

JULIANA CRISTINA DA COSTA FERNANDES

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E EMPREGABILIDADE:
REVELAÇÕES DE EGRESSOS**

Goiânia-GO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

JULIANA CRISTINA DA COSTA FERNANDES

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E EMPREGABILIDADE:
REVELAÇÕES DE EGRESSOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Maria Baldino.

Goiânia-GO
2012

F363e Fernandes, Juliana Cristina da Costa.
Educação tecnológica e empregabilidade : revelações de egressos [manuscrito] / Juliana Cristina da Costa Fernandes. – 2012.

211 f. ; il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

“Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino”

1. Formação profissional. 2. Ensino técnico. 3. Instituto Federal Goiano (Campus Urutaí). I. Título.

CDU: 377.36

JULIANA CRISTINA DA COSTA FERNANDES

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E EMPREGABILIDADE:
REVELAÇÕES DE EGRESSOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Maria Baldino.

Aprovada em 12 de setembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Maria Baldino – PUC Goiás
Presidente

Profª. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros – UFG
Membro

Profª. Dra. Denise Silva Araújo – PUC Goiás e UFG
Membro

Profª. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso – PUC Goiás
Membro

Profª. Dra. Tânia Fernandes Veri Araújo – IF Goiano
Membro

*Dedico esta tese a minha querida avó
Armanda (in memoriam), exemplo de
amor, paciência e humildade.
Dedico, também, aos meus amores:
Wellington (esposo), Guilherme e Helena (filhos)
e Elmiro Neto (afilhado)
que são a grande alegria da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela saúde e determinação para superar todos os momentos difíceis.

Aos meus adoráveis filhos e esposo que com muita paciência toleraram os meus intermináveis momentos de ausência.

À pessoa decisiva para a concretização desta tese, o meu querido orientador Prof. Dr. José Maria Baldino. Superou sua brilhante atuação como orientador, tornando-se um amigo e companheiro. Estará para sempre nas minhas melhores lembranças.

À Banca Examinadora que, gentilmente, aceitou contribuir com este trabalho.

Aos meus familiares pelo grande apoio e incentivo.

Aos amigos Leigh e Rogério que sempre estiveram presentes nos momentos difíceis e felizes desta trajetória, acreditando que no final tudo daria certo.

Às minhas amigas Luciana, Jussara e Tânia que com muita atenção sempre me ouviram.

Ao Prof. Dr. Gilson Dourado, diretor do IF Goiano Câmpus Urutaí, pelo apoio e incentivo.

A todos os egressos que, gentilmente, colaboraram ao responderem o questionário para a concretização desta pesquisa.

A todos os servidores que, gentilmente, colaboraram para o enriquecimento desta pesquisa.

*Repete-se, frequentemente, como uma evidência,
que os dois mundos, da economia e da escola
enfim se descobriram e é possível aos poucos
sobrepuzar seus preconceitos. Além dos
estereótipos idílicos do "reencontro" e do
"casamento da razão" importa compreender
a natureza da profissionalização da escola
que está em curso.
Christian Laval.*

FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. **Educação Tecnológica e Empregabilidade: revelações de egressos**. 2012. 211p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, marcada pelo signo da divisão entre trabalho manual e intelectual, remonta ao início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Esse século de existência foi marcado por avanços e retrocessos, lutas e esperanças para efetivá-la como educação integral. Nas duas últimas décadas, políticas públicas, em especial, as decorrentes da LDBEN/1996, trouxeram novos estímulos a esta modalidade de formação humana e profissional, ampliando o número de instituições, cursos e turnos, enfim, a perspectiva de efetivação da tão reivindicada ampliação e democratização do acesso e diplomação. Os Cursos Tecnológicos ganharam centralidade nos processos de expansão e muitos discursos apontam para garantias de empregabilidade. Mas, em que termos? Esta tese, integrada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, propôs-se a interrogar quais mediações são estabelecidas entre a formação tecnológica e a empregabilidade, reveladas pelos egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Câmpus Urutaí, concebido com ênfase na noção de competências, exigidas para responder às condições mercadológicas para atuação profissional do Tecnólogo. A empregabilidade de fato se efetivou? Para responder esta questão, optou-se por privilegiar as vozes dos egressos, ingressantes de 2003 a 2008, 108 diplomados dos quais 65 aceitaram participar da pesquisa. As reflexões realizadas foram aportadas, teoricamente, em documentos oficiais e pesquisadores como Antunes (2005), Cunha (1977, 2000), Ciavatta (2005), Frigotto (1999, 2001, 2003, 2005, 2006, 2009, 2010), Kuenzer (2005, 2010), Manfredi (2002), Ramos (2011), Saviani (2005) dentre outros. No delineamento da pesquisa de matriz metodológica qualitativa e quantitativa, foram definidos os seguintes procedimentos para a base empírica: análise de documentos oficiais (nacionais e institucionais), entrevistas (01 Coordenador de Curso, 04 Gestores e 02 Servidores) e questionário (Egressos). Dados secundários foram fornecidos pela Secretaria de Ensino Superior da Instituição, *locus* da pesquisa. As revelações dos egressos, a propósito da empregabilidade, comprovaram que o otimismo mercadológico da garantia de emprego, nem sempre é efetivado. Dos 60,19% (65) egressos, constatou-se que 93,84% (61) estão no mercado de trabalho, o que, a princípio, revelou alta empregabilidade. No entanto, os dados apresentados denunciaram que dos 61 egressos que declararam estar no mercado de trabalho, somente 29,51% (18) estão exercendo atividades precípuas à sua área de formação. Desta forma, na realidade, as “promessas” mercadológicas veiculadas pelas políticas públicas não foram cumpridas no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Câmpus Urutaí.

Palavras-chave: Educação Tecnológica - Egressos - Empregabilidade.

ABSTRACT

The Technological and Professional Education in Brazil, marked by the sign of the division between manual and intellectual work, dating back to the early twentieth century, with the establishment of Schools of Learning Crafters. This century of existence was marked by advances and setbacks, struggles and hopes to make it effective like integral education. In the last two decades, public policies, particularly, those arising from LDBEN/1996 brought new incentives for this type of human and professional education, increasing the number of institutions, courses and turns, finally, the prospect of effectuation as claimed extension and access democratization and graduation. The Technological Courses gained centrality in the expansion processes and many speeches indicate guarantees of employability. But in what terms? This thesis, integrated to the Line of Research Education, Society and Culture, proposed to interrogate which mediations are established between the technological training and the employability, revealed by egress of the Systems Analysis and Technology Development Course, of the IF Goiano Campus Urutaí, designed with an emphasis on the notion of skills required to respond to the market conditions for the professional technologist performance. Was the employability actually accomplished? To answer this question, it was chosen to privilege the voices of egress, entering students from 2003 to 2008, 108 egresses, which 65 accepted to participate of the research. The conducted reflections were addressed, theoretically, in official documents and researchers like Antunes (2005), Cunha (1977, 2000), Ciavatta (2005), Frigotto (1999, 2001, 2003, 2005, 2006, 2009, 2010), Kuenzer (2005, 2010), Manfredi (2002), Ramos (2011), Saviani (2005), among others. In the research design of quantitative and qualitative methodological matrix, the following procedures have been defined for the empirical basis: analysis of official documents (national and institutional), interviews (01 Course Coordinator, 04 managers and 02 Attendant) and a questionnaire (Egress). Secondary data were provided by the Department of Higher Education of the Institution, locus of the research. The egress revelations, by the purpose of employability, proved the marketing optimism of the job security is not always effective. Among 60.19% (65) egress, it was found that 93.84% (61) are in the labor market, which, at first, it revealed high employability. However, the data presented have complained that the 61 egress who reported being in the labor market, only 29.51% (18) are exerting activities inherent to their training area. Thus, in reality, the marketing "promises" disseminated by the public policies have not been obeyed in the Systems Analysis and Technology Development Course of the IF Goiano Câmpus Urutaí.

Keywords: Technological Education - Egress - Employability.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 - Articulação entre os níveis de ensino segundo as “Leis Orgânicas” 1942 – 1946.....	58
Figura 02 - Paróquia Bom Jesus de Urutaí.....	87
Figura 03 - Pássaro Uru.....	87
Figura 04 - Região do Sudeste Goiano (Estrada de Ferro).....	88
Figura 05 - Estação da Estrada de Ferro Goiás de Urutaí.....	90
Figura 06 - Loja Garcia Viet.....	91
Figura 07 - A Casa Flor de Maio.....	91
Figura 08 - Vista do Castelinho – Museu da Instituição.....	93
Figura 09 - Alunos do curso ginásial em sala de aula	98
Figura 10 - Alunos em aula prática de campo	98
Figura 11 - Vista aérea do CEFET (2004).....	102
Figura 12 - Portão principal do IF Goiano Câmpus Urutaí (2009)	103
Quadro 01 - Evolução histórica da trajetória do IF Goiano Câmpus Urutaí.....	104
Quadro 02 - Dissertações e teses selecionada no Portal da CAPES 2000 a 2011.....	122
Quadro 03 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa que trabalham totalmente na área de formação.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Do universo aos sujeitos da pesquisa.....	123
Gráfico 02 - Gênero dos egressos e dos sujeitos da pesquisa.....	125
Gráfico 03 - Local de residência dos egressos e dos sujeitos da pesquisa.....	127
Gráfico 04 - Sujeitos da pesquisa que cursaram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	130
Gráfico 05 - Caracterização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio cursada pelos sujeitos da pesquisa.....	131
Gráfico 06 - Idade dos sujeitos da pesquisa ao ingressarem e concluírem o Curso de Tecnologia.....	132
Gráfico 07 - Aprovação/reprovação dos sujeitos da pesquisa no CST.....	133
Gráfico 08 - Caracterização dos Sujeitos da pesquisa que fizeram/fazem outro curso superior.....	135
Gráfico 09 - Contribuição do curso para a formação humana.....	138
Gráfico 10 - Formação possibilitada pelo currículo do Curso.....	139
Gráfico 11 – Integração ensino, pesquisa, extensão e atividades culturais.....	140
Gráfico 12 - Necessidade financeira de trabalhar durante a formação.....	141
Gráfico 13 - Contribuições do curso para formação com autonomia profissional.....	141
Gráfico 14 - Transmissão de valores político-educativos.....	142
Gráfico 15 - Estimulação de capacidades educativas/cognitivas/operacionais.....	142
Gráfico 16 - Conhecimento técnico/científicos desenvolvidos.....	143
Gráfico 17 - Aproximação com o mundo do trabalho	144
Gráfico 18 - Relevância do TCC para a formação.....	145
Gráfico 19 - Escolha pelo Curso de Tecnologia, novamente	146
Gráfico 20 - Novos estudos realizados pelos sujeitos da pesquisa.....	160
Gráfico 21 - Relação dos novos estudos com o Curso de Tecnologia	161
Gráfico 22 - Necessidade dos egressos de continuar os estudos.....	161
Gráfico 23 - Empregabilidade atual dos sujeitos da pesquisa.....	166
Gráfico 24 - Empregabilidade exercida na área de formação.....	167
Gráfico 25 – Sujeitos da pesquisa que já trabalhavam na área de formação antes de iniciar o curso	168
Gráfico 26 - Vínculo empregatício mantido pelos sujeitos da pesquisa.....	169
Gráfico 27 - Exigência de Curso Superior para o vínculo empregatício.....	170
Gráfico 28 - Carga horária semanal de trabalho.....	170
Gráfico 29 - Rendimento mensal dos sujeitos da pesquisa.....	171
Gráfico 30 - Remuneração em relação à média do mercado.....	172
Gráfico 31 - Satisfação dos sujeitos da pesquisa em relação ao trabalho.....	173

Gráfico 32 – Relação entre trabalho atual e formação tecnológica	173
Gráfico 33 - Tempo de trabalho dos Sujeitos da pesquisa na área de formação.....	174
Gráfico 34 - Motivos por não trabalhar em sua área de formação.....	175
Gráfico 35 - Principal atividade exercida pelos sujeitos da pesquisa.....	176
Gráfico 36 - Relação município de Urutaí e local de trabalho atual.....	179
Gráfico 37 - Discriminação/preconceito em relação ao Curso de Tecnologia.....	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Relação ano/vaga/demanda/aprovação – TSI.....	114
Tabela 02 - Relação ano/vaga/demanda/aprovação – TADS.....	114
Tabela 03 - Demonstrativo do TADS, segundo os anos dos ingressantes.....	118
Tabela 04 - Dissertações e Teses registradas no Portal da CAPES - 2000 a 2011.....	121
Tabela 05 - Sujeitos da pesquisa segundo ano de ingresso por turma.....	123
Tabela 06 - Sujeitos da pesquisa em relação ao total de egressos por turma.....	124
Tabela 07 - Rede de ensino cursada pelos sujeitos da pesquisa (do ensino fundamental ao ensino médio).....	128
Tabela 08 - Aprovação/reprovação dos sujeitos da pesquisa (da educação infantil ao ensino médio).....	129
Tabela 09 - Motivos da escolha pelo Curso Superior de Tecnologia.....	137
Tabela 10 - Formas de efetivação da relação dos sujeitos da pesquisa com o mundo do trabalho.....	146
Tabela 11 - Compatibilização de “Outras Formas” de efetivação dos sujeitos da pesquisa com o mundo do trabalho.....	148
Tabela 12 - Compatibilização das competências adquiridas pelos sujeitos da pesquisa....	153
Tabela 13 - Compatibilização do que se “ouve” falar sobre o curso analisado.....	158
Tabela 14 - Compatibilização das argumentações sobre as necessidades de continuar os estudos.....	164
Tabela 15 - Compatibilização das principais atividades exercidas.....	178
Tabela 16 - Compatibilização dos comentários dos sujeitos da pesquisa sobre discriminação/preconceitos manifestados pelos colegas/chefes.....	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
COO	Cooperativa Escola
CST	Curso Superior de Tecnologia
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DOU	Diário Oficial da União
EAFUR	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FATEC	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IF	Instituto Federal
IFC	Cooperação Financeira Internacional
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Laboratórios de Práticas e Produção
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAO	Programa Agrícola Orientado
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
REP	Reforma da Educação Profissional
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEF	Sistema Escola Fazenda
SES	Secretaria de Ensino Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SM	Salário Mínimo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
TADS	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TSI	Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação
UEP	Unidade Educativa de Produção
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS	22
1.1 A instauração e a crise do Estado do Bem-Estar Social: (des)caminhos alternativos de sobrevivência do capitalismo.....	23
1.2 O Neoliberalismo e o Banco Mundial.....	27
1.3 A Teoria do Capital Humano: a supervalorização do capital.....	32
1.4 Fragmentos da metamorfose da categoria trabalho.....	35
1.5 Reflexões sobre a categoria escola sob o prisma: educação como formação para o trabalho no capitalismo.....	40
1.6 A reestruturação produtiva e a relevância da Educação Profissional e Tecnológica.....	41
1.7 A perspectiva histórica para a construção de uma Educação Profissional de cunho emancipatório.....	43
CAPÍTULO II - TRAÇOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES DE 1909 À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE 2008	51
2.1 A institucionalização do Ensino Técnico-Profissional Brasileiro e dos Cursos Superiores de Tecnologia.....	53
2.2 A obrigatoriedade da profissionalização no país, preconizada na década de 1970.....	63
2.3 A década de 1990: traços de uma profunda regressão.....	68
2.4 A década de 2000, o governo Lula e uma política pública de valorização (?) da Educação Profissional e Tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	73
2.4.1 Uma expressiva transformação na Educação Profissional e Tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	76
CAPÍTULO III - HISTÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO CÂMPUS URUTAÍ E O PERCURSO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	85
3.1 Fragmentos históricos do município de Urutaí.....	85
3.2 Memórias do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí.....	93
3.3 Fundamentos dos Cursos Superiores de Tecnologia na atualidade.....	104
3.3.1 Fundamentos ideológicos: as contradições da noção de competências e empregabilidade na Educação Profissional.....	104
3.3.2 Fundamentos normativos dos Cursos Superiores de Tecnologia.....	108

3.4 O Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí.....	112
CAPÍTULO IV - AS REVELAÇÕES DOS EGRESSOS DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO CÂMPUS URUTAÍ: DA PESQUISA REALIZADA ÀS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DE UM DETERMINADO SUJEITO HISTÓRICO.....	120
4.1 Cursos Superiores de Tecnologia, Educação Tecnológica, Egressos e Empregabilidade: levantamento de pesquisas, no período de 2000-2011.....	120
4.2 Revelações dos egressos.....	123
4.2.1 Perfil geral dos egressos e dos egressos sujeitos da pesquisa.....	123
4.2.2 Trajetórias de escolarização.....	127
4.2.3 Formação profissional	136
4.2.4 Continuidade dos estudos.....	159
4.2.5 Empregabilidade.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICE A - Questionário Egressos.....	205
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os Gestores.....	211
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com Servidores.....	211
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com o Coordenador do Curso.....	211

INTRODUÇÃO

As justificativas da pesquisa

Esta pesquisa decorreu, a princípio, do meu interesse como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Goiano Câmpus Urutaí, em compreender as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica.

