

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

REGINA MARIA ENÉAS

**Cursos Superiores de Tecnologia: a construção de sua
identidade cultural – um desafio para o país.**

DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

São Paulo

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

REGINA MARIA ENÉAS

**Cursos Superiores de Tecnologia: a construção de sua
identidade cultural – um desafio para o país.**

*Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como
exigência parcial para obtenção do título de
DOUTORA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, sob a
orientação da **Prof^a Dr^a Josildeth Gomes
Consorte**.*

São Paulo

2010

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

Dedico este trabalho às minhas netas, Emília Parisi e Déborah Parisi, na expectativa de contribuição para que tenham um sistema educacional brasileiro mais adequado às suas habilidades e competências.

*“Quando existe avanço tecnológico sem avanço social,
surge quase automaticamente,
um aumento da miséria humana”.*

Michael Harrington

AGRADECIMENTO

Para mim, realizar este trabalho foi um grande desafio, porque venho de uma área diferente das Ciências Sociais. Formada em Engenharia Civil, caminhei por diferentes estradas até chegar a esta etapa de minha carreira. Estradas, essas, que me levaram a iniciar um curso de pedagogia, depois a realizar uma pós-graduação em docência do ensino superior e, em seguida, mestrado em educação. Por tudo isso, acredito que, hoje, eu já possa fazer parte, também, do grupo de docentes na área de humanas.

Sendo assim, quero deixar registrado os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que passaram pela minha vida, até este momento, ajudando-me na construção de minha nova identidade cultural.

Durante a realização desta tese, recebi ajuda e apoio de diversas pessoas, das mais diversas esferas de relacionamento profissional e pessoal. Espero ser justa, para com todos, pois sem essa colaboração, não teria conseguido alcançar o objetivo a qual me propus.

Em primeiro lugar, e aqui a ordem não representa prioridade, mas, sim, uma seqüência lógica em meu pensamento, desejo agradecer centenas de alunos dos Cursos Superiores de Tecnologia - CST que, ao longo destes cinco anos, fizeram questão de participar com suas experiências, realizações e, até mesmo, suas frustrações frente ao CST. Para esses alunos, muitos já formados, outros iniciando os cursos e outros tantos em vias de concluí-los, depositaram, nesta tese, esperanças e expectativas diversas para o reconhecimento profissional dos tecnólogos em nossa sociedade e no mercado de trabalho.

Ao Sindicato dos Tecnólogos, mais precisamente, aos Professores Décio, Ângelo e André, por terem disponibilizado diversos documentos importantes para o andamento da tese, bem como por terem participado de entrevistas e depoimentos necessários para compreensão da categoria do CST.

Ao Professor José Augusto Fabri, pelo carinho e atenção que me foi dada no momento da discussão sobre Avaliação Institucional.

A todos os professores e coordenadores das Instituições de Educação Superior – IES que participaram direta e indiretamente da tese, pela presença e colaboração no dividir informações para a pesquisa qualitativa.

Aos professores da PUC-SP, casa que recebeu esta tese, pela condução direta e/ou indireta que sempre tiveram, quanto à preocupação em demonstrar novos caminhos, ajudando-me a conhecer diversos autores e novas teorias.

Ao meu querido orientador da Pós-Graduação, Professor Clóvis Roberto dos Santos, membro da minha banca do Mestrado e, agora do Doutorado, por seu carinho, sua sabedoria e participação em meus trabalhos.

À querida Professora Lucia Bógus pela imensa ajuda que me foi dada em suas aulas de Metodologia de Pesquisa, membro da minha banca de qualificação do Doutorado e agora, também da banca de defesa, pela sabedoria, coerência na formação do pensamento científico e, especialmente pela amizade e carinho que dispensa aos seus alunos.

E, como nada na vida se faz sozinho, muito menos a construção de um trabalho tão complexo e difícil como uma tese de doutorado, agradeço, e muito, minha querida amiga e orientadora Josildeth Gomes Consorte, Josy, porque sem sua orientação, paciência, criatividade e conhecimento, eu não teria conseguido atingir os objetivos que desejava.

E, finalmente, como eu tenho a sorte de ter uma linda família, composta de pessoas das mais diversas áreas do saber, o que muito iluminou este trabalho, agradeço de coração ao meu esposo Renaldo, meu filho André Luiz Tadeu, meu genro Ronaldo, minhas netinhas Emília e Déborah e, principalmente minha amada filha Wilma Regina que, em diversos momentos, ajudou-me na construção desta tese, com seus conhecimentos em Ciência Sociais e suas experiências profissionais na área social e educacional, bem como pela sua competência, dedicação e paciência.

A todos aqui citados e aos que estão no meu coração, meu muito obrigada!

RESUMO

Após uma década deste novo milênio, ainda é possível constatar que conceitos como tecnologia, que definem esta nova era, ainda não são compreendidos dentro da complexidade e seriedade que deveriam. Quando estes conceitos definem uma categoria profissional, seu exercício específico e seu espaço no mercado de trabalho, tal constatação é ainda mais grave, pois torna este novo profissional num ser obsoleto, mal compreendido e marginalizado. Este é o caso dos tecnólogos no Brasil, profissionais formados pelos Cursos Superiores de Tecnologia, CST, que são classificados no Brasil como cursos de educação superior e que geralmente são cursados entre 2 e 3 anos. Os CSTs são uma nova modalidade de ensino que vêm, no Brasil, há pouco mais de 30 anos, tentando achar seu lugar no mercado de trabalho e ganhando destaque na mídia e na sociedade apenas a partir de 2002. No entanto, os CSTs são boicotados não só pela sociedade que desconhece suas normas e características, mas também pelas Instituições de Educação Superior e pelo próprio governo brasileiro que, além de sucatearem o ensino dos discentes que optam por esta modalidade educacional, os têm transformado em objeto de manobra e sustentação da política neoliberal que conduz nosso país desde 1990. Esta tese tem, assim, o objetivo de esmiuçar as relações que envolvem a formação do tecnólogo brasileiro, tratando-a em três eixos: econômico, social e político. Com base em pesquisa qualitativa e vivência profissional enquanto docente e coordenadora de curso desta modalidade, proponho-me a analisar aspectos positivos e negativos deste tema e que, em seu enfrentamento acadêmico e social, possam permitir a construção de uma identidade cultural positiva desses profissionais especializados e importantes para o desenvolvimento educacional deste país.

Palavras-Chaves: Tecnologia; Cursos Superiores de Tecnologia; Identidade Cultural; Sincretismo; Neoliberalismo.

ABSTRACT

After a decade of this new millennium, it is still possible to see that concepts such as technology, which define this new era, are still not understood within the complexity and seriousness in which they should be. When these concepts define a professional category, its specific performance and its place in the business market, this fact is even more serious making this new professional an obsolete being, poorly understood and marginalized. This is the case of technologists in Brazil, professionals trained by the College Courses on Technology (Cursos Superiores de Tecnologia, CST), being classified in Brazil as higher education courses with a usual duration of 2 to 3 years. The CSTs are a new kind of education existing in Brazil for just over 30 years, and are trying to find its place in the business market and gaining prominence in the media and society only after the year of 2002. However, the CSTs are boycotted not only by society which ignores its rules and characteristics, but also by Institutions of Higher Education and by the Brazilian government, that not only wreck the education of students who opt for this kind of education but also turned them into objects of maneuver and support of neoliberal policies that leads our country since 1990. This thesis has thus the purpose of scrutinizing the relations involving the formation of the Brazilian technology, analyzing it from three areas: economic, social and political. Based on qualitative research and professional experience as a teacher and coordinator of this kind of course, I propose to examine positive and negative aspects of this issue which can allow the construction of a positive cultural identity of these specialized professionals and which can be important to the educational development of this country.

Keywords: Technology; College Courses on Technology, Cultural Identity; Syncretism; Neoliberalism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Grade curricular do curso de Gestão Financeira.....	66
Tabela 2	Grade curricular do curso de Gestão em Recursos Humanos	69
Tabela 3	Tabela comparativa de bolsistas do PROUNI no Estado de São Paulo – 2005 a 2009	137
Tabela 4	Análise do desempenho obtido, pelos alunos, nos exames do ENEM (2004 a 2008)	142
Tabela 5	Avaliação do ENEM 2004 A 2008	143
Tabela 6	Perfil dos discentes participantes da pesquisa qualitativa	167
Tabela 7	Perfil dos docentes participantes da pesquisa qualitativa – formação acadêmica	168
Tabela 8	Perfil dos docentes participantes da pesquisa qualitativa – atuação nos CSTs	170
Tabela 9	Falta ao Tecnólogo (alunos do Centro Paula Souza)	179
Tabela 10	Conteúdos Desenvolvidos no CST (alunos do Centro Paula Souza)	180
Tabela 11	Como solidificar a carreira dos tecnólogos (alunos do Centro Paula Souza)	187
Tabela 12	Roteiro para avaliação dos CSTs	201
Tabela 13	Bacharel X Tecnólogo – Área de Eventos	230
Tabela 14	Bacharel X Tecnólogos – Área de Finanças	231
Tabela 15	Vagas oferecidas em graduações presenciais	261
Tabela 16	Instituições Privadas X Instituições Públicas – ano 2008	261

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	O mercado brasileiro de Educação	82
Imagem 2	Diferenças entre a formação de tecnólogos em IES Públicas e Privadas	181
Imagem 3	Modelo de uma planilha de avaliação	212

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. Breve histórico sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil	19
I – Imigração japonesa no Brasil	20
II – Imigração italiana no Brasil	22
III – A Educação no Brasil a partir de 1930 – o crescimento do Ensino Técnico	24
IV – Modificações sociais que permitiram a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia	31
2. Estrutura dos Cursos Superiores de Tecnologia	41
2.1. Os Cursos Superiores de Tecnologia	51
2.2. Exemplos de Grades Curriculares em dois cursos de Graduação do Ensino Tecnológico na cidade de São Paulo	62
I – Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira	65
II – Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	67
2.3. Recortes Teóricos e Metodológicos	69
 CAPÍTULO 1 – BRASIL: PARCERIA ESCOLA, ESTADO E SOCIEDADE. UMA CONSTRUÇÃO IMAGINÁRIA OU UMA POSSIBILIDADE REAL?	 86
1. O neoliberalismo e suas características no Brasil pós-ditadura	88
2. O Brasil neoliberal	91
3. O neoliberalismo na educação	98
I – Decreto 2.207, de 15/04/1997 (substituído pelo Decreto 2.306, de 19/08/1997)	101
II – Decreto 2.208, de 17/04/1997 e mais tarde o parecer da	

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 01/06/1998	103
4. A construção do mito do progresso brasileiro	104
5. CST – A superação da discriminação cultural na educação atual	118
5.1. Um pouco de história	119
5.2. Primeiras manifestações efetivas com relação às diversidades culturais	121
5.3. Aprendendo com as diferenças	123
5.4. Dificuldades encontradas pelos Educadores Universitários	131
6. Parceria entre Escola, Estado e Sociedade	139
6.1. Análises da prova de 2008 do ENEM	147
6.1.1 – Avaliação ENEM de 2008: análise de algumas questões	149
6.2. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2009	155
6.2.1 – Opiniões de educadores sobre a Prova do ENEM 2009	158
CAPÍTULO 2 – A REALIDADE VIVIDA NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA, NA VISÃO DOS AGENTES RESPONSÁVEIS POR SUA EXISTÊNCIA.....	163
1. Pesquisa Qualitativa para o Doutorado	165
1.1. Discentes: os motivos que os levaram a escolher o ensino tecnológico	175
1.2 Discentes: a visão sobre os cursos de tecnologia	179
1.3. Discentes: quais as vantagens obtidas na obtenção de diploma de tecnólogo	184
1.4. Discentes: quais as desvantagens obtidas na obtenção de diploma do tecnólogo	187
1.5. Docentes: qual o principal motivo para lecionarem nos CSTs .	190

1.6. Docentes: qual sua visão sobre a reciprocidade entre Mercado de Trabalho X Aluno Tecnólogo e sua opinião sobre os CSTs	191
2. Avaliação Institucional – Cursos Superiores de Tecnologia	196
2.1. Orientação para Avaliação de Cursos de Tecnologia	200
2.2. Breve histórico sobre Avaliação Institucional – as agências reguladoras – em alguns países latinos e os Estados Unidos da América do Norte	213
CAPÍTULO 3 – A DIFÍCIL TAREFA DE UMA CONSTRUÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE CULTURAL DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA.....	217
1. Modernidade, Mito e Rito: em busca da identidade dos CSTs	233
2. Repensando o curso superior. Recriando os CSTs.	244
I – Sugestões dos Alunos	251
II – A visão dos professores e coordenadores sobre o Curso Superior de Tecnologia e quais sugestões os docentes possuem para a melhoria dos CSTs	256
CONSIDERAÇÕES FINAIS	265
REFERÊNCIAS	275
ANEXO A	288

INTRODUÇÃO

O ano é de 2002. Numa faculdade particular localizada na zona leste da cidade de São Paulo, às 19h30, pontualmente, adentro pela primeira vez a sala da primeira turma do curso de Gestão Financeira. Com cerca de 50 alunos, quase todos com mais de quarenta anos, alguns engravatados, moças bem vestidas, poucos jovens. Gerentes de Banco, analistas da Bolsa de Valores, empresários, representantes comerciais, todos ansiosos pela aula de Matemática Financeira. Começava, assim, minha trajetória como professora dos Cursos Superiores de Tecnologia na cidade de São Paulo, objeto de investigação desta tese de doutoramento.

O ano é de 2006. Na mesma faculdade particular, onde há quatro anos iniciava minha trajetória profissional como docente dos Cursos Superiores de Tecnologia, uma colega, professora de metodologia científica, adentra pela primeira vez as salas da primeira turma do curso de Gestão de Negócios da Informação. Com cerca de 110 alunos, metade muito jovens, recém egressos do ensino médio, a outra metade de pessoas mais velhas, das quais uma pequeníssima parte era de profissionais e a maioria de pessoas afastadas dos bancos escolares e do mercado de trabalho há 20 anos. Começava aqui uma nova fase – a de instrução e formação de bolsistas governamentais dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Dois momentos distintos, a mesma modalidade de ensino, e novos/muitos problemas sociais e educacionais a serem enfrentados para a formação de uma categoria profissional desconhecida, ignorada e mal quista num país cujas bases educacionais dividem-se na clássica opção entre técnicos e bacharéis.

Uma nova ordem mundial, novas diretrizes e políticas educacionais. Um projeto de governo distanciado de uma idéia de formação de nação. O enfrentamento de questões sociais, políticas e educacionais seríssimas por sinal, renegadas e ignoradas, tratadas apenas pela necessidade estatística de demonstrar que no Brasil há um elevado número de pessoas com diploma de ensino superior. Qual será o custo que pagaremos, enquanto cidadãos, por essas decisões políticas? Qual é o custo pago por nossos discentes? Qual é o

custo vivenciado por nós, professores? De que Brasil estamos falando e que Brasil queremos? Essas são apenas algumas das muitas questões que estão implícitas no desenvolvimento desta tese.

Trabalharemos com relatos sobre o cotidiano educacional vivenciado em algumas instituições de ensino que atuam com a modalidade dos Cursos Superiores de Tecnologia, utilizando como metodologia a sociologia do cotidiano¹.

Utilizar esses relatos é ter a oportunidade de estudar possibilidades reais de superação e atuação do docente e da instituição frente às duras realidades sócio-educacionais nas quais os discentes estão inseridos e para onde retornam ao encerrarem seus cursos de nível superior, com o objetivo de não meramente entregar-lhes certificados de conclusão do ensino superior e largá-los a própria sorte profissional, mas de formá-los enquanto cidadãos e bons profissionais, capazes de intervir e atuar na atual sociedade brasileira.

Entendendo o docente e a Instituição de Ensino como instrumentos para construção, reconstrução e manutenção de políticas educacionais governamentais, esta tese tem como finalidade recuperar e salvaguardar a autonomia profissional e o saber profissional dos docentes e instituições responsáveis pela formação da mão-de-obra especializada brasileira, não como uma mera reivindicação classista, mas, sim, como instrumental de transformação da realidade social brasileira, dando aos futuros profissionais, que formamos nas universidades, condições para exercerem plenamente sua cidadania neste país.

Assim, o caminho escolhido foi o da crítica e análise da política de formação do profissional do ensino superior no Brasil, através da nova modalidade de ensino aqui instaurada a partir dos anos de 1996: os Cursos

¹ A Sociologia do Quotidiano é uma metodologia de pesquisa em Ciências Sociais desenvolvida pelo Professor Jose Machado Pais que corresponde, de forma sintética, em desenvolver no pesquisador a habilidade de “flanêur”, de passeante “ocioso”. Através deste passeio pela multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente o pesquisador se dá a oportunidade de ser surpreendido por símbolos, códigos e mensagens e, ao ser retirado de seu passeio, descobre efetivamente aquilo que é importante no ato da descoberta: o novo, o sensacional. Nas palavras de Pais, o pesquisador “vê-se na contingência de recuperar saberes e linguagens comuns – isto é, da quotidianidade, do que se passa quando nada parece passar-se – para (re) construir o terreno de sua própria discursividade”. O modo de realizar esta metodologia será explicada ainda nesta introdução, no item 2.3 – Recortes Teóricos e Metodológicos. (PAIS, 2003, p. 52).

Superiores de Tecnologia, cursos esses autônomos e que diferem na prática, na formulação e na condução de diversas formações profissionais, a exemplo dos cursos técnicos e dos cursos de bacharelado e licenciatura.

O objetivo pois desta tese, é o de esmiuçar e revelar as relações aparentes e não aparentes que envolvem a formação do tecnólogo brasileiro, tratando-a em três eixos: econômico, social e político.

Para que o objetivo desta tese seja alcançado, consideramos fundamental:

1) Evidenciar como a formulação desses cursos e o modo como vêm sendo geridos pelas autoridades governamentais têm colaborado para o desenvolvimento desta nova categoria profissional no Brasil;

2) Compreender como a estrutura dos currículos e a atuação das Instituições de Educação Superior, enquanto coletividade de profissionais, formatam e ajudam na absorção desse novo profissional no mercado de trabalho;

3) Demonstrar como o saber docente e sua atuação na Instituição de Ensino podem fazer o diferencial na formação do discente dos cursos superiores de tecnologia, analisando relatos e práticas didáticas em sala de aula, e;

4) Analisar como está sendo feita a Avaliação Institucional nas faculdades e universidades em relação aos Cursos Superiores de Tecnologia, com relação à organização de seus cursos, bem como ao corpo social e a infra-estrutura utilizadas pelas instituições.

Para tanto, esta tese preocupou-se não só em estudar as reais dificuldades sociais, educacionais e trabalhistas que enfrentam os discentes e os graduados dessa modalidade de ensino, como também investigar as diretrizes e normas que sustentam e direcionam esses cursos, bem como a aceitação desses novos profissionais no mercado de trabalho.

1. Breve histórico sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil

Falar sobre tecnólogos no Brasil é, antes de tudo, tentar explicar a diferença que existe entre essa categoria profissional e a categoria dos técnicos. Comumente confundidos pela sociedade como semelhantes, sendo o técnico considerado “menor” e de formação de nível médio, e o tecnólogo como uma “especialização” do técnico em nível de educação superior, as duas categorias vêm traçando duelos e diálogos tanto no campo societário, quanto nos campos jurídico (do ponto de vista de legislação) e de mercado de trabalho, mostrando suas especificidades e diferenciações na intenção de garantirem seus direitos e de demonstrarem seus deveres para com o desenvolvimento do Brasil.

Sendo assim, antes de esclarecer as características primordiais dos tecnólogos no Brasil – que seguem regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96 – é útil explicar como o ensino técnico foi pensado e implementado no Brasil, e como, da mesma maneira, abriu-se campo para o desenvolvimento do ensino tecnológico.

Desta forma, acredito que ficará mais fácil fazer a distinção entre essas duas modalidades de ensino e demonstrar, através de fatos históricos, que antes de se caracterizarem como modelos de ensino criados por um mero “capricho” de políticas educacionais dos inúmeros governos que este país já teve, são modalidades de ensino que visam construir categorias profissionais moldadas a objetivos políticos-econômicos claros e explícitos, a partir de outubro dos anos 1930².

É nesta data, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o que tradicionalmente é conhecido como início da fase de transição entre a Primeira República e o Estado Novo, que a história educacional do país começa a ser moldada no sentido do que hoje conhecemos.

² A escolha por iniciar a história do ensino técnico no Brasil a partir dos anos de 1930, não foi feita com o objetivo de ignorar suas raízes enquanto escolas de aprendizes antes desta data. Sabe-se da existência desses cursos, bem como escolas especializadas nesses aprendizados. Porém, como se verá adiante, foi só a partir dessa data que o ensino técnico passou a ser considerado objetivo de políticas educacionais com intenções de mudança de perfil de profissionais no Brasil.

Durante os quinze primeiros anos em que Vargas esteve no poder – como chefe de um governo provisório, presidente eleito por voto indireto e ditador, sendo deposto em 1945 – e posteriormente por mais 3 anos – eleito pelo voto popular em 1950, e não chegando a completar o mandato por se suicidar em 1954, - sua importância político-social no campo da formulação das diretrizes econômicas, sociais e educacionais são tão ímpares na história do Brasil, que há quem diga, até os dias de hoje, que este sim era o modelo ideal de presidente, esquecendo-se por completo das barbáries ditatoriais por ele iniciadas e que teriam continuidade nos chamados “anos de chumbo” nas décadas de 1960 e 70 posteriores a seu governo.

De qualquer forma, foi com Getúlio Vargas que o Brasil viu-se na contingência de se reestruturar a partir de uma grave crise mundial que trouxe, como consequência, uma produção agrícola sem mercado, a ruína dos fazendeiros e o desemprego nas grandes cidades.

Além desse quadro, contávamos, também, com a presença de imigrantes – em especial italianos e japoneses – que haviam trazido com eles ideais de lutas trabalhistas, organização de sindicatos e modelos de escolarização não conhecidas no Brasil. E que, estando em condições de ócio no campo profissional, sobrava-lhes tempo para se articularem politicamente contra o governo.

I - Imigração Japonesa no Brasil³

No começo do século XX, o Brasil precisava de mão-de-obra para as lavouras de café, enquanto o Japão passava por um período de grande crescimento populacional. A economia nipônica não conseguia gerar os empregos necessários para toda população, então, para suprir as necessidades de ambos os países, foi selado um acordo migratório entre os governos brasileiro e japonês.

Foi em 18 de junho de 1908 que chegou, ao porto de Santos, o Kasato Maru, navio que trouxe 165 famílias de japoneses. A grande parte desses

³ Este breve histórico foi feito com base nas informações obtidas no site História do Brasil – Imigração Japonesa (IMIGRAÇÃO JAPONESA, 2009).

imigrantes era formada por camponeses de regiões pobres do norte e do sul do Japão, que vieram trabalhar nas prósperas fazendas de café do oeste do estado de São Paulo.

Nos primeiros dez anos da imigração, aproximadamente quinze mil japoneses chegaram ao Brasil. Este número aumentou muito com o início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), sendo que até 1940 já havia aproximadamente 160 mil japoneses nas terras brasileiras.

A maioria dos imigrantes preferia São Paulo, pois nesta região já estavam formados bairros e até mesmo colônias com um grande número de japoneses. Porém, algumas famílias espalharam-se para outros cantos do Brasil como, por exemplo, agricultura no norte do Paraná, produção de borracha na Amazônia, plantações de pimenta no Pará, entre outras.

O começo da imigração foi um período difícil, pois os japoneses se depararam com muitas dificuldades. A língua diferente, os costumes, a religião, o clima, a alimentação e até mesmo o preconceito que sofriam no Brasil tornaram-se barreiras à integração dos nipônicos. Embora a idéia inicial da maioria fosse retornar para a terra natal, muitos optaram por fazer a vida em solo brasileiro obtendo grande sucesso.

Durante o período da Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), os japoneses enfrentaram muitos problemas. O Brasil entrou no conflito ao lado dos aliados, declarando guerra aos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão). Nesses anos, a imigração de japoneses para o Brasil foi proibida e vários atos do governo brasileiro prejudicaram os japoneses e seus descendentes. O presidente Getúlio Vargas proibiu o uso da língua japonesa, e as manifestações culturais nipônicas foram consideradas atitudes criminosas.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, as leis contrárias à imigração japonesas foram canceladas e o fluxo de imigrantes para o Brasil voltou a crescer. Neste período, além das lavouras, muitos japoneses buscavam as grandes cidades para trabalharem na indústria, no comércio e no setor de serviços.

Atualmente, o Brasil é o país com maior quantidade de japoneses fora do Japão, que contribuem com o crescimento econômico e desenvolvimento cultural de nosso país.

Os japoneses trouxeram, junto com a vontade de trabalhar, sua arte, costumes, língua, crenças e conhecimentos que contribuíram muito para o nosso país.

II - Imigração Italiana no Brasil⁴

A imigração italiana no Brasil teve como ápice o período entre 1880 e 1930. Segundo estimativas da embaixada italiana no Brasil vivem, hoje, no País cerca de 25 milhões de descendentes de imigrantes italianos. Os ítalo-brasileiros estão espalhados principalmente nos estados do Sul e do Sudeste do Brasil, quase metade no estado de São Paulo.

Um aspecto peculiar à imigração em massa italiana é que ela começou a ocorrer pouco após a unificação da Itália (1871), razão pela qual uma identidade nacional desses imigrantes se forjou, em grande medida, no Brasil.

O século XIX foi marcado por uma intensa movimentação demográfica na Europa. Os altos índices de crescimento da população, ao lado do acelerado processo de industrialização, afetaram diretamente as oportunidades de emprego naquele continente.

No final do século XIX e início do século XX, as idéias de darwinismo social e eugenia racial⁵ tiveram grande prestígio no pensamento científico mundial. Na medida em que estas idéias eram aceitas e divulgadas pela comunidade científica nacional, o imaginário social e político brasileiro passou

⁴ Este breve histórico foi feito com base nas informações obtidas no site Wikipédia - Imigração Italiana (IMIGRAÇÃO ITALIANA, 2009).

⁵ A teoria da seleção natural de Charles Darwin foi uma tentativa de explicar a diversidade de espécies de seres vivos através da evolução. Com a teoria da evolução em mente, diversos cientistas criaram correntes na ciência que defendiam a tese das diferenças raciais entre os seres humanos, da importância de um controle sobre a demografia humana, da possível inferioridade dos povos negros, principalmente no que se refere à inteligência, a alta taxa de criminalidade e o combate contra a miscigenação.

De acordo com esse pensamento, existiriam características biológicas e sociais que determinariam que uma pessoa é superior à outra e que as pessoas que se enquadrassem nesses critérios seriam as mais aptas. Geralmente, alguns padrões determinados como indícios de superioridade em um ser humano seriam o maior poder aquisitivo e a habilidade nas ciências humanas e exatas em detrimento das outras ciências, como a arte, por exemplo, e a raça da qual ela faz parte. (DARWIN, 2009).

a considerar que os brasileiros eram incapazes de desenvolver o país por serem, em sua grande maioria, negros e mestiços.

A política de imigração passou então a ser planejada não apenas com o propósito de suprir a mão-de-obra necessária ou de colonizar territórios pouco ocupados, mas também para “branquear” a população brasileira, um projeto social em que negros e mestiços iriam paulatinamente desaparecer da população brasileira por meio da miscigenação com as populações de imigrantes europeus.

Neste contexto, o imigrante italiano era considerado um dos melhores, pois além de ser branco, também era católico. Deste modo sua assimilação seria fácil na sociedade brasileira e ele colaboraria para o “branqueamento” da população em geral.

Embora a imigração italiana no Brasil fosse quase que exclusivamente dirigida à zona rural, com o passar do tempo, muitos imigrantes começaram a sair das zonas rurais. Nas fazendas de café, a situação de semi-escravidão culminou, em 1902, num decreto do governo italiano proibindo a imigração subsidiada para o Brasil. Muitos imigrantes voltaram para a Itália, enquanto muitos se instalaram nos centros urbanos brasileiros.

O imigrante italiano no meio urbano brasileiro foi de extrema importância, participando ativamente no desenvolvimento do comércio e de atividades urbanas. Com o passar dos tempos, surgiram então pessoas que se destacaram. O exemplo mais notável é de Francesco Matarazzo, criador do maior complexo industrial da América Latina do início do século XX, tendo sido um dos marcos da modernização no Brasil.

Hoje em dia, quase todos os ítalo-brasileiros falam o português como língua materna. A língua italiana foi proibida no Brasil na década de 1930, pelo presidente Getúlio Vargas, após declarar guerra contra a Itália. Qualquer manifestação da cultura italiana no Brasil era crime. Isso contribuiu bastante para que o idioma italiano fosse pouco falado entre os descendentes de italianos.

A imigração italiana para o Brasil foi um dos maiores fenômenos migratórios já ocorridos. À medida que o número de imigrantes e seus descendentes iam crescendo, o Brasil modificava seus costumes, assim como os imigrantes modificavam os seus. É de notar que a influência italiana no

Brasil não ocorreu de forma uniforme: enquanto no Sul/Sudeste do País a comunidade italiana era forte e, em certas localidades, chegou a representar a maioria da população, noutras regiões do País a presença italiana foi quase nula.

Das inúmeras contribuições dos italianos para o Brasil destacam-se: a) introdução de elementos tipicamente italianos de algumas regiões do Brasil (festas, santos de devoção, práticas religiosas); b) diversos pratos que foram incorporados à alimentação brasileira, como o hábito de comer panetone no Natal e comer pizza e espaguete freqüentemente, além da popular polenta frita; c) o sotaque dos brasileiros (principalmente na cidade de São Paulo, o sotaque paulistano), na Serra Gaúcha, no sul catarinense e no interior do Espírito Santo; d) a introdução de novas técnicas agrícolas (Minas Gerais, São Paulo e no Sul).

A imigração italiana no Brasil também serviu de inspiração para várias obras artísticas, televisivas e cinematográficas.

A população de imigrantes no Brasil está, atualmente, em franco decréscimo. A maior parte dos imigrantes são idosos, visto que as últimas grandes levas de imigrantes chegaram na década de 1950. O número de italianos residentes ultrapassava meio milhão de pessoas em 1920 caindo apenas para pouco mais de 40 mil em 2000.

O Brasil possui, segundo o IBGE, a oitava ou sexta maior população de cidadãos italianos no mundo.

III – A Educação no Brasil a partir de 1930 – o crescimento do Ensino Técnico.

Voltando ao nosso histórico, em 1930, as dificuldades financeiras cresciam. Caía a receita das exportações e a moeda conversível se evaporava. A hierarquia interna do Exército se via abalada e mesmo com o apoio dos “tenentes” ao governo, a crise social agravava-se cada vez mais.

Para tentar controlar os infortúnios iniciais de seu governo, Vargas traçou estratégias fortes, como:

- 1) Articulação com a Igreja, que manipulou a massa da população católica em seu favor e em troca conseguiu a instituição do ensino da religião nas escolas públicas – o que definiria posteriormente as diretrizes educacionais às quais o ensino público brasileiro estaria vinculado;
- 2) Trabalho assistencialista comandado pela primeira-dama traduzido em ações imediatistas de controle de fome e frio, sem vinculações a projetos e políticas de combate à pobreza ou a exclusão social, afim de legitimar o presidente como “pai dos pobres”, e;
- 3) Articulação de várias estratégias relacionadas à produção e venda do café no mercado externo, atribuindo grandes poderes de câmbio ao Banco do Brasil e suspendendo pagamentos relativos a dívida externa do país;

No entanto, foi em dois campos específicos, não dissociados das medidas acima citadas, que Vargas tornou-se ícone de grande importância no Brasil: a política trabalhista e a política educacional.

A política trabalhista de Vargas, nos 15 primeiros anos em que esteve no poder, passou por diversas fases, mas sempre se mostrou inovadora frente ao período político anterior.

Segundo Fausto (1995, p. 331), essa política teve por objetivos principais reprimir os esforços organizatórios da classe trabalhadora urbana fora do controle do Estado (sindicatos e associações), e atraí-la para o apoio difuso ao governo (manipular as massas pensantes). Política esta que se fez por ações como a repressão sobre partidos e organizações de esquerda, como o PCB – Partido Comunista Brasileiro –, a criação concomitante do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930, a instauração de leis de proteção ao trabalhador, bem como de políticas de enquadramento dos sindicatos pelo Estado e criação de órgãos para arbitrar conflitos entre patrões e operários – as Juntas de Conciliação e Julgamento.

Destacam-se dentre as primeiras e principais leis de proteção ao trabalhador, as leis de regulamentação do trabalho da mulher e dos menores, a

concessão de férias e o limite de oito horas da jornada diária de trabalho. Medidas essas que, aos olhos da população, caracterizavam-se como benevolências estadistas, mas, que na verdade, escondiam manobras vinculadas à caracterização de um Estado já com moldes ditatoriais e controlador, inspirado, também, nas políticas de Mussolini, na Itália.

Como a população brasileira não tinha conhecimento e acesso a debates políticos como acontecia em países europeus, e os imigrantes já estavam há tempos sendo podados de suas articulações e tentativas de esclarecimento da população brasileira, a começar pelo alto controle sindical que era feito, o controle estatal era ainda maior.

A população brasileira entendia, assim, que essas medidas eram, em sua maioria, conquistas sociais, o que dava credibilidade pública a Vargas para instaurar seu poder e suas idéias de desenvolvimento de nação. Idéias, essas, que foram amplamente difundidas em sua política educacional.

Em 1930 a preocupação era a de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada e que apoiasse, de forma distinta, as ações governamentais. Assim, o braço forte do governo não poderia estar apenas no campo político – como controle e gestão – e no campo social e trabalhista – como controle e manipulação, mas também no campo educacional, que foi declarado oficialmente como um espaço para formação de intenções de governo, ou seja, o espaço em que se traçaria o perfil e definiria as características do povo brasileiro que se pretendia formar a partir dessa nova fase no Brasil. Desde então, é assim que as políticas educacionais do Brasil vêm sendo pensadas, longe de ser um projeto de governo, tornou-se diretriz até hoje seguida.

Com o propósito de manipulação totalitária de governo sobre a educação brasileira, Vargas criou, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde, e com ele, como nos explica Fausto (1995, p. 337), tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver qualquer mobilização societária. Das medidas tomadas, destacam-se:

- 1) Grande preocupação com o ensino superior e secundário, como prioridade para ações de intervenções do Estado, já que esses

cursos eram entendidos como espaços de formação da massa trabalhadora que deveria ser manipulada e controlada pelo Estado;

2) No plano de ensino superior, o governo procurou criar condições para o surgimento de verdadeiras universidades, dedicadas ao ensino e à pesquisa, já que até então eram aglomerados de escolas superiores sem organização unitária. Destaque para a criação da Universidade de São Paulo em 1934, e do Distrito Federal em 1935.

3) No plano da educação básica, o papel da Igreja também foi fundamental – em oposição aos reformadores liberais que conseguiram concentrar-se apenas nas universidades –, pois as igrejas defendiam ensino religioso nas instituições públicas e privadas, dando ensino diferente a meninos e meninas, já que eles viriam a ocupar tarefas distintas na esfera do trabalho e do lar.

Este modelo educacional manteve-se durante muitos anos, e alguns dos frutos do investimento nas universidades, no caso de São Paulo, trouxe problemas ao Governo que culminariam, mais tarde, em repressões ainda maiores aos estudantes, trabalhadores e industriais: a Revolução de 1932.

Mesmo com a derrota do estado de São Paulo, que praticamente lutou sozinho, a repercussão da Revolução de 32, do ponto de vista de desenvolvimento do país foi ímpar, já que obrigou Vargas a rever suas estratégias governamentais e, de certa forma, a dar início à constitucionalização do país e a reformular diálogos com várias categorias sociais brasileiras, o que culminaria, como será visto adiante, em reformas trabalhistas e educacionais imprescindíveis na história atual do país.

Durante os anos que se sucederam, o governo Vargas aproximou-se e distanciou-se dos industriais e dos trabalhadores em ações que aparentavam uma relação constante de “amor e ódio”. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que algumas concessões e medidas eram tomadas para agradar a ambos, em outras a repressão e o estado ditatorial e autoritário impunham total subserviência de ambos ao Estado. O que se deve destacar é que, se até

1937, havia mais concessões públicas que controle, o mesmo não ocorreu após esta data, quando foi decretado o Estado Novo.

Por outro lado, o quadro econômico do Brasil havia se alterado. O país, essencialmente agrícola, perdia espaço para seus competidores internacionais e, como a demanda para o mercado externo estava relacionada ao desenvolvimento industrial, novas medidas e investimentos no Brasil com relação à produção deveriam ser tomadas. Para Fausto (1995, p. 362),

Podemos sintetizar o Estado Novo sob o aspecto socioeconômico, dizendo que representou uma aliança da burguesia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum e imediato era o de promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais.

Em termos práticos, significava dizer que a burguesia civil defendia o programa de industrialização por considerar que era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares porque acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia – um componente importante da segurança nacional; os industriais porque acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização dependia de uma ativa intervenção do Estado.

Em meio à grave crise social, com grande falta de postos de trabalho e a pobreza aumentada, além do advento mundial da crise que já traçava um panorama que viria a culminar na 2ª Guerra Mundial, a aliança desses setores não significava de forma alguma identidade de opiniões. Ela reivindicava principalmente medidas no setor de câmbio e das tarifas sobre as importações que resultassem em proteção das indústrias instaladas no país.

Posto isso, para que o governo conseguisse o controle necessário sob a aparente harmonia entre indústria, burguesia, Exército e Estado, seu interesse na industrialização do país, já almejando lucros futuros no ganho com exportações para países cujos esforços estariam voltados à guerra efetiva, a partir de 1937 se instituiu uma nova política educacional no Brasil atrelada obrigatoriamente a essa nova política trabalhista e de desenvolvimento do país. Passa a ser, pois, prioridade do Estado, o ensino industrial.

É nesta época que o ensino técnico, tal como o conhecemos hoje, é estruturado. Se antes existiam ensinos tidos como profissionalizantes na

história da educação brasileira, esses estavam muito mais voltados a características de aprendizado individual do que projetos vinculados ao desenvolvimento de uma nação e de uma classe trabalhadora.

O decreto-lei Nº 4073 de 30 de janeiro de 1942 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de preparar mão-de-obra fabril qualificada, destinada à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, da comunicação e da pesca.

Pouco antes, surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado ao ensino profissional do menor operário. Sucessivamente cria-se o então conhecido 5S – SENAI, SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes) e SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural).

A política econômico-financeira do Estado Novo representou, assim, uma mudança de orientação relativa aos anos 1930-1937, e um de seus principais reflexos estava em atrelar os objetivos econômico-financeiros às práticas educacionais brasileiras. Com o esforço constante na industrialização do país, que visava o fim das importações para o crescimento do mercado interno e, ao início da 2ª Guerra, a expansão das exportações, Vargas conseguiu atrelar suas manobras políticas, econômicas e educacionais a outros dois aspectos: as iniciativas materiais da política trabalhista e a criação da imagem de um Getúlio Vargas como protetor dos trabalhadores.

Assim, o enfraquecimento sindical foi visível, já que o governo era visto como benevolente aos trabalhadores, o que muito facilitou a manipulação dos futuros técnicos – agora formados por escolas públicas e particulares, a exemplo do SENAI – e, conseqüentemente, a manipulação do mercado interno e da população brasileira.

A imagem criada por Vargas como benevolente e guia dos trabalhadores e pobres ganhou tanta força que, mesmo em meio à ditadura escancarada por fortes ações repressiva aos militantes políticos que conheciam e estudavam a realidade dos atos de Vargas e de seus sucessores, nos anos que se seguiriam, foi e ainda é alimentada pela elevada quantidade de suas leis trabalhistas e apoio ao ensino técnico.

Para boa parte da população brasileira, distante do estudo da cultura e política deste país, manipulado pelo ensino público e privado controlados pelo Estado, a ditadura e seus horrores, bem como as críticas que se fazia aos governos populistas a exemplo do governo de Vargas, soavam como mentiras da imprensa e de intelectuais ingratos e insatisfeitos com seus salários nas universidades, para não falar dos estudantes revolucionários e manipuláveis de universidades que só atribuíam valor à teoria e os distanciavam da realidade brasileira.

Essa crítica conservadora à massa pensante do Brasil, iniciada com Vargas, é resultado de políticas por ele impostas e que até hoje se refletem em ações, mesmo que pontuais, de governos tidos como democráticos, a exemplo da censura aos meios de comunicação, elaboração de sua própria versão da fase histórica vivenciada pelo país e à banalização de problemas e questões sociais e trabalhistas como meros caprichos daqueles que estão delas excluídos.

Assim, dos anos 1930 até final dos anos 1960, impulsionados pela guerra e pelo pós-guerra, o Brasil conseguiu desenvolver e incentivou muito o Ensino Técnico, colocando-o como contrário ao ensino superior e como solução para o fim da pobreza das famílias brasileiras e acesso garantido ao mercado de trabalho.

As diferenças entre ensino técnico e ensino universitário se declaravam na seguinte simplicidade de pensamento: de um lado, se formavam os profissionais práticos para o acúmulo de capital interno do país – os técnicos; de outro, os intelectuais, necessários para o cuidado e gestão da população, mas que deveriam ser controlados no ímpeto de ir contra o governo, já que por serem demasiadamente teóricos, não compreendiam a função benevolente do Estado.

Surge, assim, o mito de que muito mais valia “ter o colegial e uma profissão técnica” do que ir a uma “universidade”, o que criou a idéia de que a Universidade é um campo que deve ser ocupado pela elite brasileira, desocupada e sem preocupações financeiras e de sobrevivência social, lugar inacessível à população de baixa renda que, por sua vez, deveria ficar satisfeita por adquirir um ofício técnico e prático, que ensinaria a contar e

negociar, sem preocupá-la em perder tempo com teorias que não geravam satisfações familiares rápidas.

Cruel ou não, a realidade é que este pensamento ainda é muito presente nos dias de hoje, a ponto de estarmos em embates políticos para a chamada “abertura das universidades às camadas mais pobres da população”, discussão esta que será feita ao longo desta tese, mas que esconde muitos pormenores que não são ignorados pelo atual governo federal, muito pelo contrário, parece-me que ele usa da situação para privilegiar seu governo.

A realidade que se vê, desde a instauração em massa do ensino técnico no Brasil, é que muitas crianças e adolescentes de baixa renda param seus estudos antes mesmo de completar o Ensino Médio, pois a utilidade do aprendizado já foi adquirida: conhecimentos básicos para sobrevivência no mercado de trabalho, mesmo que informal. E os que continuam, preferem cursos de formação rápida como os de ensino técnico, para garantirem uma ascensão mais imediata aos campos de trabalho. Essa realidade só começou a ser modificada, após a LDB 9394/96 que tornou obrigatório para o Ensino Técnico, a conclusão no Ensino Médio.

IV – Modificações Sociais que permitiram a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia.

A partir dos anos 1970, com a ditadura fortemente instaurada no país e com seu isolamento de países tidos como desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos e dos países Europeus no que diz respeito às políticas sociais e educacionais, o que antes era tido como orgulho - o desenvolvimento industrial do Brasil e o investimento em educação técnica – passou a tornar-se um problema para as atuais diretrizes sociais, políticas e econômicas que abrangiam o Brasil.

Os países envolvidos mais diretamente com a 2ª Guerra, ao final dela, instauraram políticas econômicas e sociais para se reconstruírem, chamada de Welfare State ou do Bem-Estar Social. Dentre as muitas medidas tomadas por esta política, a abertura a novas formas de profissionalização e de trabalho fez-se mister, pois era preciso recriar os países para superar os muitos desgastes econômicos e sociais sofridos com a guerra.

Assim, nesses países, a exemplo dos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, França e muitos outros, não havia espaço apenas para os técnico-práticos e os pensante-formuladores. Era necessário criar numa categoria intermediária que, primeiramente, conseguisse amenizar as disparidades entre essas duas clássicas formas de profissionalização e, mediante seu trabalho, pensar em novas formas de gestão e organização de empresas, indústrias e serviços que ficaram destruídas e distantes dos ideais que até então mantinham esses países.

Essa nova categoria, que surgiu com grande força e viria a consolidar-se nesses países entre os anos de 1950 e finais dos anos 1970, seria então conhecida como **Tecnólogos**, ou seja, profissionais envolvidos não com o desenvolvimento de novas tecnologias industriais e comerciais, mas envolvidos no processo de criação, elaboração, condução de novos modelos de gestão e comando dessas tecnologias nas muitas áreas de atuação do trabalho humano.

Enquanto isso, nesses mesmos anos, o Brasil, que não conhecia o Welfare State, mas sim uma ditadura das mais fortes de sua história, vislumbrava a existência de muitos técnicos formados pelo ensino governamental, dado o grande número de alunos formados por escolas como o SENAI. Acreditando nas leis trabalhistas e nas manipulações governamentais, muitos desses técnicos estavam organizados em sindicatos fortemente estruturados em suas reivindicações trabalhistas, sem perceberem que longe de estarem lutando contra o governo, faziam exatamente o que por ele fora instituído.

No entanto, se as reivindicações sindicais nos anos 1930 e 40 eram por postos de trabalhos – então abundantes graças à grande política de industrialização brasileira – as dos anos 1950 a 60 passaram a ser por condições mais dignas de saúde, educação, moradia e acesso à cultura. Era preciso, pois, controlar ainda mais essa massa trabalhadora e enfraquecer os sindicatos e associações trabalhistas. Em ritmo contrário ao que desejavam os então governantes brasileiros, e esses por sua vez em ritmo diferente de reestruturação nacional, que acontecia nos países pós-guerra, vivemos os mais duros anos de repressão política, social e educacional do Brasil, que só viriam a encerrar-se no ano de 1985, com a redemocratização do país.

No entanto, se o Brasil esteve fechado por longos 35 anos de ditadura, ainda que descontínuos, o mundo não esteve. Enquanto o Brasil ia traçando indicadores que aumentavam a pobreza, a exclusão social, a semi-industrialização do país e o retrocesso educacional que hoje colhemos, países desenvolvidos e envolvidos na política do Welfare State iam reformulando suas economias e sociedade e, mesmo quando a política neoliberal conquistou o mundo em 1970, como resposta à grande crise econômica que começou a assolar esses países democráticos, os tecnólogos, já eram uma categoria qualificada e consolidada que atuava com suas especificidades no mercado sem perder a identidade.

No Brasil, porém, como tudo é tardio e a “cópia” das práticas modernas de gestão administrativa é deturpada, tanto os tecnólogos, como gestores dessa nova onda de produção mundial, quanto o neoliberalismo, como forma de gestar a economia de um país e atrelá-la à nova ordem econômica mundial, surgem apenas após o ano de 1992.

Porém, o que é mais grave, é que ao contrário dos países desenvolvidos, onde os tecnólogos surgem antes do neoliberalismo, e ajudam as empresas e a sociedade a driblarem os efeitos maléficos desta forma de pensar a política econômica e social de um país, como nos ensina Perry Anderson (2008), no Brasil o movimento é contrário e lento.

Com o fim da ditadura no Brasil, em 1985, adentramos uma época cujo desmonte econômico e social se fez visível, com altas taxas inflacionárias e com movimentos sociais e políticos vinculados à tentativa de reestruturação de um país que se achava em um grau de desenvolvimento industrial até que avançado para os padrões latino-americanos, como nos ensina Fausto (1995, p. 526), mas atrasado e altamente desigual no desenvolvimento social.

A título de exemplo, vale apontar alguns indicadores estatísticos e sociais dessa época que teve, como marco histórico das muitas mudanças que viriam assolar o país, a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Num prazo de quarenta anos, ou seja, do início da industrialização do país até sua redemocratização o Brasil mais que duplicou sua população, passando de 51,9 milhões de habitantes em 1950, para cerca de 146,1 milhões em 1990. A população, antes eminentemente jovem – 49,6% abaixo dos 20 anos – começa a envelhecer e com a queda da fecundidade motivada pela

grave crise econômica do país, passa a ter um maior número de idosos, e que, necessariamente precisam retornar ao mercado de trabalho para ajudar seus filhos a manterem seus netos, já que o desemprego atinge índices cada vez mais alarmantes, sobretudo nas grandes cidades, inflamadas pela alta taxa de urbanização e migração do campo-cidade entre as décadas de 1940 e 80 – em 1940, apenas 16% da população brasileira vivia na cidade; em 1980, 51,5% era a proporção desta população (FAUSTO, 1995, p. 531-533).

Segundo Fausto (1995, p. 536), apesar do avanço da industrialização ao longo de várias décadas, como já demonstrado nesta tese, o Brasil em 1950 ainda podia ser considerado um país predominantemente agrícola. No entanto, com o crescimento das cidades e as graves crises econômicas e agrícolas que assolaram o país desde então, o Brasil passou a ser considerado um país industrializado e focado nos serviços, chegando a concentrar, em 1980, apenas 29,28% da População Economicamente Ativa (PEA) no campo, ao contrário de 59,90% em 1950; 24,92% da PEA em 1980 no setor secundário (Indústria), em oposição aos 14,18% medidos em 1950 e; 36,64% no setor terciário (serviços e comércio), em contraposição a 21,97% em 1950.

Esses simples dados sobre a população brasileira nos dão a real posição de como as conseqüências sociais foram dramáticas a partir dos anos 1980 para o país. De agrário para urbano, com duas vezes mais habitantes do que no início do processo de industrialização e com a redução de jovens e o aumento de idosos, os campos educacionais e do mercado de trabalho foram atingidos por novas políticas e demandas que culminam, nos dias de hoje, no quadro que formata os Cursos Superiores de Tecnologia, como veremos ao longo da tese.

Em 50 anos, por exemplo, o país escolarizou mais suas mulheres que seus homens, a população feminina analfabeta passando de 60,6% em 1950 para 26,0% em 1980; indicador este que mostra, de forma indireta, a maior presença feminina na vida social e na PEA (população economicamente ativa) desde 1950. Por sua vez, em 1950, apenas 15,1% da população estavam matriculadas em escolas, tendo chegado a 47% em 1980. Isso significa, como Fausto (1995, p. 543) nos mostra, que em ritmo de crescimento da educação no Brasil, após a 2ª Guerra, o Brasil ficou acima dos outros países latinos mais

desenvolvidos, como o Chile, a Argentina e o Uruguai. Mesmo assim, não se alcançaram resultados qualitativos muito avançados.

Como nos explica Fausto (1995, p. 543), a experiência dos países industrializados indica que, uma vez atingido certo grau de saturação em determinado nível do sistema educacional, ocorre uma diminuição da taxa de crescimento nesse nível e uma aceleração do crescimento no nível de educação imediatamente superior. Ou seja, a expansão começa no ensino fundamental e vai se propagando até chegar à universidade.

Esse modelo de crescimento, no entanto não se aplica ao Brasil. Nos anos 1970, o nível que mais cresceu foi a pós-graduação (31%), seguida do ensino universitário (12%), do ensino médio (11%) e, por último, do ensino de fundamental (4%) (FAUSTO, 1995, p. 544).

O resultado prático desta análise é que, no Brasil, em consonância aos dados apresentados de alteração do perfil da PEA (População Economicamente Ativa), a busca pelo ensino superior aparece como de maior importância que a educação das crianças e jovens. Com isso, abrem-se caminhos para novas formas de se atender a essa demanda: em 1960, 44% dos estudantes matriculados em universidades eram alunos de instituições privadas; já em 1980, 65% dos alunos estavam em rede privada, o que mostra uma crescente defasagem do ensino público e um alto investimento financeiro privado neste tipo de serviço (FAUSTO, 1995, p. 544).

O que é necessário saber é que este quadro não foi construído aleatoriamente, mas, como será visto ainda neste histórico, é reflexo de uma política internacional que molda as diretrizes educacionais e trabalhistas no Brasil.

Assim, se os indicadores mostram uma aparente melhoria no país dos anos 1950 para 1980, tendo o Brasil se urbanizado, com elevados índices econômicos e muitos avanços no plano social em vários aspectos, a partir de 1980 o quadro mudou. Os índices de crescimento declinaram e ocorreram vários anos de crescimento negativo.

As medidas recessivas tiveram um alto custo social, refletindo-se visivelmente nos índices de desemprego, sobretudo da camada mais jovem que era excluída por “falta de experiência e qualificação”, obrigando os mais

velhos a retornarem ou se manterem no mercado, sem conseguir reequilibrar o país.

A “década perdida”, como ficou conhecida a década de 1980, conheceu dados estatísticos que hoje se mantêm e reproduzem: no conjunto os brasileiros, principalmente os assalariados, se tornaram mais pobres. Entre 1989 e 1990, os empregados com carteira assinada tiveram uma queda de rendimento médio de 19,7%; em setembro de 1990, o salário mínimo era 35,7% menor do que no mesmo mês em 1989 (FAUSTO, 1995, p. 546-547).

O mercado informal cresceu e a mulher passou a compreender 75% da PEA em 1985, em detrimento de apenas 18,5% em 1950; os indicadores educacionais começaram a retroceder e as diferenças trabalhistas por sexo e raça começaram a tornar-se mais latentes (FAUSTO, 1995, p. 546-547).

Foi a partir da eleição do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, que o Brasil começou a conhecer as medidas que o mundo já conhecia desde 1970: o neoliberalismo. Naquele momento, a idéia de uma nação forte ficava cada vez mais distante. Ações que, aparentemente, significavam avanços da nação nos colocavam em situação de maior subserviência ao capital internacional, que amoldou, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, um país cuja massa se distanciava cada vez mais dos direitos sociais adquiridos constitucionalmente em 1988 enquanto se criavam estratégias de manutenção da economia, antes do desenvolvimento da população e da sociedade.

O neoliberalismo no Brasil, como será visto ao longo desta tese, nos distancia da construção de uma nação para priorizar interesses governamentais que colocam a economia à frente da população, reatualizando os dados obtidos em 1980 da maneira mais cruel que se pode conhecer: um enorme exército de mão-de-obra reserva, de desempregados e de disputas que coloca o país como um dos mais desiguais de todo o mundo, como nos demonstra Lebauspain (1999, p. 9).

O governo optou pela política neoliberal, pela integração submissa à economia globalizada, pela abertura econômica sem freios, Os mercados financeiros ditam as regras e o país se submete.

O que muitos não sabem é que essa influência do mercado internacional, do financiamento do BID – Banco de Desenvolvimento Internacional – e da subserviência ao FMI – Fundo Monetário Internacional, atrelados aos dados estatísticos demonstrados da década de 1980, estão imbricados nas políticas sociais, trabalhistas e educacionais do Brasil, incluindo o financiamento e as diretrizes para manipulação e condução do desenvolvimento de nossa população. Não é à toa que há um grande crescimento de universidades particulares neste país, por exemplo, como nos ensinam Gomes e Oliveira (2006).

Assim, a partir da década de 1990, com as transformações do processo produtivo, o Brasil começou a interessar-se – forçado pelas diretrizes do BID e do FMI – em desenvolver uma categoria profissional que já existia desde 1970 nos países desenvolvidos: os tecnólogos.

Para Gomes e Oliveira (2006, p. 2), esse processo foi atrelado a algumas questões que começaram a ganhar importância na nova ordem mundial, a exemplo da aquisição de conhecimento, da introdução de inovações tecnológicas no processo produtivo e das mudanças técnicas e organizacionais a elas relacionadas.

Assim, as instituições formadoras das competências da mão-de-obra atual e futura deveriam adequar suas estruturas organizacionais e curriculares a fim de darem conta da composição qualitativa e quantitativa da força de trabalho, de forma a responder satisfatoriamente às novas demandas.

Atrelado às recomendações do BID para a reforma da educação dos países da América Latina e Caribe nos anos 1990, e à forte política neo-liberal que vem sendo implementada no Brasil, em 1996, surgem, regulamentados pela LDB – os Cursos Superiores de Educação Tecnológica, atualmente Cursos Superiores de Tecnologia, com sua estruturação, neste país, contrária ao que foi nos países desenvolvidos.

Gomes e Oliveira (2006, p. 3) nos mostram que o teor da proposta do BID incluía a constituição de modelos alternativos de ensino superior na forma apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Encontravam-se também, entre as prioridades apontadas, a criação de faculdades e institutos técnicos que atendessem às novas demandas da atualidade a custos inferiores aos da universidade, consideradas pelos organismos internacionais, como

estruturas não eqüitativas, rígidas, de alto custo e baixa adaptabilidade às necessidades do mundo moderno e globalizado.

Para o BID, os Cursos Superiores de Tecnologia são “uma alternativa de custo reduzido em relação ao modelo universitário, dotado de maior flexibilidade e adaptabilidade às flutuações do mercado, em conformidade com orientações dos organismos internacionais” (GOMES E OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Apesar dos Cursos Superiores de Tecnologia – CST – terem surgido sob total influência do mercado internacional no Brasil, serem por ele mantidos e estruturados, é na prática cotidiana das salas de aula desses cursos que temos a oportunidade de formar os novos profissionais tão necessários a este país.

Assim, o que pretendemos demonstrar é que entre a estrutura dos CST – de seu início, em escolas particulares, aos dias atuais – e à nossa prática, não só estão camuflados os interesses governamentais, bem como o despreparo e interesse da própria população. Desinteresse, este, atrelado ao fato de transformar o tecnólogo em um cidadão com condições de trabalho e desenvolvimento intelectual. A sociedade desconhece, pois, o atual mercado de trabalho no País, desrespeitando as diferenças culturais e intelectuais de cada categoria profissional, causando, com isso, problemas imediatos e futuros na formação e ganhos pessoais dos tecnólogos.

[...] as diferenças entre elite e povo, consagradas e alimentadas, também pela educação que é dada, como um “banquete”, com fartura aos ricos e, aos pobres as “migalhas”, pois todos são iguais perante a lei, em direitos e deveres, como afirma a Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988 no artigo 5º. [...] A atuação principal dos jesuítas, socializadores e educadores da população, viabilizou a exploração econômica da colônia, pelo apaziguamento do indígena e pela fundação de colégios para filhos de índios e portugueses. Para isso os jesuítas trouxeram um documento pedagógico amplamente utilizado, a “Ratio Studiorum” de 1599, praticamente o primeiro plano de estudos ou, na linguagem atual, o primeiro projeto pedagógico a ser utilizado em nossas escolas. Nele estava toda a programação, seguindo a filosofia humanista-tridentina, com aulas de gramática latina, humanidades, retórica e filosofia para ser trabalhada com os gentios rebeldes e hostis e, também, com os brancos rudes e analfabetos. [...] a primeira grande e insuperável barreira: a carência de padres ou professores capazes de ministrar tal currículo a alunos ignorantes que falavam, praticamente, um só idioma, o tupi-guarani, também conhecido como língua geral. Então isso se tornou histórico, as propostas pedagógicas alienígenas, impostas sem nenhum respeito às culturas, possibilidades, peculiaridades e necessidades locais, sempre

se constituíram num fracasso total. Os jesuítas usavam, para a educação nos colégios, os métodos tradicionais da repetição e da disciplina rigorosa, como o castigo físico, a reclusão, a repreensão e a exclusão. Tais normas, com algum abrandamento, perduram ainda hoje em muitos rincões do Brasil, apesar de, no século XX, surgirem teorias pedagógicas que propunham atitudes didáticas totalmente contraditórias a elas, como as humanistas, baseadas em Carl Rogers, as cognitivistas, em Jean Piaget e, especialmente, para nosso País, as socioculturais, em Paulo Freire. (SANTOS, 2008, p. 87).

Conforme Santos mencionou acima, a nossa Constituição de 1988 em seu artigo 5º fala que todos nós somos iguais perante a lei - *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e propriedade”*.

Exatamente, por esse motivo, é que nos preocupamos, nesta tese, com os rumos que os Cursos Superiores de Tecnologia estão tomando, principalmente os cursos oferecidos por instituições particulares. Um dos caminhos para essa demonstração é a pesquisa realizada frente a realidade de diversos profissionais, alunos e ex-alunos de cursos de curta duração, em sua grande maioria de 1600 horas, frente ao mercado de trabalho, que demonstrou em sua maioria, seus sonhos pessoais iludidos.

Assim, como exposto na última citação, os Jesuítas enfrentaram imensas dificuldades para ensinar seus alunos, devido a pouca, ou nenhuma, formação dos padres e professores. Por sua vez, os docentes de diversos cursos dos tecnólogos, vivenciam o mesmo problema, por se tratar de matérias específicas e totalmente diferenciadas dos cursos regulares de bacharel e licenciatura.

Não obstante, os próprios alunos têm dificuldades, porque sentem uma imensa distância entre o que estão aprendendo e o que precisam aprender para se qualificarem adequadamente para o mercado de trabalho.

Do ponto de vista desta tese, escola para todos é fundamental, porém universidade para todos é preciso ser repensada de maneira a não causar mais frustrações, medo, preconceitos e desigualdade entre os cidadãos de nosso país. Precisamos de um ensino de qualidade para nosso país e, não, quantidades exuberantes de Instituições Educacionais somando números para os investidores internacionais.

Cidadãos mais instruídos são mais produtivos, votam melhor e dão maior valor às instituições democráticas.

O Brasil é imenso, o mundo é imenso, há lugar para todos e não só para universitários mal formados competindo em desigualdades de formação e, conseqüentemente em desigualdade de ganho salarial e frustração pessoal.

O Brasil precisa repensar seus projetos educacionais desde a base, desde o ensino fundamental e médio. É preciso ter mais qualidade e respeito com os alunos e professores. Não é possível ser um bom aluno universitário se não lhe foi dada a oportunidade de ser um bom aluno no ensino inicial, é uma cadeia de ações mal representadas e, quem perde com tudo isso, é sem dúvida nenhuma a Nação, que nunca chegará, pelo menos não da forma como vem fazendo, ao grau de país desenvolvido. Não há desenvolvimento sem educação de qualidade, sem comprometimento de todos: Governo, Estado, Sociedade, Cidadão.

Felizmente, o que hoje presenciamos, é que diferentes entidades estão preocupadas com a educação em nosso país. Inúmeras empresas, famílias, igrejas, imprensa e conseqüentemente cidadãos, já entenderam que o problema não é apenas do governo e sim, da ação particular de cada um. Resta, porém, que os fatos sejam demonstrados e verificados. A informação é a melhor solução para as questões postas até o momento.

Viver de ilusão e sonhos não ajudará o Brasil a sair da péssima posição mundial em relação à educação⁶, sempre apontadas em diversas pesquisas realizadas durante anos, pelos especialistas. Potencial não nos falta, o que precisamos é de direcionamento.

⁶ A TV Bandeirante recentemente através do programa BANDNEWS apresentou uma reportagem feita pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura) em 15/10/2009 onde demonstra que o Brasil tem um dos piores índices de leitura e compreensão de texto dos 52 países pesquisados, ficando com a baixa classificação de 47º lugar, confirmando que Ler não é um hábito comum para a maioria dos brasileiros. (UNESCO, 2009).

2. A Estrutura dos Cursos Superiores de Tecnologia

Os Cursos Superiores de Tecnologia são de graduação, de curta duração, de cargas horárias diversas, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, abrangendo os diversos setores da economia, sendo seus graduados denominados “tecnólogos”, caracterizando-se como profissionais de nível superior, especializados em segmentos específicos de uma determinada área profissional, de maneira contrária à formação dos bacharéis que são formados como generalistas.

No início de sua criação, nas escolas particulares, cada Instituição de Educação Superior – IES denominava os cursos da maneira que achasse conveniente, pois ainda não existia um catálogo nacional adequado à categoria dos tecnólogos. Por exemplo, se uma dada IES na Zona Sul de São Paulo oferecia um curso voltado para a área financeira, ele poderia ser denominado como Gestão de Pequenas e Médias Empresas. Já em outra IES, por exemplo, na Zona Leste da cidade de São Paulo, o mesmo curso poderia ser denominado como Gestão Financeira.

Particpei de várias delegações do MEC que visitavam as IES onde eu atuava e, não foram poucas as reivindicações, tanto dos docentes como dos discentes, no sentido de ser pensada uma estrutura que fosse igual para todas as Instituições de Educação Tecnológica, pois, os alunos testemunhavam que tinham colegas ou até mesmo parentes que estudavam em outras IES, praticamente os mesmos conteúdos que eles cujas denominações, eram totalmente diversas, dando margem para confundir ainda mais o mercado de trabalho sobre a veracidade dos cursos, bem como seus familiares e a eles próprios.

Face a esse problema, o Ministério da Educação – MEC deu um grande passo criando o Catálogo Nacional do Ensino Tecnológico.

Atualmente são dez (10) as áreas profissionais que os cursos tecnológicos abrangem, conforme descritas abaixo, cada área se subdividindo em vários cursos pertinentes à mesma (CATALOGO DOS TECNOLOGOS, 2009): produção alimentícia; recursos naturais; produção cultural e design; gestão e negócios; infra-estrutura; controle e processos industriais; produção

industrial; hospitalidade e lazer; formação e comunicação; ambiente, saúde e segurança.

