

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SANDRA SUELY DA SILVA GOMES

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:

**A proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP
e o histórico dualismo da Educação Brasileira**

Belém – Pa
2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA SUELY DA SILVA GOMES

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:

**A proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP
e o histórico dualismo da Educação Brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (ICED-UFFPA).

**Belém – Pa
2009**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Prof^ª Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA

Gomes, Sandra Suely da Silva.

Políticas educacionais para a educação tecnológica: a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP e o histórico dualismo da educação brasileira; orientador, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo. – 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Faculdade do Pará. Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos – Currículos. 2. Ensino profissional – Brasil. 3. Educação e Estado – Brasil. I. Título.

CDD - 21. ed.: 378.155071098115

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:

**A proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP
e o histórico dualismo da Educação Brasileira**

Data da aprovação: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (ICED/UFPA) – Orientador

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (UFPE) – Examinador

Prof^ª. Dra. Ney Cristina Oliveira (ICED/UFPA) – Examinadora

DEDICATÓRIA

Às minhas irmãs Aninha e Eliane, que acabaram de ingressar em um Curso Superior de Tecnologia, acreditando que o mesmo poderá levá-las a uma formação de nível superior e que, além das competências necessárias ao desenvolvimento da gestão de recursos humanos, contribuirá também, para a formação de uma consciência crítica acerca da realidade que envolve a profissão.

A vocês, boa sorte!

HOMENAGEM

À minha querida *mãe Gidú*, por me alfabetizar, ensinando-me a ler e escrever mesmo tendo só o ensino primário como formação escolar. Por me conduzir à educação escolar (quando a idade já me permitia), sempre me incentivando e acreditando nas minhas potencialidades. Pelo amor sem fronteiras que sempre me fortalece, inclusive nos momentos mais difíceis. Suas sábias palavras, sempre me conduzem à melhor decisão. Com seu amor incondicional, sempre torce por mais uma conquista.

Ao meu querido *pai Maurício (in memoriam)* que, com carinho, sempre me incentivou e se orgulhou das minhas conquistas, inclusive no início de mais esta jornada.

A vocês, o meu amor eterno!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A *Deus*, que está sempre iluminado meus caminhos, nas jornadas que me proponho a fazer.

À minha *mãe Gidú*, pelo amor incondicional, pela generosidade, pela humildade na condução de sua vida e daqueles que a cercam, que é um grande exemplo de vida e de sabedoria.

Ao meu *pai Maurício* (*in memoriam*), por tudo que representou e representa em minha vida.

Ao *meu amado Júnior*, amor, amigo, companheiro, pela paciência, compreensão, companheirismo, que ao longo desta jornada (mestrado) não me permitiu fraquejar, nem desistir, mesmo quando de uma perda irreparável. Que suportou minha “ausência”, mesmo quando eu estava ali, bem próxima dele.

Ao meu *Orientador Prof. Dr. Ronaldo Araujo* que acreditou em mim, na minha capacidade acadêmica para desenvolver este estudo. Que me deu todos os subsídios necessários para esta construção teórica, e, que além de tudo, foi um grande amigo nesta jornada.

Ao *Prof. Hélcio Monteiro* (meu “anjo da guarda”), por tudo, por se mostrar um grande amigo, principalmente, quando desta caminhada. Sua compreensão e generosidade serviram-me de alicerce nestes dois anos de produção aliada à atuação profissional. Sem sua incondicional ajuda, teria sido bem mais difícil chegar até aqui.

A vocês, sem palavras...!

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Eliel, Berg e Marcos, por sempre acreditarem nas minhas conquistas.

Às minhas irmãs Aninha e Eliane pela força que sempre me deram e me dão, pelo orgulho que sentem e pelo amor dedicado.

Ao Zé, pelo carinho, pela torcida.

Aos meus sobrinhos (Diogo e Danilo) e sobrinhas (Kelly, Julie, Anne, Vanessa, Beth, Victória, Bia, e Manu) que fazem questão de estarem sempre presentes na minha vida.

À minha Danne querida, que não tem medido esforços para estar próximo de mim, ajudando no que pode, para que eu chegasse a este momento.

À minha “fiel escudeira” Rose. Sem ela, não sei como estaria minha vida no lar.

À minha querida Turma do Mestrado (Andréa, Luciana, João Batista, Elaine, Cristiano, Zé Carlos, Antonio Carlos, Maurício, Dani Caldas, Cadu, Sheila, Eiró, Regina, Charles, Clarice, Raquel, Socorro, Adalcilena, Isabel, Alcidema), que muito me apoiou nos momentos mais difíceis desta caminhada. Amigos/as maravilhosos/as, que tive a honra de conquistar no decorrer deste Curso.

Em especial, a Leila, Zaira, Dani Vasco, Rosângela, Celeste, Vanilson e Ana Paula, que não mediram esforços em se tratando dos nossos direitos no Programa.

A todos/as que fazem parte do Gepte (grupo que muito colaborou com o meu crescimento acadêmico). Em especial, aos Professores Ronaldo e Gilmar (Coordenadores do Grupo e que, com seus conhecimentos muito auxiliaram na minha produção), à Dôra, à Jaqueline, ao Fred, ao Doriedson, à Heloisa, à Deusa, à Adriane e à Manuela (que além das discussões do Grupo muito valiosas que colaboraram no meu trabalho, foram grandes companheiros/as e amigos/as).

Aos Professores do Mestrado pelas brilhantes contribuições em suas disciplinas ministradas.

À Prof^a. Dr^a. Terezinha Monteiro, que foi firme enquanto Coordenadora do Programa e sábia e generosa em suas palavras, sempre que por ela solicitamos ou fomos solicitados.

Aos Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho e Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Oliveira, pelas valiosas contribuições dadas quando do meu exame de Qualificação.

Às Secretárias Conceição e Alice, por serem sempre prestativas e gentis com os alunos do Programa.

Às minhas amigas Lucilene, Nilene, Jaqueline, Conceição, Nilce, Kelly, Elaine, Luciana, Ana Paula, Lene e Jussara, por sempre acreditarem nas minhas convicções, sempre me apoiando, me fazendo acreditar que “*amanhã será melhor*” e que “*pode ter certeza, você vai conseguir*”.

Ao meu amigo Guto de todas as horas (literalmente). Sem ele, talvez esta Dissertação teria sido “manuscrita”.

A todos/as vocês, muito obrigada!

A natureza não constrói máquinas, locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, selfatinas, etc. São produtos da industriiosidade humana; materiais naturais transformados em órgãos da vontade humana sobre a natureza, ou da participação humana na natureza. São órgãos do cérebro humano, criados pela mão humana; o poder do conhecimento objetivado. O desenvolvimento do capital fixo indica o grau geral em que o conhecimento se tornou força direta da produção, e que grau, conseqüentemente, as próprias condições do processo da vida social tem estado sob o controle do intelecto geral e foram transformados de acordo com ele. A que grau os poderes da produção social têm sido produzidos, não apenas na forma do conhecimento, mas também como órgãos imediatos da prática social, do processo da vida real.

(Karl Marx)

RESUMO

O presente estudo analisou as políticas públicas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica e sua influência sobre o projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará e, em particular, como este Curso se apresenta ante ao histórico processo dual de oferta da educação no Brasil. Para tanto, analisamos o conteúdo das políticas públicas voltadas para a educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a partir da década de 1990. Utilizamos os procedimentos da pesquisa qualitativa, fazendo uso de entrevistas e de análise documental, para analisar o nosso objeto. Partimos da hipótese segundo a qual as políticas de educação profissional e tecnológica de nosso país pressupõem a formação especificamente para o trabalho e visam a conformação das classes sociais fundamentais, proprietárias e não-proprietárias, e que o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará fortalece esta mesma perspectiva político-pedagógica. Analisamos os documentos que normatizam os cursos superiores de tecnologia no Brasil, o projeto pedagógico e o desenho curricular do curso em questão e as falas de professores, técnicos, egressos e gestores da instituição à luz de autores identificados com o materialismo histórico. Verificamos que, tanto os documentos normatizadores da educação profissional tecnológica brasileira quanto àqueles que definem a estrutura do curso estudado na Faculdade do Pará têm sido orientados para o desenvolvimento do “fazer”, do “saber-fazer”, não dando conta das bases científicas deste fazer e nem de uma formação que considere as relações histórico-sociais nas quais está inserido. Assim, o direcionamento dado à formação de tecnólogos tem, fundamentalmente, promovido a capacidade de aprendizagem dos processos tecnológicos específicos, incentivando à produção e a inovação científico-tecnológica e suas aplicações no mundo do trabalho, visando o desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas. Concluímos nosso estudo com a convicção de que o conteúdo das políticas para a educação profissional e tecnológica bem como do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos fortalecem a histórica dualidade da educação brasileira ao se orientarem apenas para a conformação dos processos formativos as demandas dos setores produtivos e para a aquisição de conhecimentos relativos, unicamente, ao desenvolvimento de funções específicas.

Palavras-chave: cursos superiores de tecnologia, dualidade na educação, educação tecnológica, competências, empregabilidade.

ABSTRACT

This study examined the public policies for Professional Education and Technology and its influence on the design of educational technology in the Studied Human Resource Management, Faculty of Pará, and in particular, as this course is presented before the historic dual process provision of education in Brazil. Thus, we analyzed the content of public policies for professional and technological education in Brazil from the 1990s. We used the procedures of qualitative research, using interviews and document analysis, to analyze our object. The hypothesis that the policies of professional and technological education in our country require specific training for work and seek to shape the basic social class, proprietary and non-proprietary, and the Course of High Technology in Human Resource Management To strengthen the Faculty of the same political-pedagogical perspective. I reviewed the documents that standardize the courses of higher technology in Brazil, the pedagogical and curricular design of the course in question and the discourse of teachers, technicians, managers and graduates of the institution in light of authors identified with the historical materialism. We note that both documents normalizing the Brazilian professional education technology as those that define the structure of the course studied at the Faculty of Para has been targeted for the development of "doing", the "know-how", not giving an account of the scientific basis of this do and not a formation which considers the historical and social relations in which it is inserted. Thus, the direction given to the training of technologists is, fundamentally, the ability to promote learning of specific technological processes, encouraging the production and scientific-technological innovation and its applications in the world of work aiming at the development of professional skills technology, general and specific. We conclude our study with the conviction that the content of policies for professional education and technology and the Course of Education Technology in Human Resource Management strengthen the historical duality of the Brazilian education is oriented only to the conformation of the demands of training processes productive sectors and to acquire knowledge of, only, the development of specific functions.

Key-words: degree courses in technology, duality in education, technology education, competence, employability.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADECAM	Associação de Educação, Cultura, Defesa e Proteção do Consumidor, Contribuinte e Meio Ambiente
ASPAMEPA	Associação dos Produtores de Artefatos de Madeira do Estado do Pará
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CET	Centro de Educação Tecnológica
CMB	Conceito Muito Bom
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Câmara Profissional
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
CSTGRH	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
DCNGEPNT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FAP	Faculdade do Pará
IES	Instituições de Ensino Superior
IPPA	Instituto Politécnico do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAP	Núcleo de Apoio Psicopedagógico
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Economicamente Ativa
PED's	Planos de Ensino Docente
PP	Projeto Pedagógico
RH	Recursos Humanos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – REPRESENTAÇÃO, POR SIGLAS, DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS...	24
QUADRO 2 – ESTRUTURA CURRICULAR DO CSTGRH.....	78
QUADRO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PREVISTAS.....	92

SUMÁRIO

	ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	01
	Procedimentos metodológicos.....	05
	Passos.....	07
1	A HISTÓRICA DUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DO INÍCIO DO SÉCULO XX E SEUS REFLEXOS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA.....	13
	1.1 A dualidade na educação no contexto das Reformas Educacionais Brasileiras a partir dos anos de 1920.....	13
	1.1.1 As reformas dos anos de 1920 a 1950: adequação da educação às necessidades de modernização do país.....	14
	1.1.2 As reformas dos anos de 1960 a 1980: a educação na perspectiva “desenvolvimentista” e “economicista” do regime militar.....	16
	1.1.3 A reforma dos anos de 1990: educação pública e gratuita como direito subjetivo e a “especial” atenção à educação profissional.....	20
	1.2 Os Cursos Tecnológicos no contexto das Reformas Educacionais dos Anos de 1990.....	25
2	AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	38
	Competência.....	38
	Empregabilidade.....	43
	Polivalência.....	45
	2.1 Da evolução da técnica primitiva às inovações tecnológicas modernas.....	48
	2.2 As inovações tecnológicas e suas influências sobre o processo de formação de perfis.....	51
	2.3 A Educação Tecnológica e a formação do trabalhador.....	54
3	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS DA FAP: um olhar sobre os princípios e a sua concepção de educação.....	59
	3.1 O Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Tecnológica.....	59
	3.1.1 Da Instituição.....	59
	3.1.2 Da constituição e da implementação do Curso.....	61
	3.1.3 Da estrutura curricular, das finalidades e objetivos estabelecidos para sua implantação e funcionamento.....	63
	3.1.4 Dos princípios que regem a concepção de educação que fundamentam a organização do Curso.....	71
	3.1.5 Do perfil profissional de conclusão.....	73
	3.1.6 Dos procedimentos metodológicos e avaliativos e das práticas pedagógicas para desenvolvimento das atividades do Curso.....	78
	3.2 A Concepção de educação que configura a proposta do Curso à luz do debate sobre a histórica dualidade na Educação Brasileira.....	87

ASPECTOS CONCLUSIVOS..... 95

Referências..... 98

ANEXOS

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O atual redimensionamento da qualificação/requalificação do trabalhador só pode ser entendido se relacionado às transformações sofridas pelo trabalho em seu processo, sua organização, sua forma de gestão e nas relações entre as empresas. Mais que isso, o trabalho humano vem se modificando para atender, cada vez mais, as exigências do capital e da produção.

As novas relações de trabalho, desencadeadas principalmente, mas não somente, a partir da introdução de inovações tecnológicas, têm configurado as necessidades do mercado e por isso, apontado para a delimitação das políticas públicas para a educação brasileira, esta, marcada, ao longo de sua história, pelas disputas entre duas classes sociais fundamentais – proprietários e não-proprietários dos meios de produção.

Sobre o assunto ora em questão, o presente estudo buscou analisar as políticas públicas voltadas para a Educação Profissional Tecnológica e sua influência no projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará – FAP e como este Curso se apresenta ante ao histórico processo dual de oferta da educação no Brasil.

Existem muitas produções em nível nacional referentes ao tema Educação Profissional Tecnológica (especialmente no âmbito do Paraná – UTFPR e Minas Gerais – CEFET-MG, com seu Curso de Mestrado em Educação Tecnológica). No Pará, os estudos a este respeito, estão mais focados nos cursos ofertados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA e dos Cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará – UFPA, através do Instituto Tecnológico. Contudo, não abordam as questões relacionadas aos Cursos Superiores de Tecnologia ofertados por instituições privadas (que hoje se apresentam em grande número no Estado, dadas as facilidades no processo de autorização das mesmas e de seus cursos propostos). Pensamos que esta pesquisa, em muito contribuirá para estudos vindouros nesta área em nossa cidade e quiçá no Estado.

A escolha pelo objeto de pesquisa – o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos - CSTGRH – se deu, também, em decorrência de já ter atuado na gestão em experiências anteriores e agora atuando na Instituição de Ensino Superior – IES investigada – conforme mencionado mais adiante –, sem ter tido nenhuma formação específica na área de Gestão com Pessoas, sem saber se minhas ações tinham ou não haver com as orientações dadas àqueles que passavam por tal formação. Intencionamos saber quais

os interesses, os princípios e a concepção, explícitos e implícitos, estavam presentes na formação ofertada, bem como ver como esses elementos pautados no projeto pedagógico do Curso estão configurados em meio ao debate sobre a histórica dualidade na educação brasileira.

Venho atuando na área de Educação Profissional desde 1999, quando desenvolvia atividades na Docência e Coordenação Pedagógica em Cursos de Educação Profissional de Nível Básico (hoje classificados pelo Decreto nº. 5.154/04 de “formação inicial e continuada de trabalhadores”), em duas Entidades que ofertam essa formação – Associação dos Produtores de Artefatos de Madeira do Estado do Pará – ASPAMEPA e Associação de Educação, Cultura, Defesa e Proteção do Consumidor, Contribuinte e Meio Ambiente – ADECAM. Essas experiências me levaram a desenvolver alguns estudos preliminares sobre a Educação Profissional, primeiro, por aquela ofertada aos trabalhadores sem grau de escolaridade obrigatório; depois, em 2003 quando ingressei como técnica no Ensino Superior na Faculdade do Pará – FAP, minha atenção voltou-se mais para a área Tecnológica, ofertada na Graduação, direcionada principalmente para profissionais que já atuam no mercado e buscam essa formação.

A escolha pela Instituição – FAP ocorreu pelo fato dela ser a primeira no Estado a ofertar o referido Curso (a segunda na região Norte, segundo dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – Inep, em seu Cadastro da Educação Superior), com um maior número de turmas já formadas, o que representa uma maior possibilidade na coleta dos dados através dos documentos referentes ao Curso e de entrevistas coletadas com alguns dos envolvidos no cotidiano de desenvolvimento do mesmo (Diretor Acadêmico, Coordenadores [2], Pedagoga [1], professores [2] e egressos [2]). Além, do fato de atuar na IES em questão, o que “facilitou” o acesso aos documentos do Curso, bem como do acompanhamento das atividades nele desenvolvidas desde a criação de sua primeira turma, viabilizando assim, mais uma fonte de informações para as devidas análises.

Este estudo está dividido em três capítulos que se complementam na análise e resultados sobre o objeto de estudo, além dos aspectos introdutórios e dos aspectos conclusivos, a saber:

O primeiro capítulo vem discutir um pouco sobre a dualidade estrutural que se faz presente por meio das reformas educacionais ocorridas, especialmente, ao longo do Século XX e início do Século XXI na educação brasileira, principalmente no que tange a oferta do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Alguns autores como Araújo (2001), Frigotto; Ciavatta & Ramos (2005a e 2005b), Garcia & Lima Filho (2004), Kuenzer

(1997), Lima Filho (1999), Moura (2002), Rodrigues (1987), Shiroma (2000), dentre outros, nos levaram a compreender como as estruturas e propostas curriculares desses níveis e modalidades de ensino têm configurado na oferta de educação diferenciada para classes distintas.

O segundo capítulo aponta uma discussão sobre as inovações tecnológicas e sua influência sobre a formação de perfis, bem como da oferta da Educação Tecnológica e a formação de tecnólogos a partir do contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1960. Faz também, uma análise sobre três categorias que serviram de suporte teórico para a discussão e análise do tema em questão, que são competências, empregabilidade e polivalência. Aqui, buscamos fundamentação teórica em autores como Dowbor (1997), Grinspun (2001), Karp (2006), Kenski (2007), Machado (2003), Pucci (2003b e 2003c), Saviani (1994 e 2003), entre outros, que nos ajudaram a entender sobre o processo de implementação das inovações tecnológicas nas relações de produção a partir das “novas” exigências do mercado e do capital e como isto está presente na formação profissional.

No terceiro capítulo buscamos apresentar a concepção e princípios que norteiam o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará tendo como referencial as DCNGEPNT.

Também discutimos, neste capítulo, sobre a concepção de educação que configura a proposta do Curso à luz do debate sobre a histórica dualidade na Educação Brasileira e fizemos algumas considerações sobre o funcionamento do CSTGRH. Neste sentido, este capítulo visa apontar e analisar a concepção e os princípios norteadores do Projeto Pedagógico do CSTGRH da FAP paralelamente com as Diretrizes Curriculares que o orientam, e com as entrevistas feitas (e que não serão apontadas e analisadas apenas, mas também, neste capítulo) com alguns sujeitos que fazem parte de seu desenvolvimento na IES estudada. Para fundamentar teoricamente este, foram referenciados autores como: Araujo (2001), Ciavatta (2005), Dourado (2002), Franco (1995), Frigotto (2002), Garcia & Lima Filho (1999), Lima Filho (1999), Kuenzer (2006), Ramos (2002), Siqueira (2004), entre outros.

Nos Aspectos Conclusivos, realizamos uma reflexão sobre como o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP tem se apresentado àqueles que buscam essa formação e como está pautado em meio ao histórico dualismo na educação, a partir da análise das categorias: competências, empregabilidade e polivalência.

Além, dos autores citados nos capítulos, buscamos apoio para o nosso referencial teórico nas pesquisas (dissertações) de autores e textos de professores que atuam principalmente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (primeira Universidade Tecnológica do país), bem como daquelas publicadas pelo CEFET-MG, que tem o único Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Brasil, com uma grande produção acadêmica sobre Educação Tecnológica e Formação de Tecnólogos já publicados. Não podemos deixar de mencionar as valiosas contribuições obtidas nas discussões promovidas pelo Grupo Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTTE do Instituto de Ciências da Educação – ICED da UFPA, por meio de seus Seminários (internos e expandidos), visitas programadas de Autores nacionais, estudos, dentre outras atividades. Estas contribuições em muito colaboraram com a produção desta pesquisa, dando sustentação teórica para chegarmos aos resultados obtidos.

A relação social que têm sido ocasionadas pelas novas formas de produção, envolvendo também o avanço tecnológico na atual fase capitalista, traz consigo, a necessidade de adequação do trabalho humano para responder essas demandas de produção para o mercado.

Buscou-se assim, a discussão dos conceitos – que tem moldado o perfil do trabalhador, para que este venha responder às exigências do mercado – como competências, empregabilidade e polivalência, que são identificados pelos documentos oficiais, como necessários ao homem para desenvolver suas atividades laborais num mercado que está em constante mutação. Conceitos estes que serão discutidos no capítulo seguinte, para que possamos compreender melhor as referências adotadas nas políticas públicas para a educação profissional e tecnológica e que deram subsídios para o desenvolvimento deste estudo.

O esforço de análise sobre a compreensão das Políticas Educacionais voltadas para a EPT intencionou oferecer pistas a serem ponderadas numa possível constituição de um novo perfil profissional a ser considerado e formado pelas Universidades/Centros universitários/Faculdades/Institutos que ofertam esta modalidade de ensino nos dias atuais em nosso Estado.

Para que isto fosse possível, buscamos responder algumas questões que nortearam a pesquisa para chegarmos a resultados satisfatórios, quais foram: Como se apresenta a dualidade na educação brasileira a partir do início do Século XX e sua relação direta com a implementação dos Cursos Tecnológicos de Nível Superior? Como tem sido implementada a Educação Profissional Tecnológica no país, conforme os objetivos e fundamentos legais, propostos para essa modalidade de ensino? Qual a concepção de educação que está pautada no projeto pedagógico e como está caracterizada (quanto ao público alvo e público atendido,

objetivos, organização curricular, os pressupostos metodológicos, os perfis docente e discente) a Educação Profissional Tecnológica assumida pela Instituição e direcionada aos alunos que buscam essa formação no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará – FAP à luz do debate sobre a dualidade na educação brasileira e considerando como as categorias competências, empregabilidade e polivalência estão presentes neste contexto.

A partir das questões levantadas, o presente texto objetivou desenvolver um estudo investigatório sobre a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará – FAP, no contexto das Políticas Educacionais voltadas à Educação Profissional Tecnológica e considerando o histórico dualismo da educação brasileira.

Para que pudéssemos direcionar nosso estudo de forma clara e consistente, traçamos alguns objetivos específicos que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa como discutir como tem se apresentado a dualidade na educação brasileira a partir do início do Século XX e sua relação direta com a implementação dos Cursos Tecnológicos de Nível Superior; compreender como tem sido implementada da Educação Profissional Tecnológica no país, conforme os objetivos e fundamentos legais, propostos para essa modalidade de ensino; analisar a concepção de educação que está pautada no projeto pedagógico e como está caracterizada (quanto ao público alvo e público atendido, objetivos, organização curricular, os pressupostos metodológicos, os perfis docente e discente) a EPT assumida pela Instituição e direcionada aos alunos que buscam essa formação no CSTGRH da FAP à luz do debate sobre a dualidade na educação brasileira. Objetivos estes, que deram suporte estrutural para que a pesquisa não perdesse o foco de seu objeto de análise.

Procedimentos metodológicos

A metodologia, segundo GODOY (1995), pressupõe a idéia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito estabelecido, implicando num processo ordenado e uma integração do pensamento e da ação, como também da reação (imprevisível), para a consecução de tudo aquilo que foi previamente desejado.

Nesse sentido, para a realização de uma análise acerca da proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará foi necessário recorrer a uma metodologia que levasse à compreensão dos objetivos propostos pelo Curso, a partir do seu projeto pedagógico. Assim, pensamos que a pesquisa numa abordagem qualitativa deu o aporte necessário, refletindo nos resultados e levou à compreensão do problema em questão.

Na busca de resposta às questões norteadoras a partir dos objetivos propostos e para a compreensão das categorias analisadas, utilizou-se a pesquisa qualitativa do tipo Documental, bem como a pesquisa de campo, além da revisão bibliográfica, que nos permitiu uma melhor compreensão acerca dos fenômenos discutidos.

A pesquisa documental nos proporcionou dados satisfatoriamente ricos para o desenvolvimento da pesquisa que nos levou a resultados satisfatórios. O levantamento dos dados se deu a partir da análise dos seguintes documentos (*fontes primárias*): Leis, Decretos governamentais com suas revogações, a Catalogação Nacional dos Cursos Tecnológicos, as Diretrizes Nacionais com novas sistemáticas de ensino até os Documentos que circunscrevem o funcionamento do Curso em questão (especificamente o Projeto pedagógico). Assim como, das *fontes secundárias*: livros, periódicos, dissertações de mestrado, dentre outros, que discutem as categorias analisadas e que deram suporte teórico à pesquisa. Esse levantamento pretendeu desvendar a concepção de educação contida principalmente nos documentos referentes ao Curso pesquisado, bem como se neles estavam pautados ou não os princípios que norteiam as propostas oficiais para a educação profissional tecnológica, bem como se reforçam ou atenuam o debate sobre a histórica dualidade na educação.

Considerando-se os objetivos da pesquisa documental, este estudo fez uso da técnica da Análise de Conteúdo, que segundo BARDIN (1977),

“(...) é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.” (BARDIN, 1977).

Assim, Segundo esta autora, a Análise de Conteúdo representa um conjunto de instrumentos metodológicos que demonstram a necessidade de constante aperfeiçoamento e se aplicam a diferenciados discursos. É utilizada, além de identificar do explícito, para desmistificar o que está por trás, ir além dos significados das mensagens que representam o real. Ela leva o pesquisador a tentar desvendar o não aparente, o inédito retido em determinada mensagem.

SHIROMA, CAMPOS & GARCIA (2004, p.5) ao discutirem sobre a análise de documentos sobre política educacional assinalam que

A análise de conteúdo tem por finalidade produzir inferências sobre qualquer dos elementos básicos do processo de comunicação; essa é a razão de ser deste método. Parte-se do suposto que toda mensagem contém grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, motivações, expectativas. O autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Sendo produtor, ele é o próprio produtor social, está condicionado pelos interesses de sua época ou da classe a que pertence. Tal concepção é filtrada por seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes para quem se propõe a fazer a análise da política tomando por base o conteúdo exposto nos documentos.

É a partir do conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. Isso não significa descartar a possibilidade de fazer análise do sentido oculto. A interpretação do conteúdo latente precisa ter como parâmetro o contexto social e histórico sob o qual foi produzido. (...).

Então, o pesquisador deve levar em consideração, ao fazer a análise do conteúdo de um texto ou de uma fala, os aspectos sócio-históricos que envolvem tal situação. Deve fazer um diálogo entre o texto ou fala com as diferentes concepções teóricas existente sobre o assunto, para dar consistência científica à sua pesquisa.

Outro ponto importante que trouxe subsídios para as análises e desenvolvimento da pesquisa foi a pesquisa de campo, realizada através de entrevistas semi-estruturadas (com gestores, docentes e alunos egressos do Curso que serão apontados mais adiante neste texto), que busca desmistificar a fala dos entrevistados para a compreensão das concepções e princípios pautados na estrutura do projeto pedagógico, bem como da visão que os entrevistados têm sobre o funcionamento do CSTGRH da FAP.

A pesquisa de campo, de acordo com SEVERINO (2007, p.123) ocorre no meio ambiente do objeto pesquisado, em que os dados são coletados em seu estado natural, sem a influência daquele que está pesquisando. Teve como instrumento a entrevista semi-estruturada feita com sujeitos envolvidos na elaboração e execução do Curso em questão.

Passos

Utilizamos como instrumento de pesquisa a **revisão bibliográfica** que, segundo ALVES (1992), tem como objeto auxiliar a pesquisadora na compreensão e contextualização crítica do assunto a ser investigado, desde o momento da delimitação do problema da pesquisa até a interpretação dos resultados. Fato este, que possibilitou a identificação de questões que se apresentavam como relevantes para a investigação, orientando a definição e conceituação das

categorias de análise e se constituindo como principal instrumento que subsidiou a interpretação dos resultados obtidos.

Nesta fase, pretendemos realizar um estudo das categorias que nortearam a pesquisa, através de resenhas, resumos e fichamentos de obras de autores que têm discutido o assunto, principalmente a partir da década de 1990, em que as políticas para a educação profissional tecnológica têm se revelado com maior destaque. Foram consultados livros, periódicos e algumas dissertações desenvolvidas na área pesquisada, para a composição de um banco de dados servindo de referencial para o desenvolvimento da pesquisa.

A **exploração do material**, momento em que a pesquisadora descreve a realidade o mais objetivamente possível, sem se preocupar em modificá-la, apresentando as concepções, conceitos e categorias presentes nos documentos que foram analisados (referentes ao Curso em estudo), além do explicitado nas entrevistas feitas com os gestores, docentes e egressos selecionados da Instituição pesquisada. Foram descritos e posteriormente analisados minuciosamente a partir da compreensão teórico-crítica do assunto em questão, já obtida nas leituras anteriores (*fontes secundárias*).

Sobre a importância das *fontes secundárias* EVANGELISTA (2004, p.4) nos informa que,

As fontes secundárias referem-se ao material que será utilizado pelo pesquisador para viabilizar sua **análise**. Ao selecionar um momento e um local para estudo o pesquisador se defronta também com outras leituras sobre a mesma problemática. Se o pesquisador não possui um *corpus* documental consistente, poderá tomar as análises da realidade X pela realidade X, isto é, poderá confundir o que diz sobre o tema com a expressão em si do tema. Disso pode derivar um excesso de inferências ou deduções que podem até ser permitidas pelas fontes secundárias, mas que podem não encontrar sustentação na empiria ou evidências documentais. (...). *grifos da autora*.

Neste sentido, é necessário que se faça um levantamento daquilo que existe de produção na área pesquisada, para que possamos dar sustentação teórica e científica ao texto, para não incorrerem no erro da “panfletagem” ou de se repetir análises já feitas anteriormente e sob o mesmo prisma sobre o assunto.

