve muita crítica a esses cursos, mas, ao longo dos anos, universidades tradicionais de Belo Horizonte, como a PUC-Minas e a UFMG, implantaram Cursos de Tecnólogos, como vem ocorrendo, também, em muitas instituições de renome de outros estados.

Para Peterossi (1980) os cursos de tecnologia atraem aqueles sujeitos que se contentariam com a formação profissional de nível superior de curta duração. O Parecer CNE/CES 436 (BRASIL, 2001 a) estabelece que os

Cursos Superiores de Tecnologia, no entanto, são cursos superiores de graduação e que seus egressos estão aptos a dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*. Assim, o referido Parecer demonstra, com clareza, a expansão e o reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia, como cursos de graduação, constatando-se um aumento significativo da demanda para esses cursos.

Com o rápido crescimento no número de alunos cursando e concluindo o ensino médio e com as constantes mudanças verificadas no mundo do trabalho, aumenta a demanda pela oferta da educação pós-média, superior ou não. O volume de processos nos quais é solicitada autorização para oferta de Cursos Superiores de Tecnologia e os dados do censo do ensino superior indicam que há uma demanda substancial por oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (Parecer 436, 2001).

Assim, esse Parecer promove e estimula a educação continuada para atender a um mercado de trabalho que está em constante transformação, estimulando a expansão acelerada da oferta dos CSTs, por serem integrados ao sistema produtivo flexível, e de menor custo do que os cursos tradicionais de bacharelado.

Vale ressaltar que o diretor do SENAC, Prof. Eduardo Duch, em recente entrevista para a Folha de São Paulo, comenta que a expansão dos CSTs veio para atender aos interesses da sociedade, no sentido de permitir a inclusão de novos profissionais no mundo do trabalho, com capacidade empreendedora e dotada da compreensão dos processos tecnológicos em suas causas e efeitos, pois está claro que a educação profissional, no mundo moderno, não é mais concebida como simples instrumento de política assistencialista, como ocorria no passado.

4.9.2 O processo de avaliação do desempenho do aluno.

Nesta segunda categoria, foram analisadas as entrevistas dos professores da Instituição pesquisada, relativas ao processo avaliativo dos discentes, do Curso Superior de Tecnologia em Marketing, procurando

identificar a sua qualidade, aplicabilidade e as causas dos sucessos e/ou fracassos dos alunos/profissionais que buscaram esse curso.

O processo avaliativo, segundo as falas dos docentes, é condizente com a metodologia das competências e habilidades priorizada pelo Curso que se traduz na avaliação contínua e processual das competências e habilidades apreendidas. Os conhecimentos, habilidades e atitudes são os três pilares em que se desdobram as competências, exigidas para a formação do tecnólogo ao final do curso.

O processo ensino-aprendizagem desenvolvido facilita a avaliação das competências e habilidades adquiridas pelo corpo discente. Ele é, em síntese, um diagnóstico se desenvolvendo na forma de avaliação contínua. A identificação de problemas de aprendizado respeita os alunos e suas individualidades, no que se refere ao processo de construção do conhecimento. A avaliação se desenvolve, através de um processo participativo, incluindo a reflexão e a autocrítica do aluno, pois a conscientização de suas potencialidades e êxitos (sucesso) e dificuldades (fracasso) são essenciais para construção de competências, habilidades e a determinação de novos desafios.

As entrevistas realizadas com os docentes permitiram identificar, de um modo geral, avaliações positivas sobre o modelo de avaliação, priorizado pelo Curso. Segundo o professor Paulo Henrique,

[...] aqui os alunos fazem quatro módulos e são avaliados ao término de cada um. Nos dois primeiros eles recebem um certificado de conclusão, e nos dois últimos eles recebem um certificado de qualificação profissional. Cada módulo tem as suas disciplinas específicas, assim distribuídas e orientadas: primeiro módulo comportamento do consumidor, segundo módulo a satisfação do cliente em um segmento do comércio, terceiro módulo logística do comércio, quarto módulo plano de marketing, numa outra configuração interdisciplinar. Portanto, nos três primeiros módulos, faz-se um projeto muito parecido com o trabalho de monografia, é um trabalho dissertativo, com definições dos objetivos, metodologia, análise, referencial teórico, pesquisa, tudo certinho, enquanto que no último, trabalham no objetivo principal do curso que é a sua formação pretendida. A importância que atribuo ao sistema avaliativo do aluno, nesta faculdade, deve-se, por um lado, a sua independência e, por outro, a sua terminalidade qualificativa (Prof^o. Paulo Henrique).

[...] os módulos são quatro e focados em temas interligados pelas disciplinas oferecidas em cada um. Estes módulos são apresentados e coordenados pelos professores com larga experiência profissional

na área. Os alunos, em todos os módulos, vão desenvolvendo projetos ligados ao Marketing de forma integrada, recebendo certificados de qualificação profissional ao final de cada um deles. No último, eles recebem o Certificado de Tecnólogo em Marketing. Esta temática focada (Marketing), onde vão aprendendo e acumulando conhecimentos, é avaliada de forma integral na área profissional ligada ao comércio e serviços. Ela é dinâmica e diferenciada, o que facilita uma rápida aceitação e inserção do egresso no mercado de trabalho. (Prof^o José Venâncio).

A faculdade pesquisada exige a frequência mínima, estipulada por lei (75% da carga horária) que é fundamental, pois o aluno que exceder este limite perderá os créditos referentes às avaliações e terá que repetir o módulo, ficando, portanto, impedido de matricular-se no próximo módulo. Os resultados do desempenho dos alunos são expressos pelas menções estabelecidas pela instituição.

Os instrumentos utilizados no processo avaliativo da aprendizagem constam de exercícios, relatórios, vivências profissionais, jogos empresariais, aulas virtuais, projetos utilizando um estudo de caso numa empresa real, provas e outras modalidades que as matrizes curriculares dos diferentes cursos determinam de modo específico.

Embora a maioria dos entrevistados tenha elogiado o sistema de avaliação do aluno, o relato do professor Paulo Henrique critica o processo,

[...] aqui a avaliação é quantitativa e não qualitativa. Então, na verdade, ela tem o aspecto subjetivo, que é um ponto negativo nesse tipo de avaliação, mas permite a você analisar o aluno e os seus aspectos mais completos. Porém, depende muito também da maturidade do professor e sua capacidade de avaliar o projeto e o aluno como um todo (Prof. Paulo Henrique).

A coordenadora entrevistada explica e elogia o curso, como um todo.

[...] o curso tem quatro módulos, dois básicos e dois profissionalizantes. É uma estrutura muito interessante, porque o aluno, já no terceiro período, obtém um certificado de analista em compras e logística aplicado ao marketing. No quarto módulo, além do diploma, ele recebe outro certificado, também na área de comunicação e vendas. O aluno vai se capacitando para o mercado de trabalho durante o curso, sendo reconhecido pelo mesmo, através desses certificados intermediários. Os alunos bem sucedidos,

geralmente, já estão inseridos no mercado, e o curso amplia suas chances dentro da empresa (Prof.^a Maria Vitória).

Essa coordenadora continua, enfocando:

[...] nós trabalhamos com metodologia de projetos aplicados, e, por incrível que pareça, temos uma grande participação, participação esta intensa, de toda a equipe de professores. Todos os docentes trabalham de forma interdisciplinar, sintonizados nos planos de curso que prevêem assim a atuação de todos, na construção do projeto interdisciplinar. Este projeto interdisciplinar é realizado em uma instituição concreta, real do mercado, a cada semestre, desde o primeiro módulo. O aluno aprende a teoria e ao mesmo tempo trabalha esse conhecimento na prática, aplicando seu conteúdo em um projeto interdisciplinar desenvolvido e trabalhado em uma empresa do mercado (Prof.^a Maria Vitória).

As questões aqui explicitadas são enfatizadas por Ribeiro:

[...] é importante repensar permanentemente o papel da escola, a teoria pedagógica, a didática, os currículos, a organização escolar, a relação professor-aluno, na medida em que todos estes fatores contribuirão para a construção de relações sociais mais democráticas e inclusivas [...] entretanto é possível perceber que existe um esforço no sentido de resgatar o papel da escola, aproximando-a do mundo do trabalho de maneira menos mecânica. (RIBEIRO 2000, p. 41).

Alguns docentes do curso investigado, que trabalham, também, em outras instituições, explicitaram que existe um grande diferencial no sistema de avaliação da Faculdade de Tecnologia de Ensino Comercial, pois os alunos são avaliados, a cada módulo, através da elaboração de um projeto interdisciplinar, focado em um determinado tema importante para a sua formação profissional, tais como: vendas, logística, satisfação do cliente, plano de marketing, entre outros. Os depoimentos dos entrevistados evidenciam as posições dos professores sobre o Sistema de avaliação usado no Curso.

[...] aqui o processo de aprendizagem é avaliado em vários itens: cognição, captação de conhecimento teórico, atitudes, comportamentos, avaliações tradicionais e projeto interdisciplinar que mostram a capacidade de assimilação e aplicação da teoria com a prática (Prof.^a Maria Ângela).

[...] realmente eu gosto de ministrar aulas, acho que me dou bem em sala de aula, por ensinar, passar algum conteúdo que vai ser útil para os alunos do curso de tecnologia e aprender, simultaneamente. É uma troca de conhecimentos muito saudável. Considero que o paradigma de avaliação do curso é muito adequado e bem equilibrado (Prof.^o Luís Roberto).

Constatou-se que no processo avaliativo dos alunos do curso são consideradas as suas competências, habilidades e atitudes, consubstanciadas no saber fazer e no saber ser, que são considerados para a formação profissional e para a formação pessoal dos estudantes. Considera-se que essa formação se constrói no múltiplo inter-relacionamento, e no entrelaçamento de saberes que definirão o perfil do cidadão e do trabalhador.

O posicionamento dos professores entrevistados foi unânime, no que concerne à qualidade, independência e à diretividade do processo avaliativo do curso pesquisado. Esses professores, principalmente os que ministram aulas em outras faculdades, fizeram comparações entre outros sistemas de avaliação e consideraram este curso como diferenciado. Os alunos, como já foi mencionado, são avaliados a cada módulo, através da elaboração de um Projeto Interdisciplinar, focando um determinado tema importante para a formação profissional, direcionado para sua área de atuação como: logística, e satisfação do cliente, entre outros.