1) Produção Alimentícia: área com cursos de 2400 horas que compreende tecnologias relacionadas ao beneficiamento e industrialização de alimentos e bebidas. Abrange ações de planejamento, operação, implantação e gerenciamento, além da aplicação metodológica das normas de segurança e qualidade dos processos físicos, químicos e biológicos presentes nessa elaboração ou industrialização. Inclui atividades de aquisição e otimização de máquinas e implementos, análise sensorial e controle de insumos e produtos, distribuição e comercialização relacionadas ao desenvolvimento permanente de soluções tecnológicas de origem vegetal e animal. São subdivididos em cursos superiores de curta duração em:

- a. Agroindústria
- b. Alimentos
- c. Laticínios
- d. Processamento de carnes
- e. Produção de cachaça
- f. Viticultura e enologia

2) Recursos Naturais área com cursos que variam de 2000 a 2400 horas que compreende tecnologias relacionadas à produção animal, vegetal, mineral, aquícola (criação de animais ou plantas aquáticas) e pesqueira. Abrange ações de prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção referente aos recursos naturais. Inclui, ainda, tecnologia de máquinas e implementos, estruturada e aplicada de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos envolvidos, visando à qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social. São subdivididos em cursos superiores de curta duração em:

- a. Agronegócio
- b. Aqüicultura
- c. Cafeicultura
- d. Horticultura
- e. Irrigação e Drenagem

- f. Produção de grãos
- g. Produção pesqueira
- h. Rochas ornamentais
- i. Silvicultura

3) Produção Cultural e Design área com cursos de 1600 horas que compreende tecnologias relacionadas com representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas. Abrange atividades de criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, idéias e entretenimento, podendo configurar-se em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e nos projetos de produtos industriais. Tais atividades exigem criatividade e inovação com critérios sócio-éticos, culturais e ambientais, otimizando os aspectos estético, formais, semânticos e funcionais, adequando-os aos conceitos de expressão, informação e comunicação, em sintonia com o mercado e as necessidades do usuário. São subdivididos em cursos superiores de curta duração em:

- a) Comunicação assistiva
- b) Comunicação institucional
- c) Conservação e restauro
- d) Design de interiores
- e) Design de moda
- f) Design de produto
- g) Design gráfico
- h) Fotografia
- i) Produção audiovisual
- j) Produção cênica
- k) Produção fotográfica
- l) Produção multimídia
- m) Produção publicitária

4) Gestão e Negócios área com cursos de 1600 horas que compreende tecnologias associadas aos instrumentos, técnicas e estratégias utilizadas na busca da qualidade, produtividade e competitividade das organizações. Abrange ações de planejamento, avaliação e gerenciamento de pessoas e processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. Esse eixo caracteriza-se pelas tecnologias organizacionais, viabilidade econômica, técnicas de comercialização, ferramentas de informática, estratégias de marketing, logística, finanças, relações interpessoais, legislação e ética. São subdivididos em cursos superiores de curta duração em:

- a) Comércio exterior
- b) Gestão comercial
- c) Gestão de qualidade
- d) Gestão de cooperativas
- e) Gestão de recursos humanos
- f) Gestão financeira
- g) Gestão pública
- h) Logística
- i) Marketing
- j) Negócios imobiliários
- k) Processos gerenciais
- l) Secretariado

5) Infra-Estrutura área com cursos de 1600 a 2000 horas que compreende tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte. Contempla ações de planejamento, operação, manutenção, proposição e gerenciamento de soluções tecnológicas para infra-estrutura. Abrange obras civis, topografia, transporte de pessoas e bens, mobilizando de forma articulada – saberes e tecnologias relacionadas ao controle de trânsito e tráfego, ensaios laboratoriais, cálculo e leitura de diagramas e mapas, normas técnicas e legislação. Características comuns desse eixo são: a abordagem sistemática da gestão da qualidade, ética e segurança, viabilidade técnico-econômica e sustentabilidade. São subdivididos em cursos superiores de curta duração em:

- a) Agrimensura
- b) Construção de edifícios
- c) Controle de obras
- d) Estradas
- e) Gestão portuária
- f) Material de construção
- g) Obras hidráulicas
- h) Pilotagem profissional de aeronaves
- i) Sistemas de navegação fluvial
- j) Transporte aéreo
- k) Transporte terrestre

6) Controle e Processos Industriais área com cursos de 2400 horas que compreende tecnologias associadas aos processos mecânicos, eletrônicos e físico-químicos. Abrange ações de instalação, operação, manutenção, controle e otimização em processos, contínuos ou discretos, localizados predominantemente no segmento industrial, contudo alcançando também em seu campo de atuação instituições de pesquisa, segmento ambiental e de serviços. A proposição, implantação, intervenção direta ou indireta em processos, além do controle e avaliação das múltiplas variáveis encontradas no segmento produtivo, identificam esse eixo. Traços marcantes, neste eixo, são: a abordagem sistemática da gestão da qualidade e produtividade, questões éticas e ambientais, sustentabilidade e viabilidade técnico-econômica, além de permanente atualização e investigação tecnológica. São subdivididos em cursos superiores de curta duração em:

- a) Automação industrial
- b) Eletrotécnica industrial
- c) Eletrônica industrial
- d) Gestão da produção industrial
- e) Manutenção de aeronaves
- f) Manutenção industrial
- g) Mecatrônica industrial
- h) Processos ambientais
- i) Processos metalúrgicos

- j) Processos químicos
- k) Sistemas elétricos

7) Produção Industrial área com cursos de 2400 horas que compreende tecnologias relacionadas aos processos de transformação de matéria-prima, substâncias puras ou compostas, integrantes de linhas de produção específicas. Abrange planejamento, instalação, operação, controle e gerenciamento dessas tecnologias no ambiente industrial. Contemplam programação e controle da produção, operação do processo, gestão da qualidade, controle de insumos, métodos e rotinas. Característica desse eixo é a associação de competências da produção industrial àquelas relacionadas: ao objeto da produção, na perspectiva de qualidade e produtividade, ética e meio ambiente, viabilidade técnico-econômica, além do permanente aprimoramento tecnológico. São subdivididos em cursos de graduação de curta duração em:

- a) Construção Naval
- b) Fabricação mecânica
- c) Papel e celulose
- d) Petróleo e gás
- e) Polímeros
- f) Produção de vestuário
- g) Produção gráfica
- h) Produção joalheira
- i) Produção moveleira
- j) Produção sucroalcooleira
- k) Produção Têxtil

8) Hospitalidade e Lazer área com cursos de 1600 horas que compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, entretenimento e interação. Abrange os processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes à hospitalidade e ao lazer. As atividades compreendidas nesse eixo referem-se ao lazer, relações sociais, turismo, eventos e gastronomia, integrados ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais. A pesquisa,

disseminação e consolidação da cultura, ética, relações interpessoais, domínio de línguas estrangeiras, prospecção mercadológica, marketing e coordenação de equipes são elementos comuns desses eixos. São subdivididos em cursos de graduação de curta duração em:

- a) Eventos
- b) Gastronomia
- c) Gestão de turismo
- d) Gestão desportiva e de lazer
- e) Hotelaria

9) Informação e Comunicação área com cursos que variam entre 2000 e 2400 horas que compreende tecnologias relacionadas à comunicação e processamento de dados e informações. Abrange ações de concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática e telecomunicações. Especificação de componentes ou equipamentos, suporte técnico, procedimentos de instalação e configuração, realização de testes e medições, utilização de protocolos e arquitetura de redes, identificação de meios físicos e padrões de comunicação e, sobretudo, a necessidade de constante atualização tecnológica, constituem, de forma comum, as características desse eixo. O desenvolvimento de sistemas informatizados desde a especificação de requisitos até os testes de implantação, bem como as tecnologias de comutação, transmissão, recepção de dados, podem constituir-se em especificidades desse eixo. São subdivididos em cursos de graduação de curta duração em:

- a) Análise e desenvolvimento de sistemas
- b) Bancos de Dados
- c) Geoprocessamento
- d) Gestão da tecnologia da informação
- e) Gestão de telecomunicações
- f) Jogos digitais
- g) Redes de computadores
- h) Redes de telecomunicações
- i) Segurança da informação
- j) Sistemas de telecomunicações

- k) Sistemas para Internet
- l) Telemática

10) Ambiente, Saúde e Segurança área com cursos que variam entre 1600 e 2400 horas que compreendem tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação da natureza e à utilização, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde. Abrangem ações de proteção e preservação dos seres vivos e dos recursos ambientais, da segurança de pessoas e comunidades, do controle e avaliação de risco, programas de educação ambiental. Tais ações vinculam-se ao suporte de sistemas, processos e métodos utilizados na análise, diagnóstico e gestão, provendo apoio aos profissionais da saúde nas intervenções no processo saúde-doença, bem como propondo e gerenciando soluções tecnológicas mitigadoras e de avaliação e controle da segurança e recursos naturais. Pesquisa e inovação tecnológica, constante atualização e capacitação, fundamentadas nas ciências da vida, nas tecnologias físicas e nos processos gerenciais são características comuns deste eixo. São subdivididos em cursos de graduação de curta duração em:

- a) Gestão ambiental
- b) Gestão de segurança privada
- c) Gestão hospitalar
- d) Oftálmica
- e) Radiologia
- f) Saneamento ambiental
- g) Segurança no trabalho
- h) Sistemas biomédicos

Os Tecnólogos possuem formação direcionada para aplicação, desenvolvimento e difusão de tecnologias, com formação em gestão de processos de produção de bens e serviços e capacidade empreendedora, em sintonia com o mundo do trabalho. A organização curricular dos Cursos de Tecnologia funda-se nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização o que, evidentemente, tornam-se exigências para os docentes que lecionam nesses cursos, para o profissional que se gradua nesta

modalidade de ensino e para a sociedade e o mercado de trabalho que os absorve, como se verá ao longo desta tese.

Em Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Centro de Educação Superior (CES) a exemplo do CNE/CES 436/2001 homologado em 05/04/2001; do CNE/CES 29/2002 homologado em 12/12/2002 e 03/2002 há definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico que hoje já começam a ser amplamente debatidas pelos profissionais e gestores da área. A definição de carga horária mínima para os Cursos Superiores de Tecnologia conforme as áreas profissionais nas quais estão classificadas, por exemplo, não condiz com a real necessidade da formação e exigência do mercado⁷:

Do ponto de vista histórico, num primeiro momento, os CSTs foram direcionados para alunos que desejassem adquirir uma re-qualificação no mercado de trabalho. Tínhamos alunos das mais variadas áreas: gerentes, líderes, empresários, empregados de longa data buscando uma promoção em sua empresa, enfim, um público diferenciado em busca de mais habilidades e competências. Por este motivo não falávamos em formação (relacionando a disciplina escolar), mas sim em capacitação (relacionando as competências⁸, como são nomeadas as aulas no CST). Eram alunos que conheciam muito da prática, mas não possuíam bagagem teórica e tampouco diploma.

Não deixamos de ter esse tipo de público, mas a realidade mudou. Passamos a receber, também, alunos que deixaram os bancos escolares há muito tempo, como os anteriores, porém com um agravante: do ensino médio da rede pública e seus egressos e, pior ainda, não engajados no mercado de trabalho ao nível dos anteriores e, sim, em subempregos, em busca de uma posição melhor e mais qualificada. Pessoas que se encontram marginalizadas no mercado de trabalho, com pouquíssimo conhecimento prático-técnico e

⁷ Cabe destacar que apesar de ser definido como “carga mínima”, raríssimas instituições vão além dessas, pois se o fizerem temem perder o alunado, “apressado” para receber certificação, por outras Instituições de Educação Superior.

⁸ “[...] a competência é um conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político, e também estético [...] Utilizar novas tecnologias, por exemplo, ou administra a progressão das aprendizagens só faz sentido quando se reflete criticamente sobre os interesses que orientamos na prática, as instruções que a movem, e destinos que terão as ações, no contexto amplo da sociedade” (RIOS, 2002).

portadores de um grande desânimo social, o que significa dizer, descrença para com o Estado, a sociedade e mesmo para com o mercado de trabalho.

As realidades sendo diferenciadas exigem uma preparação profissional também diferenciada. Isso significa dizer que não há como preparar a mesma aula de Investimento Financeiro, por exemplo, quando a primeira turma é formada por analistas de crédito e, a segunda por carteiros e auxiliares administrativos de serviços públicos. Querendo ou não, a sala acaba sendo nivelada “por baixo”, o que causa grandes frustrações a todos.

Já foi dito nesta tese que os Cursos Superiores de Tecnologia – CSTs possuem uma peculiaridade, entre muitas outras, que é a de serem cursos de curta duração, de dois a três anos, e esse diferencial é extremamente importante para continuar minha exposição.

Como ensinar ou ajudar um aluno, nas condições acima expostas, sem qualificação alguma, na área em questão, sem visão empresarial, sem acúmulos teóricos, sem experiência profissional, sem esperança de uma melhoria social, a adentrar num mercado tão competitivo, ainda distante, até mesmo para muitos de nossos alunos anteriores?

Em diversas delegações do MEC de que participei ao longo desse período (de 2003 até a presente data), por conta do reconhecimento de alguns cursos, muitos foram os questionamentos, tendo em vista, a possível mudança do perfil do alunado que estávamos para receber.

Já no ano de 2004, nas instituições em que trabalhei, recebemos um número considerável de alunos despreparados, principalmente frente ao mercado de trabalho. No início, me senti um pouco perdida para planejar para uma sala de aula ainda mais heterogênea, aquilo que havia planejado para o curso em questão.

Mais heterogênea porque, além do alunado costumeiro que já recebíamos, das mais variadas idades e conhecimentos, tínhamos, também, agora, um novo público: o egresso do ensino médio e bolsista de programas de inserção de alunos na universidade como será visto ao longo dos próximos capítulos.

Diante da mistura de entusiasmo que exibiam por estarem cursando uma faculdade e, ao mesmo tempo, com a preocupação da falta de tempo que teriam para aproveitar o curso e, o mais agravante, face ao despreparo nítido e

claro que apresentavam naquele momento, o que continua ocorrendo até a presente data, nós professores iniciávamos nosso trabalho sem sabermos, na verdade, se poderíamos continuar a falar de competências ou se, em alguns momentos, precisaríamos falar de formação.

Uma realidade que pode ser explicada com um simples exemplo: como ensinar matemática financeira, se os alunos não sabiam nem mesmo as operações básicas da matemática pura, ou até mesmo de uma equação do 1º grau?

Debater e propor mudanças implica antes de tudo, em conhecer a realidade a fundo e, no caso dos CST, quanto mais os conhecemos, mais percebemos o quão são profundas e problemáticas suas raízes e frutos.

2.1 Os Cursos Superiores de Tecnologia.

Conforme nos ensina Prado (2003), a educação tecnológica tem mais de 30 anos desde sua implantação, ou seja, tem um passado significativo. Mas, apesar disso, não tem feito parte das últimas abordagens sobre temas educacionais. Há poucos anos, foi instituído pela Lei 8948/94 o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, mas só depois da LDB 9394/96 e do Decreto Federal 2208/97 é que o ensino tecnológico ganhou nova dimensão e reiniciou sua trajetória no âmbito da educação profissional no Brasil. Regulamentados pelo Decreto Federal 2406/97, foram implantados, os Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs e, a partir de 2001, começaram a ser credenciados os primeiros centros mantidos pela iniciativa privada.

Como em qualquer tema novo, são muitas as dúvidas sobre esta modalidade de educação, que já faz parte dos sistemas educacionais do mundo desenvolvido, cada vez mais globalizado, pois existe um mercado de trabalho que busca aqui e lá fora profissionais com formação suficiente para desenvolver atividades em áreas cujos problemas operacionais requerem conhecimentos específicos e não generalistas. Este é o campo de atuação da educação tecnológica. (PRADO, 2003, p. 4-5).

A LDB divide a educação escolar em: 1) educação básica – compreendendo a educação infantil; o ensino fundamental e o ensino médio; e, 2) a educação superior.

Conforme a LDB 9394/96 (BRASIL, 2002):

Art 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Art 32. O ensino fundamental com duração mínima de oito anos obrigatório e gratuito na escola pública terá como objetivo a formação básica do cidadão, com permanência de pelo menos quatro horas de trabalho em sala de aula, conforme complementa o Art. 34.

Art 35. O ensino médio, etapa final da educação básica com duração mínima de três anos, terá como finalidade, entre elas, a consolidação e aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional (parágrafo 4º do artigo 36).

Art 43. Trata da educação superior e tem como finalidade estimular à criação cultural e desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, entre outras disposições da LDB.

Com relação à educação profissionalizante, podemos observar que:

O Decreto Federal Nº. 2208/97, ao regulamentar os dispositivos referentes à educação profissional da Lei de Diretrizes e Base (LDB), estabelece uma organização para essa modalidade educativa em três níveis:

- básico⁹: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia. Exemplo: cursos livres de corte e costura; cursos livres de eletrônica;
- técnico¹⁰: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. Exemplo: cursos técnicos para mecânicos automobilísticos; cursos técnicos em processamento de dados
- tecnológico¹¹: correspondente a cursos de ensino superior na área tecnológica, (os CST) destinado a egressos do ensino médio e técnico.

Segundo Parecer CNE/CP de 02/09/2002, Francisco Aparecido Cordão, membro do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 03/12/2002 e homologado em 13/12/2002 pelo Ministro da Educação da época, Paulo Renato de Souza, os CSTs seriam importantes para a sociedade, pois:

A moderna organização do setor produtivo está a demandar do trabalhador competências que lhe garantam maior mobilidade dentro de uma área profissional, não se restringindo apenas a uma formação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Desta forma, a educação profissional foi profundamente reestruturada, para atendimento desse novo contexto do mundo do trabalho, em condições de modificá-lo e de criar novas condições de ocupação.

A Educação Profissional não é mais concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado. Ela é concebida, agora, como importante estratégia para que o cidadão tenha um efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto modificam suas vidas e seus ambientes de trabalho. Para tanto, impõe-se a superação do enfoque tradicional da educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer. Ela requer, além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários a

⁹ Os cursos básicos dão direito a certificados que não são registrados pelo MEC, já os cursos técnicos e tecnológicos dão direito a diplomas que obrigatoriamente devem conter registro no MEC.

¹⁰ Hoje, os técnicos também possuem um Catálogo Nacional do Ensino Técnico, para regularização de seus cursos.

¹¹ Obtenção de diploma do Curso Superior podendo seguir seus estudos em cursos *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. (nota do autor).

tomadas de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição.

Os CSTs tem se difundido em larga escala na mídia, atraindo um maior número de alunos para as salas de aula, que, no entanto, ainda possuem em mente apenas três modelos educacionais: técnico, ensino médio e bacharelado.

A formação tecnológica, no entanto, prevê a compreensão global do processo produtivo, não apenas do aprender, mas, sim do apreender os conhecimentos necessários para o desempenho de funções mais complexas, necessárias às tomadas de decisões profissionais, gestando, produzindo, criando, enfim, administrando, fazendo parte da Educação Superior.

Resumindo, pelas palavras de Cordão, acima transcritas, destaca-se a necessidade do aluno dos CST criar, pensar e inovar. No entanto, esse trecho da fala do conselheiro contradiz outros dados expostos no mesmo parecer: a questão da natureza, da densidade, da demanda, do tempo de formação e do perfil profissional, como se pode ver a seguir:

Importa, sobremaneira, a identificação de critérios e referenciais claros e de responsabilidade das instituições de ensino na oferta de cursos de formação de tecnólogos. Entre os referenciais para caracterização de tecnólogos e a correspondente formação em determinada área podem ser destacados os seguintes:

- a) Natureza: certas áreas são, por natureza, essencialmente científicas e outras essencialmente tecnológicas. No primeiro caso, por exemplo, matemática, comporta cursos de Bacharelados e não de Tecnologia no segundo, por hipótese, informática, comporta cursos, onde a ênfase da formação e da atuação do profissional situa-se, fortemente, tanto no campo da ciência quanto no da tecnologia.
- b) Densidade: a formação do tecnólogo é, obviamente, mais densa em tecnologia. Não significa que não deva ter conhecimento científico. 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.
- c) Demanda: é fundamental que tanto a oferta de formação do tecnólogo como do bacharel correspondam às reais necessidades do mercado e da sociedade. Há uma tendência perniciosa de se imaginar e supor uma certa demanda comum tanto do tecnólogo como do bacharel. Às vezes os dois juntos, para a mesma área, sem perfis profissionais distintos, acarretam confusões nos alunos e

- no próprio mercado de trabalho. É necessária clareza na definição de perfis profissionais distintos e úteis.
- d) Tempo de formação: é muito difícil precisar a duração de um curso de formação de tecnólogos, objetivando fixar limites mínimos e máximos. De qualquer forma, há um relativo consenso de que tecnólogo corresponde a uma demanda mais imediata a ser atendida, de forma ágil e constantemente atualizada.
 - e) Perfil: o perfil profissional demandado e devidamente identificado constitui a matéria primordial do projeto pedagógico de um curso, indispensável para caracterização do itinerário de profissionalização, da habilitação, das qualificações iniciais ou intermediárias do currículo e da duração e carga horária necessária para sua formação.

Se a exigência de constante atualização de perfis profissionais e de currículo passa a ser fundamental no caso do ensino a ser oferecido ao trabalhador especializado, ela se torna ainda mais premente no caso da formação do tecnólogo. Na realidade, na medida em que as tecnologias de ponta apresentam uma conexão cada vez mais estreita com o conhecimento científico, o papel do tecnólogo, de quem se espera uma aptidão para aplicação da tecnologia associada à capacidade de contribuir para a pesquisa, se torna ainda mais estratégico.

As concepções ideológicas que cercam e ajudam na formulação do papel do tecnólogo no Brasil - inclusive como o de uma espécie de auxiliar para os bacharéis e/ou um profissional preparado para resolver problemas pontuais e não como um profissional capaz de criar projetos e soluções para problemas já existentes ou futuros - perpassam quer o histórico educacional do Brasil, no qual se procurou, por muito tempo, o generalista¹², quer a política neoliberalista a que o Brasil esteve e ainda está submetido desde o final dos anos de 1990 até o presente momento.

Os CSTs encontram-se em constantes modificações e alterações, visto trabalharmos com um segmento diferenciado de alunos em uma época de rápidas mudanças sócio-culturais, colhendo os frutos da globalização e vivenciando a era da tecnologia.

Assim, as exigências feitas, dos profissionais que lecionam no CST, são muitas e colocam, de inúmeras maneiras, a contextualização acima feita¹³.

¹² Como pode ser verificado, por exemplo, no famoso texto de Darcy Ribeiro (1996), "Sobre o Óbvio".

¹³ Em dezembro de 2008, em uma Instituição de Educação Superior da região de Guarulhos, na grande São Paulo, houve uma reunião para apresentação do novo diretor geral da instituição aos docentes. IES que cresce a cada dia, concorrendo com a única universidade local, o diretor apresentou suas diretrizes de forma esquemática, colocando em gráficos, metas e tabelas sua proposta para o ano de 2009. Justificando a saída da então diretora, como sendo algo absolutamente estratégico – “ela fez a instituição crescer, agora é nossa vez de fazê-la

Com relação às exigências, destaco, neste momento, alguns aspectos que nos fazem estar sempre reformulando e adaptando o conteúdo trabalhado em sala de aula, e o porquê do debate proposto nesta tese ser tão urgente e necessário para o país:

1. Os desafios de várias ordens colocados pela junção de duas clientelas:

Os alunos antigos, aqueles que já estavam atuando no mercado de trabalho e estavam à procura de uma reciclagem e de um diploma do ensino superior, e os alunos novos, egressos do ensino médio que nunca atuaram no mercado de trabalho e estão em busca de um diploma, principalmente, em busca de seu primeiro emprego. Esses por sua vez também possuem características diversas (sendo muitos bolsistas de programas de incentivo educacional do governo e a maioria inserida em cursos que não eram suas

tornar-se grande”, pois a primeira parte do crescimento é feita no ímpeto e na boa vontade dos colaboradores, já a segunda etapa requer mais do que empolgação é preciso um sério mapeamento e formulação de um elaborado processo de gestão – salientou a importância do professor no processo de manutenção do aluno da IES e do sucesso da mesma.

Tratando a IES como uma “empresa em crescimento”, avisou aos professores que a partir daquele momento eles teriam plano de carreira e metas a atingir por semestre. Não mais seriam chamados de professor, e sim de “gestor de processo educacional”, e dentre as muitas atribuições administrativas como gestão dos clientes – no caso, os alunos – deveriam saber que o aluno da IES deve sair empregado ao final do curso. Se o mesmo não estiver, é incompetência do gestor, já que a meta do novo diretor é “gestar produto”: “Aluno no mercado, é produto vendido. Aluno desempregado é produto encalhado”. A revolta dos professores foi em massa, com comentários paralelos e inconformados com a postura da IES. Dentre as outras diretrizes, a segunda que mais chamou a atenção foi a adaptação dos currículos e grade escolar nos moldes das Universidades particulares com maior quantidade de alunos hoje na cidade de São Paulo, incluindo formações modulares e executivas, fazendo o aluno ter mais diplomas, e num espaço menor de tempo: geralmente 2 diplomas em 3 anos.

A apresentação de todos os elaborados dados e tabelas mostravam a seguinte tendência, ressaltada inclusive pelo próprio diretor, nada do que ele estava fazendo era original, tudo existia em empresas, mas sua organização era personalizada seguindo atributos exclusivos da instituição, cliente, mercado, região geográfica, sociedade guarulhense, entre outros. E uma coisa era certa, os professores, uma vez trabalhando nos novos moldes de gestão, não mais iriam querer voltar ao sistema antigo, segundo sua visão.

Entre as várias medidas adotadas no início da gestão do atual diretor, a mais impactante foi demitir cerca da metade dos coordenadores e integrantes da diretoria, justificando o inchaço da instituição para trabalhos que poderiam ser feitos por uma só pessoa; outra postura tomada a fim de superar a incômoda posição de ser uma instituição de porte intermediário, pois era um alvo constante dos principais concorrentes, foi de alterar a forma tradicional adotada pela instituição nas dependências de matérias dos alunos. Esta deixou de ser única, cursada no ano consecutivo, para criar novas possibilidades, totalizando três formas distintas. A medida visava a “recuperação mais cedo possível” do aluno evitando a evasão do aluno para outras IES, e sanar um problema de caixa comum do mês de janeiro, ou seja, a demora na matrícula por incerteza das matérias cursadas pelos alunos no ano letivo seguinte. (Nota do Autor).

opções de escolha mas, sim, que estavam disponíveis pelo Estado – exemplo: opção por Direito e vaga disponível pela nota obtida no exame do ENEM em Tecnologia de Recursos Humanos).

2. O aproveitamento conteudista dos alunos frente às suas competências e habilidades abordadas em sala de aula.

Não são poucas vezes em que nos deparamos com esses tipos de problemas em sala de aula, em razão das duas clientelas. A maioria de nossos alunos antigos traz uma grande bagagem de conhecimentos e habilidades profissionais, porém, possui muito pouco conhecimento sobre as matérias a serem abordadas nos diferentes módulos que lhes serão oferecidos durante o curso.

Para que nossas aulas sejam proveitosas, torna-se necessário que, cada um de nós, professores dos CST, esteja engajado com a realidade vivida por nossos alunos em seu cotidiano. Trata-se de trazer para a sala de aula, exemplos vivenciados pelos alunos em suas atividades diárias, uma vez que diversos desses alunos já estão engajados no mercado de trabalho, e possuem funções de liderança.

Assim sendo, é comum trabalharmos e identificarmos nossos conteúdos a partir de suas habilidades e competências, levando, assim, um "encanto" especial para os alunos que vislumbram nos CST um aperfeiçoamento de suas ações e de seus conhecimentos.

Com a entrada dos novos alunos, egressos do Ensino Médio, essa tarefa ficou ainda mais complexa e de difícil execução, pois de um lado, não são portadores das experiências comuns entre os antigos e, por outro lado, nem podemos prescindir delas, nem tampouco exigí-las desses alunos.

3. Alunos de origens sociais diversas competindo pelas mesmas vagas (uma questão de classe social).

Percebo, constantemente, durante as aulas, que muitos alunos se preocupam com as necessidades impostas pelo mercado de trabalho, como, a concorrência, a competição e até mesmo o acesso à informação e que também na sua grande maioria, os alunos não sabem conviver de forma unida, criar times, aprender com as diferenças. Postura esta que exige do profissional,

dentre outras características: flexibilidade, saber lidar com perdas e ganhos, capacitação profissional constante, adequação de perfil profissional e compreensão de que nem todos têm habilidade para assumir qualquer cargo em qualquer empresa.

Ao invés de aprenderem um com os outros, criam ambientes de rixa e competições de vaidades pessoais, acentuadas por preconceitos relacionadas à cor, classe e condição de ingresso na IES. Na maioria das vezes se vêem como concorrentes em potencial, competindo não de forma saudável e necessária, adequada às exigências impostas pela sociedade nos dias de hoje – motivando-se ao estudo e aperfeiçoamento constante – mas de maneira desigual e cruel como no mercado de trabalho.

Não são poucas vezes em que precisamos deixar de transmitir-lhes os conteúdos necessários e específicos de cada matéria, para poder dialogar com a classe e, em particular com alguns alunos, sobre seus comportamentos, pois, os alunos das camadas sociais mais favorecidas não costumam receber bem os alunos das camadas sociais menos favorecidas, uma vez que há entre eles grande diferença de classe social e experiência profissional. E, como geralmente, esses últimos possuem sérios problemas de aprendizagem e assimilação do conteúdo das aulas, as diferenças e “má-vontade” dos mais favorecidos, apenas aumenta. Essa situação se agrava em sala de aula, com o fato dos alunos em condições financeiras privilegiadas, freqüentemente participarem de encontros em restaurantes, bares e demais locais de lazer, situação impensável para muitos alunos de camadas mais baixas. Fato que acaba, naturalmente, interferindo no relacionamento dos alunos em sala de aula, ampliando e criando novas desagregações.

Por outro lado, em razão da atual constituição dos cursos de formação tecnológica, trabalhamos com uma carga horária reduzida – quando comparada aos cursos de bacharelado –, com alunos que estão com seus tempos reduzidos, ou seja, com pouco tempo para revisarem conteúdos que já deveriam ter sido adquiridos e também, afastados há muito tempo do ensino escolar, portanto desatualizados, ao lado de alunos que saíram recentemente do ensino médio e que olham os primeiros com a idéia de que, enquanto eles, os mais velhos, não pararem suas atividades, eles não terão lugar no mercado de trabalho.

O trabalho em equipe que realizo em todas as minhas aulas, sem exceção, traz para eles, uma sensação de novidade, em que de uma forma ou de outra, acabam entendendo a importância de não avançarmos apenas com os conteúdos, mas, sim, de tornarmos aquelas poucas horas que nos são concedidas, em momentos de grande aprendizado e de formação de nossas identidades, como cidadãos ímpares, necessários para o crescimento mais humano e justo de nosso país.

Nos cursos de bacharelado, onde também atuo, essa visão é mais ampla, devido à maior carga horária disponível aos professores e, conseqüentemente, aos próprios alunos. Na verdade, não podemos nos esquecer que a duração normal de um curso de bacharelado é de quatro a cinco anos, enquanto a dos Cursos Superiores de Tecnologia é de dois a três anos. Na prática, na fala de alguns de meus colegas docentes, *“o aluno do curso do CST sai para o mercado de trabalho no tempo médio em que começamos a perceber que o aluno de bacharelado (a esta altura possui carga horária escolar superior ao do CST) começa a modificar-se e amadurecer com relação à sociedade, à profissão escolhida e mesmo com relação a si mesmo e aos colegas de classe”*.

Trabalhar em equipe nos CST não é tarefa fácil, pois exige, no mínimo, uma grande parcela de contribuição dos alunos que não dispõem de muito tempo e, pior ainda, estão disputando um espaço difícil na sociedade, uma vez que esta, devido às grandes mudanças que vêm ocorrendo e, também pela novidade desta modalidade de ensino, os vê com estranheza e, ainda, pouca credibilidade, conforme podemos afirmar pelo parecer do senhor presidente do CRA – Conselho Regional de Administração em São Paulo, Roberto Carvalho Cardoso, em entrevista ao Jornal do Administrador Profissional (2004, p. 2).

No início deste trimestre, o sistema CFA-CRAs (Conselho Federal de Administração/Conselhos Regionais) deu um passo importante no sentido de manter e até mesmo ampliar o prestígio da profissão. Por decisão unânime, os conselhos não irão aceitar o registro de formados de cursos que não sejam de graduação em Administração, uma vez que a Lei 4.769/65, que criou a profissão, não prevê em que pese serem cursos da área ou correlatos, por exemplo, os seqüenciais e os tecnólogos. A decisão não é extemporânea, muito menos insensata e reflete o pensamento da maioria dos Administradores. Ouvidos em pesquisa recente, eles deram seu recado: a Lei 4769/65 deve ser seguida à risca.

O que pode parecer uma simples questão semântica, na verdade é um assunto bastante complexo, pois envolve não só a capacitação profissional de quem irá exercer funções relevantes dentro das corporações, mas o próprio desempenho delas.

É assim que a classe dos Administradores vê a questão dos outros cursos “superiores” na área da Administração. São superiores porque estão no nível seguinte ao Médio, são úteis para o mercado, que precisa de gente capacitada em níveis intermediários, são necessários para as empresas tornarem-se mais eficientes, mas não podem ser confundidos com os cursos de graduação.

Não se trata de atribuir menor importância àqueles profissionais em relação aos administradores, mas sim de reconhecer a diferença no nível da capacitação profissional de ambos.

Há espaço para todos no mercado.

4. Administração do curto espaço de tempo que essa modalidade de ensino oferece, adequando-a às exigências citadas anteriormente, associada à legislação atual que estabelece ser o tecnólogo um ponto de intermediação entre o doutrinário/teórico e o técnico/prático.

Na teoria tudo fica muito simples, porém, quando tentamos colocar em prática essa exigência da legislação feita para os CSTs, a prática torna-se bem diferente.

Dispomos, de uma carga horária muito restrita para atingirmos tudo o que é necessário e que gostaríamos de realizar nos CST, principalmente nos cursos de dois anos de duração.

Acredito que a visão de tornar o aluno do CST um intermediário entre o doutrinário/teórico e o técnico/prático, seja, no mínimo, inadequada, uma vez que eles, os tecnólogos, precisam ser vistos como profissionais únicos da área de tecnologia e não como servidores profissionais de outras áreas, em sua grande maioria bacharéis. Os tecnólogos precisam ter autonomia para exercer suas profissões. Precisamos que nossos governantes assumam que a implementação dessa nova modalidade de ensino não foi acabada, e que ainda precisamos trabalhar a aceitação e a especificação correta para esse nicho de mercado.

São inúmeras as dificuldades que os alunos, professores, coordenadores e a própria sociedade enfrentam com esse novo modelo de

ensino e profissão, visto que nem tudo foi ainda devidamente esclarecido. A sociedade bem como o mercado de trabalho exige desses alunos, conhecimentos idênticos ao exigido dos alunos de cursos de bacharel, conscientemente ou não, afinal para todos, curso superior é curso superior.

Porém, para trabalharmos com conhecimentos específicos e atuais, junto aos alunos dos cursos de tecnologia, faz-se necessário que os mesmos tenham um bom nível de conhecimento cultural e teórico, além de certo preparo técnico. Sem contar que, na sua grande maioria, afastados de seus estudos por longo tempo, não lembram mais diversas coisas básicas, como as operações matemáticas, desde as mais simples ou, regras fundamentais da gramática e, até mesmo de outras matérias como história e geografia.

Sei, através de colegas de profissão, para não falar apenas de minha prática, o quanto esta deficiência lhes dificulta o trabalho em sala de aula, como os professores de metodologia científica e de pesquisa que precisam ensinar regras de português e redação; ou ainda, os professores de sociologia e ética que precisam recuperar aulas de história do Brasil e do mundo, pois as teorias ficam soltas uma vez que há dificuldade, por parte dos alunos, em articular a realidade à teoria (VEJA, 2008).

Cabe aqui um parêntese para citar uma entrevista dada pelo físico alemão Andréas Schleicher. Há oito anos ele é o responsável pela aplicação de provas em 57 países do mundo, inclusive o Brasil. Essas provas são avaliadas através do indicador PISA (Programa Internacional de Aferição dos Estudantes), através de uma iniciativa da OCDE (organização que reúne as trinta nações mais desenvolvidas do mundo). “[...] os brasileiros aparecem, mais uma vez, entre os piores estudantes do mundo nos últimos rankings de ensino da OCDE [...]” as provas realizadas, não deixam dúvidas quanto ao tipo de aluno que o Brasil forma hoje em escolas públicas e particulares. São estudantes que demonstram certa habilidade para decorar a matéria, mas se paralisam quando precisam estabelecer qualquer relação entre o que aprenderam na sala de aula e o mundo real. [...] Enquanto o Brasil foca no irrelevante, os países que oferecem bom ensino já entenderam que uma sociedade moderna precisa contar com pessoas de mente mais flexível. “Elas devem ser capazes de raciocinar sobre questões das quais jamais ouviram falar – no exato instante em que se apresentam”.

Tarefa difícil, por exemplo, é tentar ensinar matemática financeira para alunos que não lembram como se resolve uma equação do primeiro grau ou

desconhecem as regras básicas de um logaritmo¹⁴. Então, quando eles não passam em concursos públicos (os poucos que autorizam sua participação, devido a carga horária menor dos cursos – na grande maioria, só conseguem participar de concursos públicos que exigem apenas o ensino médio), perdem cargos de gerência, pois não sabem lógica matemática ou não dominam o uso das calculadoras financeiras, ou não conseguem interpretar um simples texto, entre outras coisas necessárias e exigidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, ficando frustrados. O mercado os exclui, na grande maioria, de postos de chefia, dando-lhes apenas oportunidade em empregos disputados por alunos do ensino médio. E o que mais observamos é a migração desses alunos para cursos de bacharelado, durante ou pós-término dos cursos tecnológicos.

Assim sendo, acredito que ainda há muito por se fazer, para que os Tecnólogos sejam valorizados, mas esse processo só acontecerá se a valorização passar, primeiramente, por outros três processos: a) re-atualização das políticas públicas educacionais adequadas à realidade brasileira e com propostas reais de inclusão e solução de questões sociais sérias, a exemplo do desemprego e do despreparo da mão-de-obra; b) valorização do corpo docente e capacitação para desenvolvimento de flexibilidade e outras competências necessárias para atuar com o público discente dos CST; c) reestruturação das universidades quanto ao papel dos tecnólogos, como condutores da readequação da sociedade para absorção desses profissionais, passando-se, inclusive, pelos conselhos regionais e sindicatos.

2.2 Exemplos de Grades Curriculares em dois Cursos de Graduação do Ensino Tecnológico na cidade de São Paulo

O objetivo aqui é demonstrar que o que o Ministério da Educação – MEC solicita para a formação dos alunos nos cursos de Educação Tecnológica, nem sempre é cumprido. Apesar da grade curricular, conforme se verá adiante, possuir competências que contemplam a formação do aluno, a forma de

¹⁴ Fato verídico, constatado por docentes que lecionam nas duas modalidades de cursos é que lecionar a mesma matéria para o bacharelado deixa o docente mais acomodado do que lecioná-la para os tecnólogos, uma vez que as cargas horárias são completamente discrepantes. (Nota do Autor).

desenvolvimento dessas competências está muito longe do seu objetivo final, em especial pelos seguintes motivos:

- a) os módulos podem ser cursados individualmente ou aleatoriamente, segundo o oferecimento da faculdade, que ao invés de seguir uma lógica de conhecimento cumulativo, segue a do número de alunos matriculados no semestre. Isso significa que geralmente os alunos tendem a cursar competências muito complexas antes de cursarem uma competência mais básica;
- b) não há pré-requisito para se cursar qualquer tipo de competência, o que agrava a situação exposta no item (a);
- c) como o curso de tecnólogos visa ao aperfeiçoamento, à qualificação e a re-qualificação de profissionais, não há na grade competências básicas que nivelem ou ensinem conceitos básicos de disciplinas fundamentais para que os alunos possam apreender de forma adequada as competências técnicas oferecidas;
- d) o item anterior poderia ser superado se, e somente se, a forma de selecionar esse aluno fosse adequada. No entanto, a maioria das instituições não possui um sistema de vestibular nessas condições, limitando-se a seleção muitas vezes a uma entrevista e a uma redação, que na verdade, só serve para avaliar a porcentagem de bolsa de estudo que ele poderá adquirir;
- e) cabe ressaltar que a dificuldade inicial do aluno de tecnologia em acompanhar as competências, evidentemente, só aumenta ao longo dos módulos, e isso tende a se refletir de forma ainda mais dramática, no momento de desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso – TCC, quando este existe na grade. Cabe aqui um destaque: a falta da obrigatoriedade do TCC tem sido um dos principais motivos para que esses mesmos alunos não consigam cursar uma pós-graduação, ou quando conseguem nela se matricular, não conseguem concluí-la;

f) a forma de gestão desses cursos, dificulta e muito o trabalho do professor em sala de aula. Quero dizer com isso, com conhecimento de causa, que ao lecionar para alunos já inseridos no mercado de trabalho, as quarenta horas de uma competência como matemática financeira avançada conseguem ser bem aproveitadas para aprimoramento e crescimento do profissional. Ao lecionar para uma turma cujo conhecimento prático não existe, como é o caso da grande maioria dos alunos egressos do ensino médio e bolsistas dos programas de governo, a mesma competência transforma-se necessariamente em matemática financeira básica, porque somos obrigados a gastar pelo menos metade da carga horária em recuperar conceitos da matemática aplicada, da matemática financeira e muitas vezes de análise de crédito, coisas que já deveriam estar apreendidas;

g) outro agravante, cada vez mais comum em instituições de ensino, é a redução de aulas presenciais em favor de aulas à distância, justificáveis por falta de espaço físico, falta de docentes e/ou economia financeira. Além do agravante do processo de ensino-aprendizagem, é forçoso dizer que quase todos os alunos além de serem analfabetos tecnológicos, ou seja, não sabem trabalhar com computadores e plataformas de ensino, não são autodidatas, isto é, tampouco possuem disciplina para estudar adequadamente em suas residências quando possuem computador.

Para elucidar as formas como são pensados e planejados os cursos superiores de tecnologia, selecionamos dois exemplos desses cursos: Gestão Financeira e Gestão de Recursos Humanos. Em ambos os casos, serão demonstrados, primeiro, a definição do curso elaborada pelo MEC, através do catálogo nacional dos tecnólogos e, depois, a visão de uma determinada IES.

I – Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira (CATALOGO DOS TECNÓLOGOS, 2009).

O tecnólogo em gestão financeira aplica métodos, técnicas e conceitos econômico-financeiros no planejamento de captação em investimento dos recursos empresariais, na controladoria, trabalhando em diferentes cenários em ambientes organizacionais de uma empresa. Atento às mudanças econômicas e tecnológicas, e com vistas a otimizar investimentos, esse profissional analisa demonstrações financeiras e elabora estudos de viabilidade, subsidiando assim o processo de tomadas de decisões na instituição.

Carga horária mínima – 1600 horas

✚ Grade Curricular de um curso de Tecnólogo em Gestão Financeira¹⁵

Em meio ao quadro econômico no qual se insere o país, o Gestor Financeiro que atua em organizações assumiu uma posição de extrema relevância.

Administrar financeiramente uma empresa significa custear seu crescimento e negócios e fazer novos investimentos.

O papel desse profissional é assegurar que o capital esteja disponível, bem como os recursos adequados, no momento certo e ao menor custo para a sobrevivência da empresa.

Módulos e Certificações:

- Módulo de Planejamento e Gestão de Estruturas Financeiras – 400 horas
 - Certificado na função de Gestor de Planejamentos e Estrutura

¹⁵ Segundo uma IES na cidade de São Paulo, Zona Leste da capital. (o nome da Instituição não será revelado para preservar a identidade da mesma).

- Módulo de Intermediação e Gestão de Instituições Financeiras – 400 horas
 - Certificado na função de Analista de Negociação

- Módulo de Análise Econômica e Financeira – 400 horas
 - Certificado na função de Analista de Capitais

- Módulo de Análise de Projetos e Investimentos – 400 horas
 - Certificado na função de Analista de Projetos e Investimentos

Carga Horária Total: 1.600 horas

Diploma: Tecnólogo em Gestão Financeira

Tabela 1 - Grade Curricular do Curso de Gestão Financeira

Módulo: Planejamento e Gestão de Estruturas Financeiras	
Competência	Carga Horária
Administração Moderna	40
Contabilidade	40
Contabilidade Financeira	40
Crédito e Cobrança	40
Estatística	40
Estrutura de Tesouraria	40
Fluxo de Caixa	40
Informática	40
Matemática Financeira	40
Metodologia de Pesquisa	40
Módulo: Intermediação e Gestão de Instituições Financeiras	
Competência	Carga Horária
Empréstimos a longo prazo	60
Ética nas Organizações	40
Fatores e Taxas	40
Finanças Internacionais	40
Mercado e Sistema Financeiro	60

Operações Ativas e Passivas	40
Políticas Econômicas	80
Probabilidade	40
Módulo: Análise Econômica Financeira	
Competência	Carga Horária
Análise de crédito	80
Análise econômico-financeira	60
Análise macro e micro	40
Contabilidade de custo	40
Estrutura de capitais	40
Gestão de capital de giro	80
Gestão de Negócios e Financeiro	60
Módulo: Análise de Projetos e Investimentos	
Competência	Carga Horária
Análise de risco de investimento	80
Estudo e avaliação de projetos	80
Gestão econômico-financeira	80
Matemática financeira avançada	80
Projetos financeiros	80

II - Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (CATALOGO DOS TECNÓLOGOS, 2009)

O tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos atua no planejamento e gerenciamento dos subsistemas de gestão de pessoas, tais como recrutamento e seleção de cargos e salários, treinamento e desenvolvimento, avaliação de desempenho, rotinas de pessoal, benefícios, gestão de carreiras e sistema de informação de recursos humanos. Esse profissional promove o desenvolvimento de competências relacionadas ao comportamento nos níveis individual (motivação), de grupo (negociação, liderança, poder e conflitos) e organizacional (cultura, estrutura e tecnologia), catalisando os processos de elaboração de planejamento estratégico, programas de qualidade de vida do trabalho e avaliação do clima organizacional.

Carga horária mínima: 1600 horas.

Grade Curricular de um curso de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos¹⁶

O mundo está passando por constantes transformações e, conseqüentemente exige-se um maior potencial e qualidade das pessoas dentro das organizações. Este profissional atua na era da tecnologia, entendendo o capital humano como sendo imprescindível nas organizações, devendo sempre ter a preocupação em investir em seus talentos, visando o progresso individual de cada funcionário, o desenvolvimento da própria organização.

Módulos e Certificações:

- Módulo de Administração de Recursos Humanos – 400 horas
 - Certificado na função de Assistente em Gestão de Recursos Humanos

- Módulo de Gestão de Talentos – 400 horas
 - Certificado na função de Gestor de Talentos

- Módulo de Gestão de Cargos e Salários – 400 horas
 - Certificado na função de Gestor de Cargos e Salários

- Módulo de Gestão de Benefícios e Departamento Pessoal – 400 horas
 - Certificado na função de Gestor de Benefícios e Departamento Pessoal

Carga Horária Total: 1.600 horas

Diploma: Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos

¹⁶ Segundo IES na cidade de São Paulo, Zona Norte da capital - (o nome da Instituição não será revelado para preservar a identidade da mesma).

Tabela 2 - Grade Curricular do Curso de Gestão em Recursos Humanos

Módulo: Administração de Recursos Humanos	
Competência	Carga Horária
Comunicação e Expressão	40
Conceitos de RH	80
Conceitos de Administração	80
Psicologia aplicada ao RH	80
Marketing Pessoal	40
Direito Público e Privado	80
Módulo: Gestão de Talentos	
Competência	Carga Horária
Recrutamento e seleção	80
Avaliação de desempenho	80
Plano de carreira	40
Treinamento e desenvolvimento	80
Orientação profissional	40
Empreendedorismo	40
Metodologia	40
Módulo: Gestão de Cargos e Salários	
Competência	Carga Horária
Análise, descrição e avaliação de cargos	80
Pesquisa salarial	40
Política de remuneração	80
Informática	40
Estrutura salarial	80
Ética profissional	40
Estatística	40
Módulo: Gestão de benefícios e departamento pessoal	
Competência	Carga Horária
Higiene, segurança e qualidade de vida no trabalho	80
Rotina de pessoal	40
Legislação trabalhista e previdenciária	40
Responsabilidade social	40
Qualidade Total	80
Benefícios	40
Gestão de competências e do conhecimento	80

2.3 Recortes Teóricos e Metodológicos

Pelo tema desta pesquisa ser vasto e cheio de possibilidades de análise, preocupamo-nos em delimitar o campo teórico a aspectos que entendemos como cerne da discussão que pretendemos desenvolver. Assim, alguns conceitos das Ciências Sociais tornar-se-ão nosso referencial central, em especial a discussão sobre identidade, diversidade, sincretismo e exclusão social.

Parto, inicialmente, de uma das conclusões de meu mestrado e que me levaram a esta pesquisa: docentes e discentes dos cursos superiores de tecnologia estão em constantes disputas consigo mesmos, bem como com as instituições de ensino para conseguirem formatar e formar sua identidade profissional. Sem terem campo definido de trabalho na sociedade e tampouco conseguirem defender suas categorias profissionais em sindicatos e conselhos regionais, tanto o discente, quanto o docente dos CSTs, estão em constantes transformações de perfil, o que pode ser avaliado como positivo e negativo, na mesma proporção.

Para auxiliar-me na reflexão sobre este tema, ajudando-me a propor alternativas de enfrentamento para a problemática que surge por essas constantes modificações, encontrei em Canevacci (2005) o conceito de “culturas extremas” que, apesar de ser inicialmente aplicado à juventude e suas organizações culturais – a exemplo de tribos urbanas e gangues – pode, a meu ver, ser aplicado a esta modalidade de ensino.

Considero, pois, os CSTs como uma categoria jovem e cujas características tornam-se estranhas e ameaçadoras aos sistemas tradicionais de ensino, como a diversidade juvenil em suas tribos o é à sociedade. Adaptando as palavras de Canevacci aos CSTs, os discentes e docentes dessa nova modalidade de ensino interferem na dinâmica cultural e educacional do Brasil, alterando os costumes, políticas e práticas profissionais da sociedade, bem como são por ela também modificados.

Para Canevacci (2005) essas novas dinâmicas culturais, apresentadas em agrupamentos contra-culturais excluem a idéia de uma identidade fixa e imutável para substituí-la por uma identidade móvel e plástica, adaptável às mais diversas culturas e momentos sociais, incluindo a necessidade nômade de ocupar todos os espaços possíveis da sociedade.

Assim, em consonância com Stuart Hall (2001, p. 12), pode-se afirmar que:

A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto o sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis. Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido

como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Para Canevacci (2005), este novo conceito de identidade fez surgir, nas cidades (metrópoles), espaços em que mudanças e rupturas sociais são permitidas. E, certamente, não há melhor lugar para a ocorrência deste fato que nas Instituições de Educação Superior. Tradicionalmente, é nas faculdades e universidades que a rebeldia, o desafio às normas e padrões societários, o aprendizado de novas teorias e simbologias para transformação da cotidianidade se faz. Tratando-se de uma nova modalidade de ensino que rompe dogmas e padrões da forma de ensinar, do aprender e do atuar no mercado de trabalho, não é de se estranhar a resistência que existe, inclusive entre docentes, aos cursos de tecnologia.

No entanto, Canevacci (2005) nos lembra que na construção dessas identidades pós-modernas, o novo não se faz sem o apoio do velho e, tampouco, o velho se apresenta sem que haja minimamente uma sedução ao novo. Assim, apresenta-nos uma segunda categoria que será fundamental para discutirmos a presença da diversidade nos CST: o sincretismo.

Com relação ao sincretismo, Canevacci (2005) o expõe como característica central das culturas extremas modernas: as culturas de massa são alteradas pela presença identitária e estética das culturas extremas e vice-versa. Uma está integrada à paisagem da outra e esta simbiose caracteriza a modernidade que estamos vivendo. Espaços globais em estruturas locais, novo e velho juntos, tradicional e revolucionário no mesmo projeto. Tudo aquilo, pois, que Canevacci crê ser característica das sociedades complexas.

Os CSTs, no Brasil, como vimos, apresentam bem esta característica, já que sintetizam aspectos e ideais formatados em países europeus e norte-americanos nas décadas de 1960 e 70, como resultado de uma política de bem-estar social com novas tendências empresariais e tecnológicas, como diretrizes econômicas e interesses mercadológicos traçados em apoio à política neoliberal. Resumindo: visões antagônicas e que precisam harmonizar-se para

definir as diretrizes e normas dos CSTs no Brasil, já que são realidades das quais, por mais que não gostemos, precisamos aprender a administrar e superar à medida que se fizer possível.

A diversidade cultural e social, em seus mais amplos aspectos, apresenta-se, assim, não só como característica do sincretismo presente na implantação dos cursos do CST, mas em especial no que define o perfil dos discentes deste curso. Hoje, originados de classes sociais distintas, com experiências profissionais e sociais distintas, desafiam a nós, docentes, a desenvolver a grande habilidade de saber não só passear por essas diferenças mas, também, a superá-las no campo do conhecimento e da formação profissional.

Tarefa árdua nos dias de hoje, pois, apesar de estarmos em pleno século XXI, parece que virou modismo governamental debates que priorizam minorias e grupos tidos como excluídos das oportunidades sócio-culturais do Brasil, reduzindo tal debate – precioso e complexo – a meros discursos sensacionalistas e cuja “resolução” parece simples, o que na verdade não o é.

Quando os alunos dos cursos de tecnologia chegam em nossas salas de aula, chegam, com eles, estigmas e valores que eles trazem de sua vivência social e cultural. Negros, brancos, pardos, amarelos; economicamente estáveis, pobres, mulheres chefes de família; jovens egressos do ensino médio, alguns morando perto da escola, outros nas distantes periferias; alguns trabalhando o dia todo, outros desempregados. Cada um, fazendo jus à política atual de nosso governo, diz ter uma vida mais difícil e sofrida que o outro, e que por este exato motivo nós, professores, devemos ter, com cada um deles uma atenção especial e uma certa “tolerância” pelas dificuldades educacionais, comportamentais e culturais que apresentam.

O que tentamos mostrar a eles, como uma das estratégias de atuação é que respeitamos as diferenças mas, que no mercado de trabalho, não são as “dificuldades” que eles apresentam que lhes abrirão portas e oportunidades, mas sua superação, bem como o desenvolvimento de competências e qualidades que os coloquem como iguais ou melhores que seus concorrentes, independente do histórico passado.

O que comumente falamos sobre os CSTs, é que ao contrário do que acontece nos cursos de bacharelado, por exemplo, onde a teoria é exposta e o

aluno a absorve e vai lapidando, cotidianamente, em sua longa formação escolar, nos cursos de formação de tecnólogos o que o definirá como bom ou mau profissional não é resultado apenas de seu esforço pessoal em estudar teorias, mas um conhecimento prático-técnico de aplicação imediata à problemas enfrentados no mercado de trabalho.

Na formação atual dos tecnólogos, nossa função enquanto docentes é entregar o aluno praticamente pronto e lapidado para o mercado, com total domínio sobre técnicas e métodos tecnológicos e de gestão, “atenados” ao que há de mais moderno e prático para soluções de problemas comuns às organizações. Assim, o perfil do tecnólogo tende, pelo menos na teoria, a ser mais homogêneo – pelo menos do ponto de vista técnico – que o do bacharel. No entanto, o que temos é pouquíssimo tempo para fazê-lo e condições inadequadas de trabalho, bem como os discentes os têm para aprendizado e estudo. O que vemos são alunos com total defasagem de aprendizado, quer nos métodos tecnológicos, quer em conceitos e teorias que por ventura deveriam conhecer.

A atitude das IES ao depararem-se com essa realidade é exigir dos docentes que atuem com a massa, privilegiando os tradicionalmente menos favorecidos e que são os mais visados nas atuais discussões governamentais relacionados a programas e políticas de “inclusão social”. Tal ação, que é muito pouco trabalhada e compreendida pelo corpo docente, que não é preparado em sua grande maioria para lidar com essas questões, acaba por gerar revoltas em sala de aula.

Assim, o que poderia ser utilizado como uma importante ferramenta de trabalho da diversidade, da alteridade, do aprendizado de competências e habilidades imprescindíveis no mercado de trabalho atual como o desenvolvimento e liderança de equipes heterogêneas, acaba por abrir caminho para atitudes discriminatórias, preconceituosas e discursos de intolerância e indignação por parte dos alunos que, não fazem parte dessa massa tida como desfavorecida. O professor, por sua vez, acaba por perder o estímulo no desenvolvimento de grandes aprendizagens, já que a ordem é facilitar e aprovar, mesmo que o aluno não frequente o curso, seja semi-alfabetizado ou não consiga desenvolver as habilidades mínimas em

competências elementares (ex: raciocínio lógico para o aprendizado da matemática, da logística e de planejamento estratégico).

Tudo em prol do capital e das isenções de impostos e grandes investimentos financeiros de terceiros nas IES. Acabamos, assim, por nos tornarmos – professores que ainda lutam pela qualidade de ensino – em verdadeiros “Dom Quixotes” nas IES.

O que muito preocupa a mim e aos meus colegas de profissão é o que coloco como hipótese central desta tese: longe dos CSTs formarem novos e importantes profissionais para o mercado de trabalho brasileiro, os mesmos têm se tornado uma nova categoria de excluídos sociais, criados e mantidos através da política neo-liberal à qual estamos submetidos no Brasil, ou seja à nossa subserviência aos ditames do BID e do FMI para desenvolvimento da política educacional de nosso país. Será, pois, que nossa atuação em sala de aula, enquanto educadores, junto às novas formas de gestão em educação das IES, poderá ajudar a superar esta dura realidade social?

Tentar responder a este questionamento é ter a certeza de que esta hipótese só vem reforçada sob um único aspecto: os alunos chegam às IES com sonhos e desejos, inflamados pelas políticas atuais de inclusão da população a qualquer custo nas universidades; ao longo do tempo, porém, percebem que a velha frase há muito conhecida e pronunciada por nós professores torna a realidade educacional por eles vivida ainda mais cruel: “a dificuldade não é entrar na faculdade, mas sair”.

Os que ficam, e se mantêm a qualquer custo, mesmo com um rendimento mediano ou abaixo da média, saem para o mercado de trabalho com seus diplomas em mãos e descobrem que agora, fazem parte de uma nova categoria: os portadores de diploma universitário e desempregados. E o desemprego, não é só por terem se formado em cursos de tecnologia, mas, sobretudo, por não terem aprendido e desenvolvido suas habilidades, bem como superado suas dificuldades acadêmicas, sociais e culturais.

Sem terem o perfil e o conhecimento adequados, por possuírem um diploma que ainda não é compreendido e absorvido adequadamente pelo mercado, não conseguem ser selecionados em possíveis postos de trabalho, nem mesmo para cargos que exigem apenas o ensino médio – aos quais

muitos se recusam a concorrer, sobretudo agora que possuem o ensino superior, salvo raríssimas exceções.

Portanto, o enfrentamento de questões como a tolerância e a aceitação das diferenças nos cursos de tecnologia, bem como a transformação da exclusão social em inclusão profissional, são o pano de fundo para se alcançar a finalidade desta tese, e que a meu ver passam por três ações práticas cujas possibilidades e veracidades serão estudadas e verificadas ao longo da mesma:

- 1) O preparo do professor para lidar com essas questões sociais e trabalhistas;
- 2) O preparo da IES para lidar com essas mesmas questões, referente aos discentes, além do atuar prático para amenizá-las em sua formação, e;
- 3) O preparo das IES para lidar com o investimento maciço em estratégias didáticas, políticas e normativas que auxiliem o docente dos CSTs a preparar o aluno para tornar-se um cidadão completo e um profissional competente, podendo assim batalhar pela construção e manutenção de sua identidade profissional no mercado de trabalho.

Para poder estudar e discorrer sobre as possibilidades das três ações acima apresentadas recorri, como métodos de pesquisa a três caminhos iniciais abaixo explicados: a) uma análise antropológica pautada na sociologia do cotidiano de Machado Pais; b) uma pesquisa qualitativa com discentes e docentes, e; c) um estudo comparativo e crítico das diretrizes e leis atuais que envolvem a política educacional do Brasil e como as mesmas se aplicam na prática, bem como suas primeiras conseqüências para o alunado dos cursos superiores de tecnologia.

a) Uma análise antropológica pautada na sociologia do cotidiano de Machado Pais:

A sociologia do cotidiano é uma metodologia de pesquisa desenvolvida por Machado Pais (2003) e que tem, como principal aspecto, superar os processos de pesquisa que muitas vezes trabalham no escuro, como mineiros, em suas palavras, cavando vários poços, muitos dos quais fechados há tempos e que decretam a morte do próprio pesquisador e de sua tese.

Para Pais, essas pesquisas tornam-se então obsoletas e inócuas, já que distantes da realidade e sem a habilidade de observarem as reais sutilezas, códigos e questões que o grupo pesquisado pode oferecer, acabam por repetir análises ou dizer obviedades que já não mais se aplicam nos dias atuais.

Nas palavras de Pais (2003, p. 54),

[...] os pesquisadores trabalham muitas vezes no escuro, guiados apenas por túneis ou poços anteriormente explorados, seguindo o filão e esperando descobrir novos veios ricos em minério. Mas a ousadia escasseia muitas vezes. Então, o mais freqüente é ficarmos esgravatando resíduos de minas já exaustas.

O que é defendido por Pais, e com o que concordo em absoluto, dado que o tema que estudo não me oferece grande acervo de teorias, trabalhos e pesquisas já realizadas, por ser uma problemática nova em nossa sociedade, é que se desconfiarmos das informações da bagagem já criada da pré-pesquisa que realizamos,

[...] talvez possamos confiar em que os ganhos superem as perdas ao seguirmos caminhos incertos, num trotar vagabundo, errante, vacilante, e até mesmo indisciplinado. Porque para que nós possamos 'encontrar' é necessário ter vivido algum tipo de desnorte (PAIS, 2003, p. 54).

A vivência cotidiana (pesquisa participante), assim, é o recurso mais vasto e precioso de pesquisas que tenham como objetivo mudanças, críticas e propostas para condução de um grupo, uma sociedade ou uma nação como o Brasil, e por esta tese estar locada neste campo, optei em fazer da sociologia do cotidiano o meu ponto de partida.

Viajando no cotidiano, o pesquisador não vê as coisas em si, ou melhor, vê as coisas reduzidas aos seus signos, os quais irrigam e avolumam as representações sociais, as visões do mundo. E é esta natureza ideográfica do social que o leva a ter um caráter enigmático, bem evidenciado no seu duplo sentido: literal e secreto, visível e invisível, mundano e transcendente. A ambivalência da realidade social é, afinal, o fundamento da própria sociologia (PAIS, 2003, p. 55-56).

E, se é “nesse viajar pelos enigmas do cotidiano”, que o pesquisador “tropeça freqüentemente em truísmos, em anamorfoses revestidas de juízo de valor e de validade representacional”, optei pela segunda metodologia de apoio à esta observação, descrição e relato do cotidiano enfrentado por mim e meus colegas em sala de aula: a pesquisa qualitativa. Já que, “seria um risco tomar como emanção autêntica da realidade o que a representa simbolicamente, os signos (factícios e fictícios) de uma paisagem pitoresca traficada pelo senso comum, mas que em cujo tráfico encontramos as vias do simbólico” (PAIS, 2003, p. 56).

Nos relatos de viagem, o que sobressai é uma verdadeira literatura de revelação: do “exotismo”, do “desconhecido”, do “surpreendente”, enfim, do enigmático. O mundo desta “literatura de revelação” é idealmente um mundo a explorar. Um verdadeiro desafio que se coloca à sociologia e antropologia contemporâneas é o de demonstrar como o enigmático e a sua decifração dependem da criação de novos significados e como estes estão na origem da revelação, nomeadamente quando os signos brincam com os significados, raramente mostrando o que são sob o que aparentam ser (PAIS, 2003: p. 56).

b) O uso da pesquisa qualitativa com discentes e docentes;

Com a prática da observação constante do cotidiano de minha prática profissional enquanto docente, bem como de meus colegas de trabalho, inspirada pela metodologia de Pais, lembrei-me, ao longo do desenvolvimento desta tese, das palavras de um de meus arguidores na dissertação de mestrado: Prof. Dr. Clóvis Roberto dos Santos, a qual reproduzirei abaixo.

Peço ajuda a um dos maiores compositores de música popular brasileira, Paulinho da Viola, o mesmo que escreveu este verso que é um perfeito conceito de educação: “as coisas estão no mundo e eu é que preciso aprender”. Este autor compôs, há mais de 20 anos, um belo samba, cuja letra dizia:

**Tá legal, eu aceito o argumento,
Mas não maltrate o samba tanto assim.
Olha que a rapaziada está sentindo a falta
De um cavaco, uma cuíca e um tamborim.**

E, mais adiante, conclui:

**Faça como o velho marinheiro
Que durante o nevoeiro
Leva o barco devagar.**

Acho que é mais ou menos por aí: Tá legal, eu aceito o argumento da nova pedagogia e dos novos tempos, mas não maltrate a escola tanto assim. Olha que os alunos estão sentindo falta de boas aulas, de respeito, de autoridade, de mestre (a) sim, tio (a) não, como sempre dizia nosso mestre na PUC-SP, Paulo Freire.

Por que essas observações logo no início de nossa fala na avaliação do trabalho da Regina? Porque que estamos vendo acontecer na maioria de nossas escolas, especialmente nas oficiais, é um verdadeiro crime de lesa pedagogia. O maior exemplo disso é a tal da Progressão Continuada, tão bem colocada pela LDB, tão bem conceituada pelo CEE de São Paulo, mas tão mal aplicada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelas suas políticas educacionais referentes à avaliação da aprendizagem. Sua aplicação foi absolutamente equivocada pois a confundiram com promoção automática, de triste memória na escola paulista na década de 1960. Um belo ideal pedagógico e excelentes recursos metodológicos e uma péssima política educacional, na ânsia, talvez, de mostrar números para os organismos internacionais emprestadores de verbas para o sistema de ensino do Estado. Faça, sim, mudanças, siga em frente, com rebeldia, ousadia, mas com muita cautela ou, como o velho marinheiro de Paulinho da Viola, com segurança e responsabilidade e devagar quando houver nevoeiro.

Concordando com o argumento acima, percebi a necessidade de pesquisar a realidade dos discentes que adentram e concluem os CSTs, bem como os desafios pelos quais passam os docentes desses cursos, não só através da observação do “flanêur”, mas também através do diálogo e questionamento de alguns dos símbolos, signos e códigos por mim descobertos nesta minha “viagem pelo cotidiano”.

A idéia da pesquisa é a de análise das inúmeras informações e simbologias que nos trazem em sala de aula, criando grupos de debates sobre aspectos que começaram a tornar-se comuns nas análises cotidianas desta categoria de ensino nas mais diversas IES.

Nas palavras de Pais (2003, p. 69-70), a pesquisa qualitativa que aqui se propõe tem como objetivo central:

Ir por partes. A fragmentação do social em detalhes e minudências, através de um adelgaçamento semântico e plural dos pormenores, não é apenas um estilo artístico. É também uma possível forma de sociologizar. Tomando os pormenores na sua forma alusiva, como puzzles reveladoras da enigmaticidade do social. (...) Por isso, a sociologia do quotidiano não despreza os desperdícios do social, desvalorizados pela sociologia mais positivista, que tende a erigir como dignos de pesquisa apenas aqueles objectos de estudo que se deixam captar pela mensuralidade. Para a sociologia do quotidiano, todo o social é potencialmente indiciante. Aliás, investigar vem do latim vestigo, donde também deriva a palavra vestígio. Investigar significa, então, ir na pegada de vestígios. Vestígios que são indiciantes de descobertas científicas. Vestígios ou detalhes que Barthes identificava como “efeitos do real” quando se questionava sobre a capacidade de algumas técnicas formais da literatura “realista” provocarem, no leitor, um efeito de recepção que ampliava o “efeito do real”, numa crença panorâmica relativamente a uma verdade descritiva, representativa, sintética.

As entrevistas, assim, serão desenvolvidas conforme os enigmas e percepções vêm sendo descoberta através dos relatos cotidianos vivenciados por mim e meus colegas professores, nesses casos por histórias que me encaminham por e-mail. Incontáveis são às ajudas desses meus colegas, que, aliás, muito já contribuíram comigo no desenvolvimento de meu mestrado.

O que se pretende é criar um roteiro de entrevistas com base na similaridade apresentada nos relatos dos e-mails, bem como salvaguardar suas diferenças para cada um dos professores que se propôs a compartilhar comigo suas experiências. Roteiros esses, que me parece inevitável transitarem entre os aspectos sociais, educacionais e políticos dos CSTs. Serão entrevistados, também, o Sindicato dos Tecnólogos de São Paulo, bem como a Associação Nacional dos Tecnólogos, com objetivo de obter dados estatísticos de suas pesquisas quantitativas.

Da mesma maneira, a colaboração de meus alunos e ex-alunos, como de alunos de outras IES, é imprescindível. “Queremos falar”, dizem-me eles. “Queremos ajudar alguém a nos ajudar”, essa é a mensagem passada a todo o momento que chegam seus depoimentos e relatos.

Desta forma, a análise da pesquisa qualitativa se fará também com aspectos da metodologia escolhida de Pais (2003, p. 63), a análise de enigmas e, por esta análise entende-se quatro etapas, a saber:

1) “Em primeiro lugar, há que nos deixarmos intrigar pela sua totalidade escura, sem prescindir do que se vê superficialmente” (PAIS, 2003, p. 63). É, pois, o momento da análise superficial e da crítica sobre essa análise, tal como quando admiramos uma fotografia ou uma obra de arte. O que eu senti? O que imagino? O que essas palavras e olhares me relatam? É o momento da suposição e “achismos” do pesquisador. Achismos e suposições que, após habitarem por um tempo nossa mente, nos levam a pequenos “insights” e descobertas que deverão ser trabalhadas na segunda etapa do método;

2) “Uma realidade construída socialmente e que nos é dada pelas suas aparências, mistificadas pelo senso comum do quotidiano. Para compreender as mistificações do senso comum impõe-se não uma fuga em frente, ou um passar ao lado dessas mistificações – identificar o senso comum como obstáculo epistemológico não significa eliminá-lo como objecto do conhecimento -, pelo contrário, torna-se necessário que compreendamos o sentido dessas mistificações” (PAIS, 2003, p. 63). Significa, pois, parafraseando Pais, descer à profundidade das aparências para descobrir a seriedade do fútil e da parcialidade. Olhar a realidade apresentada como um iceberg, e saber ter a ousadia e humildade de ir além do que está na superfície apresentada e, na análise do que está submerso, perceber o que será útil ou não na pesquisa.

3) Escolhidas as “fotografias”, é necessário “saber penetrar neste universo de mistificações para melhor poder sair dele e, acima de tudo, para melhor o compreender. Agarrando aos estereótipos, aos retratos distorcidos da realidade, enfim aos enigmas do quotidiano. (...) Na revelação (fotográfica, sociológica e antropológica) trabalham-se os ‘negativos’” (PAIS, 2003, p. 63). E, é neste trabalho dos negativos, junto à quarta etapa metodológica de Pais, que surge a necessidade de se realizar o item “c” apresentado logo adiante: o estudo comparativo e crítico das diretrizes e leis atuais que envolvem a política educacional do Brasil.

4) Analisar o que se descobre nas fotografias e negativos das etapas posteriores a esta da pesquisa, como nos ensina Pais (2003), é agora adentrar a sua quarta etapa metodológica: a narração, os relatos obscuros da etnografia. Se para Pais (2003, p. 64), “[...] as histórias de viagens ensinam-nos que os relatos delas decorrentes consistem em visões superficiais, ingenuidades, crenças, inabilidades e indiscrições, pergunto-me: quais os valores desses relatos quando, no caso desta tese, os mesmos adentram campos cuja análise não só irá esbarrar, mas criticar e analisar como esses foram e são formatados através de políticas pensadas e formuladas justamente para que esses resultados – agora “descobertos” – fossem gerados? Qual é, então, o valor desta tese, já que, à primeira vista, parece-me que apenas revelará o “óbvio” que existe na fotografia e que, por ser uma figura subliminar, e trabalhar com as esperanças, sonhos, angústias e frustrações reais de docentes e discentes, são justamente negadas e ignoradas também por eles?