Para cumprimento da pesquisa, primeiramente, foi feito o levantamento dos documentos (*fontes primárias*) necessários à pesquisa que podem caracterizar a Educação Tecnológica dentro do universo investigado, a partir das categorias elencadas como importantes para a compreensão dos fenômenos estudados, bem como das respostas proferidas pelos pesquisados acerca do assunto em questão; depois, houve a exploração desses documentos e das

entrevistas com a separação e organização para análise, somente daquilo que se avaliou como importante para a discussão; num terceiro momento, ocorreu a análise detalhada de ambos, que implicou na definição e construção de categorias e tipologias (categorização), para a organização das idéias e conceitos a partir dos padrões das informações coletadas.

As entrevistas foram efetivadas com sujeitos envolvidos no processo de elaboração e execução do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap, assim representados: três gestores (Diretoria Acadêmica, Coordenadores/as do Curso anterior e atual), dois docentes atuantes no Curso desde sua primeira turma, uma pedagoga responsável pelas atividades pedagógicas que envolvem o curso, além de dois egressos do curso.

Para ANDRÉ (2002) a **pré-análise** visa desenvolver, clarificar e, se possível, modificar conceitos e idéias, para a formulação de abordagens apresentadas como mais condizentes com as necessidades de estudos posteriores acerca do assunto. Constituindo-se esta, a etapa do presente estudo, destinada a familiarizar a pesquisadora com o assunto que pretendia investigar. Ressaltando-se que esta fase de familiarização com o assunto, decorre ao longo do processo da pesquisa e não somente no seu início.

Neste momento da pesquisa, buscamos identificar a concepção de educação que está pautada nos documentos (Projeto Pedagógico) que configuram o Curso em questão e caracterizar (quanto aos objetivos, organização curricular, os pressupostos metodológicos, os perfis docente e discente) de que forma a Educação Tecnológica é assumida pela Instituição e direcionada aos alunos que buscam essa formação no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará – FAP, bem como se investigou como os princípios indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Tecnológica estavam, e estão apresentados no projeto pedagógico do Curso em questão.

Sobre este ponto, SHIROMA, CAMPOS & GARCIA (2004, p.13) ponderam que

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos permite apreender a lógica ou a racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais (Legislação, relatório, documento, entre outros) para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”.

Assim, para ANDRÉ (2002), a caracterização mostra-se como um procedimento eminentemente intuitivo, apresentando algumas etapas, a saber:

- o exame do material e a observação de aspectos recorrentes: aqui buscamos discutir a concepção de educação embutida no projeto pedagógico do Curso estudado e como está

caracterizada, quanto ao seu público alvo e o público atendido, a proposta, bem como, a forma como estão articulados os pressupostos metodológicos e os perfis docentes e discentes para que pudéssemos dar subsídios teóricos para nossa pesquisa.

- a avaliação desta categorização se deu por meio de critérios analíticos que considerem a homogeneidade interna, a heterogeneidade externa, a inclusividade, a reproduzibilidade e a credibilidade. Aspectos estes, que se fizeram necessários para a compreensão das categorias estudadas (competências, empregabilidade, polivalência) que deram sustentação aos resultados da pesquisa. Como estas categorias estão presentes no texto do projeto e qual a relação direta destas com a estrutura dual existente na oferta da educação em nosso país.

- elaboração do sistema de categorias, com o confronto dos dados coletados nos documentos analisados e nas entrevistas acerca da compreensão da concepção de educação tecnológica com aqueles já acumulados a partir da revisão bibliográfica, na intenção de aprofundar as análises, explorando as possíveis ligações entre as categorias, os documentos (projeto pedagógico do Curso) e as entrevistas.

O processo de coleta de dados a partir das entrevistas não foi uma tarefa fácil. O contato com as pessoas que se mostravam relevantes para a coleta ocorreu através de conversas informais primeiramente, e depois com as entrevistas semi-estruturadas. Contudo, por se tratar, na maioria dos casos, de pessoas ligadas (vínculo empregatício) à Instituição, houve uma resistência, ao saberem que as entrevistas seriam gravadas e posteriormente publicadas. Então, tivemos que ser bastante convincentes quanto aos objetivos da pesquisa, seu caráter puramente científico e garantir-lhes que seus nomes não seriam revelados. Somente assim e depois de alguns meses marcados por desencontros, pudemos coletar as falas dos entrevistados para posterior análise.

Assim, as entrevistas foram realizadas com alguns (no total oito) sujeitos que estão ou estiveram envolvidos com o funcionamento do referido Curso, e que expressam, de acordo com suas convicções, a estrutura do mesmo, a saber: Diretoria Acadêmica (principal órgão de gestão no âmbito das questões pedagógicas da IES); 02 (dois) Coordenadores do Curso (gestão anterior e atual); 02 (dois) Professores/as (que atuam no Curso desde sua primeira turma); 01 (uma) Técnica Pedagoga (que é responsável pelo Curso desde 2004); além de 02 (dois) ex-alunos/as (egressos do referido curso que se formaram em 2005 e 2006). Como explicitado anteriormente, por solicitação dos mesmos, seus nomes serão mantidos em sigilo, nos levando à necessidade de utilizarmos as seguintes siglas para denominá-los ao longo de nossa discussão.

Representação, por siglas, dos sujeitos entrevistados no decorrer da pesquisa (Quadro 1)

SIGLA	FUNÇÃO
DA	Diretoria Acadêmica
CC ¹	Coordenação do Curso anterior
CC ²	Coordenação do Curso atual
PC ¹	Professor/a 1
PC ²	Professor/a 2
TP	Técnica Pedagoga
EG ¹	Egresso/a 1
EG ²	Egresso/a 2

As entrevistas deram subsídios para a confrontação das idéias e concepções discutidas ao longo do quarto capítulo, principalmente. As análises feitas a partir das entrevistas possibilitaram mostrar a realidade vivenciada no interior do funcionamento do Curso, apontando possíveis contradições existentes entre o que está posto no Projeto Pedagógico e o que, de fato, ocorre no desenvolvimento do Curso.

Pensamos que a partir desses levantamentos e análises feitas das categorias e do projeto pedagógico do curso em questão, foi possível a ampliação do campo de informações sobre estes elementos para chegarmos aos resultados, estabelecendo assim, **inferências**, com a intenção de esclarecer as causas das mensagens decodificadas presentes no projeto pedagógico, bem como das conseqüências que essas mensagens pudessem provocar no na formação daqueles que buscam se diplomar através do Curso em questão.

Finalmente, como a pesquisa tem caráter analítico, enfatizamos na análise do processo de adaptação ou não de princípios pautados em documentos oficiais pela organização/instituição em estudo. Assim, foi possível fazermos o **tratamento dos resultados** com uma discussão mais aprofundada, sem a pretensão de esgotar o assunto, acerca daquilo explícito ou implícito no material estudado, buscando **estabelecer convicções** sobre o assunto e confrontando-o com os dados levantados na revisão bibliográfica e em outras discussões feitas com autores diversos ao longo da pesquisa. Estas convicções, que estão em consonância com o referencial teórico utilizado, pretenderam revelar que concepção está pautada no projeto pedagógico e nas falas dos entrevistados que representam o Curso pesquisado, e qual a sua relação com a dualidade que tem configurado a educação brasileira ao longo de sua história.

Aqui, antecipamos que nossas análises nos levaram à perceber que o proposto pelo projeto pedagógico do curso estudado, bem como as falas das pessoas entrevistadas sobre o funcionamento do mesmo, em pouco se diferencia daquilo proposto pelas diretrizes curriculares para a educação tecnológica, pressupondo uma educação, com seus princípios

pautados na aquisição de saberes voltados, especificamente, às relações de produção e de mercado e em consonância com o proposto para a aquisição de competências, para tornar-se empregável, numa perspectiva de polivalência.

1 A HISTÓRICA DUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DO INÍCIO DO SÉCULO XX E SEUS REFLEXOS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

No decorrer da história da educação brasileira, a educação escolar tem sido apresentada, pelas políticas oficiais, como a solução para amenizar alguns problemas existentes na sociedade, principalmente, quanto aos conflitos gerados pela formação de classes sociais distintas (proprietários e não proprietários dos meios de produção).

Evidenciamos, a partir do estudo dessas políticas, a constituição de uma educação que aponta para a formação de classes distintas para a atuação em sociedade: de um lado, os que possuem os meios de produção e comandam as relações provocadas pelo processo de produção, e de outro, os que irão atuar nesta produção operando máquinas e equipamentos, na benfeitoria de produtos e serviços, detentores apenas de sua força de trabalho.

Identificar como essa dualidade vem sendo apresentada, explícita ou implicitamente na educação, torna-se imprescindível para a compreensão das exigências voltadas para a formação dos quadros profissionais que irão atuar no contexto das relações sociais e de produção. Principalmente, a formação que se destina aos trabalhadores que são, como já citado, os principais operadores dos artefatos de produção, que exigem uma capacitação, cada vez mais complexa, para o seu manuseio e operação.

As análises levantadas neste capítulo revelam, de forma sucinta, uma vez que este assunto já tem sido discutido amplamente na literatura brasileira, a existência de dualidade na educação brasileira, principalmente a partir do contexto de implementação das Reformas Educacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional e Tecnológica.

A partir daí, buscamos situar e relacionar à implementação dessas reformas, o surgimento dos Cursos Superiores de Tecnologia para responder às novas necessidades demandadas pelo mercado, que indica a formação de um novo perfil profissional baseado na aquisição de competências necessárias para atuar apenas na produção.

1.1 A dualidade na educação no contexto das Reformas Educacionais Brasileiras a partir dos anos de 1920

As reformas educacionais no Brasil a partir dos anos de 1920 ocorreram, assim como ocorre nos dias de hoje, em função de todo o contexto sócio-econômico (principalmente em decorrência de fatores externos, como a queda da bolsa de New York em 1929, e internos, como a crise cafeeira), que se seguia naquela época e que colocou a necessidade de uma imediata modernização nos processos de produção de bens e serviços no país, principalmente,

no que tange à industrialização. Nesse sentido, precisava-se que novas orientações fossem dadas à educação, para que esta respondesse às novas demandas mercadológicas e de produção.

Assim, a busca pela adequação da educação às necessidades de modernização do país (que fundamentaram as reformas do período dos anos de 1920 a 1950); a educação vista numa perspectiva “desenvolvimentista” e “economicista” (que representava as necessidades de formação no período dos anos de 1960 a 1980); e, a educação pública e gratuita como direito subjetivo e a “especial” atenção à educação profissional (vislumbrada pela sociedade e que tem a ampliação em suas discussões a partir dos anos de 1990), são pontos que precisavam ser analisados para que pudéssemos compreender o processo dual que vem ocorrendo na história da educação brasileira, inclusive a partir do surgimento dos cursos tecnológicos.

1.1.1 As reformas dos anos de 1920 a 1950: adequação da educação às necessidades de modernização do país

Os anos de 1930 e 1940, segundo SHIROMA (2000), representam um marco na história brasileira, pelas grandes transformações sócio-econômicas, sobretudo, em decorrência do fortalecimento da indústria que foi potencializada pela Segunda Grande Guerra. Nesse momento, as grandes economias mundiais concentravam seus esforços na indústria bélica, dando espaço às economias emergentes para que alargassem seu processo de industrialização.

A crise mundial e, no Brasil a cafeeira dos anos de 1920, abalou profundamente as oligarquias cafeeiras, dando espaço a uma nova classe que se formara sob o emergente processo de industrialização: a burguesia industrial, que surge com interesses e necessidades que devem ser sanados pelo sistema, pois as grandes economias não estavam respondendo a outros interesses que não fossem os bélicos. Assim, ocorre um reordenamento no processo de produção de bens para atender a tais demandas das elites locais, bem como o reordenamento de outros setores que influenciam diretamente o desenvolvimento da sociedade como a educação.

De acordo com SHIROMA (2000), neste contexto, no que tange a educação, são criados o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp) e o Conselho Nacional de Educação (CNE, Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931) com vistas à reordenação da educação nacional. Com a Reforma de Francisco Campos em 1930, a educação escolar foi organizada nacionalmente, especialmente nos níveis Secundário, Superior e Profissional na modalidade de ensino comercial. Concomitante a esta Reforma, a sociedade civil organizada (católicos e liberais) foi chamada para discutir a proposta educacional a ser implementada no primeiro período de

Vargas, sob a alegação de que o governo não tinha uma proposta própria. Contudo, tão logo ao tomar posse do Mesp, Francisco Campos impôs ao país as diretrizes e bases para a educação nacional.

Segundo MOURA (2002, p.2), a proposta discutida e apresentada, principalmente pelos liberais no *Manifesto dos Pioneiros de 1932*, e que propunha uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita foi, em grande parte, contemplada na Constituição de 1934, dando espaço para a sociedade civil se mobilizar e debater sobre as questões em torno da educação nacional. Mas, apesar da intenção, de se proporcionar oportunidades de absorção de cultura geral e de probabilidade de especialização para todos, a proposta dos Pioneiros apontava para uma educação em duas grandes vertentes: “atividades de humanidades e ciências (intelectual) e cursos de caráter técnico (mecânica e manual)”, enfatizando-se aí, a diferença na educação destinada ao pensar e ao fazer.

De acordo com este autor, a constituição de uma economia nacional pautada na estrutura industrial a partir da utilização de novas tecnologias e seus equipamentos produzidos externamente, orientou e definiu também que tipo de educação deveria ser implementado para o “desenvolvimento” do país. Assim, às elites, cabia a educação superior; às classes trabalhadoras restava a formação para a técnica de operar equipamentos. Esta realidade materializou ainda mais o processo desenfreado de exclusão social, acentuando a dualidade no contexto educacional brasileiro.

Esta situação (da dualidade) apresentava-se cada vez mais evidente, cabendo àqueles que dirigiam o país, implementar políticas que amenizasse o debate em torno das reformas que se faziam presentes, principalmente no que tange ao ensino profissional (comercial, industrial e secundário, além da criação do Sistema S). Assim, foram outorgados vários decretos-lei que compunham as Leis Orgânicas para a educação em todos os níveis de ensino, dando destaque para os cursos colegiais (hoje Ensino Médio) que permitiam o acesso ao ensino superior. Ao curso colegial, equiparavam-se os cursos profissionalizantes que representavam o mesmo grau de ensino que o colegial, porém, não davam acesso ao ensino superior, já que seus conteúdos preconizavam a formação para o mercado.

Todavia, segundo SHIROMA (2000, p. 27)

Nem por isso o conjunto das Leis Orgânicas e sua legislação complementar propiciaram ao sistema educacional a desejável unidade a ser assegurada por diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino. Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores

restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho.

De acordo com KUENZER (1997), essas reformas que ocorreram nos anos de 1940, com suas travadas discussões ideológicas que perduraram até o início do ano de 1961, foram estratégicas para o sistema educacional, reafirmando a dualidade na educação brasileira, uma vez que, o acesso ao ensino superior era restrito a uma pequena parcela da sociedade que tinha as condições necessárias para este acesso: poder aquisitivo e tempo disponível, que não precisavam, imediatamente após o ensino médio, ingressar no mercado de trabalho.

Para esta autora,

A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, e sim em aprofundamento das diferenças de classe. Contudo, este aprofundamento nem sempre foi claramente percebido, em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputadas à relação inadequada que a “vítima” estabelecia com o conhecimento.

Em que pese, contudo, esta relativa mobilidade que conferia aparentemente ser democrática à oferta dual, os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes, e ao aprendizado do trabalho intelectual, era para poucos; tratava-se, portanto, de uma dualidade claramente assumida. (KUENZER, 1997, p.5).

Neste sentido, a questão da dualidade na educação brasileira configura-se na distinção de sua oferta, dependendo a quem se destina e que posição irá assumir no mercado de trabalho e nas relações em sociedade. Uma educação seletista e classista, que definidas as suas bases curriculares e condições de oferta, sabemos a que público se destina.

1.1.2 As reformas dos anos de 1960 a 1980: a educação na perspectiva “desenvolvimentista” e “economicista” do regime militar

Em 1961, ao ser promulgada a LDB (Lei 4.024/61), o caráter dual no sistema educacional se tornou mais evidente, pois, a vitória das forças conservadoras e privatistas no cenário das discussões travadas sobre a educação, trazia-lhe sérios prejuízos, principalmente no que se refere “à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais” (SHIROMA, 2000, p.29). É neste ano também, que os estabelecimentos de ensino industrial recebem a denominação de Escolas Técnicas Federais.

Situação delicada esta, segundo MOURA (2002), sentida a partir do embate ideológico entre as distintas camadas da sociedade¹, mas que não foi pautada claramente nesta 1ª LDB, uma vez que ela apontava para “a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de adaptação, colocando, formalmente, um fim à dualidade no ensino”.

A este respeito GARCIA & LIMA FILHO (2004, p.4) assinalam que,

De acordo com essa lei, o ensino Médio se organizava em 1º e 2º ciclos, sendo que o 2º ciclo compreendia o ensino secundário e o ensino técnico, abrangidos, portanto, pelo mesmo objetivo, ou seja, “*formação do adolescente*”.

Como resultado, a escola formava um jovem (de classe favorecida) que não se preparava para o trabalho nesse nível de ensino, regulando-se tal função às escolas técnicas e aos cursos formadores de mão-de-obra, (que atendiam às classes trabalhadoras), gerando, dessa forma, uma dicotomia entre o saber e o fazer e mantendo-se assim a mesma situação definida anteriormente através das Leis Orgânicas do Ensino Secundário e do Ensino Técnico.

Com isso, percebemos que a dualidade continuara presente nos currículos que representavam o acesso ao ensino superior através dos conteúdos de cunho propedêutico para os privilegiados e a formação profissionalizante, ligada imediatamente às necessidades e demandas de mercado para as classes menos favorecidas.

Neste período, muitas foram as investidas dos movimentos sociais no sentido de trazer à tona discussões que dessem outros rumos à educação nacional, apontando principalmente para a superação dessa histórica dualidade. Mas que, em sua grande maioria, eram rechaçadas por um sistema político autoritário e controlador que estava sempre interrompendo qualquer tentativa mais ousada – o regime militar.

Regime este que,

(...) abafou sem hesitação quaisquer obstáculos que no âmbito da sociedade civil pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha no país. Um Poder Executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade. A censura, os exurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução dos partidos políticos, de organizações estudantis e de

¹ Configuradas por um lado, numa elite hegemônica que defendia a redução da ação do Estado e da “sociedade política” sobre a educação e a escola e esta ofertada primordialmente pela iniciativa privada, restando às escolas públicas a função de complementares, destinadas àqueles que não “quissem” freqüentar as escolas particulares. Por outro lado, nas camadas populares que se empenhavam pela expansão da escola pública e gratuita, principalmente nos níveis primário e secundário, pela equivalência entre ensino secundário propedêutico e profissionalizante, etc. (FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Moraes, 2000 *Apud* MOURA, Dante H. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração. CEFET-RN – GT: Trabalho e Educação/nº. 09, 2002).

trabalhadores, chegaram para ficar por longo tempo. Pouco mais tarde, introduzir-se-ia também a prática da tortura. Com esses recursos militares, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional. (SHIROMA, 2000, p. 32-33).

Neste contexto, dos anos de 1960 e 1970, conforme esta autora, as reformas que se fizeram presentes no cenário nacional para o ensino traziam no seu bojo, os preceitos deste regime. Sua essência apontava para o desenvolvimento, com uma educação voltada para a formação do “capital humano”², fundada nos acordos internacionais (MEC-USAID) e estritamente ligada às necessidades do mercado de trabalho e de uma sociedade que modernizava, cada vez mais, seus hábitos e necessidades de consumo.

Essas reformas apoiavam-se fundamentalmente nas Leis 5.540/68 – que fixou as normas para o funcionamento do ensino superior – e 5.692/71 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau (generaliza a profissionalização neste nível de ensino e transforma o modelo humanístico/científico – pregado pela Lei anterior – em científico/tecnológico, adotando-se um programa intensivo de formação de mão-de-obra), consolidando-se assim, um sistema educacional pautado em recomendações de organismos internacionais que manipulavam não só o sistema econômico-financeiro como também a educação, que reforçava cada vez mais, uma educação diferenciada para classes distintas.

Ao fazer um paralelo à Lei 4.024/61, MOURA (2000, p.5) afirma que,

Em 1971, há uma profunda reforma na Educação Básica – Lei 5.692/71. As mudanças concentram-se nos cursos então denominados primário, ginasial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau. O 1º grau incorporou o primário e o ginasial e o 2º grau, o colegial. Três aspectos merecem destaque na reforma: fim do exame de admissão ao ginásio; ampliação da escolarização inicial; e profissionalização obrigatória no 2º grau.

Em relação a esta lei, SHIROMA (2000, p. 38-40) aponta que,

² De acordo com Frigotto (1989), a Teoria do Capital Humano tem suas origens na década de 1950 a partir dos estudos de Theodoro Schultz. Reaparece na década de 1980, com a expansão do ideário neoliberal que previa a ampliação e manutenção do capitalismo. Nesta teoria, a educação é vista como fator preponderante de desenvolvimento, responsável pelo crescimento econômico, bem como, pelo atendimento aos planos de desenvolvimento socialista. Tem como principal foco a eficiência da Educação Básica, que além de proporcionar a aquisição dos fundamentos mínimos à vida contemporânea, alicerçará a formação futura dos indivíduos. Assim, ela busca fundamentar os fatores do desenvolvimento econômico, a partir da concepção neoclássica da economia, tentando esclarecer sobre a falta de aumento de salários relacionados ao fator trabalho nos países mais avançados na época áurea do capitalismo, bem como explicita, no nível individual, quais os fundamentos para a existência das diferenças econômicas e de renda própria. (FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 1989).

A Lei 5.692/71, por sua vez, introduziu mudanças profundas na estrutura de ensino vigente até então. Dessa vez não ocorreram disputas entre a Igreja e os defensores da escola pública e laica, ou entre privatistas e publicistas, como nas Constituições de 1934 e 1946 ou na tramitação da LDBEN de 1961. (...) A nova lei assegurava espaço para o ensino religioso e ampliava o princípio privatizante garantindo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada.

Das mudanças introduzidas pela referida lei, uma das mais importantes foi a de ampliar a obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio, ou seja, instituiu-se a obrigatoriedade escolar para a faixa etária entre os 7 e os 14 anos, eliminando-se assim o excludente exame de admissão ao ginásio. (...) Rezava a lei que o ensino de segundo grau – com três anos de duração – perdia seu tradicional perfil propedêutico e transformava-se em uma estrutura que, como recomendava o art. 1º, visava “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Em menos palavras, a lei pretendia aliar a função formativa à função profissionalizante. Também nesse caso os resultados estiveram longe de cumprir as belas promessas.

Esta reforma propiciou, ao contrário do que ocorre com o ensino de 2º Grau, uma elevada “injeção” de financiamento e especialização dos docentes da Rede Federal de Escolas Técnicas e Agrotécnicas com o intuito de atender as demandas que se faziam necessárias ao chamado *Milagre Brasileiro*, com vistas ao desenvolvimento nacional, além de ofertar conteúdos – além daqueles voltados para a formação técnica – que, por vezes, possibilitavam a inserção no ensino superior. Contudo, as vagas nestas escolas técnicas eram insuficientes em relação a grande demanda por escolarização, além, das classes média e alta ainda buscarem a formação de seus filhos no ensino privado, que ofertava ensino “diferenciado” e com vistas ao comando da nação, alimentando assim, a dicotomia na oferta da educação.

Nesse sentido, RODRIGUES (1987, p.109-110),

(...) tem sido conservada uma profunda divisão nos tipos de escola em função de sua destinação. A divisão social brasileira se reproduz na escola na medida em que se mantém uma escola voltada para o atendimento das necessidades das classes superiores, para o bacharelismo ou beletrismo, e uma escola dirigida para as classes inferiores (trabalhadores), destinada à formação da força de trabalho e de sua reprodução técnica e social. Nem a Lei de Diretrizes e Bases, ao estabelecer a equivalência dos cursos, corrige essa distorção. Apenas nas reformas da educação realizadas pelos governos pós-64, e com a reforma do ensino superior em 1968 e do ensino de 1º e 2º graus em 1971, procurou-se, de modo concreto, superar essas distorções tradicionais na educação brasileira, propondo-se uma linha de continuidade entre os vários níveis e graus do ensino escolar.

Essa proposta, anunciada como democratizante na medida em que universaliza as oportunidades e elimina barreiras estruturais ao acesso de

todos a todos os níveis de escolaridade, revela-se, na prática, como a restauração mascarada da escola de classes.

Com base numa formação que estava ligada primordialmente às demandas do mercado, surgiram os Cursos Superiores de Tecnologia – para a formação de tecnólogos (Lei n.º. 5.540/68 – Reforma do Ensino Superior). Cursos que respondessem às necessidades imediatas de produção com curta duração e que apresentassem currículos flexíveis que correspondessem às exigências das empresas para se manterem estáveis e competitivas, ofertados a partir de 1974 pelo Cefet/PR (com o Curso de Engenharia de Operações nas áreas de Construção Civil, Elétrica e Eletrônica).

Mas, de acordo com LIMA FILHO (1999, p.5),

A partir do final dos anos de 70 a experiência dos cursos de engenharia de operação e dos outros cursos superiores de curta duração foi abandonada pelo MEC, sem maiores reflexões ou análise crítica. As instituições que haviam embarcado naquela política, entre elas Universidades Federais e Cefets, tiveram que proceder às diversas políticas de ajuste e acomodação, para permitir a extinção de diversos cursos de tecnologia, adaptação de currículos e de discentes a novos cursos. Os profissionais egressos dos diversos cursos extintos foram entregues à própria sorte, buscando o reconhecimento e a acreditação de seus diplomas junto aos órgãos classistas ou a complementação curricular que lhes permitisse o pleno exercício profissional.

Portanto, o surgimento dos cursos superiores de tecnologia deu-se em decorrência das necessidades do desenvolvimento do país, em escala regional ou local, com a perspectiva de formarem profissionais “especialistas” em determinadas funções e que dominassem tecnologias para a produção ou gestão de bens e serviços. Mas, a permanência de sua oferta ocorreu somente a partir das reformas surgidas nos anos de 1990.

1.1.3 A reforma dos anos de 1990: educação pública e gratuita como direito subjetivo e a “especial” atenção à educação profissional

Com o início da Nova República e a Presidência assumida por José Sarney – com a perspectiva frustrada da democratização das políticas públicas inclusive para a educação – acirram-se os debates nos meios intelectuais sobre a oferta de uma *escola unitária* que ofertasse educação pública, gratuita como direito público subjetivo e de qualidade para todos, independente de distinções sócio-econômicas, numa tentativa animadora, mas, frustrada, de se abolir com histórica dualidade na educação brasileira.

De acordo com SHIROMA (2000, p. 47), como as políticas não estavam, de fato, respondendo a estes anseios da sociedade civil, uma vez que pouco se diferenciava daquelas apresentadas pelo Regime Militar, os Movimentos Sociais (representados pela ANPED, ANDES, CNTE, CBE, SBPC, entre outros) defendiam “a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública visando a formação de um aluno crítico”. E para que isso se tornasse realidade, seria necessário que alguns requisitos fossem levados em consideração em relação a oferta de educação como a *melhoria da qualidade, a valorização e a qualificação dos profissionais da educação, a democratização da gestão, o financiamento e sobre os níveis de ensino*, dentre outros.

Foi no calor dessas discussões, que no decorrer de aproximadamente duas décadas deu-se a “edificação” pela sociedade civil, do projeto para a nova LDB, mas, que acabou por não ser contemplado no projeto aprovado em 1996.

Neste contexto, segundo SHIROMA,

Apresentada como uma lei moderna, a LDBEN, n. 9.394 de dezembro de 1996, teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade. Seu caráter anódino foi bem traduzido por Saviani: “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”. Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação. (SHIROMA, 2000, p. 51).

Essa Lei, projetada pelo Senador Darci Ribeiro, propunha diferentes rumos para a educação principalmente quanto aos níveis e modalidade de ensino, sem, é claro, grandes modificações. A partir dela, dá-se uma particular atenção à Educação Profissional, destinando-se capítulo especial a essa modalidade de ensino.

Ao tratar sobre as reformas educacionais a partir dos anos de 1990 indicando principalmente a LDB 9394/96 e seus rumos para a educação profissional no Brasil como fator chave, BERGER FILHO³ (1999, p.4) salienta que,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, se constitui num marco para a educação profissional. As leis de diretrizes e bases anteriores, ou as leis orgânicas para os níveis e modalidades de ensino, sempre trataram da educação profissional apenas parcialmente. Legislaram sobre a

³ Ruy Berger Filho, na época em que foi publicado o texto, era Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, portanto, defensor das idéias e políticas governamentais para a educação.

vinculação da formação para o trabalho a determinados níveis de ensino, como educação formal, quer na época dos ginásios comerciais e industriais, quer posteriormente através da Lei 5.692/71, com o segundo grau profissionalizante.

Na atual lei, o Capítulo III do Título V — «Dos níveis e das modalidades de educação e ensino» — é totalmente dedicado à educação profissional, tratando-a na sua inteireza, como parte do sistema educacional. Neste novo enfoque a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Enfim, regulamenta a educação profissional como um todo, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação escolar no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas. Embora a lei não o explicita, a educação profissional é tratada como um subsistema de ensino.

Em consonância com o que está posto para a educação profissional pela LDB 9394/96, CORDÃO⁴ (2006, p.52) reforça a tese de que,

A nossa atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trata a educação profissional de uma forma moderna e inovadora, na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão, quais sejam, o da educação e o do trabalho.

(...)

Esse novo enfoque da educação profissional supõe a superação total do entendimento tradicional de educação profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Ele situa a educação profissional como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Contudo, apesar dos esforços de BERGER FILHO e CORDÃO em referendar as reformas educacionais (principalmente a LDB 9394/96 e as subseqüentes a ela ligadas) com enfoques favorecedores de uma educação profissional para a formação integral, percebemos que, com características específicas e direcionadas para a aquisição de competências (por

⁴ Prof. Francisco Aparecido Cordão. Ex-Presidente e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Consultor Educacional do Senac – Departamento Nacional. (Entrevista – B. TÊC. SENAC, Rio de Janeiro, 2006, v. 32, n. 1).

meio do modelo de competências)⁵ que leve o profissional a desenvolver potencialidades para atuar em determinada área profissional – uma educação pelo e para o trabalho –, essas reformas ao se referirem às modalidades de Educação Profissional (Técnica e Tecnológica) expressam, nas palavras de GARCIA & LIMA FILHO (2004, p.24)

A continuidade da lógica estrutural dos sistemas educacionais: no Ensino Médio, a separação da educação profissional do ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior por meio dos cursos de tecnologia, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário.

Assim, percebemos uma educação, que vislumbra a formação de habilidades e competências para a atuação na produção de bens e serviços, destinada às classes menos favorecidas da sociedade, fadadas à composição de mão-de-obra, uma vez que elas não são detentoras dos meios de produção, nem tampouco fazem parte da elite intelectual que comanda os rumos do país (nas esferas: econômica, política, social, educacional e cultural) e que tem uma educação geral e propedêutica ofertada para a formação de seus filhos.