4.9.3 O projeto interdisciplinar do curso

Nesta categoria, observou-se que a Interdisciplinaridade, visada pelo Curso Superior de Tecnologia em Marketing, busca fazer uma interligação entre as disciplinas, levando em consideração as competências adquiridas em cada módulo. Ela se constrói através do desenvolvimento de atividades prático-teóricas referentes aos conteúdos trabalhados, utilizando os saberes tácitos e a vivência dos docentes e alunos.

Através das entrevistas com os docentes da instituição pesquisada, buscou-se identificar os impactos deste projeto para a formação dos novos tecnólogos, no Curso de Tecnologia em Marketing.

A interdisciplinaridade é um “tema complexo” e de difícil aplicabilidade. Para Fazenda (2001), não existe interdisciplinaridade sem disciplinas, mas entre elas deve haver um ponto de convergência, pois a ação se desenvolve, através de um trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, alunos e professores -

sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de investigação, (re)descoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar idéias, ações e reflexões, cada participante é, ao mesmo tempo, "ator" e "autor" do processo.

O Projeto Interdisciplinar, conforme Fazenda, vem ao encontro das demandas da sociedade que requerem a resolução de problemas de ordem política, social e econômica, exigindo dos portadores de conhecimentos específicos um amplo domínio para poderem transitar neste ambiente de múltiplos conhecimentos e saberes. Para essa autora, o (inter)relacionamento entre professores de diferentes disciplinas e alunos é muito significativo para todos, pois “a interdisciplinaridade leva todo especialista a reconhecer os limites do seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas” (FAZENDA, 2003, p.43).

Com a promulgação do Decreto 5.154/2004 foram determinadas inovações relativas aos cursos de educação profissional tecnológica de graduação (CST), possibilitando aos mesmos uma organização curricular por módulos, que implica a possibilidade de saídas intermediárias e viabiliza uma educação recorrente. Após a conclusão de cada módulo que caracteriza uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria, deverá ser conferido ao aluno um Certificado de Qualificação Profissional de nível Tecnológico, exatamente como se processa na faculdade ora pesquisada, conforme relatos dos entrevistados.

Para Fidalgo (1999), a formação e a certificação por módulos permitem ao aluno/trabalhador obter um conhecimento alternado entre teoria e prática (experiência profissional).

[...] a justificativa agora está centrada nas competências individuais dos trabalhadores, que devem ser efetivamente comprovadas no local de trabalho para que possam ser devidamente reconhecidas, e que estão mais pautadas em fatores subjetivos; quais sejam: a capacidade de mobilizar os conhecimentos, os saberes e as habilidades interpessoais que os indivíduos detêm e que nesse caso se relacionam ao grau de estudo, e as experiências de vida em geral (FIDALGO 2005, p.139).

Assim, em consonância com Fazenda, o professor Pedro Paulo se expressou sobre a importância da interdisciplinaridade para a formação dos estudantes e sua aplicação no Projeto Interdisciplinar para conclusão de cada módulo e conseqüentemente o término do curso e a Certificação.

[...] é a única Faculdade que eu conheço que consegue fazer isto. Eu leciono há oito anos, em uma faculdade do interior, em curso de graduação normal de 4 anos, e eles tentam, fazem reuniões todos os anos, para implantar o projeto interdisciplinar. Vamos fazer isto, vamos fazer aquilo, mas não conseguem nada; tentam, tentam, mas não conseguem de jeito nenhum, só fica no papel, mas aqui, na Faculdade de Tecnologia em Ensino Comercial, eles conseguem. Aqui os alunos fazem quatro módulos e em cada módulo apresentam o projeto interdisciplinar e podem ser certificados. (Profº. Pedro Paulo).

Esse docente ressalta, ainda, que a matriz curricular foi construída de acordo com as disciplinas que compõem os módulos, pois facilita a elaboração dos Projetos Interdisciplinares que são o ponto alto de cada etapa, a ser vencida pelos alunos. Ele descreve a singularidade de cada módulo:

[...]No primeiro módulo, o projeto interdisciplinar se baseia na disciplina que é pano de fundo, comportamento do consumidor. Os alunos vão fazer todo um referencial teórico para a pesquisa em cima de princípios de marketing e comportamento do consumidor de alguns segmentos comerciais.

No segundo período a pesquisa já é a satisfação do cliente quanto a um segmento do comércio, é unir isto à satisfação do cliente no comércio varejista, então é a pesquisa sobre satisfação.

No terceiro módulo, a pesquisa é a logística do comércio, trabalha-se a questão de localização do comércio, a própria logística de venda daquele comércio e como se faz em entregas.

No último módulo trabalha-se em um plano de marketing numa outra configuração interdisciplinar. Nos três primeiros módulos, os projetos são muito parecidos com os trabalhos de monografia, de dissertação, com definições dos objetivos, metodologia, análise, referencial teórico, pesquisa, tudo certinho.

Já no último módulo, não tem mais referencial teórico, porque é um planejamento de marketing para uma empresa real. Agora, eles estão concluindo o curso e têm que sair daqui sabendo o que fazer. Os módulos se englobam e as disciplinas se completam. Esta metodologia é muito útil e interessante, pois nós professores somos induzidos a trabalhar interdisciplinarmente e o mesmo acredito acontecer com os alunos.(Prof. Paulo Hentrique).

São apresentados, a seguir, os depoimentos de docentes sobre o Projeto Interdisciplinar, desenvolvido na instituição.

[...] nesta instituição, o ponto de encontro de todas as disciplinas é o projeto interdisciplinar, apesar de todas as angústias que os alunos passam para realizá-lo. Mas é um momento de superação e o aluno cresce muito e isso é muito interessante. Este trabalho equivale ao TCC dos cursos de graduação, só que aqui eles fazem um projeto por semestre, aí está o diferencial deste curso (Prof^a Maria Vitória).

[...] o aluno tem que desenvolver projetos, trabalhos acadêmicos voltados para a prática refletidos numa empresa real do mercado. A convivência dele com o mundo empresarial é de extrema importância para que vivencie na prática o que está aprendendo na teoria. Isto é muito positivo para nossos alunos e realmente dá excelentes resultados (Prof^a Maria Ângela).

Uma importante contribuição que vem complementar esse item é o comentário da pesquisadora e professora Francisca Gonçalves (USP) sobre a interdisciplinaridade do ponto de vista epistemológico:

[...] a pesquisa de ensino voltado para a interação em uma disciplina, de duas ou mais outras distintas, num processo que pode ir da simples comunicação de idéias até a integração recíproca de finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e formas de organizá-los e sistematizá-los no processo de elaboração do conhecimento.

4.9.4 A estrutura curricular do curso de Tecnologia em Marketing

Nesta categoria, mostra-se a importância da construção e organização adequadas da matriz curricular para promover a formação e desenvolvimento dos alunos do curso. O curso, planejado e desenvolvido em quatro módulos, (dois introdutórios e dois profissionalizantes), perfaz um total de 1600 horas. Ao término de cada um, o aluno recebe um certificado e ao final do terceiro módulo, além do certificado, obtém uma qualificação profissional. Após a conclusão de todos os módulos, o aluno recebe um certificado de conclusão do curso de graduação, que se constitui como o diploma do Curso Superior de

Tecnologia em Marketing. O diagrama evidenciado na página seguinte mostra a estrutura curricular do curso.