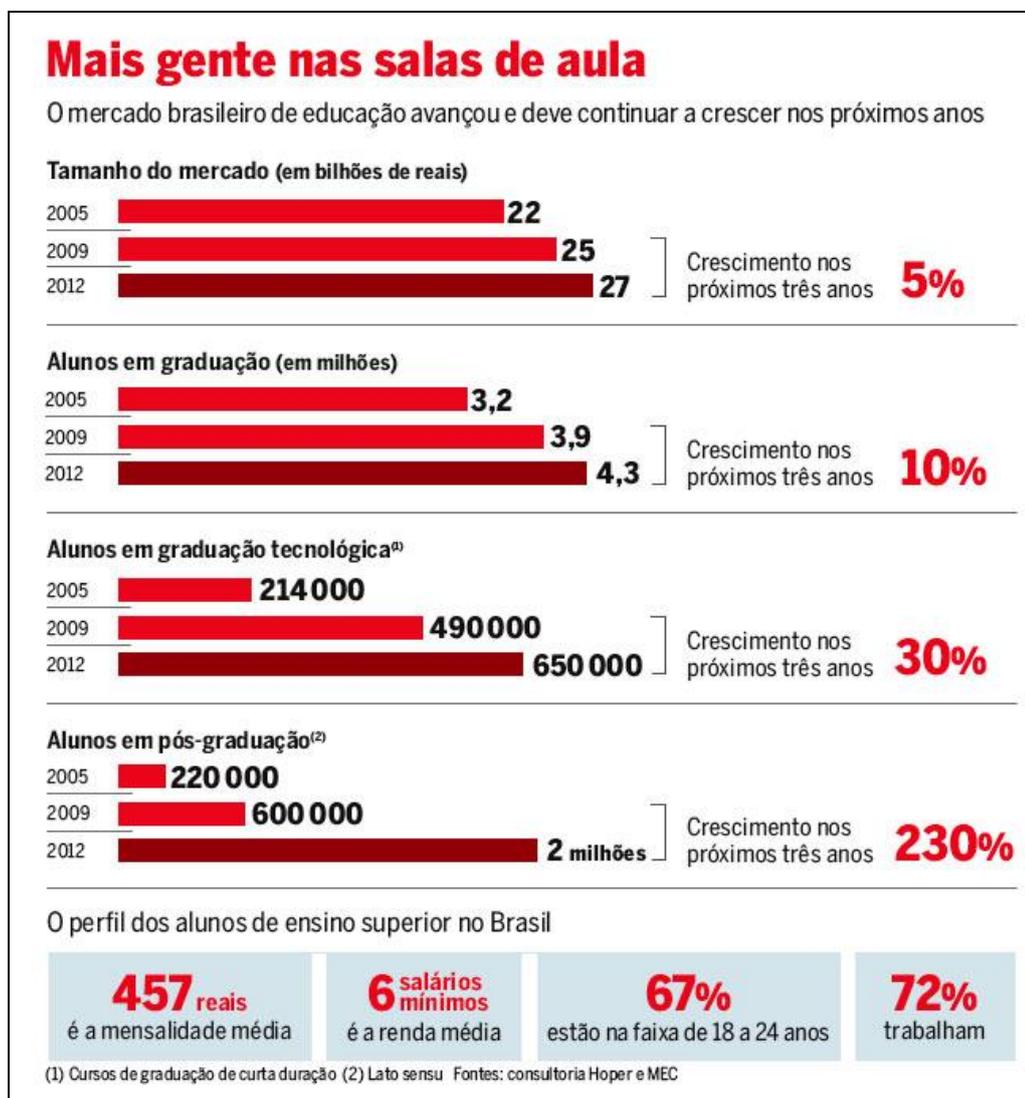
A narração é um método, um caminho (odos) vasto e comum para chegar à realidade de qualquer coisa. Um caminho escuro que se vai clareando à medida que se vai fazendo, isto é, à medida que o percorremos, porque “andando se faz o caminho”, como dizia o poeta António Machado. (...) O que conta é o que se passa. E o que se passa – justamente ao passar – muda a direcção e o sentido do que, submetido à disciplina ou à rotina, é o terreno onde se dão as irrupções do que se passa, no dizer do que se passa. O acto de passar trespassa-se, como se sabe, no seu relato (PAIS, 2003, p. 64).

c) o estudo comparativo e crítico das diretrizes e leis atuais que envolvem a política educacional do Brasil: relatos etnográficos.

Como já foi citado anteriormente, as atuais políticas educacionais do governo brasileiro têm influenciado, e muito, as práticas cotidianas de ensino nos cursos de tecnologia. Um bom exemplo é o quadro abaixo, divulgado na revista Exame (2009, p. 45) que demonstra o interesse em aumentar drasticamente o número de ingressantes nas universidades, sem que haja, antes disso, como já demonstrado no histórico feito no item 1 desta introdução com o acesso, a permanência e a qualidade do ensino nos níveis fundamental

e médio, tampouco em como preparar o mercado de trabalho para absorver adequadamente esses muitos profissionais formados.

Imagem 1 – O Mercado Brasileiro de Educação



Fazer a relação desses dados com o que é expresso nos itens 3 e 4 das metodologias de Pais é a meu ver, a grande contribuição desta tese. No relato, na descrição, no contar daquilo que não se quer enfrentar ou observar para forçar e exigir, dos pesquisadores e leitores futuros um refletir e um observar que pode até desagradar os que não compreendem a leitura – como uma obra de arte moderna ou pós-moderna – mas que se instigado a compreendê-la, o

fará sair do marasmo da condução irracional e impensada de suas próprias carreiras e atitudes cidadãos. É, pois, agirmos como o alegre trio do Sítio do Pica-Pau Amarelo quando D. Benta contava e recontava suas histórias, fazendo-os pensar em seus atos, comportamentos e palavras: “adoramos, porque as histórias ficam dando comichão na cabeça”.

Do ponto de vista deste terceiro recurso metodológico escolhido, que adentra o campo das políticas públicas, é preciso saber que a análise dessas está pautada no saber de que “o discurso sociológico (ou antropológico) é sempre um discurso *tropológico*, isto é, figurado, tomando-se o prefixo *tropo* no seu sentido original (do grego *tropos*), que exprime a idéia de giro, de volta” (PAIS, 2003, P. 66). É, pois, como nos diz Pais (2003, P. 66-67), saber que,

[...] as estratégias do conhecimento científico valem por essa capacidade de se passar de um campo narrativo a outro, nem que seja recorrendo ao uso da metáfora, que é um modo de baralhar fronteiras canônicas entre disciplinas de saber, passagem clandestina de um campo a outro: ‘penser c’est passer’, como sustentava o incompreendido Certeau.

Explicada assim os recursos metodológicos e teóricos que me utilizo para o desenvolvimento desta tese, é mister esclarecer que a apresentação dos resultados de minha pesquisa serão feitos em três capítulos que pretendem expor que:

Na sociologia do cotidiano se produz um discurso que é uma recriação de alegorias e recriações, isto é, de reconstruções (sociais). (...) Tropismos narrativos para melhor compreender a realidade e que implicam, muitas vezes, uma viagem pelos seus meandros mais ocultos e enigmáticos, mas nem por isso menos clarificantes e significativos. À volta com os enigmas, a sociologia da vida quotidiana cai, então, nos braços de Hermes, deus da Antiguidade que tinha a arte de revelar o latente, o mascarado, o inconsciente, dando sentido ao desprovido de sentido. (...) usando o cotidiano como sonda para captar camadas inacessíveis aos instrumentos mais usuais do conhecimento sociológico. Farejando pistas indicadoras, ao manifestarem-se como sintomas (PAIS, 2003, p. 67).

Assim, o primeiro capítulo tem como objetivo demonstrar como a parceria entre escola, Estado e sociedade tem sido construída e formatada através das novas políticas educacionais atuais, que por sua vez refletem toda

uma política e um pensar neoliberal imposto ao Brasil desde o início dos anos 1990.

Esmiuçar as estratégias governamentais, atreladas ao BID, por exemplo, é conseguir demonstrar que falar de currículo nos cursos superiores de tecnologia, por exemplo, não é apenas fazer análises sobre a quantidade de horas e conteúdo que deve ser passado para a formação de um profissional, mas, é, sobretudo, demonstrar, como esses currículos são pensados para ignorar realidades sociais e educacionais que acompanham nossos alunos quando da sua chegada aos bancos escolares.

Assim, debates como os programas de bolsa de estudos para alunos de camadas mais baixas (Pró-Uni, Bolsa Escola família), a supervalorização do ENEM - Exame nacional do Ensino Médio – e o possível fim dos vestibulares, além das cotas raciais e sociais, temas esses tão em voga na mídia, serão aqui debatidos e apresentados para demonstrar suas conseqüências imediatas e futuras no que diz respeito aos cursos superiores de tecnologia e, como esses, vem formatando, a exemplo do que já foi demonstrado no histórico sobre os ocorridos de 1930 a 1980, a formação do povo brasileiro e da massa trabalhadora deste país.

O segundo capítulo, por sua vez, apresentará prós e contras vivenciados no CST através da visão de seus agentes, com demonstrações da pesquisa qualitativa feita para esta tese. Entendo que a superação para os problemas e questões apresentadas nesses dois primeiros capítulos, é da ordem de quatro esferas: 1) governamental (legislação e políticas educacionais e de governo); 2) formação e atuação docente; 3) formação discente e 4) sociedade, irão pautar-me na descrição das dificuldades e possibilidades existentes na relação das quatro esferas com o campo de trabalho atual.

É, pois, o momento de analisar o mercado e compreender sua esfera no lócus que absorve os tecnólogos, ou deveria fazê-lo, incluindo as ações de sindicatos, conselhos regionais, empresas e indústrias, não só em São Paulo, mas outras experiências frutíferas ou não pelo Brasil afora.

Falar-se-á, também, sobre as exigências do mercado de trabalho atual e do perfil de profissional que se procura, para que então possamos, já no capítulo terceiro, fazer a crítica e a análise se, realmente, estamos ou não preparando nossos alunos de forma adequada e, se não, o que devemos fazer,

também de olho nas quatro esferas – governo, docentes, discentes e sociedade – para realizá-lo. Será, então, esta a maior contribuição desta tese: demonstrar que nas ações pontuais, organizadas e sistematizadas do cotidiano, é que podemos modificá-lo a curto, médio e longo prazo e, só então, mesmo que de forma indireta, estaremos contribuindo para um novo projeto de país que, no meu caso, inclui a valorização dos tecnólogos e daqueles que os formam no Brasil.

CAPÍTULO 1

BRASIL: PARCERIA ESCOLA, ESTADO E SOCIEDADE. UMA CONSTRUÇÃO IMAGINÁRIA OU UMA POSSIBILIDADE REAL?

O Curso Superior de Tecnologia - CST, como hoje é conhecido no Brasil, não foi – como já visto no histórico apresentado ao longo da introdução – criado aleatoriamente ou como uma abstração acadêmica que por sorte tomou corpo estrutural nas faculdades brasileiras.

Antes sim, é uma modalidade de ensino que foi implementada para dar vazão a idéias, valores e lacunas da política educacional deste país. O fato, é que muitas dessas idéias e valores não surgiram no seio de nossa nação, mas sim em financiadores de créditos como o BID. As lacunas a qual menciono são aquelas denunciadas pelos empresários e mercado de trabalho, abrangendo aspectos da incapacidade técnica-operativa dos candidatos às vagas ou dos trabalhadores já locados em seus postos. Portanto, nesta perspectiva, o CST não atinge, hoje, o status merecido e respeitoso que possui em outros países de todo o mundo, a exemplo dos Estados Unidos.

Se em países da América do Norte e da Europa, os CST são responsáveis pela formação e atualização de importantes profissionais da área de gestão tecnológica, nas mais diversas áreas do conhecimento humano, no Brasil, porém, isso não acontece. Aqui, os CST quase não mais atingem profissionais atuantes do mercado e formam, precariamente, do ponto de vista técnico-operacional do exercício profissional, e com muitos problemas do ponto de vista social, cultural e educacional, profissionais que não possuem, em sua grande maioria, conhecimento tecnológico e empresarial que os habilitem e capacitem a exercer de forma adequada sua função no mercado de trabalho.

Se antes o ideal prometido eram cursos de rápida formação e um grande contingente de profissionais com diploma de ensino superior em pouco tempo, mudando assim a realidade brasileira para melhor; hoje, o cenário vislumbrado é de milhares de profissionais com diplomas inúteis para suas reais necessidades profissionais, que se engajam posteriormente em cursos de bacharelado para efetivamente obterem uma boa formação universitária, e que

sofrem grandes preconceitos e discriminações no mercado de trabalho por uma série de questões atreladas ao diploma de 2 a 3 anos de formação.

Sob o impacto deste panorama assim descrito, o leitor leigo fatalmente afirmaria que o melhor a fazer seria extinguir esta modalidade de ensino, caçar os diplomas daqueles que fizeram esses cursos e apenas manter os cursos já tradicionais no país: técnicos, bacharelados e licenciaturas.

No entanto, a intenção desta tese é demonstrar exatamente o contrário. Os CST são extremamente importantes e necessários para o país, porém é preciso que haja uma reformulação total de seus preceitos e diretrizes, aparar arestas do que já vêm sendo feito ao longo dos últimos anos, olhar com mais criticidade para os profissionais envolvidos na formação do discente desta categoria e atuar de forma mais direcionada e cuidadosa na sociedade, no mercado de trabalho e nas instituições – no que diz respeito à política educacional voltada para os CST – para que atinja-se, neste país, o status que já obtém nos países desenvolvidos em todo o mundo.

No entanto, o que é mais importante de se demonstrar, e é esta a intenção deste primeiro capítulo, é que este aparente caos nos CST não é por falta de atuação do Estado ou descuido/desinteresse do mercado de trabalho, mas sim o oposto. A intencionalidade da atual política educacional brasileira para formar uma grande massa de profissionais com diplomas do ensino superior incapacitados para seus cargos é reflexo da atual política neoliberal que vivemos. E, esta mesma política neoliberal formata, aos poucos, uma outra sociedade brasileira cujos sonhos individuais são suplantados pela idéia mítica de progresso brasileiro – a qualquer custo, como bem se vê pelos rumos políticos deste país nos últimos 20 anos, pelo menos.

Não há, pois, como falar de melhorias técnicas, políticas e antropológicas nos CST, sem antes analisarmos profundamente este panorama social, político e cultural no qual eles nasceram e estão se desenvolvendo: o Brasil pós-ditadura.

1. O Neoliberalismo e suas características no Brasil pós-ditadura.

Antes de falarmos do Brasil Neoliberal, faz-se importante esclarecer o que de fato é e como se dão as principais características do Neoliberalismo no mundo. Para tanto, baseamo-nos no texto didático e crítico de Perry Anderson (1999, p. 9-23).

O Neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, caracterizando-se por ser uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. O texto de origem data de 1944, “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, que ataca de forma direta qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Escrito inicialmente para atacar o partido trabalhista inglês, a quem Hayek acreditava que mesmo repleto de boas intenções, conduzia ao mesmo desastre do nazismo alemão: uma servidão moderna, o neoliberalismo ganhou adeptos pela Europa e América do Norte após uma reunião convocada pelo próprio autor em 1947, na Suíça.

Participaram desta reunião não apenas adversários firmes do Estado de bem-estar social europeu – o Welfare State –, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano. Fundaram um seletivo grupo que organizava de forma sistemática um novo modelo de capitalismo, tendo como premissa de que o Estado de bem-estar social destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual acreditavam que dependia a prosperidade de todos. Acreditavam, pois, que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível – pois disso precisavam as sociedades capitalistas ocidentais.

Tendo permanecido no campo da teoria por mais de 20 anos, a proposta de organização econômica e política com base na teoria neoliberal começou a querer sair da teoria para a prática, pela primeira vez, com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão,

combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação.

Não foi difícil para que empresários e políticos começassem a aderir às idéias de Hayek, já que julgavam, com base nos dizeres do próprio Hayek, que o caos havia sido instaurado pelo poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário, que pouco exerciam suas funções e exigiam cada vez mais melhores salários e uma intervenção do Estado com excessivos gastos sociais.

Em 1979, após tentativas europeias de controlar a crise sob os moldes de Keynes, a Inglaterra elegeu Margareth Thatcher, considerado o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Seguindo os passos de Thatcher, em 1980, Reagan a adotou nos Estados Unidos; em 1982, Kohl, na Alemanha; em 1983, Schluter, na Dinamarca; e em seguida em todos os países do norte da Europa ocidental, excluindo-se Suécia e Áustria.

Como pioneiros, na prática, esses países, em especial a Inglaterra, realizaram as seguintes mudanças em seus modos de administrar a economia, a política e a sociedade após terem aderido ao neoliberalismo:

1. contraíram a emissão monetária;
2. elevaram as taxas de juros;
3. baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos;
4. aboliram controles sobre os fluxos financeiros;
5. criaram níveis de desemprego massivos;
6. alastraram greves;
7. impuseram uma nova legislação anti-sindical;
8. cortaram gastos sociais;
9. lançaram-se num amplo governo de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água;
10. Os Estados Unidos, em particular, lançaram-se numa corrida armamentista, envolvendo gastos militares enormes, que criaram um déficit público muito maior do que qualquer outro presidente da história norte-americana.

Apesar de alguns países no sul do continente europeu terem se esforçado para elegerem bases e diretrizes contrárias às do norte, mantendo-se fiéis a uma vertente socialista, as tentativas frustraram-se por volta de 1983, e pouco a pouco esses países elegeram novos presidentes de direita e atrelados às medidas neoliberais.

Aos poucos o neoliberalismo passou de alternativa à ideologia a ser seguida. Isso se deu, em especial, pois acabou traçando-se que sua prioridade mais imediata era deter a grande inflação dos anos 1970. Em todos os países do mundo, de forma mais declarada ou não, o neoliberalismo foi se impondo, a exemplo do enfraquecimento dos sindicatos a partir de 1980, as altas taxas de desemprego e o elevado grau de desigualdade social.

Na América Latina, o neoliberalismo chegou tardiamente, após ter conseguido instalar-se no Leste Europeu. No entanto, a primeira experiência foi isolada e deu-se no Chile, com Pinochet, que começou seus programas de maneira dura, quase um decênio antes do início na Inglaterra: desregularização, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda a favor dos ricos, privatização dos bens públicos.

Em todo o mundo, no entanto, como afirma Anderson (1999, p. 23), do ponto de vista econômico, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas quanto queria. Política e ideologicamente, para Anderson (1999, p. 23), o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se as suas normas.

No Brasil, o neoliberalismo iniciou-se de forma diferente de outros países da América latina. Para Oliveira (In: ANDERSON, 1999, p. 24), é bem verdade que foi a ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu sem interrupções no mandato “democrático” de José Sarney.

Essa dilapidação propiciou o clima para que a ideologia neoliberal, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para uma pregação anti-social. Aqui no Brasil, não apenas pelos reclamos antiestatais (na verdade anti-sociais) da grande burguesia, mas, sobretudo pelos reclamos do povão, para o qual o arremedo de social-democracia ou do Estado de bem-estar, ainda que de cabeça para baixo, tinha falhado completamente. (OLIVEIRA In: ANDERSON, 1999, p. 25)

Desta forma, analisar o neoliberalismo no Brasil é estar atento, primeiramente às mudanças políticas que vivenciamos com o fim da ditadura.

2. O Brasil Neoliberal

Com o fim da ditadura e a decretação de um Estado Democrático no Brasil, em 1985, com a vitória de Tancredo Neves para a Presidência da República, o país iniciou uma nova fase política e econômica. Muito se sabe que a transição ditadura-democracia ainda não está plenamente realizada em todos os campos, em especial, no social, cujas heranças de 50 anos de coerção aos direitos civis ainda trazem grandes conseqüências aos brasileiros.

No entanto, o novo estado democrático no Brasil já iniciou com conturbações, tendo Tancredo Neves falecido logo após sua posse como presidente da República e sendo substituído por José Sarney. Sem sombra de dúvida, grande parte de seu governo ficou marcado pelas altíssimas taxas inflacionárias e dos inúmeros indicadores de cálculo de preços e valores de salários que transformava a moeda nacional em um papel altamente desvalorizado. Nem mesmo o convite à população para ajudar a fiscalizar os reajustes de preços em todo o país e a criação do PROCOM – órgão de defesa do consumidor resolveram.

Num país governado por “marajás” e “coronéis”, com uma moeda desvalorizada, alto desemprego e um alto grau inflacionário, a realidade social não conseguia diferenciar-se da que já conhecíamos na época da ditadura, com exceção da forte atuação dos sindicatos e movimentos sociais, da década de 1980, que acabaram por corroborar com a aprovação de nossa nova Constituição Federal, em 1988, e uma série de mudanças no ponto de vista de gestão social. Em meio a problemas sociais, econômicos, culturais, o Brasil

reflorescia com o fim da ditadura e alimentava sua esperança para um país mais justo e menos desigual.

Em 1990, o primeiro presidente eleito por voto popular pós-ditadura, Fernando Collor de Mello, aproveitou o quadro social desgastado e iniciou a adoção do ideário neoliberal. A iniciativa de Collor, no entanto, foi interrompida pelo seu impeachment, talvez a última manifestação de força da sociedade civil para interromper as manobras do Estado, e teve continuidade, com grande força, nos dez anos seguintes, primeiro com o seu imediato sucessor, o presidente Itamar Franco, e depois com o presidente Fernando Henrique Cardoso. Apesar do currículo de Fernando Henrique, conhecido como FHC - professor da USP e cientista social, as promessas feitas em campanha – saúde, educação, emprego, agricultura e segurança – ficaram distante da realidade alcançada.

O país foi, pouco a pouco, sendo privatizado, a exemplo da empresa Vale do Rio Doce e de empresas da área de telecomunicações. A dívida externa, por exemplo, que era de 149 bilhões de dólares em dezembro de 1994, passou a ser de 229 bilhões em fins de 1998. A dívida mobiliária interna federal, que era, em fins de 1994, de 62 bilhões de dólares, elevou-se a 324 bilhões em fins de 1998 (LEBAUSPIN, 1999, p. 7).

Fernando Henrique Cardoso foi eleito em 1994 com uma campanha eleitoral baseada em promessas na área social. As prioridades eram cinco (os cinco dedos da mão): saúde, educação, emprego, agricultura, segurança. No discurso de posse, o presidente afirmara que o Brasil não é um país pobre: é um país injusto. Ele, no entanto, terminou seu governo com a maior taxa de desemprego da história do país, com o mais alto grau de concentração de renda que o Brasil já conheceu, ao ponto de disputarmos hoje o primeiro lugar em desigualdade social no planeta.

Em todos os campos sociais, FHC, deixou a desejar. A raiz de tudo o que fez como afirma Lebauspín (1999, p. 9), foi a política econômica escolhida por seu governo, conhecida como “Plano Real”, e que, sem sombra de dúvida, foi sua maior bandeira durante os quatro anos iniciais de seu governo.

Tendo adotado a política neoliberal, pela integração submissa à economia globalizada e pela abertura econômica sem freios, os mercados financeiros internacionais ditaram as regras e o país se submeteu. O Brasil

tornou-se inteiramente dependente de capitais externos – especialmente capitais especulativos.

Quando a crise asiática explodiu, no segundo semestre de 1997 e a crise russa no segundo semestre de 1998, fomos duramente atingidos: o país quebrou e o “Plano Real” acabou. Porém a solução adotada pelo governo, ao invés de corrigir a rota desastrosa, consistiu em aprofundá-la: o FMI se instalou e a situação social, já grave, piorou e vai piorar ainda mais, graças às medidas recessivas impostas pelo Fundo. (LEBAUSPIN, 1999, p. 9)

Singer (1999, p. 25) nos explica que o Plano Real – inicialmente denominado pela imprensa como Plano FHC, pertence de direito ao presidente Itamar Franco, do qual Fernando Henrique, na época, era ministro da Fazenda. Sem Itamar, segundo Singer, o plano Real teria sido ainda mais duro, tendo excluído de suas ações a indexação dos salários durante o primeiro ano de vigência e o aumento do FGTS no caso de demissões imotivadas.

De uma forma didática, o Plano Real foi uma medida que tinha como meta neutralizar o processo inflação/indexação dos preços, instaurando um indexador universal chamado URV – Unidade Real de Valor, dando a idéia de controle inflacionário já que uniformizava os cálculos quer dos preços, quer dos salários.

Outra medida importante do plano foi o ajuste fiscal, já que o governo entendia que a estabilização só teria êxito se houvesse previamente um ajuste, tendo sido criado o Fundo Social de Emergência, com maior controle das verbas por parte do governo federal e o detrimento dos repasses a municípios e estados. Aos poucos com o falso controle inflacionário, a URV se equiparou ao valor do dólar e a moeda brasileira foi trocada de cruzeiros para Real, valorizando a moeda nacional e abrindo campo para canais de importação e exportação – já que na época R\$ 1,00 (um real) equivalia o valor de US\$ 1,00 (um dólar).

Desta forma, não é errôneo colocar, como afirma Singer, que o êxito do Plano Real, “enquanto instrumento antiinflacionário suscitou condições inteiramente novas para o enfrentamento dos problemas econômicos, a partir de 1995” (SINGER, 1999, p. 26). Não só FHC – presidente – pôde se aproveitar destas condições para redefinir a inserção do país no processo de

globalização e a delimitação de atividades entre o setor público e privado na esfera da União, segundo Singer, como pôde colocar pressão indireta nos estados e municípios, e um maior controle sobre eles através do orçamento e repasse de verbas.

Tendo promovido mudanças estruturais no aparelho do estado federal e no sistema previdenciário, além de alterar a repartição do bolo fiscal entre as três esferas da federação, FHC instaurou de vez o neoliberalismo no país, e algumas mudanças sociais, como as do campo da educação, como veremos ainda neste capítulo.

Quatro anos após um desastroso governo, FHC conseguiu aprovar no Tribunal Superior de Justiça a emenda constitucional que dá aos presidentes da República a oportunidade de uma reeleição por igual período. Sem que houvesse uma exposição do balanço de seu governo na mídia e, portanto com um total desconhecimento do povo do que de fato vinha acontecendo, FHC foi reeleito no segundo turno das eleições de 1998, com um pouco mais de 30% dos votos válidos e sustentando como bandeira a eficácia de seu plano real, que se extinguiu em 1999.

No campo educacional, FHC acabou alterando muita coisa que vinha sendo feita no país, mas como até 1998, não se tinha uma idéia clara de quais mudanças efetivas haviam ocorrido, passou este a ser um campo nebuloso quer para ataques da oposição, quer para proporcionar melhorias. Para Neves (1999, p. 133):

De fato, para o cidadão comum e mesmo para uma boa parte dos educadores, tornava-se difícil efetuar uma avaliação abrangente da intervenção governamental na educação nesse período porque, ao mesmo tempo em que os educadores organizados em suas entidades de classe faziam críticas severas às mudanças que iam sendo rapidamente implementadas, contraditoriamente, no cotidiano escolar; parecia estar ocorrendo um “apossar-se” constante por parte do Governo de históricas da luta dos educadores: a autonomia universitária, a autonomia da escola, a descentralização das ações, o ensino de qualidade, a valorização do magistério e a universalização da escolaridade básica. Tudo isso alardeado pelos meios de comunicação em massa, quando até o nosso Rei Pelé, então Ministro de Estado, cantava na TV em defesa da educação, com criancinhas afinadas e bem nutridas.

Para Neves, pode-se afirmar que tais mudanças rápidas que se iniciaram no governo FHC podem ser explicadas através de uma analogia com o pensamento de Antonio Gramsci sobre a intervenção do Estado no conjunto das relações sociais nos Estados Unidos durante os anos iniciais do fordismo:

É possível afirmar que nunca antes no Brasil o Estado interveio tão rápida e organicamente na formação de um novo tipo de trabalhador e de homem, utilizando-se para isso da aparelhagem escolar e dos meios educacionais existentes no cotidiano social, embora saibamos que esta intervenção, no Brasil, urbano-industrial, remonte aos anos 40. (NEVES, 1999, p. 134).

No entanto, o que não pode ser esquecido, e este é o fator primordial para qualquer análise que se faça sobre os CSTs, é que “a educação brasileira, portanto, se direciona organizadamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na ‘pós-modernidade’” (NEVES, 1999, p. 134).

Compreender e analisar este fato nos direciona ao menos para duas tarefas:

a) compreender que o receituário do Neoliberalismo, aplicado em todo o mundo desenvolvido a partir da década de 1970, no Brasil, segundo Oliveira (1999, p. 26), pode ser reconhecido, quase ponto a ponto, em todas as características já listadas pelo professor Perry Anderson; e que tal constatação, com suas devidas adaptações influi diretamente no modo de refazer a política educacional do governo FHC; e,

b) que, parafraseando Neves (1999, p. 134), é nessa perspectiva que o 1º governo de FHC reservou para a educação escolar o papel de mola propulsora do desenvolvimento, na condição de “base para o uso eficiente de novas tecnologias e para a adoção de novas formas de organização de trabalho”, ou mesmo “como investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e plena cidadania”.

Do ponto de vista do Neoliberalismo, ainda que seguindo e implementando a cartilha descrita por Lebauspain, para Oliveira (1999, p. 26), a letalidade do neoliberalismo em nosso país tem duas poderosas vertentes, sendo que a primeira é mais evidente, pois enquanto a economia se recupera, o social piora: 1) destrói a esperanças do brasileiro de um país mais justo e igualitário, construído nos anos mais duros; e, 2) proporciona o medo da mudança.

O neoliberalismo, assim, possuiu os mesmos objetivos, quer no Brasil ou em outros países do mundo. Para Oliveira (1999, p. 28), “trata-se de destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou”.

Com um exército de mão de obra reserva cada vez mais sendo alimentado e capacitado tecnicamente, por conta também do excessivo número de alunos que conseguem o diploma de ensino universitário a qualquer preço nas faculdades brasileiras, destrói-se pouco a pouco as organizações sindicais, populares e movimentos sociais. Para esses, o temor em perder o pouco que ainda possuem proporciona a abertura de um espaço para reformas importantes no campo do trabalho e educação no Brasil.

No entanto, longe de nos levarem para uma melhoria social, as reformas dos campos do trabalho e da educação têm se revelado como criação de uma massa lentamente manipulada e despreparada para guiar seu país, devolvendo, pouco a pouco, o poder à burguesia brasileira que, oficialmente e virtualmente, deixou de comandar o país com o fim da ditadura.

Foi neste quadro neoliberal no Brasil, em especial como foi colocado na educação, que os CSTs tiveram o seu momento de auge a partir de 2004, com o início do governo Lula, já que era necessário dar continuidade a idéia de homem e trabalhador iniciado com FHC em 1998.

Esta idéia de homem e trabalhador funde-se, pois, com a re-construção e manutenção do mito do progresso brasileiro, como se verá a seguir. E, como se perceberá, ao final deste capítulo, todas as iniciativas que vêm sendo tomadas no campo educacional, desde o governo FHC até os dias atuais, nos fazem parar e pensar nas palavras de Lebauspain ao fazer a análise dos quatro primeiros anos de governo de FHC:

É possível considerar que ainda estamos em uma democracia? Todas as instituições democráticas estão formalmente aí – o Congresso, as eleições, o Judiciário, a imprensa livre, a não-interferência das Forças Armadas na Política, a ausência de presos políticos. No entanto, não há efetivo direito de oposição, não há efetivo direito de informação, não há efetivo direito de expressão, não há efetivo direito de alternância no Poder. (LEBAUSPIN, 1999, p. 11).

Para o professor José Paulo Netto (1999, p. 29), e também para mim, no atuar do cotidiano de trabalho e social atual, não basta apenas criticar o neoliberalismo, é necessário oferecer alternativas, em especial porque sua solidificação e legitimação vêm ocorrendo sob as bases democráticas, o que é ainda mais sério. Significa, pois dizer que a sociedade brasileira está tão mal informada e educada, que as manobras neoliberais parecem-lhe natural, adequada e como solução milagrosa aos problemas brasileiros.

Deste ponto de vista, Netto (1999, p. 31), discorda do professor Perry Anderson quanto ao sucesso do neoliberalismo do ponto de vista econômico:

O capitalismo nunca esteve tão organizado quanto atualmente, com uma insuspeitada capacidade de se refuncionalizar e de responder rapidamente a novas demandas. Tudo indica que este processo de reconversão do capitalismo em escala planetária é um componente fulcral para a análise da vulnerabilidade de instituições que foram decisivas na constituição e na manutenção do chamado Estado de bem-estar.

A pergunta de Netto (1999, p. 31), então, e que pode ser claramente aplicada aos CST são: “até que ponto as propostas neoliberais podem continuar tendo passagem politicamente democrática, na medida em que deterioram a vida da massa da população?”.

Em outras palavras, com o fim das opções de escolha, a população não terá outra com exceção de acatar as propostas neoliberais. Isso é democracia? Do ponto de vista da educação, ao criar uma nova categoria de profissionais, imbuídos em sua maioria da idéia de “universidade para todos”, que sofrem preconceitos na sociedade e não se colocam no mercado de trabalho adequadamente, não estamos lhes oferecendo os dois grandes males do neoliberalismo e ajudando-o a consolidar-se no Brasil?

A resposta para a primeira pergunta é não. A resposta para a segunda pergunta é sim. No caso das respostas afirmativas, ainda há alternativas.

Transformar o CST em uma alternativa ao neoliberalismo, e não mantê-lo como um instrumento de sua consolidação, é a intenção ideológica desta tese.

O primeiro passo, a meu ver, é combater de forma educacional e política o mito do progresso brasileiro. Porém, este mito, é tão forte e tão presente que quer de forma escancarada, como no governo Lula, quanto de forma mais discreta e camuflada como no governo FHC, ele está presente, inclusive em leis como a LDB.

Porém, se o neoliberalismo chegou ao campo político econômico e social já com Collor, no campo da educação foi com FHC. Sem este entendimento, não há como vislumbrarmos nem os CSTs hoje, nem sua importância para a manutenção do mito do progresso brasileiro.

3. O neoliberalismo na educação

Quando FHC assumiu a presidência da república, apoiou-se em seu novo ideal de homem e de mundo. Mantendo seu dualismo histórico (escolarização distinta para as massas trabalhadoras e para os trabalhadores qualificados), acentuando as rivalidades entre a camada média e pobre do país, integra-os quase que completamente.

Segundo Neves (1999, p. 135), intencionalmente, a divisão pela educação – inspirada certamente no modelo francês – ficou assim:

1) Para aqueles que realizam ou venham realizar o trabalho simples, o sistema direciona seus componentes curriculares e sua estrutura organizacional para aumentar o patamar ínfimo de escolarização. Isso significa, na palavra de Neves (1999, p. 135):

Este patamar se traduz na aquisição de conteúdos mínimos de natureza científico-tecnológica e de normas de conduta que capacitem essa parcela da força de trabalho a operar com produtividade as novas máquinas e adaptar-se aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção inerentes ao paradigma da automação flexível, bem como acatar, como alternativa universalmente válida, a lógica neoliberal da organização societal.

2) Para aqueles que realizam ou venham realizar o trabalho complexo, o sistema direciona suas atividades curriculares e a estrutura organizacional de nível superior para capacitar essa parcela da força de trabalho a adaptar produtivamente a tecnologia e ciência transferidas ao país pelos grupos transnacionais. Ao mesmo tempo, este grupo precisa, nas palavras de Neves (1999, p. 135):

Oferecer à sociedade homens capazes de organizar a nova cultura empresarial, seja na própria empresa, no cotidiano, na sociedade civil e, também, na aparelhagem governamental.

Ancorado na ampla hegemonia conquistada pelo voto, o governo FHC conseguiu seus objetivos na mudança dos padrões educacionais através de uma série de ações normativas, abrangendo do currículo escolar à forma de gestão do sistema escolar e da escola utilizando-se majoritariamente da força, e excluindo das mesas de decisão grupos importantes como os do movimento estudantil, sindicatos e a sociedade civil.

Destacam-se, pois, como primeiras amostras convincentes da recorrência ao uso de instrumentos de busca de consenso pelo bloco no poder no campo educacional envolvidos com uma política neoliberal de qualidade total (Neves, 1999, p. 135):

- a parceria com aliados clássicos (empresariado, proprietários de estabelecimentos escolares e parcialmente a Igreja);
- a prioridade atribuída ao ensino fundamental;
- a melhoria parcial da remuneração docente no nível fundamental;
- a ampla utilização dos meios de comunicação de massa para divulgação das políticas educacionais implementadas;
- os programas de capacitação de professores do ensino fundamental em grande parte dos estados;
- a requalificação dos dirigentes educacionais das escolas de educação básica e das administrações estadual e municipal de ensino.

Tomada as medidas iniciais, o governo FHC continuou com suas articulações pouco democráticas criando e aprovando o Conselho Nacional de

Educação – CNE e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Tais criações, moveram o foco do governo FHC para o ensino superior e através dele para a implementação de medidas que viabilizariam a médio e longo prazo a implementação de um novo modelo de trabalhador brasileiro.

Reduzindo a participação da sociedade civil, promulgando leis em que as entidades representativas de classe perdem voz nas universidades públicas – o que significa um maior distanciamento entre a teoria e a necessidade prática da sociedade e das profissões – e,

tendo aos seus pés um legislativo dócil e submisso, o Governo se antecipou mais uma vez à promulgação da nova LDB, votando a emenda constitucional n. 14 de 12/09/1996, que altera o artigo 60 das disposições transitórias da Constituição em vigor e cria o Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério – FUNDEF que concentrará sua atuação na meta prioritária governamental de universalização do ensino fundamental regular, excluindo do seu âmbito a educação infantil e a educação para jovens e adultos. (NEVES, 1999, p. 137)

Ao mesmo tempo, nas palavras de Neves (1999, p. 139-140), seguindo insensível aos reclamos dos profissionais de educação¹⁷, e atuando como um verdadeiro rolo compressor, através de manobra regimental, apresentou a promulgação da nova LDB, não mais a partir do projeto de lei que vinha sendo discutido há 8 anos, mas sim através de uma nova versão do projeto Darcy Ribeiro, que assimilava todas as medidas já aprovadas fragmentariamente nos dois primeiros anos de governo FHC, com algumas alterações.

Deixando alguns pontos indefinidos propositadamente, a nova LDB insere no campo de debate da discussão e de atuação a organização da educação tecnológica e do ensino superior. Essa aparente indecisão governamental, como nos mostra Neves (1999, p. 140), configurou-se, na

¹⁷ Esses profissionais que no I CONED – Congresso Nacional de Educação, realizado na época da promulgação da constituição de 1988, ajudaram a modificar a história da educação no país. “O primeiro CONED se consubstanciou nos anos 90 na primeira tentativa de, coletivamente, superar o debate educacional corporativo por segmentos profissionais e/ou níveis e modalidades de ensino. Aí, o conjunto dos profissionais em educação estabeleceu suas próprias metas para a escolarização do século XXI, tais como: o acesso e permanência à educação pública, gratuita e de qualidade para todos; universalização da educação básica (infantil, fundamental e média); garantia da autonomia universitária; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade; a regulamentação (normatização e fiscalização) do setor privado de ensino como concessão do poder público e a garantia de salários dignos aos profissionais de educação”. (NEVES, 1999, p. 139).

realidade, “em manobra governamental para garantir o arcabouço jurídico fundamental para continuar a implementar o conjunto de suas políticas educacionais”. Exemplos disto é o fato de que alguns meses depois, dando visibilidade aos pontos obscuros e/ou imprecisos, FHC, autoritariamente, assina dois decretos que regulamentam uma nova estrutura para educação tecnológica e para o ensino superior; ambos impregnados da ideologia neoliberal de subordinação da escola à empresa: Decreto 2.207 de 15/04/1997 e Decreto 2.208 de 17/04/1997.

I - Decreto 2.207, de 15/04/1997 (substituído pelo Decreto 2.306, de 19/08/1997):

Este decreto regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estabelecendo que as instituições de ensino superior, pública ou privadas, se organizam em cinco modalidades: 1) Universidades; 2) Centros Universitários; 3) Faculdades Integradas; 4) Faculdades; e, 5) Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

Neste decreto encontramos alguns aspectos peculiares quanto à ação do governo, a saber:

- a) Apenas as universidades manterão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As demais deverão se preocupar apenas com o ensino, sendo que, a exigência na excelência de ensino encontra-se apenas nos centros universitários.

Para nós, professores que atuamos em diferentes instituições, percebemos que esta definição acaba sendo seguida a risca, e atrapalha enormemente os alunos das instituições não contempladas por essas exigências.

Com o fim da pesquisa e da extensão, o aluno distancia-se cada vez mais das habilidades de articulação e do pensar complexo que o mercado de trabalho exige, transformando-se num mero reprodutor de teorias, que, muitas vezes, são muito mal transmitidas, já que se coloca como hábito o ensino à distância, EAD, minimizando custos com docentes e espaço físico escolar;

- b) Deixa bem claro que a prioridade governamental quanto ao ensino superior é formar profissionais altamente qualificados para exercer tarefas complexas no mercado de trabalho. Subalternamente, a produção do conhecimento passa a ser estimulada pelo aparato governamental apenas para os centros de excelência.

Em outras palavras, com a ausência do governo nas outras instituições de ensino, abre-se caminho para uma maior flexibilização do ensino, colocando-o na esfera social do neoliberalismo, ou seja, para sua auto-regulação no que diz respeito a normatizações. Desta forma, a expansão do privatismo na educação é incentivada, transformando as IES em verdadeiras empresas, geradas pelo lucro e para obtenção de lucro. Será no governo Lula, como se verá adiante, que esta ação torna-se-á ainda mais problemática, com a expansão das bolsas de estudos e do programa “Universidade para todos”.

Cabe o destaque, porém, que ao contrário do que se pode imaginar, essa ação não é um incentivo ao ensino público. Pelo contrário. A universidade pública de qualidade é desestimulada, quer pela redução constante de recursos de custeio e de capital, quer pelo congelamento dos salários do funcionalismo, ou mesmo, pela “expulsão”, de docentes titulados da rede privada, que são substituídos para contenção de despesas por alunos recém-formados, premidos pela necessidade de aumento de rendimentos aviltados anualmente (NEVES, 1999, p. 141).

Mais uma vez, essa medida se tornará ainda mais grave no governo Lula, onde se começa a implementar idéias de fim de processos seletivos mais qualificados – os vestibulares – em prol de cotas sociais, raciais e mesmo o exame do ensino médio – ENEM, incapaz de avaliar conhecimentos básicos e complexos de articulação do aluno.

Com a privatização das instituições de ensino superior em todo o país, e com a abertura para os CST, essas mesmas instituições vislumbraram aí, com incentivo fiscal do governo, uma chance de crescerem rapidamente já que formam, na metade do tempo, pelo menos o dobro de alunos que em cursos de bacharelados.

Assim, há um *boom* de crescimento dos CST em todo o país, e, como lembrado por Neves (1999, p. 141) e já apontado nesta tese, a reformulação do ensino superior, nos termos como conhecemos, não é uma iniciativa única brasileira. Os erros, sim; as idéias e projetos, não.

Em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, a UNESCO reuniu representantes de mais de cem países – governos, sindicatos, estudantes e ONGs – para uma conferência sobre o ensino superior, da qual resultou a Declaração Mundial Sobre a Educação Superior do século XXI. Em seu 8º princípio, o documento recomenda claramente “diversificar para dar oportunidades eqüitativas”. (NEVES, 1999, p. 141)

Desta maneira, o ensino tecnológico, junto com as mudanças do ensino técnico como será visto adiante, começa a se expandir e a se transformar num grande mercado. Para o governo, isso nunca foi um problema, já que quanto maior o índice de alunos em cursos superiores, maior o investimento do BID e do Banco Mundial no Brasil. No entanto, as diretrizes para a educação no Brasil são também por eles ditados.

II - Decreto 2.208 de 17/04/1997 e mais tarde o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 01/06/1998

Modificam completamente o Ensino Médio, considerado ensino intermediário. Enquanto o Decreto retira o caráter de escolarização do ensino técnico, não o considerando mais como modalidade de ensino médio; o parecer repõe explicitamente a dualidade do ensino médio, quando admite a existência de um ensino médio profissionalizante e um ensino médio propedêutico ao ensino superior.

O que ocorre, pois, é o fim do ensino técnico e seu sucateamento, empurrando a formação mais complexa para o ensino superior, e classificando o ensino técnico como de menor “porte” ou “importância” para o projeto de governo do que o ensino superior.

Para Neves (1999, p. 143), é muito simples:

Para aqueles “cidadãos de 1ª classe”, uns mais do que outros, ou seja, para aqueles que realizam tarefas complexas na produção, de diferentes níveis, a trajetória escolar agora flexibilizada, no dizer oficial, compreende: escolarização básica (ensino fundamental e ensino médio propedêutico ao ensino superior) realizada majoritariamente na rede privada de ensino, confessional ou laica; (...) Ao lado desta escolarização de natureza científica, coexiste uma outra, de natureza especificamente tecnológica, para formação de futuros tecnólogos.

Dando, pois, continuidade a esta expansão de “segunda classe”, portanto o que explica a falta de cuidados e atenção a adequação correta a esta modalidade de ensino, os CST têm sua divulgação e popularidade atual atrelada às novas políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir de 2004, com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva – o Lula – para o cargo de Presidente da República no Brasil. Período, este, que será o período analisado nesta tese.

4. A construção do mito do progresso brasileiro

A importância da ascensão de Lula ao poder é histórica para o Brasil, por entre outras razões a de ser o primeiro presidente eleito por voto popular de um partido que representa os interesses da classe trabalhadora – PT, Partido dos Trabalhadores – e por ser, o próprio Lula, um ex-operário, sem ter terminado nem mesmo o Ensino Médio e ex-líder sindicalista.

Desta maneira, ao representar uma nova era política no país, traz consigo sonhos, imaginários e esperança de toda uma nação, em especial da classe trabalhadora e dos pobres e marginalizados, com relação a um Brasil mais justo, democrático, com divisão econômica e social adequada. O mito do progresso brasileiro ressurgiu e toma corpo em cada ação do presidente, que por manter um governo populista e ter sua imagem identificada com a maioria da população brasileira, torna-se o novo “pai dos pobres”, a exemplo do que já fizera Getúlio Vargas em décadas passadas.

Enquanto são realizadas ações paliativas para inflar e manter os sonhos, medidas econômicas são tomadas levando ao empobrecimento das camadas

média e alta do país, índices exorbitantes de desemprego¹⁸ e surgimento de novas classes de exclusão social, como as dos universitários desempregados e enfraquecimento de categorias de trabalhadores – a exemplo dos professores – por sucateamento e banalização de suas competências e qualificações.

A aceitação dessas medidas tomadas por Lula e sua equipe, no entanto, é complexa e sólida, pois quem o mantém no poder são duas forças importantes: o povo mais desprovido de recursos, de educação formal e cultura, que recebe auxílios assistenciais ínfimos do governo – a exemplo da Bolsa Família – ou que hoje se integra a movimentos populares que agem, nos dias de hoje, ao contrário da época de sua criação há 20 anos, às margens da legalidade, como é o caso do MST – Movimento dos Sem Terra; e dos empresários e industriais do Brasil, já que graças a política neoliberal que vem massificando o mercado de trabalho podem contratar mão de obra especializada por salários irrisórios.

Como se pode depreender desta breve explanação vivemos, atualmente, um quadro desolador do ponto de vista sócio-cultural que tende a se agravar se nada for feito para inverter as ações políticas a qual estamos subordinados. É preciso mudar a forma como são vistas as principais prioridades de cuidado e investimento na sociedade brasileira, com destaque para a educação, a saúde, a assistência social e a habitação.

Enquanto esses direitos sociais, garantidos pelo artigo 5º da Constituição Federal, continuarem a ser utilizados como manobras eleitorais e de enganação e manipulação do povo, pois esses quatro direitos são os que mais sustentam o mito do progresso brasileiro, de nada adiantarão esforços

¹⁸ Segundo informações do Portal de Notícias da Globo, o desemprego no Brasil subiu para seu maior nível em 20 meses. Segundo a reportagem, “o número de pessoas desempregadas nas seis maiores regiões metropolitanas do País, nas quais é medido o índice nacional, ficou em 2,1 milhões com um crescimento de 7,3% em relação à fevereiro de 2009, quando os desempregados eram um pouco menos de 2 milhões (...) Apenas em fevereiro e março deste ano o Brasil perdeu 141 mil postos de trabalho, entre março de 2008 e fevereiro de 2009, o número de postos perdido foi de 130 mil. (...) O índice de desemprego no Brasil vem crescendo aceleradamente desde dezembro de 2008 (6,8%), com consequência da crise global que provocou forte queda das exportações e obrigou várias empresas, principalmente industriais, a demitir trabalhadores maciçamente”. Segundo dados recentes do IBGE, o índice de desemprego no Brasil manteve-se elevado em todo o ano de 2009, e já em janeiro de 2010 o índice superou a marca de 7,2%, mesmo tendo o governo anunciado desde meados do ano passado a superação brasileira da crise econômica internacional. In: (SALARIO MINIMO, 2010; TAXA DE DESEMPREGO, 2009; DESEMPREGO NO BRASIL, 2009).

profissionais de quem atua nessas quatro áreas para transformar homens e mulheres do Brasil em efetivos cidadãos, pensantes, úteis, capacitados profissional e socialmente e, assim, poderem de forma efetiva colaborar com o crescimento do Brasil para o alcance de um status de país desenvolvido.

De nada nos adianta ingressar em grupos como o G20, liderar blocos econômicos como o MERCOSUL, ser considerado um país estratégico por ser o maior da América Latina e da América do Sul, se em quadros sociais estamos muito abaixo de países classicamente tidos como miseráveis e perigosos socialmente, como alguns dos países da África central. De nada nos adianta fazer explorações nas bacias de pré-sal, importar tecnologias de construção de aviões de guerra, sediar copa do mundo e olimpíadas se, na prática, nossa população tem fome, está desempregada, morre em filas dos hospitais, o dinheiro pago para impostos não é revertido para o bem da população, temos nossos direitos pessoais cada vez mais podados por ações governamentais e temos, como imaginário geral de um povo sem cultura e educação adequada, que progresso brasileiro são essas banalidades ao invés de uma condição social mais justa que ofereça autonomia para que os cidadãos possam dirigir suas vidas e garantir uma existência digna aos seus familiares.

O que temos assim demonstrado é que o Brasil, do ponto de vista de “não” desenvolvimento social e cultural, é reflexo da manutenção e inflamação do mito do progresso brasileiro. Mito, este, de que já teve ícones e frases celebres como a do ex-presidente da república, nos anos de 1950, fundador da cidade de Brasília, atual capital de nosso país, Juscelino Kubitschek – “50 anos em 5”. Na atualidade, este mito é mantido e sustentado pelo início de todo discurso de Lula para a Nação: “nunca antes na história deste país...”, dando uma idéia, à população leiga, de que suas ações são sempre de caráter inédito, assertivas e de grande importância e benevolência ao Brasil. Na verdade, como se pode observar no campo da educação, como demonstramos neste capítulo, mas que se expande em todas as áreas de atuação governamental, Lula nada mais está fazendo do que continuar a política e os preceitos dos governos FHC, anteriores ao seu.

Para Augé (1998, p. 63), interpretar, estudar ou mesmo compreender a importância que um mito, um sonho ou uma imagem tem para uma

coletividade, só é possível através de uma superposição de imagens históricas que nos oferecem inúmeros exemplos de lutas pelo controle das imagens e das interpretações dos sonhos, que se analisadas sob essas perspectivas, nada terão de metafóricas.

Para Augé (1998) essa idéia pode ser explicada através de dois exemplos clássicos: a) um conflito interno, como durante a Idade Média européia, que vê a Igreja atacar o paganismo, ou seja, a perseguição desenfreada da Igreja contra qualquer idéia ou comportamento contrário ao Cristianismo, a exemplo da Inquisição e das Cruzadas; b) um conflito do tipo colonial, como no México e nos Andes no século XVI, onde as ordens mendicantes e depois os jesuítas se engajam, anti-ameríndios, naquilo que Serge Gruzinski chamou de ‘Guerra das Imagens’”. Lembra, pois, que a colonização espanhola nesses países, ao dizimar culturas centenárias como as dos Aztecas, Incas e Maias, significava a necessidade de superposição da cultura européia por medo, falta de compreensão cultural e interesses econômicos que tinham na América.

Para Augé, compreender essas Guerras de Imagens, que se tornam verdadeiras ao passo de que transmitem suas realidades simbólicas e vivenciais, só podem ocorrer a partir do estudo de três perspectivas: 1) a filiação entre sonho, relato e formação de ego; 2) a experiência da morte enquanto origem de todo e qualquer relato; 3) as relações entre sonho e poder, cujas diferentes formas de confronto entre imaginários coletivos permitem um novo questionamento de noções como sincretismo, resistência ou criação cultural (AUGÉ, 1998, p. 64).

Portanto, compreender as políticas públicas e ações de criação de uma nova categoria de profissionais no Brasil, no caso, os tecnólogos, é dialogar com as três perspectivas de Marc Augé supra citadas, lembrando-nos que:

O culto da imagem situa-se assim no cerne de uma história que poderíamos definir como um “entre-dois-mitos”. Como se sabe, os analistas da modernidade opuseram dois tipos de mitos de origem, que situam num passado longínquo a gênese dos grupos humanos e das cosmologias nas quais eles se desenvolveram, e os mitos do futuro, os mitos escatológicos, que correspondem ao momento moderno que faz o futuro o princípio do sentido. A passagem à modernidade, nessa

perspectiva, corresponde simultaneamente a uma automização do indivíduo, ao “desencantamento” do mundo (que provoca por si só uma redefinição do sentido vinculado às relações sociais) e ao surgimento de novos mitos, os mitos do progresso, os “grandes relatos”, que desaparecerão, por sua vez, segundo Lyotard, com o fim da modernidade e a era da condição pós-moderna (AUGÉ: 1998, p. 80-81).

É importante compreender, pois, que se para os discentes e docentes do CST, o mito de origem, portanto aquele que os situa num passado longínquo, remetendo-os à gênese dos grupos humanos e das cosmologias nas quais eles se desenvolveram, está associado ao mito do desenvolvimento e progresso brasileiro; para grande parte da sociedade e do mercado de trabalho, que absorve esta nova categoria, como observei ao longo da pesquisa, o CST representa o mal, o banalizado, aquilo que efetivamente representa o lado ruim da educação brasileira.

O mito do futuro do Brasil que vem sendo divulgado através das políticas públicas atuais, porém, é a re-atualização do mito do progresso brasileiro com o embate a este pré-conceito social, que, junto a uma supervalorização do papel ou imagem que o Brasil ocupa enquanto país estratégico na América Latina tem produzido muita desinformação e desconforto para aqueles que integram os CSTs.

Desta forma, a imagem dos CSTs é fundamentada em um mito que está atrelado a nosso passado histórico, reunindo competências acadêmicas já consolidadas a exemplo dos cursos técnicos e bacharelados e interligados a questões sociais complexas. Tendo como fato verossímil de não conseguirmos, ainda, romper e superar nosso passado para, efetivamente, caminhar de forma adequada no presente e futuro, toda proposta que visa inovar e romper com aquilo que já é de costume, tende a ser caracterizado com mau e ruim, a exemplo dos CSTs.

Para Augé, ao se permanecer na perspectiva da modernidade (a que prevaleceu tanto no decorrer das guerras de independência americanas e, mais tarde, das tentativas de edificação nacional, quanto no decorrer dos episódios coloniais do século XIX, acabamos por evocar algo que se localiza no que ele chama de entre-dois-mitos: ou seja, entre um passado truncado e um futuro obscuro (1998, p. 81). Tal constatação, para o autor, define a seguinte perspectiva: o fechamento numa neocosmologia de reação,

prolongando-a aos dias de hoje, o que as afasta tanto do passado quanto do futuro, encerrando-as no presente e no que poderíamos chamar de novas bolhas de imanência, caracterizariam como as características comuns deste “congelamento de imagens”.

É, pois, como se estivéssemos sempre reatualizando o mito do progresso brasileiro, sem caminhar para frente, com a perspectiva de que o tempo do desenvolvimento do Brasil é estagnado.

Em suma, o Brasil nem caminha para frente, e também não volta atrás, estagna-se, com elementos passados e futuros que causam confusões quer no plano societário, político, legislativo ou mesmo do imaginário de construção de qual modelo de nação queremos alcançar em um futuro próximo.

Para Augé, esta questão só pode ser respondida se consentirmos que não é possível, pelo meio da estética e do sonho, uma ruptura radical do presente e do futuro com o passado. É preciso fazer mais, transformar o sonho e a estética num modelo plausível de construção e, isto, do ponto de vista político e societário, é a ação mais complexa e difícil quando se trata de um país onde mais vale aquilo que aparenta ser, do que efetivamente a realidade e a verdade do que se é, como mostram alguns mitos brasileiros que lutamos bravamente por manter como característica de nosso povo: o “jeitinho brasileiro”, a idéia de que um bom político é aquele que “rouba mas faz”, de que é natural ao brasileiro a solução de problemas através da “Lei de Gerson”.

De forma sistemática, podemos dizer, então, que a teoria de Marc Augé, para interligar sonho, morte e poder, sobretudo de construção (de um mito, de um conceito simbólico e que forma um povo, uma sociedade), no que diz respeito à ficção, individualização e coletividade são:

1) **A relação existente entre o mito de origem e os mitos do futuro no culto da imagem** - o que significa dizer que é preciso trabalhar e romper problemas passados e não simplesmente tê-los como consolidados, ou, para abrandá-los, achar medidas paliativas para seu embate, como é o caso do preconceito racial e social que vêm sendo “trabalhado” pelas tentativas de cotas raciais e sociais nas universidades;

- 2) **De que “entre-dois-mitos” há uma ligação entre o ser “sincrético” (de adorar um deus através de outro), e o ser fetichista (de confundir o representado com o representante); em suma, de brincar com a imagem ou de alterar-se nela** - No caso do Brasil, é enfrentar problemas reais e que limitam o crescimento e desenvolvimento do país, a exemplo da corrupção no poder público, e criar mecanismos para combatê-los. É efetivamente permitir a população que pense e vote corretamente e isso só é possível com investimento maciço em comunicação e educação;
- 3) **De que o processo da dimensão individual na vivência do mito não deve ser entendida enquanto salvação individual ou do processo psicológico de individuação, mas, sim, na dimensão gestonária e cotidiana porque ela se reproduz e multiplica na vivência coletiva** – Significa, pois, dizer, que é preciso romper com os ideais neo-liberais e criar de fato uma sociedade mais igualitária e justa do ponto de vista social, cultural e econômico;
- 4) **De que por mais que se possa pretender restituir a atitude subjetivas dos participantes sob esses aspectos de signos-presença, estes não são fundamentalmente diferentes dos objetos que se carrega o corpo pagão para se proteger dos azares da existência e das más intenções ambientes. A singularização da imagem e do objeto, assim, conforta e protege o indivíduo, fecha-o na evidência sempre ameaçada de um presente perpétuo. Portanto, não há distinção aqui entre sagrado e profano, pois o local vivenciado individualmente possuirá características coletivas, levando-nos a constatar que as imagens e as histórias do mortos, contam-nos sobre as imagens e histórias dos vivos e que, em nossa sociedade, o comum torna-se o diabólico e o escolhido o divino** - Para os CSTs, é compreender o que de fato há por detrás de seu não sucesso no mercado de trabalho, a imposição governamental e neo-liberal para seu sucateamento e enfrentá-lo, modificá-lo e fazê-lo crescer e atingir o status e patamar que ocupa em outros países do mundo.

Hoje, os CSTs constituem uma importante parte da estrutura que compõe a educação do ensino superior no país, porém, na prática, é renegada em importância não só pelas instituições que oferecem cursos tradicionais, como também pelos discentes que freqüentam estes cursos.

A título de exemplo, citarei um dos indicativos de minha pesquisa: 7 de cada 10 professores, são contra os CST ou não gostariam de trabalhar neles, sendo que para esses 7 professores, composta exclusivamente por docentes cuja experiência está no lecionar a bacharéis e licenciados. Para eles, os CSTs não passam de técnicos na universidade, e por não compreenderem suas características e conhecerem, mesmo que de forma superficial, a realidade enfrentada pelos formandos desta categoria – a maior parte em subempregos e não locados em cargos para qual estudaram, acham-nos obsoletos e ruins para a sociedade.

Trabalhar esta imagem construída erroneamente sobre os CSTs é atacar diretamente o mito do progresso brasileiro, pois, infelizmente, hoje, grande parte dos alunos que adentram a esses cursos o faz com base neste mito: acreditam fazer parte da nova classe social dos ex-excluídos da educação, de que o Brasil está mudando e tornando-se mais justo, que possuem a oportunidade de cursar uma faculdade em tempo recorde, conseguir um diploma de ensino superior de uma forma simples e prática, sem grandes discursos acadêmicos e sim mais práticos e voltados ao mercado, com bolsas de estudos dadas pelo governo e, desta forma, poder concorrer a melhores salários e cargos no mercado de trabalho.

O que esses alunos não sabem, no entanto, é que salvo raras exceções, o CST está muito longe de proporcionar o sonho da melhoria profissional que almejam. Se já não bastasse a desilusão de grande parte dos alunos continuar desempregados ou em sub-empregos e, de perceberem que ao terminarem o curso sua formação profissional está muito aquém da que é exigida pelo mercado de trabalho, desconhecem que, na prática, existe um universo interno de distinções e desigualdades de concorrência no próprio universo dos CST, que se destaca, especialmente, na distinção do ensino público e privado, e entre cursos genéricos e amplos, que concorrem com tradicionais cursos de bacharel e cursos altamente específicos, que atingem um mercado específico e atual de trabalho, que não possui concorrência em cursos tradicionais de

bacharelado mas que, uma vez alterada a realidade social, econômica e tecnológica do país, tendem a tornar-se profissionais obsoletos no futuro.

No universo interno do mundo dos CSTs, há uma diferença escandalosa entre ser um aluno de uma FATEC – portanto, Faculdade de Tecnologia, governamental – cujas diretrizes e moldes de formação dos alunos, por exigirem estágio de formação e terem convênios com grandes empresas, praticamente os insere no mercado de trabalho específico logo após a conclusão do curso; e ser aluno de uma instituição privada de ensino. Estes, possuem ainda duas divisões: os que cursam em instituições caras e com cursos muito específicos como o SENAC, que caminha nas bases das FATEC e possui um público muito seleto de alunos; e os que cursam em instituições pequenas e de médio porte, com bolsas governamentais, fazem cursos menos específicos. Estes últimos, por ingressarem em instituições que concorrem com outras, praticamente uma a cada esquina desta cidade, são isentados de estágio, TCCs e outras obrigações, caracterizando-se como cursos mais rápidos e assim atraindo maior número de alunos. Esses, raramente conseguem uma boa colocação no mercado de trabalho, salvo para áreas específicas.

Em todas as sociedades os indivíduos e grupos não possuem a mesma posição e os mesmos privilégios, pois diferenciam entre si. A essa diferenciação de indivíduos e grupos em camadas hierarquicamente sobrepostas é que denominamos estratificação (LAKATOS & MARCONI, 1999, p.243).

Se a educação e a política vem assim estreitando laços após a implementação do neoliberalismo no Brasil não é impróprio tentar analisar o CST sob a luz de Max Weber, pelo menos no que diz respeito a compreender esta modalidade de ensino nas três dimensões da sociedade:

- A ordem econômica (rendimentos, bens e serviços);
- A ordem social (status, consumo de bens, estilo de vida);
- A ordem política (poder e distribuição do poder).

Ao definir o campo de investigação próprio da Sociologia, através do conceito de ação social, Weber estabelece tão somente os critérios para

estudo dos fenômenos sociais naquilo que tais fenômenos possuem de específico, sem, contudo, abdicar da idéia de que as situações sociais, sendo inevitavelmente históricas, somente podem ser compreendidas como fenômenos singulares, não repetitivos, e que, portanto, não é possível a identificação de regularidades na vida social análogas às que se pode identificar na natureza.

Weber identifica um componente universal e específico da vida social entre os seres humanos, ao mesmo tempo, fundamental para a organização da sociedade humana: a ação social (VILA NOVA, 2000, p.80). Para Weber, a ação social,

Significa uma ação que, quando ao sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso (WEBER, 1991, p. 3).

Do ponto de vista social e político os CSTs foram formatados através da LDB 9394/96, e aqui houve uma ação muito forte e direta por parte do governo FHC. Do ponto de vista social e econômico, os CST adentram em campos nublados de discussões teóricas das Ciências Sociais e ainda mais nebulosos do ponto de vista de vivência cultural no Brasil: raça, identidade, discriminação social e cultural, já que seu público o é, na grande maioria de hoje, sobretudo nas faculdades não renomadas e FATECS, composta pelos mais excluídos e desprovidos de oportunidades sócio-cultural e econômica; diferentemente do que foi no início, quando não havia tanta popularização desta modalidade de ensino. Nesta época, quem a procurava eram alunos já engajados no mercado de trabalho e os cursos de CST atuavam mais para re-qualificações e capacitações de profissionais.

Ainda hoje, há muita discriminação com relação aos CSTs, como por exemplo, confundir o técnico com o tecnólogo não é prerrogativa apenas de quem não vivencia o cotidiano dessa modalidade de ensino. Não é incomum alunos e professores dos CSTs considerarem o tecnólogo um técnico mais avançado ou técnico de nível superior.

A maior explicação para e está representação está no fato de que os melhores cursos de tecnólogos particulares encontrarem-se locados em instituições renomadas nas áreas técnicas e, por não haver, no mercado de

trabalho, campo de atuação específica para o tecnólogo. Apenas encontram-se vagas para técnicos (e aí, quanto mais qualificado melhor), e para bacharéis e licenciados.

A educação tecnológica tem mais de 30 anos desde sua implantação, ou seja, tem um passado significativo. Mas, apesar disso, não tem feito parte das últimas abordagens sobre temas educacionais. Há poucos anos, foi instituído pela Lei 8948/94 o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, mas só depois da LDB 9394/96 e do Decreto Federal 2208/97 é que o ensino tecnológico ganhou nova dimensão e reiniciou sua trajetória no âmbito da educação profissional no Brasil. Regulamentados pelo Decreto Federal 2406/97, foram implantados, nos Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs, e, a partir de 2001, começaram a ser credenciados os primeiros centros mantidos pela iniciativa privada. Como em qualquer tema novo, são muitas as dúvidas sobre esta modalidade de educação, que já faz parte dos sistemas educacionais do mundo desenvolvido, cada vez mais globalizado, pois existe um mercado de trabalho que busca aqui e lá fora profissionais com formação suficiente para desenvolver atividades em áreas cujos problemas operacionais requerem conhecimentos específicos e não generalistas. Este é o campo de atuação da educação tecnológica. (PRADO, 2006, p. 4-5).

O Decreto Federal Nº. 2208/97, ao regulamentar os dispositivos referentes à educação profissional da Lei de Diretrizes e Base (LDB), estabelece uma organização para essa modalidade educativa em três níveis:

- básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio;
- tecnológico: correspondente a cursos de ensino superior na área tecnológica, (os CST) destinado a egressos do ensino médio e técnico.

Em minha prática profissional, bem como na de meus colegas, explicamos e montamos nossos cursos, para demonstrar que a formação técnica prevê um determinado conhecimento específico, para um fazer também

específico, além de pertencer à categoria do Ensino Médio. Já, a formação tecnológica, prevê a compreensão global do processo produtivo, não apenas do aprender, mas, sim, do apreender os conhecimentos necessários para o desempenho de funções mais complexas, necessárias às tomadas de decisões profissionais, gestando, produzindo, criando, enfim, administrando, fazendo parte do Ensino Superior. É sobre a educação tecnológica que o CST atua.

As concepções ideológicas que cercam e ajudam na formulação do papel do tecnólogo no Brasil, inclusive como o de uma espécie de auxiliar para os bacharéis e/ou um profissional preparado para resolver problemas pontuais e, não, como um profissional capaz de criar projetos e soluções para problemas já existentes ou futuros, perpassam quer pelo histórico educacional do Brasil, no qual se procurou, por muito tempo, o generalista, quer pela política neoliberalista a que o Brasil esteve e ainda está submetido desde final dos anos de 1990 até o presente momento.

Se estamos num momento de tanto crescimento, testemunhada pela procura por parte da população com relação à existência de cursos de curta duração como é o caso dos tecnólogos, quando, então, poderemos oferecer-lhes as mesmas condições que outros cursos, só que os de longa duração, oferecem?

O modelo educacional inspirado, como sempre, nos valores ocidentais: antes, no país branco e cristão; hoje, no modelo neoliberal, que reforça aspectos complexos da educação nos Cursos Superiores de Tecnologia, que longe de nos levar a superação, leva-nos apenas à reprodução de problemas e limitações. Pensemos, por exemplo, nos alunos bolsistas.

Sem possuir uma formação básica adequada e ingressarem às IES, através de seleção precária, parece-me uma grande utopia e, acima de tudo, uma grande mentira cursar o CST, já que a formação e engajamento desses alunos num mercado de trabalho competitivo e exigente, será, se não nula, precarizada. Esta é uma das grandes dificuldades para a criação de uma identidade positiva nos CSTs.

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo, sempre “sendo formada”. [...] assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2001, p. 38).

As escolas e os conselhos regionais estão precarizando, através de seus modelos estabelecidos, uma grande parte do trabalho. Exemplo é o contrato do professor em instituições que lecionei por muitos anos que é, obrigatoriamente, por cooperativa, dificultando o seu vínculo com a instituição, mesmo que ele seja cobrado disso sem receber nenhuma garantia trabalhista em troca. Outro exemplo é o parecer já citado na introdução desta tese, do Presidente do Conselho Regional de Administração do Estado de São Paulo. Muitos concursos públicos não aceitam alunos com formação superior de curta duração. Muitas instituições de ensino, não aceitam alunos dessas categorias para cursarem uma pós-graduação (*Lato Sensu*), quanto mais um futuro mestrado (*Stricto Sensu*), previsto, aliás, na própria LDB. Muitas empresas não promovem seus alunos, devido ao fato de não possuírem um Conselho Regional que regularize ou reconheça o curso feito.