Tive a oportunidade de vivenciar a implantação da Reforma da Educação Profissional, promovida no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Mesmo com pouco tempo de Instituição, pude perceber as angústias dos professores, diante desta nova realidade. Esta questão levou-me a questionar o significado do nível tecnológico, expresso no Decreto nº 2.208/1997.

As leituras que realizei sobre estes cursos apontaram ora para a crítica, ora para a defesa desta formação em tempo menor. No interior da Instituição, pude perceber um discurso preconceituoso de algumas pessoas, que manifestavam sobre a reduzida duração do curso e a escassa base teórica, ou seja, a ênfase na praticidade do perfil de formação.

Posteriormente, com a criação dos cursos de tecnologia na Instituição, despertaram-me, ainda mais, minhas inquietações em compreender a formação tecnológica e, especialmente, a sua interlocução com o mundo do trabalho, para além da visão cotidiana.

Inserida neste contexto, acreditei que seria relevante estudar esta formação. Afinal, somos protagonistas de uma formação com possibilidades de empregabilidade efetiva: correspondência entre formação, emprego, funções e salários?

Na tentativa desta compreensão, o meu projeto de investigação foi elaborado com o propósito de buscar, por meio de documentos oficiais, referências bibliográficas e pesquisa empírica, respostas para o seguinte problema de pesquisa: quais mediações existem entre formação tecnológica e empregabilidade, reveladas nas vozes dos egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Câmpus Urutaí? A empregabilidade tão proclamada nestes cursos de fato se efetivou?

A escolha por investigar este Curso de Tecnologia ocorreu-me, diante das significativas mudanças nas dimensões sociais, políticas e econômicas, provocadas pelos avanços tecnológicos e, especialmente, pelo segmento da informática, nas últimas décadas. Em decorrência, este novo perfil de profissional, ancorado na pedagogia das competências e propagandeado como “promessa” de empregabilidade, merece ser investigado com maior profundidade.

Se no mundo do trabalho e nos discursos pedagógicos, focados nas pedagogias das

competências, a empregabilidade, proposta pelos Cursos de Tecnologia, ganhou relevância, no campo da produção científica esta questão não tem sido recorrente. Em consulta realizada no Portal da CAPES, no período de 2000 a 2011, sobre esta temática, constatou-se uma reduzida produção científica.

A opção pelo *locus* da pesquisa, IF Goiano Câmpus Urutaí, ocorreu, principalmente, pela possibilidade de aproximação das fontes de pesquisa e realidade, decorrente de ser o local onde atuo profissionalmente. Ademais, é uma Instituição de referência no sudeste goiano, com mais de meio século de existência, com um processo histórico que possibilitou retratar a materialização da (des)construção da Educação Profissional brasileira, em atendimento às determinações econômicas e políticas, associadas ao sistema capitalista de produção.

Constatei, também, que na Instituição não há um estudo de acompanhamento de egressos, o que inviabiliza a compreensão de sua própria realidade e, assim, o avanço de olhares mais amplos, para a complexa relação educação/mundo do trabalho.

No percurso desta trajetória, foi necessário um constante exercício para despir-me de toda a influência de minhas referências profissionais, instaladas no meu imaginário por quase duas décadas de aproximação com a Educação Profissional e Tecnológica.

A trajetória da pesquisa: a busca pelas fontes

A pesquisa foi realizada de acordo com as seguintes etapas: delimitação do tema, levantamento de dados e documentos, revisão bibliográfica, coleta dos dados, entrevistas, elaboração de questionário, gráficos, quadros, tabelas e análise dos resultados.

Inicialmente, delimitar que a pesquisa abrange as turmas de ingressantes de 2003 a 2008 do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Câmpus Urutaí. A escolha das turmas teve como critério a seleção da primeira turma (2003) à turma de 2008. A última turma de participantes da pesquisa foi a de 2008, por terem concluído no término de 2010, uma vez que a aplicação do questionário aos egressos ocorreu no ano de 2011.

Assim, parti em busca da “matéria-prima”, ou seja, dos dados relativos aos egressos destas turmas. Esta “matéria-prima” foi encontrada nas fontes oficiais, os arquivos da Secretaria de Ensino Superior do Câmpus Urutaí. Neste espaço, foram encontrados os seguintes documentos, referentes ao Curso:

1. Relação dos candidatos inscritos e aprovados nos processos seletivos;
2. Relação de todos os alunos matriculados por turma;

3. Relação dos concluintes, desistentes e jubilados por turma;
4. Relação de *e-mails*, telefones e endereços dos egressos;
5. Projeto Pedagógico do Curso;
6. Documentos específicos sobre o Curso (Resoluções do Conselho-Diretor e Portaria de Reconhecimento).

Na tentativa de manter contato com os egressos, inicialmente, tentei localizá-los, por *e-mails*, porém, a Secretaria não dispunha de todos os endereços eletrônicos. A alternativa foi buscar outras formas de contato, estabelecidas, pessoalmente, por intermédio de colegas de turma, professores e o coordenador do curso. Entre a angústia de tentativas frustradas e a expectativa de conseguir um maior número de egressos para participarem da pesquisa, a busca somente foi finalizada, quando todos os egressos das turmas do Curso foram localizados.

Paralelamente, um questionário piloto, com as questões relativas à pesquisa, foi elaborado e aplicado a dez egressos, para que pudessem detectar as fragilidades e apresentar sugestões para a finalização do questionário. Com este pré-teste, foi possível verificar se o questionário apresentava três importantes elementos, segundo Marconi e Lakatos (2010, p.186): fidedignidade, validade e operatividade.

Após o retorno dos questionários, aplicados a estes egressos, algumas questões foram reestruturadas e, então, concluído para aplicação. O questionário foi organizado, com perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas, dispostas pelas seguintes categorias, previamente definidas: a) perfil geral dos egressos e dos sujeitos da pesquisa, b) trajetórias de escolarização, c) formação profissional, d) continuidade dos estudos e e) empregabilidade.

Após um exaustivo processo de elaboração, o questionário semiestruturado foi enviado, com a base empírica de toda a pesquisa, para 108 egressos, total de concluintes das turmas de 2003 a 2008.

Com muita insistência e perseverança, em torno de seis meses, foram obtidos 60,19% (65) questionários respondidos pelos egressos, superando as minhas expectativas, por ter como protagonista: o egresso. Um quantitativo expressivo ao considerar que, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.184).

Algumas questões do questionário aplicado aos egressos foram tratadas estatisticamente, para obter o percentual de incidência dos valores individuais e outras foram submetidas à análise de conteúdo. A intenção da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38).

Para a discussão das questões consideradas passíveis de quantificar, os resultados foram representados em tabelas e/ou gráficos, produzidos com a finalidade de ser melhor analisados e interpretados.

Contudo, outros aspectos tornaram-se importantes no decorrer da pesquisa, para melhor compreensão da atual conjuntura do *locus* da pesquisa. Esta tarefa exigiu esforços para tentar reconstituir os momentos históricos significativos da Instituição, pois os seus documentos estavam fragmentados nos espaços escolares ou foram perdidos. No espaço institucional foi possível resgatar:

1. Alguns documentos que tratam das transformações estruturais, vivenciadas pela Instituição;
2. Portarias e Resoluções, relativas à criação de alguns cursos;
3. Livros de registros de matrículas de alunos do Ensino Técnico Profissional;
4. Fotos da Instituição em diferentes momentos de sua história.

Na tentativa de reconstituição da trajetória histórica da Instituição, diante da fragilidade e escassez de fontes documentais e obras que permitissem sua compreensão, realizei entrevistas com servidores aposentados. Em busca de servidores que pudessem contribuir com a pesquisa, diversas pessoas que fizeram parte do passado da Instituição, me indicaram dois servidores aposentados, alegando que são os que poderiam colaborar com informações mais precisas. Ao procurá-los, aceitaram, gentilmente, o convite para participarem da pesquisa.

As lembranças destes servidores, que não fazem mais parte do presente da Instituição, contribuíram para o levantamento de algumas singularidades, não encontradas em fontes documentais oficiais. Entretanto, vários aspectos não foram explicitados ou detalhados, ainda, permaneceram ocultos e precisam ser recuperados, com novas pesquisas cujo objeto de estudo seja a reconstrução de partes perdidas desta história.

No decorrer da pesquisa, os egressos e os servidores que, gentilmente, colaboraram, não foram expostos, e suas formas de expressão, também, foram mantidas na íntegra. Os egressos foram nomeados nesta pesquisa como E(ano de ingresso).número sequencial, exemplo: E02.50, e os servidores aposentados como SER.01 e SER.02. Além destas entrevistas, para a melhor compreensão de alguns aspectos discutidos, foram entrevistados o coordenador do curso, referenciado como COO.01 e quatro gestores (GES.01...GES.04).

De posse dos documentos oficiais e das entrevistas, ao proceder à pesquisa, em torno da trajetória do IF Goiano Câmpus Urutaí, vários aspectos permitiram-me visualizar o complexo entrelaçamento desta Instituição e da Educação Profissional brasileira, marcada por

uma dualidade histórica, presente na sociedade por séculos: educação propedêutica para as elites e educação profissional para as classes populares. A primeira, de estímulo à inteligência e erudição, a segunda, para a subalternidade e acolhimento social.

Nesta trajetória, ainda, recorri a uma densa pesquisa bibliográfica que resgatou algumas fontes primárias (legislações municipais e federais, além de documentos oficiais do Câmpus) e uma vasta referência que me apoiou para o entendimento de alguns conceitos, na construção da trajetória histórica da Educação Profissional e do IF Goiano Câmpus Urutaí os quais deram-me sustentação para a compreensão do perfil dos egressos, da formação tecnológica e sua interlocução com o mundo do trabalho.

Durante a pesquisa, os conceitos de competência e empregabilidade foram essenciais para a compreensão das legislações que orientaram o Projeto Pedagógico do Curso (2003) analisado e da complexa relação formação profissional/mundo do trabalho.

A partir do polissêmico conceito de competências, foi possível compreender a proposta curricular e o conseqüente perfil do tecnólogo, profissional detentor de algumas especificidades. Com esta proposta de formação, cada indivíduo passa a ter a responsabilidade de desenvolver um “pacote” de competências valorizadas pelo mercado de trabalho e associado à garantia de empregabilidade.

Para o desenvolvimento desta investigação, recorri à abordagem conjunta de procedimentos qualitativos e quantitativos. Neves (1996, p.02) esclarece que “combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos”. Como estratégia da pesquisa qualitativa, adotei o procedimento metodológico, estudo de caso, que segundo Triviños (2008, p.133) “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” [grifo do autor].

Estruturação dos percursos

Ao estruturar o percurso desta pesquisa, adotei como princípio manter a coerência das argumentações, estruturadas em quatro capítulos, com bases teóricas, assentadas em documentos legais que regem a Educação Profissional e Tecnológica e em estudos como de Antunes (2005), Cunha (1977, 2000), Ciavatta (2005), Frigotto (1999, 2001, 2003, 2005, 2006, 2009, 2010), Manfredi (2002), Ramos (2011), Saviani (2005) dentre outros.

A perspectiva metodológica que orienta esta tese é a dialética, em sua lei fundamental, a contradição, considerando que ao interrogar o alcance da empregabilidade impõe-nos contrapor discursos oficiais e realidades objetivas.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação escolar e trabalho na contemporaneidade: aportes teórico-conceituais” foi apresentada a complexa teia de relações entre educação e trabalho, postas como categorias, marcadas pela clara definição do imperativo das políticas governamentais. Neste capítulo, foram, também, apresentados conceitos como – Neoliberalismo, Teoria do Capital Humano e Trabalho – que delinearão o campo teórico desta pesquisa.

O segundo capítulo, denominado “Traços constitutivos da Educação Profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices de 1909 à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de 2008”, apresentou os traços constitutivos do percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica ao longo dos últimos cem anos. Para tal, foi realizado um recorte, a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, aos Institutos Federais criados em 2008. O estudo que resultou neste capítulo possibilitou-me a compreensão de uma modalidade educacional, que, desde a sua origem, permitiu a dicotomia entre educação voltada para os trabalhadores e aquela destinada às classes dominantes, reservada aos trabalhos mais complexos que exigem maior formação.

O terceiro capítulo, “História do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí e o percurso do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas”, apresentou a trajetória histórica do IF Goiano Câmpus Urutaí, situando-o, desde sua origem, com a criação da Fazenda Modelo, até o atual contexto. Uma trajetória marcada pela (des)construção da Educação Profissional brasileira. Neste capítulo, busquei compreender os elementos centrais que envolveram a formação curricular do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, proposta pelo Projeto Pedagógico do Curso (2003), como parte integrante da política educacional da Instituição.

No quarto capítulo, dedicado para “As revelações dos egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí: da pesquisa realizada às construções discursivas de um determinado sujeito histórico”, percorri os caminhos revelados pelos egressos, na perspectiva de qualificar a interpretação dos dados e os resultados da pesquisa de campo, tentando apresentar as indicações de possíveis respostas e interpretações para as inquietações e motivações que desafiaram a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS.

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. – aceito de forma subordinada pelo atual governo federal, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001a, p.79).

Este capítulo propõe compreender as complexas mediações históricas entre educação e trabalho e suas configurações na sociedade capitalista de produção social. Trata-se da Educação Profissional e Tecnológica, uma modalidade específica de educação destinada à classe trabalhadora que expressa visões contraditórias e idealizadoras. Como enuncia Frigotto na epígrafe inicial, o projeto de Educação Profissional é movido por duas lógicas distintas: um, impulsionado pelos organismos multilaterais focado em uma educação profissional instrumental e adestradora e outro, em processo de construção, por uma educação profissional, na perspectiva de emancipação.

Por um lado, estão as representações negativas de uma educação dotada de valor econômico, que prepara o trabalhador para assegurar o movimento ampliado do capital. Nela deposita-se a meta de ser o instrumento eficaz de preparação para atender às constantes mudanças do mundo do trabalho.

Na outra face da mesma problemática, encontra-se a perspectiva de renovação da educação profissional, ou seja, uma educação emancipadora, cuja concepção distancia-se das práticas formativas construídas sob os ditames do capitalismo. A essência desta abordagem visa assegurar a formação integral do homem (omnilateralidade), o seu desenvolvimento pleno, a associação, portanto, entre o trabalho manual e o intelectual.

No Brasil, os fundamentos da complexa relação educação e trabalho iniciaram-se no período colonial. Com a desvalorização do trabalho manual, executado por escravos (índios e africanos), criou-se a representação de que o trabalho que exigia esforço manual era considerado trabalho não digno, “desqualificado”.

Os trabalhos destinados aos escravos afugentavam os homens livres que, empenhados em se diferenciar deles, afastavam-se do trabalho manual para que não houvesse dúvida de suas condições. Cunha (2000c, p.90) afirma que “aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e, principalmente, daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres”.

Na Colônia, além dos dois grupos hierarquicamente definidos: os dos senhores e dos escravos, “comprime-se o número, que vai avultando com o tempo, dos desclassificados, dos inúteis e inadaptados; indivíduos de ocupações mais ou menos incertas e aleatórias ou sem ocupação alguma” (PRADO JÚNIOR, 1996, p. 281). Neste grupo, englobavam, segundo o autor, sobretudo, pretos e mulatos forros ou fugidos, mestiços e até brancos, brancos puros e até rebentos de troncos portugueses.

Nesta estrutura colonial, ao mesmo tempo em que havia demanda de trabalhos manuais para os escravos, havia também para os brancos livres que tentavam dificultar o acesso de escravos a certos ofícios, na tentativa de preservá-los para si. Neste contexto, não causa estranheza que “certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha” (CUNHA, 2000c, p. 90). Assim, quando era necessário um determinado contingente de trabalhadores, os indivíduos, que se apresentavam em condições socialmente e politicamente desfavoráveis, eram coagidos pelo Estado a se tornarem artífices.

De forma semelhante, os ofícios eram destinados aos órfãos, abandonados e desvalidos. Um exemplo de instituição de referência com o objetivo de abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na mesma frota que transportou a família Real, Cunha (2000c) cita o Colégio das Fábricas, criado em 1809, no Rio de Janeiro, onde os órfãos aprendiam diversos ofícios como artífices.

Consolidou-se, assim, a base do preconceito contra este tipo de trabalho e, ideologicamente, sobre a educação profissional destinada aos trabalhadores. Esta investigação, não pretende historicizar as diversas configurações das relações educação e trabalho, optou-se pelo recorte a partir da instauração do Estado de Bem-Estar Social, momento pós-crise de 1929, sob a lógica neoliberal do Estado mínimo em tempos de globalização.