Contudo, os documentos que referendam tais reformas, também pressupõem outros rumos para a educação profissional, em que, com a expansão dos CST, acenam para uma possível “superação” da dualidade estrutural na educação, conforme o descrito no PARECER CNE/CP 29/2002, p.6,

(...) A educação para o trabalho permaneceu entendida como formação profissional de pessoas pertencentes aos estratos menos favorecidos das classes econômicas, fora da elite intelectual, política e econômica, em termos de “formação de mão-de-obra”. Tanto isto é assim, que chegamos à última década do século vinte ainda tratando a educação para o trabalho com o mesmo tradicional e arraigado preconceito, colocando-a fora da ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho. Essa visão preconceituosa foi profundamente reformulada em 1988, pela Constituição Federal e, em decorrência, em 1996, pela atual LDB, a Lei Darcy Ribeiro de Educação Nacional, a qual entende que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduz o cidadão ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. A tarefa, agora, com este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, é a de romper de vez com esse enraizado preconceito, nesta

⁵ De acordo com ARAÚJO (2001), o desenvolvimento de uma formação profissional pautada no modelo de competências está ligado a tentativa de superação da formação voltada para suprir as necessidades mercadológicas do modelo de acumulação taylorista-fordista, que visava a formação de trabalhadores, com foco na repetição e na memorização, para o desenvolvimento de um trabalho individualizado, parcelar e fragmentado, com pouca variação de atividades. Assim, a formação a partir do modelo de competências prevê o trabalho coletivo, domínio de habilidades complexas que possam responder, de forma imediata, à resolução de problemas novos que surgem cotidianamente no interior das empresas.

primeira década do século vinte e um, oferecendo uma educação profissional de nível superior que não seja apenas uma educação técnica de nível mais elevado, simplesmente pós-secundária ou sequencial. O grande desafio é o da oferta de uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico em sintonia com a realidade do mundo do trabalho, pela oferta de programas que efetivamente articulem as várias dimensões da educação, trabalho, ciência e tecnologia.

Assim, apoiados numa concepção de educação que vislumbra o modelo de competências para orientação das estruturas curriculares de ensino, bastante evidenciada nas propostas curriculares dos CST, os documentos oficiais que referenciam a educação tecnológica tendem a mascarar uma realidade posta: a educação profissional continua sendo ofertada especificamente para a qualificação de mão-de-obra especializada para lidar com as complexas atividades laborais. É destinada, principalmente, àqueles que tem como real opção de formação os CST, que proporcionam uma formação rápida e que “garante” sua permanência e/ou ascensão em determinada função, reforçando a oferta dual na educação.

Portanto,

Não podemos cair na armadilha dos argumentos lineares e mecanicistas que procuram demonstrar, entre outras coisas, que a profissionalização, por si própria, é uma idéia errada; que se utilizam das dificuldades relativas à inserção de egressos de escolas técnicas no mercado para justificar a inadequação entre educação e trabalho; que falam a favor da maior eficiência da “pedagogia da fábrica”, em detrimento da formação de técnicos no interior do sistema formal de ensino; que denigrem e tripudiam as propostas curriculares fragmentadas e o adestramento limitado, mas não elaboram, com a devida profundidade, encaminhamentos de propostas mais amplas e mais eficazes para a apropriação de um saber técnico competente. Ou seja, aquele saber que realmente concentre a possibilidade de elevar um sujeito desprovido de instrumentos específicos à condição de cidadão, o qual passa a deter maior poder de barganha no mercado de trabalho, através do domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com as demandas características do seu tempo e historicamente definidas. Enfim, há que se esquivar das armadilhas vistas como conjunturais e procurar identificar as razões mais profundas subjacentes às políticas educacionais que ora enfatizam o fortalecimento da formação de técnicos e de especialistas, ora buscam procedimentos mediadores para o enfraquecimento dessa mesma formação. (FRANCO, 1995, p.126-127).

Assim, as instituições profissionalizantes, em sua maioria, têm se colocado à disposição do mercado, oferecendo cursos em curta e média duração, com a atuação de profissionais que, na maioria das vezes, compreendem o significado do termo apenas em linhas gerais. Vendo-a apenas como uma formação teórico-prática – que engloba conhecimentos técnicos, que venham enfatizar esse novo perfil, fundamentado na noção de competências – e estruturada

pelo sistema produtivo para o mercado, deixando, de lado, a formação cidadã, que forme para enfrentar os desafios da vida, visando condições que garantam o aparecimento de “produtores e desenvolvedores de tecnologia” e não apenas operadores das mesmas. Cidadãos, que conjecturem novos significados para a educação e para a tecnologia em tempo e espaços mais abrangentes, que acolham sua interação e participação social e cultural, integrando-se e projetando-lhes outras possibilidades de participação sócio-cultural e produtiva.

1.2 Os Cursos Tecnológicos no contexto das Reformas Educacionais dos Anos de 1990

Os Cursos Superiores de Tecnologia, como já mencionado acima, que já existiam e eram executados pelos CEFET's desde 1974 (que inclusive já atuavam na Pós-Graduação *lato e stricto sensu*) com a denominação de “*cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior*” - § 1º do Art. 23, da Lei Federal nº. 5.540/68, e que só foram oficialmente regulamentados pelo Decreto n. 2.208/97 (homologado no governo de Fernando Henrique Cardoso e que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB), tomam, segundo LIMA FILHO (1999), um novo direcionamento em função, principalmente, da necessidade de frear os ânimos da sociedade civil que clamava pelo aumento das vagas e de investimento no ensino superior com vistas à democratização do acesso a este nível de ensino. A partir da criação dos Cursos Tecnológicos é que começa, explicitamente, o aprofundamento e a expansão da histórica dualidade na educação ao ensino superior.

Neste sentido, este autor ressalta que,

O Ministério da Educação e do Desporto e o Ministério do Trabalho, desde 1995, vêm desenvolvendo estudos e ações com vistas a reformar e redirecionar as instituições de ensino técnico-profissional. Neste particular, a partir da aprovação da Lei 9.394/96 (LDB) e da edição do Decreto 2.208/97, a rede de Instituições Federais de Educação Tecnológica está submetida a um acelerado processo de mudanças, coordenado pelo MEC, sob o título de Reforma da Educação Profissional. O Decreto 2.208/97, principal instrumento jurídico-normativo da reforma, redefine os objetivos e a estrutura organizacional desta modalidade educacional, separando-a da rede regular de ensino, e redireciona a sua oferta, estabelecendo três níveis: educação profissional de nível básico – independente de escolaridade prévia, de nível técnico – concomitante ou sequencial ao ensino médio, e de nível tecnológico – voltada para a formação de tecnólogos de nível superior. (LIMA FILHO, 1999, p.2).

O Decreto 2.208/97 aponta,

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, CNE/Decreto nº. 2.208/97, 1997, p, 1)

E define para o nível tecnológico que,

Art. 10º Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender os diversos setores da economia, abrangendo as áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo. (Idem, p. 3).

Ao estabelecer este Decreto, o Governo dá vazão à segmentação da oferta de educação profissional fragmentada que responda as necessidades imediatistas do mercado e a desarticulação de proposições em relação à formação integrada⁶, retornando à oferta da formação direcionada, exclusivamente, para o trabalho, desarticulada (concomitante ou posterior, nunca integrada) da formação de nível médio – que pressupõe uma formação integral que também, e não somente, forma para as demandas do mercado.

GARCIA & LIMA FILHO (2004, p.22-23) enfatizam esta questão apontando que

Uma das consequências do Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos da LDB relativos à educação profissional, foi a extinção do curso técnico integrado, modalidade de ensino praticada nas Escolas Técnicas de CEFETs desde 1942 e que visava a formação de técnicos de nível médio, uma das atividades nas quais essas escolas demonstraram, durante décadas, terem bastante sucesso.

A formação do técnico de nível médio através do curso integrado era prevista para acontecer num período de quatro anos, e a sua grade curricular

⁶ De acordo com CIAVATTA (2005), o termo formação integrada faz uma retomada ao ideário da educação politécnica, no intuito de abordar a educação no seu sentido pleno, de compreensão da sua totalidade social, considerando as suas múltiplas dimensões históricas, na busca da concretização dos processos históricos.

Para sua concretude, é necessário que a educação geral com a aquisição de conhecimentos múltiplos, torne-se parte inseparável da formação profissional e ocorra em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho.

Assim, a formação integrada busca a integração entre a formação geral e formação profissional, intencionando a superação do histórico dualismo na educação brasileira e na luta em defesa da escola pública e de qualidade.

ara composta por um Núcleo Comum e um Núcleo de Formação Técnica.
(...)

Apesar da pouca articulação planejada entre os assuntos propostos e aqueles julgados necessários para o melhor entendimento das disciplinas de caráter técnico, fato constatado, dentre outros, para o caso específico da Física (Garcia, 1995), na prática, observava-se que os alunos dessas escolas demonstravam, no desempenho de suas funções, tanto escolares quanto profissionais, uma maior facilidade em estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e práticos presentes em suas atividades.

De acordo com estes autores, o referido Decreto aponta para outro sentido a formação dos indivíduos, numa perspectiva de desarticulação dos conhecimentos de formação geral daqueles de formação técnica, cumprindo as exigências do capital no que tange à constituição de perfis para atuação no mercado. Em que,

Com a extinção dos cursos técnicos integrados, rompeu-se essa possibilidade de que um conhecimento escolar fosse visto de forma geral e, num curto intervalo de tempo, também de forma aplicada. De acordo com a nova legislação, por serem independentes do nível médio (art. 5º, Decreto 2.208/97), os estudos para a obtenção de certificado de técnico poderão ser concomitantes ou posteriores à conclusão do Ensino Médio, mas não mais integrados a este como no modelo anterior. (...).

No que se refere às modalidades de nível técnico e nível tecnológico, a reforma expressa a continuidade da lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais: no Ensino Médio, a separação da educação profissional do ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior por meio dos cursos de tecnologia, de duração reduzida, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário. (GARCIA e LIMA FILHO, 2004, p.23-24).

Assim enfatiza-se que, o ensino tecnológico, ofertado para os egressos do ensino médio e técnico, tem como objetivo primordial, mas não único, a formação de tecnólogos, por meio de cursos de curta duração, mais baratos que os cursos de graduação “normal”, estando, na maioria das vezes, à disposição das demandas imediatas dos setores produtivos. Nesse sentido, KARP (2006, p.44) sinaliza que,

Isso revela como a educação tem sido usada como meio de reorganizar a estrutura da sociedade, adaptando-a à globalização. Porém, ao contrário da perspectiva da teoria do capital humano, o objetivo não é integrar a todos, mas apenas aqueles que possuem as competências exigidas pelo mercado. A educação (...) passa a ser um meio de competir no mercado de trabalho.

Portanto, fundamentada nas novas relações de produção apoiadas pelas inovações tecnológicas, que pressupõem novas formas de aplicação da mão-de-obra com a exigência de qualificação “adequada” para “lidar” com as tecnologias, evidencia-se a necessidade de uma formação de um perfil técnico-científico que dê conta de englobar, além dos conhecimentos que são considerados fundamentais ao homem (considerando-o como um ser constituído historicamente), àqueles específicos à produção, compreensão e manuseio dessas tecnologias.

Formação essa que não vem sendo assumida pelas instituições que ofertam cursos de formação de tecnólogos, pois, de acordo com (LIMA FILHO & QUELUZ, 2005, p.28), elas são,

Ao mesmo tempo, profundamente marcadas pelas aspirações sociais das camadas populares e por uma tendência forte à subordinação pura aos interesses capitalistas, estabelecendo uma complexa dialética entre autonomia e heteronomia (GRACIO, 1998). São laboratórios privilegiados de novas técnicas de organização de trabalho, que de forma graduada e verticalizada, procuram ao mesmo tempo, consolidar a hierarquia social vigente e propor novas formas de intervenção social e, portanto, de sociedade.

Assim, mesmo na “melhor das intenções”, as instituições de formação profissional tecnológica estão em consonância com as prerrogativas capitalistas, direcionando sua formação para atendimento das intempéries contidas no seio das relações sócio-produtivas.

O Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 (que *regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, promulgado no governo de Luís Inácio Lula da Silva) que revogou o Decreto 2.208/97 (promulgado no Governo de Fernando Henrique Cardoso para regulamentar os artigos da LDB referentes À educação profissional), com o intuito de possibilitar uma base unitária para o ensino médio e a sua integração com a educação profissional (que se tornaria ou não possível dependendo dos interesses julgados e apresentados a partir das discussões das políticas públicas), aponta novamente, para uma formação voltada primordialmente para responder às demandas da produção.

Obviamente, estamos considerando esta afirmativa a partir das análises de alguns autores já citados neste texto. Mas, existem outros como Frigotto, Ciavatta e Ramos, que apresentam posicionamentos diferentes deste quando de sua promulgação, apontando para uma possível superação da dualidade na oferta da educação, a partir da formação integrada prevista neste decreto e que vem sendo amplamente discutida no cenário da educação nacional.

De acordo com estes autores,

Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente. (FRIGOTTO; CIAVATTA & RAMOS, 2005a, p.26-27).

Contudo, em outro documento publicado um ano depois da promulgação deste decreto, estes autores reavaliam o mesmo e apontam a falta de compromisso, por parte das autoridades competentes, em por em prática a superação desta dualidade, que poderia ocorrer através de políticas públicas efetivas (principalmente com a reformulação das diretrizes curriculares voltadas para a orientação da educação média e profissional) no âmbito educacional e que oportunizasse educação de qualidade para todos. Segundo estes autores,

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005b, p.6).

Apesar das idas e vindas nas análises, estamos de acordo com os autores que enfatizam o caráter dual deste Decreto, ao apontarem suas contradições internas que dão sentido ambíguo e paradoxal às suas interpretações e orientações. No bojo dessas contradições, são visíveis as intenções nada favoráveis à condução das políticas educacionais que apontem para

uma educação integral e de qualidade para a sociedade brasileira como um todo. Por outro lado, é sabido que tais políticas dependem necessariamente do compromisso da sociedade civil no enfrentamento com o poder público, no sentido de torná-las reais e consistentes. (GARCIA & LIMA FILHO, 2004).

Este Decreto, dentre outros pontos, assinala que,

Art. 1º A educação profissional (...) será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – **educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.**

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II – articulação dos esforços das áreas de educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

(BRASIL, Decreto 5.154/2004, p. 01). *Grifos nossos.*

E define para o nível tecnológico que,

Art. 5º. Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Idem, p. 02).

No que tange à organização curricular, o Parecer CNE/CP 29/2002 (que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico) aponta que aos cursos superiores de tecnologia,

Deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil de conclusão do curso, o qual deverá caracterizar a formação específica de um profissional voltado para o desenvolvimento, produção, gestão, aplicação e difusão de tecnologias, de forma a desenvolver competências profissionais sintonizadas com o respectivo setor produtivo. (BRASIL, Parecer CNE/CP 29/2002, p.35).

Nesse sentido, percebemos que, considera-se primordialmente para este tipo de formação, uma educação voltada para os processos de produção. Em que, o enfoque no desenvolvimento de competências para o desempenho de funções torna-se imperioso, para a constituição de um profissional polivalente.

Assim, os Cursos Superiores de Tecnologia têm sua organização e funcionamento instituído pelas Diretrizes Curriculares Gerais (definidas no Parecer CNE/CP 29/2002)

regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº. 03/02. Este documento demarca os objetivos, características, critérios para planejamento e organização, bem como a estrutura curricular para essa modalidade de ensino. Em seus Artigos 1º e 4º assinala,

Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. (...).

Art. 4º Os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo.

§ 1º O histórico escolar que acompanha o diploma de graduação deverá incluir as competências profissionais definidas no perfil profissional de conclusão do respectivo curso.

§ 2º A carga horária mínima dos cursos superiores de tecnologia será acrescida do tempo destinado a estágio profissional supervisionado, quando requerido pela natureza da atividade profissional, bem como de eventual tempo reservado para trabalho de conclusão de curso.

§ 3º A carga horária e os planos de realização de estágio profissional supervisionado e de trabalho de conclusão de curso deverão ser especificados nos respectivos projetos pedagógicos. (BRASIL, CNE/CP Resolução nº. 03/02, p.1-2).

De acordo com SMANIOTTO & MERCURI (2007, p. 72), foi a partir dessas regulamentações, que os cursos superiores de tecnologia, passaram a diferenciar-se da graduação tradicional, sobretudo em relação a sua “especialização” para “atender as reais necessidades de desenvolvimento tecnológico local ou regional, em um setor especializado (...)”. Portanto, revela-se reforçador da dualidade em função de seu caráter prático.

No Parecer CNE/CES 436/2001 (Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos), são delineados os padrões para funcionamento desses cursos, assinalando que,

Os cursos superiores de tecnologia podem ser ministrados por Universidades, Centros Universitários, Centros de Educação Tecnológica, Faculdades Integradas e isoladas e Institutos Superiores e serão objeto de processos de autorização e reconhecimento. As Universidades e Centros Universitários, no gozo das atribuições da autonomia, poderão criá-los livremente. Aos Centros de Educação Tecnológica pretendeu-se estender algumas atribuições de autonomia, como a de livre criação de cursos superiores de tecnologia, o aumento e diminuição de suas vagas e, bem assim, a suspensão de seu funcionamento.

(...) O perfil deste curso superior de tecnologia, principalmente quando estruturado em módulos, abrange a todos os setores da economia e destina-se a egressos do Ensino Médio, Ensino Técnico e de matriculados e egressos do ensino superior.

Este profissional deve estar apto a desenvolver, de forma plena e inovadora atividades em uma determinada área profissional e deve ter formação específica para:

- a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias;
- b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e
- c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora.

Ao mesmo tempo, essa formação deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional. (BRASIL, Parecer CNE/CES 436/2001, p.9-12).

Não obstante, percebemos, no texto dos documentos oficiais para esta modalidade de ensino, que os Cursos Superiores de Tecnologia foram criados com o intuito primordial de formar perfis especializados (tecnólogos) para atuarem em determinada área profissional, que seja empreendedor e capaz de desenvolver processos distintos dentro da empresa.

Ao perguntarmos aos entrevistados o que eles entendiam por CST, as respostas apontaram para um entendimento comum entre eles sobre o conceito dos mesmos. As falas assinalam para uma formação rápida, em cursos específicos que orientam para a aquisição de habilidades e competências para atuar no mercado de trabalho, com eficácia e eficiência. São cursos ofertados, em sua maioria, por instituições privadas, que envolvem uma formação de nível superior e que possibilitam a ascensão profissional através da especialização de uma área em cursos mais baratos, além da grande oferta de vagas nos mesmos. Essa perspectiva pode ser percebida na fala alguns dos entrevistados que apontam,

Que são cursos de curta duração, em que os alunos, na maioria das vezes já atuam no mercado de trabalho, procuram para ter um grau superior e conseqüentemente, ascender profissionalmente. É óbvio que tais cursos têm suas vantagens: formação rápida, no geral, são mais baratos, além de muitas faculdades particulares já estarem ofertando, demonstrando um maior número de vagas disponíveis. (PC²).

São cursos voltados para a formação principalmente daqueles trabalhadores que já atuam no mercado de trabalho e que vislumbram a progressão profissional a partir da conclusão do mesmo. (TP)

Tem por finalidade precípua a formação de profissional capaz de planejar, gerir, implementar, executar e avaliar programas, tanto em instituições públicas ou privadas, ou em organizações não-governamentais de variada natureza. (EG¹)

Correspondem a cursos voltados para formação de pessoas para lidarem com os processos que envolvem saberes tecnológicos e científicos, dando mais ênfase nos conhecimentos tecnológicos. (EG²)

Assim, destinados aos profissionais que buscam uma formação rápida (visão esta que se observa claramente na fala de todos os entrevistados), os Cursos Superiores de Tecnologia, em sua maioria, não têm promovido no indivíduo uma visão mais crítica de sua realidade considerando aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais; sua fragmentação em módulos suscita a certificação imediata que pode levá-lo, rapidamente, ao mercado de trabalho, especializando-o, cada vez mais, afastando-o da compreensão de sua condição humana em sociedade.

Segundo Lima filho (2005), este foi o principal objetivo para a criação destes cursos no Brasil.

Os cursos superiores de tecnologia que constituem a chamada educação profissional de nível tecnológico são, portanto, uma modalidade de ensino superior técnico não-universitário (ESTNU) que vem sendo defendida pelos organismos internacionais como uma alternativa viável para a expansão da educação superior na América Latina. Dentre as prioridades apontadas, consta a “diversificação da educação pós-secundária com a criação de faculdades e institutos técnicos para atender às demandas a custos inferiores aos das universidades”.

Portanto, o modelo de educação de nível tecnológico que a reforma conduzida pelo MEC/BID/Banco Mundial propõe, é de curta-duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, “flexível” e em conformidade com as demandas imediatas e restritas do mercado. Assim, a estratégia proposta para a expansão do ensino superior é a sua diversificação e fragmentação, oferecendo opções educacionais e sociais distintas. (LIMA FILHO, 2005, p.23).

Destarte, a educação vem sendo discutida e implementada através de nossos sistemas educacionais de maneira diferenciada e excludente, voltada para a formação de classes distintas, numa relação contraditória entre o discurso e o que de fato é ofertado enquanto saber necessário a formação integral dos indivíduos, numa perspectiva real de cidadania que aponte para a garantia de direitos atendidos. Segundo LOMBARDI (2006), uma oferta justa de educação para todos estaria pautada em conteúdos de cunho científico, filosófico, literário e artístico que foram construídos pelo homem na plenitude de sua história.

Nesse sentido, Gramsci (1991) aponta que, para a superação da crise nos sistemas escolares – evidenciada na perspectiva dual da oferta da educação escolar – é necessária a adoção da *escola unitária*, que busque uma formação inicial a partir de uma cultura geral e humanística equilibrada ao desenvolvimento de capacidades técnicas para o trabalho, seguida de uma formação que desenvolva sua capacidade de criação, de iniciativa, de autonomia, enfim, do desenvolvimento de sua *capacidade para o trabalho intelectual*.

Indica,

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanística (entendendo este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levados a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação e prática e uma certa autonomia na orientação e iniciativa. (...) A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje **[ele se reporta à situação da educação italiana da sua época, mas que perduram ainda na realidade brasileira de hoje]** estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (...). (GRAMSCI, 1989, p. 121). *grifos nossos*.

A este respeito GADOTTI (2001, p. 73-74) também indica que a escola unitária serviria para desenvolver o indivíduo tanto para o trabalho manual como para o intelectual, superando assim, as contradições que se fazem presentes na oferta da educação, ao apontar que, “a Escola Unitária deve desenvolver a maturidade do aluno, sua autonomia, a consciência de seus direitos, deve ser ativa e criadora, ao contrário da escola uniforme e burocrática”.

Na perspectiva de superação dessa oferta dual na educação inclusive na superior, GRAMSCI (1989) aponta que a função das universidades estaria ligada à formação de uma consciência homogênea e autônoma, no sentido da constituição de um pensamento claro e livre de uma perspectiva cultural confusa e pretensiosa. Para ele,

Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação cultural) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. (...). A organização acadêmica deverá ser organizada e verificada de alto a baixo. Territorialmente, possuirá uma centralização de competências e de especializações: centro nacionais que se agregarão às grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais urbanos e rurais. Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional – que se expressa principalmente na sistematização do saber passado ou em buscar fixar uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual – a atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. (...). A colaboração entre estes organismos e as universidades deveria ser muito estreita, bem como sua

colaboração com todas as escolas superiores especializadas de qualquer tipo (militares, navais, etc.). A finalidade consiste em obter uma centralização e um impulso da cultura nacional que fossem superiores aos da Igreja Católica. (GRAMSCI, 1989, p. 125-127).

Assim, Gramsci (1989) buscou mostrar a necessidade da existência de diferentes formas de expansão da cultura no trabalho educativo-formativo, que não se resume na emissão teórica de princípios e métodos de ensino. Proclamava um trabalho educativo que articulasse a indução, a dedução, a lógica formal e a dialética a partir da unificação dos diversos centros culturais existentes no país (falando-se da realidade italiana), com o intuito de fixar uma base do pensamento nacional que servisse como orientação da atividade intelectual, da vida coletiva em sociedade e ao mundo produção e do trabalho.

Mas, esta é uma realidade distante daquela apresentada pela educação brasileira, que tem suas bases firmadas na contradição e na sobreposição de classes distintas e que ocorre sob diferenciadas formas de organização escolar (privada ou pública, intelectual ou manual, etc.) dependendo do público ao qual se destina.

Neste sentido, KUENZER (2007, p. 3-4) assinala,

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A clara definição entre as funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizavam a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes.

Ao longo do século vinte, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos 40. Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se dá de forma caótica, sem responder a uma política definida de educação profissional.

Podemos assim, assinalar que a implementação das muitas políticas públicas voltadas para a educação ao longo do século XX e início deste, tem trazido no seu bojo a constituição de dois tipos de educação, dois tipos de escolas, dois tipos de pessoas a serem formadas para a vida futura em sociedade, a partir das indicações de novas formas de produção e de

organização do trabalho, vislumbrando outros valores, comportamentos e atitudes para o convívio em sociedade.

Nas palavras de FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS (2005, p. 21-22)

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes.

Percebemos dois modelos de educação: um modelo que prevê a formação de pessoas para atuarem como dirigentes futuros, que intenciona um currículo que apresente conteúdos científicos que abranja saberes voltados para a hegemonia de uma elite soberana. Elite esta, que definirá as políticas voltadas para a organização da sociedade, que historicamente está dividida em classes antagônicas, e que por isso, tem que ter uma educação diferenciada e que deve ser mantida a qualidade em seus fundamentos. E, outro modelo que pressupõe a formação de pessoas para atuarem na produção de bens e serviços, com alto grau de criatividade, autonomia e compreensão da realidade (requisitos estes que não devem ultrapassar as orientações dadas para o desenvolvimento de suas funções dentro da empresa) que façam jus à função exercida.

Todavia, não devemos considerar esses dois modelos de educação como dispersos e sem relação entre eles, uma vez que vivemos em uma sociedade complexa em que a contradição está sempre presente, podendo-se haver a formação de intelectuais nos cursos de formação técnica e tecnológica e de mão-de-obra nos cursos destinados às elites, dependendo das capacidades múltiplas e das oportunidades de cada indivíduo.

Neste capítulo, percebemos que as reformas que se fizeram, e ainda se fazem presentes, na educação brasileira especificamente ao longo do século XX e início do século XXI, tendem a disfarçar e a propagar a oferta de uma educação com bases e fundamentos distintos para classes diferenciadas social, econômica e culturalmente. Uma educação que intenciona a

formação de dois tipos de homem: um formado para atuar na produção de bens e serviços com o acúmulo de conhecimentos complexos, mas que compreendem apenas as atividades que envolvem sua função dentro da empresa; e outro que, tem uma formação que agrega conhecimentos e valores para atuar como dirigentes intelectuais das forças produtivas, da economia, da política, da cultura, etc.

Então, essas reformas apontam para a formação de uma elite intelectual para comandar, formada em cursos que oferecem conhecimentos múltiplos que compreendem uma formação integral para o trabalho e para a vida, e outra formação, especificamente voltada para desenvolvimento de tarefas, em cursos de curta duração (principalmente tecnológicos) que pressupõem a compreensão de conhecimentos específicos voltados para o desempenho de uma função.

A seguir, discutiremos sobre as inovações tecnológicas e sua participação no processo de formação de perfis através da educação tecnológica desenvolvida no Brasil. Como tem se dado a formação dos trabalhadores através da educação tecnológica e quais os reflexos na vida desses trabalhadores.

2 AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL

O direcionamento que tem sido dado à educação das classes trabalhadoras e que tem levado à negação do desenvolvimento intelectual desses indivíduos – de buscarem uma educação de qualidade que pressuponha a sua formação física, mental, cultural e científico-tecnológica – está vinculado ao processo de produção e aquisição de conhecimentos relativos ao “manuseio” das *inovações tecnológicas*, que se configura numa educação pelo e para o trabalho.

O trabalhador, para melhorar a qualidade de sua mão-de-obra, a fim de responder as exigências do mercado – que recruta profissionais cada vez mais flexíveis e versáteis – busca, através de cursos diversos e estágios (‘reciclagem permanente’) para o domínio sobre as tecnologias, uma formação cada vez mais eficaz às funções exigidas pelas organizações. O caráter excludente do processo produtivo, “justificado” através dos avanços tecnológicos, exige do homem um alto grau valorativo de sua força de trabalho.

Para melhor compreendermos essas análises sobre o perfil profissional exigido, hoje, pelo mercado e desenvolvido em formações diversas, fez-se necessário o estudo de algumas categorias, centrais no conteúdo das políticas públicas educacionais estabelecidas a partir das reformas ocorridas na educação brasileira, principalmente nos anos de 1990, que são: competências, empregabilidade e polivalência.

Competências

O termo competência tem marcado, nas últimas décadas, o debate acerca dos princípios necessários para a escolarização destinada à formação para o trabalho e a serviço das novas necessidades demandadas para a produção: a formação de um profissional flexível, competente, polivalente e que tenha condições de entrar no mercado e nele permanecer.

Para ROSENFELD & NARDI (2006, p.62-63),

O conceito de *competência* ganha importância com as transformações do modo de produzir e trabalhar dos anos de 1980, quando a mobilização e o engajamento da mão-de-obra tornam-se elementos fundamentais para a garantia da qualidade e da produtividade. No lugar do conteúdo pré-definido do posto de trabalho, segundo a tradição fordista-taylorista, a noção de competência desvincula-se do posto de trabalho e associa-se às exigências do modelo de trabalhador ideal que emerge da reestruturação produtiva. A discussão das competências surge como forma de otimização dos recursos humanos em dois níveis, quais sejam, na adaptabilidade às

diferentes circunstâncias para gerenciar os ritmos de produção e na redução dos custos salariais, extinguindo postos antes hierarquizados e diferenciados. O trabalhador deve produzir de maneira autônoma e mobilizar suas competências de modo a reagir com o máximo de eficácia não só às circunstâncias previstas, mas também às aleatórias.

Portanto, a necessidade do desenvolvimento de capacidades para lidar com o “novo”, com o outro e com as novas tecnologias, a partir da articulação de saberes que envolvam habilidades profissionais, técnicas e experiências pessoais, tem constituído o centro da discussão na formatação dos currículos e projetos pedagógicos para a educação escolar de nossos dias.

A partir da reordenação das funções e dos postos de trabalho demandada pelas novas exigências da produção de bens e serviços, os trabalhadores buscam uma formação regulada em saberes múltiplos, que dêem conta, não apenas do previsível em sua atividade, mas também, do imprevisível, de um problema ou situação que possa surgir a qualquer instante e que exige uma resolução imediata, no seu ambiente de trabalho.