Dados obtidos através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação – INEP/MEC, em 1995, mostram que a rede pública contava com 95 cursos tecnológicos, e, dez anos depois, já disponibilizava 359 cursos. Já a rede privada, segundo a mesma fonte, a quantidade de graduações tecnológicas cresceu 691% em dez anos.

Parece-me uma grande utopia e, acima de tudo, uma grande mentira para a formação e engajamento desses alunos num mercado de trabalho competitivo e exigente a promoção à entrada nesses cursos apenas por dados estatísticos.

Um facilitador para o aluno do CST é, sem dúvida, o certificado que lhe é oferecido ao término de cada módulo, conforme demonstrado na introdução. Esses certificados podem facilitar, aos discentes, que adentrem com mais

facilidade o mercado de trabalho, porém, ainda, em níveis inferiores aos comparados com alunos do bacharelato, que a partir do segundo ano de curso, podem pleitear estágios na área em que estão se formando. Já os tecnólogos, principalmente os que cursam cursos de dois anos, não podem pleitear estágio, devido ao pouco tempo de duração do curso.

Hoje, muitas discussões estão sendo feitas sobre a formação dos tecnólogos. Sabemos que essa categoria de ensino pretende estabelecer um perfil diferenciado de cidadãos aptos para o mercado de trabalho, com formação profissional para atender a campos específicos do mesmo, ao contrário dos alunos formados nos cursos de bacharel, que podem e devem abranger uma área mais generalista. Porém, o que não sabemos, ainda, e nem o mercado de trabalho, num todo, como é ou ainda serão essas áreas específicas de trabalho.

Existe muita resistência, até os dias de hoje, principalmente nos departamentos de Recursos Humanos, quando da contratação de um profissional que veio de um curso tecnológico, principalmente no que diz respeito a cargos de chefia.

O mundo, porém, mudou e precisa de profissionais preparados para atuar em áreas específicas, visando o crescimento do país e da nação¹⁹.

É importante entendermos que no mundo de hoje, não podemos pensar em educação sem pensar em trabalho. As instituições de ensino já se preocupam com essa realidade e, evidentemente, seu corpo docente precisa estar preparado para atender essa nova demanda. O problema é que os CSTs foram criados, pensando em oferecer competências e habilidades à profissionais atuantes no mercado de trabalho e não para formar alunos sem experiência alguma profissional.

¹⁹ Em entrevista fornecida à Revista do Tecnólogo, Eliezer Pacheco, secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, afirma que: [...] Nos países em desenvolvimento, os tecnólogos tem um papel essencial, pois é capaz de atender à demanda de novas atividades que exigem especialistas [...] A verdade é que o mundo do trabalho mudou radicalmente e o último modelo de ensino superior brasileiro já tem mais de 50 anos [...] os alunos menos favorecidos economicamente visualizam a graduação tecnológica como uma boa oportunidade. (PALAVRA DE EDUCADOR, 2008).

Não acredito que um aluno que acabe de sair do ensino médio, consiga em dois anos (tempo de duração da maioria dos cursos dos CSTs), adquirir competências e habilidades para poder atuar no mercado. Isso acaba sendo uma maneira de criar uma nova categoria de excluídos, pois esses jovens de posse de seus diplomas universitários, não encontrarão empregos dignos ao que estavam esperando e, sim, colocações, talvez, em setores inferiores em que na verdade nem são exigidos cursos superiores.

A hegemonia da universidade não é pensável fora da dicotomia educação-trabalho. Esta dicotomia começou por significar a existência de dois mundos com muito pouca ou nenhuma condição entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Assim a educação que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção [...] A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado. (SANTOS, 2001, p. 195-196).

5. CST – A Superação da discriminação cultural na educação atual

A história da educação no Brasil perpassa por momentos distintos, em épocas distintas. Podemos dizer até, que a educação num determinado momento, enfatizou a ponta emissora do processo, ou seja, o ensino, ou mais propriamente o mestre. Significa dizer, portanto, que foi caracterizado pelo esquema “mestre e discípulos”.

Aos poucos essa percepção viu um lento deslocamento para a ponta oposta do processo, ou seja, para o elemento receptor: o aluno, portanto, o aprendiz, com conseqüências diretas sobre ementas e condutas acadêmicas, como por exemplo, o interesse pelo mercado.

A Revolução Industrial imprimiu uma profunda marca na educação até nossos dias, mas foi também estigmatizada por ela. A ênfase no aprendizado possibilitou o treinamento de multidões de trabalhadores para a incipiente

indústria, estabelecendo um currículo direcionado para a fábrica, no qual o professor fazia o papel de chefe de turno e, os alunos, de seus operários subordinados.

Essas e outras características nessa linha perseveraram até hoje em nossas instituições, educacionais ou não. Nesta fase deu-se, ainda, o nascimento da Universidade, por volta do ano 1100, como resposta à prepotência dos Mosteiros, até então detentores do conhecimento e de sua transmissão.

As novas instituições de ensino independentes do suporte intelectual, físico e, sobretudo, financeiro da Igreja, se viram forçadas a estabelecer sua solidez na qualidade dos alunos que nelas se formavam e que as sustentavam.

Assim, no meio educacional e empresarial, como pode se perceber até os dias de hoje, não há muito espaço para a diversidade e, este fato, produz uma importante característica a ser superada nos Cursos Superiores de Tecnologia.

5.1 Um pouco de história

Em um artigo publicado originalmente na Revista de Administração e Inovação – RAI (FLEURY, 2000, p. 18-25), os 500 anos do descobrimento do Brasil foram lembrados.

Através desse artigo, pudemos analisar que o processo de colonização brasileira, diferentemente dos USA e Canadá, fundamentou-se sobre o binômio da riqueza tropical (cana de açúcar – madeira – minerais e café), além da exploração do trabalho escravo – no início: índios nativos e, mais tarde, negros vindos da África.

No século XIX, entre 1800 e 1900, o Brasil passou por transformações significativas, tais como:

- a) em termos políticos: a independência (1822) e instauração da monarquia e, a Proclamação da República em 1889;
- b) em termos econômicos: industrialização e urbanização da região sudeste do país;

c) em termos culturais: vinda de imigrantes europeus e asiáticos, notando-se que os italianos e espanhóis tinham uma tradição de lutas políticas ligada ao anarquismo.

Esses acontecimentos fizeram com que nossa sociedade passasse a se transformar em uma sociedade contraditória em que o brasileiro tornou-se mundialmente conhecido por sua origem diversificada e livre de preconceitos. As oportunidades educacionais e de prestígio no mercado de trabalho eram definidas pelas origens econômicas e raciais.

A diversidade cultural, em nosso país, vem sofrendo lentas modificações, embutidas nos processos de mudança vividos pelas empresas no ambiente da globalização, normalmente por pressões da matriz como os Estados Unidos e Canadá, que tratam o problema por meios legais.

Por outro lado, a educação brasileira no que diz respeito à temática da diversidade cultural, vem encontrando fortes obstáculos há tempos, como nos mostra a pesquisadora Josildeth Gomes Consorte (1997).

Em uma pesquisa realizada na década de 1950, no Rio de Janeiro, Consorte constatou que a redemocratização pós-ditadura Vargas no que diz respeito à aceitação das diferenças culturais na escola elementar, era algo que ultrapassava a relação professor-aluno. Para Consorte, era uma questão de política pública. No entanto, os pesquisadores de educação, na época, preocupados em observar apenas a superfície dos problemas sociais, perderam, nas palavras da pesquisadora, “uma excelente oportunidade de analisar, em profundidade, como a escola primária brasileira, pensada como uma só para todo o território nacional, modificava-se em contato com diferentes realidades, que feição assumia em cada lugar, que papéis efetivamente cumpria, o que preservava em comum com as demais” (CONSORTE, 1997, p.4).

A questão da cultura ficava de alguma forma abortada pela abordagem, reafirmando-se, por outro lado, uma visão da escola como parte de um projeto formulado alhures pelo Estado e pelas elites dirigentes, cujos ditames apenas cumpria merecer. Tudo de cima para baixo, um molde a ser impresso homogeneizando e unificando.

Esta proposta homogeneizadora da escola, indiferente a latitudes e longitudes neste vasto território nacional, era obviamente parte do projeto mais amplo de construção de um país branco, ocidental e

cristão, que se manifestava em todo lugar, castrador de tudo que dele divergisse.

As dificuldades de nossa escola primária vão se tornar mais evidentes, exatamente em torno dos anos 50, quando a crescente urbanização do país vai colocá-la, nas grandes cidades, diante da contingência de atender a uma nova clientela, em grande parte, oriunda da zona rural, onde a escola sempre deixou a desejar, mas onde seus insucessos eram creditados às precárias condições em que desenvolvia sua ação – uma cliente ocupada com outras atividades e um professorado despreparado.

Observa-se, assim, que em se tratando de estudos e políticas educacionais, comumente só observamos a mudança do foco, já que a problemática, a partir de 1950, é a mesma, quer para o ensino primário, quer para o ensino universitário, já que o público é composto pelas mesmas características sócio-culturais e que não são enfrentadas ao longo de sua formação. É o que podemos observar ao comparar o estudo de Consorte com o que se faz nesta tese.

5.2 Primeiras manifestações efetivas com relação às diversidades culturais

[...] esta tarde em conseqüência de uma série de ameaças e declarações desafiadoras, foi exigida a presença da Guarda Nacional de Alabama, na Universidade de Alabama, a fim de dar execução à ordem final e inequívoca da Corte Distrital dos Estados Unidos, do Distrito do Norte daquele Estado. Esta ordem determinava a admissão de dois jovens residentes em Alabama, nascidos negros, por acaso [...] Esta Nação foi fundada por homens de muitos países e de muitas origens [...] deve ser possível aos consumidores americanos, qualquer que seja sua cor, receber serviços idênticos nos lugares de acomodações públicas, tais como: hotéis, restaurantes, teatros e lojas sem serem forçados a recorrer a manifestações nas ruas [...] decorreram 100 anos desde que o Presidente Lincoln libertou os escravos e, no entanto, seus herdeiros, seus netos, não estão inteiramente livres [...]. Pedirei ao Congresso dos Estados Unidos, na próxima semana, para agir e dar garantia que ainda não foi inteiramente dada, neste país, à proposição segundo a qual não há lugar, na vida nem nas Leis, à discriminação racial²⁰.

²⁰ Discurso nos Estados Unidos do presidente John Fitzgerald Kennedy, (assassinado em 22 de novembro de 1963 em Dallas, Texas), transmitido pela televisão em 11 de junho de 1963, cujo tema foi “a questão moral dos direitos iguais para todos, independentemente da cor.

A diversidade é definida como um *mix* de pessoas com identidades diferentes, interagindo num mesmo sistema social. A gestão da diversidade cultural implica em adotar um enfoque holístico, global, para criar um ambiente organizacional que possibilite a todos o pleno desenvolvimento de seu potencial na realização dos objetivos da empresa (aqui devemos entender escola como uma empresa, visto que é exatamente dessa forma que hoje ela é classificada). Um sistema é um todo, que deve ser gestado assim, portanto não pode ser visto e resolvido apenas por partes salientadas, deve haver integração.

Um exemplo são os Estados Unidos, na década de 1960 e, no Canadá, que por volta de 1986, com o objetivo de ampliar o acesso das minorias, na educação por exemplo, criou o meio de sistema de cotas e de promoção das relações mais eqüitativas e justas de empregos. Medida esta, hoje, criticada abertamente, pelo modo como foi feito pelo próprio governo atual dos EUA, como demonstrou sua Secretária do Estado, Hillary Clinton, em uma conferência feita em São Paulo em março de 2010, na faculdade Zumbi dos Palmares.²¹

²¹ Conferência organizada pelo programa Globo News Especial, mediado pelos jornalistas Maria Beltrão e William Waack, em 04 de março de 2010. Questionada por Paulo Pires, professor de Direito Processual Civil I, da faculdade Zumbi dos Palmares – mestre em Direito e doutorando – sobre quais conselhos ela, enquanto chefe de Estado, teria a dar ao STF brasileiro quanto as diretrizes da votação da lei de políticas afirmativas, em especial à política de cotas nas Universidades, Hillary respondeu que: “Eu não tenho detalhes do caso que está sendo discutido no STF, mas eu conheço algumas estatísticas que são significativas na minha opinião. Um delas é que a população afro-brasileira é mais que 50% da população do Brasil, mas apenas 2% dos estudantes universitários são afro-brasileiros. Isso me sugere que alguns passos são necessários para recrutar e admitir esses estudantes para que eles tenham a chance de ter sucesso. A ação afirmativa nos EUA foi uma oportunidade para entrar na Universidade e não uma garantia de conseguir um diploma. Fui professora na faculdade de Direito e ensinei estudantes afro-americanas que entraram na faculdade graças à ação afirmativa. Esses meus estudantes eram muito motivados, muito ambiciosos, mas a formação anterior à faculdade não os tinha preparado muito bem para competir com outros estudantes. Então eu passava muito tempo com meus estudantes afro-americanos, como tutora deles, fazendo um esforço particular para que eles fossem bem-sucedidos, e muitos conseguiram. Não todos. Mas eu acho que as ações afirmativas devem ser um reconhecimento do que as barreiras históricas afunilam a entrada de alguns, e nem todos podem passar. Então esse gargalo tem que ser aberto. O sistema educacional é o passaporte para as oportunidades. Deixar mais pessoas entrarem, é dar uma chance a elas. Para mim, o talento é universal, mas as oportunidades não são. Então, quanto mais você universalizar as oportunidades – numa sociedade tão dinâmica quanto a brasileira – mais pessoas vão emergir e a meritocracia vai funcionar. Em minhas conversas mais cedo com os representantes das empresas americanas aqui no Brasil, que são brasileiros, o que conversamos foi que, com o crescimento do Brasil, a

O interesse das empresas brasileiras na gestão da diversidade cultural surgiu nos anos de 1990 e, a grande maioria das companhias que estão desenvolvendo programas é, ainda hoje, subsidiária de empresas Norte Americanas, assim como na educação.

Cabe ressaltar, no entanto, que diversas escolas, no Brasil, vêm procurando desenvolver um enfoque próprio, adaptado à realidade brasileira. Algumas medidas destacam-se, como por exemplo, a inserção de mulheres, aumentando a participação feminina na composição de funcionários das mais diversas atividades, bem como o maior número de estudantes do sexo feminino, principalmente nas universidades. Pessoas da raça negra, hoje, encontram melhores oportunidades em realizar diversas atividades, anteriormente impensáveis, como por exemplo, para ocupações que demandem níveis educacionais mais elevados.

5.3 Aprendendo com as diferenças

Estamos dando os primeiros passos dentro do Terceiro Milênio e se faz necessário olhar para frente, com a devida consciência vivenciada pela história. Sabemos que os modelos anteriores deram e continuam dando sua contribuição, mas os novos desafios exigem atualizações, no mínimo criativas nestes modelos.

As transformações que temos presenciado sejam elas sociais, ambientais, econômicas, tecnológicas ou outras, bem como a aceleração com que ocorrem, simplesmente removem a maioria de nossas bases de sustentação, relativizando nossos pontos de referência.

Precisamos convir que, no mundo de hoje, as perguntas estão em muito maior número que as respostas, mas já é claro que a nova ênfase será uma mescla de ensino e aprendizagem porque, o aluno de hoje, traz para a sala

única coisa que freia a economia é a falta de mão-de-obra qualificada. Os engenheiros, analistas de sistema, profissões de hoje e do futuro, então, o sistema de educação tem que exercer ações afirmativas para que mais pessoas entrem nas universidades. Então, o que eu quero salientar e o que aprendi como professora de direito, é que não é justo deixá-los entrar na faculdade e deixá-los fracassar. Eles têm que ser ajudados. Por que muitos deles entram com deficiências passadas. É preciso admiti-los com base na ação afirmativa e auxiliá-los, para que tenhamos mais histórias de sucesso. É isso que eu espero que aconteça”.

uma bagagem profissional e pessoal em muitos aspectos mais atualizada que o professor, forçando este a aprender, às vezes, ao mesmo tempo em que ensina.

Esta situação afeta uma relação clássica de ascendência hierárquica do professor sobre o aluno, requerendo nova construção interpessoal capaz de, preservando o respeito mútuo, redefinir as interações em classe. Mas, cabe o alerta: esta ruptura com o tradicional para se pensar o atual não deve ser feita apenas pelo corpo docente, é necessário que nossos alunos também se esforcem para tal. Romper, pois, com o modelo industrial citado no início deste artigo.

É importante ainda saber “o que ensinar”, devido à incerteza sobre o futuro próximo, mas, ao contrário do que se possa pensar a princípio, a reação a esta incerteza é um aumento da carga de conteúdo, a fim de garantir ao discente uma bagagem que sustente, com eficiência, suas futuras escolhas, uma vez que tais escolhas são limitadas pela quantidade e qualidade do conhecimento adquirido.

É comum, portanto, em nossas salas de aula, escutar dos alunos o questionamento clássico: “para que eu vou usar isso?”. Talvez a resposta mais honesta seja “não sei”, mas fica a convicção de que cada nova ampliação do conhecimento significa uma possibilidade a mais de escolha futura para o profissional. Talvez aqui esteja a ligação com a Renascença: ao imaginar e sonhar, qualquer criação se faz possível, já o dizia Leonardo Da Vinci.

Considere-se, sobretudo, que os problemas que estaremos enfrentando nos próximos anos são tão diversos quanto a sobrevivência da espécie humana, quer por razões ambientais e sociais, quer pelo efeito de escala do modelo globalizado com sua irradiação instantânea de doenças, guerras, produtos e serviços, dentre muitos outros, com influência direta sobre conceitos por nós criados e hoje parcialmente destruídos, tais como os de emprego, trabalho e profissão.

Necessitamos de muita reflexão e muito debate, mas sempre é bom lembrar que esta realidade, aparentemente caótica, é na verdade uma reorientação geral, de proporções muito além da nossa compreensão, mas onde estamos irremediavelmente incluídos e para a qual somos chamados a

participar como componentes contributivos, ou protagonistas, o que poderia ser o termo mais correto nessas situações.

Em um país como o Brasil, com uma sociedade heterogênea e com muitas desigualdades sociais, o tema da diversidade cultural assume relevância.

O momento é propício para a germinação de novas idéias, capaz de responder à altura tanto aos anseios quanto aos desafios do novo milênio. No entanto, penso que tamanho e urgência tão marcantes exigem mais do que criatividade, exigem ousadia.

Trabalhar e denunciar o imaginário popular de que vivemos em uma sociedade livre de preconceitos, cujo acesso às posições no sistema educacional e no mercado de trabalho é, ou pelo menos deveria ser, aberto a todos, é importante para fazer avançar essas questões num país que se quer democrático. Daí, muitas são as incertezas dos frutos colhidos, ou que ainda o serão, de diversas atuações governamentais propostas, principalmente em relação a educação no Brasil, entre elas o sistemas de cotas para acesso das minorias, quer seja em empregos, educação e/ou saúde, a criação de um novo modelo de ensino, como os Cursos Superiores de Tecnologia e, os programas de Bolsa de Estudo.

Os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação de curta duração, cujo maior enfoque é dado para a formação de profissionais pensantes, atuantes, críticos e capacitados para atuarem no mercado de trabalho e, para colaborarem para uma formação cidadã melhor e mais conscientes.

Observamos, por diversas vezes, que o perfil dos alunos que estão adentrando nessa nova modalidade de ensino, em Instituições Privadas no Brasil, são alunos desejosos em aprimorar seus conhecimentos, porém, desejosos também em contribuir socialmente para as empresas que trabalham, para seus familiares e, para seu crescimento pessoal.

Falar de educação nos dias de hoje não é tarefa fácil, pois, todos nós, estamos enraizados em paradigmas criados ao longo de nossa existência. Estamos muito mais arraigados à industrialização do que à Renascença, e por este motivo, somos tão pouco inovadores na solução de nossos problemas sócio-educacionais.

Buscamos, quer por nossas convicções filosóficas, quer por essas necessidades profissionais, sempre uma nova forma de agir, aprender, ensinar e conviver com a sociedade; para isso, temos consciência que essa nova forma de agir, exige, no mínimo, uma visão mais ampla sobre a diversidade que enfrentamos.

Diversos são os autores e pesquisadores da área de educação que já estudaram ou, ainda estudam, sobre a diversidade. Todos eles, com certeza, vivenciam ou vivenciaram momentos especiais em suas salas de aula e, acabaram por tentar contribuir numa reflexão de pensamento oferecida a todos os educadores, que também, pela prática dialética de suas atuações, necessitam de novos ensinamentos.

Falar sobre o enfrentamento da diversidade na atuação em sala de aula nos leva a um pensamento complexo, de um olhar para o novo, de uma postura crítica e, acima de tudo, de um diálogo constante com todas as fontes do saber.

Aliás, meta esta busca e disseminada pela própria UNESCO, quando definiu os quatro saberes necessários para a educação do século XXI, a saber: Saber; Saber Ser; Saber Fazer; Saber Conviver (MORIN, 2005).

Acredito que os alunos que freqüentam, hoje, esses cursos, devam estar inseridos numa realidade que não envolva apenas "aprimorar" seus conhecimentos, mas, também levá-los a entender que são seres pensantes, atuantes e de muita importância para a atual conjuntura tecnológica que estamos vivenciando no país e no mundo. Mais ainda que, passem a compreender a importância que é unir a prática com a teoria e vice-versa, não as dissociando ou tendo uma visão limitada e pouco realista de que uma se faz e re-faz independentemente da outra.

Passem, também, a entender que adquirir apenas conhecimento e técnica não é o suficiente, que além desses conhecimentos e técnicas, se faz necessário modificar nossa postura quer seja esta no atuar ético, sócio-político ou cultural e, questionar e tentar quebrar muitos de nossos paradigmas para compreendermos que para além do estar, é necessário aprender a ser e a conviver com nossa diversidade cultural.

Se em minha dissertação de mestrado²², ocupei-me de um estudo detalhado sobre o CST e como se fazia difícil a construção de um professor e uma equipe de professores para atuar de forma satisfatória nesta modalidade de ensino, esta tese segue apontando nos próximos capítulos o papel do professor enquanto articulador de políticas públicas e sociais em sala de aula, também no que diz respeito à superação de dogmas e problemas, que hoje, o corpo discente enfrenta na faculdade e fora dela, a exemplo da discriminação social, da defasagem de conhecimento e cultura do discente, dentre outros. Atuo no CST como professora e coordenadora de cursos desde 2002, lecionando matérias da área de exatas, como matemática aplicada, matemática financeira, análise de investimentos, estatística e probabilidade, porém, antes disso, já atuava com ensino técnico e tecnológico, mas como treinadora e gerente profissional na área financeira por mais de quinze anos.

No mestrado, preocupava-me investigar a trajetória histórica do curso e minha trajetória pessoal e profissional, bem como, os caminhos da interdisciplinaridade em sala de aula, aliás, um pouco difícil de acontecer neste nosso magistério de professores "horístas", que conduz ao individualismo, transformando a cabeça do aluno em autênticos "gaveteiros".

Acreditava, assim, que a área da Educação me forneceria condições necessárias, para que eu pudesse desenvolver uma pesquisa educacional, pois, sendo uma pessoa que sempre atuou no mercado de trabalho, em diversas posições e funções de liderança e, sendo Engenheira Civil, a ideologia desses cursos me atraiu, em razão da visão empresarial vivenciada e trazida pelo alunado que os freqüentava e, ainda freqüenta os mais variados cursos já implantados, faltando, porém, encontrar uma ponte que ligasse esses dois momentos explicitados à realidade atual dos docentes que atuam nessa nova modalidade de ensino.

Hoje, ainda preocupada com essa investigação, porém com um objetivo que julgo ainda mais relevante perante a sociedade, procurei, nas Ciências Sociais, referências para analisar, debater e por que não, propor saídas para a maneira equivocada pela qual estamos direcionando nossos alunos, futuros e

²² "Curso Superior de Educação Tecnológica: um estudo numa perspectiva interdisciplinar de uma professora iniciante sobre um curso iniciante", defendida em abril de 2004, na Universidade Cidade de São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Gracinda Queluz.

atuais gestores, pois diversas turmas já se formaram, ou melhor, se capacitaram, para o mercado de trabalho, mas, ou encontram-se deslocados dos cargos para os quais estudaram ou encontram-se desempregados. Trata-se, pois, de uma análise que vai além do campo de formação de professores, preocupação esta que já desenvolvi no mestrado, mas parte, sim, para o diálogo entre saberes sobre a formação de uma categoria profissional, os tecnólogos, que ainda não foram compreendidos e absorvidos na sociedade brasileira no ritmo em que estão sendo formados ou instigados a se formarem.

Para elucidar a pertinência desta constatação, vou relatar o depoimento de um caso vivido por mim e por uma colega professora, a quem chamarei de Maria, na primeira turma de bolsistas de uma IES em que trabalhamos em 2004.

Então, Re, respondendo às suas perguntas, acho que o caso mais interessante e marcante que tivemos com relação a bolsistas diz respeito à primeira turma de Gestão de Negócios da Informação. Lembra-se deles? Eu nunca irei me esquecer.

Era o primeiro dia de aula deles. Curso novo, turma nova. Na lista havia 80 alunos, mas na verdade eram 95. 90 eram bolsistas do bolsa família, aliás foi a única informação passada pelo coordenador. Logo de cara, minha matéria: Metodologia do Pensamento e do Trabalho Científico.

Quando entrei na turma, lembrei-me de todas as aulas de didática e controle emocional que tive: num rápido mapeamento, metade dos alunos tinham bem mais de 40 anos; a outra, garotada do ensino médio.

É claro que neste dia minha apresentação ficou em segundo plano. Eu precisava saber quem eram aqueles olhos assustados e ao mesmo tempo ansiosos. Afinal, haja autocontrole... eram 95 pares de olhos!

Pois bem, diplomaticamente dei as boas vindas a todos e em especial aos bolsistas do bolsa-família. Foi fácil adivinhar quais não eram: os cinco de meia idade, vestidos de ternos e com dois celulares na cintura, simpaticíssimos. Estavam lá para complementar a formação que já tinham, pois trabalham em tecnologia da informação e necessitavam de conhecimentos técnicos. Amados, lembra-se? Ângelo, Charles, Marino, Renato e Alexandre. Executivos em busca de complementação. Os demais, bolsistas. Bem... perfil da turma: 50 % da turma tinha entre 17 e 22 anos, egressos do ensino médio, moravam na periferia da zona leste e conseguiram a bolsa do governo. 30 % entre 25 e 35 anos, alguns haviam começado outros cursos, mas achavam muito difíceis, então conseguiram a bolsa e foram "aconselhados" pela a faculdade a cursarem um curso tecnológico. 10 % estava entre 35 e 45 anos, e precisavam do curso para não serem demitidos; 10 % entre 55 e 65 anos, estavam realizando um sonho antigo. Todos vindos de escola pública, e mais de 50% já estavam há muito tempo longe dos bancos escolares.

Re, quando eles souberam do que eu dava aula foi um longo: "noooooooooooooossa". E aí começou meu desafio. A experiência falou mais alto e eu pedi uma redação, uma carta de apresentação para eu levar para casa e conhecê-los melhor. Bem, o desespero bateu não com as 95 redações para eu ler no final de semana... mas com o que recebi. A maioria

semi-alfabetizado, sem coerência, muitos não entenderam a proposta e me contaram da vida pessoal deles e eu havia pedido outras coisas, enfim. Durante seis meses, para eu poder ensinar-lhes o que deveria, tive o desafio de re-alfabetizá-los e introduzi-los no mundo cultural e acadêmico. Foi a turma em que mais trabalhei – de graça – na vida. Lembra-se quantos passeios a museus e teatros fiz e carreguei vocês?

Enfim, passaram-se dois anos. Fomos paraninfas da turma e conseguimos “formar” 75 alunos, pois 20 desistiram. Em tecnologia, só os nossos 5 amiguinhos e outros poucos jovens aprenderam. No mercado de trabalho, só esses estão na área. A maioria está em sub-emprego, e mesmo assim até hoje recebo e-mails e cartas deles com agradecimentos sinceros à nós duas, em especial, por ter-lhes ensinado a pensar, a escrever uma boa redação e a fazer contas básicas, que os mantêm como vendedores, secretárias, balconistas, etc... É isso aí, Re? Que diferença acadêmica fizemos para o país? Nenhuma.

Ao menos colaboramos na construção da cidadania deles e na reconstrução da auto-estima e identidade. Não é nosso papel, não nos consola, mas pelo menos não nos faz sentirmos tão inúteis e incompetentes. Mesmo assim, foi uma das turmas mais queridas que nós tivemos.

Ao longo dos anos, após críticas dos bolsistas, o programa Bolsa Escola Família sofreu algumas alterações. A maior parte das críticas vinha fundamentada no argumento de que, assim como diversas Universidades e Faculdades que oferecem cursos de graduação plena, os cursos de tecnologia, de curta duração, também recebem bolsistas e não bolsistas, conjuntamente. Porém, os problemas enfrentados por estes são diversos, principalmente pelo fato do discente precisar trabalhar aos finais de semana para “pagar” a bolsa recebida.

Um dos objetivos da concessão da Bolsa Universidade é beneficiar alunos que terminaram o Ensino Médio e seus egressos, da rede estadual pública paulista ou das redes municipais, com menor poder aquisitivo e, portanto, maior dificuldade em custear seus estudos no ensino superior privado (ESCOLA DA FAMÍLIA, 2009).

Os alunos que se inscrevem para esse programa, são chamados de Educadores Universitários. Também poderão pleitear a bolsa alunos que freqüentaram CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), ETE (Escola Técnica Estadual), formandos do programa Escola

Juventude²³ e Supletivo Presencial Obrigatório (desde que seja em escola estadual ou municipal).

Terão prioridade na concessão do benefício os candidatos egressos do CEFAM, da Fundação Casa, antiga FEBEM (Fundação do Bem Estar do Menor), os formados pelo Programa Escola da Juventude.

O Educador Universitário deverá ter disponibilidade para exercer atividades em Escolas Públicas Estaduais ou Municipais, sendo, obrigatória uma carga horária de 12 horas aos finais de semana, sendo 06 horas aos sábados e 06 horas aos domingos²⁴, observando o horário de funcionamento das escolas nos finais de semana, das 09:00 às 17:00 hrs. Torna-se obrigatório que o aluno escolha um dos dois períodos, ou seja, das 09:00 às 15 horas ou das 11:00 às 17:00 horas.

Os Educadores Universitários, beneficiados pelo programa, deverão:

- 1) elaborar projetos que serão desenvolvidos no Programa Escola da Família;
- 2) elaborar relatórios mensais das atividades desenvolvidas;
- 3) participar das reuniões de capacitação e avaliação do Programa, sempre que solicitado;
- 4) utilizar os conhecimentos adquiridos na graduação, ou suas habilidades pessoais, no exercício de suas funções, na elaboração de projetos.

²³ O projeto Escola da Juventude é uma alternativa do EJA (Educação de Jovens e Adultos) para o Ensino Médio cuja principal característica é oferecer atividades aos finais de semana com base no uso de materiais impressos e mídias digitais para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem. O Projeto tem como objetivo trazer de volta à escola, jovens e adultos que, por algum motivo, não freqüentaram a escola na idade devida e não têm essa possibilidade nas demais modalidades de ensino que lhes são apresentadas.

²⁴ Essa carga horária foi modificada em 2009, até então, a carga horária obrigatória era de 16 horas aos finais de semana: 08 horas aos sábados e 08 horas aos domingos, (08:00 às 17:00 hrs), com direito ao descanso de 01 hora, por dia, para almoço.

5.4 Dificuldades encontradas pelos Educadores Universitários.

Durante vários anos, lecionei em faculdades particulares, para cursos de tecnólogos e bacharéis, onde grande parte dos alunos era bolsista do Programa Escola da Família – Programa Bolsa Universidade.

As dificuldades encontradas por esses alunos eram imensas desde o início dos cursos, até o término desses, quando conseguiam terminar um determinado módulo. O despreparo conteudista referente aos conhecimentos adquiridos no ensino médio ou equivalente, não permitia maior aprofundamento nos conteúdos da graduação, de nenhum professor dos cursos.

Tarefa difícil, para qualquer docente, era pedir para que esses alunos elaborassem qualquer tipo de trabalho fora da sala de aula, sendo que todos, sem exceção, trabalhavam durante o dia para sustentar suas famílias e/ou a si próprio, cursavam a graduação a noite e, aos finais de semana, sábado e domingo, conforme obrigatoriedade do programa, trabalhavam das 08:00 as 17:00 hrs como Educadores Universitários. Desde 2009, a carga horária diminuiu, passando a ser obrigatório o trabalho de 12 horas, o que pode vir a ajudar o aluno.

Minha sensação e de meus colegas professores era de total despreparo do Estado, da Faculdade, da Sociedade e nossa também, com relação a estar ou não contribuindo para o crescimento pessoal e profissional desses alunos. Hoje tenho certeza que do ponto de vista técnico-profissional pouco contribuimos, já que não podíamos exigir em seus estudos e desenvolvimento necessários. Se houve contribuição, foi com relação ao desenvolvimento pessoal e cidadão, o que não garante, infelizmente, a inserção desses alunos no mercado de trabalho.

As faculdades em que trabalhei, obrigavam o professor à “passar” seus alunos para não perderem os benefícios do programa²⁵. Nada podíamos fazer,

²⁵ A Secretaria do Estado da Educação custeia 50% do valor da mensalidade do curso de graduação, até o limite de R\$ 267,00 (duzentos e sessenta e sete reais), e o restante é assumido pela IES.

pois caso não aceitássemos essas determinações, outro aceitaria, e nosso desligamento da instituição seria inevitável.

Em sala de aula, alunos pagantes se rebelavam contra os não pagantes por diversos motivos, o principal deles era que os não pagantes não acompanhavam as aulas e os professores estavam transmitindo muito poucos conhecimentos, devido a esse fato, e eles se sentiam prejudicados, o que era real.

Para evitar a desistência dos bolsistas por exigência em demasia nos estudos – que geralmente era caracterizado como ação preconceituosa do professor – nivelava-se o estudo “por baixo”, como diziam os pagantes. Resultado, os pagantes geralmente desistiam dos cursos, mas ao menos a faculdade não perdia benefícios governamentais.²⁶

Um programa como esse, nasceu para privilegiar os desprovidos financeiros, conforme os pareceres governamentais. Pergunto, porém, como pode ser resolvida essa questão tão crucial em relação ao conhecimento. Ou seja, na prática, não podemos homogeneizar uma sala de aula, sendo que as muitas diferenças presentes em toda uma faculdade, são latentes entre os próprios alunos? Como fazer com que alunos pagantes ou não, possam se sentir valorizados pelos seus esforços em cursar uma graduação, se a própria instituição de ensino não respeita as diversidades existentes, forçando a todos adotarem uma postura, que de uma forma ou outra, é agressiva ao aluno e ao professor, bem como preconceituosa?²⁷

²⁶ Por exemplo, escolas que aderirem ao Programa PROUNI são isentas de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. (CELIA, 2009, trabalho 14).

²⁷ Outro exemplo disso pode ser visto em uma reportagem recente feita pela revista VEJA (2009b) de 04 de março de 2009, intitulada “Uma segunda opinião”. Essa reportagem foi feita para alertar as autoridades do problema existente com alunos que entram em uma faculdade através de cotas raciais. O projeto já foi aprovado na Câmara dos Deputados que implantará cotas raciais nas 55 universidades federais brasileiras. Essas instituições serão obrigadas a reservar 50% de suas vagas para alunos egressos de escolas públicas, privilegiando, principalmente, os negros, pardos e índios. “As universidades existiram desde sempre para produzir conhecimento. A produção de conhecimento de qualidade só é possível em ambientes de porta de entrada estreita e com rígido regime de mérito. Se esse sistema for aprovado, metade dos calouros terá acesso à universidade usando como passaporte de entrada o vago e cientificamente desacreditado conceito de raça”.

Falam em discriminação, porém essa discriminação está muito mais presente em sala de aula do que toda essa bandeira ideológica e demagógica que vem sendo apresentada a cada dia mais para nossa sociedade – escola para todos – ensino superior para todos. A que custo?

Sou totalmente contra essa bandeira. Acredito que todos nós temos os mesmos direitos. Direito à saúde; Direito a segurança, Direito à cidadania, porém, não acredito que muitos dos programas educacionais do governo são justos para todos os cidadãos, tampouco visam à igualdade entre eles.

Se por um lado, as faculdades obrigam seus professores a agirem da forma como relatei, o desrespeito e a discriminação somente aumentam, não só em sala de aula, mas, evidentemente, dentro da própria faculdade e, obviamente, serão levados, por esses alunos, para suas comunidades e finalmente para toda uma sociedade. Como o Brasil vai crescer dessa forma?

O Programa Escola da Família – Bolsa Universidade foi criado em São Paulo, no dia 23 de agosto de 2003, pela Secretaria do Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes (ESCOLA DA FAMÍLIA, 2009).

Esse programa é um convênio que foi estabelecido entre o Governo do Estado de São Paulo e as Instituições de Educação Superior, por meio da Secretaria de Estado da Educação. Atualmente, estão cadastradas: Cinco (05) Centros de Educação Tecnológica; Vinte e três (23) Centros Universitários; Oito (08) Escolas Superiores de Tecnologia; Cento e sessenta e cinco (165) Faculdades; Vinte e dois (22) Institutos Superior de Educação; Uma (01) Pontifícia Universidade Católica, no caso em Campinas; e Dezenove (19) Universidades.

Embora esse programa afirme que seu maior objetivo é fazer com que as comunidades participem de atividades das mais diversas naturezas, ampliando seus horizontes culturais e, permitindo aos universitários, desenvolvimento de projetos junto às comunidades participantes, proporcionando experiências que acrescentam valores importantes à sua

formação acadêmica, como a solidariedade e a responsabilidade social, organizando as atividades dentro de quatro eixos: esporte, cultura, saúde e trabalho; não foi isso que presenciei na fala de muitos alunos bolsistas do Programa Bolsa-Universidade.

No ano de 2006 lecionei para uma classe cuja maioria era de bolsistas desse Programa, todos, sem exceção estavam infelizes com o Programa. Muitas eram as razões, mas a que mais se destacava era o fato de precisarem trabalhar 16 horas, na época, aos finais de semana, para cortar o mato da escola e/ou pintar os muros da escola, para dar manutenção aos banheiros, etc. Muitos também alegavam que não adiantava elaborar nenhum projeto, porque os mesmos não eram aceitos pela direção da escola, principalmente se envolvia algum tipo de material que deveria ser adquirido. Para esses alunos era total perda de tempo o que eles faziam, porque, segundo eles, até bola precisavam levar se desejassem fazer alguma atividade esportiva com os alunos que freqüentavam essas escolas nos finais de semana.

O docente precisa de ajuda para poder lidar com todos esses problemas em sala de aula. Sua real função, raramente é executada, ou seja, a de ensinar a sua disciplina, ensinar seus alunos, porque na maioria das vezes, esse profissional precisa vestir, mesmo que precariamente, a camisa de outro profissional. Não é difícil, em sala de aula, o docente ter que realizar funções de assistente social, psicólogo, político ou até mesmo policial.

Maria, responda-me uma coisa: você sente mudanças significativas nos discentes que são bolsistas do Bolsa família lá de 2004 e hoje, ainda mais depois das mudanças no programa?

Re, serei sincera. Nenhuma. Aliás, tem uma sim... eles tem ainda mais dificuldades em conseguir emprego hoje, do que em 2004. Vou lhe contar uma experiência comparativa.

Hoje, 2009, leciono em uma IES bem pertinho daquela que lecionávamos em 2004. Aliás, são concorrentes diretas. Pois bem, tenho duas turmas de 50 alunos em bacharelado em Administração e uma de

gestão de negócios com 35 alunos que são TODOS bolsistas do programa Bolsa Família.

A defasagem com relação a parte educacional, incluindo redação e contas, conhecimento cultural é a mesma que em 2004. A exceção é que tenho quase 90% de alunos entre 18 e 25 anos. Pouquíssimo hoje são mais velhos. A maioria é garotada, que saiu do colégio e soube da oportunidade de fazer um “processo seletivo” (entrevista sócio-financeira e uma redação... um horror, porque eles chamam até alunos reprovados no exame para poder abrir a turma) e entraram nos cursos.

O pior de tudo são os trabalhos aos finais de semana. Os tecnólogos nos forçam a fazermos aulas-oficinas. Isso significa dizer que todo e qualquer trabalho é feito em sala. Se dermos alguma coisa para casa, as desculpas são sempre ligadas as atividades das escolas.

As turmas do bacharel então... eles estão fazendo o TCC. Tentando. Como é muito difícil para eles, por falta de tempo, habilidade na escrita, e falta de paciência do professor responsável pelo TCC, este virou uma análise de caso. Acredita?

Todos se encontram frustrados com os cursos e com a faculdade; odeiam o bolsa família e as atividades que fazem, pois continuam a limpar banheiros, cuidar de crianças terríveis, recolher lixo, pintar o muro da escola... quando fazem projetos interessantes, os mesmos são praticamente executados pelos professores de educação física do colégio, que naturalmente ganham os louros da vitória.

Bem, é isso aí. Entra turma e sai turma... e é tudo igual, mesmo com as mudanças. Aliás, lembrei-me agora, acabei de receber uma prova que apliquei da minha aluna Luiza. Tem um recadinho nela: “Prô, me perdoe, não consegui pensar e resolver as questões... trabalhei até tarde nas prendas da festa junina do bolsa família. Foram mais de 1000. Também não estudei nada”. Agora, pergunto, e o nosso papel nisso tudo?

Não são apenas bolsistas do Programa Bolsa Família – Programa Bolsa Universidade, alunos dos CST que passam por esses problemas até aqui descritos. Existem outras bolsas de estudo, a exemplo do PROUNI – Programa Universitário para Todos, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (neste caso o governo federal) que absorvem o tipo de alunado acima descritos, que além dos problemas sociais trazidos para a

sala de aula, são incontáveis os problemas educacionais que apresentam, a começar pelo analfabetismo funcional.

O PROUNI, segundo programa social aqui a ser destacado, é uma parceria do governo federal com a Caixa Econômica Federal e o MEC, para financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa, através do FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, em graduação em instituições privadas de educação superior. Esse programa foi criado pelo Governo Federal em 2004 e, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao programa (PROUNI, 2008). Para o aluno ser beneficiado com a bolsa integral do PROUNI, precisa ter cursado o ensino médio em escola pública ou particular, desde que a renda *per capita* familiar não seja superior a 1 (um) salário-mínimo e ½ (meio) (PROUNI, 2008b), o equivalente hoje a R\$ 690,00 sendo que os candidatos são selecionados pela nota obtida no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

O PROUNI, por sua vez, distribui três tipos de bolsa: 1) a bolsa integral, para estudantes que possuam renda familiar, *per capita*, de até um salário mínimo e meio; 2) a bolsa parcial de 50% para estudantes que possuam renda familiar, *per capita*, de até três salários mínimos; e, 3) a bolsa de 25% para estudantes que possuam renda familiar, *per capita*, de até três salários mínimos, concedidos para cursos com mensalidade de até R\$ 200,00 (na data de hoje). Além disso, o candidato precisa satisfazer uma das seguintes condições (BRASIL ESCOLA, 2008):

- ✚ ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou
- ✚ ter cursado ensino médio completo em escola privada com bolsa integral, ou
- ✚ ter cursado todo o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição, ou
- ✚ ser portador de deficiência, ou
- ✚ ser professor da rede pública de ensino básico, com efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas

em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.

Abaixo, expomos um pequeno quadro comparativo para vislumbrarmos o aumento do número de bolsistas na rede de ensino entre 2005 (seu início) e 2009 no estado de São Paulo:

Tabela 3: Tabela comparativo de bolsistas do PROUNI no estado de São Paulo – 2005 a 2009

Período	Integral	Parcial	Total
2005	21.713	13.939	35.652
2008	28.806	44.755	73.541
2009	49.623	34.819	84.442

Fonte: (PROUNI, 2010)

Cabe ressaltar que o público atual dos CSTs não se faz apenas por bolsistas, mas também por não-bolsistas que desejam obter o diploma do curso superior com mais rapidez, na esperança de poderem ingressar mais rápido no mercado de trabalho, também traz profundos problemas sociais a serem enfrentados no campo educacional, a exemplo do “sucateamento” do diploma.

As primeiras turmas que tivemos de bolsistas do PROUNI eram chamadas de “Gestão X Tudo”, na faculdade em que lecionava. Na época, eram seis cursos que iriam começar suas primeiras turmas e com elas receber os primeiros bolsistas do programa. Como não havia alunos o suficiente para abrir pequenas turmas, nem salas de aula disponíveis para os mesmos, os seis foram juntados no primeiro semestre, fazendo um curso “básico”, o que na verdade não existe para os CSTs.

“Ganhei” de presente a coordenação desses cursos e tive que criar o programa e o currículo do curso ao longo do primeiro semestre, já que a grade deste havia sido criada pelo coordenador geral da faculdade, pois “é preciso iniciarmos logo as atividades. Vamos colocar todas as competências básicas existentes nos principais cursos”, palavras do coordenador geral na época.

A ordem dada para mim, no entanto era a de separar as turmas gradualmente, um pouco de dias por semestre, com exceção do curso de Gestão Hospitalar, que era no que mais haviam inscritos e eles estavam pleiteando parcerias com a Secretaria da Saúde. Soubemos mais tarde, após eu pedir demissão 15 meses depois de assumir o projeto, que o interesse no curso de Gestão Hospitalar era particular do coordenador geral e de alguns de seus professores, e não da instituição.

Assim, por longos seis meses a “Gestão X Tudo” foi composta pelos cursos de Gestão Hospitalar, Gestão de Negócios da Moda, Gestão de Negócios Internacionais, Gestão Bancária, Gestão de Pequenas e Médias Empresas e Gestão de Negócios Imobiliários. Abaixo, o depoimento de minha colega Maria, minha coordenadora adjunta na época, e professora desse primeiro semestre conturbado:

Regina, ao falarmos de PROUNI, depois de tanto tempo, lá se vão cinco anos, é impossível nos esquecermos do começo de tudo na Gestão “X Tudo”. Acredito que este tenha sido a experiência mais desafiadora e frustrante para nós duas, não é?

O que posso dizer é que foi o maior teste de resiliência que todos tivemos. As turmas da manhã e da noite tinham 120 alunos cada, 90% egressos do ensino médio com idades entre 17 e 23 anos, todos bolsistas do PROUNI. O restante eram profissionais da área que haviam recebido folhetos de propaganda da abertura de novos cursos, e vieram se especializar. Esses abandonaram o curso após um ano. Não é para menos. Tínhamos que criar cursos para o público do PROUNI, e isso não foi fácil.

O perfil acadêmico era o mesmo que nossos primeiros alunos da bolsa família, mas a postura deles em sala não. Estávamos lecionando para o ensino médio público, com tudo o que de ruim que vem junto com este comentário. Não é a toa que nossa equipe pediu demissão assim que saímos da instituição. Eles estavam lá por você, não pela IES. É sucatear demais nosso trabalho.

Palestras diárias, lecionar para esta infinidade de gente, seis listas em sala... ah, não valeu a pena em nada. E só piora. O perfil dos alunos do PROUNI que tenho em outras IES é sempre o mesmo. Aliás, muitos deles são muito arrogantes e se acham coitadinhos e miseráveis e por este motivo acham que precisamos aceitar e ceder em tudo... sem avaliação,

sem trabalho, sem presença em sala de aula, sem bom comportamento com colegas e professores. Está tudo errado. Universidade para todos? Não é desta forma que formamos profissionais qualificados. Quem cria esses programas da forma em que estão, e quem permite esses empresários serem donos e mantenedores de IES não leciona, certamente, ou tem uma idéia muito maligna sobre o futuro de nosso país. Acho que nessas turmas, nem nossa dedicação pessoal faz tanta diferença assim.

Em diversas delegações do MEC de que participei ao longo desse período (de 2003 até a presente data), por conta do reconhecimento de alguns cursos, muitos foram os questionamentos, tendo em vista, a possível mudança do perfil do alunado que viríamos a receber.

O Programa Bolsa Família – Programa Bolsa Universidade, por exemplo, possui muitos pontos positivos e necessários para a realidade brasileira, principalmente em São Paulo, isso é fato; porém, o que me preocupa, é a maneira como estão sendo conduzidas as diretrizes do Curso Superior de Tecnologia, quer pelo Estado, quer pelos alunos e até mesmo por nós, professores na absorção deste público. O mesmo procede com o PROUNI.

6. Parceria entre Escola, Estado e Sociedade

A atual parceria entre Estado, Escola e Sociedade, longe de ser uma construção democrática, visando inserir o país dentre as nações tecnologicamente avançadas, não passa de um projeto que necessita de muitas reformulações, pois estamos tendo uma revalorização da tecnologia, e parece-me injusto que o tecnólogo seja tratado como o técnico do século XXI.

Não vejo como poderíamos dissociar a responsabilidade do Estado, no quesito educação, principalmente, das demais obrigações que acabam atrelando o desenvolvimento e crescimento do cidadão. Tornar o povo mais instruído, com maior capacidade de decisão e, conseqüentemente com uma maior capacidade crítica para pensar, planejar e executar ações que venham, cada vez mais, favorecer o crescimento do país é, sem dúvida alguma, tarefa

do Estado, através de políticas públicas. Não podemos responsabilizar apenas as Escolas por essa tarefa, principalmente porque, as pessoas que atuam nas Escolas, são cidadãos que estão sendo formados pelas escolas e pelas leis e normas estabelecidas pelo Estado em que vivem, bem como toda a sociedade.

Demonstrar o que já vem sendo feito para que essa parceria seja construída é fundamental para o desenvolvimento da nação, pois sabemos que uma nação, cuja educação é valorizada, tende a se destacar e se desenvolver muito mais rápido, em relação ao mundo. Um bom exemplo é o que já vem acontecendo em outros países, como, por exemplo, o Japão, a China e a Europa como um todo.

No Brasil, o governo vem destacando, como propaganda, que essa parceria começou a ser repensada e desenvolvida através da seleção e ingresso nas IES públicas e particulares. E, para dar o destaque necessário a esta ação, divulga que o ENEM, e suas atuais mudanças, é o seu carro chefe.

Conforme já mencionado, na introdução desta tese, os tecnólogos em sua grande maioria, são selecionados, pelas faculdades, pelo desempenho obtido no ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio.

Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, muitas Instituições de Ensino Superior já se manifestaram oficialmente pela utilização dos resultados do ENEM nos seus processos de seleção.

O ENEM foi instituído por diretrizes do Ministério da Educação e do Deporto – MEC. Foi realizado pela primeira vez no dia 30 de agosto de 1998. Conforme informações do INEP (MEC/INEP/ENEM, 2008),

Trata-se de uma proposta inovadora, tanto no que se refere ao seu caráter transdisciplinar, quanto na sua ênfase na avaliação das competências e habilidades do cidadão ao término da Educação Básica. Por isso, o ENEM é voluntário e tem como objetivo avaliar o desempenho global de cada um dos participantes, oferecendo parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para ingresso no mercado de trabalho. [...] o número representativo de participantes transformam os resultados do ENEM em referências importantes, para analisar a efetividade da educação básica no Brasil. Nesse sentido, esse exame agrega informações aos diagnósticos que já estão sendo feitos, a partir dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O ENEM coleta,

também, dados referentes às suas características escolares, suas situações em relação ao mercado de trabalho e suas expectativas de futuro, através de um extenso questionário socioeconômico.

A tentativa de buscar um indicador quanto à defasagem ou qualidade do ensino em todo o país é válida e importante para se pensar uma estrutura única nacional. No entanto, como se verá, o ENEM ainda está distante deste objetivo, servindo apenas como uma espécie de vestibular para ingressos em programas educacionais.

Ainda, segundo o INEP, um dos objetivos do Ministério, em relação ao ENEM é o de oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação, com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho, quanto em relação à continuidade dos estudos.

Todos os anos são elaborados diversos relatórios detalhados sobre o desempenho dos estudantes do Ensino Médio, e são disponibilizados para análise das escolas, dos professores e pesquisadores.

Somente em 2004, a partir da criação do PROUNI – Programa Universidade para Todos, houve a determinação da utilização do ENEM como instrumento de seleção dos jovens que desejassem concorrer às bolsas (MEC/INEP/ENEM, 2008).

No entanto, como a tabela 4 demonstra, a média de aproveitamento dos alunos neste exame é abaixo da média aceitável de 50% de acerto, o que nos faz questionar 3 fatores: 1) a qualidade do Ensino Médio nas instituições públicas e privadas; 2) a forma de elaboração do exame; 3) a forma de correção e quantificação dos dados do exame.

Tabela 4 – Análise do desempenho obtido, pelos alunos, nos exames do ENEM (2004 a 2008)

Ano	Média obtida prova objetiva	Média obtida prova redação	Média obtida prova objetiva. alunos escola pública	Média obtida prova redação alunos escola pública
2004	45,58	48,95	Sem informação	Sem informação
2005	39,40	56,00	Sem informação	Sem informação
2006	36,90	52,08	34,94	51,23
2007	51,52	55,99	49,20	55,26
2008	41,69	59,35	37,27	57,26

Fonte: (PROUNI, 2010)

O Ministério da Educação, através do INEP alteraram, por diversas vezes, a cada ano, o modo como informavam e analisavam os dados obtidos nos exames do ENEM. Acredito que ainda, por motivos de solicitação das próprias IES, eles estão em busca de um modelo mais padronizado para essas demonstrações.

Dados relevantes, para esta pesquisa, foram coletados em todos os anos de realização do ENEM. Abaixo, relacionamos os principais (MEC/INEP/ENEM, 2008), desde 2004, onde se deu início à utilização dessa avaliação pelas Instituições de Ensino Superior – IES.

Tabela 5 – Avaliação do ENEM – 2004 a 2008²⁸

Ano	IES que utilizaram o ENEM em seu processo seletivo	Número de Inscritos	Índices Sócio-financeiros dos participantes do ENEM					
			Renda Familiar	Candidato trabalhou ou está trabalhando	Sexo	Idade	Cor	Escolaridade dos pais (concluíram o ensino médio)
2004	+ de 600	1 milhão e quinhentos mil	31, 71% - de 2 a 5 SM	45,41%	61,37% feminino	66,82% até 18 anos	52,65% branca	61,57% pai 65,18% mãe
2005	+ de 700	3 milhões	34,7% de 2 a 5 SM	58,6%	62,7% feminino	44,3% até 18 anos	45,6% branca	67,0% pai 70,3% mãe
2006	N.C.	3 milhões e 700 mil	37,6% de 1 a 2 SM	58,6%	62,7% feminino	40,5% até 18 anos	43,1% branca	67,4% pai 70,9% mãe
2007 ²⁹	N.C.	3 milhões e 500 mil	69,49% de 1 a 5 SM	N.C.	62,45% feminino	66,82% até 18 anos	47,93% branca	N.C.
2008 ³⁰	N.C.	4 milhões e 10 mil	De 1 a 5 SM – maioria mas não foi informado a porcentagem	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.

FONTE: MEC/INEP/ENEM, 2008.

Assim, como podemos observar, o padrão dos inscritos no ENEM reflete uma característica antro-po-sociológica muito própria do Brasil e que, ainda, não foi alterada apesar do investimento em políticas, a exemplo de bolsas de estudos por cotas: população de baixa renda, com maioria feminina, negra e com pais com escolaridade abaixo dos filhos.

Observamos, então, que a maior parte dos inscritos são brancos, do sexo feminino, com idade de até 18 anos e que residem em famílias com renda de 2 a 5 salários mínimos, tendo a mãe um grau de escolaridade superior ao do pai.

²⁸ **Legenda:** N.C. – Não Consta; SM – Salário Mínimo.

²⁹ Neste ano, um novo indicativo apresentado foi o de 87,37% dos alunos cursaram o ensino médio em escola pública.

³⁰ O indicativo de alunos que curaram o ensino médio em escola pública foi novamente apresentado neste ano, porém com a porcentagem de 77,53%

O ENEM, como se vê, vem crescendo em popularidade e importância. Tendo iniciado com cerca de 157 mil inscritos em 1998, em 2008 já são mais de quatro milhões de estudantes que se inscreveram para participar do exame, um aumento de 2.547%, justificável pois começou a ser utilizado com objetivos claros: ajudar o aluno adentrar em uma IES, através do PROUNI.

Para se inscrever no programa, o estudante deve ter conseguido, no mínimo, 45 pontos no ENEM, (média aritmética entre conhecimentos gerais e redação).

Através dos dados coletados, podemos observar que as notas obtidas, nos diferentes anos, numa escala de zero a cem, ainda são muito baixas e necessitam de inúmeros esforços e programas de políticas públicas que incentivem as escolas, alunos e sociedade, a valorizarem mais a educação de nossos alunos do ensino básico e médio, futuros alunos do ensino superior.

É uma corrente que parece não terminar nunca. O estudante é mal preparado no ensino fundamental, passa a freqüentar o ensino médio com poucas condições de aprendizado e, conseqüentemente, adentra o ensino superior, através do incentivo do governo, como o caso do PROUNI, por exemplo, precisando ter atingido apenas uma média de 4,5 pontos e pertencer a uma camada pobre da sociedade.

Vejo isso, como um grande assistencialismo capaz de criar mais uma nova categoria de excluídos na sociedade, jovens com cursos superiores ocupando, postos em serviços que poderiam ser ocupados por outros jovens que apenas terminaram o ensino médio.

O agravante, é que esses jovens com diplomas universitários geralmente cursam péssimas Instituições de Ensino e formam-se sem ter qualificação necessária para inserir-se adequadamente no mercado de trabalho. É um perfil muito comum nos dias de hoje – universitários, analfabetos funcionais, sem cultura e uma incapacidade enorme para gestão de tarefas, processos e projetos.

As famílias desses alunos, também não possuem conhecimentos e formação escolar superior, conforme apontou a pesquisa. A educação há

muitos anos vem sendo vista como um assistencialismo social e não como realmente deveria ser: ações de um desenvolvimento social.

Regina, o desfacelamento da educação está em todos os níveis profissionais e cursos. Nós que atuamos como docentes no CST estamos acostumados a ver a precariedade nesta modalidade de ensino, mas como atuo também como profissional técnica fora da rede educacional digo-lhe, está complicado em tudo.

Anualmente recebo estagiários do CIEE na prefeitura. Este ano, enviaram-me quatro estagiárias dos cursos de Serviço Social e Psicologia. Bem, na faculdade elas são bolsistas tanto do PROUNI quanto da bolsa família. Além da defasagem de escrita e de raciocínio lógico e abstrato, as meninas são completamente despreparadas tecnicamente e emocionalmente.

O grave da história é que estão no quarto ano de faculdade, se formando, e muito em breve serão profissionais habilitadas para o cargo. Eu, sinceramente, não sei como elas irão discernir sobre a vida e a família de alguém. Nem elas, nem 80% dos estagiários que temos lá.

Nem os conselhos regionais parecem se importar, pois não há provas de conhecimentos básicos para essas áreas como a OAB; nem mesmo as faculdades. Como professora em outras IES, verifico isso. Cada vez mais, a seleção e ingresso é mais fácil; bem como a conclusão. Se a turma apresenta um percentual baixo de rendimento educacional, não podemos cobrar a melhora; precisamos diminuir nossas exigências e não perder aluno ou tê-los insatisfeitos na coordenação.

Acho interessante fazer um parêntese para relacionar o tema desta tese com uma entrevista que assisti no dia 29 de janeiro de 2009, “Os efeitos da crise na sustentabilidade”, no canal Globo News (2009). Nesta entrevista, os economistas José Eli da Veiga – FEA/SP e Sérgio Besserman – PUC/Rio, analisaram, com muita propriedade, algumas medidas que deveriam ser tomadas por todos nós e, principalmente, pelos governantes do mundo todo, com relação ao aquecimento global.

Vários outros temas coligados foram debatidos, entre eles, a necessidade de serem criados empregos, relacionando com o legado da segunda grande guerra mundial, ou seja, o crescimento e desenvolvimento da tecnologia, mundo em que vivemos hoje.

Os entrevistados questionaram como ficará o mundo no século XXI, afirmando que se continuarmos com esse crescimento desenfreado, pelo

mundo, sem valorizar o conhecimento, nossa chance de sobrevivência será muito pequena.

A inércia institucional faz com que qualquer mudança de pensamento e atitude seja muito difícil de ser alcançada. No mundo todo o desenvolvimento de um país é medido pelo seu Produto Interno Bruto (PIB) porém, deveria ser medido pelo Produto Nacional Líquido (PNL), porque as perdas ocorridas nos países não são contabilizadas, ou seja, talvez crescer 2% do PIB num determinado país, seja muito mais significativo do que crescer 4% no mesmo país. O que conta, na realidade, é saber o efeito negativo do que se está sendo produzido em determinada área nesse país, sendo que para o desenvolvimento de um país é necessário incluir, no mínimo, educação, conhecimento e saúde. O crescimento não é linear (como se fosse uma proporção simples). Pesquisas, nos últimos vinte e cinco anos, relacionadas ao crescimento versus desenvolvimento, apontam que diversos países podem crescer muito e não desenvolverem absolutamente nada, como é o exemplo do Oriente Médio.

Os governantes do Brasil, assim como os governantes do resto do mundo, precisam preparar seu povo, educando-o com conhecimento e não apenas fornecendo-lhe um diploma de curso superior onde, na verdade, esse diploma pode vir a ser o maior inimigo que um estudante venha a adquirir, em especial porque o ensino universitário no país tem sido pensado de forma idêntica ao que se espera do crescimento do PIB e, em ambos os casos, inadequadamente para a realidade do país.

Da forma como os cursos estão direcionados, tiram-lhe a oportunidade de ver o mundo como realmente deve ser visto, principalmente nos dias de hoje e, acima de tudo, tiram-lhe a chance de aprender uma profissão que não só o ajude a encontrar um emprego digno e rentável, mas, sim, escolher uma profissão que possa vir a somar esforços para o desenvolvimento da humanidade.

Não vejo como os atuais programas de avaliação de desempenho escolar, como o ENEM, neste momento, e os atuais programas de incentivo financeiro ao aluno e às Instituições de Ensino, como o PROUNI possam auxiliar no desenvolvimento do nosso país. Pelos estudos realizados, eles apontam muito mais para o crescimento em massa, do que para o crescimento com desenvolvimento.

Traçando, ainda, um paralelo com a citação dos economistas em relação ao PIB e ao PNL, acredito que seja urgente nossos governantes começarem a traçar um estudo da real realidade dos alunos formados nos cursos superiores de educação tecnológica, analisando as perdas que essa formação vem causando para nosso país e, principalmente, as perdas pessoais que esses alunos vêm adquirindo ao longo do tempo, através de frustrações e indignações na realização de suas vidas pessoais, culturais e profissionais.

A idéia, pois, não é eliminar o curso, mas, sim, aprimorá-lo e transformá-lo em algo importante para o país.

É, pois, nessa linha, que se apresenta como uma das prioridades desta tese, afirmar e provar que os estudantes egressos do ensino médio, de escolas públicas ou particulares, principalmente os bolsistas, não podem e não devem freqüentar cursos superiores de educação tecnológica, de curta duração, principalmente os de dois anos, uma vez que já está mais do que provado, pelas pesquisas, que esses estudantes não possuem o mínimo necessário de bagagem para se formarem e/ou se capacitarem nesses cursos de curta duração e, devem, sim, adentrarem cursos de bacharelado onde haverá maior tempo para que recuperem, pelo menos em parte, o tempo educacional que não puderam ter.

Outros incentivos do governo, para ajudar estudantes que pertencem a camadas pobres de nossa sociedade, são, também pensados de forma incorreta e, no fundo, acabam não ajudando a esses alunos atingirem o objetivo maior, ou seja, se formarem em uma profissão e adentrarem o mercado de trabalho em iguais condições com outros estudantes do bacharelado.

6.1 Análises da prova de 2008 do ENEM

Irei, neste item, expor alguns aspectos das provas do ENEM para ilustrar a forma como o MEC/INEP tem pensado a avaliação de seus cursos do ensino médio, o que vai interferir diretamente na forma de conceber e avaliar seus cursos no nível superior, como veremos no próximo capítulo.

Através de pesquisas efetuadas em sites de faculdades, bem como de educação, pude observar que diversos pesquisadores e educadores afirmam que as provas do ENEM ainda estão muito distantes, em relação à avaliação de um futuro candidato a ser escolhido para o mercado de trabalho, bem como para seguir seus estudos em um curso superior.

Essas afirmações têm como base, diversas questões que envolvem pouco conteúdo e muita subjetividade em sua elaboração. Alegam, com o que concordo totalmente, que os conhecimentos adquiridos na vida escolar desses alunos, não é valorizado na prova do ENEM e, pior ainda, a prova passa a impressão de que através dessa avaliação estamos selecionando futuros profissionais, para o mercado de trabalho, capaz de ler um bom manual e nada mais do que isso.

É preciso, na opinião da grande maioria, haver uma coerência entre teoria e prática, e isso não está sendo avaliado. O maior prejudicado, nessa avaliação, é o próprio aluno, porque além dele próprio acreditar que teve um bom desempenho (uma das prerrogativas do INEP, usar o ENEM como uma auto-avaliação), ao adentrar uma faculdade sentirá, por longos anos, muita dificuldade em acompanhar o curso superior, por diversos motivos, sendo um dos principais a falta de conhecimentos básicos como em português e matemática, por exemplo, tornando o processo de ensino-aprendizagem, ainda mais difícil, complexo e traumatizante do que de fato é.

Observo, nitidamente em sala de aula, a real constatação de tudo isso. A maioria dos alunos que entram em qualquer curso, tanto nos bacharelados como nos tecnológicos, que acabaram de sair do colégio, prestaram o exame do ENEM para conseguir bolsa do PROUNI, entram com pouquíssimos conhecimentos em português e em matemática, sem falar das outras disciplinas, o que dificulta, e muito, o desenvolvimento das disciplinas e/ou competências, precisando todas às vezes, e isso é geral, na minha prática, recordar conceitos básicos que já deveriam ter sido assimilados desde o tempo do ensino fundamental. No final, isso acaba prejudicando toda uma turma. É inevitável.

Porém, volto a dizer, nos cursos de bacharelado ainda é possível recuperar muita coisa, mas nos cursos tecnológicos, o tempo é curto demais

para ainda termos que revisar conteúdos anteriores. O que acaba acontecendo, na grande maioria dos casos, é o docente precisar agilizar as competências ou encurtá-las. Resultado disso tudo, jovens mal preparados para a vida profissional.

6.1.1 Avaliação ENEM de 2008: análise de algumas questões

Acredito que seja importante, neste momento, apresentar como são elaboradas as provas do ENEM. Meu objetivo é demonstrar que essa avaliação não ajuda as faculdades de tecnologia, principalmente aquelas que usam apenas esse instrumento de avaliação na seleção de alunos, prejudicando-os, mesmo que sem intenção, permitindo que sigam o curso superior de curta duração, causando, com isso, frustração e evasão escolar. As questões abaixo foram comentadas por uma equipe de professores do Colégio ETAPA, em São Paulo, Capital (CRITICA ENEM, 2008).

Questão 9

As florestas tropicais estão entre os maiores, mais diversos e complexos biomas do planeta. Novos estudos sugerem que elas sejam potentes reguladores do clima, ao provocarem um fluxo de umidade para o interior dos continentes, fazendo com que essas áreas de floresta não sofram variações extremas de temperatura e tenham umidade suficiente para promover a vida. Um fluxo puramente físico de umidade do oceano para o continente, em locais onde não há florestas, alcança poucas centenas de quilômetros. Verifica-se, porém, que as chuvas sobre florestas nativas não dependem da proximidade do oceano. Esta evidência aponta para a existência de uma poderosa “bomba biótica de umidade” em lugares como, por exemplo, a bacia amazônica. Devido à grande e densa área de folhas, as quais são evaporadores otimizados, essa “bomba” consegue devolver rapidamente a água para o ar, mantendo ciclos de evaporação e condensação que fazem a umidade chegar a milhares de quilômetros no interior do continente.

A. D. Nobre. **Almanaque Brasil Socioambiental**. Instituto Socioambiental, 2008, p. 368-9 (com adaptações).

As florestas crescem onde chove, ou chove onde crescem as florestas? De acordo com o texto,

- A** onde chove, há floresta.
- B** onde a floresta cresce, chove.
- C** onde há oceano, há floresta.
- D** apesar da chuva, a floresta cresce.
- E** no interior do continente, só chove onde há floresta.