1.1 A instauração e a crise do Estado do Bem-Estar Social: (des)caminhos alternativos de sobrevivência do capitalismo.

A crise geral da economia capitalista, denominada “Crise de 1929”, veio à tona, face à incapacidade do capitalismo, sistema econômico intrinsecamente acumulador e concentrador de se autorregular e também para responder aos anseios e necessidades sociais fundamentais da maioria da população. Atingiu, primeiramente, a economia norte-americana, espalhando-se, em seguida, por quase todos os continentes, afetando sobremaneira o Brasil, marcado pelo modelo econômico agrário-exportador.

Sob o impacto desta crise, a alternativa de sobrevivência do capitalismo foi fundamentada nas ideias de Keynes¹ que procurou mecanismos que, embora não eliminassem as crises cíclicas do capitalismo, conseguiriam, ao menos, mantê-las sob controle. A contribuição mais duradoura de Keynes mostrou que:

[...] a ação do Estado, através da política econômica, é um ingrediente básico do bom funcionamento do sistema capitalista. Ou seja, o ativismo do Estado é um complemento indispensável ao funcionamento dos mercados para se obter o máximo nível de emprego possível e, portanto, maximizar o nível de bem-estar da coletividade (KEYNES, 1985, p. XXII).

A teoria keynesiana conferiu ao Estado um papel ativo, intervencionista na economia de mercado, regulando diversos setores para diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção, tendo como ideia norteadora uma “suposta” redistribuição de riquezas produzidas na economia de forma mais igualitária e justa.

Frigotto (2010b) explica que:

O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc. (p. 75).

Mas esta teoria, de fato, promoveu o bem-estar da sociedade com padrões mínimos de políticas assistencialistas promovidas pelo Estado? Ou, contraditoriamente, possibilitou a sustentação do padrão de acumulação capitalista?

Com a retomada do crescimento econômico com forte participação do Estado, após a II Guerra Mundial, a economia mundial alcançou, durante as décadas de 1950 e 1960, taxas recordes de crescimento econômico. Este período foi caracterizado com expressões como “a idade de ouro” ou “anos dourados” do capitalismo, materializado pelo padrão de acumulação taylorista/fordista e pela forma de controle social consolidada pelo Estado de Bem-Estar Social.

No início da década de 1970, o capitalismo apresentou-se, novamente, diante de uma longa e profunda recessão com baixas taxas de crescimento combinadas com altas taxas de inflação. Esta crise de caráter planetário, resultante do movimento cíclico do capitalismo, favoreceu o avanço promissor do neoliberalismo² e súbita credibilidade às ideias de combate

¹ Dedicou-se a elaborar a concepção na qual atribui importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas (SAVIANI, 2005, p.19).

² Segundo Anderson (1995, p. 09), o neoliberalismo nasceu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar. Seu texto de origem é o Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito em 1944.

ao keynesianismo de Friedrich Hayek³.

Nesta década, iniciaram, no Brasil, críticas ao intervencionismo estatal pela classe empresarial que clamava pela "desestatização". A intervenção estatal na economia brasileira iniciou-se na Era Vargas (1930-1945) e atingiu o auge no período da ditadura militar (1964-1985), porém não chegou a se estruturar como nos países de primeiro mundo. Paradoxalmente, os maiores privilegiados com os gastos públicos foram os empresários, especialmente, com determinadas infraestruturas (energia elétrica, telecomunicações etc.) e construções de empresas públicas.

Frente a esta profunda recessão da economia mundial, cortaram-se os gastos públicos na área social e os direitos sociais passaram a ser negados e/ou descumpridos, desconstruindo os pilares que davam sustentação ao “Estado de Bem-Estar”.

Por um longo período, até a crise dos anos de 1970, o processo produtivo e a organização do trabalho se sustentaram sob a égide do taylorismo/fordismo. A primeira fase deste modelo de produção vai até 1930, na perspectiva taylorista. O fordismo desenvolveu-se, efetivamente, a partir dos anos 1930. Neste processo produtivo, ocorre a produção em série para o consumo de massa e a economia de escala. Segundo Castells (2008):

O modelo de produção em massa fundamentou-se em ganhos de produtividade obtidos por economias de escala em um processo mecanizado de produção padronizada com base em linhas de montagem, sob as condições de controle de um grande mercado por uma *forma organizacional específica: a grande empresa estruturada nos princípios de integração vertical e na divisão social e técnica institucionalizada de trabalho*. Esses princípios estavam inseridos nos métodos de administração conhecidos como “taylorismo” e “organização científica do trabalho”, adotados tanto por Henry Ford como por Lenin (p.212) [grifo do autor].

Este sistema de produção em série para o consumo em massa exigiu um grande esforço do trabalhador para executar tarefas em série, com uma clara divisão entre as dimensões intelectuais e operacionais. Antunes (1999) afirma que:

Para o capital tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (p. 37).

Este tipo de trabalho conduz à alienação do trabalhador, ele não se reconhece no produto do seu trabalho. Efetiva-se a redução do trabalhador.

No Brasil, esta organização de trabalho teve repercussões nas políticas educacionais,

³ Foi um economista e filósofo político austríaco/britânico. Defendia o "mercado livre capitalista". Acreditava que a economia se ajusta a si mesma, não devendo sofrer intervenção ou "regulamentação" governamental. Assim como Keynes, também procurava explicar as crises cíclicas sofridas pelo capitalismo, porém, posicionando-se radicalmente contra o intervencionismo do Estado na economia.

sobretudo, na educação profissional que, na tentativa de reproduzir nas escolas os mecanismos de trabalho presentes nas fábricas, implantou a “pedagogia tecnicista” por meio da Lei nº 5.692 de 1971.

Com a crise do keynesianismo, surgiram novas orientações neoliberais, fundadas na teoria de Hayek, cujo principal propósito era combater o keynesianismo, preparando-se as bases para outro tipo de capitalismo, contra a intervenção do Estado na economia. “Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si – pois disso precisavam as sociedades ocidentais” (ANDERSON, 1995, p.10). Nesta abordagem, a desigualdade social é vista para todos como uma prática saudável, pois é a partir das desigualdades que a competitividade é gerada e, conseqüentemente, o crescimento de toda a sociedade.

Essas mudanças conduziram a transformações na organização e na divisão social do trabalho, repercutindo em alterações dos perfis dos trabalhadores para se adequarem a este novo modelo produtivo, ou seja, o taylorismo/fordismo foi substituído pela acumulação flexível, o toyotismo⁴, um novo modelo de produção capitalista adaptado à economia global e ao sistema de produção flexível. Com isto, os mecanismos de controle passaram a acontecer no interior das empresas, enfraquecendo o papel dos sindicatos e do Estado. Cardozo (2008) afirma que:

É importante acrescentar-se também que esse novo modelo de acumulação denominado de produção flexível, baseia-se fundamentalmente em relações de exclusão social que, em vez de liberar o tempo livre do trabalho enquanto mundo da liberdade, conforme apontado por Marx, ao contrário, produz uma fase de tensão, tormentos, subemprego e desemprego estrutural (p.178).

Quanto à diferenciação entre o toyotismo e o fordismo, Castells (2008) esclarece que:

[...] A verdadeira natureza distintiva do toyotismo em relação ao fordismo não diz respeito às relações entre as empresas, mas entre os gerentes e os trabalhadores. Como afirmou Coriat no seminário internacional realizado em Tóquio sobre a questão “O gerenciamento japonês é o pós-fordismo?”, sem dúvida, “não é nem pré, nem pós-fordismo, mas um modo original e novo de gerenciamento de processo de trabalho: a característica central e diferenciadora do método japonês foi abolir a função de trabalhadores profissionais especializados para torná-los especialistas multifuncionais (p.216).

Neste contexto, a educação que poderia se tornar universal, em função do avanço tecnológico, é colocada a favor do capitalismo. Segundo Saviani (2005, p.22), “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um

⁴ Modelo de gestão implantado na fábrica automobilística da Toyota. Visava à produtividade e a redução ao máximo das perdas na fabricação de produtos, a fim de garantir maior produtividade e conseqüentemente, o maior lucro para as empresas.

bem de produção (capital) e não apenas de consumo”. Assim, passou a configurar a visão produtivista da educação, transformada em investimento de retorno, mensurada pelos seus resultados.

1.2 O Neoliberalismo e o Banco Mundial.

Acerca da política econômica e ideológica denominada neoliberalismo, Fiori (2002) esclarece:

A vitória neoliberal não foi uma conquista científica, e seus principais lances e consequências se deram fora das academias. Entretanto, a história de sua origem intelectual e de sua imigração para o campo político, até a sua retumbante vitória na década de 1990, é extremamente interessante e instrutiva (p.58).

A inauguração do Estado Neoliberal ocorreu na Inglaterra, em 1979, com a eleição da primeira-ministra Margareth Thatcher e nos Estados Unidos, em 1980, no governo de Ronald Reagan. Posteriormente, outros países da Europa e, principalmente, da América do Sul, aderiram a este movimento.

A concepção de Estado neoliberal, preconizada pela globalização, tornou o Estado mínimo no que diz respeito aos gastos públicos com as políticas sociais e máximo em relação à defesa do fortalecimento do capital, principalmente, quando este remetia à redução de proteção à classe trabalhadora. Esta concepção teve como principal objetivo a retomada do crescimento econômico, que parecia não ter sido alcançado de maneira esperada com o keynesianismo. Desta forma, revelou-se como sendo um modelo de capitalismo, extremamente, preocupado com o movimento do capital e muito pouco com a classe trabalhadora, destruindo as bases de proteção social, provocando, assim, uma reação política e teórica contra o Estado intervencionista. Segundo Anderson (1995), nas ideias neoliberais:

[...] o remédio então era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (p.11).

Neste sistema econômico, é necessário, portanto, manter um Estado forte com disciplina orçamentária que visa o crescimento da economia e a contenção de gastos com as políticas assistencialistas.

O Brasil e demais países dependentes, em função da crise do modelo capitalista, iniciada nos anos de 1970, inseriram-se, a partir dos anos de 1980, neste novo processo econômico-social. Em 1985, na transição da ditadura para a democracia, acreditou-se que as

desigualdades sociais seriam sanadas, porém os governos que se sucederam adotaram o neoliberalismo. A dilapidação do país, que teve início com a ditadura militar e prosseguiu sem interrupções no mandato “democrático” de José Sarney, contribuiu para o país adentrar neste processo. Oliveira (1995) esclarece que:

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

Neste contexto político, Fernando Collor de Mello, com a bandeira eleitoral midiática de “caça aos marajás”, criada por empresas de comunicação brasileira, foi eleito em 1989 pelo voto direto. Segundo Fernandes (1995, p.60), “a eleição de Collor marcou o início da aplicação do projeto neoliberal no nosso país”. Porém, o sucesso obtido com seu *impeachment*,

[...] representou uma primeira e importante vitória contra a consolidação do projeto neoliberal no Brasil. Ela refletiu a instabilidade política que acompanha as tentativas de implantar um projeto desse tipo num país como o nosso (p.61).

Entretanto, o modelo neoliberal se recompôs ancorado pelo discurso preconizado pelo processo de “globalização” ou “mundialização” no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Fiori (2002) esclarece que:

[...] com relação ao resto do mundo, e mesmo com relação à América Latina, pode-se dizer que o Brasil chegou tarde ao festim neoliberal [...] Nunca os “agentes privados” ganharam tanto, tão fácil e em tão pouco tempo. Tudo parecia simples, genial, quase milagroso (p.207).

Este governo priorizou, em seu primeiro mandato, as questões do capital em detrimento dos interesses da classe trabalhadora, com políticas que não foram capazes de reduzir a concentração de renda, permitindo a reprodução ampliada do capital.

Apesar de ter logrado êxito com a estabilidade da moeda nacional, FHC apresentou fortes indicadores dos preceitos neoliberais: privatização de empresas estatais, aumento das taxas de desempregos, redução das políticas sociais, além de mudanças que coincidiram com as propostas do Banco Mundial, tais como a concentração de recursos para a educação do ensino básico, a flexibilização dos monopólios, dentre outras. Silveira (2007) sintetiza que:

A eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidência da República, em 1994, tem o significado de aprofundamento da desagregação do pensamento nacional-desenvolvimentista, iniciada pelo governo de Collor de Mello. A partir de então, redefine-se drasticamente a agenda pública e são criadas as condições políticas para a implementação de um conjunto de reformas voltadas para uma nova ordem

sociometabólica centrada no mercado. Além da ênfase nas reformas econômicas, como a privatização, a liberalização comercial e a abertura externa, desencadeia-se o processo das reformas constitucionais. Tem início uma fase de desconstrução legal e institucional, que abriria o caminho para a refundação do Estado e da sociedade, de acordo com o paradigma consagrado internacionalmente (p.52).

Uma das formas de proliferação e sustentação das políticas neoliberais em âmbito mundial é amparada pelos organismos multilaterais. Estes passam a monitorar as reformas dos Estados nacionais, especialmente a dos países periféricos. Um dos seus principais representantes é o Banco Mundial, criado na conferência de *Bretton Woods*⁵, em 1944, após o término da II Guerra Mundial, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos, principalmente os da Europa.

O Banco Mundial é composto por um conjunto de organismos, liderados pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que abrange cinco outras agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Cooperação Financeira Internacional (IFC), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

Desde a criação do Banco Mundial, os Estados Unidos o preside, em função de o seu estatuto estabelecer que a influência nas decisões e eleições seja proporcional ao aporte de capital dos países participantes. Quanto à sua origem, Silva; Azzi; Bock (2007) argumentam que:

O Banco exerceu um papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra e de credor para empresas do setor privado. Contudo, essa foi a sua função central apenas por um breve período. Com a emergência das tensões com a União Soviética e a escalada da Guerra Fria, a década de 1950 marcou uma reorientação das políticas do Banco na direção da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes (p.8).

O papel atribuído ao Banco Mundial passou por profundas modificações. “Do fim dos anos 40 até os 60, o Banco ajudou a financiar os Estados na reconstrução da base produtiva dos países afetados pela guerra” (Arruda, 2003, p.42). Diferentemente de seu objetivo inicial, no final dos anos de 1960, a linha de atuação do Banco Mundial passou a ter como um de seus focos principais a área educacional, sobretudo, nos países latino-americanos, intensificando-se nos anos de 1980-90.

Após a segunda metade da década de 1990, desencadearam-se profundas mudanças

⁵ Esta conferência definiu, em julho de 1944, o Sistema Bretton Woods de gerenciamento econômico internacional, que estabeleceu as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo.

nas estratégias das políticas educativas brasileiras, em relação aos princípios e fins da educação nacional, mantendo um discurso de modernização da educação, assunto recorrente desde a década de 1930 que marca o início do modelo de industrialização dependente. Saviani (2009) esclarece que:

A década de 1990 surge, assim, marcada por um clima de perplexidade e descrença. A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo Governo Fernando Henrique Cardoso vem caracterizando-se por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública” (p. XXIV).

As diferentes reformas educacionais, a maioria por decretos do Ministério da Educação, na década de 1990, coadunaram com os ditames da lógica neoliberal. O financiamento da educação pelo Estado neoliberal obedeceu à lógica de mercado, centrado no princípio custo-benefício, tanto em nível interno como externo, representado pelos organismos multilaterais, com a finalidade de preservar interesses políticos, econômicos e ideológicos dos grupos hegemônicos.

Em 1995, ocorreu no Rio de Janeiro, a I Conferência Anual do Banco Mundial sobre Desenvolvimento da América Latina e Caribe, com foco na prioridade da educação básica e na crise do México. O Banco apresentou a educação básica como motor de desenvolvimento, com ênfase no ensino fundamental, uma vez que considerava esta modalidade de educação como básica para a formação de mão de obra. Representantes da sociedade civil que participaram da Conferência, afirmaram, conforme Arruda (2003):

[...] que é um erro separar a educação básica da educação universitária, pois devem ser concebidos como um *continuum* integrado que vise a crescente autonomia relativa do país no plano produtivo assim como no plano da pesquisa científica e do desenvolvimento tecnológico (p.58).

Com o caráter estratégico do Banco Mundial, não houve como minimizar os perversos efeitos sociais dos organismos multilaterais, ao privilegiar a educação básica com foco na formação para mão-de-obra e na relação custo/benefício. Oliveira, Neto e Sousa (2008, p.190) esclarecem que, alinhado à Teoria do Capital Humano, o Banco Mundial demonstrou especial apreço pela educação profissional, ao acreditar que o investimento na formação de técnico era seguro, uma vez que os egressos, desta modalidade educacional, redistribuiriam à sociedade o investimento realizado, mediante a oferta de trabalho qualificado.