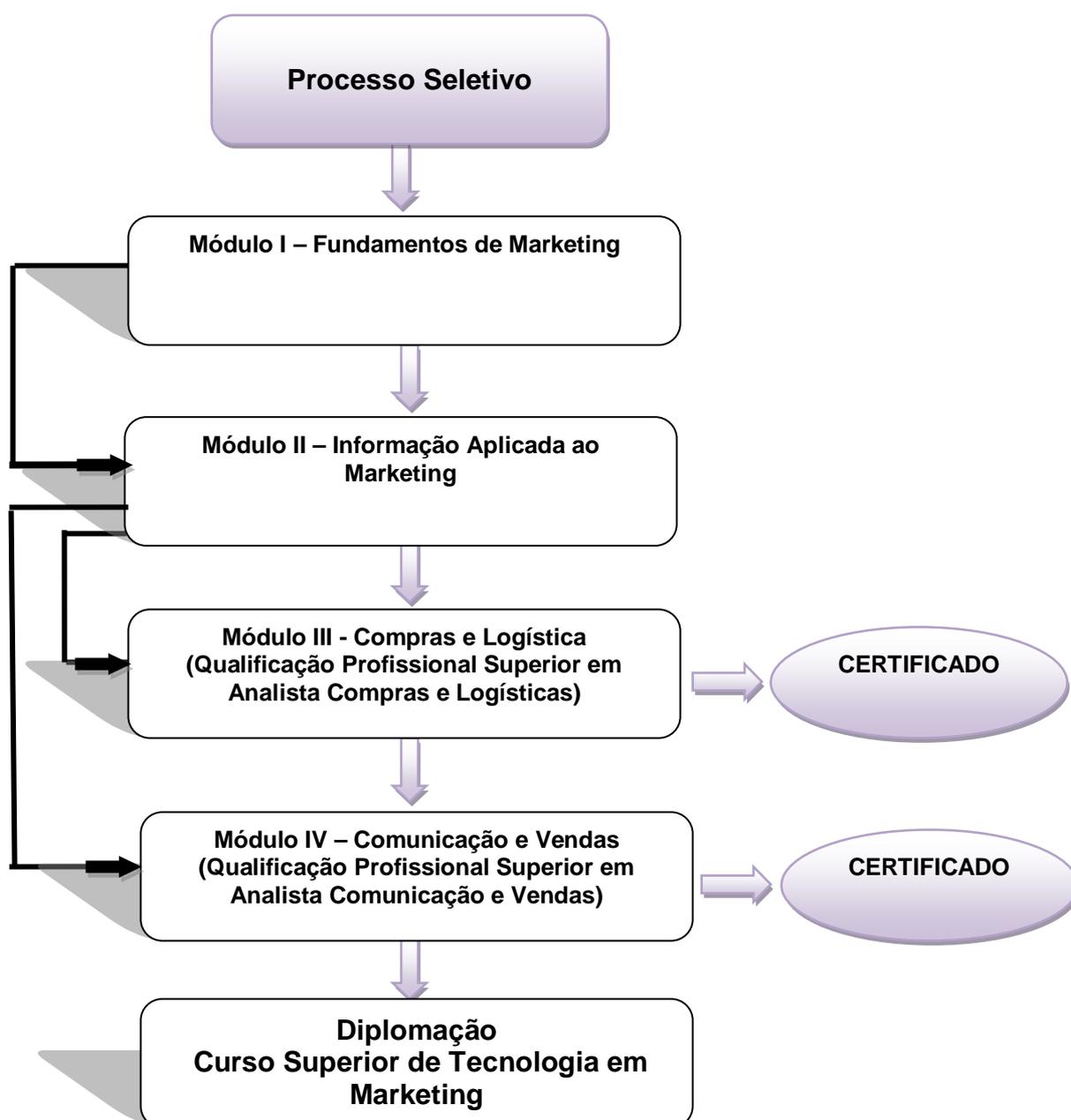


Figura 1: Modelo da estrutura curricular

A estrutura curricular do curso facilita a articulação das unidades curriculares pelo emprego da Metodologia de Projetos que perpassa todos os módulos, de forma integrada e gradativa. A formação profissional referente ao Curso de Tecnologia em Marketing, os conhecimentos específicos adquiridos e assimilados pelos alunos, têm sido desenvolvidos com o objetivo de neles despertar os sentidos crítico e analítico, valorizando as bases, reflexiva e conceitual, por meio dos aportes advindos dos conhecimentos, habilidades e competências, que compõem a matriz curricular do curso pesquisado.

Matriz curricular do Curso investigado

UNIDADE CURRICULAR	Módulo I Fundamentos de Marketing	
	Carga Horária (horas)	Quantidade de Aulas
Comportamento do Consumidor	66	80
Comunicação e Expressão	67	80
Princípios de Marketing	67	80
Informática	100	120
Metodologia de Pesquisa Aplicada	100	120
TOTAL	400 horas	480 aulas
UNIDADE CURRICULAR	Módulo II Informação Aplicada ao Marketing	
	Carga Horária (horas)	Quantidade de Aulas
Sistema de Informática	66	80
Métodos Estatísticos Aplicados	67	80
Pesquisa de Marketing	67	80
Processos e Pessoas	100	120
Projeto Aplicado à Gestão da Informação	100	120
TOTAL	400 horas	480 aulas
UNIDADE CURRICULAR	Módulo III Compras e Logística	
	Carga Horária (horas)	Quantidade de Aulas
Finanças	67	80
Logística Empresarial	67	80
Procedimentos de Importação e Exportação	66	80
Compras e estoque	100	120
Projeto Aplicado à Compras e Logística	100	120
TOTAL	400 horas	480 aulas
UNIDADE CURRICULAR	Módulo IV Comunicação e Vendas	
	Carga Horária (horas)	Quantidade de Aulas
Estratégias de Comunicação Mercadológica	67	80
Merchandising Visual	66	80
Marketing de Relacionamento	67	80
Gerência de Vendas	100	120
Projeto Aplicado à Comunicação e vendas	100	120
TOTAL	400 horas	480 aulas

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso investigado

Fonte: Manual do aluno/2009

Fusco (2007) se expressa sobre os currículos dos cursos tecnológicos, da seguinte forma:

Os currículos tecnológicos são organizados tendo em vista uma hierarquia bem estabelecida de habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos. Os objetivos terminais dos cursos são definidos de forma precisa e operacional, constituindo a base da organização curricular [...] a avaliação apóia-se no desempenho do aluno, definido pela contagem de pontos em testes padronizados ou em testes específicos destinados à aferição de competências definidas pelos objetivos terminais do curso (FUSCO, 2007, p.7).

Os tecnólogos adquirem formação superior nos cursos com currículo tecnológico, focado nas competências profissionais que devem estar voltadas para as tarefas laborais que irão atuar. Para Fusco (2007), “as razões que levam às restrições de atuação dos diferentes atores nos processos produtivos decorrem das competências usuais desses profissionais, as quais são decorrentes dos diferentes tipos de educação profissional adquirida em suas vidas”

A organização curricular do curso investigado, conforme foi exposto, foi elaborada a partir do Parecer CNE/CP n.29 que define as competências dos graduandos nos Cursos Superiores de Tecnologia e nos Cursos de Graduação Plena. Suas diferenças estão concentradas, exatamente, na diferença de densidade entre os currículos.

[...] a formação do tecnólogo é (...) mais densa em tecnologia. Não significa que deva ter conhecimento científico. O seu foco deve ser o da tecnologia, diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços. A formação do bacharel, por seu turno, é mais centrada na ciência, embora sem exclusão da tecnologia. Trata-se, de fato, de uma questão de densidade e de foco na organização do currículo (BRASIL, 2002).

Bastos, Moreira e Vitorette (2002) destacam que os CSTs têm como características a formulação de currículos mais específicos e menos densos, mais práticos e intensivos, com menor duração e mais flexibilidade, tendo em vista a finalidade de atender à dinâmica do setor produtivo brasileiro.

O Projeto do Curso de Tecnologia em Marketing é construído por módulos orientados por eixos temáticos, que visam proporcionar aos alunos os saberes, as habilidades e as competências necessárias para se inserirem, de forma plena e satisfatória, no setor produtivo, contando para isso, com a experiência de docentes com prática laboral, nas empresas e organizações.

Bastos afirma ser necessário que, parte do corpo docente do CST seja constituída por docentes que atuam junto ao mercado de trabalho. Esse requisito encontra respaldo no artigo 13, da Resolução CNE/CP n. 3, de dezembro de 2002, que enfatiza:

[...] na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a experiência na área deverão ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino.

Alguns relatos dos professores entrevistados se referem a essa questão. A professora Maria Vitória relata que, em relação à coordenação e aos professores, observa-se um alto nível de respaldo à matriz curricular do curso, pois

[...] a matriz curricular do nosso curso atende, mas precisamos rever alguns pontos, não de criar mais uma disciplina, mas enriquecer e despertar as bases tecnológicas e humanísticas, voltadas para habilidades e atitudes em temas transversais, lincando aquele conteúdo às disciplinas

O professor Paulo Henrique enfatiza que

A matriz curricular do curso Superior de Tecnologia em Marketing atende as necessidades para formar o tecnólogo em Marketing porque ela é multifocal, e nós procuramos sempre aperfeiçoá-la, de acordo com as evoluções nas aulas, com utilização de vídeos, áudios ou programas de computador sempre em busca da aprendizagem.

A professora Maria Ângela assim se expressa:

[...] eu não tenho dúvidas disto, mas como em todo outro curso é preciso pequenos reajustes na grade, eu diria que não deixa a desejar, falta só uma pitadinha de planejamento estratégico, mas os alunos nem percebem isto porque o projeto final envolve todas as disciplinas com harmonia.

Para Bastos (1991), os CSTs, nos seus currículos, devem contemplar um aprofundamento em determinado ramo tecnológico, com densidade e intensidade dos saberes específicos da área de concentração escolhida; desta forma, os conteúdos devem estar integrados, de forma a se evitar a fragmentação do conhecimento.

Para Machado (1995),

o significado curricular de cada disciplina não pode resultar de uma apreciação isolada de seu conteúdo, mas sim do modo como se articulam as disciplinas em seu conjunto; tal articulação é sempre tributária de uma sistematização filosófica mais abrangente, cujos princípios norteadores são necessários reconhecer (MACHADO, 1995, p. 186).

A entrevista do professor Rotelli Mendes, sobre a matriz curricular do curso, está em consonância com a posição dos autores referenciados.

[...] a matriz curricular do curso atende as premissas necessárias para formar adequadamente o Tecnólogo em Marketing para o mercado laboral. A grade atende, atende por ser multifocal, marketing é marketing, então vamos trabalhar toda aresta do marketing, toda profundidade do marketing, claro que ele está visando aí o momento e com o tempo a gente vai mudando um pouco, melhorando e aperfeiçoando a grade de acordo com as constantes evoluções exigidas pelo mercado.

É importante salientar que a interlocução da matriz curricular do curso pesquisado com o mundo do trabalho, constitui-se como referência de qualidade para todos os professores entrevistados. A formação do tecnólogo, nesta faculdade, apresenta um diferencial, tanto em relação ao corpo docente quanto para o corpo discente, pois está voltada para a articulação entre a teoria e a prática. Dessa forma, os relatos dos professores reforçam a integração da teoria, com a prática e reconhecem a importância do trabalho de equipe, orientado pela perspectiva da interdisciplinaridade.

Segundo Bastos (1991),

O trabalho de elaboração dos currículos, especificamente na área dos cursos superiores de tecnologia, não deve ignorar as tendências e características das tecnologias, em seus aspectos de concepção e transferência, bem como de suas aplicações. Enfim, trata-se de uma educação tecnológica que, por princípio, deve-se orientar

permanentemente para o desenvolvimento das tecnologias sem perder os pressupostos de uma boa formação (BASTOS, 1991, p. 52).

Tendo em vista essas considerações, o professor José Venâncio, enfatiza:

[...] eu tenho experiência não só nesta nessa escola, mas em outras duas escolas de tecnologia. As matrizes são totalmente diferentes. Eu não consigo ver carência na grade desta instituição, em momento algum. Ela é muito bem estruturada e está fundamentada em cada módulo, estou falando do Marketing, especificamente, [...] nas mudanças ocorridas em novas propostas para o Marketing, a escola conseguiu absorver rapidamente e fazer as adaptações necessárias com base na realidade do mercado.