ARELA — PÁGINA 4

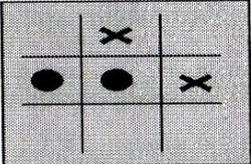
ENEM 2008

Alternativa correta (B). Os alunos poderiam compreender que as duas coisas são possíveis. Se não precisassem ficar presos ao texto, poderiam dizer que A e B podem ser verdadeiras, pois o clima e o bioma se interferem mutuamente. Mas a questão acaba indo para outro lado. Dá opções absurdas como floresta no oceano e uma opção verdadeira que não está no texto. É verdade que está explícito “de acordo com o texto”, mas onde isso leva? Em primeiro lugar, à desvalorização do conteúdo aprendido antes do ENEM. O que não é nada bom para a escola, e inclusive contradiz o primeiro objetivo do exame. E esta questão está dizendo a mesma coisa do texto inicial da redação, o “motor hídrico”, como se esta fosse a informação que o governo quisesse passar de qualquer jeito para os alunos que acabaram o ensino médio. Viva a Amazônia! Muito bem, mas meus amigos no Acre não estão tão otimistas com as novas “políticas de desenvolvimento sustentável” para a nossa principal floresta.

Questão 11

O jogo-da-velha é um jogo popular, originado na Inglaterra. O nome “velha” surgiu do fato de esse jogo ser praticado, à época em que foi criado, por senhoras idosas que tinham dificuldades de visão e não conseguiam mais bordar. Esse jogo consiste na disputa de dois adversários que, em um tabuleiro 3×3, devem conseguir alinhar verticalmente, horizontalmente ou na diagonal, 3 peças de formato idêntico. Cada jogador, após escolher o formato da peça com a qual irá jogar, coloca uma peça por vez, em qualquer casa do tabuleiro, e passa a vez para o adversário. Vence o primeiro que alinhar 3 peças.

No tabuleiro representado ao lado, estão registradas as jogadas de dois adversários em um dado momento. Observe que uma das peças tem formato de círculo e a outra tem a forma de um xis. Considere as regras do jogo-da-velha e o fato de que, neste momento, é a vez do jogador que utiliza os círculos. Para garantir a vitória na sua próxima jogada, esse jogador pode posicionar a peça no tabuleiro de



A uma só maneira.
 B duas maneiras distintas.
 C três maneiras distintas.
 D quatro maneiras distintas.
 E cinco maneiras distintas.

ENEM 2008 PROVA 1 — AMAI

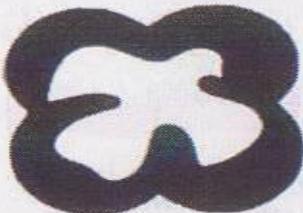
Alternativa – B. O jogador que utiliza os círculos garante a vitória na próxima jogada se conseguir formar duas linhas, horizontais, verticais ou diagonais, com duas de suas peças em uma casa vazia. Ele só pode conseguir isso se colocar uma peça em uma das casas destacadas na figura. Essa é um clássico da pedagogia moderna! Lembra uma frase que ouvi de um professor de história agora a pouco na reunião: “Se um aluno me disser que foi bem no ENEM, vou dizer: parabéns pra você, meu fio, porque eu não tenho nada com isso”. Afinal, se o ENEM tem como objetivo avaliar o ensino médio, qual é a

finalidade desta questão? Raciocínio lógico, vão dizer. Pois bem, não deixa de ser, mas é uma forma bem pobre de lógica. Tirando o tamanho do texto que precisa explicar as regras do jogo da velha. E quando uma universidade, empresa ou pessoa for olhar a nota de um candidato ou o ranking das escolas no INEP, ninguém lembrará que uma das questões estava a competência de se jogar jogo da velha. Quem deve ter ficado feliz foi aquele aluno que faltava na aula para ficar brincando de passatempos. Talvez ano que vem perguntem sobre o truco, precisamos incluir isso no currículo.

Questão 37

Os signos visuais, como meios de comunicação, são classificados em categorias de acordo com seus significados. A categoria denominada **indício** corresponde aos signos visuais que têm origem em formas ou situações naturais ou casuais, as quais, devido à ocorrência em circunstâncias idênticas, muitas vezes repetidas, indicam algo e adquirem significado. Por exemplo, nuvens negras indicam tempestade.

Com base nesse conceito, escolha a opção que representa um signo da categoria dos **indícios**.

A 

D 

B 

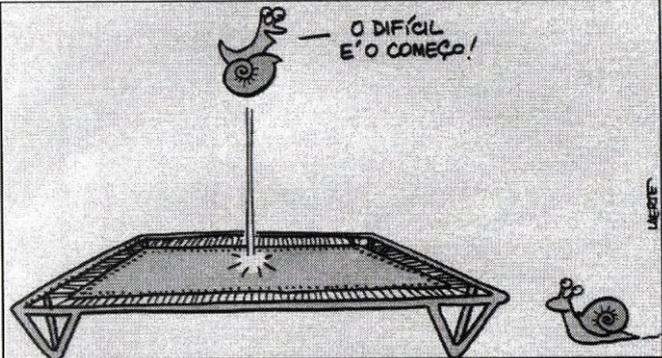
E 

C 

Alternativa B – De acordo com o enunciado, um signo pertencente à categoria do indicio é aquele que possui uma relação direta com o objeto. No item B, a marca na areia refere-se, natural e diretamente, a um pé, o que não ocorre com as demais alternativas. Esta questão parece bonita, mas é na verdade um atentado à inteligência! Depois de um confuso parágrafo definindo o conceito de indicio (proveniente da semiótica de Pierce), propõe ao aluno usar o conceito para escolher uma opção visual. Aquele aluno esforçado e afeiçoado a questões teóricas perderá algum tempo tentando compreender a definição, e no final isso pouco ajudará. Ou por ser de difícil compreensão, ou porque, pela definição dada, poderíamos escolher a bandeira como indicio de nação. Se ele

tivesse estudado semiótica, saberia a diferença entre ícone, índice e símbolo, e teria acertado a questão sem problema. Mas não creio que alguém considere semiótica como parte do currículo mínimo brasileiro. Mas o pior é que, na prática, não chega nem a isso. O aluno mais esperto pegaria apenas a frase final, que faz a analogia da tempestade. Esqueceria a definição teórica, como fez tantas vezes durante o ensino médio. Vai por analogia. Um raciocínio extremamente válido, mas não me venham dizer que a questão testou a habilidade de “utilizar definições teóricas” ou algo do tipo. E ainda tem um terceiro tipo de aluno. Aquele que ficou vendo seriados de detetive nas horas de estudo leu a palavra “indício”, lembrou de uma lupa, esqueceu o texto, viu uma pegada, marcou, e acertou sem mais delongas. O problema colocado aqui é: que tipo de aluno esta questão tende a recompensar? O tipo que queremos, aquele que se tornará um cidadão? E mais uma vez: a escola ajudou o aluno a acertar esta questão? A lição aprendida parece ser novamente: “estude lingüística ou veja seriados de investigação policial, que no final tudo dá na mesma”.

Questão 40



Exame, 28/9/2007.

Entre os seguintes ditos populares, qual deles melhor corresponde à figura acima?

- A Com perseverança, tudo se alcança.
- B Cada macaco no seu galho.
- C Nem tudo que balança cai.
- D Quem tudo quer, tudo perde.
- E Deus ajuda quem cedo madruga.

ENEM 2008 PROVA 1 — AMARELA —

Alternativa – A. O caramujo saltando numa cama elástica (algo que lhe seria inabitual) associa-se diretamente ao dito “com perseverança, tudo se alcança”, idéia reforçada pela fala: “o difícil é o começo!”. Semanticamente, perseverança pressupõe uma atitude de persistência para atingir uma meta. Esta questão é explicitamente bizarra! Por que gastar papel e neurônios com isso? Mais respeito com as árvores e sinapses, por favor! Tirando a maioria das observações anteriores, que valem aqui, somamos dois problemas centrais. Em primeiro lugar, a questão se refere à “figura”, não ao texto, o que

poderia justificar a escolha da questão (C). Mas tudo bem, não estamos imaginando que alguém vá se apegar a um detalhe deste. Seria um “excesso desnecessário de inteligência. Mas o pior aspecto desta questão é seu lado “moralista”. Ela não só ensina um conteúdo, como as outras, mas este conteúdo é moral, ético, ideológico, seja qual for a palavra. Qual é o objetivo de colocar esta questão para todos os estudantes do Brasil? Tipo uma apologia ao “gradualismo Palocci”? Este tipo de questão é um exemplo do que desejamos de um ensino democrático voltado à cidadania? Exercer a cidadania é admitir que “com perseverança tudo se alcança”? Isso não soa muito bem.

É função da escola, formar alunos de forma consciente para poderem exercer a cidadania. O ensino básico é o primeiro encontro dos jovens com um novo mundo no qual irão iniciar suas vidas profissionais. Vejo de maneira confusa essa avaliação do ENEM, principalmente focando a continuidade do ensino desses jovens numa graduação.

Muitas instituições de ensino, conforme já foi mencionado anteriormente, usam apenas o resultado do ENEM para o seu vestibular. Como pudemos analisar, fica difícil para o próprio aluno, sem falar para os educadores, ter um aproveitamento adequado durante a graduação, se o aluno não sabe de suas deficiências e, por sua vez, o educador não sabe como ajudá-lo para a formação da carreira que o mesmo escolheu.

Isso fica ainda mais complicado se o jovem optar por um curso de curta duração, pois não haverá tempo, de forma alguma, para que ele possa reformular sua postura e sua escolha profissional, e o que acaba acontecendo, sempre, é que o aluno ou desanima do curso e o abandona, ou muitas vezes termina de qualquer forma e não se qualifica para o mercado de trabalho, ficando com um título de curso superior inútil e com uma grande frustração pessoal.

Em novembro de 2008, em Recife – PE, ocorreu o Congresso de Educação Superior, onde o tema principal foi de que as faculdades particulares e públicas juntassem esforços para atingir a meta de incluir cinco milhões de novos alunos no ensino superior, com o objetivo do Brasil alcançar países como Argentina, Chile e Colômbia, onde mais de 30% da população possui

curso superior. A meta inclui população das camadas C, D e E com idade entre dezoito e vinte e quatro anos.

Acredito que essa atitude é valiosa e necessária, porém muito me preocupa se a meta foi estabelecida para beneficiar os jovens brasileiros ou se foi apenas para atingir uma determinação política mundial. Por tudo que estamos analisando nesta tese, até o presente momento, não acredito que seja possível alcançar essa meta em três anos, prazo estipulado pelo próprio Ministro da Educação Fernando Haddad. Estamos vendo, claramente, que muitos jovens não estão preparados para adentrar numa graduação pelo pouco, ou quase nenhum conhecimento que estão adquirindo no ensino fundamental e médio, principalmente os alunos de baixa renda. Na verdade, guardadas as devidas proporções, é uma reatualização do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), na década de 1970, onde se eliminou, a qualquer custo os analfabetos e os transformou em analfabetos funcionais. O mesmo está ocorrendo com o ensino superior.

Pela pesquisa efetuada no levantamento dos dados do ENEM, percebemos claramente que isso é uma realidade. Vejo urgência, em primeiro lugar, em mudarmos de maneira drástica o ensino básico, bem como em reformularmos os cursos de graduação tecnológica, curso este de grande importância para que a meta estipulada pelo governo seja atendida, mas que de nada irá adiantar apenas incluir cinco milhões de jovens nas faculdades tendo uma qualidade inadequada, como hoje, para a formação do aluno como cidadão e profissional com possibilidade de ter um bom emprego.

Vejo que tudo está ligado à uma educação contínua e inadequada; é necessário cuidar dos alunos e não apenas incluí-los na graduação. Cuidar dos alunos significa ter políticas públicas que pensem na oferta de cursos que realmente o mercado de trabalho necessita e, tornar esses alunos capazes de assumir, de fato, estes cargos.

Precisaria existir, por exemplo, nos CSTs, um projeto que obrigasse as faculdades manterem convênio com empresas, favorecendo o aluno desde o início de seu curso para estagiar, aprendendo, na prática, a teoria que estará desenvolvendo nas escolas, por isso da grande necessidade de ampliar o tempo dos cursos de curta duração para, no mínimo três anos, eliminando os

cursos de dois anos como formação e readaptando-os para reciclagem profissional.

Reciclagem profissional é uma imensa necessidade para milhões de profissionais que precisam melhorar sua posição dentro da empresa em que estão trabalhando e, para outros tantos que já possuem um curso superior e estão desempregados. Há oportunidade para todos, principalmente se as instituições de ensino e o governo começarem a valorizar, de verdade, a educação, o trabalho e a cidadania. Não podemos mais aceitar, apenas em épocas de eleição, sejam elas municipais, estaduais ou federais, a falada “valorização da educação”. Isso precisa ser visto na prática por todos nós que realmente estamos envolvidos, todos os dias, durante todos os anos.

Há muito a ser feito pela educação no Brasil. Programas de governo como o PROUNI já são um avanço, favorecendo muitos jovens que não poderiam sonhar com a possibilidade de cursar uma graduação. Porém, a maneira como as instituições de ensino estão aproveitando esses alunos é que não está correta, porque o que acaba acontecendo é a criação de um novo tipo de exclusão social: graduados desempregados, frustrados e revoltados com as Instituições de Ensino, com o Brasil e consigo próprio.

6.2 Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2009

O INEP/MEC divulgou no dia 28 de maio de 2008, a portaria que instituiu e sistematizou toda a operacionalização do exame em 2009.

O novo ENEM manterá a característica de ser um exame voluntário. Alunos concluintes do ensino médio e pessoas que terminaram este nível de ensino em anos anteriores, os chamados egressos, ainda podem realizar a prova. A novidade é que a prova vai valer também para certificação de conclusão do ensino médio, o que torna o ENEM também uma oportunidade para cidadãos sem diploma nesse nível de ensino, desde que na data da realização da prova tenham 18 anos, no mínimo, substituindo o antigo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

A nota mínima indicada pelo INEP para certificação é 400. Segundo o INEP, esta nota foi estabelecida considerando que a nota de corte utilizada

pelo Encceja até o último ano era 100. O INEP informou, ainda, que foi realizada uma análise estatística, de modo a verificar a correspondência da nota 100 do Encceja com a nova escala no ENEM 2009.

As médias do ENEM poderão ser usadas no vestibular das instituições federais de ensino e também em processos seletivos de cursos profissionalizantes pós-médios. A partir do próximo ano, 2011, a avaliação vai medir o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior (INEP, 2010).

Aos detentos ou internos, de instituições correccionais juvenis (Fundação Casa) ou penitenciárias, matriculados em programas especiais de educação de ensino médio em unidades prisionais ou hospitalares, foi oferecida aplicação da prova nos locais de detenção ou internação em que se encontravam, mediante termo de compromisso específico. Para isso, a coordenação responsável solicitou ao INEP o formulário do Termo de Compromisso para aplicação do ENEM.

Nesta primeira experiência, as inscrições dos detentos foram realizadas pelos próprios presídios, que mantêm programas especiais de ensino médio. A aplicação em dias diferentes foi decidida dentro do sistema logístico de segurança do ENEM.

Cerca de 12 mil detentos realizaram a prova do ENEM 2009, em 336 unidades prisionais distribuídas em 16 unidades da Federação; São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Paraná, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, Amazonas, Rondônia, Espírito Santo, Amapá e Distrito Federal.

O ENEM 2009 foi concebido a partir das orientações curriculares previstas para o ensino médio, que estão estruturadas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Por isso o exame foi composto por quatro provas, contendo 45 questões objetivas de múltipla escolha cada.

A redação analisou também a fluência na Língua Portuguesa e estruturou na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, específica, cultural ou política.

O ENEM 2009 foi aplicado em 1.826 municípios brasileiros, em dois dias, sendo que no primeiro dia a Prova I – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias tiveram uma duração de quatro horas e meia e, a Prova II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias tiveram cinco horas e meia de duração. E, pela primeira vez, teve de modificar a data de aplicação das provas, após estas terem sido roubadas e divulgadas na imprensa.

A prova do ENEM tem cinco notas: uma para cada área de conhecimento avaliada, mais a média da redação. Para o cálculo das médias em cada uma das quatro áreas foi utilizada a metodologia da Teoria de Respostas ao Item (TRI), que busca mediar o conhecimento a partir do comportamento observado em testes. No caso da redação, os critérios são os mesmos do ENEM dos anos anteriores.

Para distribuição de vagas no Sistema de Seleção Unificada, do Ministério da Educação, as instituições utilizaram o conjunto de notas do ENEM seguindo critérios de agregação e peso. Porém, como já encontraram inúmeros problemas, o ENEM deverá passar por nova reatualização para o exame de 2010.

Segundo o INEP, diferentemente de uma prova comum, a nota do ENEM em cada área não representa simplesmente a proporção de questões que o estudante acertou na prova. Em cada uma das quatro áreas avaliadas, a média obtida depende além do número de questões respondidas corretamente, também da dificuldade das questões que se erra e se acerta, e da consistência das respostas. Por isso, pessoas que acertam o mesmo número absoluto de itens podem obter médias de desempenho distintas.

De acordo com o INEP, na prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a análise TRI apontou que a menor média de proficiência observada foi 263,3. Esse número representa o início da escala para essa área, ou seja, o nível mais baixo de proficiência possível de mensuração pelas questões da prova. A maior frequência foi 903,2.

Para Ciências Humanas e suas Tecnologias, as notas variam entre 300,0 e 887,0. Para área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as médias ficam entre 224,3 e 835,6.

No caso da Matemática e suas Tecnologias, as notas vão de 345,9 a 985,1.

6.2.1 – Opinião de educadores sobre a Prova do ENEM 2009 (VESTIBULAR, 2010).

Na opinião do coordenador geral do Curso Anglo, Nicolau Marmo, a prova pediu mais conteúdo e, por isso, estava mais difícil. No entanto, os tópicos não foram abrangentes.

A prova não serve nem para avaliar o ensino médio nem para selecionar candidatos para unidades federais. Havia ainda questões com enunciados muito longos, mas desnecessários para responder às questões.

Para Mateus Prado, presidente do Instituto Henfil, que oferece cursos para alunos de baixa renda, a prova realizada cobrava muito mais conteúdo do que habilidades.

Havia questões mais específicas. Com a prova mais difícil, saem prejudicados os alunos de escola pública, que acabam aprendendo menos conteúdo.

Segundo ele, na prova que vazou (em outubro de 2009, a prova do ENEM foi cancelada por ter sido comprovada fraude na distribuição da mesma) havia uma questão de eletricidade que pedia para o candidato avaliar o preço da conta de luz. Na prova realizada em novembro, a questão de eletricidade sobre isso pedia conceitos de corrente.

O objetivo do ENEM é avaliar habilidades e induzir mudanças no ensino médio. Desse jeito, com a prova mais difícil, só irá manter o abismo entre os estudantes da rede pública e privada.

Na opinião de Eurico Pellegrino, do Curso Objetivo, o nível da prova foi de médio para difícil, mas dentro do esperado para o ENEM.

Geralmente, o exame procura trazer a química, por exemplo, para mais perto do aluno e foi o que fez ao exigir conhecimentos sobre efeito estufa e chuva ácida. Pela primeira vez no ENEM apareceu uma questão sobre equilíbrio químico.

Para Edison Camargo, do Curso Etapa, os enunciados estavam muito grandes, o que cansou e intimidou alunos. Camargo diz que foram exigidas contas em apenas duas questões e que o nível de dificuldade foi médio, idêntico ao da prova que vazou.

A prova tinha mais conteúdos do que os anos anteriores, mas está muito longe da FUVEST. Foi muita química ambiental com química do cotidiano.

Marcio Ferreira de Novaes, do Curso Pré-Vestibular da Poli-USP, avalia que as questões não foram adequadas.

Era possível respondê-las sem saber química. Havia, inclusive, uma pergunta sobre o que é carbonila, algo irrelevante, que não mostra que o candidato sabe ou não química

Com relação à Prova de Ciências Humanas, História e Geografia, a Professora Vera Lúcia da Costa Antunes, do Curso Objetivo, afirma que a prova foi bem feita, porém trabalhosa.

Exigiu leitura cuidadosa dos textos, que estavam longos. Normalmente, o ENEM apresenta questões interdisciplinares, mas desta vez pediu conhecimentos puros de história e geografia.

Outra modificação, segundo a Professora, foi o fato da exigência de conhecimentos de história ter sido muito maior do que nos anos anteriores. Para ela a prova de história estava mais difícil do que a de geografia.

Já na opinião de Rogério Forastieri, do Curso Etapa, a prova não correspondeu ao anunciado pelo governo, que dizia que não haveria “decoreba” na prova.

Dá para fazer uma brincadeira e dizer que já estão treinando para a Copa do Mundo, agora em 2010, para que todo mundo treine chutar. Foi uma prova de conteúdo, que, muitas vezes, aparece num tom enviesado. Segundo ele, os tópicos foram abrangentes, mas houve uma ênfase na questão agrária, com uma notável valorização do MST e da Pastoral Terra.

Para Elias Feitosa, professor de história do Curso Pré-Vestibular da Poli-USP, os conteúdos cobrados foram bastante variados.

O grande problema é que os textos estavam longos e havia questões com erros conceituais. Na pergunta que comparava a situação do Brasil no século XIX com o Haiti dizia que “havia rumores acerca da revolta escrava que circulava entre a

população escrava”, mas, na verdade, era entre a população branca. Outra questão com problema conceitual era uma sobre o Egito, que dizia que somente os escravos construíram as pirâmides, o que não é verdade. Isso é uma visão que se tinha há uns 60 ou 70 anos.

Como pudemos observar, o ENEM 2009 foi modificado e melhorado, apesar das controvérsias.

Melhorado, porque, no meu ponto de vista, o conteúdo é essencial para o desenvolvimento de um pensar crítico e inovador.

É interessante e necessário utilizarmos da interdisciplinaridade em todas as questões que exigem conhecimento, porém não podemos, apenas, utilizar métodos de associação. Entender o porquê de cada afirmação é essencial.

Acredito que haja esperança, ainda, para uma educação mais sólida e racional, para nossos alunos, tanto do ensino fundamental e médio, quanto para os alunos dos CST e Bacharelado. Se já ocorreu uma mudança substancial na avaliação do ENEM, provavelmente, quero acreditar, muitos educadores deste país estão percebendo que o ensino, no geral, está sendo nivelado por baixo e, que essa atitude não é no mínimo, interessante para o crescimento do Brasil.

O Brasil é um país que precisa de todos os tipos de mão-de-obra. O Brasil precisa de técnicos, precisa de educadores, precisa de especialistas e demais atividades que vivenciamos todos os dias. É cruel, do meu ponto de vista, formar um aluno que é discriminado o curso todo pelos próprios colegas, pela instituição de ensino, pela sociedade e, mais cruel ainda, entregá-lo para o mundo do trabalho sem experiência alguma, iludido e despreparado.

Precisamos estar atentos para esta educação que estamos vivenciando nos dias de hoje. Nossos alunos são iludidos e seus sonhos são esfacelados em prol dos benefícios financeiros para as Instituições de Ensino, tais como citado anteriormente. A política educacional, nos dias de hoje, vem pautada em diretrizes mercadológicas e não voltada para o desenvolvimento de uma nação.

O financiamento da educação superior não pode ser visto como um “gasto” e sim como investimento da sociedade para a sociedade, uma vez que

contribui significativamente para soberania da nação e preservação de sua identidade cultural (CELIA, 2009).

Para mim, mudanças nesta realidade só ocorrerão com:

- a) Investimentos em programas que visam desenvolvimentos sociais, profissionais e culturais concomitantemente, compreendendo e valorizando a história e a regionalidade dos alunos;
- b) Investir no professor-educador, enquanto ser que opera mudanças sócio-culturais;
- c) Desenvolvimento de programas que possam ser continuados e melhorados independentemente do governo – que valorize as muitas profissões capacitadas para trabalhar com a diversidade cultural e suas dificuldades. Uma equipe multiprofissional que ajude o professor a trabalhar, e a não reproduzir problemas e preconceitos sociais;
- d) Responsabilidade dos órgãos responsáveis na implantação de seus programas, principalmente no sentido de analisar a situação do favorecido, como, por exemplo, se o programa foi estabelecido para que o aluno possa estudar e adquirir um diploma de curso superior, ele deverá ter tempo mínimo necessário para poder estudar e realizar seus projetos e trabalhos exigidos pelas IES. Assim, no caso da Bolsa Família, seria interessante pensar numa carga horária menor, como de 06 (seis) horas, por exemplo, a ser cumprida ou num sábado ou num domingo e não como ainda está sendo elaborada, embora tenham reduzido em quatro horas a jornada de trabalho desse Educador Universitário, como é denominado pelo Programa.
- e) Maior fiscalização por parte dos órgãos responsáveis, sobre tudo dos objetivos que pretendem atingir, não permitindo desvio de funções e, conseqüentemente, causando insatisfação à população e frustração e desânimo ao aluno que dedica seus finais de semana em vão, para o crescimento e aprimoramento dos cidadãos.

Não bastam apenas boas intenções, os Programas existem e estão presentes para ajudar jovens e adultos carentes que não podem pagar seus estudos no ensino superior, porém, de nada adianta um incentivo desse porte, se depois não há sustentação para sua concretização.

No final, parece mais uma massificação para a realização da chamada Universidade para Todos, sem preocupação com a qualidade na formação e, muito menos, com a oportunidade de melhoria profissional e pessoal.

Os CSTs, desta forma, podem vir a ser, sim, um espaço alternativo para o enfrentamento das políticas neoliberais que atingem nossa sociedade. Porém, para isso, é necessário que se tenha uma atitude mais séria e consciente com relação as diretrizes educacionais tomadas em nosso país.

O primeiro passo é conhecer a realidade discente, hoje, como está. O segundo, pensar em ações e políticas profissionais voltadas para a capacitação e desenvolvimento daqueles que fazem a educação acontecer e que podem se tornar à força motriz de mudança da realidade da educação tecnológica, os docentes. É o que começaremos a fazer no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A REALIDADE VIVIDA NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA, NA VISÃO DOS AGENTES RESPONSÁVEIS PELA SUA EXISTÊNCIA.

Os caminhos metodológicos escolhidos em uma pesquisa em Ciências Sociais são, sem sombra de dúvida, o passo mais difícil e cuidadoso que qualquer pesquisador precisa dar.

São inúmeros os autores que analisam os prós e contras entre as pesquisas tradicionalmente divididas entre dados qualitativos e dados quantitativos.

Para Bauer e Aarts (2002, p. 42) o debate encontra-se na qualidade do referencial de amostragem e no perfil do pesquisador. Para os mais ousados, a qualidade sobrepõe-se ao positivismo dos dados quantitativos. No entanto, percebem que, por costume e hábito social e acadêmico, uma pesquisa que se esquiva dos gráficos demonstrativos e números parece ser desacreditada facilmente.

No entanto, Magnani (1998, p. 52) acredita que este impasse teve término, ao menos nas Ciências Sociais, quando se privilegiou uma análise puramente interna do discurso, deixando em segundo plano – ou omitindo, simplesmente – aspectos extra discursivos: suas condições de produção e recepção e o espaço social onde tais discursos circulam.

Portanto, não deixar escapar o essencial, é papel atribuído ao olhar crítico e seletivo do antropólogo. E, o essencial, neste aspecto, diz respeito “a fragmentação do discurso, as redundâncias, os silêncios, o não dito, o gesto que acompanha, modifica ou substitui a palavra são tão ou mais significativos do que aquilo que é expresso discursivamente” (MAGNANI, 1998, p. 53).

A qualidade está, pois, em meu eterno exercício observatório do mundo, e que, no caso dos CSTs, envolve-me como professora, coordenadora de curso, integrante de equipes de avaliação de curso e pesquisadora, desde 2002. Portanto, são 08 (oito) anos de coleta de depoimentos, vivências com grupos de estudantes e formandos deste curso, e um extenso banco de dados

e de comunicação por e-mail e por carta, com grande parte dos alunos e professores que conheci.

A sociologia qualitativa é uma sociologia que potencia a inigmatização do social, cultivando tradições, erguendo antenas para múltiplas dicções (realidades múltiplas). Sem contradições não existem enigmas e sem enigmas não existe decifração. Exemplo de dicções contraditórias são as que opõem o senso comum ao conhecimento científico. Que tipo de relação existe entre um e outro? Para alguma sociologia de pendor mais positivista, o senso comum é encarado como um obstáculo epistemológico. Em contrapartida a sociologia qualitativa tende a valorizar todas as dicções – valorização que não assenta em critérios de verdade, mas de significação. Uma boa parte dos métodos qualitativos procura justamente dar vozes aos que a têm sufocada por aquelas outras vozes que, à custa de tanto se fazerem ouvir, abafam todas as demais [...] As falas de senso comum traduzem um saber. Trata-se de um saber “não sabido” sobre o qual os seus detentores não reflectem com critérios de cientificidade. Dele dão testemunho sem conseguirem a sua apropriação. São locatários de um conhecimento cuja propriedade oferecem a quem desse saber queira saber: através de entrevistas, histórias de vidas, observação participante, etc. (PAIS, 2003, p. 133-134)

Desta forma, a apresentação de dados neste capítulo pertence ao seguinte universo:

1. Dados quantitativos obtidos através de uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Tecnólogos no estado de São Paulo;³¹
2. Dados quantitativos obtidos por pesquisa efetuada por mim, na época de desenvolvimento do meu mestrado;
3. Dados qualitativos obtidos através de e-mails e cartas-depoimentos coletados e arquivados por mim ao longo desses 08 anos, e;
4. Dados qualitativos de questionário construído especificamente para esta pesquisa.

³¹ A pesquisa “Formação, nível de competência e situação de trabalho do tecnólogo”, feita em 2008/2009, versa sobre a análise da situação de trabalho dos tecnólogos no estado de São Paulo. O universo de pesquisa foram discentes (1.127 no total, distribuídos entre os cursos de Construção Civil, Gestão Ambiental, Logística, Secretariado e outros) do Centro Paula Souza; faculdades de tecnologia da cidade de São Paulo (41 no total) e empresas com as quais o Centro Paula Souza mantém relações de estágio e treinamento para tecnólogos (48 no total).

1. Pesquisa Qualitativa para o Doutorado

Ao longo desses quase cinco anos de desenvolvimento desta tese, muitos questionamentos novos surgiram em minha mente. Desta forma, senti a necessidade de coletar discursos sobre a realidade atual dos CSTs, nas quatro esferas que, em conjunto, formam a complexa rede de formação e construção desta modalidade de ensino no Brasil e no mundo:

1. **Governamental** (políticas governamentais, legislação e órgão competente de fiscalização e autorização);
2. **Docentes** (formação e atuação)
3. **Discentes** (formação e colocação no mercado)
4. **Sociedade.**

Assim, procurei manter diálogo com representantes destas quatro esferas, a fim de compreender através das ações e/ou não-ações, simbologias e códigos que ajudassem na compreensão de como os CSTs poderiam obter aspectos reais de superação de sua condição de sustento da política neoliberal deste país.

Na minha visão, era preciso descobrir, para além do que já conhecia na prática, aspectos peculiares que pudessem colaborar para a construção de um novo modelo de CST para o Brasil.

Para tanto, realizei, a priori, três movimentos:

1. **Governamental:**

Tentei contato com órgãos e entidades fundamentais na atuação dos CSTs: MEC/INEP; Sindicato dos Tecnólogos; SESU; Ministério do Trabalho e IES locadas tanto na capital, como no litoral e interior.

Desses todos, apenas o Sindicato e 2 IES (uma no litoral e outra no interior) foram receptivos em marcar entrevistas e colaborar com a pesquisa; os demais ou ignoraram as inúmeras tentativas que fiz, ou me responderam que

não tinham tempo e/ou interesse em ajudar (inclusive todos, com exceção de um curso de tecnologia desta universidade onde defendo a tese).

A conclusão primordial deste fato está já na previsível constatação, também por experiência própria:

- a) Do medo ou receio que as IES têm em expor suas realidades, já que estariam comprometendo-se em enfrentar suas dificuldades e obscuridades, o que pode vir a causar sérias conseqüências se demonstradas irregularidades;
- b) Do ponto de vista governamental, o total desinteresse que órgãos e entidades têm em estudar, conhecer e melhorar suas atuações e diretrizes.

2. Docentes e Discentes:

Utilizando o meio eletrônico como facilitador para efetuarmos a pesquisa, respeitando a disponibilidade de horário e tempo dos entrevistados, encaminhei mais de 1.000 questionários através de e-mails, grupos de discussões de provedores como Yahoo e comunidades do Orkut, à docentes e discentes cujos endereços eletrônicos foram a mim encaminhados. Por ser uma pesquisa qualitativa, não quantificou-se a amostragem de cada grupo.

Apesar de ter recebido inúmeras respostas positivas de que responderiam os questionários, ao final, obtive apenas um pequeno número de questionários válidos: 29 questionários de discentes do litoral e interior, 45 questionários de discentes da capital e 20 de docentes que atuam em todo o estado de São Paulo.

Cabe destacar que os questionários recebidos de discentes do litoral e interior foram respondidos após solicitação de professores a seus alunos. Foram distribuídos e respondidos em sala, e caracterizou, de forma geral, a péssima qualidade de redação dos alunos e a não-compreensão de algumas perguntas, mostrando que possuem uma séria defasagem em leitura e compreensão de textos.

Os questionários de discentes da capital foram essencialmente de ex-alunos, que se prontificaram a participar desta pesquisa.

Tanto para coordenadores, docentes e discentes, as entrevistas feitas por meio eletrônico (e-mail ou MSN) iniciaram-se com um questionário base. Com base nas respostas de meu questionário, eu iniciava um debate com os mesmos e, assim, continuava a coletar dados para minha pesquisa qualitativa.

De uma forma geral, cabe destacar que o baixo número de respostas frente a quantidade inicial de questionários distribuídos mostra alguns fatores já apontados no capítulo anterior:

1. Falta de interesse do aluno e professor em atividades e práticas acadêmicas;
2. Insatisfação dos mesmos com os cursos freqüentados, pois houve muita resistência de alunos cujo questionário foi entregue em mãos, com o argumento de que não participariam, pois não tinham nada de positivo para dizer. Da mesma forma e com o mesmo argumento, muitos professores e coordenadores deixaram de participar.

Outro dado importante a observar é que a maior parte dos questionários respondidos são da área de Gestão e Negócios (cursos de Gestão Financeira, Gestão de RH e outros), e da área de Ambiente, Saúde e Segurança (Gestão Ambiental), o que confirma o dado de que são nessas áreas que se encontram os discentes mais satisfeitos, pois muitos procuraram o curso por afinidade com os mesmos. A tabela abaixo demonstra a relação dos participantes da pesquisa com a área em que estão locados no CST.

Tabela 6 – Perfil dos Discentes participantes da pesquisa qualitativa

Nº de Participantes	Área do CST	Curso
3	Ambiente, Saúde e Segurança	Gestão em Serviços Hospitalares
12		Gestão Ambiental
9	Gestão e Negócios	Marketing de Varejo
12		Gestão Financeira
5		Gestão de RH

Nº de Participantes	Área do CST	Curso
2	Gestão e Negócios	Gestão de Negócios e da Informação
2		Gestão Bancária
2		Logística e Transportes
2	Controle e Processos Industriais	Manutenção Industrial
8	Informação e Comunicação	Sistemas de Informação
2		Redes de Computador
15		Jogos Digitais

Por sua vez, os professores que participaram mais ativamente desta pesquisa qualitativa, demonstraram o seguinte perfil:

Tabela 7 – Perfil dos Docentes participantes da pesquisa qualitativa – formação acadêmica.

Nº do professor	Formação	Trabalha no mercado		Formação acadêmica complementar ³²		
		sim	não	E	M	D
I	Engenheiro Estruturas					
II	Engenheiro Mecânico					
III	Arquiteto					
IV	Administrador de Empresas					
V	Enfermeiro					
VI	Matemático					
VII	Biólogo					
VIII	Assistente Social					
IX	Engenheiro Civil					
X	Contabilista					
Nº do	Formação	Trabalha no		Formação		

³² E – Especialização *Lato Sensu*; M – Mestrado; D - Doutorado.

professor		mercado		acadêmica complementar ³³		
		sim	não	E	M	D
XI	Advogado					
XII	Tecnólogo					
XIII	Físico					
XIV	Engenheiro Elétrico					
XV	Bacharel em Comércio Exterior					
XVI	Historiador					
XVII	Economista					
XVIII	Psicólogo					
XIX	Bacharel em Letras					
XX	Ciências da Computação					

³³ E – Especialização *Lato Sensu*; M – Mestrado; D - Doutorado.

Tabela 8 – Perfil dos Docentes participantes da pesquisa qualitativa – atuação nos CSTs.

Nº de professores		Área do CST que atua	Cursos da área em que atua	Disciplinas Ministradas
qtde	Código (indicador da tabela 7)		Cursos de 1600 e 2400 horas	Carga horária das disciplinas: de 40 a 80 horas
13	III, IV, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX	Gestão e Negócios	Logística Gestão Financeira Gestão de RH Gestão de Neg. Imobiliários Marketing	<ul style="list-style-type: none"> • Adm. De Neg. Imobiliários • Fundam. do Com. Exterior • Transportes e Seguros • Legislação Aduaneira • Práticas do Com. Exterior • Metod. do Trab. Científico • Ética • Matemática Financeira • Estatística e Probabilidade • Análise de Investimento • Responsabilidade Social • Cultura Organizacional • Gestão de Pessoas • Questão e Problemas Sociais • Matemática Aplicada • Adm. de Pequenas e Médias empresas • Auditoria e qualidade interna nas empresas • Logística • Logística de transporte
8	IV, VII, VIII, X, XV, XVI, XVIII, XIX	Produção Cultural e Design	Gestão da Moda Produção Publicitária	<ul style="list-style-type: none"> • Met. Do Trabalho Científico • Ética • Diversidade Cultural • Propaganda e Marketing • Sociologia da Comunicação • Diversidade Cultural na Moda

Nº de professores		Área do CST que atua	Cursos da área em que atua	Disciplinas Ministradas
qtde	Código (indicador da tabela 7)		Cursos de 1600 e 2400 horas	Carga horária das disciplinas: de 40 a 80 horas
7	I, II, III, IX, XII, XIII, XIV	Infra-Estrutura	Construção de Edifícios	<ul style="list-style-type: none"> • Met. Do Trabalho Científico • Ética • Leitura e Interpretação de Desenho Arquitetônico • Eletricidade Geral
3	II, XIII, XIV	Controle e Processos Industriais	Automação Industrial	<ul style="list-style-type: none"> • Met. Do Trabalho Científico • Ética • Tecnologia de Manutenção Industrial • Instrumentação Industrial
6	IV, VIII, X, XV, XVIII, XIX	Hospitalidade e Lazer	Gestão de Turismo	<ul style="list-style-type: none"> • Met. Do Trabalho Científico • Ética • Diversidade Cultural • Propaganda e Marketing
7	VI, VIII, IX, XII, XIII, XIX, XX	Informação e Comunicação	Sist. de Informação Redes de Computador Jogos Digitais	<ul style="list-style-type: none"> • Met. Do Trabalho Científico • Ética • Introdução a Java
11	IV, V, VI, VII, VIII, X, XI, XVI, XVII, XVIII, XIX	Ambiente, Saúde e Segurança	Processos ambientais Gestão ambiental Gestão Hospitalar	<ul style="list-style-type: none"> • Met. Do Trabalho Científico • Ética • Adm. Hospitalar • Gerenciamento de risco e técnicas de avaliação de impactos ambientais • Metodologia de avaliação e impactos ambientais • Certificação Ambiental

De uma forma geral, o que esta pesquisa demonstrou é que não são poucos os problemas que precisamos enfrentar na área educacional no Brasil. Todos os anos somos avaliados por órgãos internacionais que, infelizmente, sempre apontam o baixo grau de aproveitamento que nossos alunos possuem, em todos os níveis escolares. Já faz longa data, que ficamos classificados bem próximo aos últimos lugares, se comparados com países com muito menos condições de desenvolvimento e crescimento que o nosso.

Poderíamos relacionar aqui inúmeros questionamentos do porquê desta realidade, porém, acreditamos que isso não seja necessário. O que faremos é focalizar na modalidade dos tecnólogos, tentando entendê-la através do discurso de seus agentes. Apontar falhas e avanços é ao menos o primeiro passo para conseguirmos refletir de forma mais sistematizada nos CSTs e começar uma possível revisão em seu projeto nacional.

Já abordamos, nesta tese, a criação desses cursos, sua legislação e organização. Porém, ainda não abordamos a opinião daqueles que o constroem todos os dias: docentes, coordenadores e discentes. O que é fato é que sua expansão deu-se, em especial, pela ampla divulgação de aquisição de diploma de nível superior mais rápida e conseqüentemente uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. No entanto, o dado que acompanha essa realidade é que esses mesmos jovens não concluem ou não se atentam para a visão que as empresas possuem sobre essa formação.

Nossa pesquisa aponta que muitas empresas vêem o tecnólogo como um profissional incompleto e com conhecimentos básicos para atuarem a curto e médio prazo, justificando que a falta de conhecimentos teóricos não lhes dá embasamento para lidarem, com a tecnologia a longo prazo. Essa é uma realidade que debateremos ainda neste capítulo.

Da mesma forma, os CSTs são a atual preocupação da sociedade, porque são cursos muito importantes não só para a inserção da camada mais carente da população na universidade, como para o crescimento do nosso país. Assim, deveriam nossos órgãos governamentais, bem como as empresas ligadas à educação, se preocuparem em valorizar e preparar esses alunos com muito mais qualidade e responsabilidade.

Um país que deseja sair da condição de emergente para adquirir uma posição de país desenvolvido precisa, acima de qualquer preço, investir em

uma educação séria, competitiva e honesta. Deve-se interromper o movimento de massificação da educação e começar a qualificá-la e selecioná-la.

Outro dado importante da pesquisa foi a de observar que os alunos, após ingresso em algum curso de tecnologia, começam a sentir-se enganados com relação ao ensino oferecido. Muitos já percebem, com pouco tempo de faculdade, que necessariamente terão de complementar seus estudos para terem qualificação necessária de competição no mercado.

Percebe-se, também, que existem realidades distintas à formação de tecnólogos na capital e a formação de tecnólogos no interior e litoral do estado. Isso se deve, principalmente, ao fato do interior oferecer cursos diferenciados como, por exemplo, cursos em manutenção mecânica ou Tecnologia em Manutenção Industrial. Por agirem com a demanda local, os CSTs acabam por formar especialistas em áreas carentes ou em expansão em seu território, o que gera uma grande aceitação desses profissionais no mercado de trabalho.

A maioria desses, são cursos de três anos, o que favorece muito a aceitabilidade pelas empresas, dados esses que também foram apontados nesta pesquisa, dando condições para o aluno participar de estágio durante o curso, diferencialmente dos alunos que possuem formação em cursos de dois anos.

Para dinamizar a pesquisa, organizei as respostas e análises dos discentes em cinco (05) eixos:

- 1) os motivos que os levaram a escolher o ensino tecnológico:
- 2) a visão dos discentes sobre o CST
- 3) as vantagens obtidas com o diploma adquirido
- 4) as desvantagens obtidas com o diploma adquirido e,
- 5) as sugestões que os discentes têm para melhoria dos cursos de tecnologia.

Com a finalidade de nos aproximarmos o máximo possível da realidade geral dos CSTs, entrevistamos alunos formados e não formados nos cursos.

Da mesma forma, as respostas e análises dos docentes e coordenadores, foram também divididas em três (03) eixos, a saber:

- 1) qual o principal motivo para lecionarem no CST
- 2) qual a visão do docente sobre a relação entre mercado de trabalho X aluno tecnólogo e sua opinião sobre o CST
- 3) a visão dos professores e coordenadores sobre o CST e quais sugestões os docentes possuem para melhoria do CST.

Em alguns momentos da apresentação dos dados qualitativos, colocaremos alguns dados quantitativos obtidos pela pesquisa realizada pelo Sindicato dos Tecnólogos.

O objetivo de apontarmos alguns dos dados obtidos pela pesquisa “Formação, Nível de Competência e Situação de Trabalho do Tecnólogo”, realizada pelo sindicato sob a supervisão do Professor Mestre Décio Moreira, é porque os dados obtidos expõe realidades que já conhecemos na prática profissional. Além de nos oferecer um padrão de análise de alunos de IES pública, cuja realidade social e educacional é diferente dos alunos de IES particulares.

Em tempo, gostaríamos de esclarecer que a apresentação e análise do eixo cinco (05), dos discentes e, do eixo três (03), dos docentes, será feita no terceiro capítulo, já que o tema abordado por esses eixos integra a análise a que o mesmo se propõe. Iremos, agora, apresentar as respostas obtidas nos demais eixos temáticos dos discentes e dos docentes.

As respostas serão apresentadas pelo seguinte padrão:

- a) Breve relato sobre a pergunta feita;
- b) Apresentação de dados quantitativos através das pesquisas referidas;
- c) Respostas de alunos cursantes dos CSTs;
- d) Respostas de alunos já formados nos CSTs;

As respostas serão comentadas uma a uma, com o intuito de demonstrar particularidades vividas pelos tecnólogos na IES. As respostas foram escolhidas não pela frequência com que apareceram entre os entrevistados, mas sim, pelo que demonstraram mesmo que únicas em relação ao universo de opiniões e variáveis sobre o tema. As respostas consideradas incompatíveis, desviantes das perguntas formuladas, foram descartadas.

1.1 - Discentes: os motivos que os levaram a escolher o ensino tecnológico.

a) Breve Relato sobre a pergunta feita

Todos os questionários respondidos, com exceção de um, foram de alunos pagantes dos CSTs. Não foi possível verificar, nesta etapa da pesquisa, a opinião de bolsistas. Logo, um dado que conhecíamos através de estatísticas feitas nas IES onde atuei, e não disponibilizadas para esta pesquisa, que a escolha ao frequentar curso de tecnologia por razões financeiras, não pode ser verificado tanto quanto gostaríamos.

b) Apresentação de dados quantitativos através de pesquisas pertinentes de apoio.

Na pesquisa do Sindicato dos Tecnólogos, a realidade dos alunos do Paula Souza é:

40,8% procuravam uma rápida profissionalização;
29,2% para obterem um diploma de graduação;
30,0% alegaram outros motivos, a saber:
- por acreditar ser um curso de qualidade;
- por ser um curso gratuito
- por ser um curso específico na área de atuação;
- por busca de melhoria salarial

Em nossa pesquisa qualitativa, a realidade acima também foi apontada. Trazendo-nos importantes análises, como veremos a seguir.

c) Respostas de alunos cursantes dos CSTs

Respostas Obtidas	Comentário
- Gosto pela área escolhida	<p>Alguns alunos, principalmente os alunos da área de gestão e negócios e, informação e comunicação, relataram que acreditam não teriam a oportunidade de trabalhar nesta área, se não fosse o curso que estão fazendo. Na maior parte dos casos, relatam que se houvessem escolhido um curso de bacharelado, fatalmente teriam que optar em realizar o curso de tecnologia em seu término.</p> <p>Em minha prática profissional, esta fala era muito comum com alunos de Redes de Computadores e Sistemas de Informação. A maioria trabalhava como técnico em informática e atuavam em empresas do ramo, o que os levaram aos cursos de tecnologia.</p>
- Pelas diretrizes do curso e pelo tempo de duração	<p>Aqui, encontramos alunos que mesclam a crença de que escolheram um curso de qualidade com outros que alegam não poderem “perder tempo” com longos cursos. O “não perder tempo” está relacionado com a urgência de conseguir um bom emprego para sustentar suas famílias, ou porque desejam fazer cursos de pós-graduação para darem saltos de qualidade em suas carreiras.</p> <p>Um exemplo deste fato é uma turma que tive em 2002, formada, quase que exclusivamente, por funcionários da prefeitura de São Paulo. Na época, a então prefeita Marta Suplicy tinha implementado um projeto de incentivo à qualificação dos funcionários públicos, que consistia basicamente na obtenção de diploma do ensino superior para aumento dos rendimentos na ativa ou na aposentadoria. Por este motivo, esta minha turma era quase exclusiva de alunos que se aposentariam ao término da faculdade.</p>
- Por ser mais rápido o ingresso na área de trabalho	<p>Essas três respostas aparecem fundamentadas na mesma variável: o mito do progresso brasileiro, a que já nos referimos no primeiro capítulo. Com base nas ilusões criadas pela ampla propaganda governamental e midiática de que o diploma do ensino superior abre rápidos caminhos no mercado de trabalho, muitos acabam por procurar os CSTs.</p>
- Por acreditar que a área escolhida teria grande futuro no país	
- Por saber da necessidade de profissionais na área escolhida	

	<p>Porém, a verdade mostra-se cada vez mais contrária a esta. Não é nada incomum, professores relatarem que reduziram seus currículos e omitiram informações sobre qualificação para conseguirem ser chamados para entrevistas de emprego.</p> <p>No Brasil, parece que quanto maior a qualificação, é mais difícil de conseguir inserir-se ou recolocar-se no mercado de trabalho. No entanto, ainda se mantém o mito – a custa de um discurso neoliberal – que o desemprego é culpa individual do candidato, e não do sistema que o mantém.</p>
--	---

d) Respostas de alunos já formados nos CSTs

Respostas Obtidas	Comentário
- para complementação da primeira formação acadêmica	Essa é uma realidade cada vez menor nos dias atuais, muito diferente do que era no início dos CSTs. No início, os CSTs abrigavam alunos que já estavam engajados no mercado de trabalho, com posições diferenciadas, a exemplo de empresários, gerentes, professores, dentre outros. Hoje, com a maioria de discentes sendo recém formados do ensino médio e seus egressos, este perfil mudou e, com ele, a sociedade.
- pelas atribuições do tecnólogo	Os alunos já formados acreditam terem sido “enganados”, tanto pelas IES, como pelo mercado de trabalho, uma vez que as atribuições que haviam lhes apontado, não condizem de maneira alguma com a realidade de suas atribuições nos empregos que conseguiram, após sua formação, ficando esses com subempregos ou na mesma posição em que já se encontravam.
- por acreditar que seria um curso abrangente na área escolhida - conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho	Mais uma vez, aqui, é o mito do progresso brasileiro que dita as regras. A maioria dos alunos que se formam em turmas inéditas, por exemplo, tinham muita esperança que o caráter inédito de suas formações fossem lhes abrir portas no mercado de trabalho. No entanto, a receptividade foi outra – foi negativa; fazendo-os migrar para cursos de bacharel ou mesmo, como aconteceu para alguns que me relataram, desistirem de seus sonhos, continuando a trabalhar onde já estavam antes da faculdade.

<p>- por estar há muito tempo afastado dos bancos escolares e não ter muitos conhecimentos para freqüentar um curso de bacharel</p>	<p>Essa resposta foi dada, em sua maioria, por alunos mais velhos, acima de trinta anos. A idéia de um curso mais fácil e sem muitas exigências, é acompanhada pela curta duração e a ausência, em sua grande maioria, de seleção de ingresso nas IES.</p>
<p>- por já ter tentado cursar outra faculdade como o bacharel, e não ter conseguido acompanhar por falta de conhecimentos teóricos</p>	<p>São justamente esses alunos que quando exigidos mais academicamente, para o padrão de facilidade que esperavam, criam problemas ao professor com queixas na coordenação sob alegação de baixa qualidade de ensino. São geralmente alunos desse perfil que fazem o professor “nivelar a turma por baixo”.</p>
<p>- por ser um curso superior que abrange minha área de atuação</p>	<p>Essa é a resposta típica de alunos que já atuam há tempos no mercado e procuram, nos CSTs um diploma de graduação para “legitimar” seus conhecimentos.</p>
<p>- por acreditar que seria um curso bem mais específico com mais prática e menos teoria.</p>	<p>Enquanto esses alunos freqüentaram as primeiras turmas de tecnólogos, suas expectativas quanto ao curso, foram parcialmente atendidas. Com essas primeiras turmas, podíamos buscar conteúdos mais avançados, havendo troca constante de conhecimento entre docentes e discentes.</p> <p>Com o tempo, no entanto, duas variáveis modificaram esta realidade. A primeira foi o elevado aumento de alunos recém-formados do ensino médio freqüentando os CSTs. Evidentemente, por não terem nenhuma experiência profissional, as aulas do CST passaram de requalificação e complementação de conteúdo para formação. Dessa forma, aumentaram-se muito as aulas teóricas e diminuíram as práticas. Para os alunos mais experientes, no entanto, todo conhecimento ficou muito superficial.</p> <p>Um segundo movimento, e grave a meu ver, é que de tempos para cá, muitas IES tem substituído professores experientes, com titulações, por recém graduados e que iniciaram recentemente uma pós-graduação Lato Sensu. Assim, as IES podem “fabricar” seus profissionais e reduzem seus gastos com salários. Não é para menos que as aulas reduzem suas qualidades, pois muito dos materiais usados por esses “aprendizes de professor”, foram elaborados e construídos por nós e, que agora, são usados como bases para cursos à distância, ou apostilados como algumas IES já o estão fazendo.</p>

1.2 – Discentes: a visão sobre os cursos de tecnologia.

b) Apresentação dos dados quantitativos através de pesquisa pertinentes de apoio.

Dos 1127 alunos pesquisados pelo Sindicato dos Tecnólogos, a questão abaixo foi uma das mais polêmicas: “em sua opinião, o que falta para que melhore o desempenho dos tecnólogos no mercado de trabalho. Marque ‘concordo’ ou ‘não concordo’ para as afirmativas abaixo”.

Tabela 9 – Falta ao Tecnólogo (alunos do Centro Paula Souza)

Falta ao tecnólogo...	Concordo %	Não concordo %
Uma formação profissional mais sólida	62,2	37,8
Uma formação prática mais sólida	67,9	32,1
Uma formação básica mais sólida	60,9	39,1
Um curso com mais conteúdos na área de humanas	47,7	52,3
Mais proximidade com a realidade das empresas	78,4	21,6
Mais conteúdos nas áreas administrativas e comercial	70,5	29,5
Nada, a formação é adequada aos seus objetivos	67,3	32,7

Pelas respostas acima, percebe-se que os alunos do Centro Paula Souza cobram mais praticidade em sua formação para o mercado, enfatizando que aquilo que desejariam receber mais são conhecimentos práticos, conhecimentos administrativos e comerciais, além de uma maior proximidade com as empresas. No entanto, o índice de aceitação de seus cursos é elevado – 67,3%.

Em uma segunda pergunta, foram questionados sobre o conteúdo desenvolvido em seus cursos de tecnologia. Para tanto, suas opiniões foram:

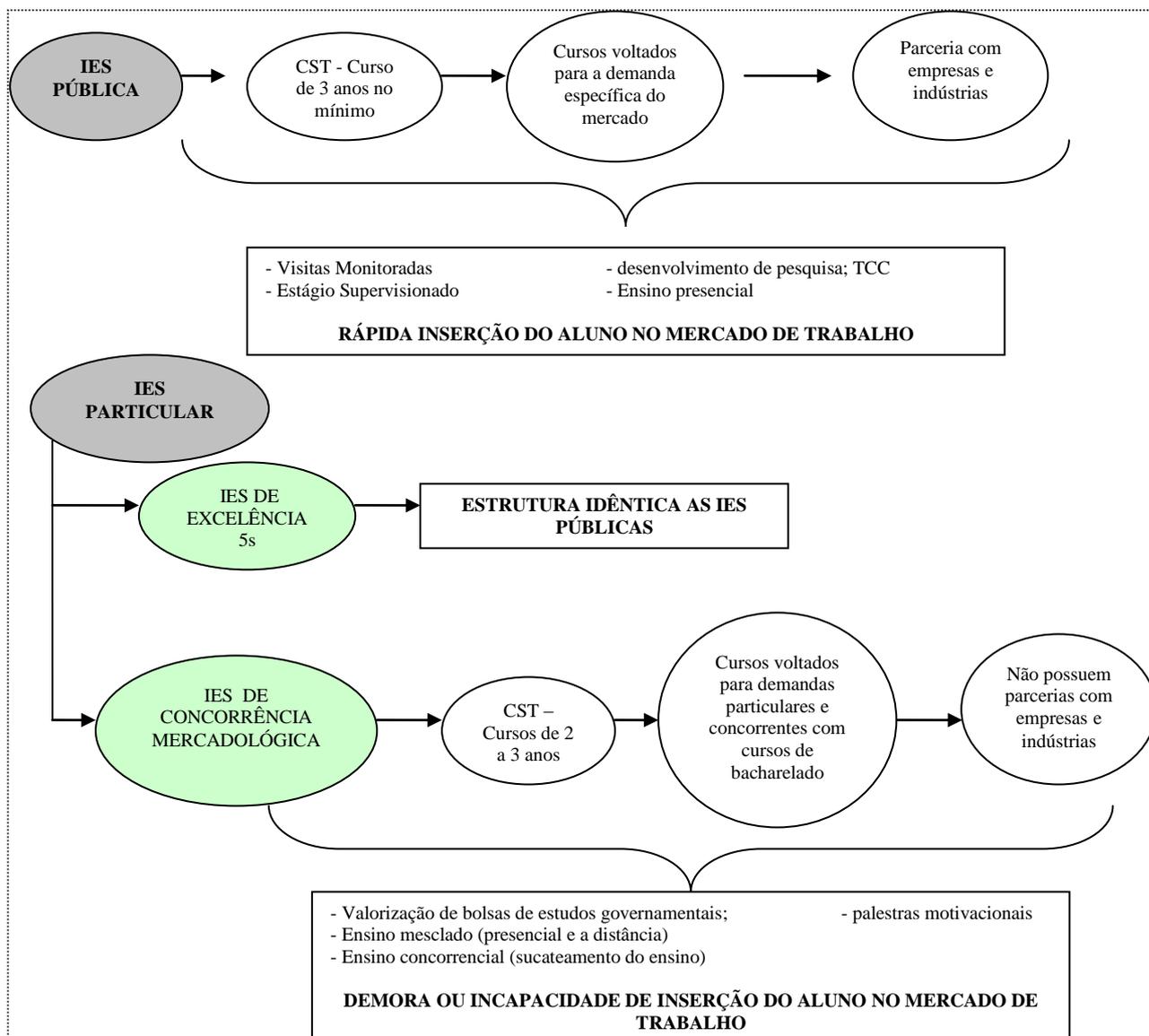
Tabela 10 – Conteúdos Desenvolvidos no CST (alunos do Centro Paula Souza)

Você acha que os conteúdos que foram desenvolvidos em seu curso o prepararam para...	Concordo %	Não concordo %
Bom relacionamento pessoal	73,9	27,0
Vivenciar a realidade das empresas	68,0	32,0
Ser reconhecido pela empresa e no ambiente de trabalho	71,3	28,7
Assumir responsabilidade na área na qual se graduou	85,4	14,6
Apresentar soluções para problemas técnicos	88,5	11,5

A tabela acima ajuda-nos a confirmar a realidade dos formandos das instituições públicas do ensino de tecnologia. A grande maioria já está empregada e atuando na área na época de suas conclusões, o que torna o conhecimento adquirido na faculdade mais aproveitável. No entanto, esta não é a mesma realidade vivida pelos alunos nas IES particulares, em especial pelo não investimento em estágio e visitas monitoradas.

A **Imagem 2** expõe um quadro comparativo que ajuda a ilustrar essa diferença.

Imagem 2 – Diferenças entre a formação de tecnólogos em IES Públicas e Privadas.



Com base no quadro acima, não é de se espantar, pois, que os alunos dos CSTs de escolas particulares tenham tantas críticas voltadas à sua adaptação ao mercado de trabalho, deixando de analisar, ou simplesmente, esquecendo-se do lado acadêmico.

Neste item, a discrepância entre as opiniões dos alunos ainda em formação nos CSTs e os que já o concluíram são muito grandes, mostrando que no primeiro caso os alunos estão buscando uma espécie de “manual para o mercado de trabalho”, o que muitas vezes os atrapalha no aproveitamento do que lhes é oferecido nas IES.

Já os alunos formados, uma vez munidos do diploma do ensino superior e entregues ao mercado de trabalho, parecem lamentar e queixar-se pelo tempo perdido e pelo não aproveitamento devido enquanto estavam na faculdade. Aqui, alguns exemplos:

c) Respostas dos alunos cursantes do CST

Respostas Obtidas	Comentário
- Um bom curso, porém necessita de muitos ajustes, principalmente na parte referente a laboratórios e professores mais didáticos	no quesito professores mais didáticos, o que pudemos observar é que os alunos reclamam que alguns docentes não conhecem, na prática, as disciplinas que lecionam, fazendo uso somente da teoria e, com isso, eles não conseguem adaptá-la em seu cotidiano. Um dos motivos é o que já foi apontado no item II-5 do eixo anterior
- curso dinâmico e voltado para o mercado de trabalho	esta resposta foi dada pelos alunos que estão no início do curso. Na visão deles, o CST irá ajudá-los a se engajarem no mercado de trabalho com muito mais facilidade, principalmente alunos que vieram do ensino técnico
- Muito falho, existem disciplinas que não condizem com a área escolhida; outras disciplinas extremamente técnicas, sem conexão com o mercado de trabalho	Aqui, novamente, podemos ver que os alunos não tem uma visão global da necessidade do aprender e do apreender mais generalizado. Apesar de serem aqui, alunos perto de se formarem, não conseguem compreender que uma formação – em alguns aspectos – mais genéricas é necessária para ajudá-los a tomar decisões e, também, a formar um pensamento mais crítico para competirem com relação de igualdade na sociedade e no mercado de trabalho.
- curso muito abrangente, pouco prático, forçando o aluno a realizar uma pós-graduação	
- As disciplinas não são integradas, falta um direcionamento melhor para o desenvolvimento das mesmas. O fato de não haver pré-requisito para cursar as disciplinas, deixa o aluno muito desorientado na elaboração de seu currículo.	Isso é uma realidade. O CST foi criado com essa visão, de não ser utilizado, em nenhuma disciplina, pré-requisitos, o que realmente confunde muito o alunado, sem falar das dificuldades para o docente. Um exemplo. Se numa determinada IES, por qualquer motivo, alguns alunos novos que ainda não cursaram uma matéria básica como Estatística, entram em um semestre em que o módulo oferecido tem Análise de Investimento, eles podem fazer normalmente esta disciplina, mesmo que venha a precisar do conhecimento de Estatística para compreensão da mesma. O que ocorre com isso é o mau aproveitamento que esses

	novos alunos – e certamente a turma – terão nesta disciplina, atrapalhando todo o andamento do curso
--	--

d) Respostas dos alunos já formados no CST

Respostas Obtidas	Comentário
- a carga horária deveria ser maior para podermos ter mais conhecimentos teóricos, que faz muita falta na hora de relacionar com a prática no trabalho;	após concluírem seus cursos, muitos perceberam que a teoria é fundamental para o desenvolvimento da prática, principalmente em situações novas, não estudadas na faculdade. Na realidade, o CST deve se preocupar em formar seres pensantes, não somente tarefeiros.
- um curso muito interessante, porém incompleto para a formação no mercado de trabalho;	se já é difícil com uma carga horária de 2.400 horas, como poderão os alunos, com carga horária de 1.600 horas esperarem obter um vasto conhecimento?
- uma modalidade de ensino excelente para quem já tenha cursado outro curso de graduação, amplia o currículo do aluno, o que fortalece a escolha de um profissional mais qualificado ao mercado de trabalho, com melhores salários e posição de chefia.	Realmente esta visão está correta. Seria excelente que a visão principal desses cursos, fosse exatamente para isso. O Brasil teria uma mão-de-obra muito mais qualificada e teríamos, com certeza, muito menos desigualdade social.
- o curso requer demasiada disponibilidade devido a grade disciplinar, que cobra o uso de tecnologias, entretanto ele é bem fraco em termos teóricos.	os alunos formandos diferem, e muito, dos alunos que ainda não estão por se formar, principalmente aqueles que estão trabalhando. Esses vêem que sua formação foi incompleta e estão, conseqüentemente, em busca de novos cursos, como uma pós-graduação, por exemplo.

1.3 – Discentes: quais as vantagens obtidas na obtenção de diploma do tecnólogo.

c) Respostas de alunos cursantes do CST

Respostas Obtidas	Comentário
- conhecimento e maturidade	é nítido e claro, em sala de aula, acompanhar o crescimento pessoal que o aluno desenvolve desde sua entrada nos cursos do CST até sua saída. Por serem cursos muito dinâmicos, o aluno aprende que não lhe resta muito tempo para amadurecer, então, quase como uma magia, eles se desfazem da roupa velha e aborrecedora, para vestirem uma roupa nova e esperançosa. Isso não ocorre com tanta facilidade nos cursos de bacharelado.
- grande realização pessoal e auto-estima	muitos dos meus alunos vieram de situações sociais complicadas. Muitos eram bolsistas de órgãos governamentais e, não tinham nem mesmo dinheiro para pagar sua condução à faculdade, quanto menos para tomar um lanche ou jantar. Porém, o curso parecia que lhes alimentava, tamanha era a sensação de poder estar cursando uma faculdade e almejar uma posição diferenciada no mercado de trabalho, ganhando reconhecimento e respeito da sociedade e de seus familiares.
- embasamento considerável para as tarefas profissionais diárias	é uma sensação muito prazerosa ao docente quando essa afirmação é constatada pelos alunos, porque no fundo acabamos acreditando que não estamos conseguindo contribuir com nada para a profissão deles e achando que sempre poderíamos fazer um pouco mais
- riqueza de informações e obtenção de uma visão mais generalista do mundo	o conhecimento é a luz de nossa alma. Estudar e aprender são duas coisas importantes que resgatam nossa cidadania e nos ajudam a enfrentar, entender e aceitar o mundo da forma como ele se apresenta. Já foram inúmeros os exemplos que demos ao longo desta tese, com depoimentos tanto de docentes como de discentes, desta realidade.
- possibilidade de fazer uma pós-graduação ou MBA	sim, o aluno tecnólogo pode e deve fazer uma pós-graduação após o término de seu curso, porém posso

	<p>afirmar que é muito difícil acompanhá-la, principalmente se a IES onde ele estudou não exigiu o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Na verdade, grande parte das críticas do aluno tecnólogo com relação a seu curso começam a surgir neste momento, pois percebem suas defasagens com relação a alunos de bacharelado.</p>
<p>- possibilidade de fazer uma graduação em bacharelado em menos tempo</p>	<p>é importante dar continuidade nos estudos, porém a filosofia do CST não é essa. Era para ser uma oportunidade de trabalho paralelo aos bacharéis, e não servir de gancho para uma graduação plena.</p>
<p>- conhecimentos teóricos e oportunidade de crescimento profissional e pessoal, melhorando a qualidade de vida em família.</p>	<p>A chance em realizar um curso superior modifica, e muito, a vida dos alunos enquanto estão na faculdade. Vindo de famílias cujas possibilidades reais de crescimento profissional são quase nulas, por não terem posses financeiras, as bolsas do governo são tidas como milagrosas e esperançosas. Assim, o medo de muitos pais da possível “vadiagem” dos filhos ao concluírem o ensino médio são apaziguadas.</p> <p>Durante esses dois anos, com os alunos mais jovens, esse redirecionar na família é um grande alívio, já que vêm de famílias com problemas internos muito graves como violência, alcoolismo, dependência química, gravidez na adolescência, entre outros. Os problemas retornam quando o aluno se gradua e não consegue emprego. É nesta hora que as IES deveriam sentir-se mais responsabilizadas e motivadas em continuar seu papel social.</p> <p>No caso dos alunos mais velhos, realizar um curso superior é realizar um sonho antigo e poder mostrar a comunidade, família e filhos, que tudo é possível quando se sonha e se batalha por este sonho. Para esses, o CST tem uma importância ímpar e, com novos conhecimentos que adquirem nas IES conseguem modificar-se, bem como sua realidade, para melhor.</p>

d) Respostas dos alunos já formados no CST

Respostas Obtidas	Comentário
- atuar como professor universitários nos cursos de tecnologia.	Como já exposto anteriormente, está é uma realidade. Ao longo da pesquisa e de minha vivência profissional, encontrei inúmeras IES que dispensaram muitos docentes com pós-graduação e mestrado para contratarem alunos recém-formados nos CST e que se matricularam numa pós-graduação, preferencialmente na mesma IES.
- aumento na faixa salarial	Essa resposta não foi unânime, muitos alunos apontaram exatamente o contrário, como veremos na próxima questão pesquisada. O que se percebeu é que o aumento da faixa salarial só faz parte do grupo de alunos que estão inseridos em empresas que possuem projetos para ampliar o grau de escolaridade de seus funcionários e que aceitam o CST para esse fim. Sabemos de casos como o de uma autarquia estadual em São Paulo, nos anos de 2003 a 2005, por não haver na época Conselho Regional que inscrevesse o formando, o curso não era aceito para fins de promoção de carreira ou salário.
- enriquecimento no currículo, abrindo novas oportunidades de trabalho.	o aluno tecnólogo cresce muito proporcionalmente ao seu desempenho profissional. Esta questão foi muito debatida por alunos que cursaram um ensino técnico. Em suas falas, quase 100% dos entrevistados passaram a ocupar cargos superiores após a conclusão de seus cursos, em empresas em que já atuavam como técnicos.
- adquirir conhecimentos básicos	Esse é um dado que gostaríamos muito que não acontecesse e, sim, conhecimentos especializados. Mas na verdade, infelizmente, é o que acontece com diversos alunos que concluíram o CST. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque já entraram na faculdade com conhecimentos totalmente defasados e despreparados, por um motivo ou por outro. Durante o período em que freqüentaram o CST, melhoraram muito, porém não conseguiram atingir o objetivo final do curso que é de ajudá-los a adquirir conhecimentos específicos para sua profissão. Muitos, na verdade, terminam o curso não em condições de atuarem profissionalmente, mas com condições bem mais adequadas para iniciar o curso

	novamente e, aí sim, apreender os conhecimentos profissionais adequados.
- recolocação no mercado de trabalho formal e ser valorizado pela sociedade por ter um curso superior.	muitos alunos responderam a mesma coisa, isso é muito bom, porque eles estavam trabalhando na informalidade e após adquirirem um diploma de curso superior, conseguiram ser recolocados, mesmo que em cargos inferiores aos que desejavam, o que não diminuiu a felicidade desses alunos.
- convite para trabalhar em empresas de médio e grande porte.	Essa é uma ótima notícia, porque demonstra que algumas empresas já estão começando a valorizar a profissão do tecnólogo.