Nesse sentido, ARAUJO (2001, p.11) enfatiza,

A competência apela, assim, para a subjetividade do trabalhador, tomando como ponto de referência fundamental a atuação do sujeito, a sua relação com a ação e a capacidade de um indivíduo de desempenhar uma atividade de forma eficiente. Recupera também, aspectos associados às histórias individuais dos trabalhadores, processos informais que resultam em desenvolvimento de capacidades esperadas pelos contextos produtivos.

Em que, o

Trabalhador competente, assim, é o indivíduo que sabe dar respostas eficientes ao seu contexto produtivo, corrigindo os problemas existentes nas situações de trabalho, tendo em vista a coesão do sistema produtivo em torno dos objetivos estabelecidos para a produção. (Idem, p.123).

Considerando este perfil exigido pela produção, as empresas buscam a absorção de trabalhadores dotados de capacidades múltiplas que respondam às intempéries do cotidiano produtivo no seu interior. Esses trabalhadores tornam-se, nessa visão capitalista de formação, responsáveis por sua inserção ou não (emprego ou desemprego) no mercado, não sendo o Estado, apontado como responsável pela criação de políticas de geração de emprego ou de formação/qualificação profissional que favoreçam a grande massa dos despossuídos.

Neste sentido, RODRIGUES (1987, p.137) ao analisar a condição do trabalhador na relação Estado, educação e desenvolvimento econômico aponta que “(...) transfere-se ao

trabalhador a responsabilidade de sua própria situação, dissolvendo-se assim a responsabilidade social dos agentes econômicos e políticos da sociedade”, ressaltando-se que, cabe a esse trabalhador o encargo de sua formação para a vida laboral.

De acordo com as orientações definidas pelas relações de produção para os novos perfis que atuam e irão atuar no mercado, se quiser ascender profissional e pessoalmente, o trabalhador tem que agregar valores e desenvolver o maior número possível de habilidades. O trabalhador necessita, de acordo com a função exercida, por exemplo, saber falar diferentes línguas, negociar, liderar, planejar, em que estas, se apresentam, como algumas das aptidões indispensáveis para a formação do perfil profissional desejado pelo mercado, que estará apto a responder às exigências mercadológicas produção de bens e serviços.

Para este autor “(..). Na medida em que o indivíduo obtém melhor capacitação e maior qualificação, torna-se mais produtivo e pode, em função disso, disputar salários mais altos”. RODRIGUES (1987, 126-127). Assim, esses trabalhadores devem apresentar habilidades diversas, necessárias ao desenvolvimento de suas atividades laborais. Habilidades essas que devem estar associadas ao saber fazer, envolvendo uma ação física ou mental indicando determinada capacidade adquirida. Pressupõe-se por habilidades a possibilidade de identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema que irão dar suporte para o desenvolvimento das atividades laborais. Evidencia-se, na ótica do capital, “que o bom profissional, ou o indivíduo bem formado, é aquele capaz de aumentar o lucro através de seu trabalho” (RODRIGUES, 1987, P. 125).

A esse respeito, ROSENFELD & NARDI (2006, p.63) assinalam que

Ao se apresentar como uma resposta às críticas do empobrecimento das tarefas no modelo fordista-taylorista, o novo modelo demanda, aos trabalhadores, um engajamento completo nos objetivos e metas das empresas. Nessa direção, os procedimentos rígidos dão lugar a um ideal de fluidez produtiva e social, devendo os trabalhadores ser capazes de reagir a novas situações. Atitudes de responsabilidade, de autonomia, de tomada de iniciativa e decisão, aliadas à disponibilidade, sociabilidade e à capacidade de trabalhar em grupo, de comunicar, de se relacionar e de aprender, traduzem a necessidade organizacional de ir além da prescrição das tarefas. O trabalho real necessita mobilizar competências oriundas dos saberes, do saber fazer e do saber ser.

Nesse sentido, FRIGOTTO (2003, p.5) afirma que

Cada indivíduo terá de agora em diante, nesta perspectiva, de cuidar de adquirir “um banco ou pacote de habilidades” (gerais, técnicas e de gestão), mediante as quais desenvolva as competências desejadas pelo mercado empresarial. A certificação destas habilidades e competências constitui-se

no passaporte para a “empregabilidade”. Da certificação por competências transita-se para o contrato por competências, que reduz o contrato de trabalho, de direito social e coletivo, a mero contrato civil como qualquer outro.

Contudo, esse domínio de habilidades dá-se de forma rudimentar, uma vez que é o próprio trabalhador que, com pouca ou nenhuma condição, busca sua formação para o trabalho – que na maioria das vezes ocorre de forma fragmentada e insuficiente, em cursos ofertados por Programas governamentais de qualificação (PNQ, Planteq’s⁷) incipientes que proporcionam pouquíssimas vagas (considerando a imensa População Economicamente Ativa – PEA que necessita de formação) ou em cursos de preparação técnica e específica para assumir funções, que são ofertados desregradamente no mercado, a baixo custo e sem nenhuma garantia de qualidade de aprendizagem profissional e/ou pessoal, que pressupunha a aquisição de conhecimentos de cunho sócio-econômico-político e também cultural.

Mas, e sua capacidade individual e coletiva de refletir sobre sua realidade que deve considerar não só uma educação para o trabalho, mas, para a aquisição de conhecimentos pautados nos fundamentos para a vida. Capacidade de intervir sobre a formulação de políticas, inclusive sobre essas novas formas de adaptação à produção, porque não tem sido considerada como habilidade necessária para sua inserção e permanência em determinado campo de atividade laboral? Já que o indivíduo é dotado e capacidades múltiplas e dentre elas está a racional para agir em coletividade, que lhe permite refletir sobre suas ações e posições, suas necessidades físicas e sócio-culturais, de pensar sua relação em sociedade enquanto um ser historicamente constituído.

Contudo, esta racionalidade acaba sendo direcionada apenas para o fazer produtivo, em que,

(...) A possibilidade do pensar e agir coletivamente em uma perspectiva de sujeito histórico que reflexiona sobre o passado, reconhece a situação presente e projeta ação prospectiva em direção ao futuro, é

⁷ De acordo com o Ministério de Trabalho e Emprego – MTE, o Plano Nacional de Qualificação – PNQ surgiu em 2003 no governo Lula, em substituição ao Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR que vigorou durante os 8 anos do governo de FHC. Tem como principal objetivo a articulação entre as políticas públicas de trabalho e renda, de educação e de desenvolvimento, no sentido de contribuir para a articulação as ações de qualificação social e profissional do Brasil e de promover gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação.

O PNQ é desenvolvido em todo o território nacional através dos PTEQ’s (Planos Territoriais de Qualificação, em parcerias com os Estados, Municípios e entidades sem fins lucrativos), dos PEQ’s (Projetos Especiais de Qualificação, em parceria com entidades do movimento social e ONG’s) e dos PSQ’s (Planos Setoriais de Qualificação, desenvolvidos através de parcerias com Sindicatos, empresas, movimentos sociais, governos municipais e estaduais). www.mte.gov.br/legislacao

progressivamente substituída pela conduta individual e pragmática como consumidor de uma sucessão fragmentária de eventos que fluem arbitrariamente e caoticamente. (LIMA FILHO, 2006, p.13)

Considerando que a atual educação escolar que vem sendo, indiretamente, orientada pelos organismos internacionais (BM, FMI, etc.), tem como objetivo primordial a formação das classes trabalhadoras que irão atuar como mão-de-obra pouco valorizada, suscitamos que ela pouco tem provocado o ato de reflexão sobre sua condição em sociedade. Uma vez que essa reflexão poderia, gerar conflitos no interior das empresas, levando os trabalhadores ao questionamento de suas atividades, relacionando principalmente com a remuneração a elas correspondentes, bem como das condições precárias de trabalho lhes são apresentadas cotidianamente.

Segundo ARAUJO (2001, p.140),

O modelo de formação profissional baseado na noção de competências sugere a possibilidade de ampliar a qualificação dos trabalhadores a partir do aglutinamento de tarefas e da substituição da referência dos postos de trabalho pela noção de ocupação. Essa referência, pode-se dizer, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de formação para além da preparação para a repetição de tarefas simples, limita-a ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias apenas a tarefas com conteúdo similar.

Contraditoriamente, essa mesma educação escolar tem formado também uma classe condutora das políticas públicas, a elite que representa uma minoria da população, “pensante” e que conduz os rumos que a sociedade deve tomar em termos sócio-econômicos, políticos e culturais. Contudo, apesar das intenções, essa elite não obtém êxito total em suas ações relacionadas às regras e normas institucionalizadas e expandidas à população, uma vez que a grande massa trabalhadora também reflete suas condições sócio-históricas, o que gera conflitos e contradições no seio das relações sociais e a afirma enquanto classe social que luta pela garantia de sua qualidade de vida.

Assim, para SAVIANI (1994, p.159-160),

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que tem prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

De acordo com o autor, aos filhos da elite, uma educação básica que dá subsídios para a continuidade dos estudos em níveis de graduação e pós-graduação (com bacharelados de 4 ou 5 anos) e para os filhos da massas trabalhadoras, educação com fins de terminalidade, mesmo se incentivado ao ensino superior, este acaba sendo caracterizado pelos cursos de graduação de curta duração (cursos tecnológicos) com terminalidade prevista ao final de cada período letivo (semestre), limitando-os assim, a aquisição de conhecimentos que os leve, especificamente, ao desenvolvimento de tarefas no setor produtivo.

Nesse contexto, a aquisição de competências, prevista na formação principalmente dos trabalhadores que irão atuar nas linhas de produção, restringe-se a aquisição de saberes específicos de cunho prático para o exercício de tarefas dentro da empresa, sem suscitar o seu desenvolvimento intelectual na busca de uma formação integral.

Empregabilidade

De acordo com SHIROMA (1998, p.2)

Na literatura corrente, o termo tem sido utilizado para descrever a preparação das habilidades necessárias para que uma pessoa construa as habilidades específicas que precisará no trabalho. Dentre essas habilidades básicas estão aquelas relativas à comunicação, relações interpessoais, solução de problemas e gestão de processos organizacionais. Nesse sentido, as habilidades de empregabilidade podem ser aplicadas em muitos serviços e podem embasar a preparação para muitas ocupações diferentes. O conceito de habilidades para a empregabilidade teve origem entre os educadores, especialmente aqueles que trabalhavam em programas destinados a facilitar o emprego (reabilitação profissional, orientação vocacional, treinamento). Gradativamente, foram os empregadores que passaram a determinar quais eram as habilidades que de fato permitiriam que um sujeito adquirisse ou não um emprego, focando as habilidades específicas através de testes de personalidade, complementados por avaliação de desempenho para tarefas específicas.

A noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção por parte das empresas, o que implica em transferir a responsabilidade da não-contratação, da demissão, do desemprego, ao trabalhador. Tal situação reflete o paradoxo existente entre o sistema de educação geral e o sistema de formação profissional brasileiro, cuja falta de integração e os baixos níveis de qualidade, não estão em consonância com a necessidade de uma ampla formação com a aquisição de conhecimentos que prepare, não só para o trabalho, mas também para a vida.

Para TEIXEIRA (2003, p.7),

No conceito de “empregabilidade” está implícita a tendência em eximir o Estado do seu “dever” em relação ao direito do cidadão ao trabalho, de caráter público e político, e repassar tal dever aos indivíduos, considerados isoladamente, tornando esse dever, deste modo, uma questão privada, pessoal. Assim, a “empregabilidade” significa o “dever” de cada indivíduo (que desaparece como cidadão, já que, no conceito de cidadania, há a dimensão do coletivo, do público) de encontrar seu próprio trabalho no mercado capitalista.

A passagem do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”, favorecida pela ideologia da mercantilização e privatização do espaço público, encontra seu melhor sustentáculo no novo paradigma produtivo, a reforçar a importância da qualificação profissional, redefinida como “competência”. Para lutar por seu lugar no mercado de trabalho, no qual a educação ganhou centralidade, torna-se imprescindível aos indivíduos adquirir “competências”, através da educação profissional. Foi esse o caminho que nos permitiu entender como se formam os vínculos entre “centralidade do conhecimento” e “empregabilidade”, para depois esclarecer os seus laços com a dimensão educacional dos programas de geração de emprego e renda no Brasil.

Nesse sentido, a noção de empregabilidade transfere todo o encargo de aptidão para estar empregável para o trabalhador, em que este, é o único responsável por sua formação. Se busca, por meios próprios, sua formação, torna-se apto a competir uma vaga no mercado. Mas se, independente das circunstâncias (sejam elas pessoais, financeiras ou de outra natureza), ele não consegue se “qualificar”, está fadado ao desemprego, pois não é “um trabalhador empregável”.

SHIROMA & CAMPOS (1997, p. 27) nos assinala que,

O conceito de empregabilidade, assim como o de competência, tem ainda contornos pouco delineados, assumindo diversos sentidos. Na literatura econômica e nas análises estatísticas, empregabilidade diz respeito à passagem de uma situação de desemprego para a de emprego;
(...) A empregabilidade envolve, porém, outras variáveis como idade, sexo, experiência prévia, rede de relações sociais, origem social, concepções, valores, aspirações, trajetórias de vida etc., que se tornam dominantes na conquista de um emprego, passando a constituir-se em um “currículo oculto” de formação de competências.

Para as autoras, o trabalhador tem que ter, além das competências adquiridas pela formação, outras variáveis (experiência, concepções, rede de relações, valores, etc.) que lhe permita tornar-se empregável, competitivo.

Nesse sentido, POCHMANN (2001) afirma que o termo empregabilidade – que significa simplesmente uma boa chance, e não mais que isso, de uma pessoa, se empregada,

manter-se no emprego, e se desempregada, conseguir emprego – permeia atualmente toda a discussão sobre como executar, que diretrizes seguir, que concepções aplicar, como desenvolver a educação profissional, aqui em especial a tecnológica, num país com tantas desigualdades de oportunidades.

Referindo-se ao termo, BATISTA (2000), indica que a empregabilidade se apresenta como um conceito flexibilizante neoliberal surgido no contexto da reestruturação produtiva, em que o trabalhador é o responsável por sua formação e manutenção no mercado, configura-se num “pressuposto ideológico inspirado na teoria do capital humano”. Indica a “qualificação e o treinamento” para a atuação profissional como indicadores de garantia de empregabilidade e, por conseguinte, da possível elevação de sua renda. (p.19).

Contudo, lembra-nos este autor, que a teoria do capital humano que também vem para explicar as diversidades existentes na sociedade e que surge na década de sessenta, veicula-se na “preocupação com relação entre educação e crescimento econômico”, definindo como fator determinante para um crescimento econômico satisfatório, o investimento na educação, fazendo com que a profissionalização obtida através da escola, garanta a apropriação de habilidades e aptidões necessárias para desenvolver determinada função laboral, além da melhoria das condições de renda.

Mas, sabemos que esta preocupação não se materializa na realidade educacional brasileira, que tem suas bases firmadas na contradição e na exclusão, e que aponta rumos diferentes para a educação das classes sociais.

Assim, a empregabilidade é vista como um fator preponderante na vida dos trabalhadores, que devem estar aptos a assumir funções no mercado de trabalho, com habilidades que possam superar a atividade daqueles “sem” qualificação que são demitidos por essa razão e que engrossam, diariamente, as filas de desempregados em nosso país.

Polivalência

A polivalência tem se configurado em uma das novas requisições estabelecidas pelo processo produtivo em função das mutações tecnológicas e organizacionais. Ela representa uma crescente multiplicação de tarefas, que se traduz numa sobrecarga de trabalho, em que os trabalhadores podem, individualmente, operar diferentes máquinas e executar diversas tarefas ao mesmo tempo. Também, possibilita um aumento na capacidade de adaptação produtiva desses trabalhadores, além de criar reflexos rápidos na resolução de problemas imediatos.

Essa “capacidade”, no processo de reestruturação da produção, o torna um trabalhador polivalente, dotado de conhecimento que engloba boa parte do processo produtivo no qual

está inserido para desenvolver suas atividades. Assim, as relações de produção na atual fase capitalista, suscitam que a polivalência é um fator chave para que as organizações possam alcançar maiores e melhores patamares de competitividade no mercado concorrencial.

VOLPATO (1999), fundamentando-se em SALERMO (1996), aponta dois tipos de polivalência,

- a) Multifuncional ou *multitask* é onde o trabalhador opera mais de uma máquina com características semelhantes, o que quase nada acrescenta em termos de desenvolvimento e qualificação profissional. (...) Dentro de uma visão aditiva, ele adiciona mais tarefas às anteriores, objetivando assim, a intensificação do trabalho.
- b) Multiqualificado ou *multiskill*, a capacidade de efetuar tarefas consideradas qualificadas em vários equipamentos diferentes. O trabalhador desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais, dentro de uma visão integrativa onde, em vez de especificar-lhes as tarefas, o papel do trabalhador é definido. (SALERMO, 1996 apud VOLPATO, 1999, p. 31).

Assim, a qualificação para atuar no manuseio das novas tecnologias, configurada principalmente – mas não somente – no primeiro tipo de polivalência (a multifuncional) não está preocupada com a formação integral do homem com vistas à melhoria da sua qualidade de vida, mas, volta-se para a aquisição de conhecimentos que atendam às novas demandas da produção concebidas pela automação flexível.

O termo polivalência apresenta-se como antagônico ao de politecnicidade no que tange às perspectivas de formação do indivíduo. Enquanto a primeira intenciona a formação para o desenvolvimento de atividades específicas para o trabalho; a segunda pretende uma formação intelectual e integral, em que o indivíduo também possa compreender o processo de produção que envolve a função aprendida. GADOTTI (2001) ao ponderar a proposta de Marx em relação a educação ideal a ser ofertada – “o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico)” – aponta que,

- O ensino politécnico compreende dois níveis que não podem ser separados:
- 1) o ensino politécnico deve se realizar na síntese do estudo teórico de um trabalho prático na produção, transmitir os conhecimentos e capacidades técnicas e científicas indispensáveis à compreensão perfeita do processo de produção;
 - 2) esse ensino deveria colocar em evidência o caráter social do trabalho – dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes – estimular a associação livre dos indivíduos, coordenando e planejando o processo social de produção.

Isso porque MARX parte do princípio de que será vital para os operários substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo totalmente desenvolvido. (GADOTTI, 2001, 57).

A este respeito SAVIANI (1989, p. 17) observa que,

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.

A formação politécnica propicia ao trabalhador a capacidade de refletir, de criticar a realidade e, por conseguinte, de buscar melhorias para que tenha qualidade de vida e condições dignas para desenvolver suas funções laborais. Enquanto que a formação polivalente pouco lhe permite condições de reflexão sobre seu cotidiano, principalmente no que diz respeito às suas atividades profissionais.

Assim, para MACHADO (1992, p.19)

(...) politecnicidade representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Para a autora, a politecnicidade pressupõe uma formação voltada para a aquisição de saberes múltiplos, que consideram a condição humana do indivíduo em suas diversas instâncias na vida em sociedade. Pressupõe também, a superação da dualidade na educação com a oferta de educação de qualidade para todos, independente de classe social.

Nesse contexto, podemos assinalar que as categorias acima discutidas, estão em consonância com as diretrizes da oferta dual na educação brasileira, quando conjectura a formação de perfis para a atuação especificamente nas atividades produtivas dentro das empresas.

A aquisição das competências exigidas pelas novas relações de produção, está diretamente ligada à formação de um trabalhador polivalente e empregável. Esse trabalhador precisa buscar informações, que estejam estruturadas e fundamentadas sobre sua atividade, o que o torna competitivo e empregável.

É a partir destas referências que envolvem a tentativa de compreender as relações de trabalho, de produção e de formação do trabalhador hoje, que buscamos então, contribuir para posteriores análises sobre o processo de redimensionamento das políticas educacionais, atentando para seu impacto sócio-pedagógico e cultural no âmbito das Instituições que ofertam a Educação Profissional Tecnológica.

2.1 Da evolução da técnica primitiva às inovações tecnológicas modernas

O processo de desenvolvimento tecnológico remonta aos primórdios da humanidade. Desde a era primitiva, o homem, para adequar a natureza às suas necessidades através do trabalho – o que acaba por diferenciá-lo dos demais animais –, desenvolveu técnicas que “facilitassem” as suas atividades, tanto na busca pelo alimento, quanto para a sua proteção e mais tarde, para a dominação e acúmulo de riquezas.

A evolução dessas técnicas ocorreu concomitante com a evolução do ‘*raciocínio humano*’, em que, as inovações foram surgindo conforme a utilização dos elementos da própria natureza – na busca da melhoria da qualidade de vida –, sendo criados equipamentos, ferramentas e recursos que poderiam ser caracterizados como tecnologia. Uma vez que, foram desenvolvidas técnicas e métodos para a utilização desses utensílios e recursos. Pois, segundo KENSKI (2003, p. 24), “(...) Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em determinado tipo de atividade, chamamos de ‘tecnologia’”.

Embora na “idade da pedra”, o homem não desenvolvesse ‘pesquisas científicas’, ele já pesquisava partindo de uma dada realidade, planejava e daí construía, criava seu produto, sua tecnologia para seu usufruto, suprindo assim, suas necessidades.

Para KENSKI (2003), a partir da antiguidade e mais evidente na Idade Média e Moderna, o homem tem desenvolvido, em grande escala, equipamentos que dão subsídios para a sua evolução e domínio sobre a natureza. Através do uso de tecnologias – que se apresentam cada vez mais potentes (inclusive tecnologias que não se configuram em equipamentos e máquinas como é o caso da linguagem, que vem sendo expandida para difundir valores e ideologias, na perpetuação, principalmente, da divisão social de classes) –, o homem vem impondo seu poder sobre seus semelhantes na sociedade humana.

Assim, o domínio do conhecimento para a produção e utilização de “*processos inovadores*” acabava por distinguir o homem ou grupo social na sociedade, desde os primórdios de sua história, já que, esse domínio se configurava (e configura) em poder,

conquistado pela força (guerras) ou culturalmente, que condicionavam (e condicionam até hoje) as relações sociais e de produção.

De acordo com SAVIANI (2003), na era capitalista, em que as relações de produção se configuram, na produção industrial, o avanço tecnológico e o processo educativo ocorrem conforme nas exigências do capital, através da globalização econômica e cultural que condicionam as relações sociais e produtivas, tornando-as relações formais, baseadas num contrato. A produção, antes desenvolvida no campo, através do manuseio da terra, invade as cidades através da indústria com sua conseqüente urbanização, reordena a paisagem e dá outros “moldes” aos setores que “regem” a sociedade (economia, política, educação, etc.).

As relações sociais surgidas com o progresso tecnológico, que se apresenta a partir das novas demandas capitalistas de produção, trazem no seu bojo a necessidade de diferentes formas de trabalho, exigindo um novo perfil de pessoa para atuar na produção de bens e serviços e nas relações principalmente com seus pares, reconfigurando conceitos como os de individualidade e coletividade.

Nesse sentido, KENSKI (2007, p. 21) argumenta que,

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas.

A economia, a política e a divisão social do trabalho refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo em diferentes épocas. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir.

Mas, não podemos perder de vista que as máquinas (tecnologias) são de produção humana e enquanto tal devem ser dominadas pelo homem para a benfeitoria e atendimento às suas necessidades. Neste sentido, SAVIANI (1994, p.165) assinala que,

As máquinas, como extensão dos braços e agora também do cérebro humano, não são mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade, ainda que se trate de instrumentos capazes de pôr em movimento operações complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado. Portanto, o criador desse processo, aquele que domina plenamente e que o controla em múltipla instância, continua sendo o homem. Continua, pois, sendo um trabalhador. Seu trabalho consiste agora

em comandar e controlar todo o complexo das suas próprias criaturas, mantendo-as ajustadas às suas necessidades e desenvolvendo-as na medida das novas necessidades que forem se manifestando.

A (re) configuração das formas de trabalho e exigências nos novos perfis profissionais tem ocorrido em consequência da introdução de novas tecnologias no processo de produção de bens e serviços. Mas, não são as novas tecnologias que “induzem” a tais perfis, e sim as relações sócio-econômicas surgidas a partir do conjunto de ações e funções (para atenderem as necessidades das empresas) criadas “em nome” do desenvolvimento das nações é que os tem redimensionado.

Com a reconfiguração do trabalho para atender às novas demandas do mercado e utilização das inovações tecnológicas, os organismos (o Estado, por exemplo) responsáveis também estão preocupados, conforme imposições da conjuntura neoliberal, em dar subsídios para a evolução do capitalismo nos dias atuais. Assim, pautadas na incorporação das novas tecnologias nas organizações,

As políticas voltadas para o aperfeiçoamento dos meios de produção visam buscar alternativas para a perda das suas propriedades técnico-produtivas e de seu valor de uso, provocada pelo seu desgaste físico e sua desatualização. Os novos instrumentos se caracterizam pela flexibilidade e capacidade de múltiplas combinações, dando origem a diferentes opções integradas e passam a responder por funções novas como monitoramento, controle e operações lógicas. (MACHADO, 2003, p. 173).

Neste sentido,

Os novos instrumentos de trabalho caracterizam-se pela funcionalidade, pois compõem-se de pequenos blocos adaptáveis uns aos outros, que se prestam à produção de um amplo espectro de valores de uso, materiais e simbólicos, podendo atender imediatamente ao redesenho de produtos e de processos. Todas essas características e a capacidade de retroalimentação compõem o que se chama de flexibilidade tecnológica, ajustada para atender as demandas diversificadas de produtos, sem riscos acentuados de rápida obsolescência.

A organização do processo de trabalho, baseada na automação, restabelece, sob novas bases, princípios utilizados pela organização clássica anterior, como a implementação do fluxo contínuo da produção, com a introdução de uma racionalização sistêmica, e o fracionamento do trabalho, com a atribuição a grupos pequenos da responsabilidade por tarefas específicas. (idem, p. 174).

Assim, essa ‘nova’ roupagem assumida pelo mercado, não só pela adoção das novas tecnologias como também pela introdução de novas formas organizacionais, implica numa

“racionalização sistêmica” das qualificações da mão-de-obra, que aponta, em parte, o sistema escolar como “instrumentalizador” da cultura, na superação dos velhos conceitos que determinavam sua atuação.

2.2 As inovações tecnológicas e suas influências sobre o processo de formação de perfis profissionais

De acordo com GRISNPUN (2001) a expressão tecnologia, que aqui vem sendo discutida (como já mencionado anteriormente), se refere às criações e invenções feitas pelo homem ao longo de sua história, tanto em termos de artefatos e recursos como de métodos e técnicas, que venham expandir sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, na busca de simplificar a sua atuação sobre a natureza, enriquecendo assim, suas relações com seus semelhantes.

Além disso,

A tecnologia constitui-se como uma espécie de metacategoria, ou conceito polissêmico, tais como a própria globalização, o pós-modernismo e outros termos que compõem uma espécie de léxico oficial dos tempos presentes, dentre os quais se destacam sociedade da informação, competitividade, inovação, flexibilidade, gestão, empregabilidade, etc. (LIMA FILHO & QUELUZ, 2005, p.23).

O termo tecnologia vem do verbo grego TICTEIN, que significa criar, produzir, a TÉCHNE, para os gregos, constituía o conhecimento prático com vistas a um fim concreto e, combinado com logos (palavra, fala), diferenciava um simples fazer de um fazer com raciocínio. Assim, TÉCHNE sustentava um juízo sobre o como e o porquê da produção de artefatos, configurando-se num estudo ordenado de instrumentos, ferramentas e máquinas utilizadas nos diferentes campos da técnica.

Segundo GRISNPUN (2001, p. 49),

A tecnologia deve ser tratada no contexto das relações sociais dentro do seu desenvolvimento histórico. Ela é o conhecimento científico transformado em técnica que, por sua vez, irá ampliar a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos. (...) O principal objetivo da tecnologia é aumentar a eficiência da atividade humana em todas as esferas, incluindo a produção. Poderíamos dizer que a tecnologia envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e até intuitivos voltados para um processo de aplicação na produção e na comercialização de bens e serviços.

Sendo um termo que envolve, além do conhecimento técnico e científico, as ferramentas, os processos e materiais criados e/ou utilizados partindo-se de tal conhecimento, as tecnologias – condicionadas ao contexto que estão inseridas – podem caracterizar-se como ferramentas e as máquinas que ajudam a resolver problemas; técnicas, conhecimentos, métodos, materiais e processos usados na tentativa de solucionar ou facilitar a solução de problemas; um método de construção e trabalho; na descrição do nível de conhecimento científico, matemático e técnico desenvolvido por uma determinada cultura; além de, na economia, configurar-se no estado atual de nosso saber, de que forma iremos trabalhar os recursos na produção de artefatos e na propagação das informações, através, também da produção científica.

Nesse sentido,

A tecnologia caracteriza-se, de uma maneira geral, como um conjunto de conhecimentos, informações e habilidade que provem de uma inovação ou invenção científica, que se operacionaliza através de diferentes métodos e técnicas e que é utilizado na produção e consumo de bens e serviços. Ciência e tecnologia estão sempre juntas, não apenas em termos do conhecimento estruturado e fundamentado, mas também da prática efetivada. A ciência está comprometida com os princípios, as leis e as teorias, enquanto a tecnologia representa a transformação deste conhecimento científico em técnica que, por sua vez, poderá gerar novos conhecimentos científicos. (...). (idem, p. 51-52),

Contudo, para a obtenção de seus objetivos, a produção do conhecimento, na busca de desenvolver tecnologias, bem como a *produção e avaliação* dessas tecnologias necessitam, incontestavelmente, da intercessão do processo educacional.

As relações que surgem com o desenvolvimento de novas tecnologias trazem consigo um processo desenfreado de exclusão social, de racionalização da prática, em que torna cada vez mais seletiva a participação dos indivíduos no contexto das relações de produção, uma vez que, para lidar com elas ele deve estar dotado de habilidades que não lhe são natas, mas adquiridas individual e coletivamente conforme determinado patamar de oportunidades que são geradas na sociedade dividida em classes e que divulga princípios de igualdade, mas que não se revela igualitária. (DOWBOR, 1997).

Além disso, sua individualidade e capacidade coletiva para o trabalho estão cada vez mais ameaçadas por essas relações que envolvem a utilização de tecnologias que tendem a substituir o trabalho humano em determinados setores da economia, impondo ao desconforto,

numa promessa de melhoria da qualidade de vida que mascara o consumismo desregrado, a imagem da pessoa humana.

Segundo PUCCI (2003b),

As novas tecnologias, através de objetos aparentemente confiáveis, tornam ainda mais banal a espionagem do indivíduo em todos os momentos de sua vida cotidiana. Você é obrigado a aceitar as vantagens de um cartão bancário lhe proporciona – hoje em dia, que não tem cartão, não existe – e toda vez que você se utiliza desse “benefício”, seus dados são registrados, gravados e disponíveis para serem utilizados. Com a ampliação ao infinito de vias *on line* e de telefones portáteis, que registram cada um de seus gestos e deslocamentos, você renuncia voluntariamente a uma parte de sua autonomia e de sua intimidade. A vida privada cada vez mais se torna vulnerável e exposta às articulações dos que detém as informações. Os objetos mais triviais estão sendo equipados com capacidade espantosa de espionagem e acoplados em locais nunca antes imaginados. (PUCCI, 2003b, p. 9).