Professora Rosa Maria:

[...] eu sou da área de ensino e, se eu falar que a grade está perfeita eu estou mentindo, porque percebe-se que há outras disciplinas que podem ser inseridas, o processo é dinâmico não é estático, por isto a gente está sempre buscando o que acrescentar nesta grade, mas no contexto geral está muito bom, a coordenadora é aberta às mudanças necessárias, melhorar é sempre bom para os alunos e para o Curso que é referência nesta instituição.

4.9.5 O perfil dos alunos e a evasão escolar

A análise desta categoria procura identificar a relação entre a escolha do curso e o perfil do aluno, baseando-se nos depoimentos dos professores entrevistados.

Inicia-se, destacando a fala do professor Rotelli Mendes, diretor de ensino da faculdade pesquisada:

[...] um fato interessante é que o perfil dos alunos varia com a idade. Atualmente, a faixa etária fica em torno de 30 e 33 anos, e a maioria deles é aluno trabalhador, portanto ele inicia o seu curso com alguma experiência prática das novas tecnologias, enquanto que aqueles mais velhos apresentam conhecimentos, geralmente, defasados e diferentes, a maioria fora da atualidade e daí a necessidade do curso. Contudo eles assimilam e se adaptam rapidamente. Eles procuram colocar o conhecimento teórico dentro do que eu chamo de seu código de prática.

A professora Maria Vitória expõe sua posição:

[...] como, geralmente, acontece no início de um curso, os alunos chegam desejosos de novos conhecimentos e este perfil é um grande desafio para o Coordenador e para os Professores do curso, que vão interagir diretamente com eles. Eu faço questão de atuar no primeiro período porque minha disciplina é Comportamento do Consumidor, e ali eu passo a conhecer cada aluno. Nos conselhos de classe, quando discutimos as situações dos alunos, eu sei quem ele é, como está e por que está assim. Posso então acompanhar e perceber, ao longo dos períodos, a sua evolução que é paulatina e gratificante. Aqueles que chegam à escola, após um longo período afastados dos estudos, possuem características bem diferentes.

Para o professor Paulo Henrique:

[...] os nossos alunos são, geralmente, pessoas mais velhas, diferentes dos jovens advindos do ensino médio. São pessoas que pararam de estudar há bastante tempo, mas querem se atualizar, pois são profissionais, empresários, gerentes de loja, vendedores, gestores, pessoas que não podem ficar desatualizadas. Eu costumo brincar de maneira séria, dizendo que são pessoas enferrujadas, e os professores têm que ter um comportamento apropriado e muita paciência para explicar os assuntos, incentivando-os a leitura e ao estudo que não é um hábito natural para eles. Este é um reflexo bem positivo para o curso. Alunos mais velhos são mais conscientes e sabem o que querem.

Professor José Venâncio:

[...] eu que, também trabalho nos cursos de bacharelado, observo que a maior diferença é a faixa etária. Os bacharelados são pessoas mais jovens que acabaram de concluir o segundo grau, e que estão embalados na educação e não querem parar. Os alunos dos cursos de tecnologia buscam resultados mais rápidos, pois, na maioria, são profissionais que atuam no mercado, são empreendedores e, geralmente, sabem o que fazer e querem se atualizar no “como fazer”. Eles cobram muito dos professores, mas o relacionamento, a troca de conhecimento é mútua, por isso os professores precisam de experiência laboral e acadêmica.

Professora Maria Ângela:

[...] a nossa avaliação é conceitual e isto faz uma diferença muito grande, pois nossos alunos são mais maduros, e experientes. Temos também alunos que acabaram de sair do ensino médio, portanto com um perfil bem diferenciado, a faixa etária é que mais define o

perfil dos nossos alunos, exatamente por serem alunos trabalhadores, geralmente, afastados do mundo acadêmico, enquanto os mais jovens estão dando sequência ao ensino médio do qual saíram recentemente.

Professora Rosa Maria:

[...] o perfil do aluno como se percebe é semelhante aos de outros cursos, parece que é uma característica geral dos estudantes brasileiros; no início da maioria dos cursos particulares. muitos chegam e não querem fazer nada, mas aqui a maioria, são pessoas sérias, eles buscam o diploma,mas não é o único foco, eles querem aprender para colocar em prática as novas tecnologias, são alunos dentro de uma faixa etária entre 27 a 37 anos, entretanto existem alunos mais idosos, acima de 45 anos, geralmente são alunos inseridos no mercado do trabalho, eles têm grande domínio prático.

Professor Luiz Roberto:

[...] eu tenho percebido uma mudança no perfil dos alunos, nos últimos anos, no início a maioria era de alunos trabalhadores, donos de empresas e outros tipos de emprego. Atualmente, este percentual baixou. Eu acredito que, aproximadamente, 20% dos alunos acabaram de sair do ensino médio e, portanto, desempregados. Nossa instituição é vista como especializada, é um conceito que se formou ao longo do tempo e quando você compara com outra instituição mais aberta, mais voltada para o público, este perfil tende a ser maior e é o que vem acontecendo com os cursos de tecnólogo oferecidos, principalmente, para pessoas mais velhas já inseridas no mercado de trabalho.

Professor Pedro Paulo:

[...] geralmente os alunos são pessoas já inseridas no mercado de trabalho, portanto, já possuem uma certa maturidade, mas este perfil tem sofrido mudanças, pois o número de jovens inexperientes à procura de uma inserção mais rápida no mercado de trabalho têm se matriculado nos cursos de tecnologia e passamos a ter dois perfis; o profissional mais maduro que necessita de uma formação para ascender dentro de sua empresa, ser promovido, ter maior entendimento e participação no processo produtivo; e aqueles jovens que estão buscando uma capacitação para a inserção no mercado de trabalho, a cada semestre você percebe um aumento de alunos mais jovens aqui na faculdade, pessoas menos maduras.

Sintetizando, o que se pode verificar nas falas dos professores entrevistados é que a faixa etária se constitui como o item que mais diferencia

o perfil dos alunos-trabalhadores, dos alunos mais jovens e inexperientes. Para Bastos (1988), o profissional “no âmbito da execução das tecnologias deve estar apto a aplicar métodos e conhecimentos tecnológicos, acima do nível de simples atividades técnicas”; para isso, ele precisa possuir conhecimentos teóricos e empíricos, que poderiam lhe assegurar sua permanência na empresa. Em síntese, a atuação profissional dos alunos no setor produtivo contribui para o delineamento do perfil daqueles que procuram o curso de Tecnologia em Marketing, independente, da faixa etária, pois eles precisam atender às necessidades das empresas contratadoras de serviços específicos.

No que se refere à evasão dos alunos, as entrevistas confirmam esse problema e mostram as causas que mais contribuem para que ocorra o fracasso escolar.

Professor Rotelli Mendes:

[...] problemas de evasão existem, mas o fator financeiro é o mais relevante. Um levantamento realizado mostra que o maior número de evasão ocorre por perda de emprego. Muitos chegam até a fazer o vestibular, contudo os que não se matriculam é um número muito grande, é um percentual que deve estar beirando os 15%. Atualmente a mensalidade equivale a um pouco mais que um salário mínimo(475,00). Como é que um trabalhador poderá sobreviver com baixo salário e pagar as mensalidades, transporte, alimentação e uma série de outras despesas: aquisição de livros, cópias xerográficas e etc? Geralmente são os convênios firmados com algumas empresas e instituições que através de bolsas poderão minimizar estes fatos, geralmente a faculdade oferece um desconto de 10% em todas as parcelas ao longo de dois anos.

Professora Maria Vitória:

[...] evasão é uma realidade a qual eu estou sempre atenta. O processo seletivo não se restringe apenas a prova de vestibular, realizamos uma entrevista inicial com o aluno, o que o torna diferenciado das demais faculdades, portanto, de maior peso para se perceber o perfil do candidato. Consideramos importante o interesse, o desejo, a disposição, a disponibilidade dos candidatos. Esses itens são ponderados e avaliados durante a entrevista. No primeiro semestre a evasão é maior. E os motivos são vários. Para uma escola particular o principal é a condição financeira, que geralmente, procuramos facilitar e negociar. Em alguns casos, o aluno logo no início do semestre, percebe que não é o que ele de fato deseja.

Outros motivos são; viagem, doença na família, mudança. As turmas iniciam, geralmente, com 40 alunos e no final após as evasões, terminam com 25 a 30 alunos.

Professor Paulo Henrique:

[...] a evasão é grande e preocupante, a meu ver, geralmente uma turma que inicia com 40 alunos chega ao final com apenas 15 alunos. Isto é motivo de estudo aqui dentro da faculdade. Precisamos saber os motivos, não existe, entretanto, uma pesquisa dirigida exclusivamente para este fato, mas temos nossas percepções dos motivos dessa evasão (imaginam que nesta faculdade o curso é tranqüilo, não precisam estudar, é de curta duração, mas assustam com a cobrança da faculdade que é séria, o aluno tem que estudar muito, tem projeto interdisciplinar, tem referencial teórico, tem pesquisa de campo e etc) O fator financeiro é outro problema, pois a grande maioria dos alunos são pessoas simples, ganham pouco, possuem uma receita baixa e a mensalidade é alta comparada com o salário mínimo.

Professor José Venâncio:

[...] acredito que a evasão não é muito grande, mas é natural em todos os cursos. Os iniciantes são curiosos, mas se assustam com a carga horária e o volume de informações, e, geralmente, dos 40 a 42 alunos iniciantes, no primeiro período, ocorre uma evasão de 10 a 20, e os fatores externos, incontroláveis, contribuem com uma grande parcela da mesma, apesar de todos os esclarecimentos iniciais sobre o curso, suas facilidades e dificuldades [...] considero a evasão pequena, no primeiro período ela é maior, pois os alunos não sabem, realmente, o que querem, mas a partir do segundo período ela é baixíssima e quando acontece é por questão financeira.

Professora Maria Ângela:

[...] A evasão sempre existe e acredito que seja maior nos cursos diurnos, pois os alunos arranjam emprego e a parte da manhã fica comprometida. Percebi uma maior evasão neste semestre nos cursos noturnos e em conversa com as turmas, eles disseram que foi devido à crise, pois muitos perderam e outros mudaram de emprego, mas o interessante é que muitos deles retornam e posso afirmar que a evasão existe, mas numa média inferior a de outras faculdades.