1.4 – Discentes: quais as desvantagens obtidas na obtenção de diploma do tecnólogo.

b) Apresentação de dados quantitativos através de pesquisas pertinentes de apoio.

Os alunos do Centro Paula Souza, já inseridos no mercado de trabalho, diferente da maioria de nossos alunos, para aos poucos solidificar a categoria dos tecnólogos, a saber:

Tabela 11 – Como solidificar a carreira dos tecnólogos (alunos do Centro Paula Souza)

Para solidificar a carreira dos tecnólogos é preciso...	% de alunos
diminuir o preconceito em relação ao tecnólogo nas empresas, com informações sobre suas competências	25,5
regulamentação da profissão de tecnólogo	22,0
buscar um maior reconhecimento do profissional tecnólogo na esfera governamental	12,80
curso de tecnologia reconhecido como uma graduação tradicional	7,7
remuneração compatível com o exercício da profissão	2,9

Para solidificar a carreira dos tecnólogos é preciso...	% de alunos
divulgar mais exemplos de tecnólogos que alcançaram o sucesso profissional	0,8
há muito preconceito com relação aos tecnólogos, principalmente entre os engenheiros	0,8
os tecnólogos estão cada vez mais valorizados	0,2
não há competição saudável entre tecnólogo e engenheiro	0,1

De uma forma geral, as principais sugestões dadas para superação dessas problemáticas foram:

- manter os cursos atualizados em relação às empresas
- limitar a abertura de novos cursos de tecnologia e melhorar a qualidade dos mesmos
- final dos cursos de curta duração de dois anos
- aumentar o número de aulas práticas
- aumentar a carga horária ou duração dos cursos
- mais conteúdos no curso na área administrativa e financeira
- melhorar a política de estágios
- Mais ênfase ao conteúdo técnico
- Cursos de especialização e pós-graduação na área
- diminuir a quantidade de professores acadêmicos, mais professores práticos na profissão.
- diferenciação no nome dos cursos de tecnologia de dois e de quatro anos de duração

c) Respostas dos alunos cursantes do CST

Para nossa surpresa, a maior parte dos alunos que responderam essa pesquisa quiseram apontar apenas os aspectos positivos do curso. Muitos disseram que suas críticas são com relação as IES, sua estrutura e com a sociedade. Desta forma, foi dada apenas uma resposta, a saber:

Respostas Obtidas	Comentário
<p>- algumas empresas pagam bolsas de até 50% para seus profissionais cursarem uma faculdade, porém não pagam para cursos de tecnologia</p>	<p>Esse dado mostra uma discriminação que não poderia ocorrer. Atitudes como essa nunca irão ajudar o país a crescer e, muito menos a mudar a discriminação social que os alunos do CST sofrem depois de formados. Porém, esta é uma resposta clara das empresas às políticas e informações que recebem do governo e das próprias IES. São nesses casos, que percebemos a importância da parceria entre as quatro vertentes apontadas no início deste capítulo: 1) governo; 2) IES; 3) discentes e docentes e 4) sociedade.</p>

d) Respostas de alunos já formados no CST

Respostas Obtidas	Comentário
<p>- o fato do curso não ser reconhecido por um conselho regional, muitas empresas não aceitam a formação do tecnólogo como sendo de nível superior, e não promovem o profissional para cargos melhores.</p>	<p>Na pesquisa feita pelo Sindicato dos Tecnólogos, quase 100% dos entrevistados sentem a mesma dificuldade. No entanto, acredito que com a mudança desta realidade, como será demonstrado no próximo capítulo, ao menos esta dificuldade profissional tende a ser sanada.</p>
<p>- ainda há muito preconceito com essa modalidade de ensino, por exemplo, na hora de uma decisão o profissional que possui um curso regular (bacharel) está levando vantagem.</p>	<p>Essas duas respostas são muito semelhantes à única resposta obtida pelos alunos ainda cursantes do CST. Volto a afirmar que estas são respostas claras a dois fatores: a) das empresas às políticas e informações que recebem do governo e das próprias IES. São nesses casos, que percebemos a importância da parceria entre as quatro vertentes apontadas no início deste capítulo: 1) governo; 2) IES; 3) discentes e docentes e 4) sociedade e, b) de que os alunos que acreditam que o “CST é perda de tempo” (apenas 5 de nossos entrevistados) não sabiam, desde sua entrada nos cursos, o que queriam cursar e estavam iludidos com a facilidade em ter um diploma de curso superior em curtíssimo espaço de tempo. Os cursos do CST precisam e devem ser planejados e avaliados pelos alunos, da mesma forma que os cursos de bacharel.</p>
<p>- foi perda de tempo e dinheiro, nada foi acrescentado na minha vida profissional.</p>	
<p>- não absorção do mercado de trabalho,</p>	<p>muitas empresas exigem experiência além do diploma, isso</p>

após a conclusão do curso.	é contraditório, porque como um profissional irá adquirir experiência se ele não puder trabalhar, ou ao menos estagiar, o que já seria um começo. Atrelado ao fato do curso ser de curta duração, a situação fica um pouco, ou muito complicada para vários tecnólogos.
- a formação em um curso de tecnologia, não fez diferença nenhuma em meu campo profissional, o que me ajudou bastante foi ter concluído uma pós-graduação. Foi nesse momento que passei a ser reconhecido e fui promovido.	um número significativo de entrevistados deu esse depoimento. Felizmente eles conseguiram fazer uma pós-graduação, porque, ainda, existem alunos que não conseguem, principalmente por discriminação de algumas IES.
- profissionais da área de ensino não vêm com bons olhos docentes formados nos cursos de tecnologia, bem como alguns alunos.	Conforme já foi dito anteriormente, os donos de algumas IES estão menosprezando professores com pós-graduação, mestrado e até doutorado para dar oportunidade para alunos recém-formados em cursos de tecnologia.

1.5 Docentes: qual o principal motivo para lecionarem nos CST

Como as respostas foram muito semelhantes, as agrupamos como demonstrado abaixo:

- curso oferecido pela IES e foram atribuídas aulas no CST
- receptividade com a formação profissional
- oportunidade de trabalho
- sinergia entre o trabalho e a disciplina lecionada
- facilidade na área de TI e experiência profissional
- pelo o curso ser mais prático do que teórico
- oportunidade de ingressar no campo da docência
- busca por conhecimentos mais generalistas
- desafio intelectual
- curiosidade em lidar com esse novo modelo de ensino
- lidar com a diversidade cultural e social

Ao longo dos anos o que mais encontrávamos, nos CST, eram professores que haviam sido “jogados” para lecionar nesta modalidade de ensino. Isso também aconteceu comigo.

Nas IES particulares, quando os CST começaram a fazer sucesso, nos anos de 2004, era muito comum observar o desespero dos professores quando iniciavam suas turmas de tecnólogos. Aos poucos, como será demonstrado no próximo capítulo, o professor do CST foi se “profissionalizando em cursos de tecnologia” e a prática profissional ficou mais fácil, prazerosa e atraente para um perfil muito específico de professor: dinâmicos, flexíveis, desafiadores e que precisam alterar, constantemente, seus programas e idéias.

Apesar de parecer absurdo que algum professor goste deste desafio, não o é. Muitas vezes, sobretudo após iniciarmos o trabalho com os CSTs, percebemos como nos cursos de bacharelado corremos o risco de ficarmos “estacionados e repetitivos”. Salvo ocorram muitas mudanças no perfil geral do público do bacharel, entramos em sala com os discursos e aulas que “sempre deram certo”, modificando o mínimo e apenas quando uma ou outra insatisfação ou dificuldade pontual são apresentadas.

Em cursos de pós-graduação, cujo público é de bacharéis, fazemos a mesma coisa. E, para piorar, se não tomarmos cuidado com nosso comodismo, para cada reclamação de nosso método, fazemos um longo e extenso discurso sobre o que é a academia, apaziguamos e abafamos as reivindicações e continuamos como se nada tivesse acontecido. O que é fato é que só não nos permitimos sermos esse tipo de docente se, e somente se, estamos motivados com nossa atuação profissional.

Nos CST, ao contrário, motivados ou não precisamos modificar tudo a todo tempo. Essa é a maior dificuldade que enfrentamos e certamente podemos dizer que hoje, lecionar em tecnologia exige profissional experiente. Não são todos os docentes que conseguem adaptar-se a essa velocidade de doação e metamorfoses que fazemos em sala de aula.

1.6 Docentes: qual sua visão sobre a reciprocidade entre Mercado de Trabalho X Aluno Tecnólogo e sua opinião sobre o CST.

Formar para o mercado é a regra de ouro para os docentes que atuam nos CST. Ilusão de nossa parte, ou não, já que sabemos bem que boa parte do mercado ainda não consegue absorver os tecnólogos e suas competências e

habilidades, “formar para o mercado” significa que é nossa tarefa adequar conhecimentos teóricos para a praticidade tecnológica.

Conforme vamos adquirindo experiência em “docência tecnológica”, vamos desenvolvendo métodos, regras e técnicas para que essa adaptação entre teoria e prática seja feita cada vez mais e com mais qualidade. No entanto, a defasagem acadêmica do discente torna essa absorção tecnológica muito difícil, em conjunto com a ausência de relações sistematizadas entre sociedade – IES – e governo, na pouca reciprocidade do mercado com os alunos de tecnologia, segundo opinião dos docentes que participaram desta pesquisa. No entanto, os entrevistados apontaram alguns aspectos relevantes:

Respostas Obtidas	Comentário
- a contrapartida financeira é baixa em relação à grande quantidade de mão-de-obra disponível;	O número de alunos tecnólogos que se formam a cada ano vem aumentando cada vez mais, não há ainda um critério mais rigoroso para absorção ao mercado de trabalho, principalmente pela quantidade indiscriminada de cursos que são abertos pelas IES. Porém, como já demonstramos no primeiro capítulo, esta é uma estratégia neoliberal que, para ser superada, exige-se um projeto de CST mais atualizado às realidades sócio-culturais brasileira.
- impossibilidade de o aluno tecnólogo continuar seus estudos acadêmicos através de um mestrado ou doutorado, apesar de ser previsto em lei.	A maioria dos alunos que se formam, não está preparado, teoricamente falando, para cursar um mestrado. A carga horária dos CST é curta, não os privilegiando com conhecimentos generalistas, mas, sim específicos. Sem contar que muitos não são obrigados a fazer o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, dificultando ainda mais esse aluno na elaboração de um projeto ou uma redação acadêmica. Mesmo para acompanhar uma pós-graduação <i>Lato-Sensu</i> é difícil para muitos, principalmente na hora de realizar sua monografia.
- por total desinformação ao mercado sobre os cursos de tecnologia, a maioria só aceita alunos da área de TI (Tecnologia da Informação, Construção Civil e Industrial).	Para esses alunos, o mercado de trabalho é generoso. Na verdade, eles sempre foram vistos como tecnólogos, há uma cultura sobre tecnologia que fica difícil de quebrar. Os demais alunos, de outros cursos, não são vistos como profissionais de nível superior, mas, sim, um profissional que fez uma especialização na área que atua.

<p>- ainda é muito incipiente para a grande maioria dos cursos, a não ser áreas em plena expansão, como cursos formatados para atender uma área muito peculiar onde não existe um profissional específico, como, por exemplo, gestor em área portuária.</p>	<p>Essa constatação é real e para esses profissionais, não falta oportunidade de trabalho. Esses modelos de cursos devem ser incentivados e apoiados pelos órgãos governamentais, uma vez que estão em sintonia com o mercado de trabalho, que por sua vez está em sintonia para absorver esses profissionais. Costumamos dizer que alunos desses cursos, em IES particulares de excelência, como o caso de curso de culinária, “compram”, ao pagar as mensalidades, sua vaga no mercado de trabalho, dado o forte <i>networking</i> dessas instituições com empresas que absorvem esses profissionais.</p>
<p>- muito pouco, principalmente na área de serviços, uma vez que a preferência ainda é para os alunos bacharelados e, quando um aluno tecnólogo alcança uma oportunidade, em sua grande maioria, é contratado com salários inferiores aos dos bacharéis, mesmo exercendo a mesma função.</p>	<p>Essa atitude é frustrante para o aluno que se formou, tornando-os, na sua grande maioria, em pessoas com baixa estima e com total falta de credibilidade para com seu país.</p>
<p>- o mercado hoje exige que os profissionais sejam formados pelas faculdades sabendo tecnologias X, Y e Z porque estas tecnologias estão na moda. Isso é ruim para os alunos, pois estes não conseguem estudar o que é realmente importante durante um curso de graduação: os fundamentos teóricos da disciplina</p>	<p>Quero complementar essa resposta da seguinte maneira: e com a falta desses fundamentos teóricos, eles se distanciam ainda mais de muitas empresas que acreditam ser, o tecnólogo, um profissional de curto e médio tempo de vida profissional na função que exercerá, por não ter condições de acompanhar a evolução tecnológica.</p>
<p>- são bem aceitos dependendo do pólo regional onde o aluno atuará, em algumas cidades o mercado de trabalho necessita muito mais pessoas dessa área</p>	
<p>Falta de preparo dos cursos, em sua grande maioria, como por exemplo, laboratório para simulações reais de qualquer curso dificulta muito ao aluno adentrar no mercado de trabalho, pois, eles tiveram uma formação de curta ou curtíssima duração, no caso de cursos de 1600 horas e não foram preparados para competir em pé de igualdade com alunos do bacharel, que até estágio conseguem realizar</p>	<p>Num curso de 1600 horas, ou seja, dois anos de duração é impossível o aluno realizar um estágio. A grande maioria das empresas aceita estagiários a partir do segundo ou terceiro ano de graduação. Logo quando eles estão se formando, seria o momento ideal para iniciar um estágio. O que ocorre, muitas vezes, é que esse aluno vai ser estagiário, mesmo com o diploma de nível superior, para tentar após alguns anos uma qualificação melhor.</p>
<p>A falta de bagagem durante o curso, a falta</p>	<p>O aluno, quando está fazendo um curso, não sabe e não</p>

<p>da realização de um Trabalho de Conclusão, em muitas IES e, principalmente a falta de estágio prejudicam muito os alunos tecnólogos, sendo que o mercado de trabalho exige no mínimo essa experiência</p>	<p>tem visão das dificuldades que irá enfrentar. É responsabilidade das IES se preocuparem em abranger o maior número possível de atividades que venham a facilitar esse futuro profissional a adentrar o mercado de trabalho. Até porque, isso só valorizaria a IES com a formação de bons profissionais, bem como ao nosso país.</p>
<p>Muitas empresas não vêem com bons olhos essa categoria por ela não ter uma representatividade, ou seja, não serem reconhecidas por nenhum Conselho Regional</p>	<p>Sobre esta questão, voltaremos a falar no capítulo 3.</p>
<p>Existe uma grande diferença entre os alunos tecnólogos que cursaram um ensino técnico e resolveram cursar um ensino superior de tecnologia, do que alunos tecnólogos que saíram do ensino médio e, para piorar a situação, ainda não estão atuando no mercado de trabalho. Para os primeiros, o mercado de trabalho praticamente já o incorporou e a faculdade é apenas uma possibilidade para obter uma melhor qualificação. Já no segundo caso, é muito mais difícil a aceitação do mercado de trabalho, principalmente por falta de embasamento teórico mais profundo e experiência profissional</p>	<p>Sem dúvida nenhuma, o aluno técnico já está trabalhando e veio em busca de um diploma de nível superior para obter uma promoção na empresa que trabalha. Já o aluno egresso do ensino médio, não tem essa vantagem, ficando refém da possibilidade que o mercado de trabalho lhe oferecerá.</p>
<p>Assim como no caso da docência, onde diversos professores universitários não possuem sequer diploma superior, mas, entretanto são pessoas que possuem comprovada capacitação profissional e reconhecimento em suas áreas de atuação, sabendo que o mercado seleciona por competência, muito mais que pelo título de bacharel ou tecnólogo, o que as IES deveriam se atentar, é que os cursos de uma maneira geral devem focar as empresas e aproximar seus alunos através de estágios permanentes durante a duração dos mesmos, só assim esses alunos poderão se tornar profissionais reconhecidos</p>	<p>O mercado pode até selecionar por competência, mas na hora da contratação, em se tendo dois candidatos competentes, para exercer a mesma função, sendo uma com formação de bacharel, e outra com formação tecnológica, na grande maioria das vezes o bacharel é escolhido ou se o tecnólogo for escolhido, sua remuneração salarial será inferior. Esse fato foi relatado por diversos alunos em diversos cursos.</p>
<p>Diversos alunos estão conseguindo se</p>	

<p>engajar no mercado de trabalho, porém com funções bem inferiores aquelas desejadas e com salários inferiores em relação ao ofertado pelas empresas. Alguns, após adquirirem experiência na função que exerce - isso por volta de três anos, conseguem se equiparar a outros profissionais, principalmente se ao saírem da graduação forem se especializar com uma pós-graduação, por exemplo</p>	
<p>Em áreas mais específicas, como por exemplo, áreas ligadas à construção civil, o tecnólogo é bem visto pelo mercado de trabalho, principalmente como o braço direito do engenheiro, pois aprendem com maior grau de especificidade</p>	<p>Outra vantagem é que eles fazem parte do CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo. A título de conhecimento, a Tabela de Títulos Profissionais do CONFEA-CREA atende a Resolução 473/02, sua última atualização foi feita em 11/12/2009 e compreende as seguintes categorias, com relação aos Tecnólogos³⁴:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Engenharia Civil – nível 2 – (ex: tecnólogo em construção civil) ◆ Engenharia Eletricista – nível 2 – (ex: tecnólogo em eletrônica) ◆ Engenharia Mecânica e Metalúrgica – nível 2 – (ex: tecnólogo em produção de calçados) ◆ Engenharia Química – nível 2 – (ex: tecnólogo em processos petroquímicos) ◆ Engenharia Geologia e Minas – nível 2 – (ex: tecnólogo em minas e manutenção petroquímicas) ◆ Engenharia Agrimensura – nível 2 – (ex: tecnólogo em topografia) ◆ Agronomia – nível 2 – (ex: tecnólogo em agropecuária)
<p>Embora ainda haja muita discriminação do mercado de trabalho, com relação à profissão do tecnólogo, mesmo sendo cursos de curta duração, é um curso universitário e isso deve ser tratado como uma importante ferramenta de desenvolvimento humano e não como é atualmente, comércio de alunos simplesmente</p>	<p>Sem dúvida nenhuma, como já foi discutido nesta tese, esses cursos transformam muito os alunos, para melhor, tornando-os seres capacitados para conviver em sociedade. Falta uma visão mais honesta por parte de muitas IES e do Governo para lidar com a questão tecnólogo x formação x mercado de trabalho.</p>
<p>Os tecnólogos deveriam ser melhor</p>	<p>Existe muita IES séria e que tem como foco central seu</p>

³⁴ Para o CREA, os títulos são divididos em três níveis: nível 1 – graduação; nível 2 – tecnólogos e, nível 3 – técnico de nível médio.

<p>amparados por Leis que lhes ofereçam oportunidade de trabalho e não fiquem jogados a sorte como se encontram. Os alunos do bacharel são motivados a realizar diversos cursos paralelamente, bem como são obrigados a estagiar durante o curso, além de serem obrigados a apresentar um trabalho de conclusão de curso, TCC o que permite que o mesmo possa consolidar o que foi ensinado durante o curso, obrigando-os a exercitar o aprendizado abrindo portas para o mercado de trabalho.</p>	<p>aluno, preocupando-se com o futuro deles e exigindo desses alunos cumplicidade com suas obrigações, mas, infelizmente também são muitas IES que só se preocupam com o número de alunos para aumentar sua receita. Neste último caso, quem sai prejudicado é o aluno e a sociedade.</p>
--	---

A realidade vivida por docentes e discentes dos CSTs devem e precisam ser conhecidas constantemente pela sociedade. No caso das IES a sociedade e o governo são representados pelos órgãos de fiscalização institucional que avaliam, qualificam ou fecham um curso ou IES.

Desta forma, compreender como são feitas as atuais avaliações institucionais é compreender melhor quais são as “regras do jogo” e suas subjetividades quanto à forma do governo em tratar as realidades já descritas neste capítulo.

2. Avaliação Institucional - Cursos Superiores de Tecnologia³⁵

Com a redefinição de competências decorrente da edição do Decreto nº 5.773/2006, a Avaliação Institucional e a Avaliação das potencialidades reais para credenciamento de novas instituições de educação superior e para conseqüente autorização inicial para a oferta de seus cursos está sob a

³⁵ Ministério da Educação – MEC através da colaboração em entrevista com o Professor, Coordenador e Avaliador do MEC, José Augusto Fabri, Tecnólogo em Processamento de Dados pela FEMA; Mestre em Ciências da Computação pela UFSCAR e Doutor em Engenharia de Produção pela Escola Politécnica – USP. Dados obtidos, também através do site. <http://mec.gov.br>. Acesso nos anos de 2009 -2010.

responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educativas (INEP). Esta etapa de trabalho, coordenada pelo INEP e realizada por centenas de avaliadores do ensino superior, vem completar as fases analíticas realizadas pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) a que os processos do gênero se submetem, a saber: a Avaliação da regularidade fiscal e para-fiscal da mantenedora ou das Instituições de Educação Superior (IES), o exame de seu plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a análise do Regimento ou Estatuto proposto. Os resultados das verificações *in loco* e da análise dos projetos pedagógicos apresentados pela comissão designada pelo INEP, subsidiam a decisão posterior da SESU e do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto ao credenciamento das instituições e autorização dos cursos solicitados.

Aprimoramentos no sistema oficial estão sendo introduzidos, a partir dos problemas e das críticas surgidos ao longo das experiências. Nesse momento, a Câmara de Educação Superior do CNE, a SESu/MEC, o INEP e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) encontram-se dando seqüência à consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a introdução de mudanças estruturais na divisão de responsabilidades e nos procedimentos envolvidos nessas atividades, em consonância com a legislação vigente. As mudanças em curso, ao reordenar a forma de colaboração entre os diferentes órgãos que cuidam da Educação Superior, visam torná-la mais harmônica e articulada.

As funções de regulação, supervisão e avaliação além da LDB, fundamentam-se, na Lei do SINAES (Lei 10.861, de abril de 2004) e no Decreto 5773, de maio de 2006. Tais funções articulam-se com vistas a assegurar a qualidade da educação superior brasileira, englobando instrumentos e procedimentos de avaliação variados, que objetivam verificar tanto os resultados dos processos de ensino-aprendizagem, de aquisição de habilidades e capacitação em cursos nas instituições de educação superior, quanto às condições infra-estruturais, didáticas e pedagógicas que, de fato, estão sendo postas à disposição da sociedade, por essas instituições, quando da oferta dos cursos superiores. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno dos eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade

social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

O SINAES possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externas, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro).

As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

Dessa forma, tem sido possível verificar aspectos da situação real da educação superior brasileira, seja por meio dos exames nacionais que se submetem os integrantes e concluintes dos cursos de graduação (ENADE) pela avaliação institucional externa, pela auto-avaliação institucional por meio das Comissões Permanentes de Avaliação – CPAs, seja por uma sistemática de supervisão que, além do exame de documentos acadêmicos, inclui visitas de Avaliação e de avaliação às próprias instituições, ou ainda por intermédio da coleta anual de informações empreendida pelo Censo da Educação Superior.

Para autorização de cursos, assume extrema importância, em qualquer dos casos, o contexto institucional no qual os novos cursos/habilitações irão se inserir. A atenção à concepção geral que a Instituição tem de si própria, a forma como executa ou pretende executar suas políticas de ensino, as normas internas existentes ou previstas para a sua auto-regulamentação, seus programas de incentivo para docentes, alunos e funcionários, e seus planos de melhorias físicas e acadêmicas, dentre outros aspectos, somada aos elementos colhidos durante a visita de verificação, permitirão, aos responsáveis governamentais fundar um juízo decisório mais seguro quanto às possibilidades reais, presentes e futuras, de execução de projeto institucional e de oferta de novos cursos.

Assim sendo, o Manual de Avaliação *in loco* das condições institucionais formulado pelos órgãos: do Ministério da Educação, SESu, Departamento de Supervisão de Educação Superior (DESUP) e INEP, de Janeiro de 2007, ficou responsável em orientar as visitas de Avaliação *in loco*, tendo em vista as

solicitações de credenciamento de nova (s) Instituição (ões) de Educação Superior e a (s) autorização (ões) de novo (s) curso (s) que a (s) IES pretenda (m) oferecer, destacando três dimensões fundamentais e inter-relacionadas, a serem consideradas, a saber: 1) a organização didático-pedagógica; 2) o corpo docente e 3) as instalações físicas e acadêmicas.

Para iniciar suas atividades, as instituições de educação superior devem solicitar o credenciamento junto ao MEC. De acordo com sua organização acadêmica, as IES são credenciadas como: faculdades, centro universitários e universidades.

Inicialmente, a IES é credenciada como faculdade. O credenciamento como centro universitário, com as respectivas prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

O primeiro credenciamento da instituição tem prazo máximo de três anos, para faculdades e centro universitários, e de cinco anos, para universidades. O credenciamento deve ser solicitado pela IES ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES, junto à Secretaria competente.

Para iniciar a oferta de um curso de graduação, a IES depende de autorização do Ministério da Educação. A exceção são as universidades e centro universitários que, por terem autonomia, independem de autorização para funcionamento de curso superior. No entanto, essas instituições devem informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, conforme art. 28 § 22º do Decreto nº 5.773, de nove de maio de 2006.

No processo de autorização dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, inclusive em universidades e centro universitários, a Secretaria de Educação Superior considera a manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.

O reconhecimento deve ser solicitado pela IES quando o curso de graduação tiver completado 50% de sua carga horária. O reconhecimento do curso é condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas. Assim como nos processos de autorização, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados e o Conselho Nacional de Saúde têm prerrogativas para manifestar-se junto ao Ministério da Educação no ato de reconhecimento

dos cursos de graduação de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia. A renovação do reconhecimento deve ser solicitada pela IES no final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente.

2.1 - Orientação para Avaliação de Cursos de Tecnologia.

O Brasil oferece três graduações de nível superior: licenciatura, bacharelado e tecnologia, cada uma com características próprias definidas pela contribuição que cada egresso desempenhará em sua vida social e profissional. Além disso, tais cursos podem ser oferecidos em duas modalidades; presencial ou à distância. As diferentes metodologias e abordagens que cada graduação dá à ciência, à tecnologia e à cultura na construção do perfil profissional, deve direcionar os aspectos de maior relevância no processo avaliativo.

Conforme o Parecer CNE/CP 29/2002, do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico: o curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional “apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades de uma determinada área profissional” e deve ter formação específica para:

- aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica;
- difusão de tecnologias;
- gestão de processos de produção de bens e serviços;
- desenvolvimento da capacidade empreendedora;
- manutenção das suas competências em sintonia com o mercado de trabalho;
- desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais.

Assim sendo, desenvolvemos a tabela abaixo abordando os principais pontos que devem ser estudados/verificados no momento da Avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia, pelos órgãos competentes.³⁶

Tabela 12 – Roteiro para Avaliação dos CSTs

CORPO SOCIAL
Administração Acadêmica
Coordenação do Curso
<u>Perfil do coordenador</u> : verificar se o perfil do coordenador atende às exigências do curso e os objetivos e compromissos da IES, o que pode ser constatado por meio de atribuições formalmente definidas no Regimento ou em resolução interna da instituição.
<u>Formação Acadêmica do coordenador</u> : a formação do coordenador deve lhe proporcionar condições necessárias para desempenhar o bom andamento do curso, permitindo ter domínio do desenvolvimento do projeto pedagógico do mesmo.
<u>Efetiva dedicação à administração e à condução do curso</u> : quando o tempo previsto de dedicação do coordenador é suficiente para que exerça as atribuições inerentes à sua função, o que pode ser constatado por meio de: compatibilidade da carga horária com o número de professores e alunos, bem como com os turnos de funcionamento do curso.
<u>Experiência Profissional no Magistério</u> : quando o coordenador possui experiência no magistério superior e/ou ensino técnico e/ou ensino tecnológico compatível com A Proposta Pedagógica Curricular – PPC.
<u>Experiência Profissional fora do Magistério</u> : quando o coordenador possui experiência em atividade profissional fora do magistério compatível com a PPC.
<u>Certificações e capacitações profissionais na área do curso</u> : quando o coordenador do curso possui certificações e capacitações profissionais e acadêmicas relacionadas com a área do curso

³⁶ Esta tabela foi inspirada e orientada pelo trabalho realizado pelo Professor Dr. José Augusto Fabri, já citado neste capítulo.

Colegiado do Curso
<p><u>Participação do coordenador e dos docentes no colegiado:</u> quando existe a previsão de um colegiado de curso ou equivalente com a participação do coordenador e representação de docentes e discentes, com direito a voz de voto.</p>
<p><u>Atuação do colegiado de curso:</u> quando o colegiado de curso se reúne regular e sistematicamente para: tratar de assuntos pertinentes ao curso; apreender possibilidades e potencialidades institucionais de promover com qualidade a formação pretendida; atuar efetivamente; estabelecer critérios de indicação e recondução de seus membros; promover reuniões com periodicidade e com calendários pré-estabelecidos.</p>
Projeto Pedagógico do Curso
Concepção do Curso
<p><u>Articulação do PPC com o PDI:</u> quando existe coerência entre a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI), quanto ao referencial teórico-metodológico, princípios, diretrizes, abordagens, estratégias e ações. Torna-se importante verificar se a denominação do curso consta do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, conforme Decreto 5773/06 e Portaria MEC 1024/06. Verificar, ainda, se a justificativa do curso está amparada em pesquisa de mercado local ou regional em estudos que levem em conta o contexto atual e tendências sócio-econômicas, tecnológicas e de demandas no âmbito local ou regional. Os cursos inovadores, ou seja, que não constem do Catálogo Nacional deve apresentar alguma conexão com tendências sócio-econômicas.</p>
<p><u>Objetivos do Curso:</u> quando os objetivos do curso atendem às exigências da formação de competências intelectuais profissionais especializadas (conhecimentos, habilidades e hábitos). Verificar se as competências e atribuições que serão desenvolvidas estão coerentes com a justificativa e os objetivos do curso. Algumas atribuições profissionais são exclusivas de profissões regulamentadas, devem ser observados os possíveis conflitos.</p>
<p><u>Perfil de egresso:</u> quando o perfil do egresso é coerente com o referencial teórico-metodológico expresso nos documentos formais da instituição (PPI e PDI), com o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e/ou pela</p>

legislação vigente, inclusive as competências especializadas da área profissional do curso.

Aderência com o Desenvolvimento Sustentável

Coerência da justificativa/objetivos do curso com a realidade socioeconômica local e regional: quando as justificativas e os objetivos do curso estão coerentes com as necessidades e/ou potencialidades socioeconômicas comprovadas por meio de políticas sustentáveis de estado ou; necessidade de produção, desenvolvimento ou inovação tecnológica do contexto local e regional comprovada através de pesquisa.

Coerência dos postos de trabalho a serem ocupados com o perfil de conclusão de curso: quando os postos de trabalho, com carência ou demanda de profissionais (da justificativa e dos objetivos) estiverem coerentes com o perfil profissional do curso.

Currículo

Coerência do Currículo com os objetivos do curso: quando o currículo reflete plenamente os objetivos do curso por meio dos conteúdos das disciplinas/unidades curriculares/módulos, das atividades curriculares desenvolvidas (estágio, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso, quando for o caso) e da metodologia de ensino. Deverá ser verificado se os currículos podem ser por competência ou por conteúdo, podem ser organizados em disciplinas (objetivos e ementas), mas podem ser organizados por unidades curriculares (competências – bases tecnológicas), ou ainda por uma combinação de ambos.

Coerência do Currículo com o perfil desejado do egresso: quando as disciplinas/unidades curriculares/módulos e as atividades curriculares, em seus objetivos gerais e específicos e em suas estratégias de ensino e avaliação, asseguram o desenvolvimento das competências e habilidades especificadas no perfil do egresso. Deverá ser verificado se as unidades de estudo, disciplinas ou unidades curriculares, e suas respectivas cargas horárias são coerentes para a construção do perfil profissional, especialmente quanto as disciplinas de caráter experimental ou prático.

Coerência do Currículo face às Diretrizes Curriculares e/ou a Legislação

vigente: quando o currículo atende às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais e/ou à legislação vigente no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teórica-prática, bem como: a nomenclatura do curso, os conteúdos obrigatórios, carga horária total, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional.

Verificar ► os cursos de tecnologia não obedece ao critério de formação geral/básica e profissional, seus currículos devem garantir a construção de competências, isto é, as bases científicas e tecnológicas devem ser distribuídas ao longo do curso de forma a construir o perfil profissional.

Conforme o Parecer CNE 29/02, os currículos deverão:

- a) Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- b) Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- c) desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- d) propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- e) 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;
- f) adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- g) garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso: quando a metodologia do ensino inclui estratégias de ensino, procedimentos e recursos didáticos apropriados e atualizados e considera as diferentes naturezas das disciplinas/idades curriculares/módulos e atividades na promoção das aprendizagens significativas e compatíveis com a concepção do curso.

Verificar ► a experimentação, o estudo de caso, o desenvolvimento de projetos, as simulações e emulações devem ser consideradas nas unidades de estudo de caráter prático, a infra-estrutura e os recursos didáticos são indicadores nesse item.

Articulação das disciplinas/unidades curriculares/módulos com as bases tecnológicas: quando as disciplinas/unidades curriculares/módulos estão articuladas com as bases tecnológicas ou ementas de acordo com a capacidade empreendedora, gestão de processos e produção de bens e serviços, capacitada de inovação científica e tecnológica para o mundo do trabalho.

Verificar ► a interdisciplinaridade, como articulação entre unidades e práticas pedagógicas é uma característica marcante dos cursos de tecnologia, deve haver coerência na distribuição das unidades dentro de um mesmo período letivo (semestre, ano ou módulo), bem como o incremento de complexidade na construção do perfil deve preservar coerência ao longo dos diversos períodos letivos.

Inter relação e dimensionamento da carga horária das disciplinas/unidades curriculares/módulos na concepção e execução: quando as disciplinas/unidades curriculares/módulos constantes do currículo bem como a sua distribuição na estrutura curricular/matriz, favorecem a correlação dos conteúdos e o dimensionamento da carga horária é adequado ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos de cada disciplina/unidade curricular/módulo.

Verificar ► a carga horária de cada unidade de estudo deve estar associado à profundidade e complexidade de seu conteúdo na construção de competências e do perfil profissional. Conferir os diários de classe acerca do cumprimento das cargas horárias de cada unidade de estudo e da carga horária total do curso.

Adequação, atualização e relevância da bibliografia: quando a bibliografia recomendada contempla, integralmente, os conteúdos das disciplinas/unidades curriculares/módulos, com textos abrangentes, atualizados e disponíveis na biblioteca para o primeiro ano de funcionamento.

<p>Verificar ► além de documentos impressos, para muitos cursos tecnológicos, o acesso dos discentes às bases de dados, Internet e material multimídia é uma necessidade. A relação discente/quantidade de exemplares da bibliografia básica deverá ser observada.</p>
<p>Flexibilidade e interdisciplinaridade curricular</p>
<p><u>Módulos com certificação de qualificação profissional:</u> quando a organização curricular está estruturada por módulos que correspondem às qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho e que proporcionem certificado de Qualificação Profissional de Nível Tecnológico aos concluintes.</p>
<p><u>Mecanismos de aproveitamento de competências adquiridas no trabalho:</u> quando existe nos projetos pedagógicos do curso ou nas normas institucionais mecanismo que propiciem o aproveitamento de competências adquiridas no mundo do trabalho.</p>
<p><u>Projetos Integradores:</u> a estrutura curricular proposta para o curso Superior de Tecnologia da Informação contém projetos integradores, porém vale salientar que as disciplinas serão de natureza teórico-prática e os projetos integradores (ou atividades integrativas) serão propostos metodologicamente nas atividades desenvolvidas nas disciplinas, por semestre, levando em consideração o foco de cada um destes semestres, sem que haja a necessidade de uma disciplina específica.</p>
<p><u>Atividades Complementares:</u> quando existem mecanismos institucionalizados e registro de participação dos alunos nas atividades complementares estabelecidas no PPC – Proposta Pedagógica Curricular.</p>
<p><u>Prática Profissional e/ou Estágios e/ou TCC:</u> quando existem mecanismos institucionalizados de acompanhamento e registro da participação dos alunos nas atividades complementares estabelecidas no PPC.</p>
<p>Avaliação</p>
<p><u>Coerência da metodologia de avaliação do processo de aprendizagem com a concepção do curso:</u> quando a metodologia (critérios, estratégias, instrumentos) de avaliação utilizada é coerente com a concepção do curso, o que pode ser constatado por meio da análise do projeto pedagógico do curso.</p> <p>Verificar ► importante observar os critérios de avaliação das unidades de</p>

estudo de caráter experimental ou prático que devem atingir tanto as habilidades e atitudes, quanto os conhecimentos. Analisar os Diários de Classe.
<u>Existência de auto-avaliação no curso:</u> quando existe a previsão de projeto de auto-avaliação com realização sistemática com definição do formato da apresentação dos resultados à comunidade acadêmica e incorporação no planejamento de ações de melhoria de curso.
Atividades Acadêmicas Articuladas com a Formação
Práticas Profissionais
<u>Integração empresa x IES:</u> quando existe previsão de práticas de parcerias com o mundo do trabalho – integração empresa e escola.
<u>Oferta regular de atividades pela própria IES:</u> quando as atividades previstas são decorrentes de programas institucionais consolidados (atividades de monitoria, seminários temáticos, palestras, estágios não curriculares) ou são previstas com parte do planejamento acadêmico anual ou possibilitará ao aluno a participação em empresas juniores ou incubadores tecnológicas.
Responsabilidade Social
<u>Desenvolvimento de Compreensão dos impactos sociais e/ou econômicos e/ou ambientais:</u> quando as atividades previstas são decorrentes de programas institucionais consolidados (atividades de monitoria, seminários temáticos, palestras, estágios não curriculares) ou são previstas como parte do planejamento acadêmico anual ou possibilitará ao aluno a participação em empresas juniores ou incubadores tecnológicas.
<u>Desenvolvimento da capacidade de acompanhar e implementar mudanças na condição de trabalho:</u> quando as atividades previstas são decorrentes de programas institucionais consolidados (atividades de monitoria, seminários temáticos, palestras, estágios não curriculares) ou são previstas como parte do planejamento acadêmico anual ou possibilitará ao aluno a participação em empresas juniores ou incubadores tecnológicas.
<u>Adequação e atualização das ementas e programas das unidades de estudo:</u> a sintonia entre os programas das unidades de estudo com realidade laboral e o desenvolvimento científico-tecnológico requer permanente atualização de conteúdos, práticas e recursos didáticos, os quais deverão ser considerados.

Os planos de ensino deverão estar disponíveis ao corpo docente.
<p><u>Atividades articuladas à formação: Trabalho de Conclusão de Curso - TCC:</u></p> <p>O TCC não é obrigatório aos cursos de tecnologia, depende do projeto pedagógico do curso e do Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Tipos de TCC: monografia, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, etc. O dimensionamento da carga horária do TCC é livre, porém não deve ser computada na carga horária mínima do curso. Quando houver TCC os indicadores abaixo deverão ser analisados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - mecanismo efetivo de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso - meios de divulgação de trabalhos de conclusão de curso - relação aluno/professor na orientação de trabalhos de conclusão de curso.
<u>ENADE:</u> esse grupo de indicadores só poderá ser aplicado a partir da oferta de ENADE para o curso em avaliação.
Corpo Docente e Corpo Técnico Administrativo
Corpo Docente
Perfil Docente
<p><u>Formação:</u> é recomendado que para o magistério superior, seja exigida, pelo menos, a formação de nível de pós-graduação. Destaque-se, porém, que para as disciplinas específicas de alguns cursos de tecnologia não há programas de pós-graduação no Brasil, admitindo-se assim a docência por professor com nível de graduação ou notório saber, mas é importante que a instituição estimule a capacitação docente.</p>
<p><u>Experiência acadêmica e profissional:</u> importante destaque deve ser dado aos docentes com experiência profissional na área de sua unidade curricular, pela característica dos cursos de tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares.</p>
<p><u>Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso e publicações e produções:</u> importante instrumento de avaliação, pois estará analisando a atualização do docente, não somente frente ao mercado de trabalho, mas, também, com relação as suas atividades acadêmicas.</p>

Atuação nas Atividades Acadêmicas
<u>Dedicação ao Curso</u> : necessidade primordial do docente, para bom desempenho de suas funções e responsabilidades.
<u>Docentes com formação adequada às unidades de estudo e atividades desenvolvidas no curso</u> : para as disciplinas com caráter mais rápido, a experiência no mundo do trabalho deverá ser observada para seu docente.
Corpo Técnico Administrativo
Atuação no âmbito do curso
<u>Adequação da formação e experiência profissional</u> : quando a formação profissional prevista dos componentes do corpo técnico-administrativo é compatível com as funções que exercerão nas respectivas categorias.
<u>Adequação da quantidade de profissionais às necessidades do curso</u> : quando a previsão da quantidade atende adequadamente as necessidades de suporte técnico e administrativo.
<u>Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso</u> : quando a previsão de capacitação ao corpo técnico-administrativo.
Instalações Físicas
Biblioteca
<u>Adequação do acervo à proposta do curso</u> : quando o acervo dos livros atende às necessidades do curso, o que pode ser constatado por meio de: <ul style="list-style-type: none"> ▶ quantidade, pertinência, relevância acadêmico-científica e atualização do acervo em relação aos objetivos do curso; ▶ existência da bibliografia básica estabelecida nos planos de ensino das disciplinas/unidades curriculares/módulos do curso.
<u>Periódicos, bases de dados específicas, jornais e revistas</u> : quando o acervo previsto de periódicos, jornais e revistas atende às necessidades acadêmico-científicas do curso.
Laboratórios
<u>Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso</u> : quando existem ambientes/laboratórios com instalações adequadas, em quantidade e espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc.) às exigências da formação geral/básica e profissional/específica e ao número de estudantes, assegurando sua

participação ativa nas atividades práticas.
<u>Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso:</u> quando existe equipamento em quantidade que atenda as exigências da formação, assegurando a participação ativa dos alunos nas atividades práticas e encontram-se em condições de uso e ainda, mecanismos de manutenção, conservação e calibração que assegurem seu funcionamento permanente e otimizado.
<u>Espaço físico:</u> adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc.
<u>Equipamentos:</u> tipos, quantidade e condições de uso, condições de conservação das instalações. Quando existem equipamentos de proteção contra acidentes (ventiladores, exaustores, capelas, extintores, elementos de proteção de rede elétrica, etc.); equipamentos de proteção coletiva (chuveiros, lava-olhos, etc.) compatíveis com a finalidade de utilização dos ambientes/laboratórios, e de proteção individual (máscaras, luvas, óculos, vestuário de proteção, etc.) adequados ao número de usuários.
<u>Normas e procedimento de segurança:</u> equipamentos de segurança, quando existem normas e procedimentos de segurança e proteção ambiental pertinente, divulgados em locais estratégicos que permitam sua visibilidade, assegurando seu conhecimento e aplicação pela comunidade acadêmica, e quando as instalações e equipamentos atendem às normas de segurança.
<u>Materiais Permanentes:</u> quando os materiais permanentes e de consumo, estão disponíveis para atender ao planejamento das atividades práticas requeridas pela formação geral/básica e profissional/específica e em quantidade compatível com o número de alunos.

Através de pesquisa qualitativa realizada com coordenadores institucionais do MEC, pudemos observar que desde a criação da Avaliação Institucional nos Cursos Superiores de Tecnologia, algumas mudanças ocorreram.

No início de sua implantação, por exemplo, um dos critérios que pesava muito na avaliação era o corpo docente. A pontuação era crescente, dependendo da formação acadêmica do professor, por exemplo: pós-graduado

3 pontos; mestre 4 pontos e doutor 5 pontos. Também era bem pontuado o professor por notório saber. Os avaliadores se preocupavam muito com o acervo da biblioteca, bem como com os laboratórios e materiais de segurança. Fazia parte da avaliação toda equipe técnica-administrativa, bem como a visão dos discentes frente a IES, aos docentes e a coordenação do curso. As instalações eram de extrema importância, principalmente acesso para portadores de necessidades especiais.

Num determinado momento as IES eram avaliadas por notas (de zero a cinco), depois passaram a ser avaliadas por conceitos (A – B – C – D).

Na avaliação *in loco*, que normalmente durava três dias, os avaliadores além de verificarem toda a documentação pertinente, realizavam reunião, separadamente com os docentes, os discentes e coordenador do curso.

No último dia reuniam todos os participantes e explicavam a visão que tiveram da IES no geral.

Hoje, algumas alterações foram feitas. Como pudemos ver nos quadros acima, a preocupação continua grande, ou até maior com relação a observações que devem ser atendidas para que as IES possam fornecer uma formação adequada ao aluno.

Nas comissões do MEC, para autorização de curso e/ou credenciamento institucional são analisadas três dimensões: 1) corpo social; 2) corpo docente e 3) infra-estrutura. A pontuação é feita, por item, de 1 a 5 e há necessidade que cada pontuação seja justificada pelo avaliador (segue abaixo um modelo prático, baseado na tabela acima exposta).

É importante salientar que a avaliação é norteada pelo Plano Pedagógico do Curso – PPC e pelo Projeto Pedagógico Institucional – PPI.

As entrevistas ainda acontecem: professores, corpo técnico-administrativo, dirigentes e coordenadores no processo de autorização, já no processo de reconhecimento entram nessa lista os discentes.

Imagem 3 – Modelo de uma planilha de avaliação

Instalações Físicas	Peso	Nota	Justificativa
Biblioteca			
<p><u>Adequação do acervo á proposta do curso:</u> quando o acervo dos livros atende às necessidades do curso, o que pode ser constatado por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ quantidade, pertinência, relevância acadêmico-científica e atualização do acervo em relação aos objetivos do curso; ▶ existência da bibliografia básica estabelecida nos planos de ensino das disciplinas/unidades curriculares/módulos do curso. 			
<p><u>Periódicos, bases de dados específicas, jornais e revistas:</u> quando o acervo previsto de periódicos, jornais e revistas atende às necessidades acadêmico-científicas do curso.</p>			
TOTAL			

As planilhas são subdivididas por item, conforme quadro explicitado anteriormente. No final soma-se toda a pontuação atingida, em cada ponto avaliado, e as considerações finais são feitas pelo avaliador institucional.

2.2 - Breve histórico sobre Avaliação Institucional – as agências reguladoras – em alguns países latinos e os Estados Unidos da América do Norte³⁷.

Apresentaremos, neste item, um pequeno esboço do modo como a Avaliação Institucional para ensino superior é realizada em alguns países da América que mantêm relações cultural-acadêmicas com o Brasil. Essa comparação é importante, pois, em se falando de tecnologia, quanto mais similaridades mais desenvolvimento das ciências nesses países.

Chile ► apresenta como agência reguladora a Comissão Nacional de Acreditacion cujo objetivo é reconhecer os cursos superiores das mais variadas áreas do conhecimento, inclusive a computação. A validade de tal reconhecimento pode variar de 02 a 07 anos. Salienta-se que todos os cursos de medicina são obrigados a passar pelo processo de reconhecimento, já para os demais a avaliação é optativa.

Grande parte dos cursos chilenos se submete ao processo de avaliação, pois a ausência do reconhecimento implica em penalidades, principalmente, na divisão de recursos advindos dos órgãos de fomento.

O processo de reconhecimento de um curso no Chile demanda a realização de uma auto-avaliação e a visita de um comitê de professores, o olhar dos pares.

México ► possui políticas de reconhecimento de cursos datadas de 1982. A agência reguladora para a área de computação, denominada Conselho Nacional de Acreditacion de Informática y Computacion iniciou suas atividades em 1999. De lá para cá, tal agência unificou os nomes dos cursos de informática oferecidos pelas universidades mexicanas. Em 2004, foram aprovadas as diretrizes curriculares, instrumento este que norteia os currículos de todos os cursos mexicanos da área de computação.

³⁷ Blog Professor José Augusto Fabri. Debate sobre Sistema Nacionales de Acreditación de Carreras de Computacion e Informática no Congresso Iberoamericano de Educación Superior em Computación realizado nos dias 08 e 09 de setembro de 2008 na cidade Santa-Fé – Argentina. Participantes: Yadrán Eterovic (Chile), Lourdes Sánchez Guerreiro (México), Horacio Leone (Argentina), Ernesto Cuadros (Peru) e Mirella Moro (Brasil).

Em um processo de reconhecimento, a IES passa por um processo de auto-avaliação e recebe visita da comissão formada por professores. Nesta visita aspectos relacionados aos planos de ensino; titulação de professores; processos de ensino e aprendizagem infra-estrutura oferecida são analisados.

Argentina ► estabeleceu uma política de reconhecimento de cursos de graduação em 1995. Os itens avaliados pelas agências argentinas são: carga horária do curso, planos de ensino, infra-estrutura e titulação do corpo docente. Um processo de auto-avaliação também deve ser desenvolvido pela IES que será reconhecida.

Um curso argentino é reconhecido por um período que varia de 03 a 06 anos. A agência Argentina também possui um currículo de referência para seus cursos de computação.

Peru ► atualmente está buscando a titulação dos professores com os cursos de mestrado e doutorado, a maioria deles são desenvolvidos no exterior. A organização de cursos de *stricto sensu* no país é uma prioridade.

Uma organização curricular sobre os cursos de computação também está sendo desenvolvida.

O Peru, assim como os demais países, também possui a idéia de agências reguladoras para cursos de graduação.

Brasil ► Em 1996 a LDB – Lei de Diretrizes e Bases para Educação flexibilizou os currículos dos cursos de graduação e a avaliação para todos os cursos passou a ser obrigatória. Logo depois o provão foi instituído. Em 1999, foi publicada a diretriz curricular nacional. Em 2004, o SINAES foi instituído, sistema este fundamentado em três pilares: 1) avaliação dos cursos (currículo e professores); 2) avaliação da IES e 3) avaliação dos alunos, através do ENADE.

Podemos perceber que os países Latinos possuem basicamente a mesma estrutura em relação ao reconhecimento dos seus cursos superiores. Diferentemente do modelo Norte-Americano, nenhuma das agências latinas consulta o mercado durante os processos de avaliação.

Estados Unidos ► o órgão responsável por credenciar ou reconhecer um curso superior na área de computação, por exemplo, é a ABET *Accreditation Board for Engineering and Technology*. A ABET iniciou suas atividades em 1986 e foca basicamente os cursos ciências da computação, engenharia da computação e engenharia de software, fornecido tanto pelos *colleges* quanto pelas universidades.

Tais cursos devem atingir as necessidades científicas do país (pesquisa e desenvolvimento) e prover um portfólio de conceitos delineados pelo mercado, destacando os conceitos relacionados a processo de produção, tanto para software, como para hardware.

Aspectos com a organização curricular, corpo docente, infra-estrutura e conteúdos ministrados são avaliados pelos pares.

A grande diferença entre o contexto apresentado para a América Latina e o contexto Norte-Americano está na composição estrutural das ABET. Nesta agência a comunidade possui uma participação ativa. As comissões de avaliação *in-loco* são compostas, geralmente, por dois professores e um profissional do mercado.³⁸

Será que o modelo norte-americano poderia ser aplicado no Brasil? Esta questão foi levantada pelo professor Fabri:

Será que as contribuições dos profissionais que atuam, diretamente, no mercado seriam bem vindas em nossas avaliações? Se a resposta for positiva, é necessário balizar como poderia ser a participação deste tipo profissional. Um conselho talvez, sem poder de voto. Será que tal profissional não iria contribuir, principalmente, com os cursos de tecnologia (infelizmente tem muita gente que, ainda, desmerece este tipo de curso).³⁹

Concordo com Fabri, quando ele afirma que não podemos esquecer, em hipótese alguma dos aspectos que permeiam a universalidade da universidade. A formação de pessoas conscientes, o desenvolvimento de pesquisa para o

³⁸ *Industry view of computer science education and accreditation*. Conferência proferida por Dennis Frailey – Sponsored by Raytheon & ACM Program no mesmo congresso.

³⁹ FABRI, José Augusto. Avaliador Institucional MEC. E-mail para esta pesquisadora ao longo da construção da tese.

desenvolvimento tecnológico sustentável do país e o direcionamento de programas de extensão.

Como vimos, há preocupação por parte, não só dos órgãos governamentais, mas das próprias IES, dos professores, coordenadores, alunos e sociedade em buscar alternativas, na educação, para a melhoria e bem estar social em nosso país.

Porém, acredito que não basta apenas boas intenções e glamurosos planejamentos institucionais. Precisamos trabalhar e focar a realidade que vivenciamos em nosso cotidiano, nas salas de aulas, nas IES, no mercado de trabalho e nas atuais políticas públicas focadas à educação.

O tema Educação sempre está presente na mídia e, principalmente nos discursos dos candidatos às eleições. Porém, é muito longa sua recuperação. Cabe a sociedade tomar as devidas providências, preocupando-se, sempre, em tornar para si próprio, para cada cidadão uma decisão de não mais aceitar promessas e, sim, exigir ações pontuais que tragam resultados de melhoria de condições profissionais e pessoais. Isso só será possível de ser adquirido com educação de boa qualidade, não só no ensino superior, mas no ensino fundamental, médio e técnico.

Os órgãos responsáveis pelo reconhecimento e/ou autorização para funcionamento de qualquer tipo de ensino no país, devem focar, principalmente a formação, desse aluno, para a cidadania e o crescimento do país. Não há mais espaço para o aluno mal formado. O mercado está saturado de profissionais despreparados para suas funções, trazendo para a sociedade grandes problemas, de toda ordem, sem contar a frustração pessoal que cada um carrega consigo, por ter, em algum momento de sua vida, acreditado no investimento estudantil ao qual investiu para sua carreira.

Investir em capacitação para os docentes e mais seriedade por parte das IES pode ser o início de uma re-construção na educação deste país.

CAPÍTULO 3

A DIFÍCIL TAREFA DE UMA CONSTRUÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE CULTURAL DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA.

O Curso Superior de Tecnologia – CST veio para romper dogmas e paradigmas que vêm surgindo na sociedade há muito tempo, no que diz respeito à educação.

Embora eu perceba que esses cursos, ainda estão construindo sua identidade na sociedade, bem como os discentes e docentes que neles atuam, diversas ações já os tornam, no momento atual, mais valorizado.

É um trabalho constante superar a frustração emocional permanente pela atual formação como tecnólogos, trabalhar a aceitação da formação adquirida, bem como a busca pela sua valorização profissional frente à sociedade e sua inserção e ganho de espaço no mercado de trabalho.

A sociedade passa por um processo de sincretismo cultural. [...] o sincretismo (relacionado aos Cretenses, um povo que vivia brigando entre si, mas se unia contra o inimigo) é um conceito que vai da “política à religião”. É um conceito que marca a ambivalência, as contradições sociais, o fim das certezas modernas. Como consequência pode “fixar o incompatível” e delinear a perpétua mutação social. É através do sincretismo que se desencadeia o “processo em que este incompatível transfigura-se em algo que aceito em meu âmago e deve ser dolorosamente doce” Utilizo o conceito de sincretismo para definir a cultura. Refiro-me a cultura como um logus sincrético, que ultrapassa a fragmentação provocando uma constante metamorfose pela qual a sociedade passa. Trato a cultura como sincrética porque na contemporaneidade ela “transforma e arrasta modos tradicionais de produção da própria cultura do consumo e da comunicação”. (CANEVACCI, 1997, p. 13 e 23 *apud* PETARNELLA, 2010).

O conceito de Sincretismo desenvolvido por Massimo Canevacci reforça a visão que tenho sobre as diferentes atitudes que estão sendo tomadas, no pensar Brasil e nos CSTs, e de como a identidade desses cursos está ganhando corpo na época atual.

Em todo caso, devemos compreender o conceito de sincretismo para, enfim, falarmos de identidade dos CSTs.

Assumimos, aqui, a conceituação de Canevacci: *“termo-chave para a compreensão da transformação que está se dando naquele processo de globalização e localização que envolve, transtorna e arrasta os modos tradicionais de produção de cultura, consumo, comunicação”* (1997, p. 13 *apud* PETARNELLA, 2010)

Em outras palavras, esse conceito não somente abre as portas à compreensão de um contexto feito de arrancadas e confusas mutações, mas também pode permitir direcionar esta crescente desordem comunicativa ao longo de correntes criativas, descentradas, abertas.

Dado o sincretismo, as metamorfoses culturais não são lineares. Por conseqüência, seu processo histórico não pode ser constituído por uma linha temporal visto as tecnologias desenvolvidas pelo homem serem utilizadas, aperfeiçoadas, renovadas, mas continuarem presentes no desenrolar do movimento histórico. Desta forma, sobrevivem, em um mesmo período, ou em um mesmo espaço, simultaneamente. Logo, o surgimento de uma tecnologia não significa a extinção das anteriores, ao contrário, revela a capacidade humana de transitar entre diferentes momentos e/ou condições que não significam, necessariamente, uma evolução, mas sim uma complexificação do homem dentro de seu movimento de mutação (PETARNELLA, 2010).

Os CSTs representam, no campo educacional, as novas tecnologias citadas por Petarnella. Caminhando desde sua origem entre os cursos técnicos e bacharelados, possui em si mesmo esta atitude sincrética, ou seja, está para sua própria construção identitária, bem como pra seus agentes envolvidos numa eterna mistura e criação entre o que já existe e aquilo que está sendo criado. Exige, pois, daqueles que nele atuam ou se formam um pensar e um agir também sincrético, ou como diz Morin (2000), a superação do pensamento simples para o pensamento complexo.

Nos CSTs, torna-se fundamental que os docentes, discentes e Instituições, procurem entender a real necessidade da sociedade para nortearem suas ações de forma a contribuir para o crescimento e desenvolvimento do país.

Não é mais aceitável, nos dias de hoje, que os tecnólogos sejam vistos como uma grande fonte de renda para as instituições de ensino, em uma lucrativa cabine de emprego para muitos docentes e, uma expectativa, ainda que frustrante, em se obter o diploma do ensino superior de maneira rápida e impensada por parte dos alunos.

O mundo está dando mostra, todos os dias, minutos e segundos, que precisamos investir em seres pensantes, críticos e bem formados. Só assim conseguiremos acompanhar a evolução dos tempos.

Nos capítulos anteriores desta tese, não foi uma ou duas vezes que afirmamos que era impensável que os Conselhos Regionais não se preocupassem em apoiar e valorizar os formandos dos Cursos Superiores Tecnológicos, apontando, ainda, os enormes problemas que isso vinha causando aos Tecnólogos.

Relatamos, também, um depoimento feito pelo presidente do CRA – Conselho Regional de Administração, na época, se opondo cruelmente a inserção dos Tecnólogos nesse Conselho. Após alguns anos, o CRA mudou de opinião e, hoje, mais precisamente, desde o dia 14 de outubro de 2009, através da Decisão do Plenário do CFA – Conselho Federal de Administração, na 19ª reunião, realizada em Fortaleza/CE, aprovaram o registro profissional dos tecnólogos que atuam em determinada área da Administração⁴⁰.

É, para esta pesquisadora, uma imensa satisfação em poder relatar, mesmo que no final da pesquisa, quase cinco anos após seu início, que um dos objetivos desta pesquisa já foi alcançado. Não por mérito da pesquisa em si, mas pela luta de todos os diversos grupos representativos da classe trabalhadora dos Tecnólogos, tais como: Sindicato dos Tecnólogos; Associação Nacional dos Tecnólogos – ANT; Docentes, Discentes, Pesquisadores Acadêmicos e IES envolvidas com a categoria.

Esta importante conquista é, a meu ver, um grande passo na educação e no mundo do trabalho não só para os tecnólogos, mas para os demais profissionais do Brasil. Isto porque a partir do momento em que rompe-se a resistência ao novo, dando-lhe oportunidade de legitimação na sociedade,

⁴⁰ Foi publicado no Diário Oficial da União, nº 217 de 13 de novembro de 2009 – Seção 1 – Página 183 e 184.

abrem-se as expectativas de crescimento e desenvolvimento dessa. Esta é pois a função máxima do sincretismo cultural.

A título de conhecimento, os cursos contemplados com registro no CRA foram:

- a) **Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Exportação e Importação; Gerência do Comércio Exterior; Gestão de Negócios e Relações Internacionais; Gestão de Negócios Internacionais; Gestão em Comércio Internacional; Marketing Internacional.

- b) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Comércio e Serviços; Gestão de Comércio Atacadista e Distribuidor; Gestão de Comércio e Serviços; Gestão de Comércio Eletrônico; Gestão de Comércio Varejista; Gestão de Concessionárias e Franquias; Gestão de Marketing de Varejo; Gestão de Negócios em Comércio e Serviços; Gestão de Negócios no Varejo; Gestão de Representações Comerciais; Gestão de Supermercados; Gestão de Varejo de Moda; Gestão Empresarial ênfase em Marketing e Vendas; Gestão Empresarial para o Varejo de Material de Construção; Gestão Estratégica Comercial; Marketing de Varejo; Produto e Serviço; Representação Comercial; Vendas de Varejo; Vendas e Estratégia Comercial.

- c) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Negócios Imobiliários:** outras denominações existentes com possibilidades de convergência – Gerência de Negócios Imobiliários; Gestão Imobiliária.

- d) **Curso Superior de Tecnologia em Logística:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Gestão de Logística; Gestão de Logística de transportes e distribuição; Gestão de Operações Logísticas; Gestão em Logística Empresarial; Logística Comercial; Logística de Armazenamento e Distribuição; Logística ênfase em

transportes; Logística e Distribuição; Logística Empresarial; Sistema de Logística Empresarial.

- e) **Curso Superior de Tecnologia em Marketing:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Estratégias de Vendas; Gerência de Vendas; Gestão da Informação e Marketing Estratégico; Gestão de Marketing; Gestão de Marketing Competitivo; Gestão de Marketing de Varejo; Gestão de Marketing de Vendas; Gestão de Marketing em Turismo; Gestão de Marketing Estratégico; Gestão de Marketing Hoteleiro; Gestão de Planejamento e Marketing de Vendas; Gestão e Marketing Hospitalar; Gestão e Promoção de Vendas; Gestão Empresarial ênfase em Marketing e Vendas; Gestão Mercadológica; Gestão Tecnológica em Marketing Gerencial; Marketing de Negócios; Marketing de Produto, Serviços e Varejo; Marketing de Relacionamento; Marketing de Turismo; Marketing de Varejo; Marketing de Vendas; Marketing de Propaganda; Marketing Estratégico; Marketing Estratégico de Varejo; Marketing Hoteleiro; Negociação e Relacionamento Comercial; Produção e Marketing Cultural; Propaganda e Marketing; Vendas de Varejo; Vendas e Representações.
- f) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Qualidade:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Controle e qualidade nas empresas; Gestão da Produção e Qualidade; Gestão da Qualidade; Gestão da Qualidade e da Produtividade; Gestão da Qualidade Industrial; Gestão da Qualidade no Atendimento.
- g) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Desenvolvimento de Recursos Humanos; Gerência de Desenvolvimento de Pessoas; Gestão de Pessoas; Gestão de Pessoas e Competências; Gestão de Pessoas e das Relações de Trabalho; Gestão de Pessoas nas Organizações; Gestão de Recursos Humanos; Gestão de Talentos; Gestão em Controladoria e Recursos Humanos; Recursos Humanos.

- h) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Auditoria Fiscal e Tributária; Auditoria; Desenvolvimento e Faturamento Hospitalar; Finanças Empresariais; Gestão Bancária; Gestão da Controladoria Financeira; Gestão de Agências Bancárias; Gestão de Bancos e Mercado Financeiro; Gestão de Custos; Gestão de Custos e Finanças; Gestão de Finanças; Gestão de Fundos de Investimentos; Gestão de Instituições Financeiras e Mercado de Capitais; Gestão de Negócios e Finanças; Gestão de Planejamento Financeiro; Gestão de Planejamento Financeiro e Tributário; Gestão de Análise de Crédito; Gestão em Controladoria e Finanças; Gestão Fazendária; Gestão Financeira de Empresas; Gestão Financeira e Tributária; Gestão Financeira para Micro e Pequenas Empresas; Gestão Financeira para Micro, Pequenas e Médias Empresas; Gestão Tributária; Negócios da Informação; Planejamento Administrativo e Programação Econômica.
- i) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Gestão de Administração Pública e Serviços Governamentais; Gestão de Cidades; Gestão de Serviços Públicos; Gestão em Políticas Públicas; Gestão Pública e Direito Administrativo; Gestão Pública e Planejamento Municipal; Gestão Pública e Planejamento Urbano; Gestão Pública Municipal.
- j) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Pequenas e Médias Empresas:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Empreendedorismo; Empreendedorismo e Gestão de Negócios; Empreendimento; Gerência de Processos Empresariais; Gestão da Informação em Negócios; Gestão de Empreendimentos; Gestão de Empreendimentos Educacionais; Gestão de Empreendimentos Rurais; Gestão de Empresas de Serviços; Gestão de Médias e Pequenas Empresas; Gestão de Micro e Pequenas Empresas; Gestão de Negócios; Gestão de Negócios de Pequeno e Médio Porte; Gestão de Negócios e da Informação; Gestão de Negócios e

Empreendedorismo; Gestão de Negócios em Comércio e Serviços; Gestão de Negócios em Serviços Terceirizáveis; Gestão de Negócios Empresariais; Gestão de Pequeno e Médio Empreendimento; Gestão de Processos Empreendedores; Gestão de Processos Organizacionais; Gestão e Desenvolvimento de Sistemas Corporativos; Gestão Empreendedora; Gestão Empreendedora da Informação; Gestão Empreendedora de Negócios; Gestão Empreendedora de Pequenos Negócios; Gestão Empresarial; Gestão Empresarial de Pequenas e Médias Empresas; Gestão Empresarial e Tecnologia da Informação; Gestão Estratégica de Organizações; Gestão Estratégica de Pequenas e Médias Empresas; Gestão Estratégica Organizacional; Gestão Executiva de Negócios; Pequenas Empresas; Planejamento Administrativo e Programação Econômica.

- k) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Gestão de Esportes e Clubes Esportivos; Gestão de Marketing Esportivo; Gestão do Esporte; Gestão Esportiva; Organização e Gestão do Lazer.
- l) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Gerência de Indústria; Gestão da Manufatura; Gestão da Produção; Gestão da Produção e da Qualidade; Gestão da Produção e Logística; Gestão da Produção e Serviços Industriais; Gestão da Produção Industrial; Gestão de Processos Industriais; Gestão de Sistemas Produtivos; Gestão Empreendedora de Indústria; Normalização e Qualidade Industrial; Processos de Produção; Processos Industriais; Produção Industrial; Qualidade e Produtividade Industrial.
- m) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Gerenciamento Ambiental; Gestão do Meio Ambiente; Gestão e Monitoramento Ambiental; Gestão e Planejamento Ambiental;

- Planejamento e Gerenciamento Ambiental; Planejamento e Gestão Ambiental; Sistema de Gestão Ambiental.
- n) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Gestão de Serviços da Saúde; Gestão de Saúde; Gestão de Serviços Hospitalares; Gestão de Marketing Hospitalar; Gestão de Hospitais e Serviços de Saúde; Secretariado e Gestão Clínico-Hospitalar; Gestão de Empreendimentos de Saúde.
- o) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Transporte:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Gestão de Transito e Transporte; Logística e Transportes Multimodal; Gestão de Logística e Transportes Multimodal; Planejamento de Transportes; Transportes Urbanos.
- p) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Portuária:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Gestão de Terminais e Operação Portuária; Gestão Portuária.
- q) **Curso Superior de Tecnologia em Eventos:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Administração e Organização de Eventos; Gestão de Eventos e Cerimonial; Gestão de Eventos e Turismo; Gestão de Eventos Sociais Desportivos; Gestão de Organização e Promoção de Eventos; Gestão, Organização e Promoção de Eventos; Organização de Eventos; Organização de Eventos Desportivos e de Lazer; Organização de Eventos Sociais e Desportivos; Organização e Produção de Eventos; Organização e Promoção de Eventos Sociais e Desportivos; Planejamento e Organização de Eventos; Produção Cultural e de Eventos.
- r) **Curso Superior de Tecnologia em Turismo:** outras denominações existentes com possibilidade de convergência – Agenciamento de Viagens; Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria; Gestão de Empresas Turísticas; Gestão Turística; Planejamento Turístico.