Além do alinhamento das políticas educacionais entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação, especialmente no governo de FHC, ocorreu, também, uma ação direta do Banco

frente à educação, por meio de projetos financiados. Segundo o próprio Banco, a instituição “é o maior financiador externo de programas de educação” (SILVA; AZZI; BOCK, 2007, p.21). Programas estes idealizados por economistas, representando os interesses dos seus principais “acionistas”, ou seja, dos países mais poderosos do mundo. Assim, a ênfase dada a estes programas não recaiu na qualidade do ensino, mas sim na regulação custo/benefício, o que levou a prevalecer a regra: diminuir custos e ampliar a abrangência educacional.

Com esta regra, o propósito do Banco Mundial, ao atacar o analfabetismo, maior problema da educação dos países em desenvolvimento, tornou-se uma preocupação econômica, em consequência do mercado globalizado necessitar de qualificar, minimamente, os trabalhadores destes países para atender às empresas multinacionais que requeriam mão de obra mais barata. Arruda (2003) esclarece que:

[...] o Banco Mundial é uma instituição paradoxal. Seus recursos, a natureza dos seus objetivos e o alcance da sua ação são de caráter essencialmente público, mas sua prática é predominantemente a de um grande banco comercial privado. Sua lealdade nominal é ao conjunto dos países-membros, mas em termos reais o Banco é sempre presidido por um norte-americano e suas políticas coincidem principalmente com os interesses dos governos e das elites do mundo industrializado, sobretudo dos EUA (p.70).

Como o Banco Mundial visava à qualificação de mão de obra para o crescimento econômico, a educação era tida como fator de produtividade, desta forma “o banco não direciona os seus empréstimos para todas as modalidades e níveis da educação” (OLIVEIRA; NETO; SOUSA, 2008, p.190), o que evidencia o interesse dos organismos multilaterais pela educação profissional, alinhada à Teoria do Capital Humano.

Sob este aspecto, a educação profissional se adequou aos seus interesses, uma vez que expressou uma concepção de educação para atender aos interesses mercadológicos, capaz de garantir aos egressos aptidões requeridas para o mercado de trabalho e a manutenção do capital. Oliveira, Neto e Sousa (2008) relatam que:

O Banco Mundial desenvolveu estudos procurando mostrar a relação custo-benefício dos recursos financeiros aplicados em capital humano, utilizando o mesmo método dos economistas da Teoria do Capital Humano, ou seja, cruzando os gastos com educação e outros fatores diferenciais de renda relacionados à educação. Na década de 1970, conforme Bennel (1996) foram realizadas diversas pesquisas pelos assessores do BM no Brasil demonstrando que as taxas de retorno do capital humano (entre 15% e 40%) superavam as de capital físico (em torno de 12%). Dessa maneira, o investimento em educação profissional era considerado seguro, pois a tendência dos alunos é de não cultivarem outros projetos ocupacionais além daqueles para os quais dedicaram seu tempo e recursos públicos (p.191).

Enfim, o Banco Mundial vislumbrava a educação como um investimento que requeria um retorno produtivo. Encontrou na educação profissional a estratégia ideal para subordinar o

sistema educacional à reprodução do capital, preservando os interesses político-econômicos dos grupos hegemônicos.

1.3 A Teoria do Capital Humano: a supervalorização do capital

Theodore W. Schultz, professor da Universidade de Chicago, é considerado um dos pioneiros da Teoria do Capital Humano. Na década de 1960, Schultz publicou textos que formalizaram esta teoria. O seu trabalho obteve repercussão mundial e lhe rendeu, em 1979, o Prêmio Nobel de Economia.

Segundo Frigotto (2010a):

[...] a ideia de “capital humano” surge, historicamente, bem antes, até mesmo no Brasil, da década de 1950. O fato de que sua formulação sistemática e seu uso ideológico político somente se verificam a partir do fim da década de 1950 e início da década de 1960 aponta para a hipótese de que é efetivamente neste período que as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação (p.48).

Para melhor compreensão da origem desta teoria, Gentili (2005) explica que:

A Teoria do Capital Humano teve origem e base de sustentação numa conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança, quanto menos teórica, na conquista do pleno emprego [...], a crise da Era de Ouro do capitalismo contemporâneo, e o seu estrondoso desmoronamento a partir dos anos de 1970, marcaram uma alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade (p.47).

Esta teoria encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento com a crise do modelo de produção taylorista/fordista, ao reconfigurar as relações de trabalho nas empresas e o papel do sistema educacional. O investimento em educação (principal capital humano) potencializa a capacidade de trabalho, torna-se, assim, um investimento promotor da equidade social e responsável pelas diferenças de renda entre os indivíduos. Para Schultz (1973):

[...] apesar do fato de que os homens adquirem habilidade e conhecimento úteis seja algo evidente, não é evidente entretanto que habilidade e conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja em grande parte um produto do investimento deliberado, que nas sociedades ocidentais cresceu num ritmo muito mais rápido que o capital convencional (não humano), e que seu crescimento pode ser o traço mais característico do sistema econômico. Se observou amplamente que os incrementos da produção nacional têm sido relacionados em grande medida com os incrementos da terra, horas de trabalho e capital físico reproduzível. Mas o investimento em capital humano é provavelmente a principal explicação dessa diferença (p.31).

Desta forma, esta teoria vincula as diferenças sociais às estratégias individuais de cada trabalhador. Uma melhor capacitação da mão de obra do trabalhador, decorrente da formação escolar, elevaria o aumento da produtividade, permitindo maiores ganhos para as empresas e

trabalhadores.

Os organismos multilaterais em países subdesenvolvidos, como o Brasil, imprimiram ao ato educativo um caráter de produção capitalista, revertendo a função social da escola ao priorizar a formação para o emprego. Trata-se da teoria econômica aplicada à educação. Nesta perspectiva, no senso comum, observa-se uma relação direta entre os níveis educacionais e o aumento de rendimentos, o diploma torna-se um instrumento de mobilidade social.

Neste contexto, a educação como um fator de produção do sistema capitalista passou a ser primordial e aspectos como emancipação humana foram relegados a segundo plano, uma vez que todo ato educativo só se justifica pelo aumento da produtividade em um sistema econômico, alicerçado nas relações de trabalho. Sob este prisma, a educação profissional fica reduzida a um mero fator econômico. Segundo Frigotto (2010a),

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e a complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (p.51).

Desta forma, o indivíduo deve ser educado não para sua emancipação como ser social, mas sim para adquirir as habilidades necessárias para a produtividade e, conseqüentemente, para a manutenção do sistema capitalista. A educação tomada como um investimento que visa a “superação das desigualdades sociais” torna-se um mecanismo de formação para o emprego, reafirmando os argumentos da Teoria do Capital Humano.

Esta teoria implica na adoção da ideia de que o crescimento econômico, social e individual resulta do acréscimo do conhecimento, ou seja, a educação como promotora da reversão das desigualdades sociais. Porém, segundo Frigotto (2010a), esta lógica imprime uma contradição interna à Teoria do Capital Humano:

O conceito de capital humano, que a partir de uma visão reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação um caminho tortuoso. Percorrendo-se esse caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar etc.) (p.49).

Desta forma, observa-se uma inversão de papéis. A educação conceituada na Teoria do Capital Humano como fator básico de desenvolvimento e distribuição de renda reverte-se em fator econômico. Os difusores desta teoria ignoraram que o acesso à educação é um reflexo

das desigualdades impostas pelo sistema econômico. Evidentemente, a educação não consegue solucionar o que está consolidado pela própria estrutura econômica vigente.

Nesta teoria, compreende-se que os indivíduos são os responsáveis por melhorarem suas condições econômicas ao se qualificarem para o mercado de trabalho. Em outras palavras, há uma relação entre sucesso individual e quantidade de conhecimentos adquiridos, ou seja, quanto mais o indivíduo investe no seu “capital pessoal”, na sua autoformação, maior será o seu valor de mercado. Frigotto (2010a, p.51) enfatiza que “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda”.

Assim, a educação perde o caráter concreto de formação integral, omnilateral e de construção de relações solidárias entre as pessoas e reduz-se a um instrumento de formação dos indivíduos que, competitivamente, passam a disputar uma posição no mercado de trabalho. Resta ao trabalhador qualificar-se, indefinidamente, para vender sua força produtiva em um mercado de trabalho competitivo, que não o vê como um ser social, mas como um ser produtivo e rentável.

Na Teoria do Capital Humano, a educação profissional pode ser traduzida como uma educação produtora e potencializadora da capacidade de trabalho, que se coloca a serviço do capitalismo contemporâneo, a partir do momento que se reduz à qualificação de mão de obra para atender à lógica excludente e seletiva do mercado de trabalho.

Gentili (2005) afirma que:

Se as promessas da Teoria do Capital Humano fossem minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveriam ter promovido um correlativo aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que caracteriza a desigual distribuição da riqueza na região. Como revela o recente e insuspeitado relatório da agência norte-americana *Inter-American Dialogue* e do pró-neoliberal *Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe* (PREAL), a educação parece que está aumentando (ou mantendo inalterada) a disparidade na distribuição de renda, ao invés de reduzi-la. Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”. “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania (p.58-59).

As previsões da Teoria do Capital Humano são incompatíveis, frente à realidade contemporânea de nossa sociedade. Não há uma correlação direta com o aumento dos índices de escolarização e a distribuição de riquezas. O sistema dual de ensino reafirma as desigualdades sociais e as oportunidades alternam-se conforme as condições sociais dos sujeitos, privilegiando os de maior poder socioeconômico.

1.4 Fragmentos da metamorfose da categoria trabalho

A concepção de trabalho é marcada por diversas transformações, compreendidas, ora como expressão de felicidade, ora como de martírio e degradação. Antunes (2005), na apresentação de sua obra “O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho” expôs diferentes aspectos da concepção de trabalho no decorrer da história:

Desde o mundo antigo e sua filosofia, o trabalho vem sendo compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. *Érgon* e *pónos*, trabalho e fadiga. Momento de catarse e vivência de martírio. Ora cultuava-se seu lado positivo, ora acentuava-se o traço de negatividade [...] Com o evoluir humano, o trabalho se converteu em *tripaliare* – originário de *tripalium*, instrumento de tortura –, momento de punição e sofrimento. [...] O pensamento cristão, em seu longo e complexo percurso, deu sequência à controvérsia, concebendo o trabalho como martírio e salvação, atalho certo para o mundo celestial, caminho para o paraíso. Ao final da Idade Média, com são Tomás de Aquino, o trabalho foi considerado ato moral digno de honra e respeito. Weber, com sua ética positiva do trabalho, reconferiu ao ofício o caminho para a salvação, celestial e terreno, fim mesmo da vida. Selava-se, então, sob o comando do mundo da mercadoria e do dinheiro, a prevalência do negócio (negar o ócio) que veio sepultar o império do repouso, da folga e da preguiça. Quer como *Arbeit*, *lavoro*, *travail*, *labour* ou *work*, a sociedade do trabalho chegou à modernidade, ao mundo da mercadoria. [...] Foi ainda pela escrita de outro alemão chamado Marx, também conhecido como Mouro, que o trabalho conheceu sua síntese sublime: trabalhar era, ao mesmo tempo, necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza. Mas, sob o império (e o fetiche) da mercadoria, a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória. É conhecida sua referência ao trabalho fabril: se pudessem, os trabalhadores fugiriam do trabalho como se fuge de uma peste! Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória presente no mundo do trabalho que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossa vida (p.11-12).

Antunes esclarece que as concepções de trabalho, de forma antagônica, foram se construindo e reconstruindo ao longo da história da humanidade. As noções de trabalho são intrinsecamente históricas e revelam as dimensões materiais e simbólicas da sociedade na qual se insere. Segundo Manfredi (2002):

Parte significativa dos teóricos (sejam eles economistas, sociólogos, antropólogos ou historiadores) também concordariam que a noção do trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, isto é, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder (p.34).

Nas formações primitivas, o trabalho foi realizado de forma coletiva, em busca da produção necessária para a sobrevivência humana. As civilizações viviam, basicamente, da agricultura familiar, da caça e da pesca. A divisão do trabalho ocorria segundo a idade e o sexo. Crianças e jovens eram responsáveis por determinadas tarefas domésticas, as mulheres pela agricultura e atividades domésticas e os homens pela colheita e caça. Estas formações

são, também, conhecidas como comunidades tribais, estudadas por Marx e Engels como sendo a última etapa da sociedade sem classes, em que a terra é o meio de sobrevivência destas comunidades e a agricultura sua principal atividade econômica.

Nas sociedades agrícolas, o trabalho baseado na divisão sexual e idade ainda se mantinham. Particularmente, nestas sociedades, a aprendizagem era realizada informalmente, *in loco*, com o efetivo exercício do ofício, geralmente, na própria família desde a infância.

Em função do desenvolvimento da agricultura, do aperfeiçoamento dos instrumentos/equipamentos e do surgimento das cidades, ocorreu maior complexidade na divisão do trabalho, levando ao desenvolvimento do artesanato. Por meio desta atividade, foi destinada aos homens, por vários séculos, a produção de atividades artesanais com materiais considerados nobres como o ferro, a pedra e a madeira. Neste tipo de sociedade, mesmo o trabalho sendo árduo, o trabalhador ainda decide o que, quando, o ritmo e sua forma de produção.

O artesanato, as melhorias da produção agrícola e o surgimento das cidades levaram ao aparecimento do comércio e, como consequência, houve uma nova divisão social do trabalho, associada ao surgimento de diferentes classes sociais. Tem origem, então, os agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais e os padres. Manfredi (2002) afirma que:

[...] a categoria de divisão de trabalho (noção durkheimiana) associa-se à ideia de uma repartição de funções sociais ligadas ao domínio da produção (bens agrícolas, indústrias), da distribuição e comércio de bens, do exercício das funções religiosas e políticas (p.36).

As corporações de ofícios e a separação entre o trabalho manual e intelectual tornaram-se realidade. Neste momento histórico, apareceram também as primeiras noções de profissões e de especializações profissionais como o mecânico, o ferreiro, o tecelão e o comerciante. Portanto, as especializações profissionais foram consequências de significativas transformações ocorridas nas sociedades em determinados momentos históricos. Manfredi (2002) explica que:

Transformações importantes vão ocorrer nas sociedades humanas e nas formas de organização do trabalho, quando, da produção de subsistência, se passa para a produção para a troca, para os mercados. A produção de bens materiais passa, então, a priorizar, em vez de bens de uso, bens a ser vendidos e trocados no mercado. A princípio, isso se deu com os produtos agrícolas e, posteriormente, com os produtos fabricados em oficinas e fábricas. Nesse momento histórico ocorre um processo de metamorfose do trabalho, que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital (p.38).

Assim, ocorreram grandes transformações econômicas, técnicas e sociais que

conduziram a um novo modo de produção e distribuição das riquezas, denominado de modo de produção capitalista que segundo Frigotto (2009),

[...] surge das contradições, lutas e conflitos dos modos de produção feudal e demora, aproximadamente, sete séculos para se tornar o modo de produção dominante, vigente até nossos dias. Um modo de produção centrado na propriedade privada e, contraditória e paradoxalmente, sob o ideário da igualdade, da liberdade, dos valores laicos e do desenvolvimento da ciência positivista (p.130).

Na passagem do século XVIII para o XIX, as transformações ocorridas na forma de organização do trabalho e o surgimento das empresas industriais produziram o trabalhador livre, assalariado. Este passou a ser, gradativamente, um trabalhador fabril que se apoiava na divisão manufatureira do trabalho. Além disto, incorporou em seu mecanismo a regulação de tempo e de intensidade, transformando as atividades de caráter qualitativo, advindas do trabalho artesanal, em tarefas extremamente mecânicas e controladas por máquinas. Pair (2005) coloca que:

[...] a era da produção em massa, padronizada tanto do ponto de vista do produtor como do consumidor, é possível graças à organização “científica” do trabalho (taylorismo e fordismo). Ela é tão eficaz que exige dos operários apenas uma formação mínima, de natureza geral: ler, escrever e contar. Para isso, recorre-se à escola, enquanto que a formação profissional, muito restrita, é adquirida rapidamente no trabalho (p.173).

Desta forma, com a ruptura da unidade de trabalho entre sua concepção, execução e o surgimento do sistema capitalista de produção, as classes sociais fundamentais resultaram de uma relação assimétrica, entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores que necessitavam vender sua força de trabalho para sobreviverem. Nesta relação social de produção assimétrica, o trabalhador tornou-se assalariado. Para Frigotto (2001a):

Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital (p.75).

No capitalismo, o proprietário dos meios de produção produz um bem que deverá ser comercializado por um valor maior do que o investido na sua produção, ou seja, o importante é o valor de troca de um determinado produto. O trabalho é transformado em mercadoria, objetivando lucros.