Professor Luís Roberto:

[...] a evasão é pequena, os problemas que se observam de desistência estão relacionados, em sua maioria, com a vida

profissional. Temos alunos trabalhadores que viajam muito por questão de negócios, e, nesse caso, eu costumo orientá-los para que trabalhem e aproveitem esta oportunidade para trazerem novos aprendizados para a sala de aula quando retornarem. O que eu tenho percebido, durante os anos como professor desta faculdade, é que a grande maioria das evasões são ocasionadas por mudanças de estado, promoções, mudança de emprego, outros projetos ou por uma crise. A evasão não é porque não gostou do curso ou porque não aguentou pagar a mensalidade. Em alguns casos eles dizem: não era bem isto que eu queria, contudo a maioria já sabe o que quer e o que vai encontrar. O curso está muito ligado a sua profissão.

Professor Pedro Paulo:

[...] costuma ter evasão, não pelo curso em si, mas pelo maior número de jovens imaturos à procura de uma carreira rentável, e na verdade eles estão testando se é realmente o que querem da vida. Muitos entram, mas não têm uma capacidade mínima para enfrentar a faculdade, pois tiveram má formação no ensino médio ou não têm um perfil de ser aluno de uma faculdade tecnológica.

A evasão de alunos, no curso em pauta não é diferente dos demais cursos de tecnologia. Pode-se concluir, baseando-se nos depoimentos explicitados, que a principal causa da evasão nesse curso está relacionada ao valor da mensalidade “cobrada”. Constatou-se que alunos-trabalhadores com idade acima de 35 anos já possuíam alguma estabilidade nos seus empregos ou trabalhos. Observou-se que eles levavam mais a sério o curso, tinham consciência dos seus objetivos e dos seus saberes práticos que eram aproveitados. Os alunos mais jovens eram mais imaturos e em grande parte não sabia, realmente, o que queriam e por qualquer motivo acabavam se evadindo. Esses alunos, pelo que se observou, não tinham compromissos com o trabalho, pois muitos ainda eram dependentes dos pais ou parentes e tinham oportunidade de adentrarem em outros cursos, que poderiam lhes proporcionar maior retorno financeiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou tanto as Políticas Públicas voltadas para a formação do tecnólogo, quanto à forma como vem se processando, estrutural e pedagogicamente, um Curso de Formação de Tecnólogo para a área de Marketing, vinculado a uma instituição/organização educacional, situada em Belo Horizonte.

Pode-se afirmar que a educação profissional, especialmente, a formação de técnicos de nível médio, tem alcançado, na atualidade, grande desenvolvimento, sob o impulso, especialmente, do Governo federal. Contudo, a formação de tecnólogos, apesar de presente em diversas instituições públicas, tem-se expandido de forma acirrada, devido à iniciativa de instituições/organizações privadas.

Este fato pode levar a se fazer inferências, como, por exemplo, a possibilidade de os gestores das políticas públicas estarem discriminando a formação de tecnólogos.

Essa posição parece, para a autora deste trabalho, como equivocada, pois constata-se no cenário internacional a crescente valorização do profissional em apreço e trabalhos como o de Laudares (1999), no Brasil, vêm mostrando a forma e o status que o tecnólogo vem adquirindo na organização do processo de trabalho nas empresas.

A pesquisa, que subsidiou esta Dissertação, mostrou que existem instituições como a que foi investigada, que procuram também dar consistência teórica e prática aos seus cursos capacitando seus alunos, de forma consistente para se inserirem no mercado de trabalho e se tornarem trabalhadores comprometidos, eficientes, solidários e éticos.

Em síntese, os dados coletados pela pesquisa referentes ao perfil dos alunos, assim se apresentam: a) gênero/sexo dos alunos: diferença entre mulheres e homens é pequena, mostrando uma mínima prioridade das mulheres, ou seja, 14% a mais; b) quanto à faixa etária, observou-se que a maioria dos alunos possui idade compreendida entre 31 a 40 anos; c) valor das mensalidades e sua relação com os salários dos alunos: a maioria dos alunos (39,6%) “investe” 20% do seu salário para pagamento do curso; d) meios de

transporte e região residencial: a maioria dos alunos (50,9%) se desloca para a escola, usando veículo próprio e a maioria dos estudantes (28,25) reside na região norte de Belo Horizonte; e) uso do computador; neste item, observou-se que o acesso à Internet, a preparação de aulas e o trabalho com planilhas eletrônicas atingiram, cada um deles, a maior frequência percentual (100%), isto é, todos os participantes; f) frequência de acesso à Internet: observou-se que 81,1% acessam, diariamente, a Internet; g) inserção no mercado de trabalho; constatou-se que 91% dos alunos estavam inseridos no mercado de trabalho; h) rede de ensino no qual se fez o ensino médio e continuidade dos estudos: a maioria (45%) estudou na rede estadual de ensino e quanto ao desejo de continuidade dos estudos, 84% dos alunos afirmaram querer prosseguir estudando; i) opção pelo Curso de Marketing e conhecimento dos seus objetivos: a maioria dos respondentes (45,3%) afirmou que optou pelo curso por conta própria e 100% declararam conhecer os objetivos do curso; j) importância do Curso para a atividade profissional: verificou-se que 85% dos alunos consideraram que o curso tem grande importância para suas atividades laborais; k) técnicas didáticas e processo de avaliação: neste item, os alunos responderam que a aula expositiva é a estratégia mais utilizada pelos docentes (100%) e, no que se refere ao processo de avaliação, também 100% afirmaram que são avaliados, através de trabalhos e de atividades práticas, desenvolvidas sob a forma de projetos; l) avaliação do currículo e desempenho dos alunos: a grande maioria (91%) avaliou a matriz curricular de forma muito positiva e, quanto às causas que levam ao desempenho insatisfatório dos alunos, a maioria (77,4%) não deu resposta a esta questão; m) estágio desenvolvido como Projeto Interdisciplinar; a maioria considerou que a carga horária desse projeto é insuficiente (32%) quanto à aceitação do curso no mercado; constatou-se que 71,7% consideraram como boa; n) Infraestrutura da Instituição: a maioria dos alunos considerou a infraestrutura da instituição como satisfatória; o) tempo de lazer e frequência a atividades diversificadas, 66% dos alunos que responderam ao questionário enfatizaram que dispõem de tempo para o lazer, nos fins de semana, e, no que se relaciona à participação em atividades diversificadas, 49,19%, isto é, a maioria não respondeu a essa questão.

No que diz respeito aos dados coletados pelas entrevistas realizadas com professores da instituição, foram identificadas cinco categorias. Enfatiza-se que, nesta parte do trabalho, faz-se, apenas uma reduzida alusão aos excertos dos depoimentos. Na primeira categoria sobre a percepção dos docentes a respeito do Curso de Tecnologia em Marketing e sua aceitação no mercado; verificou-se que a maioria avalia que o curso capacita bem os alunos, tem matriz curricular adequada, favorece o trabalho coletivo e interdisciplinar e tem nível adequado de relacionamento entre alunos e docentes. A segunda categoria-“Processo de avaliação do desempenho dos alunos”: os professores, de um modo mais amplo, consideraram-no positivo. Esse modelo priorizado pelo curso destacou-se, sobretudo, por ele contemplar um largo leque de competências, atitudes, informações e conhecimentos. A terceira categoria “Projeto Interdisciplinar do curso”: foi considerado pelos docentes entrevistados, como um dos aspectos que mais contribui para promover a qualidade do Curso; a “estrutura curricular do Curso se constitui como a quarta categoria. Pode-se afirmar que os professores pesquisados consideraram-na como adequada, apontando, apenas, para a necessidade de se fazerem, pequenos ajustes. A quinta categoria procura relacionar a evasão escolar com o perfil dos alunos. Segundo os professores, o perfil dos alunos do Curso é bem diversificado: a maioria se situa em uma faixa etária entre 27 a 37 anos e, por isso mesmo, por um lado tem experiência laboral e é responsável, mas por outro, possui certas defasagens de aprendizagem; os alunos mais jovens não possuíam saberes tácitos, sobretudo, por terem saído, recentemente, do curso médio e se encontrarem desempregados. Quanto ao que se refere à evasão, os professores consideraram que ela ocorre, principalmente, devido a questões financeiras.

Assim, reitera-se que a pesquisa realizada evidenciou de forma clara, que o curso investigado possui os requisitos e aportes que o distingue como um curso de qualidade, a saber: possui infraestrutura, conhecimento teórico, empírico e pedagógico; como eles, existem muitos outros cursos de graduação tecnológica que vêm se constituindo como excelentes, cujos egressos têm-se destacado no setor produtivo.

Assim, pode-se deduzir que a discriminação dos referidos cursos se explica pela histórica marginalização da educação profissional, que se transfere

consequentemente, para o seu nível mais elevado, ou seja, para o âmbito tecnológico.

As intenções das políticas públicas voltadas para a criação dos cursos de tecnologia foram constatadas pela pesquisa. Vale salientar, entretanto, que existe uma diferença entre a orientação que elas recebem nas escolas públicas e privadas: sendo que a primeira valoriza e procura atender ao ensino, a qualificação, a inserção ao mundo laboral direcionados a cidadania dos egressos; a segunda, cujos empreendedores são empresas de capital privado, teoricamente se adequam às diretrizes das leis, decretos, pareceres e portarias. Contudo, como se percebe, na realidade conduzem a formação para o mundo capitalista das empresas contratadoras de mão-de-obra especializada, valorizando o capital, o que passa despercebida pelos egressos ávidos de uma atividade que poderá levá-los a obter facilmente sua emancipação social e financeira.

Este estudo, devido ao tempo estipulado pela CAPES para sua conclusão, não teria como contemplar muitas questões e, assim, indicam-se algumas que podem se converter em temas/objetos de futuras investigações:

- Verificar, no chão das organizações, a valorização do trabalhador comparando os papéis exercidos pelo técnico de nível médio, pelo tecnólogo e pelo engenheiro.
- Comparar as orientações dos cursos de tecnólogos ofertados por instituições públicas, com os de instituições privadas e pesquisar uma forma de uniformizá-las.
- Cotejar, vis -à- vis, cursos de tecnólogos do setor industrial com os vinculados ao setor comercial/serviços, com o objetivo de detectar diferentes interpretações das leis vigentes, que parecem favorecer principalmente o mundo capitalista.