- s) **Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria:** outras denominações existentes com possibilidades de convergência – Administração Hoteleira; Gestão da Atividade Hoteleira; Gestão em Hotelaria; Gestão em Turismo; Hospitalidade; Gestão Hoteleira; Hospedagem; Hotelaria e Gestão de Empresas de Turismo; Hotelaria e Gestão Sustentável do Turismo; Hotelaria e Eventos; Hotelaria Hospitalar.
- t) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas:** não há outras denominações.
- u) **Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais:** não há outras denominações.
- v) **Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Segurança Privada:** não há outras denominações.

Observando-se a relação acima, entende-se a importância do Catálogo Nacional do Ensino Tecnológico. Este contempla noventa e oito (98) graduações tecnológicas, organizadas em dez (10) eixos temáticos, desde junho de 2006, conforme visto na introdução desta tese.

Antes dessa regulamentação, as IES criavam cursos com nomes completamente diferentes, mas que no fundo tinham as mesmas características, o que não só confundiam alunos e professores como, principalmente, confundiam o mercado de trabalho.

A iniciativa do MEC foi, pois, correta, assertiva e veio para valorizar essa categoria de ensino.

O CRA, por sua vez, não só encampou os cursos constantes do Catálogo, como os cursos que não existem mais, porém já existiram e formaram milhares de alunos. Numa atitude moderna e ética, o CRA entendeu que os alunos formados em cursos fora do Catálogo possuem os mesmos direitos que os alunos atuais. Chama, pois, para os cursos fora do Catálogo, “denominações existentes com possibilidade de convergência”.

Os cursos aceitos pelo CRA fazem parte do eixo temático Gestão e Negócios, com exceção do curso de secretariado; do eixo Hospitalidade e Lazer, com exceção do curso de Gastronomia; do eixo Ambiente, Saúde e Segurança, com exceção dos cursos de Oftálmica – Radiologia – Saneamento ambiental – Segurança no trabalho e Sistemas biomédicos e, do eixo Controle e Processos Industriais, apenas o curso de Gestão da Produção Industrial. Entendem, pois, que os cursos contemplados são, na verdade, ramificações da área de Administração de Empresas.

A única categoria criada pelo CRA e que não contempla cursos atuais do Catálogo é o Curso de Pequenas e Médias Empresas, com todas as diversas denominações. Porém, como já fez parte e possui muitos alunos formados com o diploma nessas especificações, foi incluído na listagem.

Em tempo, quero deixar registrado, que o mérito do CRA está na exímia boa-vontade de solucionar um vasto problema da não regularização dos cursos de gestão em administração. No entanto, cabe informar que o pioneiro no registro dos tecnólogos é o CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, que há tempos já registra tecnólogos que atuam em áreas afins às que contempla.

Como podemos observar, realmente estava muito difícil a categoria do tecnólogo ser reconhecida e valorizada, da forma como antes havia sido pensada. Hoje, usando de muito bom senso e boa vontade, é possível regularizar todos os cursos, não só através de Conselhos Regionais, como pela própria CBO – Classificação Brasileira de Ocupações (TECNÓLOGO, 2010).

A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. A CBO é atualizada de acordo com as mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho.

Em 18 de Janeiro de 2010, quando foi publicada a nova CBO (a última publicação havia sido em 1994), houve, para nossa satisfação e esperança na construção de um novo perfil dos CSTs, a inclusão de oitenta e um (81) profissionais tecnólogos.

Essa conquista se deve principalmente ao Sindicato dos Tecnólogos, que vem há anos lutando para essa inclusão.

Na prática, ter uma determinada profissão catalogada na CBO é dar o alvará de que esta profissão de fato existe no Brasil. Assim, os recursos humanos das empresas podem balizar suas necessidades às descrições da CBO e procurar, contratar e registrar em carteira tecnólogos com a correta denominação e descrição de seu cargo, competência e salários.

Esse fato valoriza muito a carreira do tecnólogo, proporcionando-lhe novas aberturas no mercado de trabalho. Os títulos que foram incluídos na CBO, a título de conhecimento, são:

- ✚ Tecnólogo de evento
- ✚ Tecnólogo de engenharia rural
- ✚ Tecnólogo de Agroindústria
- ✚ Tecnólogo em Alimentos
- ✚ Tecnólogo em análise e desenvolvimento de sistema
- ✚ Tecnólogo em banco de dados
- ✚ Tecnólogo em Construção Civil
- ✚ Tecnólogo em Construção Civil – modalidade edifícios
- ✚ Tecnólogo em Construção Civil – modalidade hidráulica
- ✚ Tecnólogo em Construção Civil – modalidade movimento de terra e pavimentação
- ✚ Tecnólogo em Controle de Obras
- ✚ Tecnólogo em Construção de Edifícios
- ✚ Tecnólogo em Design de Jóias
- ✚ Tecnólogo em Design de Moda
- ✚ Tecnólogo em Design de Móveis
- ✚ Tecnólogo em Design de Produtos
- ✚ Tecnólogo em Design Gráfico
- ✚ Tecnólogo em Edificações
- ✚ Tecnólogo em Eletricidade
- ✚ Tecnólogo em Eletrônica
- ✚ Tecnólogo em Enologia
- ✚ Tecnólogo em Estradas
- ✚ Tecnólogo em Fabricação Mecânica
- ✚ Tecnólogo em Gastronomia

- ✚ Tecnólogo em Gestão Administrativo-Financeira
- ✚ Tecnólogo em Gestão Ambiental
- ✚ Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação
- ✚ Tecnólogo em Gestão de Cooperativas
- ✚ Tecnólogo em Gestão de Segurança Empresarial
- ✚ Tecnólogo em Gestão de Segurança Privada
- ✚ Tecnólogo em Gestão de Sistema de Informação
- ✚ Tecnólogo em Gestão de Turismo
- ✚ Tecnólogo em Gestão dos Processos Produtivos do Vestuário
- ✚ Tecnólogo em Gestão Financeira
- ✚ Tecnólogo em Gestão Pública
- ✚ Tecnólogo em Hotelaria
- ✚ Tecnólogo em Laticínios
- ✚ Tecnólogo em Logística de Transporte
- ✚ Tecnólogo em Mecânica
- ✚ Tecnólogo em Meio Ambiente
- ✚ Tecnólogo em Metalurgia
- ✚ Tecnólogo em Petróleo e Gás
- ✚ Tecnólogo em Processamento de Dados
- ✚ Tecnólogo em Processamento de Carnes
- ✚ Tecnólogo em Processo de Produção
- ✚ Tecnólogo em Processo de Produção e Usinagem
- ✚ Tecnólogo em Processos Ambientais
- ✚ Tecnólogo em Processos Metalúrgicos
- ✚ Tecnólogo em Processos Químicos
- ✚ Tecnólogo em Processos Químicos Industriais
- ✚ Tecnólogo em Produção Audiovisual
- ✚ Tecnólogo em Produção Audiovisual (cinema e vídeo)
- ✚ Tecnólogo em Produção Audiovisual (radio e TV)
- ✚ Tecnólogo em Produção de Açúcar e Álcool
- ✚ Tecnólogo em Produção de Música Eletrônica
- ✚ Tecnólogo em Produção de Vestuário
- ✚ Tecnólogo em Produção Fonográfica
- ✚ Tecnólogo em Produção Gráfica

- ✚ Tecnólogo em Produção Industrial
- ✚ Tecnólogo em Produção Joalheira
- ✚ Tecnólogo em Produção Moveleira
- ✚ Tecnólogo em Produção Multimídia
- ✚ Tecnólogo em Produção Musical
- ✚ Tecnólogo em Produção Sucroalcooleira
- ✚ Tecnólogo em Redes de Computador
- ✚ Tecnólogo em Redes de Telecomunicações
- ✚ Tecnólogo em Rochas Ornamentais
- ✚ Tecnólogo em Saneamento Ambiental
- ✚ Tecnólogo em Segurança da Informação
- ✚ Tecnólogo em Segurança do Trabalho
- ✚ Tecnólogo em Sistemas de Telecomunicações
- ✚ Tecnólogo em Sistemas para Internet
- ✚ Tecnólogo em Telecomunicações
- ✚ Tecnólogo em Telemática
- ✚ Tecnólogo em Viticultura e Enologia
- ✚ Tecnólogo Gráfico
- ✚ Tecnólogo Metalurgista

Infelizmente, ainda estão faltando diversos títulos, principalmente do eixo Gestão e Negócios, constantes do Catálogo Nacional de Ensino Tecnológico. O único curso selecionado desse eixo foi o curso de Gestão Financeira.

Para conhecimento de como está sendo pensada a inclusão dos tecnólogos na CBO, abaixo escolhemos alguns cursos de tecnologia e de bacharelato, com o objetivo de comparar o mercado de trabalho para esses dois tipos de profissionais.

Tabela 13 – Bacharel X Tecnólogo - Área de Eventos

Análise	Tecnólogo	Bacharel
Título	Técnicos em Serviços e Organização de Eventos	Diretores de Operações de Serviços em empresa de Turismo, de alojamento e alimentação.
Descrição Sumária	Montam e vendem pacotes de produtos e serviços turísticos e organizam eventos sociais, culturais e técnico científicos, dentre outros. Contratam serviços, planejam eventos, promovem e reservam produtos e serviços turísticos e coordenam a realização de eventos.	Dirigem no mais alto nível, e como representante dos proprietários ou acionistas ou por conta própria, as atividades de produção e operação de empresas de serviços em turismo, alimentação e hotelaria. Definem política e diretrizes; traçam plano operacional; operacionalizam negócios; produzem resultados; coordenam equipes; garantem qualidade de produtos e serviços; analisam mercado e atuam como relações públicas.
Formação e Experiência	O exercício dessas ocupações requer no mínimo o ensino médio completo acrescido de cursos de qualificação profissional de curta duração. Atualmente no mercado de trabalho há um grande número de profissionais de nível superior, com graduação tecnológica, no exercício dessas ocupações. É desejável fluência em idiomas estrangeiros. O pleno desempenho das atividades ocorre após um ou dois anos de experiência.	Essas ocupações são exercidas por pessoas com escolaridade de ensino superior acrescida de programas de treinamento e especialização, correlatos às suas atividades. O pleno exercício das atividades se dá após cinco anos de experiência.
Condições Gerais de exercício	Atuam em empresas de turismo, agências de viagem, serviços de hospedagem, serviços culturais, organizadoras de eventos, dentre outras, como assalariados, com carteira assinada ou como trabalhadores autônomos e até mesmo como empregadores. Organizam-se em equipe de trabalho, trabalham sob supervisão, em ambiente fechado.	Desenvolvem as atividades em equipe, sob supervisão ocasional, em ambientes fechados e no período diurno. Podem trabalhar sob pressão, ocasionando estresse.

Tabela 14 – Bacharel X Tecnólogo - Área de Finanças

Análise	Tecnólogo	Bacharel
Título	Gerentes Administrativos, Financeiros, de Riscos e Afins.	Administradores
Descrição Sumária	Exercem a gerência dos serviços administrativos, das operações financeiras e dos riscos em empresas industriais, comerciais, agrícolas, públicas, de educação e de serviços, incluindo-se as do setor bancário. Gerenciam recursos humanos, administram recursos materiais e serviços terceirizados de sua área de competência. Planejam, dirigem e controlam os recursos e as atividades de uma organização, com o objetivo de minimizar o impacto financeiro da materialização dos riscos.	Planejam, organizam, controlam as organizações nas áreas de recursos humanos, patrimônio, materiais, informações, financeira, tecnológica, entre outras; implementam programas e projetos; elaboram planejamento organizacional; promovem estudos de racionalização e controlam o desempenho organizacional. Prestam consultoria administrativa a organizações e pessoas.
Formação e Experiência	Para o exercício das ocupações de gerentes administrativos e financeiros, a escolaridade varia em função do porte da instituição empregadora: curso superior incompleto e cursos profissionalizantes de até quatrocentas horas ou graduação tecnológica, bacharelado e de pós-graduação. Os requisitos para os gerentes de riscos são mais elevados – curso superior mais pós-graduação na área e conhecimento do negócio em que atua. Neste caso, o pleno desempenho das atividades ocorre em torno de cinco anos gerenciando riscos em sua área específica.	Para o exercício dessa ocupação requer-se curso superior completo em Administração de empresas ou Administração pública, com registro no Conselho Regional de Administração – CRA.
Condições Gerais de exercício	Atuam em empresas industriais, comerciais, agrícolas, públicas, e de serviços, incluindo-se as de intermediação financeira, em atividades gerenciais de apoio à atividade-fim, predominantemente como assalariados, com carteira assinada. Trabalham em equipe, sob supervisão ocasional, atuando em ambientes fechados e em horário diurno.	Trabalham em qualquer ramo de atividade econômica, serviços, comércio e indústria, incluindo-se a administração pública. São assalariados celetistas - estatutários ou autônomos. Geralmente trabalham em equipe, em ambiente fechado e em horário diurno. Estão sujeitos a pressão por um cumprimento de prazos e metas.

Através desses dois exemplos, podemos perceber que a formação dos tecnólogos é para trabalhar em funções específicas e, do bacharel em funções generalistas. Percebe-se também, que ainda há mais possibilidades de contratação para o bacharel, ficando o tecnólogo, pelo menos neste cargo, da

área de finanças, impossibilitado de prestar concurso público e ser contratado por outros regimes que não a CLT ou autônomo⁴¹.

Novamente, o conceito de sincretismo, descrito por Canevacci, nos mostra que realmente a cultura vista como um Logus sincrético, ultrapassa a fragmentação e provoca uma constante metamorfose pela qual a sociedade passa e, que não precisamos destruir o velho, quando criamos o novo. A insegurança em perder espaço no mercado de trabalho, por sua vez apontada diversas vezes nesta pesquisa, tanto pelos bacharéis, como pelos tecnólogos, não se justifica, principalmente se cada título for tratado como deve ser tratado, ou seja, não podemos confundir formação tecnológica como sendo um curso de graduação de bacharel curto e, sim, das suas especificidades inerentes à sua criação e tão mal compreendidas até os dias de hoje. No entanto, tais medos ainda são privilegiados de uma forma ou outra, como mostramos acima.

A CBO veio esclarecer esses conceitos, de uma forma simples e real, por isso a importância de incluir todos os demais cursos superiores de tecnologia em sua relação.

Acredito que isso ajudaria a todos: alunos, professores, IES, sociedade e mercado de trabalho, valorizando tanto o tecnólogo como os bacharéis, dentro de suas reais atuações.

É uma questão de reconstrução de uma sociedade, do aproveitamento de mão de obra qualificada nas mais diversas áreas do saber e do fazer.

Porém, sem um maior rigor por parte das IES, dos docentes, dos órgãos de fiscalização e avaliação, incluído os conselhos regionais, de nada adiantará todas essas ações, se insistirmos em formar analfabetos funcionais e lançá-los a toda sorte do mundo, no mercado de trabalho. Isso só prejudica a sociedade como um todo, pois seremos atendidos por pessoas despreparadas e incapazes de gestar e ter uma boa atuação em sua profissão.

⁴¹ No título “Condições Gerais de Exercício” na tabela 14, observa-se que, para o bacharel, a CBO classifica-os como sendo assalariados celetistas – estatutários ou autônomos. Essas denominações o habilitam para concursos públicos, já que são sob esses regimes de trabalho que as empresas públicas fazem suas contratações. O mesmo, no entanto, não ocorre com os tecnólogos, cujos regimes de trabalho supra citados são a eles negados.

1. Modernidade, Mito e Rito: em busca da identidade dos CSTs

O homem, segundo Balandier (1997, p. 19), é um ser que simboliza. O homem precisa do símbolo e do discurso mítico para, não só com relação a si próprio, mas também coletivamente, estruturar e dar sentido ao universo sensível. Balandier mostra que “dar sentido ao universo sensível; é a expressão da busca difícil do segredo da origem, da primeira ordenação do mundo das coisas e dos homens (...) acima do mito, há de se ressaltar o pensamento mítico, sua forma de operar e dar unidade à diversidade dessas operações”.

O pensamento mítico, desta forma, é nutrido incansavelmente pelo imaginário e, este, é o principal responsável por dar ao mundo uma unidade, uma ordem, um sentido primordial.

O mito trabalha na esteira da ação, passa por cima dos homens para se realizar, estabelece sua relação com as potências simbólicas das quais eles passam a ter o apoio, ele alimenta a palavra “quente”, que dá a certeza que o mundo pode e vai mudar. A história está longamente marcada por essas manifestações, que tomaram a forma de revoltas ou revoluções fundadoras, ou de inovações religiosas, que engendraram primeiro uma liberação e uma re-criação no imaginário e acabam por transformar o real. Em tempos mais recentes, a descolonização foi freqüentemente traçada por meio dessas iniciativas, o sagrado traçando o rumo da política (MAFESSOLI, 1998, p. 27).

O mito, para Balandier, organiza-se e desenvolve-se em função da pessoa fundadora, ele estabelece a etapa de sua transfiguração. Desta forma, é pelo mito conjugado ao rito que a transformação do mundo, a passagem de uma aparente desordem, pintada de ordem e mantida pela força, transforma-se em uma *verdadeira* ordem.

A transformação deve efetuar-se, realizar-se ao mesmo tempo, a fim de dar um outro curso à história, um caminho que traga em si o sentido e a ordem diante do que os homens, confusamente, puseram-se à espera. No caso dos tecnólogos, é a incorporação, vivência e superação do mito do progresso brasileiro, como já demonstrado no 1º capítulo, que o fará construir solidamente sua identidade profissional.

O que veremos no trabalho de Balandier é que o rito está associado ao mito que ele traduz em ações, práticas, algumas seqüências. Mas o rito não é nem o simples reflexo do mito, nem sua representação: tem sua própria lógica, determinada por sua finalidade e a exigência de eficácia.

Em outras palavras, é como demonstramos no capítulo 2, ao elencar três formas dos tecnólogos vivenciarem para si mesmos o mito do progresso brasileiro e fazer, desta vivência, uma espécie de ordem para justificar o porquê de terem cursado um CST.

Quando os alunos justificam sua escolha pelo CST, através de argumentos como: 1) acreditar que a área escolhida teria grande futuro no país; 2) por ser mais rápido o ingresso no mercado de trabalho e; 3) por saber da necessidade de novos profissionais na área escolhida, estão rendendo-se ao discurso de expansão tecnológica do neoliberalismo, sem fazerem uma real análise da veracidade desses fatos, ou se apenas com o CST e a falsa propaganda feita de qualidade sobre sua formação o qualifica e o torna aceitável para o mercado de trabalho.

A própria organização do rito resulta portanto desta conexão com o mito; está acomodado em torno de elementos centrais que o especificam e designam sua função particular; inscreve-se no interior de um sistema, que contribui para a integração individual em uma sociedade e em uma cultura (iniciação), ou para a gestão do sagrado (culto), ou manifestação do poder (cerimonial político), ou qualquer outra finalidade de ordem social.

O rito, sendo uma dramatização que impõe condições de lugar, de tempo, de circunstâncias propícias, de designação daqueles que inclui ou exclui, requer que seus executantes o conduzam adequadamente, porque qualquer infração maior à ordem que o constitui arruína-o e cria efeitos nefastos, de desordem contagiosa. O rito, por todas estas características, precisa ser compreendido quando diz respeito à formação dos Tecnólogos.

O rito tem, assim, a função de, por um tempo, converter a incerteza em certeza, fazer com que qualquer coisa aconteça de acordo com os poderes e as forças que governam os destinos humanos, e cujo resultado é tido como positivo por toda a sociedade ou por alguns de seus componentes. O rito, para poder agir, apela à função imaginária, recorre à informação, ao saber; sob este

aspecto, pode ser comparado a uma memória (dispositivo de estocagem), no sentido informático da palavra.

Estamos vivenciando este momento nos CSTs, com muitas esperanças em converter a incerteza em certezas. O reconhecimento do CRA e da CBO pode transformar o destino desses profissionais, já que farão do rito máximo para os tecnólogos, no caso o mercado de trabalho, mais organizado e aceitável. Exemplo disso é a nova cartilha dos tecnólogos que foi criada lançada no dia 22 de fevereiro de 2010, durante o Encontro de Lideranças do sistema CONFEA/CREA. Segundo Jorge Guaracy Ribeiro, Presidente da Associação Nacional dos Tecnólogos,

O lançamento da cartilha do tecnólogo das áreas abrangidas pelo Sistema CONFEA/CREA é uma conquista de vital importância para a categoria, pois deverá constituir um marco referencial no desenvolvimento da luta daqueles que acreditam e defendem a profissão, por compreenderem a sua importância para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico para o país.

Esse trabalho é fruto das discussões desenvolvidas nos Fóruns de Valorização Profissional dos Tecnólogos realizados pela Associação Nacional dos Tecnólogos – ANT e da dedicação e empenho das instituições e representantes envolvidos na sua elaboração.

Ele estabelece um efetivo ponto de partida para as necessárias mudanças dos paradigmas estabelecidos na nossa sociedade em relação ao profissional tecnólogo. Busca romper com o preconceito, por meio do esclarecimento e da compreensão do caráter da profissão, e elevar a auto-estima profissional, ao estabelecer uma identidade clara e precisa para os atuais e futuros tecnólogos. (...)

Grande parte do que ocorre hoje decorre da falta de esclarecimento do que é e para que veio o tecnólogo, ele não é um super técnico ou um sub engenheiro. Temos que buscar o entendimento para que todos possam exercer seu trabalho com dignidade e respeito e aprender a trabalhar junto para engrandecer a Engenharia nacional e contribuir para o desenvolvimento do país.

(...) Temos a consciência do muito que ainda resta a ser feito pela inclusão, reconhecimento, integração e valorização do profissional tecnólogo, para que a profissão possa ser exercida de forma plena e irrestrita no âmbito da modalidade de acordo com as competências adquiridas pela graduação. (RIBEIRO: 2010, p. 5; RIBEIRO: 2010a).

Se os CSTs vivenciam o mito através do mito do progresso brasileiro, o rito, para essa modalidade de ensino, é a forma como ele é concebido e articulado em sua prática, formação de aluno e absorção do mercado de trabalho.

Conforme a própria teoria de Balandier, o mito mantém e altera o rito, e vice-versa. Portanto, ações como a Cartilha do Tecnólogo é uma forma prática de deslumbrar essa relação mito e rito. Alterando-se o rito de contratação do tecnólogo, compreendendo sua real necessidade no mercado, ajudam a romper, pouco a pouco, o peso do mito do progresso brasileiro em sua formação.

Requerendo a crença e a legitimação para a participação na vida de um além do universo humano banal, o rito reativa a vida, mas, associando-a a um jogo em que a simulação dá forma a outro tipo de real, a um sobre-natural – mesmo que os participantes possam ter consciência dessa simulação, enquanto dominados pelo efeito ritual. O rito é a resposta às práticas que tratam explicitamente a ordem e a desordem, indissociáveis de toda a vida, de toda a história. Qualquer que seja sua pretensão, o rito é, por natureza, ordem em si mesmo. É estruturado e constitui um sistema de comunicação e de ação de uma grande complexidade (BALANDIER, 1997, p. 30-31).

A natureza e a sociedade obedecem a uma mesma necessidade; contrariar esta necessidade é ameaça tanto para uma, quanto para outra, é abrir um ciclo de desordens ao longo do qual catástrofe, calamidades e crises sociais se alimentarão mutuamente.

O homem, ao longo de sua construção societária, vem deparando-se com esta desordem e, tanto para Balandier, como para Maffessoli, é a desordem, unida inseparavelmente à ordem, que cria ou tenta criar um conceito para a modernidade.

Essa confusão imensa, criada até os dias de hoje sobre as reais funções dos bacharéis, dos tecnólogos e dos técnicos, completam essa teoria, mostrando-nos que seus criadores, neste caso os órgãos governamentais vistoriados pelos órgãos internacionais, não se preocuparam, ainda, em estabelecer normas e/ou leis que venham abraçar e incorporar a mão-de-obra qualificada para as distintas funções existentes, ou ainda não existentes, no mercado de trabalho no Brasil. Porém, já estamos começando a mudar essa realidade, embora a passos de tartaruga, porque os cursos dos CSTs não são assim tão jovens e milhares de jovens e adultos já se formaram e ainda não encontraram sua posição na sociedade. O que falta aos órgãos governamentais e internacionais é começar a compreender os CSTs dentro da

lógica cultural em que estamos inseridos e, com a própria atuação dos CSTs, modificando.

Independentemente do lucro almejado pelas IES e pelo Governo, é necessário um re-pensar imediato sobre a criação e existência de cursos que não contemplam o aluno após a aquisição de seu diploma. Os CSTs são muito importantes para o desenvolvimento do país, mas precisam ser re-analisados em suas ofertas. É o caso da CBO. Ainda não foram incorporados cursos de dois anos de duração, na sua grande maioria do eixo temático do Catálogo Nacional de Ensino Tecnológico, da área de Gestão de Negócios. Será que vale a pena continuar insistindo com essas formações, ou algo deve ser revisto?

Rubem Alves (1984), por sua vez, diz que o homem só pode sair da penumbra do mistério caótico quando cria, através da linguagem, a ordem e a organização de seu mundo.

Quando, por exemplo, culturas primitivas, através do ritual religioso, repetiam e imitavam os atos cosmogônicos dos deuses, estavam simplesmente tentando tornar eficazes, novamente, aqueles momentos e atos que eram de valor supremo, por se constituírem no início o fundamento do seu cosmo físico e social. Não nos interessa se os efeitos desejados eram atingidos ou não, mas simplesmente a intenção do ato. Seu objetivo era tornar históricos (no sentido de objetivos, concretos), através de imitação e repetição, aquilo que a comunidade toda considerava ser os valores supremos. Creio que este modelo se aplica a tudo que poderíamos chamar de atos de criação de cultura. Digo que este é o ato essencialmente humano porque é somente por meio dele que se resolve a contradição entre o homem e a natureza. Como bem observa Marx, as contradições teóricas entre subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, contradições que refletem contradição entre o homem e o mundo, se resolvem por meios práticos (ALVES, 1984, p.14-15).

Desses meios práticos que Rubem Alves faz menção, a memória, a construção da memória coletiva, é um dos mecanismos mais eficazes para organizar o mundo e a sociedade, e salvar a humanidade do caos do “nada”.

Uma obra que traduz bem este pensamento é o belíssimo “A História Sem Fim” de Michael Ende (1990).

A trama central do primeiro livro está envolta em encontrar a cura para a doença da Imperatriz Criança, imperatriz de Fantasia. Se a cura não fosse encontrada, o “nada” dizimaria o reino. A trama envolvia o fato de apenas uma criança humana, que acreditasse na existência de Fantasia, poder resolver o enigma, e, ao final do livro, fica esclarecido que a cura era dar um novo nome à Imperatriz Criança, uma vez que, por falta de memória coletiva, havia desorganizado-se o cosmo de Fantasia, ficando entregue ao caos e, conseqüentemente, ao esquecimento e à destruição.

A questão da memória coletiva também é resgatada por Balandier no diálogo que ele traça com a sociologia das sociedades secretas de Simmel. Neste diálogo, o espaço imaginário e o espaço da sociedade são isomorfos, com campo de relações em que a ordem e a desordem coexistem em constante confrontação, e a lei enfrenta as forças destrutivas e resiste à degradação do tempo. É bom lembrar que todas as sociedades tradicionais imprimem fortemente sobre os lugares conhecidos, as significações exigidas por seu imaginário, seus sistemas simbólicos e suas práticas rituais (BALANDIER, 1997, P. 96-99).

Não é de estranhar que a não informação acadêmica e societária seja característica da categoria dos tecnólogos. O “nada” parece ser a essência da memória coletiva desses profissionais. Às vezes, temo ser de propósito, que nos diversos cursos de tecnologia, não sejam abordados temas como política, cidadania, direitos e deveres, reivindicações sociais e profissionais, construção do futuro, trabalho e família. Muitas dificuldades, conforme já relatado no capítulo anterior, estiveram presentes nesta pesquisa, ou por total falta de interesse, ou talvez, por despreparo dos alunos. Interesse e despreparo que é alimentado pelo sistema que os forma e os absorve no mercado de trabalho. Um exemplo disso, é que recentemente, após saber das boas notícias sobre o CRA e a CBO, conversei, via e-mail com alguns alunos e professores para saber se estavam a par das novidades. Qual não foi minha surpresa que não sabiam de nada.

A memória coletiva, no caso dos tecnólogos, começa a ser construída com a ação do Sindicato, com essas informações via e-mail, com dissertações

e teses que estão sendo escritas, com congressos e com a memória coletiva de seus agentes, transmitidas, sobretudo pelo discurso e a história oral.

Essa memória coletiva, dentro de um espaço conhecido, a topologia imaginária e simbólica, tendo como base a teoria de Norbert Elias em “Os estabelecidos e outsiders” (2000), cria o universo dos iguais e dos diferentes.

Nesse sentido, “os outsiders” acabam sendo banalizados dentro da sociedade e, muitas vezes, quando esta banalização soma-se ao fértil campo da imaginação dos “estabelecidos”, esses tornam-se objetos de desconfiança e medo, em razão de suas diferenças e do status inferior, o que os torna causa de suspeita e geralmente vítimas de acusação.

Os “outsiders” ocupam, assim, a periferia do campo social no sistema de representações coletivas dominantes, muitas vezes em contradição com sua própria condição real e o reconhecimento de fato de seu papel. Caracterizam-se como a poção que constitui os “contras” a alguns movimentos dominantes. Os “outsiders” são, por todas essas razões, instrumentos de ordem e, ao mesmo tempo, agentes potenciais da desordem.

Não é incomum, assim, que o imaginário popular - alheio a esta possível explicação de Balandier e Norbert Elias e uma série de outros estudiosos responda-nos, quando dirigimos questões referentes aos tecnólogos, frases como estas que obtivemos de diferentes alunos:

“não gosto dos tecnólogos, eles são todos mal preparados. Acham-se experientes e, ainda por cima, mais inteligentes que os outros alunos que cursaram um curso de bacharelado. É por isso que não encontram espaço no mercado de trabalho”

(Aluno do bacharelado em Administração de Empresa)

“são todos preguiçosos e não gostam de estudar. Pensam que um diploma de curso superior é coisa simples de se adquirir”

(Aluna do Bacharel em Letras)

“Tecnólogos? Quem são estes?... ah, já sei! É aquele pessoal que cursou um curso técnico no SENAI ou no SEBRAI”

(Aluno do Bacharel em Ciências da Computação)

“são boa gente, mas não estão devidamente qualificados para assumir uma posição de destaque no mercado de trabalho. Falta muito embasamento teórico...”

(Aluno de Pós-Graduação em Gestão Empresarial)

Para Balandier (1997, P. 142-147), os personagens capazes de estruturar todo um grupo são os constitutivos do imaginário coletivo. Este, com relação aos tecnólogos, deu forma e vida para a constituição deste tipo de alunado, desenvolvendo personagens capazes de se transformarem tanto em profissionais competentes, a vista de uns, quanto incompetentes, para outros, e de agir ao contrário das normas e dos códigos, no nosso caso, o código seria o bacharel.

Todos esses personagens estão, segundo Balandier, à parte ou separados por uma impureza original desde o seu nascimento; eles são “outros”, de identidade incerta ou variável, seu ser móvel os exclui de toda conformidade; podem aparecer como meio loucos inquietantes e cômicos. Por eles, também, os limites se apagam, as categorias e as classificações se embaralham, os valores e as obrigações se enfraquecem.

No caso dos tecnólogos, isso não precisaria acontecer, mas, infelizmente ainda acontece. Os cursos foram pensados de maneira correta, porém constituídos de maneira errada, proporcionando abertura para toda essa inquietação e incertezas da própria sociedade aos quais eles, os tecnólogos, também fazem parte.

Eles perturbam, transgridem, subvertem, desafiam os conservadores, com as quais seu estado intermediário (entre os bacharéis e os técnicos) os relaciona. A uma lógica da ordem opõem-se uma lógica da contradição e da incerteza.

As produções do imaginário, assim, não estão unicamente destinadas à transmissão da palavra: escrevem-se nos sistemas de práticas mais ou menos dramatizadas, chega à materialidade por meio da criação artística – principalmente a arte das máscaras. É importante precisar, por conseguinte, que os jogos de palavras, pelos quais as palavras se desviam, se invertem e se

tornam “más”, podem contribuir para o aprendizado e pacificação das relações sociais. Desse modo, o insulto desprovido de sua carga agressiva, dentro do próprio contexto de sua emissão, torna-se um instrumento pedagógico.

Como vimos na regulamentação do CRA, a criação de tantas denominações diferentes feitas, para um mesmo tipo de curso, pelas IES e autorizadas pelo próprio MEC, acabou banalizando os cursos e a aceitação dos mesmos pela sociedade e mercado de trabalho. Um grande desrespeito para com os alunos e, um claro despreparo institucional de todos os lados.

Na verdade, grande parte da população, ainda não sabe e nem conhece seriamente os tecnólogos. Muita gente traça opinião por intermédio de outra pessoa, no mínimo preconceituosa, e essa continuidade de informações acaba se expandindo de forma pejorativa e destrutiva. Falta muita divulgação positiva sobre os tecnólogos, suas funções e atribuições, bem como sobre os Cursos Superiores de Tecnologia. Falta que os órgãos governamentais entendam que nem todos os cursos de curta duração devam ser chamados de cursos superiores. Os cursos de dois anos, por exemplo, deveriam ser classificados como cursos de pós-graduação, sendo freqüentados não só por tecnólogos, mas por bacharéis também, adquirindo um caráter de especialização para já formados em curso superior.

Acredito que essa medida traria muito mais força para os tecnólogos e muito mais visão de seriedade por parte da sociedade.

Os tecnólogos, por serem em sua grande maioria caracterizadas por aglomerações estudantis, nos dias atuais, acabam tendo sobre si a imagem de formuladoras do caos e da desordem social.

Esta imagem, no entanto, não é formulada apenas por pré-conceitos da sociedade em geral; está interligada à questão social, a modernidade e, na grande maioria das vezes, não é bem recebida por não ser bem compreendida.

Para Balandier, a modernidade atual, na medida em que exprime uma realidade fragmentada, revela uma temporalidade igual. Ela oculta o que não é imediato, cotidiano, atual; ela valoriza o efêmero, sustentando a invasão pelo acontecimento e enfocando o indivíduo a “conquista do presente”, do seu presente.

A cultura do imediato e do efêmero é reveladora em seus meios de criação: recusa o que é construído, vantagem dada ao fragmento a associações de elementos heteróclitos, rejeição ao que é concluído e, portanto, definitivo, importância para obras precárias, como o happening, às artes do movimento (às figuras cinéticas) e às experimentações provocadoras que sacodem o cotidiano (a arte sociológica que visa a submergir, “até o pescoço”, a arte na realidade social. O tempo fica assim apreendido no instante e no inacabado).

Contra o “nivelamento maciço-mediático” nasce a retórica da modernidade. A retórica da modernidade é a retórica da ruptura e da criação. Esta encontra limites que ela recoloca, ultrapassa e que reaparecem sob outras formas. Não é uma geradora infinita do novo e do inédito. É uma retórica que leva ao passado, a servir-se dele (movimentos “neo” e “retro”), a desconstruir e a reconstruir de outra maneira aquilo que já existe, importando elementos provenientes de cultura externas.

Nesse sentido, induz a uma retórica da apropriação por amálgama ou sincretismo cultural, legitimando o recurso ao heteróclito, aos procedimentos de criação por colagem. A retórica da modernidade encontra também suas fontes nas novas formas e figuras do imaginário, naquilo que realça o sensível pelo recente re-conhecimento do corpo e pela grande liberdade concedida ao desejo.

Sob uma de suas faces, o pós-modernismo esconderia um cinismo da acomodação, uma conciliação, um niilismo banalizado e afetado, um consentimento resultante da passividade e da esperteza cotidiana; se satisfaria com a ambigüidade, ficaria de fora de qualquer projeto político ou utópico. Sob outra de suas faces, mostraria uma capacidade expressiva liberada, uma exigência de criatividade livremente exercida e propícia à coexistência de estilos, uma abertura a todas as experimentações, múltiplas, brilhantes e pouco preocupadas com suas chances de permanência.

Acima dos ideais, das ideologias, das ilusões perdidas, esboça-se uma busca de todas as possibilidades da escrita, narrando experiências de vidas destruídas, recorrendo a uma mobilidade que restitui a profusão dos

acontecimentos com desenvoltura e ironia. Da modernidade à pós-modernidade, dá-se uma certa continuidade.

A pós-modernidade exacerba aspectos da modernidade, leva ao extremo sua retórica. Ambas revelam a grande desordem das paisagens sociais e culturais, um rompimento dos fios tecidos no passado entre os homens, seus grupos e suas obras, de uma tentativa de recuperação de fragmentos significativos de um *devoir*. Tentam uma exploração de espaços mal ou não demarcados, desconhecidos ou quase.

O que se apresenta hoje como modernidade é uma passagem aos extremos: do desencanto e do pessimismo radical, ao encantamento e ao otimismo absoluto. As decepções engendram o desaparecimento das esperanças: as da realização de um progresso contínuo, da possibilidade de um liberalismo bem domesticado, de uma revolução globalmente positiva. Mas, ao contrário, o encantamento produzido pela aceleração do avanço científico e tecnológico e sua extraordinária capacidade cumulativa levam a profetizar que “amanhã tudo é possível”.

Tudo isso é que norteia a escolha por um curso de curta duração pelos alunos que acabaram de se formar no ensino médio ou seus egressos, que não tiveram, até esse momento, nenhuma possibilidade em cursar o ensino superior e acreditar num “futuro melhor”. É, pois, a base teórico-antropológica que torna o mito do progresso brasileiro possível e quase indestrutível em nossa sociedade.

O que é interessante notar é que, se alguns interpretaram frente a estes profissionais o protótipo de uma geração incapaz de formular propostas de transformação social, permanecendo estes no individualismo, no pragmatismo, no hedonismo e na indiferença às questões coletivas e à história da sociedade, esses mesmos interpretadores também não foram capazes de observar que estes jovens, dentro de suas formações específicas, podem demonstrar, através de suas atuações profissionais, suas respostas para o contexto social no qual estavam inseridos (ABRAMO, 1994, p. xii-xiii).

Tentativas outras, melhor ajustadas a uma realidade fragmentada e sempre em movimento, pesquisaram os sinais, os traços, os aspectos que permitem uma exploração mais setorial e constantemente recuperável.

Essas tentativas delimitam primeiro, os espaços da incerteza. Esta, quando relacionada ao indivíduo em situação de modernidade, conduz à evidência dos riscos que afetam a construção da identidade pessoal. O ruído dos critérios temporais impõe-se junto com o ruído dos critérios espaciais; conjuntamente, contribuem para a criação de expedientes na construção da identidade e na constituição das relações interpessoais.

Os espaços sociais onde se desenvolvem as interações individuais ou coletivas não se dividem mais conforme as separações nitidamente traçadas. A mais importante é a forte erosão das fronteiras entre os domínios públicos e privados: as condições da vida cotidiana (residência, trabalho, lazer), a interferência do externo no âmago da intimidade familiar – desde a intromissão de modelos pré-fabricados até a intromissão de terapeutas de casais e conselheiros em geral.

Vistas todas estas questões referentes à modernidade e grupos sociais, aqui especificamente o caso dos tecnólogos, o que significa hoje falarmos de curso superior? O que se sabe, porém, é que dentro de uma perspectiva global, a questão do “eu” foi tão afetada, o que tem levado milhares de estudantes a procurar pelo CST para deles fazer parte, buscando-o essencialmente pela ideologia que, por sua vez, está fundada em mitos de criação e, de uma forma geral, no mito da inserção imediata no mercado de trabalho.

2. Repensando o curso superior. Recriando os CSTs.

Normalmente, quando falamos sobre curso superior, nos vem à mente uma grande oportunidade para desenvolvermos habilidades, competências e conhecimentos, não só para uma formação profissional, mas, também, para o crescimento pessoal.

Ter a oportunidade de cursar uma graduação é, sem sombra de dúvida, ter a oportunidade de aprimorarmos nossa identidade ou, talvez, até criar uma nova. Iremos conhecer novas pessoas, umas mais experientes, outras nem tanto, mas que com certeza irão agregar muito conhecimento, cultura e

indagações que poderão mudar nossa postura e visão frente ao mundo, tornando-nos pessoas com pensamento mais crítico e útil para a sociedade.

Antigamente o professor, sobretudo o de cursos superiores, era visto como Mestre e detentor do saber. Hoje, porém, essa realidade não mais existe e, os alunos adentram uma faculdade já sabendo disso, aproveitando esse fato para enfatizar seus conhecimentos e influenciar os caminhos do saber que desejam cultivar, forçando muito dos professores a mudarem o rumo de suas aulas e, até mesmo, em muitos casos, mudar o rumo que haviam traçado para sua disciplina.

Nos cursos de graduação convencionais de bacharelado é menos provável essa mudança, o que interfere menos na modificação constante da identidade do professor e da categoria profissional com a qual ele contribui na formação. Porém, nos cursos de graduação do ensino tecnológico, é uma realidade.

Lecionar nos CSTs é um grande desafio. É praticamente impossível manter, num mesmo semestre, imagina durante um curso todo, a mesma postura de aulas e de conhecimentos pré-preparados para enfrentar uma turma de alunos que, na sua grande maioria, não apresentam experiência escolar e profissional alguma e, nitidamente, estão em busca de construir suas identidades profissionais, da noite para o dia.

A identidade do professor perpassa pela construção da identidade do aluno e vice-versa, assim como perpassa pela identidade da IES, de seus coordenadores e colaboradores. Hoje, bem mais acentuado do que há alguns anos, perpassa, também, pela identidade cultural da sociedade.

Como trabalhar a identidade dos tecnólogos, então, com tantas influências externas, com tantas personalidades diferentes, com tantas incertezas sobre a própria constituição dos CSTs, principalmente num momento em que estamos vivenciando a tentativa de afirmação e aceitação dos mesmos pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

Pensando socialmente, entretanto, consideramos que o conceito de identidade é atravessado por outros, como grupo social e cultural. [...] Assim, falamos da constituição das identidades como “processos de identificação”: as experiências cotidianas nunca cessam de proporcionar situações que nos demandam escolhas e posicionamentos em relação a condutas

e valores, tanto os pessoais como os alheios. [...] Em vez de uma essência, algo acabado e estático, a ênfase da antropologia recai sobre o incessante movimento de diálogo entre os símbolos que fazem parte da cultura dos diferentes sujeitos. Dessa forma, é possível refletir sobre as várias identidades que cada situação social nos permite utilizar, considerando os fatores que interferem nesse processo: a categoria de idade, a participação em grupos, o desempenho de papéis socialmente reconhecidos. Tais fatores são responsáveis pela construção da identidade que cada sujeito se atribui, bem como as que os outros reconhecem em alguém, e que nem sempre são coincidentes. Identidade nacional, de classe, de grupo, profissional, de gênero: todas elas nos remetem à forma como os sujeitos percebem e participam de suas culturas (KEMP, 2000).

Num processo de identificação, vários fatores podem e devem ser observados para os CSTs. Sendo a construção da identidade cultural desses cursos responsabilidade de todos os agentes envolvidos, tais como os discentes, os docentes, as IES, os coordenadores e colaboradores, será necessário que os mesmos se identifiquem e gostem dos cursos. Infelizmente não é isso que presenciamos.

Durante todos esses anos que venho elaborando esta pesquisa, a insatisfação, tanto dos discentes com a carreira escolhida, quanto dos docentes com a atuação em sala de aula, bem como dos coordenadores, é total e, por que não dizer, descaso com os CSTs.

Não é difícil de compreender. De um lado, muitas IES não abraçaram os alunos tecnólogos por ideal e sim por ganância, onde descobriram, há tempos, que esse público representava uma gorda fatia no mercado, amparados, ainda, por incentivos governamentais como isenção de impostos, principalmente no caso de alunos bolsistas, que não tem como contribuir para a construção sólida de uma identidade. Por outro lado, diversos docentes, frustrados por não poderem atuar como gostariam, ou seja, por serem manipulados por essas IES que tem a preocupação de não perder o aluno, impedindo, com isso, o bom desempenho do professor, forçando-os a desenvolver suas atividades em sala de aula não de uma forma que lhes de prazer em ensinar e, que consiga ver o fruto do seu trabalho no ganho de conhecimento do aluno, mas, sim, obrigando-o, quase sempre, nivelar a classe para baixo, bem como atuar em matérias que não são inerentes a sua formação.

Já os discentes não têm orgulho de sua profissão, quando entram no curso, percebemos euforia e entusiasmo, porém no decorrer do curso e, principalmente nos últimos módulos, eles desanimam, alguns se arrependem, outros passam a detestar a faculdade que cursaram e muitos sentem-se envergonhados em dizer que são tecnólogos.

Não há, ainda, um sentimento de pertença em nenhum momento da construção de identidade cultural desses cursos.

Um aluno que cursa o bacharelado, por exemplo, no curso de Direito, ele sente-se orgulhoso, demonstra a todos que se sente importante e útil para a sociedade, então se esforça muito para ganhar destaque. Seus professores têm orgulho de seu trabalho, pesquisam, elaboram projetos, são atuantes. A IES que fornece essa graduação empenha-se em dar as melhores condições para que esses alunos e professores consigam dar um bom status para a escola, então a identidade cultural está se formando e se alastrando pela sociedade e pelo mercado de trabalho, de forma positiva.

Hoje, talvez, com essas novas medidas que estão sendo tomadas: desde 2006 a instituição do Catálogo Nacional dos Tecnólogos; a inserção na CBO em janeiro deste ano; a inserção de diversos títulos pelo CRA; a atuação mais próxima do sindicato dos tecnólogos e da ANT, haja espaço para iniciarmos uma construção positiva de identidade cultural dos CSTs.

Uma das medidas urgentes que todas as IES deveriam tomar é sem sombra de dúvida apostar no investimento do professor.

O professor que atua no CST precisa ter um diferencial a mais, ele precisa estar engajado no mercado de trabalho, ou se especializar nas mais diversas áreas que cercam esses cursos, conforme demonstrado no capítulo 2.

Normalmente o professor vem de uma universidade, onde as aulas que sempre costumava ou ainda costuma lecionar são para alunos dos cursos de bacharelado, quando não para alunos de seu próprio curso. Quando ele adentra um curso de CST sua fala, postura, metodologia e experiência são abruptamente modificadas, caso contrário ele é retirado.

É responsabilidade da IES promover qualificação profissional para esse professor poder atuar com mais segurança e qualidade em sala de aula. É responsabilidade do professor cobrar das IES essa atitude. Os CSTs só

começarão a ter condições de criar sua identidade cultural se o professor fizer a diferença.

Um bom professor é capaz de fazer “milagre” com um aluno. Ele é a inspiração, o exemplo, a leitura de mundo, a certeza na escolha da sua carreira e da IES onde estuda, em fim, o espelho do aluno.

No geral os professores são responsáveis, dedicados e preparados, mas nos CSTs precisa de algo mais, justamente por ser um curso de curta duração, de especificidades, voltado totalmente para o mercado de trabalho. Faz-se necessário que sua formação, seja ela qual for, esteja amparada por uma qualificação específica para a disciplina que for desenvolver.

Embora não concorde e aceite, um facilitador hoje, para um professor do CST ser considerado um bom professor, é ele ter a habilidade de lecionar temas complexos partido de aulas e conceitos básicos que já deveriam ter sido incorporados pelos alunos. Exemplos são casos vividos por mim e minha colega Maria.

Eu, enquanto professora da disciplina Matemática Financeira Avançada, por exemplo, perdia um mês, ou mais de aula, ensinando Matemática básica. Maria, enquanto professora de Filosofia da Ciência, perdia um mês, ou mais de aula, ensinando História Geral, Português, Interpretação de Texto e Noções de Filosofia.

É muito comum alunos reclamarem do professor, não pela didática ou pelo conhecimento que estão recebendo, mas, sim, pela falta de experiência em aplicar os conteúdos na prática de seu cotidiano profissional. Evidentemente isso ocorre porque alguns professores não conhecem na prática o que está lecionando como teoria, ou não conhecem o nível acadêmico dos alunos.

Quando realizei meu mestrado, uma das minhas maiores preocupação era com a falta de espaço que o professor atuante no CST tinha. Anos se passaram e percebo que nada mudou, muito pelo contrário, as reclamações continuam sendo as mesmas, as frustrações só aumentaram e o desânimo parece não ter fim.

Naquela época, apoiei-me em Antonio Nóvoa, professor renomado da Faculdade de Lisboa e que defendia os três As para a formação de um

professor iniciante. Iniciante, aqui, não na carreira, mas, sim, em sua nova atuação, no caso o CST.

[...] os três AAA de António Nóvoa:

A – Adesão: porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores;

A – Ação: porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, entram em jogo decisões do foro profissional e do foro pessoal;

A – Autoconsciência: porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação (NÓVOA, 1997 *apud* ENÉAS, 2004, p. 15)

Na época, motivada pela situação que estava vivendo, principalmente com as turmas que eu tinha em alguns cursos do CST, acabei criando uma nova categoria, o A de Atitude Interdisciplinar, porque,

[...] uma prática que precisa ser discutida no âmbito dos Cursos Superiores de Educação Tecnológica, uma vez que gradativamente precisamos nos habituar ao exercício da ambigüidade, procedimento que rejeita a mediocridade das idéias, estimula a vitalidade espiritual, é radicalmente contrário ao hábito instaurado da subserviência, pois reconhece que este massacra a mente e as vidas. A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade (FAZENDA *apud* ENÉAS, 2004, p. 103).

Tentar construir uma identidade cultural positiva para o CST não é tarefa fácil, pelo contrário, exige muita dedicação e vontade por parte de todos os envolvidos.

Os incentivos financeiros também não ajudam, mas se o professor escolheu essa profissão, ele com certeza sabia de antemão o árduo caminho que teria que percorrer, bem como, infelizmente, a constatação que a educação é desvalorizada em nosso país. Mas isso também faz parte da construção da identidade cultural, aqui no caso não só dos CST, mas na educação em geral. Hoje, há uma visão sobre o professor, de um profissional desrespeitado pelos alunos, que sofre ameaças constantes, correndo o risco de se ferirem ou até morrerem, de funcionários mal pagos, explorados e despreparados.

De quem é a culpa dessa identidade criada, de forma tão pejorativa e desrespeitosa? Penso, muitas vezes, como nos dias atuais, exigir do professor

a atitude dos quatro As debatidos em minha dissertação de mestrado. Por outro lado, que culpa tem o aluno? Será que esse nó górdio ainda poderá ser desfeito?

Sim, eu acredito que sim, principalmente se começarmos a mudar nossas atitudes frente a nossos alunos e da própria IES, não aceitando determinadas coisas, como, por exemplo, deixar de ensinar o que é necessário para o bom desempenho do aluno; não aceitar simplesmente aprovar o aluno para não perdê-lo para outra IES, jogando-o no mercado de trabalho de uma forma como se estivéssemos lançando-o numa arena repleta de leões, sem proteção alguma para saber se defender; exigir mais seriedade por parte dos governantes e responsáveis pelas avaliações dos cursos; buscar mais conhecimento e informação que possa nos auxiliar na construção de nossas aulas e, principalmente, não trabalharmos em IES que não nos valoriza e sim, valoriza apenas seu cofre.

Recordo-me, às vezes com um pouco de tristeza, de algumas reuniões que tive, como coordenadora de curso, junto aos professores.

Numa dessas reuniões, em uma IES particular, o clima não estava nada amistoso, pelo contrário, estava tenso e nublado. Ocorre que os professores estavam muito insatisfeito com seus salários e, pior ainda, com a notícia que acabávamos de receber: todos passariam a ser cooperados e não mais assalariados. Isso ocorreu bem no final do primeiro semestre, onde precisávamos traçar as metas para o segundo semestre.

Lembro-me muito bem que na sala haviam quinze professores responsáveis por ministrar aula em seis cursos diferentes de graduação tecnológica.

Percebendo a tensão instalada, resolvi começar pelo cafezinho, que estava, na verdade programado para o final da reunião. Foi uma boa saída, porque os professores começaram a se agrupar em pequenas rodinhas e a discutir diversos assuntos, todos ligados aos alunos e a IES. Fui me infiltrando um pouco em cada rodinha e, com isso, pude escutar as mais diversas reivindicações sobre os mais diversos temas, porém, uma foi unânime: o desgaste dentro da sala de aula com alunos totalmente despreparado, desinteressados e que dificultava muito a atuação do professor.

A reunião foi realizada de forma bem mais serena e consciente. Infelizmente, perdi alguns professores que não aceitavam a posição da IES em torná-los cooperados. Pude sentir, assim como eu, que os professores que ficaram, o fizeram por dois motivos: necessidade de trabalhar de alguma forma e/ou aceitar o desafio em trabalhar com o CST, buscando uma qualificação para sua vida profissional pessoal.

Podemos formar uma identidade cultural positiva dessa forma? Não, é claro que não. E isso vem acontecendo até hoje.

Muita coisa precisa ser feita para que o CST tenha sua identidade cultural formada. Como já foi anunciado no segundo capítulo, uma das perguntas feitas na pesquisa qualitativa realizada foi sobre as sugestões que os discentes, tinham para contribuir com a melhoria do CST, bem como o que os docentes e coordenadores pensavam sobre esses cursos.

Essas perguntas foram elaboradas, pensando-se na construção da identidade cultural positiva do CST. Abaixo, aponto algumas delas.

I - Sugestões dos Alunos

Sugestões Obtidas	Comentário
Criação de um Conselho Regional de Tecnologia, subdividido por áreas, por exemplo: CRTM – Conselho Regional de Tecnologia em Marketing; CRTRH – Conselho Regional de Tecnologia em Recursos Humanos; CRTT – Conselho Regional de Tecnologia em Turismo – CRTGA – Conselho Regional de Tecnologia em Gestão Ambiental – CRTF – Conselho Regional de Tecnologia em Finanças e sucessivamente para as demais categorias;	Essa é uma reivindicação antiga, na verdade desde 2004 com a formação da primeira turma, na IES que trabalhava. Não ocorreu da maneira como eles pleiteavam, mas, como já vimos ainda neste capítulo, o CRA incorporou vários Títulos do Ensino Tecnológico, faltando, ainda, muitos outros, principalmente do Eixo Temático Gestão e Negócios, que são cursos de 1600 horas, no mínimo. Minha opinião é de que é inviável, inclusive do ponto de vista político, que os tecnólogos tenham conselhos regionais à parte dos bacharéis e técnicos. Se a idéia é fortalecer a categoria e o sincretismo cultural entre as três modalidades de ensino, nada melhor do que mantê-las unidas no mesmo conselho regional.
as escolas que oferecem curso superior de tecnologia deveriam falar a mesma linguagem para não confundir tanto o mercado de trabalho, por exemplo, os	É verdade, essa atitude não ajuda, em nada, na criação de uma identidade cultural positiva. Tanto, quanto as diversas nomeações que foram dadas para um mesmo curso, como já demonstrado neste capítulo.

<p>termos utilizados são os mais diversos possíveis e deveriam ser unificados (conceito x notas; competência x disciplina; formação x competência e habilidade; curso superior x curso profissionalizante de dois anos de duração);</p>	
<p>Melhorar a organização, tudo parece que é elaborado em cima da hora, sem muito planejamento além das IES terem a obrigatoriedade em fazer divulgação dos cursos para empresas, uma vez que o preconceito ainda é grande e nem poderia ser ao contrário, uma vez que os próprios alunos do bacharel menosprezam os alunos tecnólogos;</p>	<p>Eu não diria que o termo correto seja de menosprezo, mas, sim, de estranheza e incompreensão. Com relação a falta de planejamento, isso ocorria muito mais quando as IES criavam cursos de qualquer forma, só para atrair mais alunos. Desde a criação do Catálogo Nacional do Ensino Tecnológico, as IES foram obrigadas a se organizar de forma mais sistêmica. Já o problema da falta de divulgação é grande e, um complicador para o tecnólogo junto ao mercado de trabalho. Isso sim é função da IES, sobretudo se instaurarem as práticas de estágio acadêmico e visitas monitoradas.</p>
<p>Os órgãos governamentais deveriam obrigar as IES a fazerem parceria com empresas para estágio dos alunos, visando aumentar a oferta de emprego;</p>	<p>Não está previsto na constituição dos cursos a obrigatoriedade do estágio, sendo assim, muitas IES preferem não atuar nesse campo, o que eu também acho um erro. O problema maior é a duração dos cursos, principalmente os de dois anos, 1600 horas. Nenhuma empresa aceita alunos antes dos seus dois primeiros anos de estudo, e quando o aluno já está formado, com um diploma do ensino superior, ele estaria na época correta de iniciar um estágio. Por outro lado, muitos alunos não querem estagiar, preferindo terminar o curso primeiro, são alunos com pouca visão do mercado de trabalho.</p>
<p>Aulas mais práticas, com visitas e palestras às empresas e obrigatoriedade do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso;</p>	<p>O TCC não é obrigatório para os CSTs para fazer parte do currículo precisa ser planejado já na formatação do curso, antes de iniciar suas atividades e ser autorizado pelos avaliadores institucionais. Já aulas práticas, com visitas às empresas deve ser uma atitude corriqueira das IES, uma vez que os cursos são muito rápidos e precisam necessariamente dessa dinâmica⁴².</p>

⁴² Em tempo, sobre a pertinência e importância do TCC para os tecnólogos, verificar o artigo “O Trabalho Interdisciplinar na formação discente: um enfoque na tecnologia do pensamento nos trabalhos de conclusão de curso – TCC”, apresentado por mim e pela Prof^a Wilma Regina Enéas em Congresso Internacional de Educação, disponível na íntegra no Anexo A.

<p>Maior empenho das instituições de ensino em fornecer infra-estrutura de laboratórios com tecnologia atualizada e busca por maior reconhecimento no mercado;</p>	<p>É obrigação das IES oferecer infra-estrutura de laboratórios com tecnologia atualizada, aliás, é exigência do MEC, pelo menos no papel. Cabe aos alunos cobrarem essa postura da Instituição de Educação e não se acomodarem com as instalações oferecidas. Cabe, também, uma maior fiscalização institucional por parte dos avaliadores, não permitindo reconhecimento e/ou autorização de cursos que não condizem com essa realidade.</p>
<p>Melhor seleção dos candidatos para freqüentarem os cursos, proporcionando com isso, um maior rendimento em sala de aula, com um nivelamento por cima e não, como é feito atualmente, um nivelamento por baixo;</p>	<p>Esse assunto já está desgastado. O que percebemos é que não há o mínimo interesse das IES em selecionar melhor seus alunos. O que parece é exatamente ao contrário, quanto pior for a preparação deles, melhor será, uma vez que pouco ou quase nada terá que ser feito pelas IES para melhoria e qualidade do ensino oferecido. Aqui, porém, cabe a responsabilidade, também, dos professores e coordenadores, que não devem se render no quesito educar, mesmo que os alunos sejam fracos.</p>
<p>Maior interdisciplinaridade entre as matérias, para evitar repetição de conteúdo, bem como criar uma sinergia entre teoria e prática;</p>	<p>Tarefa nada simples de ser cumprida. Pouco há de contato entre os professores e coordenadores, salvo raríssimas reuniões para planejamento das aulas. A maioria dos professores e coordenadores também são horistas e mal conseguem dar conta de seus conteúdos programáticos, muito menos em tentar manter uma interdisciplinaridade. Infelizmente, é uma realidade que continua acontecendo em muitas IES, ou seja, disciplinas muito parecidas e até mesmo repetitivas, causando frustração ao aluno e desinteresse ao corpo docente.</p>
<p>Melhor seleção de profissionais para dar aula, o curso exige experiência profissional na área de atuação;</p>	<p>Sem dúvida esse é o diferencial do docente nos cursos de tecnologia</p>
<p>Maior oportunidade de emprego por parte do Governo para os Tecnólogos, através de criação de Leis e que não apenas alimentem as Instituições de Ensino Superior aglutinando massa de futuros alunos desempregados e despreparados;</p>	<p>Nesse quesito, parece que alguma coisa vem acontecendo. Segundo contato que estou mantendo com o Sindicato dos Tecnólogos, existe, por parte da entidade, reivindicações pela participação dos tecnólogos em concursos públicos.</p>

<p>Extinguir totalmente as matérias que são feitas à distância. Esse tipo de conduta prejudica muito o aluno tecnólogo, porque na grande maioria dos casos, não há tempo para estudar sozinho e entender o conteúdo informado. Por se tratar de um curso de curta duração, a presença do professor é fundamental para tirar dúvidas e acrescentar conhecimentos específicos;</p>	<p>Concordo totalmente com essa posição nos CSTs, principalmente pelo atual público que frequenta esses cursos. Alunos recém formados no ensino médio e, pior, seus egressos que estão afastados há muitos anos dos bancos escolares, com imensas dificuldades em estudar sozinho ou até mesmo em operar um computador, dentro de uma plataforma qualquer. O rendimento é péssimo e, por conseqüência, o aprendizado pior ainda.</p>
<p>Melhores condições para que o aluno possa desfrutar do aprendizado, principalmente com uma biblioteca atualizada e computadores com programas atuais;</p>	<p>Isso é obrigação fundamental da IES, e deve ser fiscalizada e cobrada nos reconhecimentos e/ou autorizações de cursos pelos avaliadores institucionais e pelos discentes e docentes, constantemente.</p>
<p>Obrigatoriedade das IES terem muito mais trabalho em campo, pois isso abriria a mente dos alunos, tanto para realidade empresarial, como pelos conteúdos que estão sendo estudados;</p>	<p>Como já foi mencionado, o trabalho em campo é uma grande oportunidade de aprendizado na prática, das teorias ensinadas em sala de aula</p>
<p>Aumentar a carga horária dos cursos de 1600 horas para, pelo menos, 2400 horas;</p>	<p>Ou isso, ou transformar os atuais cursos de graduação tecnológica de 1600 horas em cursos de pós-graduação, não só para tecnólogos, mas para alunos do bacharel que precisam de qualificação para retornarem ao mercado de trabalho ou, melhorarem seu desempenho.</p>
<p>As IES deveriam separar os alunos bolsistas dos não bolsistas, porque eles não têm nenhum conhecimento teórico para acompanhar as aulas que são dadas, fazendo com isso, que a classe toda seja prejudicada, além dos conteúdos acabarem sendo reduzidos, devido à pequena carga horária que dispomos;</p>	<p>Não concordo com essa afirmação, por acreditar que seja discriminatória. Não é o fato de o aluno ser bolsista que atrasa o desempenho da sala toda e, sim, a maneira como são feitas as seleções para que os alunos adentrem aos cursos.</p>
<p>As Instituições de Ensino, bem como o Governo precisam parar de fazer esse assistencialismo desenfreado, descontrolado e sem critério de avaliação, pois essa atitude nunca mudará a mentalidade do povo brasileiro. Em tudo na vida tem que haver fiscalização e</p>	<p>Concordo, uma coisa puxa a outra. Se as IES começarem a se preocupar com sua imagem, não com propagandas enganosas, mas com seriedade, respeito aos profissionais que atuam nessa instituição, respeito aos alunos e a sociedade, automaticamente os tecnólogos passarão a ser visto sobre outro panorama, bem como suas profissões reconhecidas e sua identidade cultural positiva formada.</p>

<p>cobrança, em todas as esferas, se isso não ocorrer, não vai adiantar “todos na faculdade”. Infelizmente hoje os currículos nas empresas são filtrados pelas Instituições de Ensino, isso é mais um grande motivo para que a seleção de alunos seja bem feita, bem como sua continuidade no aproveitamento do curso. Só seremos valorizados como profissionais competentes, quando as IES valorizarem seus nomes, com cursos de qualidade;</p>	<p>Para isso, é preciso que o MEC seja mais rigoroso nas avaliações institucionais que estão realizando, tratando em pé de igualdade toda e qualquer instituição responsável pela formação de milhares de alunos. O que está em jogo não é apenas a carreira desses alunos, mas sua dignidade, sua família, seu convívio na sociedade, seu crescimento pessoal e seu sentimento de pertença.</p>
<p>Unificar em todo país a duração mínima dos cursos superiores de tecnologia para três anos, essa atitude só valorizaria o aluno tecnólogo e a sociedade e o mercado de trabalho passariam a nos dar mais credibilidade;</p>	<p>Este é um dos objetivos e sugestões desta tese</p>
<p>Os cursos superiores de tecnologia deveriam sempre estar ligados a cursos de especialização ou apresentar, no último ano, a possibilidade do aluno poder realizar uma especialização.</p>	<p>Sim, aliás, está previsto na própria LDB 9394/96 a continuidade nos estudos. Acho interessante que nenhuma IES ainda pensou nisso, pelo menos na prática. Pensaram, sim, em uma forma de programarem cursos de pós-graduação para ganharem mais dinheiro, mas não como uma visão de continuidade nos estudos obrigatório dos tecnólogos.</p>

É muito interessante observamos, nesta altura da tese, que tudo que abordamos está presente indistintamente na vontade dos alunos tecnólogos. Suas sugestões são pertinentes e falam de suas realidades. Gostaria que muitos outros alunos tivessem participado com suas opiniões, o que nos daria a certeza de uma formação mais crítica e politicamente formada. Mas, infelizmente ainda não alcançamos essa posição.

Como a formação desses alunos não prevê nenhuma competência/disciplina que ensine e desenvolva aspectos e conceitos ligados à construção de cidadania, cabendo a poucos professores interessados lançar esse tema em suas aulas, por conta própria e sem apoio das IES, muito menos das grades curriculares, fica difícil exigir outra postura, a não ser essa que assistimos.

Precisamos acreditar que isso faz toda uma diferença para a criação e manutenção da criação da identidade cultural dos CSTs, em nossa sociedade. Só através desses esforços pessoais é que conseguiremos essa façanha, porque infelizmente pensando em projeto para Nação, isso não vai acontecer tão breve.

Será no nosso cotidiano, em nossa sala de aula, no contato direto com nossos alunos, que o professor interessado, e ainda motivado pelos seus ideais, fará a diferença.

Não adianta esperarmos por nenhum “milagre” governamental. Ele não virá, ele não existe. Não há interesse. Apenas a nossa esperança e vontade falarão mais alto e mudarão toda essa realidade para melhor. Para a construção de um país mais justo, com direitos e deveres para todos os brasileiros que acreditam numa sociedade mais harmonizada e distribuída, dentro de cada esfera da sua participação. Cabe a nós, com consciência mais crítica e uma atividade mais politizada, influenciar e modificar, gradualmente, o perfil e atitude de nossos governantes.

II - A visão dos professores e coordenadores sobre o Curso Superior de Tecnologia e quais sugestões os docentes possuem para melhoria dos CSTs.

Este momento é de especial importância para esta tese, tendo em vista que são os professores, quem mais influenciam o andamento positivo ou não em uma IES e, conseqüentemente, a atuação positiva ou negativa de seus alunos no mercado de trabalho e na sociedade.