Além das diversas formas assumidas pelo trabalho no mundo contemporâneo, contaminado pelo capitalismo avassalador, surge outro universo: o do não trabalho. Segundo o sítio da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁶, “apesar do aumento salarial em

⁶ Sítio da OIT: <<http://www.oit.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2011.

numerosos países, muitos trabalhadores, ainda ganham muito pouco e têm dificuldades para fazer frente a suas necessidades básicas”. O sítio divulgou também que o número de desempregados em todo o mundo deverá fixar-se nos 203,3 milhões em 2011. Mais de 200 milhões de desempregados, sendo que os principais afetados continuam a ser jovens com idade entre 15 e 24 anos.

Além deste número alarmante de desempregados espalhados pelo mundo, a atual realidade expressa pela monumental reestruturação produtiva do capital globalizado, da flexibilização dos processos de trabalho, da empresa enxuta, do culto ao trabalho individualizado, contribuiu para o surgimento de formas desregulamentadas de trabalho e a configuração de uma nova morfologia do trabalho. Antunes (2005) esclarece que:

[...] além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo (p.17).

Constata-se, portanto, no mundo contemporâneo, significativas mutações operadas na configuração da classe trabalhadora, principalmente, se comparada aos trabalhadores estáveis com empregos formais que estruturavam a fase áurea do modelo taylorista/fordista. Surgiram novas formas de trabalho, mais complexa, heterogênea, uma tendência de precarização do trabalho em escala global que impõe um novo ritmo aos trabalhadores. Antunes (2005) explica que:

Dentro do espaço produtivo, o saber intelectual que foi relativamente desprezado pelo taylorismo/fordismo tornou-se, para o capital de nossos dias, uma mercadoria muito mais valiosa. As formas contemporâneas de vigência do valor levaram ao limite a capacidade operativa da lei do valor e a vigência do trabalho abstrato, que despende cada vez mais energia intelectual (além de material) para a produção de valores de troca. Novamente desencadeia-se um processo interativo entre trabalho vivo e trabalho morto, sob o comando de um tempo conduzido pelo ritmo cada vez mais informacional e intensificado (p.53-54).

Desta forma, com as transformações presenciadas no mundo do trabalho, frente à atual reestruturação produtiva neoliberal, o saber intelectual, como estratégia indispensável à reprodução do capital, passou a ter relevância na disputa por melhores empregos, salários e carreiras profissionais.

Para Marx (1982), o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, é a condição essencial para sua emancipação e convívio social. Assim, por meio do trabalho, o homem diferencia-se dos demais seres da natureza, ao ser capaz de agir sobre ela e adaptá-la às suas necessidades, construindo suas próprias condições de vida na sociedade.

Marx e Engels (2005) afirmam que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (p.44) [grifo do autor].

Assim, o trabalho, elemento fundante da hominização, da própria sociabilidade, caracteriza o gênero humano. O homem é capaz de dominar a natureza e transformá-la naquilo que a idealizou, produzindo o necessário para sua vida. Desta forma, o homem pode ser visto como sujeito capaz de transformar a natureza, por meio da consciência prévia sobre a atividade a ser desenvolvida. Marx e Engels (1996) argumentam que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo, em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente (p.298).

Pelo trabalho, o homem liberta-se da condição meramente natural em que se encontram os outros animais. Enfim, coloca-se como um ser histórico, capaz de criar e recriar sua própria existência a partir da ação consciente do trabalho, elemento fundante da humanização. Segundo Costa (1996), a partir de determinado momento, a continuidade da hominização somente é possível e se completa com o trabalho e, assim, realiza-se concomitantemente a humanização.

Marx (1982) esclarece a centralidade do trabalho, quando concebido como valor de uso:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (p.50).

A segunda dimensão da centralidade do trabalho – o princípio educativo de trabalho – decorre da especificidade de ser algo necessário para a sobrevivência da humanidade. Assim, o trabalho é dever e direito. Frigotto (2001a) argumenta que:

É a partir dessa elementar constatação que Marx destaca uma dupla centralidade do trabalho quando concebido como valor de uso criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, desse aspecto, como princípio educativo (p.73).

[...] um dever a ser apreendido e socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito

ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado ao capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos (p.74).

Paradoxalmente, como o homem pode cumprir com o dever de prover seu próprio sustento, quando lhe é negado o direito ao trabalho?

1.5 Reflexões sobre a categoria escola sob o prisma: educação como formação para o trabalho no capitalismo.

A escola, ao longo da história, nem sempre foi a instituição responsável pela qualificação de mão de obra. Enguita (1989, p. 105) enfatiza que “sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção, e com frequência, alguma outra instituição que não a própria produção em que se efetuou esse processo”.

Enguita esclarece que, como instituição, a escola foi criada para preparar grupos selecionados de pessoas para exercerem o comando, o poder e a direção social. Partiu-se de uma concepção de educação para a elite, humanística e científica. Não foi, portanto, historicamente, criada com o objetivo de preparar para o trabalho.

Com a Revolução Industrial do século XVIII, caracterizada pela evolução tecnológica aplicada à produção, os capitalistas burgueses perceberam a escola como um instrumento fundamental de preparação para a mão de obra, que deveria se adaptar às novas regras do mundo do trabalho. Segundo Enguita (1989),

[...] os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro lado, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis (p.110).

Com esta afirmação, percebe-se, na emergência e consolidação do capitalismo liberal (revolução industrial inglesa e francesa), o caráter utilitarista da escola para atender à demanda urgente de preparação do povo para garantir o poder da classe dominante, ou seja, a escola pode ser caracterizada como um instrumento ideológico a serviço da burguesia.

Foram contraditórias as opiniões da burguesia sobre qual seria a melhor educação a ser dada para a classe trabalhadora. Havia os defensores da expansão da escola como instrumento de preparação para o trabalho e os que temiam a escola, pois poderia suscitar aspirações indesejáveis entre a classe trabalhadora. Entretanto, chegou-se a um consenso sobre tal questão. Enguita (1989) esclareceu que:

[...] A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes; educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (p. 112).

Neste contexto de conflitos ideológicos e interesses políticos/econômicos, a escola consolidou-se como instrumento de doutrinação e formação da massa trabalhadora. A expansão da escola para as classes trabalhadoras ocorreu na esteira do desenvolvimento das relações de produção capitalista, ou seja, a escola chegou até às classes populares, servindo aos interesses das classes dominantes: uma educação para a elite e outra para a massa popular, ajustada para atender às demandas do processo produtivo. Araújo e Rodrigues (2010) ressaltam que:

[...] na constituição de dois “sistemas” de formação de subjetividades e de duas redes diferentes de escola, não está na instituição escolar ou nas práticas dos professores, mas na divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal, impondo limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas (p.51-52).

O sistema capitalista “valorizou” e “favoreceu” o papel da escola para as classes trabalhadoras, pois o indivíduo com formação adequada e hábitos de obediência em sala de aula teria grande retorno para o universo empresarial. Assim sendo, a escola foi eleita como o *locus* ideal de realização de qualificação profissional para atender ao imediatismo do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a educação profissional emerge como uma forma particular de educação, sujeita à força unilateral do capitalismo, formando o trabalhador para atender às constantes transformações do volátil mundo do trabalho/emprego.

1.6 A reestruturação produtiva e a relevância contemporânea da Educação Profissional e Tecnológica.

O início dos anos de 1970, marco do avanço científico e tecnológico, foi uma época em que, segundo Saviani (2005):

[...] a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas. A produção automatiza-se, isto é, se torna autônoma, auto-regulável, o que permitiria liberar o homem para a esfera do não-trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre (p. 21).

Porém, como estas potencialidades estão sob a ordenação e a apropriação dos detentores do capital, resta à maioria das pessoas uma realidade marcada por incertezas, frente à natureza violenta e destrutiva do capital. Amplia-se o desemprego, a precarização do trabalho e salários daqueles que apenas detêm sua força de trabalho para sobreviverem. E,

também, as patologias emergidas na subjetividade do trabalho, em especial, o sofrimento, o medo e constrangimentos, analisados de forma tão elucidativa pela psicologia clínica de Christophe Dejours.

Presencia-se, no setor produtivo, um crescente monopólio da ciência e da técnica e uma redução da força de trabalho. Isto implica em um desenvolvimento sem acréscimo de emprego, uma realidade ameaçadora. Conforme Frigotto (1999):

As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado na hipertrofia do capital morto, isto é, ciência e tecnologia, informação como forças de produção, acabam desenhando uma realidade onde encontramos: Desestabilização dos trabalhadores estáveis. Essa desestabilização dá-se pela intensidade na exploração e pela permanente ameaça da perda do emprego. Instalação da precariedade do emprego. Mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização, etc. Aumento crescente dos sobrantes. Trata-se de continentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção (p.79).

Frente à reestruturação produtiva e as mudanças no trabalho e na educação, Debrey (2003) afirma que:

[...] a reestruturação produtiva na produção capitalista dependente brasileira inicia-se, de forma integrada e sistemática, na década de 90, em alguns setores da economia, como, por exemplo, no novo complexo da indústria automobilística (p.49).

Esta reestruturação, ainda segundo Debrey, ocorre no bojo da crise de acumulação capitalista do Estado de Bem-Estar social dos Estados Unidos; na revolução tecnológica e científica da informática, da microeletrônica, na montagem da política do Estado neoliberal e na acirrada competitividade global do capital e desagregação do mundo do trabalho.

Frente a esta reestruturação, a qualificação profissional tomou grande proporção e passou a ser considerada como uma das condições para o desenvolvimento da capacidade produtiva e o ajuste da economia aos ditames da globalização. Ocorreu uma reviravolta promovida por esta reestruturação produtiva na educação para o trabalho. Exigiu-se do trabalhador um perfil polivalente para atender às exigências impostas pela complexidade das novas tecnologias. Debrey (2003) esclarece que:

[...] a incipiente reestruturação produtiva no Brasil acarreta profundas mudanças nas políticas educacionais, impostas tanto de forma ideológica, ou seja, pelo consenso, como por meio da coerção (decretos e medidas provisórias), sem, portanto, uma ampla mediação parlamentar nem da sociedade. Surgem, então, novos conceitos e ressignificações de outros no processo educativo, como os de *organização social, empregabilidade, parceria, capacidade empreendedora, autonomia, flexibilidade e avaliação instrumentalizada* (p.53) [grifo do autor].

Em busca de sobrevivência para esta nova realidade, os empresários privilegiaram o

aumento da escolaridade e a incorporação de novas habilidades e competências. No Brasil, a educação é reforçada como instrumento útil de adaptação do aluno aos padrões requeridos pelas novas exigências mercadológicas. Segundo Ciavatta (2005):

[...] à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil (p.128).

Nas décadas de 1980 e 1990, o binômio qualidade-produtividade, oriundo do toyotismo, invade a educação por meio das políticas neoliberais e pelos organismos multilaterais financiadores da educação. É justamente, neste contexto, que as políticas governamentais encontraram na educação profissional terreno fértil para o atendimento às demandas das novas formas de reprodução do capital, moldando a educação profissional conforme a emergência do modelo de produção toyotista, visando atender diretamente o mercado de trabalho. Contudo, é preciso indicar a contradição posta por um mercado fluido e inconstante, incapaz de absorver todos os qualificados.

A Educação Profissional tornou-se o alvo das políticas educacionais, cujas reformulações governamentais se alinharam às exigências de consolidação e expansão do capitalismo. Esta modalidade educacional (níveis técnico e tecnológico) passou a configurar na pauta dos governantes neoliberais que, por atos legais, legitimou o necessário para o capitalismo executar suas demandas, ou seja, privilegiou-se apenas o desenvolvimento de habilidades e competências para a execução de postos de trabalho, o que, indubitavelmente, ocasiona uma educação fragmentada para um trabalhador ajustado às necessidades mercadológicas.

1.7 A perspectiva histórica para a construção de uma Educação Profissional de cunho emancipatório.

Em decorrência da atual formação econômico-social capitalista, os espaços sociais vêm sofrendo intenso processo de mercantilização, em especial o da educação. Silva Júnior (2005) explica que:

Esse processo de mercantilização provocou densas mudanças no *ethos* das instituições educacionais, por meio de suas relações com a sociedade e por meio das reformas educacionais assentadas no trabalho abstrato nessa nova forma histórica do capitalismo mundial e brasileiro, melhor, tendo-o como seu eixo central de estruturação e organização. Neste momento, as relações entre capital e trabalho conformam um campo novo na esfera trabalho-educação: o das pedagogias cognitivas e da polissêmica noção de competências (p.13).

Este processo de mercantilização atingiu sobremaneira a Educação Profissional que passou a ter centralidade nos discursos empresariais, políticos e até de educadores como promotora de empregabilidade.

As escolas promotoras desta educação tornaram-se um espaço de excelência em fragmentação do conhecimento e “geração de competências”. Aderiram a concepções educacionais que envolviam competências, habilidades e certificações, voltadas para os postos de trabalho, reforçando ainda mais as diferenças sociais. “Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (KUENZER, 2005, p.79-80). Desta forma, a educação profissional vinculou-se a uma perspectiva de adestramento e acomodação:

[...] Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001a, p.80) [grifo do autor].

A título de exemplo da vinculação da educação profissional ao mercado de trabalho, aponta-se os textos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e decretos, responsáveis por uma onda de reformas que ocorreram a partir da segunda metade da década de 1990. Frigotto (2006) afirma que:

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se por profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do governo (p.47).

Sancionada em 1996, a LDBEN, em seu artigo 21, não incorporou a educação profissional nos níveis da educação escolar composta pela educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e pela educação superior. Já em seu capítulo III, artigo 39 (alterado posteriormente pela Lei nº 11.741/08) diz que: “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Este texto expressa uma preocupação estreita entre a educação profissional e o desenvolvimento de aptidões, com vistas ao setor produtivo.

O Decreto nº 2.208/97, responsável pela promoção da Reforma da Educação Profissional (REF), no Governo FHC, refere-se à desvinculação do Ensino Médio da Educação Profissional de Nível Técnico e uma formação do “cidadão produtivo” adequado à

visão mercantil de competências. Esta reforma acentuou a dualidade histórica entre a formação profissional e a educação básica, reforçando a ideia de duas redes do sistema educacional brasileiro. Segundo Rocha (2009):

[...] É, portanto, a partir do decreto 2.208/97 que se observa a reiteração de um “sistema de *educação* (profissional)” paralelo ao “sistema de *educação* (escolar)”; porém, desta vez, irá se consolidar a expansão dos limites desta estrutura dual, em termos de níveis, até o superior [...] (p.94).

Este Decreto, instituído na contramão da formação integral do homem, foi revogado pelo Decreto nº 5.154/04, que restabeleceu possibilidades de integração entre ensino médio e técnico, conforme dispõe o art. 36 da LDBEN. Este decreto permitiu a continuidade das diretrizes traçadas pelo decreto anterior. Segundo, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005b):

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 (p.1095).

Manteve-se a concepção de ensino fragmentado já que as legislações pertinentes não foram alteradas, não houve uma ação concreta de integralização curricular. Assim, o caminhar desta modalidade educacional foi de completo entrelaçamento com as políticas para atender aos princípios capitalistas.

Assim, a LDBEN e estes Decretos reduziram em sua formalidade a perspectiva de uma formação profissional emancipadora para a classe trabalhadora. Mesmo com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, expressões como competência, habilidades, qualidade total, cidadão produtivo continuaram nos discursos e textos oficiais, enfatizando o ideário neoliberal.

A outra face desta discussão revela uma perspectiva de educação de cunho emancipatório, que fosse capaz de romper com a alienação provocada pelos ditames do capital, por meio de um projeto educacional de maior amplitude. Um projeto que considera outro discurso pedagógico, focado na formação do homem de forma integral, com vistas à politecnia.

Marx e Engels (2011) defenderam a ideia de unificação do trabalho produtivo com a educação. Como educação, estes teóricos entendem: educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica. Assim, a combinação destas três dimensões com o trabalho produtivo elevaria a classe operária acima das demais.

Nesta perspectiva, ao combinar trabalho e educação, o trabalho deixaria de ser essencialmente prático e assumiria também um caráter teórico, com a associação entre trabalho e ciência. Esta formação seria capaz de promover a transformação da sociedade.

Na mesma linha de raciocínio de Marx, o filósofo italiano Gramsci apresenta a articulação entre trabalho e ensino como concepção de escola unitária que remete a uma perspectiva de educação emancipadora. Sobre este tipo de escola, Gramsci (1982) esclarece que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido 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 levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (p.121).

Ainda segundo o autor, “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (Ibid., p.07), sendo o eixo norteador do seu princípio educativo, a interação entre o técnico e o humanístico.