REFERÊNCIAS

ABDO, Patrícia Ferraz *et al.* **Desafios e perspectivas da implantação do Projea em um Cefet-X: um estudo em processo.** Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Poster1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2008.

AMARAL, Cláudia Tavares do. **Políticas para a formação do tecnólogo: um estudo realizado em um curso de gestão empresarial.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

AZEVEDO, Marília M. de. **Competências na educação tecnológica- validação e retroalimentação:** uma proposta 2005. 146f. tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. As Tic na educação: das políticas às práticas de linguagem, **Data Grana Zero:** Revista de Ciência da Informação, Brasília, v. 4, n. 5, out, 2003.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão. **Curso Superior de Tecnologia:** avaliação e perspectiva de um modelo de educação técnico profissional. Brasília: SENETE, 1991.

BAUER, J. **Escola de Fábrica define coordenadores regionais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=1692&interna=6>. Acesso em: 17 dez. 2008.

BERGER, Manfred. **Educação e dependência.** São Paulo: Difel-UFRGS, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Marisa. **Cursos superiores de tecnologia: democratização ao acesso ao ensino superior?** **Trabalho Necessário**, ano 5, n. 5, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resumo Técnico**, Censo da Educação Superior, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2009.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação de primeiro e segundo grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 12 fev. 2009.

BRASIL. MEC-SEMTEC. **Educação Tecnológica: legislação básica**. Brasília, SEMTEC, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

BRASIL. Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 maio 1998.

BRASIL. Decreto n 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394/1996 e define os níveis e objetivos da Educação Profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de abril, 1997.

BRASIL. **Lei n.10.172. 09 de jan. de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, 2001c.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificada em 28 dez. 1961.

BRASIL. CNE - Parecer n. 436 de 02 de abril de 2001: Dispõe sobre os **Cursos Superiores de Tecnologia** - Formação de Tecnólogos. Brasília: 2001.

BRASIL. **Resolução CNE CP 3/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 jul. 2004a.

BRASIL. Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 jul. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica**: por uma profissionalização sustentável: proposta de agenda mínima pactuada entre MEC/SETEC, CENCEFET, CONDAF, CONDETUF, SINASEFE. 2003b.

BRASIL **Portaria Normativa n. 12 – 14 de ago. de 2006**. Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, §1o e 2o, do Decreto 5.773, de 2006. Brasília, 2006.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A Nova Pedagogia Fabril** – tecendo a educação do trabalhador. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina PPGE/UFSC, Florianópolis.

CAMPOS, Roselane Fátima; LIMA FILHO, Domingos Leite (Orgs.) A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências – educação profissional tendências e desafios. In: SEMINÁRIOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL, 2, 1998, Curitiba. **Documento final**, Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 436, de 2 de abril de 2001. Cursos superiores de tecnologia: formação de tecnólogos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 abr. 2001. Seção 1E, p. 67.

CONSELHO NACIONAL DA INDÚSTRIA. INSTITUTO EUVALDO LODI - SENAI/IEL. Propostas para a modernização da Educação em Engenharia no Brasil. Revista inova engenharia, Confederação Nacional da Indústria. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Instituto Euvaldo Lodi, Brasília: IEL. NC/SENAI. DN, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M. L; AGUIAR, Márcia Ângela da S; BUENO, Maria Sílvia Simões (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 15-32.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DÍAZ BARRIGA, A. Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico, Bueno Aires, Rei Argentina, Instituto de Estudios y. Acción Social, Aique, 1994. LITWIN, Edith.(Org.) **Tecnologia educacional: política histórias e propostas**. Porto Alegre: Arned, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido?. São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade de A a Z**. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/educar2001/texto04.asp>>. Acesso em: 20 set 2009.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FIDALGO, Fernando S. R.; SANTOS, Neide Elisa Portes dos. Certificação de Competências: um olhar sobre a experiência de alguns países. **Trabalho & Educação**. v. 12, n.2, jul./dez. 2003. Belo Horizonte: NETE. 27 - 43.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação e Sociedade, Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 92, n, 26, p.1087-1113, out. 2005.

FURTADO, Celso. **Análise do “modelo” brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

FUSCO, Péricles Brasiliense. **Concepção dos Cursos Tecnológicos**. São Paulo, abril 2007. Disponível em: <moodle.inep.gov.br/file.php/1/moddata/fórum/31/1980/Concepcao_dos_cursos_tecnologicos.pdf>acesso em 05 de outubro de 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

GRINSPUN, P.S. Zippind Mírian. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, P.S. Zippin Mírian ET all. (Org.) **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 3, p. 25-73.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago 1999.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, p. 15-39, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAUDARES, João Bosco. Educação e trabalho. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 5, n. 27, maio/jun.1999.

LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. Trabalho e formação do engenheiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000.

LAUDARES, João Bosco, FIÚZA, Jalmira Regina. e ROCHA, Simone. Educação Tecnológica: Os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETS Minas Gerais e Paraná pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04. In: ARANHA, V.S. CUNHA, Dayse M.e LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos Sobre o Trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirrus, 2005.

LEITE, Serafim. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil**. Lisboa: Brotéria, 1953.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A Universidade Tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 23, n. 2, p. 349-380, jul./dez.2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo:EPU, 1986.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Lucília. **O Profissional Tecnólogo e sua formação.** Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2006.

MAGELA NETO, Othílio. **Quinhentos anos de história do ensino técnico no Brasil: de 1500 ao ano 200.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2002.

MARTINS JÚNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, J. M. **Tecnologias para uma nova educação.** São Paulo: USP, 1997.

MOREIRA, Herivelto. Pesquisa educacional: reflexões sobre os paradigmas de pesquisa. In: FINGER, Almeri Paulo *et al.* **Educação: caminhos e perspectivas.** Curitiba: Champagnat. 1996. p.19-42

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI.** Brasília: UNESCO, 1997. 784 p.

MOURÃO, Eliana. **Das técnicas artesanais a civilização industrial: a trajetória do ensino profissional no Brasil.** Belo Horizonte: SENAI, 1992.

OLIVEIRA, Cristina Ap. Guardiano de. **O trabalhador-estudante no ensino superior: estudo de uma realidade.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Campinas.

OLIVEIRA, Regina Rita de Cássia. Cursos superiores de curta duração: esta não é uma conversa nova. **Educação e Tecnologia.** Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 18-25, jul./dez.2003.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n, 70, abr. 2000.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação Profissional em Portugal. **Debates sobre o trabalho**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

PASCARELLA, Ernest, TERENCE, Patrick T. **How colleg affects students: a third decade od research**, jossey-Bass. 2. ed. 2005.

PETEROSI, Helena Gemignani, **Educação e o mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

PAIXÃO, Edmilson Leite. **O lugar do técnico e do tecnólogo na indústria metal mecânica de Minas Gerais e as demandas do setor produtivo: um estudo de caso na montadora FIAT Automóveis S.A. em Betim-MG**. 2007. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Adriana. Caminho livre para continuar os estudos. **Guia de Cursos Superiores Tecnólogos e Seqüenciais**, São Paulo, ano 1, n. 1, p.46-50, 2005. (anuário)

REVISTA DO TECNÓLOGO, São Paulo: Sindicato dos Tecnólogos, ago. 2005. (Semestral).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUMMERT, Sônia Maria. Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 23, n. 2, p. 303-322, jul./dez.2005.

PRADO, Fernando Leme. **O tecnólogo**. Universia, 04 de abril de 2004. Disponível em:
<<http://www.universia.com.be/materia/materia.jsp?id=4268>>. Acesso em 15 de setembro de 2008.

RIBEIRO, Lúcia Emília Letra. **Um estudo sobre modelos de formação de tecnólogos em desenvolvimento no Brasil**: contribuição à análise, avaliação e posicionamento no âmbito político-pedagógico. 2002. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Disponível em:
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27503412.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SOUSA, Edson Machado de. Definições e Experiências: Estrutura e Conteúdo. In: Brasil. MEC/DAU. **Estudos sobre a formação de tecnólogos**. Brasília: MEC/DAU/UFMT, 1997. p. 32-68.

SOARES, Rosemary Dore. **Formação de técnicos de nível superior no Brasil**: do engenheiro de operação ao tecnólogo. 1982. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SPANGER, Maria Aparecida Fleury Costa. **Homens, Mulheres e trabalho**: por uma nova linguagem. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ. 1999.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mírian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VITORETTE, Jaqueline Maria Barbosa. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. **A Implantação dos Cursos Superiores de tecnologia no CEFET-PR**. 2001. 140 f Dissertação (mestrado)- Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO: estudo realizado em um curso superior de Tecnologia em Marketing

Mestranda: Rosângela Maria Mingote

Orientadora: Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Apoio para Pesquisa – QUESTIONÁRIO/ALUNOS – Nº _____

Curso: GESTÃO EM MARKETING - MÓDULO _____

Orientação: em algumas questões você assinale, apenas uma opção, em outras, você pode marcar mais de uma opção

1ª) PERFIL DO ALUNO E FORMAÇÃO	
<p>1 Sexo:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Masculino</p>	<p>2] Faixa Etária:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Até 20 anos</p> <p>2 <input type="checkbox"/> De 21 a 30 anos</p> <p>3 <input type="checkbox"/> De 31 a 40 anos</p> <p>4 <input type="checkbox"/> De 41 a 50 anos</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Acima de 50 anos</p>
<p>3] O valor da mensalidade representa qual percentual de sua renda (se trabalhador)?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 10%</p> <p>2 <input type="checkbox"/> 20%</p> <p>3 <input type="checkbox"/> 40%</p> <p>4 <input type="checkbox"/> 60%</p> <p>5 <input type="checkbox"/> 80%</p>	<p>4] O pagamento deste curso se faz através de recursos:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> próprios</p> <p>2 <input type="checkbox"/> advindo dos pais</p> <p>3 <input type="checkbox"/> advindo de parentes</p> <p>4 <input type="checkbox"/> advindo da empresa que trabalha</p> <p>5 <input type="checkbox"/> advindos de financiamento estudantil</p> <p>6 <input type="checkbox"/> outros</p>
<p>5] Como se desloca para a faculdade?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Carona</p> <p>2 <input type="checkbox"/> A pé</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Metrô</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Metrô e ônibus</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Próprio</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Ônibus</p>	<p>6] Região que reside:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> BH / Região Norte</p> <p>2 <input type="checkbox"/> BH / Região Leste</p> <p>3 <input type="checkbox"/> BH / Região Sul</p> <p>4 <input type="checkbox"/> BH / Região Oeste</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Grande BH</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Outra Cidade</p>