Sugestões Obtidas	Comentário
fundamental para o desenvolvimento do país, porém devem ser aprimorados e incentivados;	Concordo plenamente, são cursos necessários ao crescimento do país, porém precisam ser vistos da maneira como foram concebidos, ou seja, cursos voltados para especificidade e não para generalidade. Eles não ocupam ou tiram o lugar dos bacharéis, pelo contrário, os fortalecem.
esses cursos preenchem uma lacuna no mercado	Os próprios alunos, principalmente os que já se

<p>de trabalho que perderá sua validade no longo prazo se nada for feito em relação ao currículo e a formação dos alunos, no sentido de uma obrigatoriedade maior do conhecimento teórico;</p>	<p>formaram, sentem essa defasagem na hora de procurar um emprego ou pleitear postos mais altos dentro da empresa que estão trabalhando, assim sendo, a única saída que encontram é procurar por uma pós-graduação ou por um curso de graduação plena.</p>
<p>os cursos de dois anos, ou seja, com carga horária de 1600 horas não deveriam receber a especificação de tecnólogos e não deveriam ser considerados curso superior, eles deveriam ser cursos seqüenciais ou de qualificação, porque eles confundem o mercado de trabalho com relação aos cursos de três anos, onde, nesse caso, os alunos possuem tempo necessário para estagiar e aumentar suas chances de emprego, além de valorizar a carreira do tecnólogo;</p>	<p>Ou ainda, conforme já sugerido nesta tese, que eles passem a ser cursos de pós-graduação, tanto para tecnólogos como para bacharéis que precisem se qualificar para uma recolocação no mercado de trabalho. Evidentemente, o currículo desses cursos precisaria ser revisto.</p>
<p>as IES deveriam pensar no que vem ocorrendo na vida profissional e social dos alunos tecnólogos e se preocupar mais com qualidade e menos com quantidade;</p>	<p>Essa conscientização não deve ser apenas das IES, mas, de todos os envolvidos com o CST</p>
<p>o formato é muito bom, mas a seleção dos alunos deveria ser mais rígida, pois isso facilitaria muito o trabalho do docente e o aproveitamento do aluno. Num certo ponto de vista, deveria ser mais rigorosa até do que para os alunos do bacharel, uma vez que esses poderão desenvolver suas necessidades de aprendizado durante o curso, já os tecnólogos não possuem tempo suficiente para isso, devido a curta duração dos cursos;</p>	<p>Concordo totalmente com esse ponto de vista. Se houvesse uma seleção através de métodos convencionais e não apenas uma redação para definir a porcentagem de bolsa que o aluno irá receber, com certeza a qualidade de ensino em sala de aula seria muito melhor e o professor conseguiria desempenhar melhor seu trabalho.</p>
<p>os cursos de tecnologia poderiam ajudar muito no crescimento de nosso país, principalmente se fossem vistos como profissionais especialistas e não generalistas, para isso deveriam mudar a forma de seleção, exigir idade mínima, experiência no mercado e não transformá-lo, como ainda o fazem, em cursos de bacharelado com curta duração;</p>	<p>Infelizmente é isso mesmo que ainda vem ocorrendo em muitas IES, mas tenho esperança que com a inclusão dessa categoria na CBO os coordenadores e professores passem a entender melhor a posição do tecnólogo no mercado de trabalho.</p>
<p>muitos cursos de tecnólogos não deveriam existir e,</p>	<p>Acredito que seja por esse motivo que os cursos,</p>

<p>muito menos, ser chamado de curso superior. Eles são confundidos com cursos de bacharelado de curta duração e o aluno, com isso, encontra grandes dificuldades frente ao mercado de trabalho, pois há, ainda, uma preferência nítida pelos bacharéis em áreas muito similares aos tecnólogos;</p>	<p>principalmente no eixo temático Gestão e Negócios, do Catálogo Nacional de Ensino Tecnológico, não tenham sido contemplados pela CBO, pelo menos não até este momento.</p>
<p>maior rigor do MEC em fiscalizar as IES, evitando que se criem inúmeros cursos, analisando a qualidade dos que estão em funcionamento;</p>	<p>Isso é fundamental, não só para a valorização do CST, mas para a criação de uma identidade cultural positiva.</p>
<p>deveriam ser mais voltados ao aprendizado prático com a ajuda das empresas, teríamos melhores resultados;</p>	<p>Acredito que se a IES, através de seus coordenadores, procurarem manter contato com as empresas que estão mais próximas de sua unidade de ensino, elas participariam e dariam oportunidade para o aluno tecnólogo poder estagiar, ou até mesmo pesquisá-la.</p>
<p>não deveriam ser qualificados como superiores e sim como um curso técnico avançado e de luxo;</p>	<p>Lamento muito essa visão, mas, infelizmente ela não é parcial, muitos professores e coordenadores pensam dessa forma, deixando bem claro que ainda não entenderam nada sobre o CST e, pior ainda, não sabem diferenciar Técnico de Tecnólogo, tampouco suas funções frente ao mercado de trabalho. Com certeza, esses profissionais não colaborarão para a criação da identidade cultural positiva do CST.</p>
<p>antigamente existia uma profissão altamente rentável e valorizada. Chamava-se Linotipista. Eram profissionais que posicionavam as “letras” de chumbo em uma prensa hidráulica que era usada para impressão. Eram profissionais altamente treinados e qualificados, pois a formatação da impressão dependia exclusivamente da habilidade do linotipista. Um belo dia alguém inventou a impressora e estes profissionais viram-se desempregados da noite para o dia. Por trás de cada tecnologia existe um conjunto de teorias que foram pesquisadas e desenvolvidas pelos cérebros mais ilustres de nossa história. Deixar tudo isso de lado para dar ênfase ao “ensino de mercado” ou ao “ensino da moda” é uma forma de facilmente enganar e faturar alto em cima dos alunos que</p>	<p>A concepção dos cursos do CST vislumbra um aprendizado voltado mais para a prática do que para a teoria. O que acontece é que muitas instituições abusam dessa concepção, para atrair alunos que possuem muita dificuldade em assimilar teoria. Cabe aqui, novamente, mais conscientização por parte de todos os envolvidos e responsáveis pela formação desses alunos.</p>

<p>buscam uma rápida inserção no mercado de trabalho. O profissional formado em tecnologias e não teorias estão fadados à invenção de uma “impressora” que um dia irá substituí-los, da mesma forma que aconteceu com os Linotipistas. A capacidade de adaptação de um profissional formado em uma tecnologia X ou Y é muito mais limitada do que a capacidade de adaptação de um profissional formado em teorias. Estamos enganando os alunos e eles estão pagando por este serviço com a ilusão de que o investimento terá um retorno de longo prazo;</p>	
<p>são cursos importantes, pois esses profissionais fazem a conexão exata entre os técnicos e os engenheiros num ambiente industrial;</p>	<p>Embora esta resposta seja direcionada para uma área específica, nas demais áreas isso também acontece, o que é errado. Os tecnólogos precisam ser vistos como profissionais independentes, com suas habilidades e competências, para atuarem dentro da área em que se formou nas suas especificidades e não para ser uma ponte entre um técnico e um bacharel. Essa conotação passa uma imagem de inferioridade e, não é isso, cada profissional tem que ter seu espaço no mercado de trabalho, tanto o técnico, como o tecnólogo e o bacharel. São identidades distintas e precisam ser melhor classificadas para não serem pejorativamente classificadas.</p>
<p>estamos trabalhando num segmento indispensável hoje na indústria, precisamos de profissionais gabaritados para liderança no chão da fábrica, trabalhando na coordenação de linhas de produção, supervisão de manutenção, ou controle de qualidade de processos. Profissionais esses que podem e devem fazer a ligação entre os profissionais técnicos e os profissionais engenheiros;</p>	
<p>infelizmente muitas IES banalizaram a formação dos cursos superiores de tecnologia. No início da sua criação nas IES particulares, os cursos eram voltados para um público selecionado que tinham como meta buscar uma qualificação maior no mercado de trabalho, muito diferente dos dias atuais. A legislação desses cursos deveriam ser revistas e levadas muito mais a sério do que são hoje, afinal trata-se de milhares de jovens e adultos que estão sendo iludidos em suas formações para desempenho no mercado de trabalho;</p>	<p>O curso existe, isso é fato, estão disponíveis em inúmeras IES pública e privada, não há como impedir que um aluno recém formado no ensino médio e sem experiência profissional adentre numa instituição. O que pode e deve ser feito, é uma seleção mais rigorosa, bem como uma entrevista mais rigorosa, feita por profissionais da educação, para alertar e explicar as diretrizes reais do curso ao aluno desinformado, que no momento de sua escolha pelo CST, só consegue enxergar que irá ter um diploma de ensino superior em curtíssimo espaço de tempo e, a ilusão que estará empregado imediatamente.</p>
<p>os cursos de 2400 horas podem ser considerados como cursos superiores, porém os de 1600 horas</p>	<p>Percebo que essa preocupação é muito grande por parte dos professores e coordenadores. Realmente fica</p>

<p>deveriam ser extintos, ou reformulados, porque não há tempo suficiente para desenvolver satisfatoriamente um currículo de curso tecnológico. Resta saber como o mercado de ensino irá pressionar para que isso não venha a acontecer, continuando a criar frustrações imensas nos alunos, quando se formam e descobrem que não terão a oportunidade prometida pelas IES.</p>	<p>difícil pensar nas IES abrindo mão desse público, com a preocupação que aqui foi colocada. Acredito que uma solução seria pensar numa possibilidade de tornar esses cursos em cursos de especialização conforme já sugerido neste capítulo.</p>
---	--

Os agentes atuantes nos Cursos Superiores de Tecnologia, vistos como pertencentes a um novo grupo social, que também interferem na dinâmica cultural e educacional do Brasil, precisam construir sua identidade cultural positiva.

Fazendo um paralelo com a obra de Canevacci, “Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos da metrópole”, como qualquer nova tribo urbana, causam estranheza, sendo que também necessitam de uma revisão de valores e comportamentos, tanto das IES como do mercado de trabalho e da própria sociedade.

Essa nova modalidade de ensino, comparada a uma nova tribo urbana, pelo menos no quesito de impacto cultural, vem romper dogmas e padrões na forma de ensinar, de aprender e de atuar em nossa sociedade.

Pudemos, então, perceber neste capítulo, que muitas mudanças estão acontecendo, mas, perceber também, que existe, ainda, muita resistência por parte dos próprios alunos, das IES e de seus profissionais, principalmente em aceitar e construir uma identidade própria para o CST. Um exemplo atual desta resistência é o ENADE, o Exame Nacional de Desempenho da Educação, conforme veremos adiante.

De acordo com o Censo da Educação Superior (SENAC, 2010), divulgado em novembro de 2009, o número de estudantes matriculados em cursos de tecnologia registrou aumento de 6%, saltando de 2.823.942 milhões em 2007 para 2.985.137 milhões em 2008. A tabela abaixo mostra a distribuição de vagas para cursos tecnológicos no Brasil.

Tabela 15 - Vagas Oferecidas em graduações presenciais

Ano	Instituições	Instituições	Total
	Públicas	Privadas	
2008	344.038	2.641.099	2.985.137
2007	329.260	2.494.682	2.823.942
2006	331.105	2.298.493	2.629.598
2005	313.368	2.122.619	2.435.987
2004	308.492	2.011.929	2.320.421
2003	281.213	1.721.520	2.002.733
2002	295.354	1.477.733	1.733.087

Fonte: SENAC, 2010.

O aumento da oferta de cursos tecnológicos reflete uma demanda do mercado e os resultados da política governamental de incentivo à educação profissional e tecnológica.

Ainda de acordo com os dados do Censo, as instituições privadas são responsáveis por 90% de oferta de vagas no ensino superior. São 2.016 instituições particulares que oferecem 17.947 cursos, contra 236 públicas com uma oferta de 6.772 cursos, como demonstrado abaixo.

Tabela 16 - Instituições Privadas X Públicas – ano 2008

	Instituições	Instituições	Total
	Públicas	Privadas	
Instituições	236	2.016	2.252
Cursos	6.772	17.947	24.719
Vagas	344.038	2.641.099	2.985.137

Fonte: SENAC, 2010.

O número de vagas da rede privada é, pois, aproximadamente sete vezes maior do que o da rede pública.

Pelos dados acima, percebemos que não há mais como ignorar a seriedade com que os CSTs precisam ser vistos, bem como da urgência em ser criada, para si, uma identidade cultural positiva. São milhares de alunos,

todos os anos, que são lançados no mercado de trabalho e que precisam de sustentação para se firmar profissionalmente e pessoalmente.

Outra ação que pode ajudar, e muito, os tecnólogos e os CSTs na criação de sua identidade, é a implantação da avaliação pelo ENADE.

O ENADE é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ele é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia vinculada ao Ministério da Educação – MEC, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES (MEC, 2010).

O ENADE escolhe os cursos a serem analisados, bem como os alunos, por amostragem, o que significa dizer que um curso pode ser avaliado num determinado ano e não mais nos anos seguintes. Pela atual estrutura do ENADE, são muitas as falhas o que permite grande boicote de IES e alunos.

Segundo o MEC, é objetivo do ENADE, acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligado à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Como o ENADE está em construção, e nem mesmo as IES sabem do seu real objetivo, seu resultado é burlado de maneiras diversas. Um exemplo é o depoimento de um professor que vivenciou, recentemente, a preparação de uma IES para o ENADE.

Regina, na faculdade onde atuo, ficamos sabendo que dois de nossos cursos seriam avaliados em 2009 pelo ENADE. Quando a faculdade recebeu o nome dos alunos que fariam a prova, foi montada uma equipe de professores para dar um “cursinho” a esses alunos. A mim, coube lecionar “interpretação de texto avançado”, que na prática significava ensinar o aluno a ler e fazer análises e co-relações de textos. Detalhe: eram alunos formandos e o comentário do coordenador geral foi o de que “precisamos estar orgulhosos da faculdade, em dois anos saímos da condição de (-2) para (zero), já é um avanço”. Durma com um barulho deste.

O ENADE, no ano de 2008 avaliou dez (10) Cursos Superiores de Tecnologia: Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computador e Saneamento Ambiental.

Em 2009 o ENADE avaliou sete (07) Cursos Superiores de Tecnologia: Design da Moda, Gastronomia, Marketing, Processos Gerenciais, Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos e Gestão de Turismo.

O aluno que for selecionado para fazer o ENADE, se não comparecer, não poderá colar grau e seu diploma ficará retido.

A nota do aluno serve, principalmente, para avaliar a faculdade, como um dos indicadores de qualidade. Outro indicador de qualidade é o IGC, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação. O IGC para a graduação utiliza a média do CPC – Conceitos Preliminares de Curso – da Instituição⁴³.

O CPC leva em conta a nota dos concluintes do ENADE, compondo-se com os fatores abaixo:

30% - IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado, que mostra o quanto o aluno aprendeu na faculdade)
15% - nota dos ingressantes
15% - nota dos concluintes
20% - proporção de professores com doutorado
5% - proporção de professores com mestrado
5% - regime de trabalho dos professores (dedicação parcial ou integral)
5% - boa infraestrutura, de acordo com a opinião dos alunos
5% - boa organização didático-pedagógica, segundo a opinião dos estudantes

⁴³ Segundo o MEC apenas 1% das faculdades, universidades e centro universitários do país conseguiram nota máxima em avaliação. De acordo com o ICG de 2008, 21 das 2001 instituições conseguiram o conceito 5, que é o melhor. Com notas ruins, conceitos entre 1 e 2, ficaram 29,4% das instituições, num total de 588 das 2001 faculdades, outras 570 faculdades tiraram nota 2 e, ainda 18 faculdades nota 1. Ainda, segundo o MEC, 388 faculdades ficaram sem avaliação, uma vez que não participaram do ENADE.

Apesar de ter começado muito recentemente a avaliação do ENADE nos CSTs, essa ação pode vir a ajudar, se reformulado, os alunos a escolherem, com mais critério, a escola em que vão estudar, além de obrigar as IES, de uma forma ou outra a rever sua posição na sociedade com os cursos que estiver oferecendo.

Antes, a avaliação da IES era feita apenas pela visita dos avaliadores. Agora, além da visita podemos obter uma informação mais pertinente, através da avaliação feita pelo ENADE.

Segundo o Ministro da Educação Fernando Haddad, o IGC não serve para dar um retrato da qualidade do ensino superior no país. Para ele, o índice guia as visitas às instituições feitas por peritos treinados pelo MEC. *“Antes o conceito era quase sempre elevado, mesmo depois das visitas, isso nos parecia artificial”*, disse Haddad (EDUCAÇÃO UOL, 2009).

Quanto mais preparado o aluno estiver, melhor será visto pela sociedade e pelo mercado de trabalho e, assim, conseqüentemente o CST estará, através de seus agentes, colaborando para a criação positiva de sua identidade cultural.

Como vimos ao longo do capítulo, muitas são as alternativas e tentativas para, aos poucos, o CST sair da condição de novo excluído profissional para agente participante e modificador da sociedade.

No entanto, ainda estamos longe de conseguir criar uma categoria profissional sólida, com uma identidade cultural positiva. Porém, mais próxima do que há alguns anos.

Cabe a nós, agentes deste curso essa tarefa, em especial nos utilizando de nossa condição cidadã e cobrar do governo as ações e medidas necessárias para uma inclusão social dos CSTs positiva e definitiva na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A teoria também se converte em graça material uma vez que se apossa dos homens”

Karl Marx

Em uma tese de doutoramento, geralmente gastamos longo tempo citando pares e antecessores acadêmicos de nossa área para nos dar legitimidade. No entanto, quero fazer um viés acadêmico para citar um poeta de quem gosto muito e possui um poema que condiz bastante com meu sentimento ao final desta tese: “quem já passou por esta vida e não viveu, pode ser mais mas sabe menos do que eu; porque a vida só se dá pra quem se deu, pra quem chorou, pra quem amou, pra quem sofreu”.

São com as palavras de Vinícius de Moraes que inicio minhas Considerações Finais. Ao longo de cinco anos de pesquisa de doutoramento, a vivência da temática CSTs foi-me muito cara e ao mesmo tempo embaraçosa.

Foi minha experiência profissional que me trouxe à PUC. Foram minhas indagações enquanto professora e coordenadora dos cursos de CST em rede particular, que fizeram-me pensar em desenvolver uma tese que colaborasse para a construção de uma identidade positiva dos agentes que constroem, todos os dias, neste país, os Cursos Superiores de Tecnologia.

Professores, alunos, coordenadores, mantenedores, instituições de ensino, sociedade e governo. Todos, cada um dentro de seu espaço e com suas particularidades, influenciam de forma positiva e negativamente na construção desta modalidade de ensino tão complexa e ainda mal definida no Brasil.

A escolha por tema tão polêmico trouxe-me surpresas. Não esperava que houvesse, ao longo desses anos, tanto interesse e ao mesmo tempo tanta repulsa ao tema CST. Enfrentar as opiniões do senso comum quanto a importância deste curso, camufladas de um falso idolatrar a academia tradicional e seus cursos, mostrou-me lados do campo da educação brasileira que relutavam em conviver, apesar de ser uma constante em meu trabalho: a hipocrisia de gestores educacionais responsáveis por desenvolver e aprimorar as diretrizes e normas da educação brasileira.

Sem sombra de dúvida, a tarefa mais desafiadora foi procurar respaldo e cooperação nas entidades governamentais ligas ao CST. Nenhuma delas, nem em nível estadual, nem em nível federal permitiram-se ao diálogo acadêmico. A falta de interesse em colaborar com pesquisadores da área, mostra apenas o que já demonstramos no começo do primeiro capítulo: em se falando de planos educacionais e projeto de nação e cidadão brasileiro, as ações e decisões governamentais são antidemocráticas e falsas, pois para o leigo e para a massa, divulga-se que há o canal “fala Brasil”, e que há grande abertura governamental para esclarecimento do povo. Na prática, isso não ocorre.

Mas, a falta de diálogo com o governo foi apenas o começo das dificuldades enfrentadas. O CST, tal como o conhecemos hoje, está inserido em uma comunidade de discentes e docentes cujas dificuldades emocionais e sociais enfrentadas desde 2002, quando ocorreu o boom desses cursos nas IES particulares, ainda são muito latentes e de difícil superação.

Os discentes que passaram por esses cursos desde 2002, enfrentam, em sua grande maioria, preconceito e não reconhecimento na sociedade e no mercado de trabalho. Divididos em dois grandes grupos, podemos perceber que os alunos das primeiras turmas – 2002 a 2006 – turmas em que grande parte era composta por profissionais do mercado, quiseram e muito participar desta pesquisa. A imagem que esses possuem dos CSTs, é a imagem que batalho por manter e salvar: um curso que re-qualifica, capacita, recicla e atualiza profissionais, abrindo mais oportunidades para os mesmos no mercado de trabalho e os tornando cidadãos mais conscientes, críticos e atuantes em nossa sociedade.

O segundo grupo, os discentes que entraram nos CST após 2006, e que formam o grupo de recém-formados do ensino médio e de bolsistas governamentais através do programa “Universidade para Todos”, quase que recusaram-se a colaborar com a pesquisa. Decepcionados, sentindo-se enganados e crentes de que são incapazes de conseguirem boas colocações no mercado de trabalho, não sabem e ignoram, por falta de conhecimento social, cultural e acadêmico, que na verdade a culpa por essa realidade que vivem não são deles, mas do sistema em que estão inseridos.

Esses discentes do segundo grupo, formados intencionalmente para fazerem parte de um exército reserva de mão-de-obra neoliberal, desconhecem

também outro dado que as Ciências Sociais e esta tese esperam poder lhes oferecer: se abrirem suas mentes para a cultura e a política, saberão que possuem toda a condição do mundo de fazerem a diferença no mercado, tornarem-se cidadãos atuantes e participantes e ajudarem, enquanto categoria profissional, a superar esta política nefasta governamental que continua a ter na educação um poder de manobra importante para suas ações políticas.

Assim, é grande minha satisfação em saber que ao longo desses anos, pude fazer parte de um seleto grupo de profissionais que colaboraram para o início das mudanças do CST no Brasil, incluindo-se o Sindicato dos Tecnólogos, docentes e coordenadores de IES hoje engajados em Associações e Conselhos Regionais que, a passos de tartaruga, têm conseguido pequenas, mas grandes vitórias para o CST em São Paulo e no Brasil. Fazem parte destas conquistas a inserção de grande parte dos cursos de tecnologia na CBO e em Conselhos Regionais como o CRA.

Desta forma, o objetivo inicial desta tese foi o transcrever/trabalhar com relatos sobre o cotidiano educacional vivenciado em algumas IES, utilizando como técnica a sociologia do cotidiano (metodologia desenvolvida por José Machado Paes) com o objetivo maior de estudar possibilidades reais de superação frente às duras realidades sócio-educacionais nas quais os discentes estão inseridos e, para onde retornam ao encerrarem seus cursos de nível superior e, o desenvolvimento desta tese foi a de demonstrar, inclusive na construção e apresentação dos capítulos, o começo, o meio e o fim da trajetória que os discentes enfrentam ao iniciarem seus estudos e optarem pelos cursos de CST.

Para tanto, iniciei esta tese apresentando algumas questões que julgava relevantes para nortear minha pesquisa, a saber.

- 1) enfrentamento de questões sociais, políticas educacionais renegadas ou ignoradas apenas pela necessidade estatística de demonstrar, que no Brasil, há um número elevado de pessoas com diploma do ensino superior, com o objetivo de conseguir mais financiamento de bancos internacionais;

- 2) de que Brasil estamos falando e que Brasil queremos? Análise da política de formação do profissional do ensino superior no Brasil, através dessa nova modalidade de ensino, que a partir de 1996 foi incluída como projeto de governo, analisando:
- a) a importância da prática docente;
 - b) compreensão da estrutura dos currículos para absorção dos alunos no mercado de trabalho;
 - c) a importância desses novos cursos para o Brasil, e;
 - d) como está sendo feita a avaliação institucional nas IES.
- 3) a aceitação desses novos profissionais no mercado de trabalho.

Como tudo que é novo tem sua origem no passado, o primeiro movimento feito nesta tese foi de construir um breve histórico sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil. Ao demonstrarmos a importância do ensino técnico nas políticas educacionais com intenções de mudança de perfil de profissionais no Brasil, com Getúlio Vargas, a partir de final dos anos de 1930, pudemos compreender, como foi construída uma elite intelectual mais bem preparada e, que apoiava as ações governamentais, bem como essa influenciou de forma direta na política educacional que instituiu o ensino tecnológico na década de 1970.

Se Vargas conseguiu valorizar o ensino técnico, colocando-o na contramão do ensino superior e apresentando-o como solução para o fim da pobreza das famílias brasileiras a partir do momento que garantiu a entrada desses profissionais no mercado de trabalho, a política dos tecnólogos inicialmente garantia as mesmas condições, o que realmente ocorreu, enquanto esse ensino esteve atrelado as áreas de construção civil e indústria, sendo oferecidos em instituições públicas. A partir do momento, em 1996, com a LDB 9394/96, em que os cursos de tecnologia foram inseridos em instituições privadas e seguindo as regras e lógica da política neoliberal, o ideal acima deixou de existir.

A influência do mercado internacional, de financiamento do BID e do Fundo Monetário Internacional no Brasil, junto às Diretrizes da UNESCO, transformaram o Curso Superior de Tecnologia e o novo profissional Tecnólogo

na categoria de manobra mais eficaz e bem construída da política neoliberal implementada no Brasil desde 1990. Com um ensino de baixa qualidade, conseqüência das Diretrizes das IES, em conjunto com a baixa condição sócio-cultural dos discentes e uma forte política assistencialista governamental, os Tecnólogos representam hoje, boa parte da massa que compõe o exército de reserva de mão-de-obra do Brasil, ajudando, assim, sem ter consciência, na falência do mercado de trabalho e da qualidade profissional inserida no país.

Um bom exemplo é a própria área educacional. Há alguns anos, o docente do ensino superior, por mais problemas que tivesse, ainda era uma categoria de difícil formação, pois, exigia-se graduação, licenciatura e especializações em nível mínimo de Lato Sensu. De um bom tempo para cá, em especial no Curso Superior de Tecnologia, o professor deixou de ser uma categoria profissional qualificada para tornar-se um simples funcionário da IES, podendo essa substituí-lo, em especial se tiver muita qualificação, por alunos recém formados em tecnologia, sem experiência na docência e sem qualificação acadêmica. O reflexo disso tudo, podemos verificar, todos os dias, não só no mercado de trabalho, como através de índices de avaliação que são feitos por órgãos internacionais periodicamente, colocando o Brasil numa das piores classificações em qualidade educacional.

Apesar dos CST terem surgido sob total influência do mercado internacional no Brasil, e por ele ser mantido e estruturado, é na prática cotidiana das salas de aula desses cursos que temos a oportunidade de formar novos profissionais, tão necessários a este país, e romper de vez com as manobras neoliberais em nossa sociedade.

Acredito assim, que são pontos necessários para valorização dos CSTs nessa nova proposta:

- 1) re-atualização das políticas públicas educacionais adequadas à realidade brasileira e com propostas reais de inclusão e solução de questões sociais sérias, a exemplo do desemprego e do despreparo de mão-de-obra;
- 2) valorização do corpo docente e capacitação para o desenvolvimento e flexibilidade e outras competências necessárias para atuar com público discente dos CSTs e,;

3) reestruturação das IES quanto ao papel dos tecnólogos, tornando-se fundamentais condutores da readequação da sociedade para absorção desses profissionais, passando-se inclusive pelos Conselhos Regionais e Sindicatos.

Em tempo, acredito que as IES precisam recuperar seu papel central enquanto colaboradoras na modificação e formulação das políticas educacionais. Digo isso, porque pode parecer, ao ler o item 3 acima, que as IES, uma vez se reestruturando para uma melhoria dos CSTs, estão em dissonância com o que é formatado pelo BID e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Na verdade, estão mesmo. Porém, faz parte da política educacional deste país oferecer autonomia às IES e, essas, por sua vez, oferecerem ao governo federal dados reais sobre a educação brasileira para que o governo possa reformular suas políticas e, se necessário, articular as mudanças junto aos órgãos financiadores internacionais.

A fim de conseguir demonstrar a viabilidade das propostas acima, esta tese foi dividida em três capítulos, que tiveram a incumbência de desenvolver a hipótese central da pesquisa: que longe, dos CSTs formarem novos e importantes profissionais para o mercado de trabalho, os mesmos tem formado uma nova categoria de excluídos sociais, e o enfrentamento desta realidade perpassa por uma atitude de implementar a tolerância, a aceitação das diferenças, no que diz respeito a categorias profissionais, bem como a transformação dessa categoria profissional respeitando suas habilidades, competências e particularidades frente as demais modalidades existentes no país.

O primeiro capítulo Brasil: parceria escola, Estado e sociedade. Uma construção imaginária ou uma possibilidade real? Demonstra como a parceria destas três esferas tem sido construída e formatada através das novas políticas educacionais atuais. Apresentando o CST atual como categoria criada propositadamente para manobras neoliberais, esforçamo-nos em demonstrar que as políticas sociais atuais foram formatadas sob cunho econômico e sob um projeto de cidadão brasileiro diferenciado daquele que se almejava em 1988, com a promulgação da nossa nova Constituição Federal.

A idéia central não foi a da crítica pela crítica, mas, sim, em demonstrar que, se valorizado, o CST dentro das competências e habilidades previstas em Lei é possível não só criar uma categoria profissional sólida e competente, como superar o mito do progresso brasileiro que a meu ver, é hoje, um dos principais problemas enfrentados pelo brasileiro.

Acredito que a superação deste mito, como a valorização dessa categoria profissional só será feita se compreendermos o CST nas três dimensões da sociedade proposta por Weber: a) ordem econômica (rendimentos, bens e serviços); b) ordem social (status, consumo de bens, estilo de vida); c) ordem política (poder e distribuição do poder).

Enquanto a primeira dimensão – ordem econômica – foi amplamente discutida no primeiro capítulo, demonstrando, inclusive, como esta interfere hoje na escolha do aluno em cursar tecnologias, já que recebe bolsas de fomento do governo, as dimensões sociais foram debatidas no capítulo 2 e a dimensão política, no capítulo 3.

Assim, o capítulo 2, como seu próprio título sugere estuda e debate A Realidade vivida nos Cursos Superiores de Tecnologia, na visão dos agentes responsáveis pela sua existência. Por agentes, entendemos, como principais, os discentes, os docentes, as IES e a sociedade, aqui representada pelo mercado de trabalho e o governo, representadas pelas instituições de Avaliação Institucional.

Com base na pesquisa qualitativa desenvolvida especialmente para esta tese, mas dialogando com outros dados coletados em pesquisas diversas, esse capítulo procurou demonstrar, o que Pais afirmou como sendo um dos principais trabalhos das Ciências Sociais atuais: demonstrar e saber o não sabido que proporciona um testemunho de conhecimento, cuja propriedade oferece a quem desse saber, queria saber; é, pois, dar vozes aos que a tem sufocada por aquelas outras vozes que, à custa de tanto se fazerem ouvir, abafam todas as demais (PAIS, 2003: p.133-134).

Ao dar vozes à discentes, docentes e coordenadores, através da análise do discurso qualitativo, propositadamente quis abafar as tão já ouvidas vozes do Governo e das IES, que longe de esclarecerem a população e ajudarem a construir uma identidade cultural positiva para os CSTs, fazem exatamente o contrário.

Em tempo, ao falar de Avaliação Institucional, relutei ao máximo em cair na armadilha acadêmica tentadora de qualquer tese que se proponha a criticar uma política educacional tal como esta. Isso quer dizer, que mesmo que o leitor tenha querido ler os bastidores das Avaliações Institucionais, nesta tese, não era interesse meu demonstrar os pormenores das manobras entre IES e Governo, e sim, demonstrar que nos próprios materiais produzidos por essas instituições, uma vez em mãos de docentes e coordenadores competentes, politicamente engajados, e academicamente preparados, é possível conseguir mudanças significativas da realidade atual dos CSTs, mesmo que aparentemente estejamos trabalhando para o sistema.

Outro detalhe importante sobre Avaliação Institucional é a discrepância que existe entre o roteiro de autorização/ avaliação dos cursos de CST e diretrizes que o próprio Parecer CNE/CP 29/2002, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico define.

Nas Diretrizes está bem claro que o CST deve contemplar a formação de um profissional “apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades de uma determinada área profissional” e deve ter formação específica para:

- aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica;
- difusão de tecnologias;
- gestão de processos de produção de bens e serviços;
- desenvolvimento da capacidade empreendedora;
- manutenção das suas competências em sintonia com o mercado de trabalho;
- desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais.

A pergunta que me faço é como desenvolver as habilidades e competências acima se:

- não há desenvolvimento de estágio para apreensão das técnicas profissionais dentro de ambientes reais;

- não há valorização de pesquisa e TCCs, aliás o próprio parecer diz não ser obrigatoriedade a confecção de TCC para tecnólogos;
- a não compreensão do real significado do termo tecnologia, que significa criações novas que se refazem a medida que precisam responder a novas demandas. Isso quer dizer, que na prática, um profissional dessa área deve ter habilidades e competências muito complexas e amplas para fazer análise da realidade e poder nela intervir.

Na expectativa de oferecer alternativas para superação das problemáticas acima, é que construí o capítulo 3, A Difícil tarefa de uma construção positiva da identidade cultural dos Cursos Superiores de Tecnologia. O desenvolvimento do capítulo valorizou a relação entre as quatro esferas que em conjunto constituem a imagem do tecnólogo no Brasil: Governo, docentes, discentes e sociedade.

Apresentou-se assim, o que de novo tem sido feito para colaborar com o crescimento dessa categoria profissional no Brasil, a exemplo da CBO e dos Conselhos Regionais que integraram os tecnólogos em suas categorias profissionais. Valorizou-se assim, a relação sincrética entre identidade – mito – rito, e como essa construção através do processo de identificação simbólica colabora com discentes e docentes no vivenciar de suas realidades profissionais e na superação das dificuldades que encontram.

Finalizando estas considerações, gostaria de expor um fato muito importante, a meu ver, que pude observar nitidamente ao longo de todos esses anos na pesquisa realizada, bem como em minha atuação como docente. Apesar desta tese contemplar uma categoria profissional específica, no caso os tecnólogos, percebeu-se que os problemas educacionais referentes à formação do discente em nível acadêmico, perpassa e começa no ensino básico.

Foi objetivo desta tese, apontar possíveis soluções para os CSTs. Porém, tenho consciência que muito do que deve ser feito, merece um olhar diferenciado, tanto das empresas de educação, como seus agentes e, principalmente dos docentes que atuam nessas empresas, ao compreenderem que o cliente é o aluno tratado pela instituição e, em sala de aula, ele perde a categoria cliente e volta a ser aluno.

Com relação ao Governo e aos órgãos responsáveis pela fiscalização institucional educacional, uma visão mais abrangente e sistêmica, quanto a formação educacional de um cidadão. Esta visão mais abrangente e sistêmica deve ser com relação, também, à realidade sócio-cultural do aluno.

A expectativa, pois, que tenho no término desta tese, no final da primeira década do século XXI, é que os agentes responsáveis pela educação de um país compreendam que este é um campo fundamental e imprescindível para ser cuidado em uma época onde se faz tão urgente as responsabilidades sócio-ambientais para manutenção de nosso mundo. Essa é a contribuição, a meu ver, das Ciências Sociais para o campo educacional.

REFERÊNCIAS

ABNT. (2010). **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 6023:2002. Informação e Documentação. Referências – Elaboração. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~aproximacao/abntnabr6023.pdf>. Acesso em: fev. 2010.

_____. (2010a). **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 10520:2002. Informação e Documentação – Apresentação de citações em documentos. Disponível em: <http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/98/CITA%C3%87%C3%95ES%20BIBLIOGR%C3%81FICAS%20ABNT%20NBR%2010520.pdf>. Disponível em: fev. 2010.

_____. (2010b). **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 14724:2005. Informação e Documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/ivairton/doc/pfc/NBR-14724-2002-apresentacao.pdf>. Disponível em: fev. 2010.

_____. (2010c). **Normas da ABNT**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/cap/images/aplicacao/abnt%202009%5B1%5D.pdf>. Disponível em: fev. 2010.

ABRAMO, Helena Wendel. (1994). **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta.

ALVES, Rubem. (1984). **O suspiro dos oprimidos**. São Paulo: Paulinas.

ANDERSON, Perry. (1999). Balanço do Neoliberalismo. Palestra conferida em 1999 In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**, 8ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ANT. (2009). **Associação Nacional dos Tecnólogos**. Disponível em: <http://www.ant.org.br/>. Acesso em: dez. 2009.

AUGÉ, Marc. (1998). **A Guerra dos Sonhos**. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papyrus. (Travessia do Século)

BALANDIER, Georges. (1997). **A desordem**: elogio ao movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BAUER, Martins e AARTS, Bas. (2002). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes.

BOLETIM TÉCNICO DO SENAC. (2001). Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez. 2001.

_____. (2002). Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, mai/ago. 2002.

BRASIL. (1942). Decreto nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126678/decreto-lei-4073-42>. Acesso em: abr. 2009.

_____. (1994). Presidência da República. Lei nº 8948/94 de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l8948_94.htm. Acesso em mar. 2005.

_____. (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei 9.394/96. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, lei 9.394/96 (adaptação), 5ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (1997). Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino as disposições contidas nos artigos 19, 20, 45 e 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Substituído pelo Decreto nº 2306 de 19 de agosto de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2207.htm. Acesso em: mar. 2009.

_____. (1997a). Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. E mais tarde o parecer da câmara de educação básica do CNE sobre diretrizes curriculares para o ensino médio de 01/06/1998. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: mar. 2009.

_____. (2001). PARECER CNE 436/2001 homologado em 05/04/2001. Dispõe sobre Orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogo. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: mar. 2005.

_____. (2002). PARECER CNE/CP de 02/09/2002. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Relator conselheiro do Ministro da Educação, Francisco Aparecido Cordão, aprovado em 03/12/2002 e homologado em 13/12/2002 pelo ministro da educação Paulo Renato de Souza. Disponível em:

<http://semesp1.tempsite.ws/portal/?Area=Legislation&Action=Read&ID=2639&IDCategory=&IDArea=&SearchWord=>. Acesso em: mar. 2006.

_____. (2002a). PARECER CNE/CP 03/2002 homologado em 18/12/2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol_cne3.pdf. Acesso em: mar. 2005.

_____. (2002b). PARECER CNE/CP 29/2002 homologado em 12/12/2002. Trata das diretrizes curriculares nacionais no nível de Tecnólogo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer292002.pdf. Acesso em: mar. 2005.

_____. (2003) Plano Decenal de Educação para Todos 1993/2003. **Ministério da Educação e do Desporto**, Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=51357&type=M>. Acesso em mar. 2009.

_____. (2004). Presidência da República. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: jan. 2009.

_____. (2006). Decreto nº 5773, de 06 de maio de 2006. Artigo 28 § 22. Instaura que cabe as IES informar a secretaria competente os cursos abertos para fins de avaliação e supervisão. Regula e Supervisiona a Avaliação do Ensino Superior – ENADE. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: jan. 2009.

BRASIL ESCOLA. (2008). Disponível em:

<http://www.vestibular.brasilecola.com/enem/enem-prouni.htm>. Acesso em: 17/12/2008

BRZEZINSKI, Iria (org.). (2000) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4ª Ed., São Paulo: Cortez.

CANEVACCI, Massimo. (1997). A cidade polifônia: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. Trad. Cecília Prada. 2ª.ed. São Paulo: Studio Nobel. In: PETARNELLA, Leandro. **Sincretismo Cultural e Anacronismo Escolar: o cotidiano do aluno e professor frente às Tecnologias Midiáticas e Digitais de Informação e Comunicação**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, g16, Caxambu, MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões> Acesso em jan. 2010.

_____. (2005). **Culturas Extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A.

CARDOSO, Roberto Carvalho. (2004). Sobre Educação Tecnológica. In: **JORNAL DO ADMINISTRADOR PROFISSIONAL**, ano XXVII, n. 217, p. 2, São Paulo: CRASP. Jul. 2004.

CATALOGO DOS TECNOLOGOS. (2009). **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12352&Itemid=86. Acesso em: mar. 2009

CELIA. (2009). **Legislação educacional**. Blog da Profª Drª Célia Regina Otranto – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.celia.na.web.net/pasta1/trabalho14.html> . Acesso em 05/03/2009.

COELHO, Teixeira. (1999). **Dicionário crítico de política cultural**. 2ª ed., São Paulo: Iluminuras.

CONSORTE, Josildeth Gomes (1997). **Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade**. Caderno CEDES, vol. 18, n. 43, Campinas, SP: Dez. 1997. ISSN: 0101-3262. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: mar. 2010.

CRA. (2010). **Conselho Regional de Administração do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.crasp.com.br/>. Acesso em: jan. 2010.

CREA. (2009). **Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de São Paulo**. Disponível em: <http://www.creasp.org.br/> Acesso em: dez. 2009.

CRITICA DO ENEM. (2008).

Disponível em: <http://www.digao.bio.br/rizomas/politica/110-analise-critica-do-enem-2008>. Acesso em: 19/12/08.

DARWIN. (2009). **Seleção natural**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org> Acesso em: 02/10/2009.

DESEMPREGO NO BRASIL (2009). Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1096942-5602,00.html> Acesso em: jan. 2010.

EDUCAÇÃO UOL. (2009). Disponível em: <http://educacao.uol.com/ult//08/31>. Acesso em: 01/09/2009.

ELIAS, Norbert e SCOTOSON, John. (2000). **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ENADE. (2009). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp> Acesso em out. 2009.

ENDE, Michel. (1990). **História sem fim**. 13ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

ENÉAS, Regina Maria e JUSTO, Wilma Regina Enéas Alves da. (2003). "O Trabalho Interdisciplinar na Formação Discente: um enfoque na tecnologia do pensamento nos trabalhos de conclusão de curso – TCC". In. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E TEORIAS**, São Paulo, UNINOVE. (CD-Rom)

ENÉAS, Regina Maria. (2004). **Curso Superior de Educação Tecnológica: um estado numa perspectiva interdisciplinar de uma professora iniciante sobre um curso iniciante**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo.

ENTRE os muros da escola. (2008). Direção: Laurent Cantet, Produção: Caroline Benjo e Carole Scotta. França: 1 DVD.

ESCOLA DA FAMILIA. (2005 – 2009).

Disponível em <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br>. Acesso em Out.2005, 2008 e 2009.

EXAME. (2009). **Educação**. Ed. Especial, ano 43, n. 6, 08/04/2009, p. 45.

FABRI, José Augusto. (2009). **BLOG sobre Engenharia e Educação**. Disponível em: <http://engenhariasoftware.wordpress.com/> Acesso: jul – dez.

FAUSTO, Bóris. (1995). **História do Brasil**, 2ª Ed., São Paulo: EDUC, Fundação do Desenvolvimento da Educação. (Didática, 1).

FAZENDA, Ivani. (2002). Interdisciplinaridade: dicionário em construção. São Paulo: Cortez. In: ENÉAS, Regina Maria. **Curso Superior de Educação Tecnológica: um estado numa perspectiva interdisciplinar de uma professora iniciante sobre um curso iniciante**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2004.

FLEURY, Maria Teresa Leme. (2000). **Análise de Competências**. In: Revista de Administração e Inovação, RAI. São Paulo: FGV. ISSN: 1809-2039.

GADOTTI, Moacir (Org.). (2001). **Escola cidadã**, 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2001. (Col. Questões da Nossa Época, v. 24).

GOMES, Cristina Guimarães e OLIVEIRA, Elzira Lúcia de. (2006). Curso Superior de Tecnologia como instrumento de inserção no mercado de trabalho regional: o caso do norte fluminense. In: **XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, ABEP, Caxambu, MG: 18 a 22 set. 2006. Disponível em:

http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_532.pdf, Acesso em: 09 abr. 2009.

HALL, Stuart. (2001). **A identidade cultural na pós-modernidade**, 6ª ed., Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP&A.

HILLARY CLINTON (2010). **Globo News Especial**. Disponível em: <http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1223069-7823-HILLARY+CLINTON+CONVERSA+COM+UNIVERSITARIOS+SOBRE+TEMAS+POL+EMICOS,00.html> Acesso em: 04 mar. 2010.

IMIGRAÇÃO ITALIANA. (2009). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org> Acesso em: 02/10/2009.

IMIGRAÇÃO JAPONESA. (2009). Disponível em:

http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/imigracao_japonesa.htm Acesso em: 02/10/2009.

INEP. (2010). **ENEM 2009**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/noticias/enem_news_09_05.htm Acesso em: 06/02/2010.

JUSTO, Wilma Regina Enéas Alves da Silva. (2005). A importância da pesquisa nos Cursos Superiores de Educação Tecnológica: a influencia da elaboração de um TCC para o desenvolvimento e a retenção de talentos. In: SAKUMOTO, Douglas (Org.). **Gestão Tecnológica em Foco: o que sete docentes têm a dizer sobre a formação do Tecnólogo na era das competências e das habilidades**. São Paulo: Textonovo.

KEMP, Kenia. (2000). Identidade Cultural. In: GUERRIERO, Silas. **Antropos e Psique: o outro e sua subjetividade**. São Paulo: Olho d'água.

KUPER, Adam. (2002). **Cultura: a visão dos antropólogos**. Trad. Mirtes Frange de Oliveira. Bauru, SP: EDUSC.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. (1999). **Sociologia Geral**. 7ª ed., São Paulo: Atlas.

LESBAUPIN, Ivo (org.). (1999). **O desmonte da nação: balanço dos primeiros anos do governo FHC**. Rio de Janeiro: Vozes.

LESBAUPIN, Ivo e MINEIRO, Adhemar. (2002). **O desmonte da nação em dados**. Petrópolis, RJ: Vozes.

LUCKESI, Cipriano. (1998). **Fazer universidade**: uma proposta metodológica, 10ª ed., São Paulo: Cortez.

MAFESSOLI, Michel. (1998). **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense universitária.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. (1998). **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade, 2ª ed., São Paulo: HUCITEC.

MEC. (2006). **Dúvidas sobre Tecnólogos**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/tecnologico.shtm>. Acesso em: mar.2006.

_____. (2010). **SINAES**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/SINAES/>. Acesso em: jan. 2010.

MEC/INEP/ENEM. (2008). INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 15/12/2008.

MEDIR PARA AVANÇAR RÁPIDO. (2008). Disponível em: <http://www.veja.abril.com.br/060808/entrevista.shtml>. Acesso em 02 nov. 2008.

MORAES, Vinícius. (2010). **Como dizia o poeta**. Disponível em: <http://cifraclub.terra.com.br/vinicius-de-moraes/como-dizia-poeta/>. Acesso: fev. 2010.

MORIN, Edgar. (2000). **O paradigma perdido**: a natureza humana. Trad. Hermano Neves. 6ª ed., Portugal: Europa-América.

_____. (2002). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo, Brasília: Cortez, UNESCO.

NETTO, José Paulo. (1999). FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação**: balanço dos primeiros anos do governo FHC. Rio de Janeiro: Vozes.

NEVES, Lúcia. (1999). Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação**: balanço dos primeiros anos do governo FHC. Rio de Janeiro: Vozes.

NOVOA, Antonio. (1997). "Formação de professores e profissão docente" In: NOVOA, António (org.). Os professores e sua formação, 3ª Ed, Portugal: Dom Quixote, 1997. In: ENÉAS, Regina Maria. **Curso Superior de Educação Tecnológica**: um estado numa perspectiva interdisciplinar de uma professora iniciante sobre um curso iniciante. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. (1999). Neoliberalismo à brasileira In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático, 8ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2008.

OLHOS azuis. (1968). Documentário de Jane Elliot. EUA. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Tmjk6vimwto> Acesso em abril. 2009.

PAIS, José Machado. (2003). **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez.

PAIS, José Machado e BLASS, Leila Maria (Org.). (2004). **Tribos Urbanas**: produção artística e identidades. Lisboa, Portugal: Imprensa de Ciências Sociais.

PALAVRA DE EDUCADOR. (2008). **Cursos tecnológicos**. Disponível em: <http://www.revistaonline.com.br> , Acesso em mar. 2008.

PETARNELLA, Leandro. (2010). **Sincretismo Cultural e Anacronismo Escolar**: o cotidiano do aluno e professor frente às Tecnologias Midiáticas e Digitais de Informação e Comunicação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, g16, Caxambu, MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões> Acesso em jan. 2010.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. (1998). **Teorias da Etnicidade**: seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth. Trad. Elcio Fernandes, São Paulo: UNESP.

PRADO, Fernando Leme. (2003). "Educação Profissional de Nível Tecnológico" In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, **Educação Profissional de Nível Tecnológico**, Brasília.

_____. (2006). "Educação Tecnológica. Cursos Superiores em Tecnologia" In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, **Educação profissional de nível tecnológica**, Brasília: 2003.

PROGRAMA ESPAÇO ABERTO. (2009). Mediadora: Miriam Leitão. Disponível em: <http://video.globo.com>, Acesso em: nov. 2009.

PROUNI. (2008). **Lei PROUNI**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004/2006/2005/lei/l11109.htm. Acesso em: nov/2008.

_____. (2008a). **Diretrizes e informações do programa**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> , Acesso em: nov/2008.

_____. (2010). **Portal do PROUNI**. Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=category&id=26&Itemid=147>. Acesso em: 09/02/2010.

RAMOS, Marise Nogueira. (2001). **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais** In: BOLETIM TÉCNICO DO SENAC. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez. 2001.

RIBEIRO, Darcy. (1986). **Sobre o óbvio**: ensaios insólitos. Rio de Janeiro: Guanabara.

RIBEIRO, Jorge Guaracy. (2010). **Evolução Histórica da Educação Tecnológica no Brasil**. Brasília, DF; São Paulo: CONFEA/CREA, 2010. Disponível em: http://www.confea.org.br/publique/midia/cartilha_tecnologo.pdf. Acesso em: 03 mar. 2010.

_____. (2010a). **A necessidade do trabalho conjunto entre sistemas profissional e educacional**. Notícias, CONFEA, Brasília, DF: 22 fev. 2010. Disponível em: <http://www.creasp.org.br> Acesso em: 03 mar. 2010.

RIOS, Terezinha Azeredo. (2002). **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**, 3ª ed., São Paulo: Cortez.

SALARIO MINIMO (2010). Disponível em: <http://www.salariominimo.net/2010/02/26/indice-de-desemprego-no-brasil-aumentou-em-janeiro-2010/>. Acesso em: jan. 2010.

SALES, Dirce Helena. (2003). **Cursos tecnológicos: com o pé no mercado de trabalho**. Disponível em: <http://www.guiadeprofissoes.com.br>. Acesso em: 17 abr. 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. (1998). **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, Boaventura de Souza. (2001). **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**, São Paulo: Cortez.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. (2008). **Direito à educação: a LDB de A a Z**. São Paulo: Avercamp.

SEMPRINI, Andréa. (1999). **Multiculturalismo**. Trad. Laureano Pelegrin, Bauru, SP: EDUSC.

SEMTEC. (2004). **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec> Acesso em: 13. Jan.2004

SENAC. (2010). **BLOG da Faculdade SENAC.** Disponível em: <http://www.blog.facsenac.com.br>. Acesso em: jan./2010.

SINAPSE: “quem avalia a avaliação?”. (2003). Folha de S.Paulo, São Paulo, n. 11, 27/5/2003.

SINDICATO DOS TECNÓLOGOS. (2009) **Sindicato dos Tecnólogos do Estado de São Paulo.** Disponível em: <http://www.tecnologo.org.br/Tecnologo/Default.aspx>. Acesso: mar. 2009.

SINGER, Paul. (1999). A raiz do desastre social: a política econômica de FHC. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação:** balanço dos primeiros anos do governo FHC. Rio de Janeiro: Vozes.

TAXA DE DESEMPREGO (2009). Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Taxa_de_desemprego_no_Brasil Acesso em: jan. 2010.

TECNOLOGO. (2010). **CBO – Classificação Brasileira de Ocupações.** Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em: jan. 2010.

UNESCO. (2009). Disponível em: <http://www.uol.com.br/ultnot>. Acesso em: 18/10/2009.

UNIVAG. (2003). **Educação Tecnológica.** Disponível em: <http://www.univag.com.br/edutec/manual.htm>. Acesso em: 17/04/2003.

VEJA. (2008). **Educação.** Disponível em: <http://www.veja-abril.com.br/060808/entrevista.shtml>. Acesso em: 02/11/2008.

_____. (2009). **Especial Educação.** Ed. 2102, ano 42, n. 9, São Paulo: Abril. 04/03/2009

VESTIBULAR. (2010). Disponível em: <http://g1.globo.com/noticiasqvestibular>. Acesso em: fev/2010.

VILA NOVA, Sebastião. (2000). **Introdução à Sociologia**. 5ª ed., São Paulo: Atlas.

WEBER, Max. (1991). **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Unb. (Vol. 1).

ANEXO A

O Trabalho Interdisciplinar na Formação Discente: um enfoque na Tecnologia do Pensamento nos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC

ENEAS, Regina Maria e SILVA, Wilma Regina Alves da
Especialista em Docência do Ensino Superior e Mestranda em Educação;
Mestranda em Ciências Sociais (Antropologia).

Não são poucas às vezes que nos deparamos com artigos de revistas e jornais que abrangem o tema dos analfabetos funcionais, seja na área do conhecimento ou, ainda, na área comportamental.

Muitas vezes, em nossas práticas diárias, como professoras dos Cursos Superiores de Educação Tecnológica, observamos que essa constatação é real e, observamos, também, que muito podemos fazer para atenuar ou, até mesmo, reverter esse quadro.

Os Cursos Superiores de Educação Tecnológica são cursos atuais, cujo maior enfoque é dado para a formação de profissionais pensantes, atuantes, críticos e capacitados para atuarem no mercado de trabalho e, para colaborarem para uma formação cidadã melhor e mais consciente.

Observamos, por diversas vezes, que o perfil dos alunos que estão adentrando nessa nova modalidade de ensino, em Instituições Privadas no Brasil, são alunos desejosos em aprimorar seus conhecimentos, porém, desejosos também em contribuir socialmente para as empresas que trabalham, para seus familiares e, para seu crescimento pessoal.

Falar de educação nos dias de hoje não é tarefa fácil pois, todos nós, estamos enraizados em paradigmas criados ao longo de nossa existência.

Buscamos, quer por nossas convicções filosóficas, quer por essas necessidades profissionais, sempre uma nova forma de agir, aprender, ensinar e conviver com a sociedade; para isso, temos consciência que essa nova forma de agir, exige, no mínimo, uma postura interdisciplinar.

Diversos são os autores e pesquisadores da área de educação que já estudaram ou, ainda estudam, sobre a interdisciplinaridade. Todos eles, com certeza, vivenciam ou vivenciaram momentos especiais em suas salas de aula e, acabaram por tentar contribuir numa reflexão de pensamento oferecida à todos os educadores, que também, pela prática dialética de suas atuações, necessitam de novos ensinamentos.

Falar sobre Interdisciplinaridade na atuação em sala de aula, nos leva a um pensamento complexo, de um olhar para o novo, de uma postura crítica e, acima de tudo, de um diálogo constante com todas as fontes do saber.

Ivani Fazenda, uma das grandes percussoras do ensinamento interdisciplinar, nos alerta para o fato de que a interdisciplinaridade envolve "a prática da escuta que o diálogo impõe, à prática da fala que ele propõe, a prática da síntese que ele conduz [...] a ousadia da busca, da pesquisa, a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir [...]".¹

Constantemente nos deparamos, em sala de aula, com alunos desejosos em diversificar seus conhecimentos e os adquiridos nas diversas

competências estudadas nos módulos dos cursos, isso nos levou a buscar um sentido para as nossas práticas docentes.

Nos cursos tradicionais, como os de bacharéis, a prática da junção desses conhecimentos já são realizadas, através de trabalhos de monografias ao final dos mesmos.

Sendo os Cursos Superiores de Educação Tecnológica, formados, inicialmente, para atender uma demanda de alunos totalmente voltados ao mercado de trabalho, muitas foram e, ainda são as dúvidas por parte dos dirigentes, coordenadores, professores e, por que não dizer, do próprio Ministério da Educação, no sentido de privilegiá-los com Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Tal discussão pauta, inclusive, no sabermos distinguir a diferença entre a formação de um tecnólogo e a formação de um bacharel. Em tempo, ressaltamos que esta distinção se faz inclusive na escolha dos professores/educadores do Curso Superior de Tecnólogos que, necessariamente, para além de sua formação acadêmica, necessitam ter grande atuação na prática profissional.

Estamos vivenciando uma realidade nas Instituições em que atualmente trabalhamos, com alunos dos Cursos de Gestão Financeira e Sistemas de Informação, onde, recentemente foram adotadas medidas de obrigatoriedade na elaboração dos TCCs, após a visita do MEC para reconhecimento dos mesmos. Medida, esta, que vincula o desenvolvimento dos TCCs à suas apresentações em bancas examinadoras.

Observamos, que a partir dessa iniciativa, nossos alunos começaram a mudar suas posturas como discentes de um curso superior e, também, como cidadãos. Nos arriscamos a dizer que de uma certa forma os alunos atribuíram uma maior responsabilidade aos seus próprios processos de aquisição e desenvolvimento de competências. A vinculação da obrigatoriedade dos TCCs diminuiu, e muito, a diferença ou pequena “rixa” que existia entre os alunos do curso de educação tecnológica e os alunos do curso de bacharelado.

Antes, esses alunos, na grande maioria, visavam apenas os diplomas para assegurar o emprego ou, até mesmo, muitos para conseguir se recolocar no mercado de trabalho. Hoje, porém, eles conseguiram entender a filosofia do curso, no sentido mais amplo que é a sua própria capacitação pessoal e profissional.

Trabalhar com o objetivo final de se elaborar um trabalho de conclusão de curso, vem trazendo e demonstrando para os alunos que todas as competências estudadas, na verdade, nada significam individualmente, mas só possuem razão de ser num contexto maior. Falamos, assim, a todo o momento, da prática sistêmica nas relações das competências que estes alunos possuem ao longo de seus dois anos de curso. Nossas palavras são de que as competências são ferramentas para a construção do conhecimento pleno, que só se dá a partir de sua sistematização consciente e madura através da prática da pesquisa.

Neste momento, as palavras acima citadas de Ivani Fazenda, nos ajudam a ajudar nossos alunos para ousadia da busca e da pesquisa.

Muitos desses alunos acreditavam estarem inseridos numa realidade que envolvia apenas "aprimorar" seus conhecimentos. Hoje, no entanto, passaram a entender que são seres pensantes, atuantes e de muita importância para a atual conjuntura tecnológica que estamos vivenciando no país e no mundo. Mais ainda, passaram a compreender a importância que é

unir a prática com a teoria e vice-versa, não as desassociando ou tendo uma visão limitada e pouco realista de que uma se faz e re-faz independentemente da outra.

Passaram a entender que adquirir apenas conhecimento não é o suficiente, que além desses conhecimentos, se faz necessário modificar nossa postura quer seja esta no atuar ético, sócio-político ou cultural e, questionar e tentar quebrar muitos de nossos paradigmas para compreendermos que para além do estar, é necessário aprender a ser.

O tema deste artigo - O Trabalho Interdisciplinar na Formação Discente: um enfoque na Tecnologia do Pensamento nos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC – tem como objetivo salientar a importância, nos Cursos Superiores de Educação Tecnológica, área em que atuamos, da necessidade em desenvolvermos uma tecnologia do pensamento; tecnologia esta cuja metodologia que escolhemos para trabalhar foi o desenvolvimento dos TCCs.

Todas às vezes que orientamos um aluno, sobre qualquer tema escolhido pelo mesmo, observamos que nossos objetivos estão sendo alcançados. Os alunos, na liberdade de escolha de seus temas, já nos demonstram a necessidade de um aprimoramento em suas atividades profissionais. Quando das diversas indicações de leitura de textos, livros, artigos, pesquisas de campo e através dos meios de comunicação, observamos o crescimento pessoal de cada aluno, onde, então, todas as ferramentas adquiridas ao longo do curso, através das diferentes competências estudadas, são, num momento mágico, unido em uma só competência: a formação de um pensamento tecnológico.

Nosso trabalho tem sido muito gratificante, não só para os alunos como, principalmente para nós, docentes do ensino superior, onde, a cada dia, passamos a acreditar que sem essa postura interdisciplinar, sem a ousadia da pesquisa e da formação de pensamentos complexos, nosso trabalho não teria sentido para a formação de novos cidadãos e futuros colaboradores críticos, experientes, líderes e capazes de modificar o futuro de nosso país.

Uma proposta interdisciplinar de trabalho

Se o Curso Superior de Educação Tecnológica ainda se faz como novidade no campo do ensino privado – não podemos nos esquecer que estes já são, desde a década de 1950, desenvolvidos no âmbito público, nas escolas federais – sua prática docente e de construção pedagógica também o é.

Por grande parte dos professores serem especialistas na atuação profissional das competências que ora estão lecionando, a construção de uma proposta pedagógica e educacional, que vise o alinhar do tripé do ensino superior defendido por Boaventura de Souza Santos,² portanto, o ensino, a pesquisa e a extensão, quase que ficam aquém ou esquecidas mediante a necessidade de capacitar os alunos em cursos cujas durações variam de 30 a 60 horas, e são desenvolvidos conforme à necessidade aparente de uma dada sala, obedecendo, contudo, um currículo mínimo.

No entanto, nós, por termos nossa formação profissional vinculadas à Universidades, bem como termos nossa experiência profissional voltada para o ensino, formação e gestão de educadores, nos incomodamos com o fato de ainda serem quase que unânimes entre nossos colegas nas faculdades onde lecionamos a idéia antiquada e primitiva de que o “TCC é apenas um

trabalhinho final, que não tem muita importância para além de uma necessidade curricular”.

Como acreditamos que muito mais fazemos pela ação do que por meros discursos, desenvolvemos um método de ensino e trabalho para as formulações de um Trabalho de Conclusão de Curso que vem, já há um ano, recebendo seus mais novos frutos, inclusive de que nossos orientandos já formados no meio do semestre de 2003, foram aprovados para cursarem uma pós-graduação lato-senso dada a consistência apresentada em suas provas de inserção nesses mesmos cursos, fruto de uma maturidade acadêmica que desenvolveram através do estudo continuado e dedicado na construção de seus TCCs. Mais de que um motivo de orgulho para com o nosso trabalho, temos orgulho pelo desenvolvimento de nossos alunos, pois a educação, como nos diz Japiassu, só pode ser exercida pela paixão da transformação altruísta de nossas próprias conquistas.

Temos, hoje, o total de 26 (vinte e seis) orientandos de TCC. Um número absurdo, se pensado com a quantidade de orientações que fazemos em outras instituições. A divisão destes 26 orientandos perpassa por algumas exigências: a) todos terão uma orientadora e uma co-orientadora, assumindo a primeira função àquela cuja a especificidade profissional está mais próxima ao desenvolvimento temático escolhido pelo aluno; 2) as orientações são sempre feitas em dupla – orientadora e co-orientadora juntas – uma vez que faz parte dos objetivos desta metodologia por nós desenvolvida o aprender a trabalhar em equipe; 3) todos os orientandos são parte de um grupo, portanto, para o trabalho de um ter seu merecido sucesso, todos precisam colaborar em seu desenvolvimento; 4) todos os trabalhos são acompanhados, corrigidos, orientados e pensados em equipe e, neste sentido, orientadora e co-orientadora formam uma dupla de trabalho que precisa estar em total sinergia de valores, propostas, ideais e metas a serem cumpridas.

Desta sinergia de nosso trabalho, que já é praticada há anos em outros desenvolvimentos profissionais, criamos a metodologia que chamaremos aqui de “Primeiros Passos para o Saber”. Cabe ressaltarmos, antes de tudo, que a escolha pelos orientadores é livre para os nossos alunos, portanto nós não os escolhemos. A única ressalva que temos que fazer é do limite de orientandos por professores. No total, vinculam-se dez orientandos por professores, mas como não há obrigatoriedade para exercer orientação para os alunos, muitos ficam sem orientadores o que gera grandes problemas nas instituições. Portanto, estamos hoje com seis orientandos a mais do que o estipulado.

Nosso trabalho é desenvolvido em três etapas concomitantes: 1) reuniões individuais com os orientandos, onde trabalhamos as necessidades de cada um em seus temas de pesquisa e/ou dificuldades acadêmicas; 2) reuniões coletivas com todos os orientandos, onde trabalhamos aspectos de desenvolvimento e importância da pesquisa e suas contribuições (são nessas reuniões que treinamos e discutimos com os alunos aspectos de suas apresentações em público, do conteúdo do TCC do alinhar seus conhecimentos práticos com as pesquisas teóricas); e 3) desenvolvimento de oficinas de metodologia do trabalho científico para que o crescimento qualitativo de seus trabalhos seja visível quer na forma de escrita, sistematização do conhecimento ou apresentação estética.

Se pensarmos que cada atividade acima é feita em um prazo alternado de três semanas, podemos constatar que nos sobram, como “folga” apenas

uma semana por mês. No entanto, essas semanas acabaram, por pedido dos próprios alunos, sendo ocupadas com atividades culturais, como visitas à museus ou discussão de filmes e obras de arte, o que tem feito com que a qualidade dos trabalhos por nós orientados seja maior do que as próprias expectativas de nossos alunos que, mediante a sistematização de seus conhecimentos nos TCCs têm conseguido, quase em sua grande maioria, promoções profissionais posto que enfatizamos, como objetivo geral de nossa prática, a formação de gestores de pessoas, independente de suas especialidades estarem vinculadas à análises financeiras ou de tecnologias da informação.

Formar gestores é uma grande responsabilidade, sobretudo porque não nos é permitido esquecer as muitas possibilidades de atuação profissional que os mesmos terão. Nosso grupo “Primeiros Passos para o Saber” conseguiu, na primeira turma que já se formou, e nesta segunda turma que está se formando, compreender a necessidade de desenvolver conhecimento em equipe e transformar o trabalho individual em um alicerce e complemento ao trabalho do outro. Temos, assim, 26 (vinte e seis) TCCs atuais que juntos criam um grande leque de possibilidades para o estudo de futuros alunos deste curso: são atuações nos campos privados e públicos; em micro, pequenas, médias e grandes empresas; atuações que vinculam o gestor como educador social, acionista, consultor, assessor, auditor, líder, *mentoring*, gerente, diretor e pesquisador; atuações que podem ser vistas nos mais diversos serviços, de cosmético a mercado de capitais. Na prática, o que conseguimos criar com os “Primeiros Passos para o Saber” foi um grupo de pesquisa sobre o pensar sobre a cultura profissional atual de nossa sociedade.

Concluindo

Quando tentamos resumir tudo que expomos nestas linhas, de comum acordo pensamos num poema de Robert Frost, intitulado "A Estrada não Percorrida".

Este poema tenta nos mostrar que devemos sempre seguir o nosso próprio caminho. Ao defrontarmos com uma bifurcação da nossa estrada da vida, ou seja, com a ambigüidade da vida, ficamos indecisos sobre nossas próprias decisões.

Duas estradas bifurcavam-se num bosque dourado/ E triste por não poder percorrer ambas/ Sendo viajante, muito tempo permaneci ali./ Contemplando uma delas, tanto quanto pude/ Até que ela se dobrou na curva encoberta por arbustos./ Então, tomei a outra da mesma forma,/ Certo de que estaria fazendo tão boa escolha/ Porque era gramada e desejava ser usada/ Ainda que por trilhar a estrada/ Esta já se iria desgastar./ E ambas, igualmente, naquela manhã ali./ As folhas não haviam sido pisadas por passo algum./ Ah! Então, deixei a primeira para um outro dia!/ Sabendo, porém, como um caminho leva para outros caminhos, Duvidei se algum dia voltaria./ Disse tudo isso com um suspiro/ Pois anos após, então,/ Duas estradas bifurcavam-se num bosque,/ e Eu?/ Eu percorri aquela menos usada. Esta foi a grande diferença!

Ainda que às vezes, a escolha não faça muita diferença, pois os dois caminhos geralmente apresentam-se como possibilidades, sabemos que

ambas as estradas, com certeza, já foram percorridas, mas defrontamo-nos com uma necessidade de escolha. Nesse momento nós, de forma estranha, imaginamos que a escolha é muito importante. E aí está a grande diferença!

A diferença para nós está, desde o início, em nós mesmos, muito antes de iniciarmos nossas carreiras.

A estrada que escolhemos, talvez, naquele momento, pudesse ser a única a ser escolhida, pois verdadeiramente não houvera escolha. Porém, depois de tomada a decisão, precisamos nos sentir amparado e seguro para continuar nossa caminhada.

Ao escolhermos na bifurcação do saber, a estrada que leva aos Cursos Superiores de Educação Tecnológica, não só percorremos uma estrada gramada que desejava ser usada, como, sabendo que um caminho leva para outros caminhos, encontramos uma nova bifurcação: continuar ensinando nossos alunos, apenas através dos estudos convencionais, impedindo-os de ousarem a penetrar nas fronteiras do saber e, se tornarem pessoas desejosas em cursar uma pós-graduação, enfim, seguir seus estudos ou, então, aplicar os conhecimentos adquiridos em suas vidas profissionais e pessoais.

Acreditamos que nossa escolha, bem como de nossos alunos, da coordenação dos cursos e, por que não do próprio MEC, foram certas e inovadoras.

Participar de toda essa construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC nas Instituições em que atuamos, está nos ensinando a crescer na Educação Docente, principalmente como colaboradores do pensamento educacional tecnológico, tão importante para o crescimento de nosso país e para a formação de uma cidadania plena, consciente e capaz de assumir os novos desafios que somos obrigados a enfrentar nos dias atuais.

Notas

¹ Ivani FAZENDA, *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*, pp. 13-18-61.

² Cf. "Da idéia de Universidade à Universidade de Idéias" In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, pp. 187-234.

Referências

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. "Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade", In: FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Interdisciplinaridade – um projeto em parceria*, São Paulo: Loyola, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 29 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- LIBÂNIO, João Batista. *A arte de formar-se*, 2 ed., rev. Sandra Garcia Custódio, Belo Horizonte, São Paulo: Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, Loyola, 2001. (Col. CES, v.10).
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, 5 ed., trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, rev. Edgar de Assis Carvalho, São Paulo, Brasília, DF: Cortez, UNESCO, 2002.
- NOVOA, Antônio. "Os professores e as histórias da sua vida", In: NOVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*, 2 ed., Portugal: Porto Editora, 2000. (Col. Ciências da Educação).

PINEAU, Gaston. "O sentido do sentido", In: NICOLESCU, Basarab (et.al.). *Educação e transdisciplinaridade*, trad. Judite Vero, Michel Random e Paul Taylor, São Paulo, Brasília, DF: Augusto Augusta MIS, UNESCO, 2000.

PRADO, Fernando Leme. "Educação tecnológica: cursos superiores em tecnologia". In: ANET, *Educação profissional de nível tecnológico*, Brasília, DF: Associação Nacional de Educação Tecnológica, 2003. (mimeografado).

RAMOS, Marise Nogueira. "A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais". In: SENAC, Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro: 2001. (v.27, n.3).

SADALLA, Ana Maria Falcão de (et.al.). "Teoria implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo", In: AZZI, Batista & SADALLA, Ana Maria Falcão de (org.). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*, Campinas, Alínea, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Da idéia de universidade à universidade de idéias" In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, 8 Ed., São Paulo: Cortez, 2001.

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](#)