Neste sentido, o indivíduo está “a mercê” de um processo acelerado de exposição da imagem humana em nome “do progresso tecnológico”, em que, é levado apreender, a cultivar em si mesmo um perfil para o consumismo como uma necessidade vital de sobrevivência em sociedade, na qual o lugar do pensamento crítico, da reflexão sobre as ações e reações é tomado pela necessidade desenfreada, desmedida e impensada da compra.

Nesse processo, as inovações tecnológicas, afirma KENSKI (2007, p.67),

(...) podem contribuir de modo para transformar a escola em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate. Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade.

Assim, a produção de conhecimento que envolva, também, o aparato tecnológico, implica num processo de ensino que crie condições para a apropriação ativa de conceitos, habilidades instrumentais e atitudes; processo que só ganha sentido na medida em que os conteúdos selecionados possuam relação com o contexto cultural e a vida social e laboral dos alunos. Isso porque,

(...) A tecnologia assume nos dias atuais uma presença marcante no cotidiano, estando presente em todas as dimensões da vida social, seja na esfera do lar, do trabalho ou do lazer, seja no espaço público ou privado.

Assim a tecnologia, ou o que se representa como tecnologia, assume papel central na sociabilidade, ou seja, na produção da realidade e do imaginário (universo real ou simbólico). (LIMA FILHO & QUELUZ, 2005, p.20).

Contudo, o que se tem evidenciado no processo de formação dos trabalhadores a partir da introdução das inovações tecnológicas, tem apontado, em linhas gerais para,

(...) a necessidade de adoção de linguagens, instrumentos e estilos organizacionais relativamente comuns por todos os setores que o incorporam. Considerando-se a participação percentual dos setores no volume das ofertas de emprego, verifica-se que a adoção das novas tecnologias tem implicado em significativo crescimento do setor terciário em detrimento dos demais. Nesta direção, de crescimento do setor terciário, é importante destacar as consequências sobre a divisão singular do trabalho, aquela que ocorre dentro da empresa, com a expansão das atividades de escritório no interior das fábricas. Assim, o impacto das inovações tecnológicas sobre o modo de produção incide tanto nas relações de troca, atingindo os setores da economia, quanto nas relações de produção *sticto sensu*, nas formas de cooperação e de incorporação ao trabalho, nas características e maneiras de combinar os elementos do processo de trabalho (a atividade humana, a matéria que se aplica o trabalho e os meios e instrumentos utilizados). (MACHADO, 2003, p.172).

Vale ressaltar, que a importância da utilização dos recursos tecnológicos, ganha contornos especiais quando da prática da educação profissional. O comprometimento desta modalidade de ensino com a preparação de trabalhadores para a inserção no mundo produtivo, cuja configuração está a exigir, cada vez mais, pessoal competente para lidar com recursos virtuais e para transformar as novas exigências do processo em resultados, requer uma constante reflexão.

2.3 A Educação Tecnológica e a formação do trabalhador

No que tange à Educação Tecnológica, o aparato das novas tecnologias, amparado no conhecimento científico, tem disponibilizado aos alunos uma imensa gama de componentes que podem subsidiar ou não seu aprendizado cotidianamente. O que tem ocorrido é que muitos dos programas têm adotado novos suportes tecnológicos (como a TV, o DVD, o Computador com o acesso à Internet) na perspectiva de garantir o acesso à informação, qualificação e apreensão dos novos contornos dado ao processo produtivo, na tentativa de atingir o perfil profissional almejado pelo mercado (um trabalhador que seja empreendedor, polivalente, flexível, que seja individual – ao desenvolver suas funções numa perspectiva de crescimento profissional – e coletivo, ao ter que saber lidar com as diferenças existentes no grupo em que exerce suas atividades dentro da empresa), em que o aluno é levado, na maioria

das vezes, a “aprender a aprender”, sem considerar a possibilidade de reflexão sobre a realidade dada.

Nesse sentido, PUCCI (2003c) observa que,

As diversas matizes que constituem o conteúdo denso do conceito de formação nos mostram que a educação escolar, em todos os seus níveis, não pode se reduzir simplesmente à preparação do educando para se adaptar a mudanças constantes do mercado e aos interesses dos que ainda podem oferecer algumas vagas de trabalho. A educação escolar deve ser contemporânea de seu tempo e formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios que o mundo globalizado impõe. E justamente por isso, o educando que não conseguir apreender o sentido formativo da educação escolar e o potencial formativo presente em todas as disciplinas, inclusive nas profissionais, dificilmente será um profissional competente e um cidadão preparado para os revezes do mercado. (PUCCI, 2003c, p. 13).

A apreensão dos conhecimentos para manuseio das tecnologias a serviço do mercado, não garante uma formação dos alunos para a vida que se mostra embutida de cultura, valores, experiências, crenças, dentre outros fatores, que constituem a sua condição histórica dentro da sociedade, que apresenta em seu interior uma contraposição de forças, representadas por classes socialmente distintas e com interesses antagônicos.

O ensino tecnológico, ofertado para os egressos do ensino médio e técnico, tem como objetivo primordial, mas não único, a formação de tecnólogos, através de cursos de curta duração, com baixo custo, dificilmente associado à pesquisa e à extensão, estando, na maioria das vezes, à disposição das demandas imediatas dos setores produtivos. Nesse sentido, KARP (2006, p.44) sinaliza que,

Isso revela como a educação tem sido usada como meio de reorganizar a estrutura da sociedade, adaptando-a à globalização. Porém, ao contrário da perspectiva da teoria do capital humano, o objetivo não é integrar a todos, mas apenas aqueles que possuem as competências exigidas pelo mercado. A educação (...) passa a ser um meio de competir no mercado de trabalho. (KARP, 2006, p. 44).

Assim, fundamentada nas inovações tecnológicas, que impõe novas formas de aplicação da mão-de-obra com a exigência de qualificação “adequada” para “lidar” com as tecnologias, evidencia-se a necessidade de uma formação técnico-científica que dê conta de englobar, além dos conhecimentos que são considerados fundamentais ao homem (considerando-o como um ser constituído historicamente), àqueles específicos à produção, compreensão e manuseio dessas tecnologias. Formação essa, que não vem sendo assumida pelas instituições que

ofertam a Educação Tecnológica, que deveriam, além de aplicar conhecimentos de caráter técnico-profissional com fundamentos científicos, desenvolvê-los conforme as transformações científicas e tecnológicas que vem marcando a história da humanidade e principalmente a partir do Século XX no Brasil.

Ao se referir ao termo Educação Tecnológica, afirma GRISNPUN (1999), “não possui um consenso no seu significado, uma vez que pode se direcionar mais para os aspectos inerentes à educação e ao ensino, como, também, pode referir-se aos mecanismos e processos advindos do desenvolvimento científico tecnológico”.

Nesse sentido, podemos enfocá-la partindo de diferentes pontos como da própria educação, do trabalho, da produção de conhecimentos, de novas metodologias, etc., não devendo associá-la exclusivamente, à educação técnica ou profissional. Ela deve agregar peculiaridades que envolvem o ensino técnico-profissional às peculiaridades da educação básica, na busca da valorização de suas competências. Visando a formação que não considera apenas o trabalho como enfoque principal, mas, entende e concebe uma educação cidadã, que prepara um indivíduo crítico e autônomo capaz de tomar decisões nas diversas situações em que se depara cotidianamente, principalmente em suas relações interpessoais.

Contudo, a Educação Tecnológica tem sido desenvolvida em diferentes áreas do saber, para responder, principalmente, às necessidades impostas pela introdução das novas tecnologias, que tem (re)configurado o sistema produtivo.

Inspirar-se exclusivamente na concepção de educação que vislumbre a produção, no desenvolvimento da formação de profissionais (tecnólogos), significa levá-lo à instrumentalização de suas ações, que venham responder às “necessidades do mercado e às demandas da sociedade”. Um profissional que planeja e cria dentro dos limites e condições que são impostas à função que está exercendo, porém não questiona sua condição sócio-econômica e cultural, pois esta condição não lhe é permitida, não explicitamente pelo empregador, mas pela limitação de oportunidades num mercado de trabalho cada vez mais exigente de competências.

Nesse sentido, ao se

Reduzir a educação escolar à transmissão de conhecimentos técnicos, à habilitação dos estudantes para o mercado de trabalho, sem fecundar esses conhecimentos e habilitações com o tempero da formação cultural é, de um lado, favorecer o surgimento de uma consciência reificada, de uma relação consumista com as produções culturais, e, de outro lado, contribuir para a banalização da vida espiritual e para o atrelamento da educação a exigências heterônomas. Formar os educandos na escola significa criar condições para

que eles apreendam realmente o sentido e as forças de formação presentes no domínio de sua especificidade, bem como para que eles desenvolvam a capacidade de considerar aquelas forças formadoras no contexto de suas inquietações vivas e em tensão com as questões econômicas, sociais, culturais e políticas que interferem em seu dia a dia. (PUCCI, UNIMEP, p. 13).

Assim, vislumbrar uma concepção crítica de Educação Tecnológica que forme para a compreensão da sociedade em sua totalidade, levando em consideração sua própria historicidade, a partir de diferentes aspectos (Econômicos, Sociais, Culturais, humanísticos, etc.), que inspire o aluno a analisar, refletir, questionar, dialogar, interceder nos problemas que se lhes apresentam cotidianamente, é um desafio que precisa ser enfrentado, um ideal que deve ser perseguido por aqueles que fazem essa modalidade de ensino acontecer em nosso país. Pois,

A Educação Tecnológica quando é praticada sem consciência de sua historicidade e, portanto, sem referência às condições materiais de vida, se torna uma educação alienada. Isto significa dizer, que a ausência de historicidade gera uma educação sem memória e distante da vida real. Nesse sentido, para que a educação tecnológica não se perca, ou seja, não se torne uma educação alienada, deve incorporar a dimensão histórica. Mais especificamente, a educação tecnológica deve conter a historicidade das técnicas que procura ensinar. O desenvolvimento da tecnologia e da técnica deve ser compreendido em sua íntima relação com as determinações sociais.⁸

Mas, infelizmente, não é este o desafio primordial que tem se configurado na apresentação dos Cursos de Formação de Tecnólogos hoje apresentados àqueles que buscam esta modalidade de ensino em nosso país, uma vez que, suas estruturas curriculares indicam apenas especificidades das áreas de interesse.

Em consonância com os Documentos Oficiais (Pareceres, Decretos, Resoluções, Diretrizes, etc.) que orientam a sua constituição e funcionamento, a Educação Profissional Tecnológica por meio dos CST, vem sendo desenvolvida em diferentes áreas do saber ou “grandes eixos temáticos” (Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infra-Estrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e *Design*; Produção Industrial; e Recursos Naturais), objetivando,

⁸ PEREIRA, César X. A dimensão da história da técnica para o entendimento da educação tecnológica. (Aula inaugural proferida em 23.08.1995 para participantes do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do CEFET-PR).

(...) contemplar a formação de um profissional “apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em determinada área profissional”, e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica; difusão de tecnologias; gestão de processo de produção de bens e serviços; desenvolvimento da capacidade empreendedora; manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho; e desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais. (...). (BRASIL, Parecer CNE/CP 29/2002, p.3).

Nesse sentido,

Os Cursos Superiores de Tecnologia são legalmente cursos regulares de graduação, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais. Permitem todo tipo de pós-graduação. Buscam o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem a correta utilização da tecnologia. O acesso ao curso de tecnologia ocorre como nos outros cursos de graduação: é aberto "a candidatos que tenham concluído o ensino médio" e "tenham sido classificados em processo seletivo". (CHRISTOPHE, 2005, p. 4).

Apesar de apresentarem, em sua maioria, uma concepção que esteja “preocupada” com uma formação também “humanística” – que vislumbre aspectos e valores que orientem sua vida laboral (com “capacidade de negociação, ético, ativo, provocador das decisões, empreendedor das ações e criador da inovação dentro das organizações. Mais do que isso, um agente proativo dotado de visão própria e, sobretudo, de qualificação”) – percebemos esta, como uma educação para a conformação, em que o indivíduo deve adequar-se às novas demandas do mercado e da produção – que se apresentam em constante mutação devido ao acelerado e permanente avanço tecnológico. Conformação esta, também ligada aos processos econômicos e sociais que demarcam a divisão da sociedade em classes antagônicas do ponto de econômico e, por conseguinte, social e cultural.

3 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS DA FAP: um olhar sobre seus princípios e a sua concepção de educação

Investigar de que forma o proposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Tecnológica está sendo trabalhado no projeto pedagógico que caracteriza o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP é um desafio que se fez necessário, para que pudéssemos ter uma maior compreensão sobre como a FAP tem desenvolvido o seu processo de ensino e aprendizagem voltado a profissionais que tem buscado essa formação que se propõe “técnico-humanista de futuros profissionais capacitados para atuarem numa sociedade em constante mutação e por isso assume uma vertente de ensino-aprendizagem pautada na ética, solidariedade, conhecimento atualizado e troca de saberes culturais”. (FAT, 2005, p.2).

Criatividade, análise crítica, cidadania, ética, humanismo, são valores apontados nos Documentos que foram analisados, que estruturam o Curso pesquisado, como fundamentais para a formação de profissionais que irão (ou que já estão) atuando no mercado. Contudo, ao assumir uma função dentro de uma empresa (principalmente as privadas) o profissional deve compreender que esses conceitos são limitados aos interesses da mesma, em que a análise crítica, por exemplo, deve ser feita em torno de sua função e daqueles que compõem o seu grupo/departamento/setor funcional. A empresa não permite ser questionada sobre suas decisões, sobre os valores que divulga, mas que não são efetivamente conduzidos.

Neste sentido, este capítulo visa apontar e analisar a concepção e os princípios norteadores do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP paralelamente com as Diretrizes Curriculares que o orientam, e também com base nas entrevistas feitas com alguns sujeitos que fazem parte de seu desenvolvimento na IES estudada.

3.1 O Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Tecnológica

3.1.1 Da Instituição

Localizada na Rua Municipalidade, 839, Bairro Reduto - Belém-Pa, a Faculdade do Pará – FAP (que tem como mantenedora a Sociedade de Ensino Superior do Pará – SESPA) iniciou suas atividades acadêmicas em 21 de junho de 2002, através da Portaria Ministerial 1.826, D.O.U de 21 de junho de 2002, que credencia o seu funcionamento, e da Portaria

Ministerial 1.827, D.O.U de 21 de junho de 2002, que autoriza o funcionamento do curso de Administração, bacharelado com habilitações em Administração Geral, Marketing e Sistemas de Informação, com 300 vagas totais anuais por habilitação, e mais o que determina a Portaria Ministerial 2.402, de 09 de novembro de 2001 que autoriza o aumento de 50% número de vagas a ser aplicado aos cursos que tenham sido autorizados ou reconhecidos com conceitos globais CMB, CB, A ou B e, quando for o caso, não ter obtido nenhum conceito D ou E no Exame Nacional de Cursos e nenhum conceito_CI na Avaliação das Condições de Oferta. (FAP, 2006, p.7-8).

Em 2003 passou a ministrar o curso de Direito, autorizado através da Portaria Ministerial nº. 3.684 de 09 de dezembro de 2003. Em 2004, o curso de Comunicação Social, com habilitações em Publicidade e Propaganda e Jornalismo, através da portaria nº 4166 de 15 de dezembro de 2004.

Em 2005, incorporou, através de processo de transferência junto ao MEC, Portaria Ministerial nº. 4.079 de 29 de novembro de 2005, 2 (dois) Cursos Superiores Tecnológicos – o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e o Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, antes executados, primeiramente, pelo Instituto Politécnico do Pará – Centro de Educação Tecnológica (IPPA-CET) e depois, pela Faculdade de Tecnologia do Pará (FAT), ambos, em seus tempos, mantidos pela Faculdade do Pará – FAP. A partir de 2006, deixa de existir da Faculdade de Tecnologia do Pará – FAT e os cursos tecnológicos passam a compor o quadro da Faculdade do Pará, juntamente com os demais cursos de graduação – Administração, Direito e Comunicação Social.

Em 2006 o Ministério da Educação reconheceu os cursos de Administração, com conceito máximo (CMB) em todas as dimensões avaliadas (infra-estrutura, corpo técnico-administrativo e corpo docente). A FAP assume, portanto, um papel na educação do Estado de forma conectada à conjuntura e às discussões do setor produtivo, com enfoque para as tendências da economia. O Projeto Pedagógico⁹ aqui analisado é a primeira versão (com algumas alterações feitas em 2006 para efeito de reconhecimento). Este PP foi redesenhado

⁹ De acordo com VEIGA (1999), todo projeto pedagógico de uma escola é também um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com interesses definidos coletivamente. É político no sentido do compromisso com uma formação cidadã. Na dimensão pedagógica, reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que se configura na formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. Assim, um projeto político pedagógico pressupõe um constante processo de reflexão e de discussão dos problemas da escola, sempre buscando, alternativas possíveis a efetivação de suas intencionalidades. Contudo, o projeto do curso analisado tem indicativo apenas de projeto pedagógico, justamente por ser um projeto definido por um grupo pequeno de pessoas que o pensaram. Não apresenta perspectiva de reflexão, nem tampouco de discussão sobre seu direcionamento. É um projeto que deve ser seguido sem grandes alterações nem sugestões significativas no sentido de mudança. Não dá espaço para a participação, a crítica e a criatividade na condução da formação ofertada.

em 2008 para atender as novas orientações dadas pela Instituição Mantenedora¹⁰, que sugeriu um currículo único nacional para todas as suas instituições “parceiras”. Estas modificações, em sua maioria, dizem respeito à estrutura curricular (mudança na nomenclatura das disciplinas e nas disciplinas e procedimentos avaliativos), mas, que não serão analisadas no presente estudo, por ainda não terem dados e práticas suficientes para discussão.

3.1.2 Da constituição, do perfil e da implantação do Curso

No intuito de atender a tais demandas de mercado, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará – FAP, de acordo com o Manual do Aluno (2006), teria sido “criado para oferecer aos alunos egressos do ensino médio, uma sólida formação técnica, amparada por um embasamento humanístico que lhes proporcione condições de adquirir uma visão abrangente da realidade em que atuarão, interferindo com consciência nos padrões de educação da comunidade” (FAP, 2006, p.3).

Regulamentado pela Portaria MEC nº. 3.815, de 15/12/2003, publicada no D.O.U. Nº. 245, de 17 de dezembro de 2003, o Curso, que funciona no sistema de módulos, tem duração de 02 (dois) anos divididos em 04 (quatro semestres) e carga horária de 1600 horas, atualmente com aproximadamente 150 alunos matriculados e 16 docentes atuando, teve seu 1º Processo Seletivo ocorrido em Dezembro de 2003. O referido Curso já tem 06 (seis) turmas formadas, além do mesmo já está reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC com conceito Bom. Sua forma de ingresso dá-se por meio de processo seletivo, com entrada semestral, ofertando 50 (cinquenta) vagas por turno (vespertino e noturno).

A estrutura por módulos do CSTGRH aponta certificações intermediárias, culminando, ao término do Curso com o “Diploma de Graduado no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos”. Quanto às certificações intermediárias, elas se dispõem da seguinte forma, conforme o seu PP:

- 1) Ao finalizar os módulos 1º e 2º o aluno receberá uma certificação de Auxiliar de Recursos Humanos em Recrutamento e Seleção;
 - 2) Ao finalizar os módulos 1º, 2º e 3º o aluno receberá a certificação de Auxiliar de treinamento e Desenvolvimento;
 - 3) Ao finalizar os módulos 1º, 2º e 4º o aluno receberá a certificação de Auxiliar em Recursos Humanos em Auditoria de RH;
- (FAT, 2003, p. 66).

¹⁰ A Faculdade do Pará tem como Mantenedora a Sociedade de Ensino Superior do Pará – SESP, que é, por sua vez, mantida pela Universidade Estácio de Sá. Toda a estrutura e funcionamento da Faculdade do Pará são definidos pela Estácio de Sá que redefiniu o Projeto Pedagógico do Curso estudado, para “melhor” atender as necessidades do mercado.

Em 2005, antes da visita técnica do MEC para reconhecimento do Curso, seu Projeto Pedagógico (principal instrumento das análises feitas neste capítulo) passou por uma pequena reformulação/adequação, que resultou, como principal modificação, na inclusão do Projeto Integrado – PI que consiste na articulação de um “projeto” que envolve diversos conteúdos de diferentes disciplinas ao final de cada semestre.

Ao perguntarmos sobre a participação dos docentes na construção da estrutura curricular do Curso, ficou evidente que não há participação efetiva dos docentes que atuam em sala de aula. Quando da constituição do projeto pedagógico do mesmo, foi criada uma comissão que definiu a estrutura e as bases para o funcionamento do curso em questão. Nesse sentido, de acordo com um dos entrevistados,

A exemplo dos demais cursos que a faculdade disponibiliza, a sua formulação é desenvolvida por um grupo pequeno de especialistas, juntamente com aquele que será o Coordenador do Curso. (PC²)

Quando eu entrei na instituição, o programa já estava pronto. Não sei de que forma deu-se a sua elaboração. (PC¹)

Contudo, a implantação do CSTGRH é justificada na visão da IES pela

Necessidade de se instalar no Município de Belém, no Estado do Pará, um Instituto que assuma o compromisso de desenvolver cursos de Educação Tecnológica estruturados para prepara pessoas que possam contribuir para o desenvolvimento dos setores da economia do Pará e da região Amazônica, e considerando as tendências atuais do setor produtivo, e privilegiando os novos paradigmas de gestão.

Ainda tendo em vista as tendências do setor produtivo, a implantação do curso tecnológico em RH, faz-se importante para atender a crescente necessidade de profissionais da área que sejam capazes de preparar os recursos humanos de uma organização para enfrentar os desafios da pós-modernidade, além de poder atuar na recolocação de pessoal no mercado de trabalho. (FAT, 2003, p. 22).

O complexo processo que envolve as “novas” formas de trabalho e de gestão para atender as necessidades de produção de bens e serviços é evidente na justificativa da implantação do referido curso, apontando para uma formação que esteja em conformidade com este processo. Implantação esta, planejada e definida por um grupo de especialistas, sem a participação dos principais sujeitos de seu desenvolvimento – os docentes. Estes são contratados para ministrarem as suas aulas a partir dos Planos de Ensino Docentes – PEDs, que são construídos com o auxílio do grupo de Técnicas Pedagógicas que constituem o Núcleo

de Apoio Psico-Pedagógico – NAP da Instituição. Esses PEDs, têm suas ementas, objetivos, unidades curriculares (conteúdos), métodos e avaliação seguindo as orientações do PP do Curso.

3.1.3 Da estrutura curricular, das finalidades e objetivos estabelecidos para sua implantação e funcionamento

A estrutura curricular apontada para os cursos superiores de tecnologia, de forma geral, a partir das DCNGEPNT e no PP do Curso estudado, indica que o conhecimento científico¹¹ divide espaço com o conhecimento tecnológico¹², onde este se sobrepõe àquele, a partir de discursos proferidos e expandidos através de políticas públicas “em nome do desenvolvimento e do progresso”.

Para MACHADO (1994, p. 170),

As necessidades da produção material estimulam o desenvolvimento progressivo e inter-relacionado da ciência e da técnica, convertendo a própria produção em um processo tecnológico. A atividade de conhecimento se faz presente na organização do processo de trabalho, mediando as relações entre capital e trabalho. Este processo tem transformado a ciência em força produtiva direta, não somente como apoio ao processo de reprodução ampliada e intensiva do capital, mas também como área específica de investimento produtivo capitalista.

¹¹ Segundo Bachelard (1971), a história do homem é marcada por transformações que se concretizam, com o passar do tempo, na construção/reconstrução do conhecimento científico a partir da evolução do pensamento e da prática sócio-cultural cotidiana ocorrida no interior de uma dada sociedade. A evolução da forma de construir/desconstruir/reconstruir e transmitir esse conhecimento era e ainda é, condição necessária para a continuidade do processo social. Assim, o homem incorpora conceitos e noções que permitem uma capacidade de refletir e interagir com os problemas que surgem em sua realidade, com base nos conhecimentos adquiridos. A formação desses conceitos, de objetos científicos se dá a partir de fenômenos que o cercam, bem como de sua própria consciência. Em que, conforme Bachelard, a construção do objeto científico é constituída no conhecimento (teoria/razão) concomitante com a experiência, numa justaposição do objeto no real, a partir de uma instrumentalização técnica. Assim, o conhecimento científico para se tornar plausível, deve superar os ‘obstáculos epistemológicos’ (conceitos, pré-conceitos, ideologias, idolatrias, senso comum e opinião), pois estes, segundo Bachelard, apresentam dinamismo, mostram que ‘algo’ precisa ser superado, ser transposto, demonstrando que a atmosfera das idéias não é estática, inerte.

¹² Para Leitão (1981), o conhecimento tecnológico — sua geração, transferência, absorção e utilização — configura-se numa base fundante para o desenvolvimento de uma nação. Na atualidade, “as relações entre conhecimento e poder, conhecimento e desenvolvimento, conhecimento e tecnologia” abalizam as diferenças econômicas e sociais e as posições comerciais, causando uma divisão entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Estes últimos, embora tenham alavancado seu crescimento econômico a partir do processo de industrialização, mantêm uma conexão de dependência tecnológica da qual só recentemente tomaram consciência. Nesse sentido, conhecimento tecnológico mostra-se como um conjunto ordenado de conhecimentos científicos ou empíricos utilizado para a produção de bens ou serviços na atividade econômica organizada. Ele é composto por várias técnicas que são determinadas por atos e normas decisórias que norteiam sua aplicação seqüencial, “de modo a produzir resultados previsíveis, em determinadas condições. Essas técnicas, derivadas do conhecimento geral existente, podem ser originárias da Ciência ou podem, como ocorre na maior parte dos casos, ser de origem empírica” (p.35).

Assim, os Cursos Superiores de Tecnologia são desenvolvidos para responder a tais demandas no intuito de satisfazer as necessidades de produção das empresas e, pelo exposto no PP, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP não foge à “regra”. Isso é claramente verificável na constituição de sua estrutura curricular, a qual será analisada seguir.

O CSTGRH da FAP apresenta sua estrutura curricular por módulos (Quadro 2):

MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV
Psicologia Aplicada à Gestão 4 cr	Ambiente Organizacional 4 cr	Segurança do Trabalho e Saúde Ocupacional 2 cr	Gestão Estratégica de Recursos Humanos 4 cr
Modelos de Gestão em Recursos Humanos 4 cr	Planejamento de Recursos Humanos 4 cr	Gestão de Cargos e Sistema de Remuneração 4 cr	Auditoria em Recursos Humanos 4 cr
Ambiente de Negócios e Gestão de Recursos Humanos 4 cr	Recrutamento e Seleção 4 cr	Processos de Gestão de Pessoal 4 cr	Gestão do Conhecimento nas Organizações 4 cr
Gerenciamento de Projetos 2 cr	Direito do Trabalho e Relações Sindicais 4 cr	Administração de Desempenho 4 cr	Gestão Empreendedora 2 cr
Finanças e Contabilidade na Gestão de Recursos Humanos 4 cr	Pesquisa Organizacional 4 cr	Treinamento e Desenvolvimento 4 cr	Tópicos Avançados em Recursos Humanos 2 cr
Tecnologia da Informação Aplicada ao RH 2 cr		Tópicos Especiais em Recursos Humanos 2 cr	Projeto Integrador 4 cr
TOTAIS: 20 cr	20 cr	20 cr	20 cr

Fonte: Projeto Pedagógico do CSTGRH da FAP, 2003. (cr = créditos)

Esta estrutura curricular, apresentada por módulos com terminalidade ao final de cada um deles, demonstra a praticidade do curso na formação rápida para responder as demandas de produção e às necessidades imediatas dos trabalhadores, que tem que se manter empregáveis e com competências múltiplas e aplicáveis às suas atividades dentro das organizações. A estrutura acima descrita está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico a partir de seus objetivos para o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, que estão dispostos no Parecer CNE/CP 29/2002, e que

Apontam para a criatividade e a inovação, condições básicas para atendimento das diferentes vocações e para o desenvolvimento de competências para a atuação social e profissional em um mundo exigente de produtividade e de qualidade dos produtos e serviços.

Assim, consoante com estas Diretrizes Curriculares Nacionais e com os princípios definidos pela reforma da Educação Profissional, os currículos dos Cursos Superiores de Tecnologia devem ser estruturados em função das competências a serem adquiridas e ser elaborados a partir das necessidades oriundas do mundo do trabalho. O objetivo é de capacitar o estudante para o desenvolvimento de competências profissionais que traduzam na aplicação, no desenvolvimento (pesquisa aplicada e inovação tecnológica) e na difusão de tecnologias, na gestão de processos de produção de bens e serviços e na criação de condições para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para responder, de forma original e criativa, com eficiência e eficácia, aos desafios e requerimentos do mundo do trabalho. (BRASIL, Parecer CNE/CP 29/2002, p. 24-25).

Neste sentido, ao apontar em seus objetivos a necessidade dos currículos estarem estruturados para a aquisição de competências para a atuação no mercado de trabalho, as diretrizes indicam a constituição de estruturas curriculares bem definidas e específicas para a área de atuação do curso em estudo. Levando assim, à formação de especialista que devem dominar, de forma complexa, as atividades que constituem a sua função na área de atuação no interior das empresas, proporcionando-lhe competências que o torne polivalente e, por conseguinte, em condições de se empregar e/ou manter-se no emprego.

A estrutura curricular acima disposta é representada por disciplinas que envolvem conhecimentos específicos para a formação de profissionais “competentes” e flexíveis, aptos a assumirem a função de gestor de recursos humanos.

Os objetivos (apresentar experiências, desenvolver técnicas, prover, incentivar, construir, prover, possibilitar, etc.) das disciplinas demonstram um aprendizado voltado para as demandas da profissão exclusivamente com conteúdos de cunho prático, tendo como pano de fundo a intenção de levar a aquisição de competências para a formação de um profissional flexível, polivalente e empregável, apesar destes conceitos não serem decodificados claramente nestes objetivos.

Formação esta, intencionada quando aponta como necessário para

- Desenvolver técnicas de gestão de projetos em Administração de RH; ensinar os alunos a analisarem e interpretarem dados financeiros e contábeis; apresentar ao aluno os objetivos, importância, características, missão, evolução, estrutura, funcionamento e as tendências da Administração de RH; fazer com que o aluno compreenda o desenvolvimento da Administração de RH no contexto organizacional e do

ambiente de negócios; apresentar, contextualizar e discutir com os alunos os conceitos de mudança organizacional, bem como a velocidade, amplitude, a profundidade destas mudanças (...); estimular os alunos a terem uma atuação profissional como parceiros estratégicos nos negócios, agregando valor às organizações; incentivar o ânimo empreendedor do aluno, a partir de informações sobre experiências bem sucedidas, legislação pertinente e fontes/formas de funcionamento; desenvolver habilidades e competências que permitam o planejamento e a implementação de programas eficazes de treinamento, desenvolvimento e gestão do conhecimento, entre outros. (FAT, 2003, p. 39-57).