7 <input type="checkbox"/> Van fretada	
7] Você utiliza computador? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	8] Em caso afirmativo, para qual(is) finalidade (s) o utiliza?: 1 <input type="checkbox"/> Acessar internet 2 <input type="checkbox"/> Digitar textos 3 <input type="checkbox"/> Preparar apresentações (para trabalhos na empresa, Faculdade, etc) 4 <input type="checkbox"/> Elaborar gráficos 5 <input type="checkbox"/> Trabalhar com planilhas eletrônicas 6 <input type="checkbox"/> Trabalhar com programas de base de dados 7 <input type="checkbox"/> Outros. Indique: _____
9] Como você acessa a internet?: 1 <input type="checkbox"/> Diariamente 2 <input type="checkbox"/> Frequentemente 3 <input type="checkbox"/> Esporadicamente 4 <input type="checkbox"/> Não acessa	10] Em que /quais local(is) acessa a internet?: 1 <input type="checkbox"/> Casa 2 <input type="checkbox"/> Trabalho 3 <input type="checkbox"/> Land house 4 <input type="checkbox"/> Outro local (qual ?) 5 <input type="checkbox"/> Não acessa
11] Você está trabalhando ? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	12] Em caso afirmativo, é com carteira assinada ? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não
13 Há quanto tempo exerce essa atividade laboral? 1 <input type="checkbox"/> Até 1 ano 2 <input type="checkbox"/> De 01 a 03 anos 3 <input type="checkbox"/> De 04 a 06 anos 4 <input type="checkbox"/> De 07 a 10 anos 5 <input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos 6 <input type="checkbox"/> Acima de 16 anos	14] cursou o Ensino Médio / Profissional em escola ligada à rede: 1 <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal 2 <input type="checkbox"/> Privada 3 <input type="checkbox"/> Comunitária 4 <input type="checkbox"/> Confessional 5 <input type="checkbox"/> Filantrópica
15] A escolha do seu curso de tecnologia se deve a: 1. <input type="checkbox"/> Decisão própria 2 <input type="checkbox"/> Sugestão de colega 3. <input type="checkbox"/> Sugestão / determinação do seu trabalho 4 <input type="checkbox"/> Possibilidade de acesso profissional ou de inserção imediata no mercado de trabalho 5 <input type="checkbox"/> Outra. Especifique _____	16] Conhece bem os objetivos de seu curso ? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não
17] Conhece os objetivos das disciplinas que são oferecidas no seu curso? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	18] Excluindo o curso de tecnólogo, você possui outra(s) graduação(es)? 1 <input type="checkbox"/> Ensino Superior Concluído 2 <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto 3 <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Lato-sensu

	(Especialização) 4 <input type="checkbox"/> Outra _____
19] Qual o nível de importância deste curso, para sua vida profissional ? 1 <input type="checkbox"/> Grande 2 <input type="checkbox"/> Médio 3 <input type="checkbox"/> Pequeno 4 <input type="checkbox"/> Não sei como avaliar	20] Caso considere o curso importante para seu trabalho (atual ou futuro), cite dois motivos: 1 _____ 2 _____
21] Concluído este curso, pretende dar sequência aos estudos? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	22] Se sua resposta for afirmativa, qual (is) curso(s) pretende fazer? 1 <input type="checkbox"/> Graduação plena 2 <input type="checkbox"/> Curso sequencial 3 <input type="checkbox"/> Outro Curso de tecnólogo 4 <input type="checkbox"/> Pós-Graduação (Especialização) 5 <input type="checkbox"/> Mestrado
23] Das técnicas didáticas usadas em sala, qual(is) você executa com maior facilidade ? 1 <input type="checkbox"/> Seminário 2 <input type="checkbox"/> Trabalho em grupo 3 <input type="checkbox"/> Técnicas de vendas 4 <input type="checkbox"/> Aula expositiva 5 <input type="checkbox"/> Fórum 6 <input type="checkbox"/> Estudo dirigido 7 <input type="checkbox"/> Outra. Indique: _____	24] Dos processos avaliativos qual(is) você se sai melhor?: 1 <input type="checkbox"/> Prova objetiva 2 <input type="checkbox"/> Prova aberta 3 <input type="checkbox"/> Prova oral 4 <input type="checkbox"/> Trabalhos 5 <input type="checkbox"/> Atividades Práticas 6 <input type="checkbox"/> Auto avaliação
25] Você avalia o currículo do Curso: 1 <input type="checkbox"/> Com carga horária suficiente 2 <input type="checkbox"/> Com carga horária insuficiente 3 <input type="checkbox"/> Com disciplinas adequadas 4 <input type="checkbox"/> Com disciplinas inadequadas 5 <input type="checkbox"/> Com articulação entre teoria e prática 6 <input type="checkbox"/> Sem articulação entre teoria e prática 7 <input type="checkbox"/> Outra resposta: _____	26] Seu desempenho satisfatório no Curso se explica pela(s) 1 <input type="checkbox"/> base anterior de estudo 2 <input type="checkbox"/> atenção, e motivação nas aulas 3 <input type="checkbox"/> horas dedicadas ao estudo 4 <input type="checkbox"/> quantidade das aulas ministradas 5 <input type="checkbox"/> escolha adequada do curso.
27] Seu desempenho insatisfatório no Curso se explica pela: 1 <input type="checkbox"/> Falta de base anterior de estudo 2 <input type="checkbox"/> Desatenção e desmotivação nas aulas 3 <input type="checkbox"/> Falta/escassez de horas dedicadas ao estudo 4 <input type="checkbox"/> Questionável qualidade das aulas ministradas 5 <input type="checkbox"/> Escolha inadequada do Curso.	28] Seu estágio profissional: 1 <input type="checkbox"/> Tem carga horária suficiente 2 <input type="checkbox"/> Tem carga horária insuficiente 3 <input type="checkbox"/> Tem orientação adequada 4 <input type="checkbox"/> Não tem orientação adequada 5 <input type="checkbox"/> Possibilita articular teoria com a prática 6 <input type="checkbox"/> Não possibilita articular teoria com a prática 5 <input type="checkbox"/> Facilita a inserção profissional 6 <input type="checkbox"/> Não facilita a inserção profissional.

<p>29] Como você percebe a aceitação de seu curso no mercado de trabalho ? Justifique</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Boa _____</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Média _____</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Fraca _____</p>	<p>30] Você considera a infraestrutura de sua sala de aula, e da instituição como:</p> <p><input type="checkbox"/> Adequada (Justifique) _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não adequada (Justifique) _____</p>
<p>31] Como você avalia a infraestrutura do laboratório de informática, o número e o funcionamento dos equipamentos ?</p> <p><input type="checkbox"/> Adequados (Justifique) _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não adequados Justifique) _____</p>	<p>32] A infra estrutura da biblioteca, o atendimento e o acervo bibliográfico na área de seu curso são:</p> <p><input type="checkbox"/> Adequados (Justifique) _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não adequados (Justifique) _____</p>
<p>33] Você tem tempo para o lazer?</p> <p>Sim () Como desfruta desse tempo _____</p> <p>Não () Porque não tem esse tempo? _____</p>	<p>34] Você tem hábito de :</p> <p>Leitura ? () sim - quantas horas semanais ____ não ()</p> <p>O que você lê : () livros didáticos () livros de literatura () livros de autoajuda () jornais () revistas () outro</p> <p>Ir ao cinema? () frequentemente () mensalmente () esporadicamente</p> <p>Ir ao teatro? () frequentemente () mensalmente () esporadicamente</p>
<p>35] Você participa de:</p> <p>() colegiado escolar</p> <p>() atividades comunitárias</p> <p>() atividades políticas</p> <p>() atividades sindicais</p> <p>() diretório acadêmico</p> <p>() atividades esportivas</p>	

Prezado aluno, muito obrigada pela sua participação e colaboração, fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Os dados aqui apresentados são **confidenciais**, ou seja, não serão divulgadas as respostas individuais, nem o seu nome.

Para finalizar, você aceita participar das entrevistas²⁶ que serão realizadas pessoalmente na segunda etapa dessa pesquisa?

() não () sim

Em caso afirmativo, por favor, informe os seguintes dados:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

²⁶ Esta entrevista será realizada em local, data e horários previamente combinados.

APENDICE 2

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO: estudo realizado em um curso superior de Tecnologia em Marketing

Mestranda: Rosângela Maria Mingote
Orientadora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Roteiro para entrevista - docentes

1) Identificação

Nome: _____ Pseudônimo: _____

Qual o seu maior nível de Formação ? Graduação Especialização
 Curso de Tecnólogo Mestrado Doutorado Outros

1] Avaliação Geral

- a]** Como você avalia o Curso Superior de Tecnologia em Marketing desta Instituição?
- b]** Como você diferencia este Curso Superior de curta duração em relação aos de longa duração para os discentes?
- c]** E no mercado de trabalho, qual a diferença na atuação dos egressos de cada um deles.
- d]** Que lugar estratégico e de atuação é prioritário dos egressos deste Curso Superior de Tecnologia em Marketing?
- e]** Considerando as competências requeridas desse profissional para adentrar no mercado de trabalho, como elas são oferecidas pelo curso?
- f]** O profissional (tecnólogo) enfrenta problemas para sua inserção na esfera produtiva? Em que sentido?