Mészáros (2008), teórico marxista, que propõe a interação educação e trabalho de forma a romper com capital, afirma que:

[...] a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (p.35) [grifo do autor].

Para o autor, a alternativa apresentada para livrar a educação desta situação seria a promoção de uma significativa mudança, capaz de romper com o capital, uma vez que os processos educacionais e sociais abrangentes estão intimamente ligados, ou seja, “uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Assim, há que se reconhecer os limites e possibilidades de se encontrar soluções educacionais no seio do sistema capitalista. Mészáros (2008, p. 48) enfatiza que

“apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do capital”.

O autor ainda apresenta a ideia de universalizar não só a educação como também o trabalho de forma indissolúvel pressupondo, necessariamente, a igualdade de todos os homens, porém isto apenas seria possível na perceptiva de *ir para além do capital*. Esta linha de pensamento defende a emancipação, sobremaneira, com o rompimento da lógica mistificadora do capital. Vislumbrar possibilidades concretas de emancipação humana, tendo como referência as condições atuais, não pode se reduzir a um exercício intelectual, embora politicamente fecundo.

Na perspectiva e possibilidade assentadas na realidade concreta, Saviani (2003, p.132), coloca que “temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente”. O autor salienta que o movimento de transformação necessita ser organizado de forma voluntária e consciente, superando a divisão desumana do homem. Para a concretização desta perspectiva, Saviani destaca a proposta de educação politécnica como uma concepção pertinente para as transformações necessárias, frente a nossa realidade.

A concepção de politecnicidade, tratada por Saviani (2003), supõe a articulação entre trabalho manual e intelectual. Ela diz respeito,

[...] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (p.140).

Saviani (2003) ainda esclarece que a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática precisa ser tratada no ensino médio de forma explícita e direta. Neste nível de ensino, deverá ocorrer a recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, numa perspectiva politécnica.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos

dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (p.161).

Nesta direção, reconhece-se a possibilidade de construção de uma educação profissional centrada na formação multilateral que abarque conhecimento científico e prática de trabalho, um projeto de educação profissional emancipatório.

Frigotto (2001a) destaca cinco aspectos centrais que caracterizam um projeto de Educação Profissional, focado numa perspectiva emancipadora:

- a) No plano societário parece-nos que há um embate permanente que vem sendo sustentado na construção contra-hegemônica que se situa no terreno ético-político. Trata-se de um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos. [...]
- b) No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. Afirmar a ideia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico.
- c) Afirmar, também, de modo cada vez mais claro, de que no patamar histórico que nos encontramos, há ainda espaço e uma especificidade da formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento “sustentável”, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários. Trata-se de uma perspectiva muito diversa da do governo federal que cria, mediante a nova LDB, dois sistemas educativos. Um regular - fundamental, médio (educação básica) e superior - e outro sistema (não regular, por dedução) que é da educação profissional dividido em “básico, técnico e tecnológico”. Embora seja exigência de que a educação profissional de nível técnico seja pós nível médio ou concomitante, efetiva-se um dualismo que supõe que as dimensões técnicas, científicas, culturais e políticas sejam separáveis. [...]
- d) Tem-se, de outra parte, como premissa, que não se pode tomar a Educação Profissional como política focalizada nem de geração de emprego, nem como preventiva ao desemprego e estratégia para nos integrarmos ao mundo globalizado. As políticas de emprego, renda e de nossa inserção soberana no plano mundial, estão inscritas num projeto alternativo de desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, onde o ser humano se constitui o centro e a medida e não o mercado ou o lucro. Esses, ao contrário, no mínimo, devem ser regulados por uma esfera pública (esfera dos direitos) e estarem num horizonte utópico de serem suplantados. [...] Vale dizer, um sistema que deveria ser suplantado, já que agora somente se constitui em força destrutiva.
- e) Por fim, o horizonte de sociedade e de educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. Isso implica, lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias (p.82-83).

Frigotto defende uma proposta de educação profissional emancipadora, voltada para uma formação abrangente, capaz de integrar as diversas esferas do ser humano que o capital opta por separar. Parte-se de um projeto societário contra hegemônico, capaz de romper com a

lógica do capital, vinculada à geração de empregos. A educação visaria, portanto, proporcionar a interação entre pensar e agir, disponibilizando os conhecimentos e a compreensão crítica para além da estrutura dominante.

Mas esta possibilidade de educação profissional emancipadora, seria apenas uma utopia na atual conjuntura brasileira? A atual realidade político-econômica expõe a fragilidade para a constituição desta educação. A materialização da emancipação somente poderá ser concretizada por meio de ações políticas de um Estado que valorize o desenvolvimento pleno do ser humano, apoiando-se nas três dimensões indissociáveis: trabalho, ciência e cultura.

Frente às discussões apresentadas neste capítulo, pode-se considerar que as relações entre educação e trabalho, desde suas origens foram postas como categorias desarticuladas, marcadas pela divisão de classes. Assim, com a consolidação do capitalismo, a educação para o trabalho foi posta sob a determinação direta das condições para sua manutenção.

Na vigência dos postulados keynesianos, a educação foi organizada de acordo com os ditames do taylorismo/fordismo, transportaram-se os modelos vigentes nas fábricas para o chão da escola, por meio da chamada “pedagogia tecnicista”. Diga-se, de passagem, ainda presente em muitos projetos e processos formativos e no imaginário de formadores.

Com a crise mundial dos anos de 1970, o esgotamento do keynesianismo, a reestruturação produtiva e a revolução tecnológica, surgiu um novo modelo de organização do trabalho, o toyotismo, responsável por profundas transformações no mundo do trabalho. Este quadro configurou uma nova morfologia do trabalho que proliferou em todas as partes do mundo.

Sob este contexto e influência, no Brasil, sobretudo a partir da metade da década de 1990, com a vitória do neoliberalismo, o Estado, apoiando-se em financiamentos de organismos multilaterais, estabeleceu uma série de medidas que afetaram, decisivamente, a educação profissional. Expressões como competência, postos de trabalho, empregabilidade e globalização permearam as diretrizes desta modalidade educacional.

Assim, teve-se como estratégia transferir para o indivíduo a responsabilidade de obter um emprego, ou seja, transferiu-se dos responsáveis pelas políticas de geração de emprego para o indivíduo uma permanente luta para o aumento de sua empregabilidade. Acentuou-se a relação entre esta modalidade educacional e os pressupostos fundamentais da Teoria do Capital Humano.

Nesta configuração de sociedade, a educação profissional destacou-se na pauta dos governantes, por ser uma modalidade educacional que apresentou, em suas origens e ao longo do seu controvertido percurso, terreno fértil para estabelecer as relações diretas entre trabalho

e educação; por forças legais, imprimiu limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Esta argumentação coloca a modalidade de formação humana e profissional como uma política educacional de grande relevância para os governantes, cuja ênfase estruturante, ainda, permanece na qualificação profissional, destinada a atender os diversos setores da economia. No entanto, há propostas de cunho crítico para que esta modalidade de educação vislumbre um projeto abrangente de democratização e transformação. Projeto este que reconheça a urgente necessidade de promover uma educação unitária, capaz de assegurar a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, visando uma formação plena do ser, ou seja, omnilateral.

Resta a esperança de que esta modalidade educacional, sob a perspectiva de emancipação humana, seja capaz de romper com o estigma de uma educação propícia a atender o receituário neoliberal.

Embora sejam premissas indicadas teoricamente e problematizadas no contexto da sociedade capitalista, as relações entre Educação e Trabalho, sob a égide da transformação ainda carecem de ações e propostas que sejam idealizadas e experimentadas, enquanto esforço coletivo de um projeto político e social, voltado para a emancipação.

CAPÍTULO II - TRAÇOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES DE 1909 À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE 2008.

A educação, no Brasil, tem acompanhado a divisão social do trabalho que separa os que pensam dos que executam, atribuindo a cada classe de trabalhadores remunerações e lugares sociais diferentes. A história da educação brasileira tem um tema recorrente, a separação entre a cultura da escola, a cultura geral e a cultura do trabalho, a formação profissional para o mercado de trabalho, para a produção, o produtivismo e a competição sem limites – hoje mais grave, diante da mundialização do capital (CIAVATTA, 2007, p.15).

Este capítulo discute os principais traços constitutivos, derivados da histórica educação profissional brasileira, emergidos pelas alterações realizadas pelas diferentes políticas públicas educacionais nos últimos cem anos no Brasil. Para tal propósito, foi realizado um recorte ancorado na história desta modalidade de educação: de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008.

A educação profissional no Brasil, historicamente, enraizada e derivada dos projetos de desenvolvimento governamental destina-se aos trabalhadores, em oposição simbólica à escolarização pública propedêutica, de caráter universal, com vistas à preparação intelectual para a continuidade dos estudos, em especial o superior. Nessa perspectiva, enquanto para grande parte da população, a formação escolar volta-se para o trabalho e terminalidades mais imediatas, para outra, o trabalho é perspectivado após muitos anos de escolarização, inclusive universitária e pós-universitária.

Esta modalidade educacional possui uma longa história no contexto da educação escolar brasileira. Os jesuítas contribuíram para sua gênese no Brasil, tendo o “ofício” como o “ethos” educativo da educação profissional. Trouxeram os irmãos artesãos que faziam parte das missões para ensinarem aos negros e índios os primeiros ofícios em oficinas, consideradas como *locus* das primeiras escolas de aprendizes.

No período colonial, a presença de escravos (índios e negros) na produção do trabalho manual afastava os detentores da força de trabalho livre, empenhados em diferenciar-se dos escravos. Para amenizar este problema, algumas corporações de ofícios estabeleceram normas rígidas para impedir que escravos exercessem certos ofícios. Associou-se, portanto, as produções escravocratas às atividades manuais, criando uma representação social que se transformou em preconceito a este tipo de atividade.

Assim, com a escassez de mão de obra, o Estado coagia homens em condições desfavoráveis a tornarem-se artífices, a exemplo do que acontecia com os órfãos, os abandonados e os desvalidos da sorte. Desta forma, foram constituídos, segundo Delphino (2010, p.28) “os primeiros fundamentos da educação profissional no Brasil, dedicada apenas às classes menos favorecidas”. Cunha (2000c, p. 91) esclarece que:

Entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina. Algumas décadas mais tarde (1875), o mais importante estabelecimento deste tipo, o Asilo dos Menores Desvalidos, foi criado no Rio de Janeiro. Os “meninos desvalidos” eram os que, entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância.

No período imperial, o ensino de ofícios ainda manteve o caráter compulsório do Brasil colônia. O Estado continuava com a formação compulsória para as classes socialmente marginalizadas. Paralelamente, houve iniciativas particulares, destinadas ao aperfeiçoamento de homens livres com boa vontade para aprender. Cunha (2000c) afirma que:

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação (p. 92).

Estas ideologias, na Colônia e no Império, não seriam estratégias para manter o controle das classes operárias, a disciplina, o aumento da produtividade e a definição do lugar do menor desvalido na sociedade? Um permanente controle das camadas inferiores?

Com o legado do ensino de ofícios concebido no Império, a República inaugurou uma nova fase de formação da força de trabalho no país. Em 1889, logo após a proclamação da República foi entregue por um dos dirigentes do Apostolado Positivista, Benjamin Constant, um memorial, representando cerca de 400 operários das oficinas do Rio de Janeiro. “Ele continha todo um plano, calcado no positivismo de Augusto Comte⁷, para “incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República”, como modelo a ser seguido por todos os empregadores” (CUNHA, 2000c, p. 92).

O memorial referenciou dois problemas de ordem geral: as necessidades de produção, no tocante, a crescente demanda pela indústria moderna e as necessidades do Estado em

⁷ Filósofo francês criador da doutrina positivista. Suas ideias influenciaram grandemente a formação da república no Brasil, tanto que o lema da bandeira brasileira "Ordem e Progresso" foi inspirado em sua doutrina.

impor a cada cidadão o cumprimento espontâneo do seu dever. Embora estas medidas não tenham sido aceitas pelo governo, influenciou o Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891 que estabeleceu providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da Capital Federal.

Esta nova configuração da sociedade brasileira trouxe um novo protagonista: o proletariado urbano industrial. Para assegurar a expansão das indústrias e o consequente número de trabalhadores foram necessárias iniciativas governamentais urgentes para a formação profissional.

O Brasil adentrou em uma nova fase econômica e política, em virtude da necessária modernização industrial e urbana. Este momento impôs a criação de medidas públicas para escolarizar e profissionalizar os grandes contingentes populacionais urbanos. Assim, conforme Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 1906, Nilo Peçanha, Presidente⁸ do Estado do Rio de Janeiro, criou cinco escolas profissionais: “Três (em Campos, Petrópolis e Niterói) para o ensino de ofícios manufatureiros e duas (em Paraíba do Sul e Resende) para o ensino agrícola⁹” (CUNHA, 2000a, p. 64).

Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, além de inúmeras greves articuladas de operários. Neste contexto, Cunha (2000c) explica que o ensino profissional era visto pelas classes dirigentes como:

[...] um antídoto contra a “inculcação de ideias exóticas” no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado [...] Convergente com essa ideologia conservadora havia, outra, progressista – a do industrialismo. Ela consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização [...] Ademais, o ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da “questão social” (p. 94-95).

Neste mesmo ano ocorreu a medida republicana mais importante para a educação profissional: a promulgação do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909.

2.1 A institucionalização do Ensino Técnico-Profissional Brasileiro e dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Após o falecimento do Presidente Afonso Pena, Nilo Peçanha, político influenciado pelo industrialismo, assumiu a presidência da República e por meio do Decreto nº 7.566 de

⁸ Denominação dada aos governadores, na época.

⁹ Decreto (RJ) n. 787, de 11 de setembro de 1906. O regulamento dessas escolas foi baixado pelo Decreto (RJ) 1.004, de 11 de dezembro desse ano. A escola de Resende foi criada pelo Decreto (RJ) n. 1008, de 15 de dezembro de 1906.

23/09/1909 instituiu o ensino técnico-profissional brasileiro com a criação da Rede de Escolas de Aprendizes Artífices. Foram criadas dezenove escolas de aprendizes artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Inicialmente, situadas uma em cada estado da federação brasileira, cujas datas de inauguração situam de 1º de janeiro a 1º de setembro de 1910. Segundo Cunha (2000a):

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais” (p.63).

Este decreto estipulava a manutenção destas escolas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, designado para tratar de assuntos relativos ao ensino profissional não superior. Os motivos que levaram à criação das Escolas de Aprendizes Artífices estão expressos no próprio decreto, considerando,

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação [...] (BRASIL, 1909).

Assinala-se que no texto do decreto, expressões como “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” e “formar cidadãos úteis à nação” explicitaram, claramente, os objetivos da criação destas escolas e a que classes sociais elas se destinavam. Souza (2008) afirma que:

[...] desde a criação dos primeiros Liceus de Artes e Ofícios implantados no Brasil na segunda metade do século XIX, a educação profissional foi concebida com caráter assistencialista, visando a amparar e preparar para o trabalho crianças pobres, órfãs e desvalidas (p. 108).

Assim, as instituições e os termos impregnados de designações preconceituosas, vinculados à educação profissional, expressaram as desigualdades sociais e culturais, demonstrando seu caráter educacional assistencialista e meramente compensatório. Este decreto estabelecia o ingresso nestas instituições da seguinte forma:

[...] Art. 6º. Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio [...] (BRASIL, 1909).

Com o intuito de inserir os novos trabalhadores nos processos produtivos do crescente

desenvolvimento industrial os “capacitava”, adaptando-os às novas formas de sociabilidade e sobrevivência humana, ditadas pela sociedade moderna. Souza (2008, p. 109) explica que “uma barreira social se interpôs entre o ensino secundário humanista e desinteressado e o ensino profissional técnico utilitário e de nível elementar”.

Em 1930, com as grandes potências mundiais sob o impacto da “Crise de 1929” e a possibilidade de alternativas de superação desta crise, calcadas no keynesianismo, Getúlio Vargas assumiu o poder em meio a uma crise no país, que clamava por mudanças.

Vargas foi presidente do Brasil, por dois períodos. Os primeiros quinze anos (1930-1945) subdividiram-se em três momentos: no primeiro, ele assumiu a chefia do “governo provisório” (1930-1934), marcando o fim da República Velha. No período de 1934 a 1937, governou o país como Presidente da República, eleito pela Assembleia Nacional Constituinte (eleita pelo povo) de 1934. Com o golpe de estado de 1937, instalou-se o Estado Novo (1937 a 1945) com outra Constituição. Em sua segunda fase, Vargas governou o país como presidente eleito pelo voto direto, de 1951 a 1954, quando se suicidou.