Nesse sentido, os objetivos ao traduzirem a necessidade de conhecimento de projetos desenvolvidos na área administrativa, análise e interpretação de dados financeiros, além do conhecimento das estruturas organizacionais, dentre outros fatores, apresentam-se como fundamentais para o desenvolvimento de sua função como gestor, que suscitam a aquisição de competências demandadas para a formação de um profissional com capacidades múltiplas e com condições de ser empregável. Uma vez que, ele estará, supostamente, dotado de conhecimentos necessários ao bom desempenho da função de gestor de recursos humanos exigido pelas organizações.

Em se tratando dos objetivos para a educação superior, SMANIOTTO & MERCURI (2007, p.72), ao discutirem sobre “a formação superior e as mudanças no estudante” indicam que,

As discussões em torno dos objetivos da educação superior já há muito vêm apontando para expectativas de mudanças de ampla extensão no estudante, incluindo aspectos dos campos cognitivo e afetivo, além da competência prática. A formação superior deveria estar, assim, voltada não só para a expansão do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades intelectuais, como também para a aquisição e as mudanças em atitudes e valores, e para a melhoria no desempenho dos vários papéis que o indivíduo deve assumir na sociedade, no trabalho, na vida familiar, além de outros aspectos de ordem prática.

Contudo, a análise do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos nos mostra que os conhecimentos de cunho científico que vislumbram uma formação geral do indivíduo, levando em consideração os aspectos cognitivos, históricos, sociais e culturais são secundários nesta estrutura curricular, pois, aparecem de forma sucinta e em algumas situações (objetivos e finalidades), como por exemplo,

Analisar a relação homem/natureza/organizações no contexto histórico; desenvolver habilidades para o estudo científico, técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa de avaliação organizacional, noções de

informática, estatística, administração financeira e contábil; orientar a análise da cultura organizacional e suas interações no mundo do trabalho; analisar a postura ética e a responsabilidade profissional, oferecendo uma visão crítica sobre sua importância na organização; possibilitar experiências de aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências nas áreas de psicologia, organização do trabalho, gerência de pessoas, dinâmica de grupo, comportamento organizacional. (FAT, 2003, p. 31).

Percebemos a finalidade clara do desenvolvimento de conteúdos que considere as demandas da função de gestor, formando um profissional especialista da área, sem maiores intenções de despertar nele, conhecimentos que o leve a refletir sobre, por exemplo, a historicidade de sua profissão e a necessidade de sua existência dentro das organizações. Isso decorre em função do direcionamento dado aos conteúdos disciplinares que apontam para a aquisição de saberes e competências voltadas para a lógica do mercado, onde

Os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos são denominados como bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos. Compreende-se serem decorrentes de conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, numa relação claramente linear e de precedência do conhecimento científico ao tecnológico. (RAMOS, 2002, p.408).

Para a autora, os conteúdos de cunho científico seriam fundamentais para a melhor compreensão e aplicação dos conteúdos tecnológicos, específicos da área de atuação profissional. Sem esta direta relação entre eles, a formação é tomada pelo caráter instrumental em sua funcionalidade, em que os conteúdos de caráter específico, sobressaem-se consideravelmente em relação aos conteúdos relacionados ao saber científico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, os Cursos Superiores de Tecnologia devem apresentar como finalidades para seu funcionamento, uma formação pautada em pressupostos metodológicos que viabilizem a inserção e/ou permanência do indivíduo no mercado de trabalho, com competências para manuseio das inovações tecnológicas, bem como para se integrar às novas formas de gestão organizacional.

Elas assinalam que,

Os cursos de graduação em tecnologia, (...) tem por finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e do desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, quanto o

entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações como o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. (BRASIL, Parecer CNE/CP 29/2002, p.17).

A esse respeito, o PP do Curso aponta como

Finalidade precípua a formação de profissional capaz de planejar, gerir, implementar, executar e avaliar programas no campo da gestão de pessoas e talentos quer sejam em instituições públicas, privadas ou em organizações não governamentais de variada natureza. (FAT, 2003, p.31).

E, como objetivos, o PP relaciona

- Possibilitar experiências de aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências nas áreas de psicologia, organização do trabalho, gerência de pessoas, dinâmica de grupo, comportamento organizacional.
- Orientar o contato com as diversas Teorias da Administração, contextualizando sua evolução histórica.
- Apresentar analiticamente a evolução histórica e as tendências da Administração de Recursos Humanos e suas interações com as demais áreas das organizações.
- Promover a compreensão dos modelos organizacionais.
- Contextualizar o planejamento de Recursos Humanos na dinâmica organizacional, utilizando o planejamento estratégico como instrumento administrativo de eficiência gerencial nas decisões sobre recursos humanos.
- Possibilitar a consolidação de conhecimentos e competências em recrutamento e seleção, legislação trabalhista, direito do trabalho e negociação, identificando os instrumentos mais adequados no contexto organizacional.
- Promover habilidades para a elaboração de um plano de cargos e salários.
- Ampliar a capacidade cognitiva sobre desenvolvimento de carreiras, desenho de cargos, desenvolvimento de sistemas de remuneração, possibilitando a gestão, acompanhamento e implementação desses programas.
- Desenvolver planejamento de carreiras, compreendendo sua importância.
- Orientar a aquisição de habilidades sobre o processo de administração de desempenho, possibilitando a implantação, execução, adequação e a gestão desses processos.
- Apresentar temas atuais, específicos e avançados em Gestão de Recursos Humanos, incrementando as competências dos alunos.
- Apresentar e desenvolver planos de auditoria nas rotinas de Recursos Humanos, prevenindo erros e fraudes e contribuindo para a maximização de resultados nos processos organizacionais.
- Incentivar o ânimo empreendedor do aluno
- Habilitar o aluno a idealizar e implementar projetos e programas inovadores na área de Recursos Humanos. (FAT, 2003, p.31).

Ao analisarmos o conteúdo presente nas finalidades e objetivos propostos nas DCNGEPNT e no Projeto Pedagógico do Curso, percebemos que em muito pouco se diferem.

E, isto só ocorre quando é necessário fazer-se alguma adequação à realidade institucional, não havendo nenhum avanço na proposta do Curso em relação às diretrizes, uma vez que esta adequação se faz de forma a-crítica.

Ao serem questionados sobre os objetivos e finalidades do Curso, os entrevistados expressaram, de forma geral, opiniões parecidas em relação a estes dois pontos, ao definirem que o Curso aponta para o desenvolvimento de habilidades e competências que levam ao bom desempenho do profissional na área de atuação. Possibilitando a capacidade de planejar, avaliar e desenvolver projetos em gestão de recursos humanos, indicando também, a possibilidade de ascensão social no âmbito da profissão.

Percebemos que o foco principal das falas – a formação para o bom desempenho da função – está estritamente ligado às necessidades e demandas da função do gestor de recursos humanos, sem uma preocupação maior com a formação geral para a vida em sua totalidade e não apenas para o trabalho.

Nesse sentido, apontam que,

O projeto pedagógico do curso é bem pensado com relação a suas finalidades e objetivos, trabalhando aspectos necessários ao perfil do profissional dessa área. (CC¹)

Finalidade de atender as necessidades do mercado e da sociedade, provocando objetivo de capacitar o profissional de RH para gerenciar pessoas na e pela empresa. (DA)

Pensamos um Curso que oportunizasse aos alunos, principalmente, àqueles que já atuam nas empresas, ferramentas e conhecimentos que os levassem a melhorar seu potencial profissional nas funções que assumem, bem como, galgar promoções no âmbito da gestão de pessoas, projetando, planejando estratégias no âmbito das organizações. Estes pontos fixam como primordiais finalidades e objetivos do nosso Curso. (CC²)

O curso apresenta finalidades bem claras como a formação de profissionais para atuação no mercado de trabalho, com as competências necessárias para tal. Acho que tem como objetivo principal, o foco na gestão de pessoas dentro das empresas. Então, o aluno aprender os conceitos básicos de gestão de pessoas e sai mais apto pro mercado de trabalho. (PC¹)

O projeto pedagógico antigo apresentava falhas em sua elaboração. O projeto novo está bem mais elaborado e com maior clareza nos conteúdos programáticos. As competências são bem delineadas e focadas na integração do aluno no mercado de trabalho. Acredito que o projeto integrado da nova matriz curricular é o que melhor temos em nosso projeto pedagógico. (PC²)

Bom, o Curso tem como principal objetivo formar profissionais para atuarem no mercado de trabalho. Sua finalidade é levá-los a adquirir

competências e habilidade para desenvolverem a função de gestor de Recursos Humanos. (TP)

Como percebemos, a fala do Coordenador do Curso, assim como as outras, deixa bem clara a intenção da formação ofertada através do Curso: a formação específica para o trabalho. Um profissional dotado das competências necessárias para atuar no âmbito de gestão de pessoas.

A análise dos documentos e das falas nos reportam a refletir se tais objetivos e finalidades estão, de fato, preocupados, com a formação da pessoa humana e sua relação em sociedade, para além, dos limites mercadológicos. A busca pelo acúmulo de competências e de flexibilidade tratada nos dois documentos e nas falas dos entrevistados indica, ao indivíduo, a uma formação voltada para o desenvolvimento de funções, com seus conteúdos reforçando as necessidades ligadas à prática laboral. Uma vez que, estas falas se reportam a termos como “*capacitar o profissional de RH*”, “*atender as necessidades de mercado*”, “*melhorar seu potencial profissional*”, “*adquirir competências e habilidades para desenvolverem a função*”, nos revelam o caráter instrumental e especialista desta formação.

Neste sentido,

O conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas. (...) A educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 58).

Assim, o ajustamento às novas necessidades mercadológicas por meio da aquisição de competências no contexto atual de formação, tem orientado os currículos dos CST, que apresentam bases conteudistas voltadas ao aumento da capacidade produtiva do trabalhador, sem levar em consideração seus projetos sociais de vida.

De acordo com ARAUJO (2001, p.12),

(...) A competência impõe à educação profissional assim a busca por procedimentos que desenvolvam capacidades que favoreçam a automobiliação dos sujeitos nas atividades de trabalho, através da articulação de saberes, habilidades e qualidades pessoais, entendidas enquanto capacidades transferíveis, necessárias para a resolução de situações cotidianas e imprevistas, rotineiras e problemáticas, no interior da produção.

Contudo, isso não significa que, após a aquisição dessas competências, o profissional torna-se insubstituível em determinados cargos ou funções. Ao contrário, como bem frisa o autor, são competências para a resolução de problemas imediatos às necessidades das empresas.

Nesse sentido, as finalidades e objetivos do Curso revelam uma formação voltada para as necessidades do contexto em que está inserida: um mercado de trabalho que exige, do trabalhador, qualificação para enfrentar as nuances contidas em seu cotidiano no interior das empresas, principalmente no contato com diferentes tecnologias. Formação esta, também sugerida nas falas dos entrevistados ao apontarem que o Curso tem a “finalidade de atender as necessidades do mercado e da sociedade, provocando objetivo de capacitar o profissional de RH para gerenciar pessoas na e pela empresa” (FAT, 2005, p.2). Ou seja, percebemos uma conformação para a oferta de um curso que visa a formação de mão-de-obra exclusivamente para o trabalho, com objetivos e finalidades a serem alcançadas a partir de sua execução.

3.1.4 Dos princípios¹³ que regem a concepção de educação que fundamentam a organização do Curso

Ao vislumbrar uma formação que considere como primordial a obtenção de competências e habilidades para a atuação na gestão de pessoas, com “uma sólida formação técnica” e que possibilita ao egresso, “uma visão ampla da realidade em que estarão atuando”, o Projeto Pedagógico do Curso aponta como princípios norteadores de sua proposta a avaliação institucional que, “representa um conjunto de atividades que visa possibilitar contínuo ajuste das ações desenvolvidas aos objetivos da Instituição, em consonância com as diretrizes do seu Projeto Pedagógico”. (Projeto Pedagógico, 2003, p.69).

Para as DCNGEPNT, os princípios orientadores das propostas pedagógicas para a constituição dos CST devem, além daqueles pautados na LDB (em seu artigo 3º),

- a) Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- b) Incentivar a produção e à inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

¹³ Os princípios caracterizam-se como orientadores da estruturação do curso e da seleção de conteúdos a serem trabalhados em sua execução, que podem ou não estar em consonância com os preceitos representados nos documentos oficiais. Eles podem expressar um conhecimento limitado a uma especialidade ou, pode expressar-se em conhecimentos que representam uma produção humana historicamente constituída. E que, por esta razão, configura-se como cultural, envolvendo normas, valores e condutas que representam a unificação de um grupo social, sua ação coletiva em sociedade. Apresentados na segunda possibilidade, os princípios estariam comprometidos efetivamente com a superação das desigualdades e injustiças sociais. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005c).

- 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 do trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- f) Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- g) Garantir a identidade do Perfil Profissional de conclusão do curso e da respectiva organização curricular. (BRASIL, Parecer CNE/CP 29/2002).

De acordo com PP do Curso, os princípios que fundamentam a estrutura do Curso estão pautados na avaliação institucional, que prevê uma “participação ativa da comunidade acadêmica”. Ou seja, não percebemos claramente, em que consistem esses princípios que fundamentam a sua proposta, o que acaba por dificultar a compreensão dos mesmos e dá espaço a segmentações diversas para formação profissional ofertada. Bem como, aponta para uma concepção de educação instrumentalista voltada para a especialização de tarefas.

Já as DCNGEPNT têm princípios bem definidos, pautados numa concepção de educação que vislumbra a formação para o domínio das inovações tecnológicas e das novas tendências para a produção de bens e serviços, com o desenvolvimento de competências profissionais e capacidades empreendedoras para sua autogestão e gestão de diferentes funções.

Para ARAUJO (2001, p.64),

A proposta de formação profissional através do desenvolvimento de competências acena com a necessidade de valorização da intervenção pessoal dos trabalhadores nos processos de trabalho e de desenvolver certas qualidades pessoais antes desvalorizadas. Qualidades pessoais como curiosidade, iniciativa, vontade de aprender, capacidade de comunicação, capacidade de relacionar com pessoas são entendidas como importantes e, sem dúvida, de interesse dos trabalhadores. Mas, o problema é que tais qualidades são limitadas e submetidas aos objetivos da produção, aos códigos de condutas desenvolvidos pelas empresas que promovem o autocontrole e as estratégias de participação.

Nessa perspectiva, o perfil profissional exigido ao trabalhador deve indicar a aquisição de capacidades múltiplas, mas, que não devem ultrapassar os limites determinados pelas organizações. O trabalhador deve ser criativo, ser autônomo, dentre outros requisitos, desde que, seja para a resolução imediata de problemas relacionados à empresa, respeitando suas regras e princípios pré-estabelecidos.

3.1.5 Do perfil profissional de conclusão

A globalização dos processos econômicos e políticos que orientam as relações de mercado e colocam este como centro imperioso das regulações sociais, aponta para um novo perfil do trabalhador, que venha atender às demandas de uma empresa que se apresenta com novas características: integrada, flexível e competitiva.

Apoiado neste paradigma, o PP do CSTGRH da FAP assinala as competências indicadas como integradoras do seu perfil profissional de conclusão, em que, o profissional estará apto a:

Elaborar diagnóstico para detectar as preocupações e problemas nas organizações, estabelecendo prioridades, alvos, objetivos, verificando-se também estratégias para sua implementação e a direção mais garantida de sucesso.

Habilitar na elaboração de um plano de classificação de cargos e salários, seus conceitos, procedimentos, vantagens e desvantagens, fórmulas estatísticas e sua utilização prática.

Identificar corretamente os vários instrumentos destinados a recrutar mão-de-obra que atenda às expectativas da empresa.

Rentabilizar ao máximo o processo de seleção de RH, buscando atrair o máximo de candidatos potencialmente capazes de exercer as funções para as quais concorreram.

Elaborar, executar e acompanhar programas eficientes e atualizados de treinamento e desenvolvimento de RH.

Estudar o planejamento de carreira como um dos fatores motivacionais decisivos para integração do colaborador à organização.

Desenvolver Manual de Normas e Procedimentos, independente do número de colaboradores da Instituição.

Planejar e desenvolver Organogramas e Fluxogramas.

Elaborar técnicas de avaliação, imparciais e objetivas, compatíveis com o desempenho dos colaboradores da empresa.

Identificar e superar eventuais falhas na utilização de instrumentos e procedimentos de higiene e segurança no trabalho.

Compreender a dinâmica das relações entre empregados e empregadores no contexto social, político e econômico brasileiro.

Compreender a dinâmica das relações entre empregados e empregadores no contexto social, político e econômico brasileiro.

Utilizar o planejamento estratégico como instrumento administrativo de eficiência gerencial nas decisões sobre recursos humanos.

Entender os instrumentos de gestão participativa de RH como um processo ativador das mudanças organizacionais.

Facilitar o entendimento da influência do estresse no sistema organizacional.

Adotar a produtividade/qualidade como prioridades máximas na gestão compartilhada de RH.

Analisar a necessidade de se ter uma política permanente de renovar os quadros da organização, sem prejuízo dos funcionários prestes a aposentar-se. (FAT, 2003, p. 32).

Mesmo com a utilização de verbos que revelem uma possível reflexão por parte dos alunos como elaborar, planejar, estudar, entender e analisar, o perfil acima demonstrado indica que eles estão diretamente ligados a uma formação voltada para aspectos estritamente de especialização, levando o profissional, ao término de dois anos, à capacitação para a gerência de RH.

A aquisição de competências, para lidar com as complexas situações, que ocorrem no interior de uma empresa, envolvendo principalmente, as relações entre empregadores empregados, conforme o perfil descrito no PP do Curso é o fator preponderante para torná-lo um profissional empregável e competitivo no mercado de trabalho, que se apresenta, cada vez mais reforçador da exclusão dos “desqualificados”.

As falas dos entrevistados, em pouco se diferem daquilo que está posto no PP do Curso, pois, se reportam às aquisições necessárias para a formação de perfis profissionais como o desenvolvimento de competências cognitivas, da capacidade de comunicação e o domínio de conhecimento científicos e tecnológicos, que prevêm uma formação adequada para a prática laboral no âmbito da gestão de recursos humanos.

De acordo com o Projeto Pedagógico, o aluno, ao final do Curso, deverá estar apto a elaborar diagnósticos, planos de cargos e salários, planos de carreira, realizar auditorias na empresa com eficiência, desenvolver organogramas e fluxogramas no interior das empresas, ou seja, ser um gestor de recursos humanos, com competência para concorrer às vagas que se disponibilizam no mercado de trabalho. Mas, que só abrigam profissionais que realmente estão capacitados. E, o nosso Curso disponibiliza aos nossos alunos, as ferramentas necessárias para essa capacitação. (CC²).

Gerenciar o fluxo de processos demandados nas organizações, respeitando o perfil do ser humano como formador de opiniões. (DA)

Profissionais habilitados a atuar na gestão, planejamento e controle dos recursos humanos das organizações, aptos a trabalharem no desenvolvimento das pessoas e equipes. (CC¹)

Muito embora o Curso seja de formação tecnológica, em minhas aulas busco também a apreciação crítica dos conteúdos ministrados porque estamos em uma Academia. Assim, minha atuação pretende formar alunos para o mercado de trabalho, mas, que esses alunos atuem de forma consciente com relação aos objetivos e práticas da área de gestão de pessoas. (PC¹)

Aqui, um Professor até aponta que em suas aulas busca oferecer uma qualificação voltada para uma “consciência”, mas, esta se limita aos conhecimentos que envolvem a área de atuação do Curso em questão.

RAMOS (2002, p.402) lembra que

O redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação traz implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e de remuneração. Neste sentido, testemunhamos um movimento generalizado em diversos países do mundo, de reformulação de seus sistemas de educação profissional.

Esse fenômeno tem um significado não só técnico, mas também político. As reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. Espera-se, por um lado, proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade. (RAMOS, 2002, p.402).

O sentido de qualificação apresenta contornos diferenciados, por aqueles que executam os cursos profissionalizantes (aqui no caso, os CST). Mas, no contexto das relações sociais e de produção em que está inserida, com vistas a obtenção de competências diversas para o exercício de cargos e funções, postula-se enquanto redentora desse processo de aquisição de saberes apontado pelo capital como fundante da formação para o trabalho. Nesse sentido, a qualificação tem relação direta com a aquisição de competências para a afirmação da laborabilidade.

As palavras dos entrevistados ao tratarem das aquisições, principalmente, dos conteúdos necessários à formação do perfil desejado indicam que,

Como já disse anteriormente, a aquisição de competências para atuar, de forma mais contundente no mercado de trabalho, na perspectiva de formar pessoas aptas para exercer cargos na área de gestão. (PC²)

A IES indica como importante referencial, para a formação do perfil profissional, daqueles que buscam esse Curso, a aquisição de conhecimentos que visam apreender conceitos básicos para lidar com pessoas. Temas como comportamento organizacional, liderança, competências, administração organizacional e de pessoal, recrutamento e seleção, etc. são difundidos para que os alunos tornem-se gestores de recursos humanos com capacidade pra assumirem tal função no mercado de trabalho. (TP)

Elaborar diagnósticos para detectar as preocupações e problemas nas organizações; Habilitar na elaboração de um plano de classificação de

cargos e salários, seus conceitos, procedimentos, vantagens e desvantagens, fórmulas estatísticas e sua utilização prática; Rentabilizar ao máximo o processo de seleção de RH, buscando atrair o máximo de candidatos potencialmente capazes de exercer as funções para as quais concorreram; Elaborar, executar e acompanhar programas eficientes e atualizados de treinamento e desenvolvimento de RH; Estudar o planejamento de carreira como um dos fatores motivacionais decisivos para integração do colaborador à organização; Planejar e desenvolver organogramas e fluxogramas; Utilizar o planejamento estratégico como instrumento administrativo de eficiência gerencial nas decisões sobre recursos humanos entre outros. (EG¹)

Acredito que o perfil de conclusão do Curso está relacionado à formação que tivemos: a qualificação para atuarmos no campo de gestão de recursos humanos, com aplicabilidade dos conteúdos apreendidos no decorrer do Curso na nossa prática cotidiana na função que exercemos na empresa em que trabalhamos. (EG²)

Mais uma vez, ao apontar a necessidade de “aplicabilidade de conteúdos apreendidos” fica evidente o caráter meramente conteudista do Curso, que tem a aplicação de seus conhecimentos voltados para a especialização do gestor de recursos humanos, que acaba sendo “treinado” para o exercício de sua função.

Nas DCNGEPNT, o perfil profissional de conclusão está pautado principalmente em seu sétimo princípio “garantir a identidade do Perfil Profissional de conclusão do curso e da respectiva organização curricular” que pondera que,

A identidade dos cursos de educação profissional de nível tecnológico depende primordialmente da afeição simultânea das demandas do mercado de trabalho e da sociedade. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada, o qual orientará a construção do currículo. Este perfil é o definidor da identidade do curso. Será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do Tecnólogo, vinculado a uma ou mais, áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional. (...). A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em criatividade, autonomia intelectual e em atributos humanos, tal como capacidade para monitorar desempenhos. A identidade, por seu lado, será garantida pelas competências diretamente concernentes ao requeridos pelos respectivos perfis profissionais de conclusão dos cursos propostos. (BRASIL, Parecer CNE/CP 29/2002, p.31-32).

Nesse sentido,

A formação baseada em competências tem como pressuposto a análise dos processos de trabalho, com o objetivo de identificar as competências fundamentais que o trabalhador deve desenvolver para desempenhar suas atividades de forma eficiente, segundo os parâmetros de responsabilidade e autonomia. (RAMOS, 2006, p.22).

Desenvolver competências que remetam à resolução de problemas imediatos apresenta-se como um imperativo constante nas relações que envolvem a formação do trabalhador nos dias de hoje. A busca pela “autonomia” que os levem a tornar-se “empregáveis” e polivalentes, confunde-se com a autonomia conquistada através da garantia de seus direitos atendidos, numa sociedade dividida em classes, que acaba por marginalizar a maioria da classe trabalhadora desprovida de bens e conhecimentos legitimados como necessários para a elevação social.

Ao discutir sobre as oportunidades de formação do “trabalhador multitarefa” KUENZER (2006, p.16-17) salienta que,

Ao contrário do discurso da negação da dualidade, a análise das formas de consumo do trabalho nas cadeias produtivas evidencia o aprofundamento da distribuição desigual, onde para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer, e sempre provisoriamente, o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificadas (...).

Ser flexível, para estes trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto. Não há, para estes trabalhadores que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não se justifica formação avançada.

Essa “nova” roupagem requerida à formação de perfis profissionais que se revela no PP, nas DCNGEPNT, bem como nas falas dos entrevistados, aponta para o acúmulo de competências compatíveis com as exigências do capital, em que há, segundo RAMOS (2006), a redução dessas competências profissionais em meros “desempenhos observáveis”, visto que as empresas controlam a “capacidade” de atuação de seus funcionários através de processos avaliativos de cunho classificatório, considerando como pontos cruciais, a sua flexibilidade e polivalência para atender às demandas cotidianas.

Assim, a formação de perfis caracteriza-se como instrumento de qualificação técnica para o mercado de trabalho, de forma variada e nos diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme os interesses do capital, assumindo um caráter especialista, que mantém distantes a teoria da prática, a escola do trabalho, reflexão da ação.

3.1.6 Dos procedimentos metodológicos e avaliativos e das práticas pedagógicas para desenvolvimento das atividades do Curso

Partindo-se do desdobramento dos objetivos, finalidades, princípios e estrutura curricular assinalados pelo CSTGRH, que nos levam à compreensão do direcionamento dado ao mesmo, que também aponta o perfil profissional de conclusão almejado, faz-se necessário analisarmos os processos metodológicos e avaliativos que são revelados pelo referido Curso, bem como das orientações dadas pelas DCNGEPNT para estes procedimentos nos CST.

Nessa acepção, o CSTGRH da FAP define através de seu Projeto Pedagógico, elaborado por um pequeno grupo de profissionais (Coordenador do Curso e alguns professores que iriam compor o quadro, quando do início do mesmo) de acordo com estrutura fixada por sua mantenedora, como “práticas pedagógicas previstas” a serem seguidas pelos docentes: aulas expositivas, seminários, visitas técnicas, laboratório prático, dinâmica de grupo, palestras e estudos de caso, que irão nortear a formação dos alunos no decorrer do Curso, conforme quadro abaixo:

Práticas pedagógicas previstas (quadro 3):

QUAD RIME STRE	DISCIPLINA	AULAS EXPOSITIVAS	SEMINÁRIOS	VISITAS TÉCNICAS	LABORATÓRIO PRÁTICO	DINÂMICA DE GRUPO	PALESTRAS	ESTUDO DE CASO
1°.	Psicologia Aplicada a Gestão	x	x		x	x		x
	Modelos de Gestão em Recursos Humanos	x	x	x		x	x	x
	Gerenciamento de Projetos	x						
	Finanças e Contabilidade em Gestão de RH	x			x			
	Tecnologia da Informação Aplicada ao RH	x	x	x			x	x
	Ambientes de Negócios e Gestão de RH	x	x	x			x	x
2°.	Ambiente Organizacional	x	x			x		x

	Planejamento de RH	x				x		x
	Recrutamento e Seleção	x			x	x	x	
	Direito do Trabalho e relações Sindicais	x					x	x
	Pesquisa Organizacional	x						
3°.	Segurança do Trabalho e Saúde Ocupacional	x	x	x			x	
	Gestão de Cargos e Sistemas de Remuneração	x	x				x	
	Processos de Gestão de Pessoal	x	x					x
	Administração de Desempenho	x	x			x	x	x
	Treinamento e Desenvolvimento	x	x			x		x
	Tópicos Especiais em RH		x	x			x	x
4°.	Gestão Estratégica de RH	x	x			x	x	x
	Auditoria em RH	x	x					
	Gestão do Conhecimento nas Organizações	x	x			x	x	x
	Gestão Empreendedora	x	x				x	
	Tópicos Avançados em RH		x			x	x	
	Projeto Integrador	x						

Fonte: Projeto Pedagógico, 2003, p. 58-60.

O quadro acima descrito, como dito anteriormente, se refere às práticas pedagógicas previstas, para a execução do Curso, em seu Projeto Pedagógico. Elas orientam como as aulas devem ser desenvolvidas pelos docentes no decorrer do mesmo, com pouca possibilidade de alteração das mesmas.

Aliado ao que se apresenta no quadro acima descrito, o Projeto Pedagógico intenciona, como recursos metodológicos para o funcionamento do Curso,

Criar o **Laboratório Modelo**, visando atividades com integralização dos conteúdos de todas as práticas imprescindíveis para a aquisição e o acúmulo de conhecimento, para atender as competências necessárias ao profissional de Recursos Humanos.

A fim de que se possa dar base para o processo de ensino dos docentes da instituição, que executarão as estratégias metodológicas propostas, pensamos ser necessário que tanto professores quanto alunos tenham um trabalho qualitativo no que se refere a sua formação. Assim, criamos dois programas que em conjunto com o de Avaliação Institucional, possam solidificar as ações pedagógicas da Instituição. São eles o PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES e o SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE. (FAT, 2003 p. 60).

Ao analisarmos o quadro descrito acima que orientam as práticas pedagógicas, juntamente com os recursos metodológicos previstos para o funcionamento do Curso, percebemos que, no mínimo, a formação proposta pelo Projeto Pedagógico do Curso, é contraditória. Contraditória, no sentido de discorrer sobre qualidade de ensino, “sobre uma sólida formação técnica, amparada por um embasamento humanístico que lhes proporcione condições de adquirir uma visão abrangente da realidade brasileira” e que pressuponha “que tanto os professores quanto os alunos tenham um trabalho qualitativo no que se refere a sua formação”, ao passo que determina a forma como as aulas devem ser estruturadas, dando pouco espaço e autonomia para a prática pedagógica dos seus professores.

Ao indagarmos os entrevistados sobre o proposto no Projeto Pedagógico do Curso e as práticas desenvolvidas pelos professores ao longo do Curso, percebemos, claramente, a falta de autonomia em suas práticas pedagógicas. Eles são levados ao cumprimento de um plano de aula, sem muitas possibilidades de alteração em suas atividades, proposto pela Instituição para a execução do curso. Assim expresso em uma das falas “procuramos aproximar estes pontos, numa relação pedagógica cotidiana, procurando desenvolver procedimentos metodológicos que viabilizem as competências necessárias aos nossos alunos que irão atuar na gestão de pessoas” (CC²).

De acordo com as falas, intenciona-se uma integração do PP com as práticas pedagógicas no desenvolvimento do Curso por parte de seus gestores. Mas, por ser um curso tecnológico, ainda sobrepõem-se o estigma da formação exclusivamente para o trabalho, sem vinculação com as demais esferas da vida do cidadão, inclusive no seu local de trabalho. Sendo assim, não é suscitada uma preocupação maior, por parte dos professores, em levar o aluno a desenvolver uma consciência crítica de sua condição humana. Quanto à participação do aluno neste processo, configura-se na aquisição dos saberes repassados para a posterior ou concomitante aplicação profissional.