3] Concepção e demanda pelos Cursos Superiores de Tecnologia

- a]** Quais são as políticas e programas de integração desta Instituição Superior de Ensino com o mercado de trabalho?

b] Na sua opinião, a proposta de implementação dos CST vieram para atender a demanda do mercado de trabalho ou para, simplesmente, capacitar o aluno? Explique?

c] Atualmente, o curso de Gestão em Marketing é apenas nicho de mercado ou completa a demanda geral do mercado de trabalho nesta área?

d] Como esta Instituição busca atender a essas demandas?

4] Implementação dos cursos

a] A matriz curricular do Curso de Gestão em Marketing atende às premissas necessárias para formar, adequadamente os alunos?

b] Como se processa a relação entre teoria e prática que é de fundamental importância em um Curso de Tecnólogo? Como se desenvolve o estágio neste curso?

c] Neste curso, procura-se fazer uma interdisciplinaridade e desenvolver um trabalho coletivo?

d] Como você descreve o perfil dos alunos do Curso? Como esses alunos se relacionam com o saber e como se portam, enquanto sujeitos do processo ensino-aprendizagem?

e] Como se processa a avaliação dos alunos neste curso?

f] Quais são as possibilidades de inserção dos egressos, no mercado de trabalho? Justifique.

g] Que dificuldades/facilidades você encontra, no exercício de seu trabalho como professor para estes alunos.?

5- Você gostaria de fazer alguma consideração, que julga importante, que não foi contemplada nestas perguntas?

APENDICE 3**Roteiro de entrevista – alunos**

Nome: _____ Pseudônimo: _____

Período letivo. _____

- I- Qual é a sua faixa etária? Porque você escolheu fazer este C.S.T em Marketing?.
- II- Você já tinha outra graduação, quando optou fazer este Curso S.T.M?
 - 1- Para você, qual é a função do Tecnólogo em Gestão em Marketing?
 - 2- O que significa para você, ser um aluno de um Curso de Formação de Tecnólogos?
 - 3- Você considera que os conteúdos apresentados nas disciplinas do curso e a carga horária a elas conferida são adequados? Justifique.
 - 4- Qual é, de um modo geral, a sua relação com o Curso Superior em Marketing?
 - 5- Os professores consideram e partem das experiências já vivenciadas pelos alunos nas suas atividades profissionais?
 - 6- Na sua opinião, existem diferenças entre o Curso Superior de Tecnologia de Gestão em Marketing e Curso de Administração? Comente.
 - 7- Como você vê a inserção, no mercado de trabalho, do egresso do seu curso? (Comente as facilidade ou dificuldades)?
 - 8- Qual é a sua avaliação sobre o sistema de módulos e sobre sua certificação.
 - 9- No seu Curso as disciplinas são estudadas de maneira interdisciplinar? Como você avalia esta interdisciplinaridade? (Em caso negativo, o que você acha da sua implantação?)
 - 10- No seu curso há uma empresa simulada? Qual a vantagem para os alunos em ter esta empresa? (No caso negativo, o que você acha de ela ser implantada?)
 - 11- Como você percebe o processo de avaliação dos alunos nesta instituição? Justifique.

- 12- Qual é a sua avaliação do Curso Superior de Tecnologia em Marketing ?
- 13- No seu Curso há Conselho de Classe? Como você o avalia?
- 14- Você indicaria este curso para um amigo? Porquê?
- 15- Na sua visão, este curso capacita pessoas que não estão no mundo do trabalho?
- 16 -Você trabalha na área de Marketing? Como você vê a relação do curso com seu trabalho? Você é valorizado na empresa por estar fazendo este curso?
- 17 Você trabalha na área de Marketing? Como você vê a relação do
- 18 Curso com seu trabalho?
- 19 Você gostaria de fazer alguma consideração que não foi contemplada
- 20 Nestas perguntas?

APENDICE 4

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO



Título da Pesquisa: POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO:
estudo realizado em um curso superior de Tecnologia em
Marketing

Mestranda: Rosângela Maria Mingote
Orientadora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Cessão de Direitos sobre Entrevista oral de Docentes

Pelo presente documento, eu _____,
Professor(a) do Curso Superior de Tecnologia em Marketing da Faculdade
Tecnologia de Ensino Comercial, declaro ceder à Pesquisadora Rosângela
Maria Mingote, aluna do Programa de Mestrado em Educação – da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais-PUC/MG, situado à Av. Dom José
Gaspar, 500, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, a plena
propriedade e os direitos autorais do depoimento que prestei à mesma.

A referida pesquisadora fica, constantemente, autorizada a utilizar, divulgar e
publicar, para fins da sua Dissertação de Mestrado, como em qualquer
publicação que esteja ligada à sua pesquisa, o mencionado depoimento, no
todo ou em parte, editado ou não, sendo preservada a minha integridade e
sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização do
codinome _____ (pseudônimo).

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do(a) entrevistado (a).

ANEXO**RESOLUÇÃO CNE/CP 3, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2002.****Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.**

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto nas alíneas “b” e “d” do Artigo 7º, na alínea “c” do § 1º e na alínea “c” do § 2º do Artigo 9º da Lei 4.024/61, na redação dada pela Lei Federal 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Artigos 8º, § 1º, 9º, Inciso VII e § 1º, 39 a 57 da Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996 (LDBEN), nos Decretos 2.208, de 17 de abril de 1997, e 3.860, de 9 de julho de 2001, e com fundamento no Parecer CNE/CES 436/2001 e no Parecer CNE/CP 29/2002, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 12 de dezembro de 2002, resolve:

Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:

I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Art. 3º São critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia:

I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;

II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização;

III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção desenvolvimento sustentável do País.

Art. 4º Os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CN CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo.

§ 1º O histórico escolar que acompanha o diploma de graduação deverá incluir as competências profissionais definidas no perfil profissional de conclusão do respectivo curso.

§ 2º A carga horária mínima dos cursos superiores de tecnologia será acrescida do tempo destinado a estágio profissional supervisionado, quando requerido pela natureza da atividade profissional, bem como de eventual tempo reservado para trabalho de conclusão de curso.

§ 3º A carga horária e os planos de realização de estágio profissional supervisionado e de trabalho de conclusão de curso deverão ser especificados nos respectivos projetos pedagógicos.

Art. 5º Os cursos superiores de tecnologia poderão ser organizados por módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho.

§ 1º O concluinte de módulos correspondentes a qualificações profissionais fará jus ao respectivo Certificado de Qualificação Profissional de Nível Tecnológico.

§ 2º O histórico escolar que acompanha o Certificado de Qualificação Profissional de Nível Tecnológico deverá incluir as competências profissionais definidas no perfil de conclusão do respectivo módulo.

Art. 6º A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.

§ 1º A organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia.

§ 2º Quando o perfil profissional de conclusão e a organização curricular incluírem competências profissionais de distintas áreas, o curso deverá ser classificado na área profissional predominante.

Art. 7º Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.

Art. 8º Os planos ou projetos pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia a serem submetidos à devida aprovação dos órgãos competentes, nos termos da legislação em vigor, devem conter, pelo menos, os seguintes itens:

I - justificativa e objetivos;

II - requisitos de acesso;

III - perfil profissional de conclusão, definindo claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas;

IV - organização curricular estruturada para o desenvolvimento das competências profissionais, com a indicação da carga horária adotada e dos planos de realização do estágio profissional supervisionado e de trabalho de conclusão de curso, se requeridos;

V - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VI - critérios de aproveitamento e procedimentos de avaliação de competências profissionais anteriormente desenvolvidas;

VII - instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca;

VIII - pessoal técnico e docente;

IX - explicitação de diploma e certificados a serem expedidos.

Art. 9º É facultado ao aluno o aproveitamento de competências profissionais anteriormente desenvolvidas, para fins de prosseguimento de estudos em cursos superiores de tecnologia.

§ 1º As competências profissionais adquiridas em cursos regulares serão reconhecidas mediante análise detalhada dos programas desenvolvidos, à luz do perfil profissional de conclusão do curso.

§ 2º As competências profissionais adquiridas no trabalho serão reconhecidas através da avaliação individual do aluno.

Art. 10. As instituições de ensino, ao elaborarem os seus planos ou projetos pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia, sem prejuízo do respectivo perfil profissional de conclusão identificado, deverão considerar as atribuições privativas ou exclusivas das profissões regulamentadas por lei.

Art. 11. Para subsidiar as instituições educacionais e os sistemas de ensino na organização curricular dos cursos superiores de tecnologia, o MEC divulgará referenciais curriculares, por áreas profissionais.

Parágrafo único. Para a elaboração dos referidos subsídios, o MEC contará com a efetiva participação de docentes, de especialistas em educação profissional e de profissionais da área, trabalhadores e empregadores.

Art. 12. Para o exercício do magistério nos cursos superiores de tecnologia, o docente deverá possuir a formação acadêmica exigida para a docência no nível superior, nos termos do Artigo 66 da Lei 9.394 e seu Parágrafo Único.

Art. 13. Na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a experiência na área deverão ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino.

Art. 14. Poderão ser implementados cursos e currículos experimentais, nos termos do Artigo 81 da LDBEN, desde que ajustados ao disposto nestas diretrizes e previamente aprovados pelos respectivos órgãos competentes.

Art. 15. O CNE, no prazo de até dois anos, contados da data de vigência desta Resolução, promoverá a avaliação das políticas públicas de implantação dos cursos superiores de tecnologia.

Art. 16. Para a solicitação de autorização de funcionamento de novos cursos superiores de tecnologia e aprovação de seus projetos pedagógicos, a partir da vigência desta resolução, será exigida a observância das presentes diretrizes curriculares nacionais gerais.

Parágrafo único. Fica estabelecido o prazo de 6 (seis) meses, contados da data de cumprimento do prazo estabelecido no artigo anterior, para que as instituições de ensino procedam as devidas adequações de seus planos de curso ou projetos pedagógicos de curso às presentes diretrizes curriculares nacionais gerais, ressalvados os direitos dos alunos que já iniciaram os seus cursos.

Art. 17. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

JOSÉ CARLOS ALMEIDA DA SILVA
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)