Sob a conjuntura do Estado Novo, Vargas “outorgou” a Constituição de 1937, a qual reduziu a responsabilidade do Estado para com a educação. Ghiraldelli Júnior (2003) explica que:

[...] o Estado Novo praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário em relação ao ensino. O ordenamento democratizante alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como um direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público (p.82)

No texto constitucional, art. 130, diz que: “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados [...]” (BRASIL, 1937a). Assim, esta Carta, usando o termo “solidariedade”, explicitou uma dissimulada intenção dos mais ricos em financiar a educação para os mais pobres. Esta constituição não se interessava em manter uma educação geral e gratuita para todos. Ghiraldelli Junior (2003) esclarece que a intenção:

[...] era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam em estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir deste sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares (p. 83-84).

No texto constitucional de 1937, é visível a discriminação social às classes menos favorecidas, ao mencionar sobre o ensino profissional:

Art. 129 [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937a).

Este documento deixou transparecer um movimento contrário ao keynesianismo, com o “encolhimento” do Estado, frente às políticas públicas para a educação. Contrariou até mesmo os proclames de Vargas, que ao candidatar-se à presidência da República, indicou-a como “elemento imprescindível para a melhoria das condições de vida da população brasileira e como valioso instrumento de nacionalização” (SOUZA, 2008, p. 147).

Neste contexto, ainda no ano de 1937, foi assinada a Lei nº 378 que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, em diferentes níveis.

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Parapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz (BRASIL, 1937b).

Ainda no período do Estado Novo, diante das demandas industriais, em 1942, foi publicado o Decreto-Lei nº 4.127 que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. “[...] Art. 1º. A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; d) escolas de aprendizagem [...]” (BRASIL, 1942).

Com o objetivo de atender às demandas da industrialização por mão de obra qualificada e regulamentar o ensino de ofícios efetivou-se, a partir de 1942, a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Esta Reforma foi realizada, sob o comando do Ministro da Educação e da Saúde Gustavo Capanema. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), o sistema educacional proposto pelo Ministro:

[...] deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres (p. 189).

Desta forma, a Reforma Capanema consolidou a dualidade do sistema de ensino brasileiro, consagrando os princípios do texto constitucional de 1937: uma educação destinada

às elites e outra destinada à formação da classe trabalhadora, reproduzindo na estrutura do sistema educacional a estrutura socioeconômica do país. Segundo Ghiraldelli Júnior (2003), “a legislação foi bem clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (p.90).

A Reforma atingiu diversos ramos de ensino, em separado e isoladamente, por meio de Decretos-leis. A Lei Orgânica do Ensino Industrial que marcou o início da vinculação do ensino industrial à estrutura escolar do país, foi apenas a primeira de uma série de seis que reestruturaram o sistema educacional brasileiro. As Leis Orgânicas foram estruturadas da seguinte forma:

1. Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei 4.073 de 30/01/1942.
2. Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei 4.244 de 09/04/1942.
3. Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei 6.141 de 28/12/1943.
4. Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei 8.529 de 02/01/1946.
5. Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei 8.530 de 02/01/1946.
6. Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei 9.613 de 20/08/1946.

Os decretos do ensino industrial, secundário e comercial foram instituídos na gestão do Ministro Capanema, durante o Governo de Getúlio Vargas. Os do ensino primário e normal, no governo provisório de José Linhares, com o ministro da educação Raul Leitão da Cunha e o último decreto, o do ensino agrícola, no governo de Eurico Gaspar Dutra, com o ministro Netto Campelo Junior. Segundo Cunha (2000b):

[...] as “leis” orgânicas decretadas a partir de 1942 redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas (a formação de força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo) e razões ideológicas (montar um quadro geral e simétrico que abrangesse *todos* os tipos de ensino), o sistema educacional escolar passou a ter a seguinte configuração: (1) O *ensino primário*, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos (Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946). (2) O *ensino médio*, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha o objetivo de formar dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho especificada para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola, para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; e o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. [...] (3) O *ensino superior* permaneceu com a mesma estrutura de 1931. Cada “lei” orgânica referia-se à articulação do ramo de ensino em questão com o superior (p.40-41) [grifo do autor].

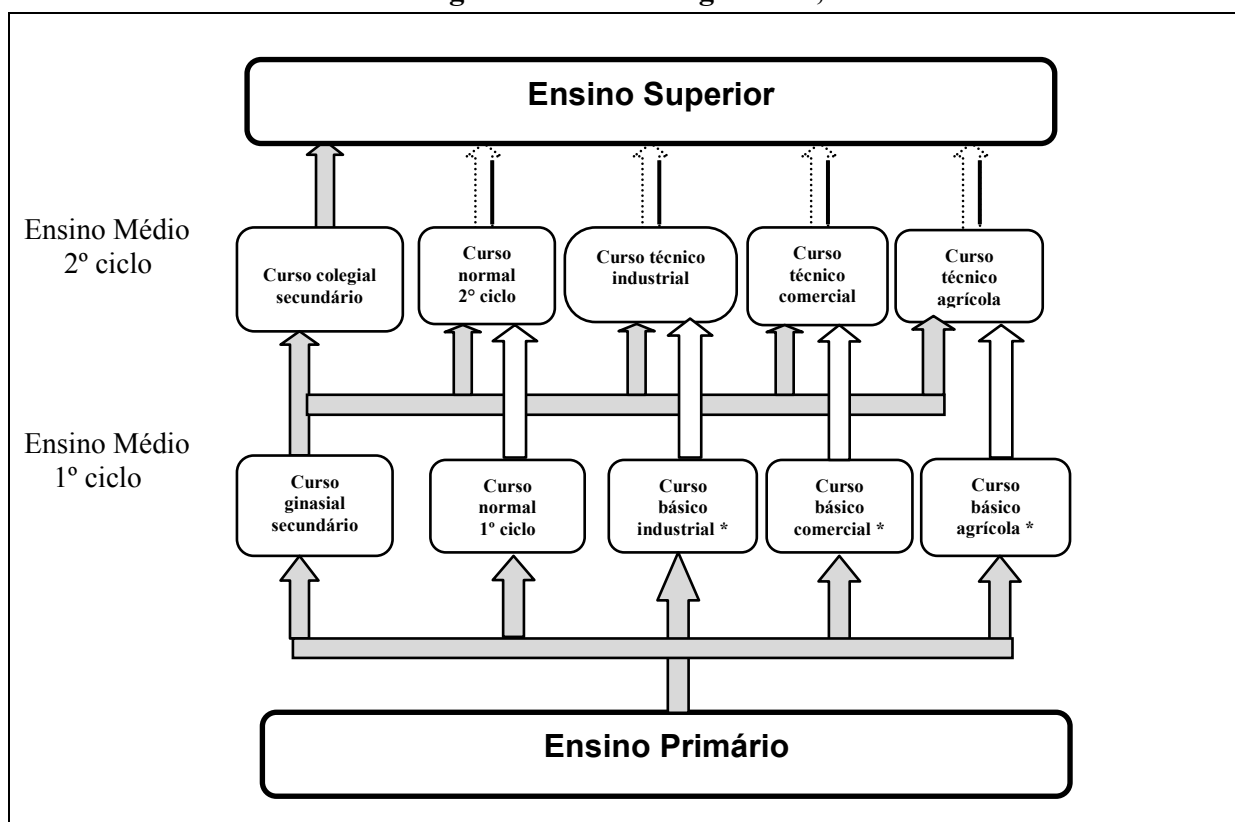
O ensino médio foi organizado em dois ciclos, sendo que cada ciclo possuía cinco ramos de ensino e o primeiro ciclo era propedêutico ao segundo. Os ramos de ensino do primeiro ciclo são: curso ginásial secundário, curso normal (1º ciclo), curso básico industrial,

curso básico comercial e curso básico agrícola; do segundo: curso colegial secundário, curso normal (2º ciclo), curso técnico industrial, curso técnico comercial e curso técnico agrícola.

O primeiro ciclo do ensino secundário (ginasial) era propedêutico ao segundo ciclo respectivo (colegial) e também aos demais. Porém, o mesmo não ocorria com os demais ciclos, o primeiro ciclo dos ramos profissionais, somente era preparatório para os respectivos segundos ciclos, conforme ilustra figura 01.

Com a implantação destas leis, houve a possibilidade dos concluintes do segundo ciclo de cursos não secundários participarem de vestibulares. Os egressos dos cursos do ensino médio profissionalizante (2º ciclo), somente poderiam cursar o ensino superior se houvesse vinculação entre a especialidade técnica adquirida e a pretendida no ensino superior. Este fato contribuía para desestimular os concluintes dos cursos profissionais a ingressarem no ensino superior. Uma forma de reforçar as desigualdades sociais, ocultada sob a dissimulação de terem o “direito” ao ensino superior. Para melhor ilustrar a articulação entre os níveis de ensino, conforme as leis orgânicas do ensino observe a figura a seguir.

Figura 01 - Articulação entre os níveis de ensino segundo as “Leis Orgânicas”, 1942-1946



* Cursos de aprendizagem profissional, respectivamente industrial, comercial e agrícola.
Fonte: adaptado de Cunha, 2000b, p.39.

Sobre este organograma, é relevante destacar a afirmação de Cunha (2000b):

Embora o 2º ciclo dos ramos profissionais estivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalho intelectual, ele oferecia um ensino de segunda classe, excetuando-se algumas escolas/turnos do ensino normal. [...] Permeava as medidas tomadas a partir de 1937, em continuidade com a política educacional autoritária desencadeada em 1930, o propósito do Estado de utilizar o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica, de modo a não só inculcar a ideologia que o legitimava mas, também, impedir que surgissem ideologias alternativas (p.42-43).

Paralelamente ao ensino secundário de formação geral, predestinado aos que “conduziriam a sociedade”, foi explicitado por esta lei, o ensino profissional destinado “aos a serem conduzidos”. O ensino profissional consolidou-se no Brasil como uma educação de “segunda categoria”, cujas funções e postos de trabalho possíveis de emprego reforçaram no imaginário social, como sendo inferiores. A separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, existente desde a Colônia, tornou-se, plenamente legalizada. Zotti (2004) esclarece que: “a Reforma de Capanema reafirmou o processo discriminatório e dual do ensino através de reformas específicas para o ensino secundário e para cada ramo do ensino profissionalizante” (p. 132).

O sistema de ensino profissionalizante não conseguiu atender aos interesses imediatistas desencadeados pela crescente industrialização no Brasil. A modernização exigia maior qualificação de mão de obra que este sistema público poderia ofertar. Diante disto, Ghiraldelli Júnior (2003) explica que:

[...] o governo estadonovista acabou por criar um sistema de ensino profissionalizante em paralelo com a rede pública. Organizou-se o Senai e o Senac, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e Confederação Nacional do Comércio; mais ágeis e rápidos na formação de mão-de-obra qualificada, tiveram um crescimento vigoroso após o término da ditadura varguista (p. 91-92).

Frente a fortes pressões das camadas populares sobre o Estado, nos anos de 1950 e 1953, foram criadas as Leis de Equivalência para “valorizar” o ensino técnico. Estas leis apesar de apresentarem um avanço, dissimuladamente, constituíram-se em limitadores sociais para os menos favorecidos.

A Lei nº 1.076/1950 assegurou aos concluintes dos cursos do primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito a matricularem-se nos cursos clássico e científico do ensino secundário, mediante exigência de exames em disciplinas de cultura geral, não estudadas nos primeiros ciclos técnicos.

Em 1953, a Lei nº 1.821, regulamentada pelo Decreto nº 34.330/53, dispôs sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores:

[...] Art 1º Poderá matricular-se na primeira série do curso clássico, ou do científico, o estudante que, satisfazendo as demais condições legais, haja concluído um dos seguintes cursos:

I - ginasial;

II - básico do ensino comercial, industrial ou agrícola;

III - normal regional, ou de nível correspondente;

IV - curso de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas, em cinco anos letivos, pelo menos, e com o mínimo de seis disciplinas do ciclo ginasial.

Parágrafo único. Nos casos dos itens II, III e IV a matrícula dependerá da aprovação dos candidatos, mediante exame das disciplinas que bastem para completar o curso ginasial.

Art 2º Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído:

I - o curso secundário, pelo regime da legislação anterior ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;

II - o curso clássico ou o científico, pela legislação vigente;

III - um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos;

IV - o 2º ciclo do ensino normal de acordo com os Arts. 8º e 9º do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico, pela legislação dos Estados e do Distrito Federal;

V-curso de seminário de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário e ministrado por estabelecimento idôneo.

Parágrafo único. Sem prejuízo das exceções admitidas em lei, exigir-se-á sempre do candidato, não habilitado no ciclo ginasial, ou no colegial, ou em nenhum dos dois, exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário. [...] (BRASIL, 1953a).

Esta Lei revelou uma falsa “democratização do ensino”, devido às dificuldades de acesso impostas ao ensino superior para os concluintes dos cursos profissionalizantes. Somente com a LDBEN de 1961, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico, em termos de equivalência e continuidade de estudos. Mas, na prática, os critérios de diferenciação/hierarquização cultural, explícitos ou dissimulados continuaram a existir. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/1999:

[...] A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória” (BRASIL, 1999, p.13).

Manfredi (2002) afirma que:

[...] mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em fins de 1961, a dualidade estrutural ainda persistiria, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário (p.103).

Mesmo mediante a esta conquista, não houve a superação da dualidade estrutural, pois ainda permanecia a bifurcação do ensino para atender às necessidades impostas pela divisão social do trabalho que, em última instância, ou em primeira, remete à estrutura social,

portanto, às das classes sociais.

Como parte das decisões políticas educacionais que vinham sendo tomadas no Brasil, que estava “sob pressão para caminhar em um sentido específico de modernização, sentido este relacionado aos interesses imperialistas dos EUA que já se haviam firmado como potência mundial” (ROCHA, 2009, p.102), iniciaram-se as discussões sobre os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs). Rocha (2009) afirma que:

Os CSTs, dentre as suas várias determinações, têm como objetivo oferecer um tipo específico de curso superior para aqueles membros da classe trabalhadora que lograrem obter uma educação superior. Este curso, “menos denso”, isto é, de curta duração, com baixa base teórica e grande foco na prática voltada pragmaticamente para um posto de trabalho, é uma das facetas da sociedade de classes – uma educação “menor” para uma classe social “mais baixa” (p.20).

Para compreender esta argumentação, com estreita vinculação mercadológica, faz-se necessário referenciar a historicidade dos CSTs, que pode ser compreendida, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 1961):

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

Assim, foi permitida uma ação inovadora para os cursos superiores. No ano seguinte à promulgação da LDBEN/61, iniciaram-se as discussões sobre os cursos de tecnologia que apresentavam, basicamente, dois objetivos: atender às necessidades do mercado e à demanda em massa pelo ensino superior.

A criação deste curso foi, então, proposta pelo Departamento de Assuntos Universitários (DAU), amparada pela flexibilidade do artigo 104 da Lei nº 4.024/61 e pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 280/62. Essa flexibilização, segundo Machado (1998):

[...] ensejou a proposta de criação do curso de Engenharia de Operação com a duração de três anos, aprovada pelo Parecer CFE nº 60/63. O currículo mínimo desse curso, aprovado pelo Parecer CFE nº 25/65, visava à formação de um perfil profissional centrado, principalmente, na atividade de supervisão de setores especializados da indústria (p.02-03).

Segundo Rocha (2009), o CFE, em fevereiro de 1963, por meio do Parecer nº 60/63, aprovou a proposta para o Curso de Engenharia de Operação, instituindo uma nova modalidade de curso no Brasil, e em fevereiro de 1965, pelo Parecer nº 25/65, o CFE fixou o currículo mínimo para estes cursos. Assim, estruturou-se o curso de curta duração, contrapondo-se aos tradicionais cursos de engenharia, com cinco anos de duração e base

científica mais densa. Além destes instrumentos legais, o Decreto Federal nº 57.075/65 permitiu seu funcionamento, unicamente, em estabelecimentos de ensino superior de engenharia que estivessem em situação regular nos termos da lei.

A estruturação do curso de curta duração e embasamento teórico reduzido, além das pressões contrárias dos universitários, dos conselhos e associações profissionais de engenharia, que não concordavam que egressos deste curso pudessem ser considerados engenheiros, restringiu sua história a pouco mais de dez anos. Entre as causas deste insucesso, o Parecer CNE/CP nº 29 cita duas principais:

[...] Uma, relacionada com o próprio currículo mínimo definido pelo Parecer CFE nº 25/65, concebido como um currículo mínimo para atender a todas as áreas. Embora contemplasse componentes curriculares voltados para a elétrica e eletrônica, apresentava o perfil profissional de uma habilitação voltada principalmente para engenharia mecânica. A outra causa decorreu do corporativismo dos engenheiros, reagindo à denominação de engenheiro de operação para esses novos profissionais, alegando que a denominação geraria confusões e propiciaria abusos, em detrimento da qualidade dos serviços prestados (BRASIL, 2002a, p.343).