Ao lembrarmos que a escola é, segundo LIBÂNEO (2001), o principal espaço de formação continuada do professor – em suas formulações individuais e coletivas, desenvolvendo seus saberes de ensinar e aprender –, nos questionamos: como esse mesmo professor pode tornar possível essa formação com qualidade, se ele deve seguir parâmetros que conduzem a sua atuação inclusive dentro de sala de aula, que limita sua ação e prática educativa, restringindo assim, a autonomia, necessária ao processo de ensino-aprendizagem seu e de seus alunos?

Nessa direção, os CST deveriam prever flexibilidade e autonomia em seus currículos que levassem o aluno a adquirir competências gerais que envolvesse criatividade, cultivo do

pensamento reflexivo, autonomia intelectual, capacidade empreendedora, dentre outros requisitos, desde que estivessem voltadas para a condução do cidadão “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Bem como, teriam em seus professores, não apenas repassadores de conteúdos de cunho específico, mas, de formadores de consciência para a construção coletiva (professores e alunos) de conhecimentos gerais necessários, não só para a formação para o trabalho, mas também, para a vida.

Assim, o PP nos mostra um quadro demonstrativo das práticas pedagógicas previstas para o desenvolvimento do Curso, que demonstra não haver uma flexibilidade metodológica para o desenvolvimento das disciplinas e módulos conforme apresentado pelos professores em seus PED's¹⁴. De acordo com um dos entrevistados,

O curso apresenta finalidades e objetivos claros (pelo menos é o que os Professores mostram em seus planos de aula – PED's) ao falarem de uma formação para a atuação nas empresas com a gestão de recursos humanos. Apresentam lá alguns conteúdos interessantes como gestão de projetos, recrutamento, cargos e salários e outros, mas, não vemos na prática, como isso se coloca. Quando entramos no Curso, na semana de ambiência apresentada pelas Pedagogas do NAP, falaram de um laboratório modelo – que nunca existiu. Tudo que tivemos foi uma visita técnica lá pelo meio do Curso na ALUNORTE. Visita interessante, porém, única e que não supriu nossas necessidades de relacionar o que eles falam (professores) com aquilo que me deparei na empresa que trabalho. (EG²)

Nesse sentido, as aulas, em sua grande maioria, são expositivas, sem integração dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas, mesmo nos casos em que o professor ministra mais de uma disciplina para a mesma turma.

Mas, em que concepção de flexibilidade assenta-se a proposta curricular apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade de ensino (EPT através dos Cursos Superiores de Tecnologia), uma vez que a pressuposição de curta duração já impõe limites ao desenvolvimento de competências gerais? Há de se convir que, no contexto em que as relações de produção exigem competências cada vez mais voltadas para a “adaptabilidade cambial”, o direcionamento dado à formação de profissões está fadado à aquisição de competências específicas.

Conforme LIMA FILHO (1999, p.10)

¹⁴ Planos de Ensino Docente – PED's, que são propostos no início de cada semestre e estão em consonância direta com o Projeto Pedagógico do Curso. Todos os professores são “obrigados” a entregá-los ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico – NAP, antes do início das aulas, prevendo todas as atividades do semestre letivo, em que não devem ser desenvolvidas outras atividades, que neles não estejam prevista, sob pena do não apoio, pela coordenação do curso, a elas.

Observam-se, então, claros limites à flexibilidade curricular e organizacional propostas, dificilmente realizáveis no modelo universitário tradicional, e também dificilmente atingíveis, ainda que em um modelo de ensino superior alternativo. Com esta afirmação não pretendemos desconhecer a contínua transformação demandada pelos processos produtivos, daí o requerimento de flexibilidade, assaz acentuada nos dias atuais. Esta condição já houvera sido corretamente descrita por Marx, ao acentuar que o capitalista da indústria moderna nunca pensa de modo definitivo e imutável um determinado processo produtivo. E mesmo que não fosse o caso de rejeitar por completo a possibilidade de flexibilização proposta, há outros argumentos importantes que convém assinalar. A questão adquire complexidade quando transposta para a relação educação versus trabalho e, visto por esta ótica, parece se evidenciar, mais uma vez, uma certa concepção linear dos reformadores, pois é no mínimo questionável a suposição de organicidade entre a produção e atualização do conhecimento tecnológico e o atendimento às demandas emergentes e cambiantes do mercado, em que a ação pragmática, muitas vezes, é a norma. Portanto, se no próprio campo da produção são complexas as relações entre conhecimento, tecnologia e mercado, mais complexo ainda é atribuir à instituição educacional a tarefa de, via flexibilização, resolver tais contradições.

Mesmo levando em consideração que tais contradições influenciam diretamente na condução metodológica do Curso e na atuação dos professores em sala de aula, o PP referencia processos metodológicos que não são vislumbrados na formação dos alunos, mostrando-nos assim, deficiência em seu direcionamento. Isso se evidencia também nas falas dos demais entrevistados (apesar de alguns apontarem para posicionamentos opostos à realidade que se faz presente no interior do mesmo) quando indagados sobre os processos metodológicos e a autonomia dos professores para desenvolverem suas atividades docentes referentes ao Curso,

A formação dos alunos é concebida através da aproximação e diálogo constante entre teoria e prática, objetivando cumprir com a proposta do curso de desenvolver profissionais preparados para o mercado. Os docentes possuem autonomia para planejar e desenvolver as suas atividades, em conjunto com o NAP. (CC¹)

A proposta metodológica para a formação de nossos alunos é muito interessante, pois, visa articular teoria e prática, através de aulas expositivas, seminários, estudos de casos, visitas programadas, entre outros, que possibilitam ao aluno articular os diferentes conhecimentos no decorrer do Curso. Aqui, o professor tem total liberdade para utilizar dos diferentes procedimentos metodológicos (apresentados no PP), desde que demonstrados em seus PED's quando da formulação dos mesmos no início do Semestre, juntamente com o NAP. (CC²).

Nível de autonomia está pensado no exercício da docência acadêmica diante o processo ensino-aprendizagem, provocando assim, uma sólida formação do gestor de pessoas nas organizações. (DA)

Com relação a formação, respondi no item anterior. Agora, não temos autonomia com relação ao projeto pedagógico, mas tenho total autonomia em sala de aula para desenvolver trabalhos, pesquisas, discutir assuntos, inclusive que envolvem a apreciação crítica. (PC¹)

Falar em procedimentos metodológicos significa falar de autonomia do professor em suas atividades docentes. Temos liberdade de desenvolver estratégias metodológicas, desde que focadas no que está posto no projeto pedagógico do Curso. No início do Semestre temos uma rápida formação, que denominam de “formação continuada”. Na verdade, trata-se da elaboração dos PED’s para a orientação do Semestre. Mas, na minha sala de aula eu mando, então acabo por fugir às regras de vez em quando. O que faço? Ponho os alunos para pesquisar, refletir sobre suas atividades profissionais, confrontando-as com os conteúdos apresentados, faço-os pesquisar dentro de seus locais de trabalho, etc. Mas, Professora, essas são situações raras dadas as condições de tempo para a execução das mesmas. (PC²)

Os professores desenvolvem, a partir da formação continuada que se realiza todo início de semestre, seus PED’s descrevendo todas as atividades que serão trabalhadas no decorrer do mesmo. Eles têm autonomia para sugerirem procedimentos metodológicos diferenciados, agora, se não o fazem, deve ser por comodismo. Preferem as aulas expositivas e dialogadas (é importante frisar que o Curso tem seu funcionamento no turno da noite, o que pode, de repente, justificar tal situação). Já que os professores, na sua maioria são horistas, e ministram aulas em outras instituições no decorrer do dia, já chegando cansados e sem muita disposição para “inovações metodológicas”. Claro que nada disso justifica a falta ou deslocamento de seu compromisso profissional. (TP)

Ao analisarmos as falas a respeito dos procedimentos metodológicos apontados pelo Projeto Pedagógico, percebemos que o que está posto no projeto, são orientações “fechadas”, que não permitem um diálogo mais consistente por parte dos professores para sua melhor adequação ao aprendizado dos alunos. Revelando assim, um caráter prático-instrumental com forte controle nas atividades docentes, principalmente, em sala de aula.

Nesse sentido, ao perguntarmos aos entrevistados sobre o dito no PP e as práticas desenvolvidas pelos docentes e discentes ao longo do Curso, ouvimos que,

Procura-se vincular esta relação, mas acreditamos que é na prática pedagógica que esse processo pode se realizar ou não. (DA)

Há ainda uma lacuna muito grande na proposta do curso, visto que é um curso tecnológico, e deve ter um direcionamento voltado para o mercado, o que ainda não é desenvolvido de forma ideal na instituição. (CC¹)

Procuramos aproximar estes pontos, numa relação pedagógica cotidiana, procurando desenvolver procedimentos metodológicos que viabilizem as competências necessárias aos nossos alunos que irão atuar na gestão de pessoas. (CC²)

Sinceramente, ainda acho que nem todos os docentes levam o projeto em sua íntegra. Existe muita reclamação dos alunos com relação aos professores, principalmente na estrutura curricular antiga. (PC¹)

Ainda existem professores que desconhecem o projeto pedagógico da Instituição, que só sabem das informações, quanto às práticas pedagógicas, dadas pelas Professoras Pedagogas do NAP. Aí, não dá pra fazer uma relação mais ampla. Quanto a mim, faço o que posso. Se está posto no PED, eu cumpro. (PC²)

No início de cada semestre tem formação continuada com os docente das Instituição, em que são repassadas as informações necessárias às práticas pedagógicas do Curso, principalmente aos professores novatos. O PP está sempre disponível àqueles que se interessam em estudá-lo, mas, a maioria dos professores não encontram tempo para sequer conhecê-lo. (TP)

Percebo que no ano que ingressei neste curso o conteúdo programático era mais extenso e os professores tinham mais títulos, e menos contatos com os alunos, atualmente os professores estão mais envolvidos com os alunos, há uma sintonia entre eles, o curso está mais prazeroso. (EG¹)

Nunca tive acesso ao projeto pedagógico do Curso. Por que? Nunca foi mostrado em sala de aula, também não fui atrás. Os professores até apresentam metodologias diferenciadas para melhorar o nosso entrosamento com eles e nosso aprendizado, mas, meu interesse maior era concluir o Curso e me formar. (EG²)

De acordo com as falas, intenciona-se uma integração do PP com as práticas pedagógicas no desenvolvimento do Curso por parte de seus gestores. Mas, por ser um curso tecnológico, ainda sobrepõem-se o estigma da formação exclusivamente para o trabalho, sem vinculação com as demais esferas da vida do cidadão, inclusive no seu local de trabalho. Sendo assim, não há uma preocupação maior, por parte dos professores, em levar o aluno a desenvolver uma consciência crítica de sua condição humana. Quanto à participação do aluno neste processo, configura-se na aquisição dos saberes repassados para a posterior ou concomitante aplicação profissional.

Assim, evidencia-se que a orientação metodológica do CSTGRH indica diferentes direções, mas, em sua maioria, apresenta-se como fortalecedora das proposições oficiais para esta modalidade de ensino no que tange a flexibilização aspirada à formação dos alunos, uma vez que pressupõe-se por módulos, o que causa distanciamento entre os saberes difundidos nas disciplinas.

Nesta linha de raciocínio, ARAUJO (2001, p.66-67) enfatiza que,

(...). O sistema de módulos pode levar ao tratamento desintegrado dos conhecimentos, pois esses não precisam ser trabalhados necessariamente de acordo com uma sequência de aprofundamento de estudos, mas a partir das necessidades colocadas pela produção, sendo, pois, autônomos uns em relação aos outros e fechados em torno de unidades de competências. Isso pode dificultar ou mesmo impedir a sistematização dos saberes referentes ao conjunto dos objetos da aprendizagem. Ao invés de permitir um desenvolvimento integral da formação do aluno, pode levar à fragmentação do processo formativo.

As metodologias de resolução de problemas ou de realização de projetos, que são propostas, em si mesmas, não têm como assegurar a continuidade da formação se elas não forem acompanhadas de procedimentos que facilitem a sistematização das experiências e dos conhecimentos promovidos.

Quanto aos procedimentos avaliativos, o PP analisado institui a composição de uma nota final a partir da soma de avaliações intermediárias que ocorrem bimestralmente, correspondentes aos critérios de um currículo nacional apontados para as IES mantidas pelo mesmo grupo, conforme o que se segue:

AV1 – primeira avaliação parcial que vale de 0,0 a 10,0 pontos (inclusive décimos);

AV2 – segunda avaliação parcial que vale de 0,0 a 10,0 pontos (inclusive décimos);

AV3 (avaliação final ou substitutiva) – avaliação para o aluno que, por alguma razão, perdeu uma das avaliações.

(...). Para obtenção dos graus de AV1 o professor deverá obrigatoriamente dispor da aplicação de provas; para AV2, poderá dispor de quaisquer instrumentos avaliativos. Para obtenção do grau de AV3, o instrumento avaliativo será também, obrigatoriamente, a aplicação de provas.

(...). Fica aprovado o aluno que:

a) obtiver frequência igual ou superior a 75% das aulas ministradas por disciplinas (*conforme legislação específica para tal*); e,

b) obtiver média aritmética entre PR1 e PR2 igual ou maior que 5,0 (sendo que em nenhuma das duas avaliações poderá ter média inferior a 4,0) ou;

c) obtiver Grau Final (*aluno que realizou avaliação final de caráter substitutivo*) que se some à nota obtida em uma das avaliações que realizou, para ter média aritmética igual ou maior que 5,0.

(FAP, 2008, p.1)¹⁵

Neste sentido, a avaliação apresentada pelo PP demonstra um caráter mensurável, em que irá medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos a partir de notas. Avalia-se a absorção de saberes, difundidos pelas disciplinas a partir de sua aplicabilidade ou não nos processos práticos cotidianos que envolvem a área do conhecimento a que corresponde o

¹⁵ A título de esclarecimento, este modelo de avaliação estabelecido no PP analisado, substituiu o original do projeto pedagógico constituído em 2003, através da Portaria 04/2008.

curso. A falta de uma explicitação maior no Projeto Pedagógico do Curso sobre os objetivos e princípios que norteiam sua proposta de avaliação dos conhecimentos, dificultou nossas análises em relação a sua aplicabilidade.

Os processos avaliativos que envolvem o PP e o funcionamento do Curso estão em consonância com as Diretrizes para a formação de competências específicas, que pressupõem a constituição de um profissional apto à resolução de problemas, a lidar com situações complexas surgidas cotidianamente no interior das relações de produção, com flexibilidade, criatividade e com respaldo profissional para a tomada de decisões – desde que estas sejam relacionadas aos processos que envolvem sua atuação dentro dos limites e padrões da empresa.

Neste contexto, consideramos que a análise do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia da FAP nos remete a algumas reflexões importantes expostas a seguir.

A oferta dos CST tem sua expansão, através principalmente da iniciativa privada, a partir da década de 1990 com incentivo do Governo Federal que pretendia aumentar a oferta das vagas no ensino superior, mas, que não podia fazê-la através das IES públicas, já que, de acordo com as determinações do capital para o suposto crescimento e desenvolvimento do país, dever-se-iam conter os gastos públicos, principalmente com despesas de custo social.

Os princípios, finalidades e objetivos propostos no Projeto Pedagógico anunciam a oferta de uma educação que vem responder as necessidades demandadas pelo capital para a produção de bens e serviços. Deixando claro, a necessidade de aquisição de competências que tornem seus alunos profissionais polivalentes e dotados de empregabilidade.

Pressupõe um perfil profissional de conclusão que esteja em consonância com as novas demandas tecnológicas, que respondam competentemente às intempéries surgidas no interior das empresas e relacionadas à sua função. Este perfil deve condizer com as determinações feitas pelos documentos oficiais para esta modalidade de ensino (desenvolvida pelos cursos superiores de tecnologia), que pressupõe a formação de mão-de-obra para o desenvolvimento de atividades, principalmente manuais, nas linhas de produção e de serviços.

O Projeto Pedagógico apresenta metodologias de ensino pré-definidas para o processo de ensino-aprendizagem, levando o professor a uma prática pedagógica instrumental e com pouca autonomia para desenvolver sua atividade docente.

Percebemos assim, um Projeto Pedagógico entrelaçado aos processos de desenvolvimento econômico local e regional. Com suas bases firmadas na oferta de um curso que venha responder às demandas econômicas do capital, sem uma preocupação maior com a

formação geral do indivíduo, que o prepare para a vida e não só para o trabalho, reforçando cada vez mais, a sua função na estrutura dual da educação.

3.2 A concepção de educação que configura a proposta do Curso à luz do debate sobre a histórica dualidade na Educação Brasileira

O contexto que envolve o início da década de 1990, marca a implementação de políticas educacionais para atendimento às novas demandas de mercado, apoiadas em discursos de modernização e de redução de “gastos desnecessários” pelo poder público em relação à educação, principalmente a Superior.

Com a emergência de atender essas demandas, os organismos multilaterais como BID, BM, ONU, dentre outros, apresentam direcionamentos a serem seguidos pelos países em desenvolvimento através de suas políticas públicas de incremento aos setores defasados das sociedades emergentes, especialmente, àquelas voltadas para a educação. O chamado *determinismo tecnológico* acaba justificando essas necessidades de surgimento de novos perfis profissionais, amparado, nas afirmativas do Banco Mundial, de ineficiência e ineficácia da escola pública para a formação de pessoas qualificadas para atender as novas premissas de produção.

De acordo com GARCIA & LIMA FILHO (2004), no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, o BM desenvolveu três relatórios circunscrevendo os sérios “problemas” pelos quais passavam a educação brasileira em seus níveis de primeiro e segundo grau e do ensino superior (divulgados em 1986, 1989 e 1991, que referiam-se a esses níveis de ensino respectivamente). Ao se referir ao relatório divulgado em 1989 (sobre o ensino de segundo grau), indicam que

Tal relatório do Banco Mundial apontou críticas à “baixa equidade” dos sistemas educativos nacionais, ressaltando que o custo médio anual por aluno das Escolas Técnicas Federais era muito elevado, se comparado ao mesmo indicador para as outras escolas públicas estaduais e municipais do Ensino Médio. Dentre as recomendações do Banco, constava a cobrança de anuidades e/ou taxas escolares, seja mediante a implantação do sistema de crédito educativo para atender a alunos carentes, seja por meio do pagamento direto pelos alunos, conforme o nível de renda familiar. (...). É também desse período a criação da SENETE (Secretaria Nacional de Educação Tecnológica) do Ministério da Educação, decorrente, conforme o discurso governamental, da “necessária” reestruturação do aparelho do Estado, visando sua modernização. GARCIA & LIMA FILHO (2004, p. 15-16).

DOURADO (2002), ao tratar sobre as políticas educacionais no Brasil e o papel dos organismos internacionais define que, o financiamento, através de grandes empréstimos bancários, feito aos países pobres e em desenvolvimento, entre eles o Brasil, para suprimento de suas necessidades de modernização e ajustes neoliberais, possibilitou, a essas agências multilaterais (BM especialmente), o imperativo da condução de políticas que aligeirassem o processo de exclusão social. Isso ocorre através de mecanismos de redução “economicista” para as propostas no campo da educação – que tem suas bases centradas numa “visão unilateral de custos e benefícios” – voltada para as classes sociais.

Assim,

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural.

(...). Desse modo, tal concepção de política assenta-se: na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

Esses indicadores revelam o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação, pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável. (DOURADO, 2002, p. 240).

As orientações do Banco Mundial para a educação apontam para uma concepção que está a serviço dos novos processos produtivos orientados para o desenvolvimento capitalista, vislumbrando o foco na educação básica e na formação profissional de nível superior ofertada, principalmente pela iniciativa privada, como modelo alternativo às universidades.

SIQUEIRA (2004) revela que na década de 1980, diversos documentos do BM apontam para a redução da prioridade da educação superior pública nestes países, sob o pretexto que os gastos públicos estavam sendo mal utilizados e do grande número de “desempregados diplomados” que se formavam anualmente, mas que não tinham oportunidades de emprego. Porém, apesar da redução aos gastos com a educação superior pública, há o apoio à iniciativa privada. Assim, conforme nos descreve a autora,

(...). Desde os anos de 1980 a educação superior perdeu prioridade na política educacional do BM, e em vários países do mundo sofreu severos cortes e mudanças afinados com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando a reduzir os gastos com o ensino superior público e otimizar sua “eficiência interna”, isto é, adotar práticas de gestão empresarial, ao mesmo tempo abrindo espaço para o crescimento do setor privado. (SIQUEIRA, 2004, p.49-50).

Contudo,

No final do século XX e início do século XXI, com base no discurso da “sociedade do conhecimento”, segundo o qual níveis mais elevados de educação seriam fundamentais para o desenvolvimento e competitividade das nações num mundo globalizado, assim como para contribuir para a coesão social (HEYNEMAN, 1998; WOLFENSOHN, 1998), o ensino superior voltou a fazer parte das prioridades do Banco Mundial. Mas não mais a partir de uma oferta pelo setor público, e sim para sua abertura, como uma área de negócios, ao setor privado internacional e a grandes firmas nacionais a ele associados, que estariam prontos para vender seus pacotes educacionais, consultorias, equipamentos, etc. (BANCO MUNDIAL, 1999b). Enfatiza-se não só a necessidade de diversificação das instituições, como se defende o estabelecimento de um sistema estratificado, com poucas universidades de pesquisa no seu topo, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, e institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos. (Idem, 2004, p.50).

O processo de expansão das economias, em nível global, dependendo do contexto histórico que envolve constantes crises do capitalismo – e que por isso, precisa ser reestruturado constantemente –, direciona os seus interesses à condução da mobilidade social, incluindo-se aí a educação – principalmente da oferta do ensino superior – para seu ordenamento.

Evidencia-se claramente, ainda segundo SIQUEIRA (2004), as intenções das agências internacionais (BM) que orientam as políticas para a educação das sociedades, como a brasileira que está dividida em classes antagônicas: registra a necessidade da existência de instituições que envolvessem processos de ensino, pesquisa e extensão para que atendessem a uma elite intelectual, “com verbas públicas, ser gratuitas”, mas, com objetivo primordial de viabilizar o desenvolvimento do país e com vistas à “competitividade das empresas”; e, uma educação ofertada através de cursos pós-médios com características e títulos de ensino superior, pagos e ofertados pela iniciativa privada, para as camadas pobres da população.

É neste contexto de reformas, que assinalam para as ofertas oponentes entre o setor público e o privado para as vagas do ensino superior, em que “o setor privado aparece, então, como auxiliando os governos a superar limitações financeiras, melhorar a equidade, incentivar

a mobilidade social, encorajar a eficiência e eficácia e promover a diversidade e a inovação” (SIQUEIRA, 2004, p.60), que são reabilitados os CST, que tem suas origens no final da década de 1960 nos Cefet’s do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Como já mencionado em capítulo anterior, esses cursos ressurgem, principalmente a partir das reformas que se configuraram primordialmente na promulgação da LDB 9394/96, seguida do Decreto 2.208/97 que regulamenta os artigos da LDB referentes à Educação Profissional (este, posteriormente em 2004, revogado pelo Decreto 5.154/2004), para aliviar as tensões sociais relacionadas à oferta de vagas no ensino superior.

A expansão da oferta dos CST, principalmente pela rede privada de ensino a partir da promulgação do Decreto 2.208/9, exige um alto grau de atrativos para que os indivíduos optem por esta ou àquela Instituição de Ensino. A corrida, em apresentar propostas curriculares que “atendam” as expectativas dos futuros alunos para a aquisição de competências gerais em cursos de curta duração, aponta para cenários que encantam, mas, que ao mesmo tempo, mascaram os reais interesses dessas instituições.

Interesses esses, que estão pautados numa formação baseada na aquisição de competências para atender as necessidades mercadológicas, e que introduzem o discurso do *determinismo tecnológico* como grande causador das necessidades desta qualificação.

Nessa perspectiva, enquadra-se o CSTGRH da FAP, que apresenta um Projeto Pedagógico difundidor de “muitas possibilidades de integração de conhecimentos” para o desenvolvimento humano tanto para o trabalho, quanto para a mudança de valores e atitudes que lhe possibilitariam refletir sobre sua realidade. Propõe “analisar a relação homem/natureza/organizações no contexto histórico”, mas, sua prática revela-se reforçadora da dualidade na oferta da educação, uma vez que distancia o aluno de conhecimentos historicamente constituídos em detrimento daqueles que suscita a aquisição de competências e habilidades para atendimento das necessidades de áreas específicas da produção (perceptíveis em sua proposta curricular).

O Projeto Pedagógico indica como principal atributo do profissional formado pelo Curso, que seja,

Fundamentalmente um profissional com grande capacidade de negociação, ético, ativo, provocador das decisões, empreendedor das ações e criador da inovação dentro das organizações. Mais do que isso, um agente proativo dotado de visão própria e, sobretudo, de qualificação.

(...) Estará capacitado a assumir os postos de trabalho, a saber:

- Consultor externo
- Analista de Recursos Humanos

- Assessor externo/interno
 - Consultor interno
 - Auditor
 - Gestor de Recursos Humanos
- (...) Poderá atuar também como especialista em:
- Diagnóstico Organizacional
 - Fluxograma e Organograma
 - Relações Trabalhistas
 - Gestão Participativa de Recursos Humanos
 - Preparação para Aposentadoria (*dentre outras*)
- (FAT, 2003, p.31-32). *Grifos nossos*

Percebemos então, uma formação estritamente voltada para a aquisição de competências para atuação na área de gestão de recursos humanos, com conteúdos voltados diretamente para o conhecimento da área profissional, sem apontar para processos de aquisições de conhecimentos de cunho sócio-históricos necessários à formação integrada do cidadão. Formação esta, nas palavras de CIAVATTA (2005, p.3),

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Não estamos tentando aqui demarcar que a aquisição de saberes referentes aos processos tecnológicos são “maléficos” à formação do indivíduo. Intencionamos sim, requerer a integração de saberes de cunho sócio-históricos e filosóficos, com àqueles voltados para a apreensão de competências relacionadas à determinada área profissional. Induzindo, assim, a superação da dualidade na oferta da educação, em que todos os indivíduos tenham direito à uma formação integral, levando-os à reflexão sobre sua atuação cotidiana nas relações em que estão inseridos. Nesse sentido, FRIGOTTO (2002, p.14) salienta que,

É importante reafirmar que não se trata de negar o avanço científico e tecnológico nem processos de globalização democráticos. Trata-se de entender que o ser humano não se forma, não se produz, não se educa, a não ser limitadamente, dentro de um industrialismo excludente e inorgânico. Em termos gramscianos trata-se de construir um industrialismo de novo tipo, orgânico e cujo objetivo é responder às múltiplas necessidades humanas.

Não se pode criar uma escola e processo de formação técnica e profissional de qualidade e democráticos numa sociedade profundamente excludente, desigual e, portanto antidemocrática. A tarefa precípua é, pois, de afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado e das perspectivas do individualismo e do privatismo.

Em se tratando da formação ofertada pelo CSTGRH, ao perguntamos aos entrevistados (egressos) se a formação obtida contribuiu para a sua vida profissional e pessoal, eles demonstraram satisfação no que tange à capacitação para atuarem em suas funções dentro da empresa, bem como, da possibilidade de ascensão profissional que o Curso lhes proporcionou.

Sim, pois hoje sei perfeitamente atuar em uma situação de conflito, percebo quando o colaborador não está satisfeito com seu trabalho, vejo as dificuldades dos colaboradores no momento em que muitos estão realizando o desvio de função entre outros. (EG¹)

Sim. Tive boas contribuições para a minha vida profissional, pois já venho atuando na gestão de pessoas na firma em que trabalho há três anos (sou gerente de RH, antes de me formar era assistente do departamento de Pessoal). Além da promoção, pude compreender alguns processos que ocorrem no meio da administração de pessoal, cargos e salários, recrutamento, etc. (EG²)

E para o desenvolvimento local e regional, as proposições do referido Curso em seu PP e práticas cotidianas no que tange à competitividade apontam para...

Formar um grupo pensante e atuante de gestores de pessoas com vistas à transformação do processo tradicional ainda encontrado nas e pelas organizações. (DA)

A oferta de profissionais capacitados a atuarem nas várias atividades relacionadas às práticas de RH, do seu planejamento à sua execução. (CC¹)

As Instituições que ofertam Cursos Tecnológicos, penso eu, pretendem oferecer profissionais formados e capacitados para atuarem nos mercados local e regional, incrementando a sua competitividade. (CC²)

Sem dúvida, acredito na atuação desses profissionais. Eles estão preparados para construir melhores relações entre empresas e pessoas. Nem todos porque, infelizmente, ainda existem alunos que se formam sem os devidos conhecimentos para atuar na área. (PC¹)

Profissionais polivalentes que sejam capazes de articular os conhecimentos apreendidos no Curso com as práticas dentro das empresas, levando estas, a se tornarem mais competitivas no mercado. (PC²)

Bem, intencionamos um profissional que seja competente, que possa contribuir com gestão da empresa em que atua ou irá atuar, no sentido de torná-la ainda mais competitiva nos mercados local e também regional. (TP)

Em ambos os casos, percebemos a vinculação dos conteúdos apreendidos às funções produtivas, que são prevaletentes na oferta do CSTGRH aqui analisado. Essa formação para a ocupação imediata de postos de trabalho reduz o ensino à mera aquisição de saberes tácitos, necessários à laborabilidade e à flexibilidade profissional. Mas, com o intuito de levar ao mercado, profissionais competentes que instiguem o crescimento de “sua” empresa em níveis local e regional.

Em momento algum, percebeu-se nas falas a necessidade da aquisição de saberes de formação geral que lhes proporcione os fundamentos científicos e humanísticos, requeridos para a garantia de sua qualidade de vida, para além dos patamares meramente profissionais.

Ao relacionarmos estas possíveis contribuições ao que o Curso poderia proporcionar para o desenvolvimento local e regional e para as práticas cotidianas no que tange à competitividade, as falas indicaram que Curso tem veiculado sua formação para ofertar ao mercado, profissionais capazes de suprir as demandas da empresa, para que esta permaneça na condição de competitiva, e, por conseguinte, atuante nos mercados local e regional.

Uma formação que apresenta condicionantes rigorosamente produtivos, para a conquista de competências que os torne polivalentes e empregáveis. Em que pressupõe “profissionais polivalentes que sejam capazes de articular os conhecimentos apreendidos no Curso com as práticas dentro das empresas, levando estas, a se tornarem mais competitivas no mercado”. (PC²).

Em ambos os casos, percebemos a subordinação instrumental e imediata dos conteúdos apreendidos às funções produtivas, que são prevaletentes na oferta do CSTGRH aqui analisado. Essa formação para a ocupação imediata de postos de trabalho, reduz o ensino à mera aquisição de saberes necessários à laborabilidade e à flexibilidade profissional. Mas, com o intuito de levar ao mercado, profissionais competentes que instiguem o crescimento de “sua” empresa em níveis local e regional.

Nas palavras de LIMA FILHO (1999, p.10)

Para além da crítica à concepção elitista e excludente do modelo organizacional dos cursos, já se evidenciam no cotidiano escolar problemas concretos e se vislumbram tantos outros que se ligam à extrema complexidade decorrente da formatação curricular adotada. Com efeito, ao estabelecer um modelo com duas saídas (técnico e tecnólogo), por certo buscando ensejar a flexibilidade, esta também frequentemente apontada

como um dos conceitos paradigmáticos e guia dos "novos" tempos, os reformadores parecem ter caído em uma armadilha, fruto do aventureirismo e das resoluções apressadas e insuficientemente refletidas com os sujeitos dos processos pedagógicos, isto é, professores e estudantes.

(...) Observam-se, então, claros limites à flexibilidade curricular e organizacional propostas, dificilmente realizáveis no modelo universitário tradicional, e também dificilmente atingíveis, ainda que em um modelo de ensino superior alternativo. Com esta afirmação não pretendemos desconhecer a contínua transformação demandada pelos processos produtivos, daí o requerimento de flexibilidade, assaz acentuada nos dias atuais. (...)

Nesse sentido, fica clara a necessidade de flexibilização dos currículos dos CST para atender às demandas de produção, em que sua estrutura reforça a dualidade na oferta da educação. São cursos ofertados para públicos de baixa renda, mas que tem necessidade de formação de nível superior que impulse sua carreira profissional e possibilite níveis mais altos de cargos e salários, mesmo que hipoteticamente.

Neste capítulo fizemos uma análise sobre o projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará que nos revelou a intencionalidade de seu funcionamento. Sua estrutura e funcionamento baseiam-se nos direcionamentos dados pelos documentos oficiais intencionando a formação de profissionais para atuarem especificamente na gestão de recursos humanos dentro das empresas. Apresenta uma estrutura curricular com conteúdos de cunho meramente específicos, sem uma preocupação de incentivar uma formação integral que considere saberes cognitivos, técnicos, econômicos, sociais, culturais, etc.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

As aceleradas mudanças nas relações de produção impulsionadas, principalmente, pelo progresso científico e tecnológico exigem qualificações cada vez mais flexíveis, que possam adaptar-se e responder a necessidades mercadológicas.

A Educação Profissional e Tecnológica tem evidenciado as relações que se fazem presentes entre o sistema educativo e os demais sistemas sociais e econômicos, em especial o sistema produtivo. Os reflexos do cenário mundial recaem sobre sua oferta e funcionalidade, através de diversas instituições com diferentes métodos para o desenvolvimento dos CST, que têm constantemente seus currículos alterados, em nome de uma “melhor” adequação às demandas do mercado, deixando de lado a possibilidade de desenvolvimento de uma educação profissional que suscite a formação humana em todos os aspectos.

Nessa perspectiva, é imperioso refletirmos, a partir das discussões levantadas neste texto, sobre como a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP vem considerando a dualidade na educação brasileira.

O CSTGRH teve sua estrutura curricular e processos avaliativos alterados em 2008, com a justificativa de integração nacional (do grupo institucional) dos currículos para o melhor funcionamento do referido Curso, apontando assim, para “uma base nacional comum”.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica de nível superior tem-se revelado como *locus* de repasse de conhecimentos voltados para a prática profissional, que está em volta com o mundo “encantador” apresentado pelas tecnologias, mas que não consegue formar o indivíduo adequadamente para compreender as especificidades do processo no qual ele está inserido.

Por outro lado, a educação tecnológica, que também se configura como educação escolar, deveria estimular seu aluno a despertar e desenvolver sua consciência para cidadania, a partir de uma perspectiva politécnica de educação.

Percebemos que o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP, a partir da análise de seu Projeto Pedagógico e das falas dos sujeitos, que, de alguma forma, foram ou são partícipes de seu desenvolvimento, revela a necessidade de se estabelecer diferentes alternativas para a sua organização pedagógica e curricular, para a superação da dualidade que sua estrutura e funcionamento revelam. Uma vez que, na sua atual configuração, o perfil profissional de conclusão do referido Curso suscita a compreensão

específica – dependendo da área do conhecimento – dos processos de planejamento, gestão e produção de bens e serviços, em que todo o conhecimento apreendido se configure em instrumento para a resolução imediata de um problema concreto, com vistas a torná-lo um profissional polivalente, flexível e em condições de se manter empregável.

Assim, competências técnicas, a polivalência e a empregabilidade são conceitos presentes, direta e indiretamente, na proposta do Curso pautada através de seu Projeto Pedagógico e que suscitem, neste contexto, uma formação de mão-de-obra qualificada, mas, sem a exigência da aquisição de conhecimentos mais complexos, que não estejam estritamente ligados ao desenvolvimento da função a ser exercida – o gestor de pessoas.

Notou-se que não há uma perspectiva em relação a mudanças significativas na estrutura de funcionamento do Curso, já que os sujeitos (em sua maioria gestores e professores) entrevistados preferem não se expor, pois acham que “isso não levaria a nada, com certeza”. Notou-se também, o baixo nível de criticidade, principalmente dos egressos, em suas respostas, não apenas se tratando de sugestões para a melhoria do funcionamento do Curso, mas no decorrer de toda a entrevista.

O projeto pedagógico do Curso revela princípios, finalidades e objetivos que estão em conformidade com as demandas de bens e serviços, com a valorização da formação de especialistas para atuarem, exclusivamente, como gestores de recursos humanos.

Apresenta também em sua estrutura, metodologias específicas para a orientação das práticas pedagógicas direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem, que não pressupõem autonomia aos professores em sua atuação cotidiana em sala de aula. Em que, as aulas, na maioria das vezes, são expositivas, sem a integração dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas e das práticas docentes.

A estrutura do Curso indica a modularização com terminalidade ao fim de cada semestre, intencionando a flexibilização da atividade profissional dos alunos para atuação imediata no mercado de trabalho.

Revela também, um perfil profissional com vistas à especialização, com a capacitação para a gerência de recursos humanos, intencionando a aquisição de competências básicas para o desenvolvimento da função dentro do ambiente da empresa.

Neste sentido, a educação apontada pelo referido Curso transforma-se em instrumento de qualificação técnica, exclusivamente, para o trabalho, assumindo um caráter individualista,

que mantém distantes a teoria da prática, a escola do trabalho, a reflexão da ação e, coloca a flexibilidade como principal atributo do indivíduo competente, produtivo e empregável.

Sem sermos levianos em nossas colocações, concluímos que o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade do Pará tem suas bases firmadas numa concepção de educação, pautada nas reformas ocorridas a partir dos anos de 1990 e traduzidas nos documentos oficiais (principalmente no PARECER CNE/CES 436/2001 – Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogos; e PARECER CNE/CP 29/2002 – DCNGEPNT), que vislumbra uma formação para a afirmação das raízes capitalistas, com seu currículo modularizado e direcionado para atender as exigências da produção de bens e serviços para o consumo, num mercado com fortes tendências para a concorrência e flexibilização das profissões. Revelando-se assim, num curso que reforça a dualidade na educação, intensificado na oferta de uma educação para trabalhadores das camadas populares.

Sua oferta, com baixo custo – se relacionado aos demais Cursos de graduação em quatro ou cinco anos oferecidos pela Instituição –, objetivos e conteúdos curriculares voltados para a formação de especialistas e, principalmente a modularização com terminalidade, levam-nos a inferir sua disposição para alunos advindos das camadas menos favorecidas da sociedade, reforçando assim, o caráter dual da oferta da educação (aqui a profissional tecnológica) nos dias de hoje.

Contudo, somos defensores da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia preocupados com a formação integral do indivíduo. Que estes cursos, venham a se comprometer em atender as novas formas de trabalho exigidas no contexto da produção concorrencial, mas também, comprometa-se em formar um sujeito (ser historicamente constituído) que aprenda os conhecimentos que o insira no mundo do trabalho e também nas relações em sociedade de forma cidadã, no sentido pleno da palavra.

Esta formação pode se dá através da oferta de cursos que contemplem em seus currículos, ações e atitudes por parte de seus sujeitos, bem como, conhecimentos que favoreçam a ação-reflexão-ação, principalmente, relacionada à sua realidade, à sua condição social.

Referências

ALVES, Alda Judith. **“A Revisão da Bibliografia” em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis.** In: Cadernos de pesquisa. São Paulo: n°. 81, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional.** In: Revista Tecnologia Educacional. ABT, Rio de Janeiro, maio – junho, 2002.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

_____. **A Reforma da Educação Profissional sob a Ótica da Noção de Competências.** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação. 2002.

ARROYO, Miguel. **Educação e Exclusão da Cidadania.** In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania. Quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia.** Lisboa: Edições 70, 1971.

BARDIN, Laurenc. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1994.

BATISTA, Roberto Leme. **Da Relação entre Reestruturação Produtiva e Educação Profissional.** RET – Rede de Estudos do Trabalho. Disponível no site www.estudosdotrabalho.org

BERGER FILHO, Ruy L. **Educação Profissional no Brasil: novos rumos.** Revista Ibero-Americana de Educação, 1999, n. 20. Disponível no site: www.rieoei.org/rie20a30.htm Acessado em 31/07/2007.

BRASIL. Decreto n°. 2.208/97 – **Regulamenta § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto n°. 5.154/04 – **Regulamenta § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências** (revoga o Decreto n°. 2.208/97). Brasília, 2004.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. CNE/CES – Parecer n°. 436/2001 – **Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos.** Brasília, 2001.

BRASIL. CNE/CES – Parecer n°. 227/2006 – **Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de Graduação.** Brasília, 2006.

BRASIL. CNE/CP – Parecer n°. 29/2002 – **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para**

a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, 2002.

BRASIL, CNE/CP Resolução nº. 03/02 – **Institui as Diretrizes Curriculares Gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.** Brasília, 2002.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira.** Rio de Janeiro, IETS, 2005.

CIAVATTA, Maria. **A FORMAÇÃO INTEGRADA: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Revista Trabalho Necessário, 2005, ano 3, n. 3.

CUNHA, Luiz Antonio. **Mediações na articulação “trabalho - educação”.** *Trabalho & Educação* (Belo Horizonte), nº 10, janeiro/junho 2002.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, 2002, p. 235-253.

DOWBOR, Ladislau. **Globalização e tendências institucionais.** In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Otavio e RESENDE, Paulo-Edgar A. (Org.). **Desafios da Globalização.** Petrópolis, RJ, VOZES, 1997, p. 09-16.

EVANGELISTA, Olinda. **Algumas indicações para o trabalho com documentos.** In: **DOSSIÊ: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.** Florianópolis, 2004.

FAP – PORTARIA 04/2008. **Nova estrutura de avaliação.** Belém, 2008.

FAP – **MANUAL DO ALUNO.** Belém, 2006.

FAT – **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS.** Belém, 2003.

FAT – **MANUAL DO ALUNO.** Belém, 2005.

FRANCO, Maria L. P. B. **Qualidade Total na Formação Profissional: do Texto ao Contexto.** Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 76, n. 182/183, 1995, p.117-138.

FRIGOTTO, G. **Educação e Tecnologia. Desafio Brasileiro do Terceiro Milênio.** In: Terceiro Seminário Nacional de Tecnologia em Educação, 1999, Recife. Anais do Terceiro Seminário Nacional de Tecnologia em Educação. Recife: SENAC, 1999. v. 1. p. 58-66.

_____. **Trabalho e educação: perspectivas e problemas.** In: **Simpósio nacional de Educação**, 2001, Natal. Anais do Simpósio nacional de Educação. Natal, 2001.

_____. **Cidadania e Formação Técnico Profissional: desafios neste fim de século.** 2002. (Do Site português sobre educação: "[a página da educação](#)").

_____. Estrutura e organização da Educação Profissional: Sistema ou rede; In: **Seminário Nacional sobre Educação Profissional**, 2003, Brasília.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Revista Trabalho, Educação e Saúde. Vol. 1, Ano 1, 2003, p.45-60.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 21-56.

_____. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Campinas, 2005b, Educação e Sociedade. Vol. 26. nº 92. <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.** In: COSTA, Hélio da. & CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005c. p. 63-71.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

GARCIA, Nilson M. D.; LIMA FILHO, Domingos L. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional.** Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2004).

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v.35, n.2, p.57-63, abr./mar. 1995.

GOMEZ, Carlos Minayi; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GRAMSCI. Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. (Org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas.** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

KARP, Ronald Lewis. **A oferta de Cursos de Formação Tecnológica e sua relação com o desenvolvimento regional. Estudo de Caso: Instituições de Ensino Tecnológico no Paraná.** Dissertação de Mestrado. UTFPR, 2006.

KON, Anita. **Tecnologia e trabalho no cenário da globalização.** In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Otavio e RESENDE, Paulo-Edgar A. (Org.). **Desafios da Globalização.** Petrópolis, RJ, VOZES, 1997, p. 60-69.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas.** São Paulo, 2006. Disponível no site www.anped.org.br

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEITÃO, Doradame M. **O conhecimento tecnológico e sua importância. Possibilidade de sua transferência internacional.** Revista Ciência da Informação, v. 10, n° 2, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Goiânia, Alternativa, 2001, Cap. I, p. 17-29.

LIMA FILHO, Domingos L. **Formação de Tecnólogos: Lições da Experiência, Tendências Atuais e Perspectivas.** Boletim Técnico do SENAC, 1999.

_____. (Org.). GTPE – SINDOCEFET-PR. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: uma análise crítica.** Cadernos de Debate do SINDOCEFET-PR. Curitiba, 2005.

_____. **Precarização do trabalho e metabolismo do capital sob a intensificação da produção científica e tecnológica.** Revista Educação & Tecnologia, 2006.

LIMA FILHO, Domingos L; G. Leandro. **A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual.** Revista Educação & Tecnologia, 2005, v. 10, n. 1, p. 19-28.

LIMA FILHO, Domingos L; QUELUZ, G. Leandro. **A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual.** Revista Educação & Tecnologia. Belo Horizonte, 2005, v. 10, n. 1, p. 19-28.

MACHADO, Lucília Regina de S. **A Educação e os Desafios das Novas Tecnologias.** In: FERRETTI, C.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 9ª ed. p. 151-168.

_____. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora.** In: Coletânea CBE. Conferência Brasileira de Educação. Trabalho e educação. Campinas, Papirus, 1992.

MARX, K. Grundrisse. **Foundations of the critique of political economy** (Rough Draft). 1974. *Apud* BRYAN, Newton A. P. Educação, trabalho e tecnologia em Marx. In: Revista Educação e Tecnologia, n. 1, Curitiba, CEFET, 1997, p. 53. (Epígrafe)

MEC/SEMTEC. **Educação Profissional: Concepções e experiências-problemas e propostas.** Brasil: Gráfica do MEC/SEMTEC, 2003. v. 1. p. 15-18.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração.** CEFET-RN – GT: Trabalho e Educação / n. 09, 2002. Disponível no site www.anped.org.br

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Editora Bagaço, 2005.

POCHMANN, M. **O Emprego na Globalização**. São Paulo, SP, Boitempo Editorial, 2001.

PUCCI, B. **A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias** (no prelo). In: PUCCI, B. LASTÓRIA; L. A. C. N.; ALMEIDA, J.. (Org.). **Experiências Formativas e Emancipação**. 1ª ed. São Paulo, SP, Nankin, 2008, v. 1, p. 1-15.

_____. **E a razão se fez máquina e permanece entre nós**. In: Congresso Internacional Dimensão Estética- H. Marcuse, 2005, Belo Horizonte-MG. **Anais do Congresso Internacional Dimensão Estética**. Belo Horizonte-MG, FAFICH-Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM, 2005. v. 1. p. 01-12.

_____. **Educação contra a Barbárie**. In: BRITO, M. R.; OLIVEIRA, D. B.; GONÇALVES, J. F. (Org.). **Filosofia, Formação e Educação**, apontamentos e perspectivas. 1ª ed. Belém, PA, EDUFPA, 2008, v. 1, p. 119-134.

_____. **Educação contra a Intolerância**. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo. (Org.). **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância**. 1ª ed. Passo Fundo, RS, Editora UFP/DAAD, 2006, p. 404-418.

_____. **Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação**. **Comunicações** (Piracicaba), Piracicaba, SP, v. 02, 2005, p. 70-80.

PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. **O enfraquecimento da experiência na sala de aula**. **Pro-Posições** (Unicamp), v. 18, p. 41-49, 2007.

RAMOS, Marise N. **A educação dos trabalhadores e a utopia da plena formação humana**. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Temas de ensino médio: formação**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2006. 196p.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 401-422. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

RODRIGUES, N. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

ROSENFELD, Cínara L. & NARDI, Henrique C. **Competência**. In: CATTANI, David & HOLZMANN, Lorena (Orgs). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 2006.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1979.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro, FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias.** In: FERRETTI, C.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 151-168.

_____. **A nova lei da educação. LDB, limite, trajetória e perspectivas.** 8ª ed. São Paulo, Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. Oto. **Política Educacional.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002, 2º ed.

SHIROMA, E. Oto. **Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso.** Texto suporte para a conferência apresentada no II Seminário de Educação Profissional – realizado no CEFET-PR em 27/12/98.

SHIROMA, E. Oto; CAMPOS, R. Fátima. **Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação.** Revista Educação & Sociedade, 1997, ano XVIII, nº. 61, p. 13-35.

SHIROMA, E. Oto; CAMPOS, R. Fátima; GARCIA, R. M. Cardoso. **Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos de Política Educacional.** In: **DOSSIÊ: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.** Florianópolis, 2004.

SIQUEIRA, Ângela C. de. **Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula.** In: Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate. NEVES, Lúcia M. W. (Org.). São Paulo, Xamã, 2004, p 47-71.

SMANIOTTO, Sandra R. Uliano & MERCURI, Elizabeth. **Cursos Superiores de Tecnologia: um Estudo do Impacto provocado em seus Estudantes.** Rio de Janeiro, B. Téc. Senac: a R. Educ. Profissional, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, Regina C. F. **A passagem do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”: privatização do espaço público através das políticas sociais de emprego na contemporaneidade.** Revista UNIMONTES CIENTÍFICA. Montes Claros, 2003, v.5, n. 1, p. 1-16.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.* 23 ed. Campinas, SP, Papirus, 1999, p. 11-52.

VOLPATO, Maricilia. **Trabalho e Tecnologia: as percepções dos trabalhadores frente ao processo de inovação tecnológica – um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET/PR, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1 - MATRIZ CURRICULAR DO CSTGRH DA FAP

MATRIZ CURRICULAR PARA O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS			
QUADRIM ESTRE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA/CRÉDITOS	OBJETIVOS
1º.	Psicologia Aplicada a Gestão	80h – 4 cr	Apresentar experiências de aprendizagem que possibilitem ao aluno a construção e a aplicação do conhecimento psicológico referente às formas de organização do trabalho no contexto das organizações. (...). Introduzir temas referentes a Comportamento Organizacional.
	Modelos de Gestão em Recursos Humanos	80h – 4 cr	Colocar os alunos em contato com as diversas Teorias da Administração, suas principais características, suas possibilidades de aplicação, suas idéias centrais, seus expoentes. (...). Apresentar a evolução dos modelos de gestão de negócios, bem como as novas perspectivas utilizadas pelo administrador.
	Gerenciamento de Projetos	80h – 2 cr	Desenvolver técnicas de gestão de projetos em Administração de RH; Conhecer e viabilizar as técnicas de gestão de projetos em administração de RH.
	Finanças e Contabilidade em Gestão de RH	80h – 4 cr	Proporcionar aos alunos uma visão geral do funcionamento e da importância da Adm. Financeira e Contábil para a Organização. Sensibilizar os alunos para a efetiva contribuição da Gestão de RH para os resultados financeiros e contábeis da organização. (...). Ensinar os alunos a analisarem e interpretarem dados financeiros e contábeis pertinentes à Gestão de RH.
	Tecnologia da Informação Aplicada ao RH	40h – 2 cr	Aprender noções de informática. Utilizar a interface gráfica, processador de textos, planilhas eletrônicas e software de banco de dados pertinentes à Gestão de RH. (...). Aplicar conceitos e práticas em situações envolvendo administração de RH.
	Ambientes de Negócios e Gestão de RH	80h – 4 cr	Apresentar ao aluno os objetivos, importância, características, missão, evolução, estrutura, funcionamento e as tendências da Adm. de RH. Fazer com que o aluno compreenda o desenvolvimento da Adm. de RH no contexto organizacional e do ambiente de negócios. (...).
2º.	Ambiente Organizacional	80h – 4 cr	Apresentar ao aluno as principais características funcionais de uma empresa, especialmente no que se refere aos seus aspectos comerciais, produtivos e financeiros. (...). Capacitar o aluno a compreender o ambiente organizacional e analisar problemas relativos à estrutura organizacional. (...).
	Planejamento de RH	80h – 4 cr	Elaborar planejamento de RH. Contextualizar as contribuições do planejamento de RH para as organizações. (...). demonstrar o desdobramento do planejamento estratégico em planejamento operacional.
	Recrutamento e Seleção	80h – 4 cr	Apresentar os diferentes processos de suprimento de pessoal utilizados pelas empresas. Demonstrar a importância dos processos de recrutamento e seleção de pessoal para os resultados organizacionais.
	Direito do Trabalho e relações Sindicais	80h – 4 cr	Proporcionar conhecimentos sobre legislação trabalhista, dando aos futuros profissionais maior segurança na aplicação dessas leis. Fornecer aos alunos conhecimentos do Direito do Trabalho destinados à solução legal de problemas vinculados ao contrato de trabalho, bem como aos conflitos coletivos de trabalho.
	Pesquisa Organizacional	80h – 4cr	Reconhecer e aplicar métodos e técnicas de pesquisa nas organizações.
3º.	Segurança do Trabalho e Saúde Ocupacional	40h – 2 cr	Apresentar ao aluno os diferentes temas que envolvem o estudo das áreas de Segurança e Medicina Qualidade de Vida no Trabalho. Apresentar os principais programas de prevenção de riscos de acidentes de trabalho e de doenças profissionais.
	Gestão de Cargos e Sistemas de Remuneração	80h – 4 cr	Prover o aluno de conhecimentos sobre o desenho de cargos e desenvolvimento de sistemas de remuneração. Apresentar modelos de cargos e salários e programas de remuneração

			utilizados pelas organizações, desde os mais tradicionais aos mais atuais. (...). Demonstrar a importância dos benefícios para os processos de atração, fixação e “motivação” dos recursos humanos.
	Processos de Gestão de Pessoal	80h – 4 cr	Apresentar os objetivos, estruturas e principais rotinas da área de Administração de Pessoal.
	Administração de Desempenho	80h – 4 cr	Prover o aluno com conhecimentos sobre o processo de administração de desempenho. Demonstrar as diferentes etapas do processo de administração do desempenho das pessoas nas organizações. (...). Instrumentalizar os alunos com os meios necessários para a aplicação de técnicas e métodos de avaliação de desempenho.
	Treinamento e Desenvolvimento	80h – 4 cr	Possibilitar ao aluno experiências de aprendizado sobre os processos de desenvolvimento de RH na organização. (...). Apresentar os modelos, técnicas e instrumentos para o desenvolvimento de programas de treinamento.
	Tópicos Especiais em RH	80h – 4 cr	Apresentar ao aluno temas específicos atuais em Gestão de RH. Incrementar o conhecimento do aluno sobre Gestão de RH através de seminário e palestras com profissionais atuantes na área específica do tema em questão e/ou através de aulas teórico-práticas e/ou através de programas de visitas a empresas.
4º.	Gestão Estratégica de RH	80h – 4 cr	Apresentar, contextualizar e discutir com os alunos os conceitos de mudança organizacional, bem como a velocidade, amplitude, a profundidade destas mudanças. (...). Estimular os alunos a terem uma atuação profissional como parceiros estratégicos nos negócios, agregando valor às organizações.
	Auditoria em RH	80h – 4 cr	Apresentar diferentes planos de auditoria nas rotinas de Gestão de RH. Demonstrar a importância da Auditoria para a prevenção de erros e fraudes, bem como para a racionalização dos processos de Gestão de RH.
	Gestão do Conhecimento nas Organizações	80h – 4 cr	Apresentar ao aluno o tema gestão do conhecimento e suas interações com o processo de administração e desenvolvimento de RH. (...). Apresentar os novos conceitos, idéias e processos de Gestão de RH como base para a transformação e inovação organizacional. Apresentação de estudos de caso que demonstrem a aplicabilidade destes novos conceitos, idéias e processos.
	Gestão Empreendedora	40h – 2 cr	Incentivar o ânimo empreendedor do aluno, a partir de informações sobre experiências bem sucedidas, legislação pertinente e fontes/formas de funcionamento.
	Tópicos Avançados em RH	80h – 4 cr	Apresentar ao aluno temas específicos atuais em Gestão de RH. Incrementar o conhecimento do aluno sobre Gestão de RH através de seminário e palestras com profissionais atuantes na área específica do tema em questão e/ou através de aulas teórico-práticas e/ou através de programas de visitas a empresas.
	Projeto Integrador	80h – 4 cr	Construir um plano de negócios que integre através do estudo de caso, os conhecimentos trabalhados no curso em Recursos Humanos em recrutamento e seleção, em treinamento e desenvolvimento e auditoria.

Fonte: Dados extraídos do Projeto Pedagógico do CSTGRH da FAP, 2003, p.35-56.

ANEXO 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA (Gestores)

- 1- O que o/a Senhor/a entende por Cursos Superiores de Tecnologia?
- 2- Qual o contexto que determinou a opção pela montagem e a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap? Entende-se por Tecnologias...
- 3- Houve participação dos docentes na construção da estrutura curricular e do Projeto Pedagógico do curso? Se houve, deu-se de forma... em que...
- 4- De que forma o/a Senhor/a analisa as finalidades pensadas para o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap expostas em seu Projeto Pedagógico? Aponta também como principal objetivo...
- 5- Qual o perfil profissional que se pretende formar naqueles que buscam esse tipo de formação? Numa perspectiva de formar homens e mulheres para...
- 6- Como é concebida a formação dos alunos no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap? E o nível de autonomia dos docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem...
- 7- Como se deu/dá a sua atuação no desenvolvimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap?
- 8- Em sua opinião, quais as principais contribuições que o curso tem trazido para o desenvolvimento local e regional?
- 9- O/a Senhor/a poderia fazer uma breve análise e posterior comparação entre o que está proposto no Projeto Pedagógico e as práticas desenvolvidas pelos docentes e discentes ao longo do Curso?
- 10- Há mais alguma informação, fato ou dado que o/a Senhor/a considere importante registrar e acrescentar nesta oportunidade sobre o referido Curso e/ou sua atuação nele?

ANEXO 3 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA (Docentes)

- 1- O que o/a Senhor/a entende por Cursos Superiores de Tecnologia?
- 2- Houve participação dos docentes na construção da estrutura curricular e do Projeto Pedagógico do curso? Se houve, deu-se de forma... em que...
- 3- Como e quando o/a Senhora começou suas atividades docentes no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap? Já tinha experiência neste tipo de formação? Houve seleção?
- 4- De que forma o/a Senhor/a analisa as finalidades pensadas para o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap expostas em seu Projeto Pedagógico? Aponta também como principal objetivo...
- 5- Qual o perfil profissional que se pretende formar naqueles que buscam esse tipo de formação? Numa perspectiva de formar homens e mulheres para...
- 6- Como é concebida a formação dos alunos no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap? E o nível de autonomia dos docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem...
- 7- Como se dá a sua atuação no desenvolvimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap?
- 8- Em sua opinião, quais (se existem) as principais contribuições que o curso tem trazido para o desenvolvimento local e regional?
- 9- O/a Senhor/a poderia fazer uma breve análise e posterior comparação entre o que está proposto no Projeto Pedagógico e as práticas desenvolvidas pelos docentes e discentes ao longo do Curso?
- 10- Há mais alguma informação, fato ou dado que o/a Senhor/a considere importante registrar e acrescentar nesta oportunidade sobre o referido Curso e/ou sua atuação nele?

ANEXO 4 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA (Egressos)

- 1- O que você entende por Cursos Superiores de Tecnologia?
- 2- O que lhe levou à procura de um Curso Superior de Tecnologia?
- 3- Em que ano/semestre você ingressou no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap? Já tinha algum tipo de informação ou conhecimento sobre este tipo de formação? Informações estas...
- 4- De que forma você analisa as finalidades pensadas para o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap expostas em seu Projeto Pedagógico? Você tinha conhecimento deste documento? O mesmo aponta como principal objetivo...
- 5- Qual o perfil profissional que a Fap pretende formar naqueles que buscam esse tipo de formação? Busca uma perspectiva de formar homens e mulheres para...
- 6- Como é concebida a formação dos alunos no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap? E o nível de autonomia dos docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem...
- 7- Em se tratando da formação ofertada pelo referido Curso, houve contribuição para a sua vida profissional? e pessoal? Se sim, há alguma relevante a ser citada?
- 8- Em sua opinião, quais (se existem) as principais contribuições que o Curso traz para o desenvolvimento local e regional?
- 9- Você poderia fazer uma breve análise e posterior comparação entre o que está proposto no Projeto Pedagógico e a formação que você teve através do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos?
- 10- Há mais alguma informação, fato ou dado que você considere importante registrar e acrescentar nesta oportunidade sobre o referido Curso e/ou sua formação através dele?

ANEXO 5 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA (Gestores – Pedagoga)

- 1- O que o/a Senhor/a entende por Cursos Superiores de Tecnologia?
- 2- Qual o contexto que determinou a opção pela montagem e a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap? Entende-se por Tecnologias...
- 3- Houve participação dos docentes e/ou técnicos/as pedagogos/as da Instituição na construção da estrutura curricular e do Projeto Pedagógico do curso? Se houve, deu-se de forma... em que...
- 4- De que forma o/a Senhor/a analisa as finalidades pensadas para o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap expostas em seu Projeto Pedagógico? Aponta também como principal objetivo...
- 5- Qual o perfil profissional que se pretende formar naqueles que buscam esse tipo de formação? Numa perspectiva de formar homens e mulheres para...
- 6- Como é concebida a formação dos alunos no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap? E o nível de autonomia dos docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem...
- 7- Como se deu/dá a sua atuação no desenvolvimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Fap?
- 8- Em sua opinião, quais as principais contribuições que o curso tem trazido para o desenvolvimento local e regional?
- 9- O/a Senhor/a poderia fazer uma breve análise e posterior comparação entre o que está proposto no Projeto Pedagógico e as práticas desenvolvidas pelos docentes e discentes ao longo do Curso?
- 10- Há mais alguma informação, fato ou dado que o/a Senhor/a considere importante registrar e acrescentar nesta oportunidade sobre o referido Curso e/ou sua atuação nele?