O Curso de Engenharia de Operação, segundo o Parecer nº 29/2002, foi extinto pelo Parecer CFE nº 4.434/76, dando lugar ao Curso de Engenharia Industrial. Este curso apresentava um perfil profissional voltado para prática, porém com duração de cinco anos, caracterizando-o como uma nova habilitação de curso de engenharia.

Frente à crise do Curso de Engenharia de Operação, a solução encontrada pelo governo foi promover a oferta dos cursos de curta duração pelas Escolas Técnicas Federais, por meio do Decreto-Lei nº 547/1969, que respaldado na Lei da Reforma Universitária diz que:

[...] Art 1º. As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional (BRASIL, 1969).

Para Cunha (2000b), houve um esforço governamental para a implantação de uma política, já traçada na Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), de multiplicação de cursos de curta duração, principalmente em certas escolas técnicas, ou seja, fora das universidades onde os cursos longos poderiam atrair para si os estudantes dos cursos de curta duração. Cunha (2000b), ainda, explica que:

Essa segregação institucional aliou-se ao combate às semelhanças entre os cursos curtos e os longos. A denominação *engenheiros de operação*, dada aos concluintes de cursos de três anos, foi banida do vocabulário. Eles passaram a ser chamados de *tecnólogos*. Os cursos deveriam ter currículos bem diferentes dos cursos longos ou plenos, de modo a desincentivar futuras tendências de que os concluintes de uns buscassem “completar” sua formação mediante a adição de umas tantas matérias ao currículo cursado, pretendendo, assim, diplomas de cursos longos. É esse o Parecer nº 1.589/75 do Conselho Federal de Educação (p.207) [grifo do autor].

A Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) contemplou esta inovação ao possibilitar a criação de cursos profissionais de curta duração, bem como a exigência de que os cursos superiores atendessem às peculiaridades do mercado de trabalho.

[...] Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional. [...] Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho. § 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior (BRASIL, 1968).

Esta Lei, portanto, corroborou com esta proposta de curso, adequado à realidade socioeconômica e já preconizado pela LDBEN de 1961. Além de responder a esta realidade, contribuiu para sanar o problema dos “excedentes” nas universidades do país.

2.2 A obrigatoriedade da profissionalização no país, preconizada na década de 1970.

A década de 1950 e início dos anos 60, no Brasil, foram marcados pela modernização e o crescimento dos grandes centros urbanos. Politicamente, num contexto de relativa democracia, foi elaborada a primeira LDBEN, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Esta Lei flexibilizou o acesso ao ensino superior, “porém mantém a dualidade na estrutura do ensino médio, com dois projetos que atendem à divisão técnica e social do trabalho: o ensino secundário propedêutico e o ensino técnico-profissionalizante” (ZOTTI, 2004, p. 134). A autora ainda esclarece que “a organização do ensino e curricular é adequada ao conteúdo socioeconômico-político, especialmente no sentido de garantia dos interesses dominantes” (p.135).

O período ditatorial (1964 – 1985), no Brasil, iniciou com o golpe militar que depôs João Goulart e finalizou com a eleição indireta (pelo Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney. Após o golpe, o Brasil vivenciou um triste cenário de ditadura que acarretou profundas modificações na organização política, econômica e social do país. Ocorreu, portanto, um novo ordenamento político-econômico do capital subordinado aos ditames internacionais, que tornou a realidade brasileira satisfatória para alguns e, paradoxalmente, devastada para outros.

Os militares, ignorando o empobrecimento das maiorias, propagandearam a consagração do “milagre econômico brasileiro”. Expressão atribuída, ideologicamente, a uma época que representou um crescimento econômico, ocorrido durante o Regime Militar, com a preocupação em acumular capital suficiente para alavancar a economia e aumentar a produção

industrial. O “milagre brasileiro” foi um movimento que, segundo Valério (2008):

[...] afoitou os ânimos dos empresários que demandavam mais e mais mão de obra, mas mão de obra com qualificação, algo que o Brasil já não podia mais ofertar. Foi sob pressão deste Lobby que o governo viu-se obrigado a dar a guinada rápida, trocando a formação cidadã pela formação operária através da lei 5.692/71 (p.106).

A adequação implantada pela Lei nº 5.692/1971 marcou, significativamente, a história da educação profissional no Brasil, ao universalizar a profissionalização, no âmbito do ensino de segundo grau. Fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ao responder às exigências por mão de obra qualificada, reformulou os currículos de formação humanística para formação profissional. Ou seja, os conteúdos humanistas, predominantes até então, foram substituídos pelos científicos e técnicos, orientados para o trabalho. Esta Lei se pautou, segundo, Ghiraldelli Júnior (2003):

[...] pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional (p. 126).

A Lei nº 5.692/71 pode ser entendida como sendo um instrumento de política educacional dos governos militares, com a perspectiva de adaptação/subordinação ideológica ao projeto político e econômico. Ela instituiu a profissionalização (ensino médio técnico) universal obrigatória em todo o país, nas redes pública e privada. A ótica desta legislação pode ser percebida pelo discurso do Ministro do Planejamento de Castello Branco, Roberto Campos, proferido no Fórum do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), em 1968, conforme apresenta Ghiraldelli Júnior (2003):

O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do terceiro grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a “agitação estudantil” (vivia-se, realmente, uma movimentação mundial, em geral comandada pelos jovens, tanto no mundo ocidental quanto no oriental) daqueles anos era em razão de um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório”, deixava “vácuos de lazer” que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” (p.127).

O Ministro Roberto Campos foi defensor das intenções de organizar um ensino com vistas à supervalorização do mercado de trabalho, caracterizado pelo tecnicismo, ou seja, um ensino profissional que permitisse a estabilidade e desenvolvimento econômico do país. A “pedagogia tecnicista” possibilitou reproduzir nas instituições de ensino, a organização de trabalho (fordismo/taylorismo) presente nas indústrias.

Esta lei serviu como uma estratégia de desarticulação política dos jovens manifestantes da época, pois seu processo de formação profissional seria eminentemente técnico e prático, capaz de preencher os “vácuos”, evitando, com isto, o tempo livre que permitia o engajamento político dos estudantes daquela época, propositores de uma “nova sociedade” por intermédio de uma revolução cultural.

Cunha (1977) apresenta, também, outras razões/intenções não explicitamente manifestadas no texto legal:

[...] desviar para o mercado de trabalho concluintes do ensino médio que, em contingentes cada vez maiores, buscam a obtenção de graduação de nível superior como requisito cada vez mais indispensável à ascensão social no interior das hierarquias ocupacionais burocráticas (p.156).

Com o desvio dos jovens para o mercado de trabalho, regularia a demanda por cursos superiores que promoveriam jovens mais conscientes, questionadores e com acesso às carreiras profissionais e salariais mais promissoras.

Esta perspectiva de análise pressupõe articulá-la à outra lei, a de nº 5.540/68 (Reforma Universitária) ¹⁰, a qual reestruturou o ensino superior. Esta lei é considerada como o marco da “massificação do ensino superior”, por meio da expansão do ensino privado, isolado, não universitário, interiorizado e vocacionado para o mercado. No entanto, simbólica e dissimuladamente, sob os auspícios ideológicos do discurso liberal de ampliação das oportunidades educacionais, novas formas de seleção cultural foram construídas para dificultarem a continuidade dos estudos para “todos” em nível superior.

Com a implantação da Lei nº 5.692/71, (res)significou-se o antigo segundo grau, que passou a ser caracterizado por uma dupla função: a) preparar para o prosseguimento dos estudos e b) habilitar para o exercício de uma profissão técnica:

[...] Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

[...] § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins (BRASIL, 1971).

Sem condições de transformar todo o segundo grau, na perspectiva proposta de articular a educação geral e profissional, Manfredi (2002) afirma que:

¹⁰ Segundo Dourado (2009, p. 152), a Reforma Universitária “reconheceu e, paradoxalmente, limitou o princípio da autonomia. Considerando o regime militar e, sobretudo, a implementação de atos institucionais como o AI-5, a autonomia universitária foi cada vez mais se diluindo frente às ações de intervenção do governo, que cada vez mais intervinha no cotidiano das universidades, perseguindo professores, estudantes e funcionários”.

A lei foi sofrendo, em curto período de tempo, várias modificações, até se chegar em 1982, com a Lei 7.044, a uma solução de compromisso, mediante a qual se repunha a antiga distinção, já presente no Parecer MEC 76/75, entre o ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino profissionalizante (p.106-107).

Com a Lei nº 5.692/71, alterada, posteriormente, pela Lei nº 7.044 de 18/10/1982, as contradições entre os diferentes ramos da formação de nível médio e a dualidade do sistema educacional são aparentemente resolvidas. Mas, de fato, estas modificações trouxeram efeitos perversos para a educação brasileira. Dentre eles, a descaracterização do ensino secundário (com várias modalidades e habilitações) que conferia no final dos cursos secundários, diplomas de formação técnica. A educação profissional, nesse período, pode ser conceituada como uma “falsa profissionalização”, à exceção de algumas habilitações, dentre elas, as rurais que o mercado de trabalho demandava e empregava.

Correlativamente à medida política educacional de profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, a década de 1970 consagrou os Cursos de Tecnologia, tanto do ponto de vista normativo, quanto da criação de instituições de ensino que passaram a ofertar esta modalidade de ensino.

Por meio do Projeto nº 19, vinculado ao Plano Setorial de Educação e Cultura para o triênio 1972-1974, houve incentivo especial à criação de cursos superiores de “curta duração”. O Parecer CNE/CP nº 29 afirma que:

Uma análise objetiva da realidade do mercado de trabalho no início da década de setenta demonstrava que os profissionais qualificados em cursos superiores de longa duração eram frequentemente subutilizados, isto é, estavam sendo requisitados para funções que poderiam ser exercidas com uma formação mais rápida. Daí o grande incentivo daquela época, para a realização de cursos técnicos de nível médio (do então 2º grau) e de outros de nível superior, que deram origem aos cursos superiores de tecnologia. A própria denominação das disciplinas curriculares, mesmo quando apresentassem conteúdo equivalente ao de um curso superior tradicional, deveria ser diferente, pois tudo deveria ser feito para que o curso de tecnólogo fosse apresentado ao candidato como algo especial e terminal, que o conduziria à imediata inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2002a, p.347).

Assim, foram implantados, no triênio 1973-1975, em 19 instituições de ensino superior (universidades e instituições federais), 28 novos cursos de tecnologia, distribuídos pelas cinco regiões brasileiras.

Excetuando o curso de Engenharia de Operação, os primeiros cursos de tecnologia foram implantados basicamente no Estado de São Paulo, em faculdades de ensino superior sendo: em 1970, dois cursos na Fundação Educacional de Bauru; em 1971, um curso na Faculdade de Engenharia Química de Lorena - Fundação de Tecnologia Industrial, cinco cursos na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e um curso na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba do mesmo Centro, quatro cursos na Faculdade de Tecnologia da Universidade Mackenzie e, em 1972, três cursos nas Faculdades Francanas (Associação Cultural e Educacional de Franca). Estas faculdades, juntamente, com as Escolas Técnicas Federais, constituíram os principais locais

de oferta dos CSTs. Segundo o Parecer nº 436/2001:

[...] Enquanto os cursos de formação de tecnólogos passaram por uma fase de crescimento durante os anos 70, os cursos de engenharia de operação foram extintos em 1977. Em 1980, os primeiros eram 138 (46% no secundário, 33% no terciário e 21% no setor primário), sendo o MEC responsável pela criação da grande maioria deles (BRASIL, 2001, p.08).

No ano de 1979, houve a primeira manifestação de alunos dos cursos de tecnologia, realizada pelos estudantes das Faculdades de Tecnologia de São Paulo e Sorocaba e do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, exigindo a transformação dos cursos de tecnologia em cursos de engenharia industrial. Alegavam a forma preconceituosa que os tecnólogos eram recebidos no mercado de trabalho, porém estas manifestações não foram atendidas. O Parecer nº 29/2002 esclarece que:

Essa decisão governamental foi importante para a manutenção e a valorização dos cursos superiores de tecnologia no cenário educacional e no mundo do trabalho, não só no Estado de São Paulo como em todo País. Não é demais afirmar que, em 1979, com essa decisão histórica, o Governo do Estado de São Paulo selou o destino dos cursos de tecnologia no Brasil, os quais, agora, já se encontram ao amparo da LDB e de seu Decreto Regulamentador nº 2.208/97 (BRASIL, 2002a, p.13).

A década de 1980 pode ser considerada, no Brasil, como portadora de várias singularidades, ainda que alguns pensadores a considerem como uma década perdida. Configurou-se como sendo uma travessia entre o período governamental ditatorial (encerrado em 1985), esgotado e desacreditado, para uma redemocratização tão esperada e necessária em termos de desenvolvimento nacional. Para Frigotto (2006, p.34), “a questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década”. No campo educacional, ele afirma que:

[...] a ideia de democratização substantiva no campo educacional, fortemente presente na década de 1980, expressava uma reação ao caráter autoritário das reformas e políticas educacionais efetivadas ao longo da ditadura civil-militar. O confronto no âmbito da concepção de práticas educativas na escola dá-se entre tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica. Trata-se de conceitos, por um lado de tradição republicana (escola pública, laica, gratuita e universal) e, por outro, de tradição marxista (unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica) (p.39).

A educação profissional foi palco de discussões, especialmente o subcampo constituído pela Rede de Escolas Técnicas Federais. Em 1986, foi criado, pelo MEC, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado à expansão da rede federal de ensino técnico de nível médio, com previsão de construção de duzentas Escolas Técnicas Industriais e Agrotécnicas. Segundo Frigotto, Franco e Magalhães (2006):

A melhoria e expansão ativeram-se, sobretudo, aos prédios, a parte mais fácil (ainda que necessária). O que falta, e para isso não se sente no projeto vontade política, é construir a materialidade de um projeto educativo que rompa com a visão imediatista, mercadológica de educação, pois esta já não serve ao plano da competitividade intercapitalista. Mais do que isso, é preciso investir na concreção de um projeto unitário, denso e democrático de escola básica, nela incluindo a escola de segundo grau – projeto que busque construir uma nova função social para as escolas técnicas existentes (p. 148-149).

O Parecer nº 29/2002 esclarece que a Resolução CEF nº 12/1980, ao dispor sobre a nomenclatura dos cursos superiores de tecnologia nas áreas de engenharia, ciências agrárias e ciências da saúde, determinou que:

[...] “os cursos de formação de tecnólogo passam a ser denominados cursos superiores de tecnologia, aprovados com base nos art. 18 e 23 da Lei nº 5.540/68” e que “o profissional formado receberá a denominação de tecnólogo” (BRASIL, 2002a, p.13).

Entretanto, nos anos 80, os CSTs ficaram restritos a poucas instituições, o que possibilitou deduzir que estes cursos não fizeram parte do projeto educacional brasileiro nesta década.

Assim, a educação profissional perpassou pela mais ambiciosa de todas as políticas governamentais de educação, pela consagração dos cursos superiores de tecnologia e pela “década perdida”, permanecendo, vinculada à perspectiva neoliberal e aos horizontes dos setores produtivos.

2.3 A década de 1990: traços de uma profunda regressão.

A década de 1990 foi marcada por desafios nacionais e internacionais, provocados por transformações na organização do trabalho, intensificação da globalização, triunfo do neoliberalismo, cultura digital e desenvolvimento tecnológico. Estruturalmente, o mundo do trabalho tornou-se mais complexo: aumento de desemprego, precarização do trabalho e ampliação das desigualdades sociais.

Novamente, a formação profissional, formas de trabalho, acesso, vínculos e garantias trabalhistas são questionadas pelos detentores do capital. Termos como competências, habilidades, empregabilidade, produzidos no mercado invadiram as instituições educacionais, suas didáticas, currículos etc.

Foi uma década demarcada pela globalização, competitividade, produtividade, revolução tecnológica, toyotismo, dentre outros elementos que ajudaram na afirmação do neoliberalismo, uma vez que a recorrência do léxico contribuiu, politicamente, para influenciar determinadas ideologias. Frigotto (2006) afirma que:

A década de 1990, não sem resistências, foi de profunda regressão no plano dos direitos sociais e subjetivos. Transitou-se da ditadura civil-militar para a ditadura do mercado. Essa regressão conduz à conclusão de que o capital se expande na

consecução de seus objetivos, tanto com a ditadura quanto com a democracia restrita e pelo alto (p.44).

Pode-se dizer que foi uma década de consagração do poder ditatorial do mercado, alavancado pelo discurso efetivo da globalização. Sem dúvida, um período de grandes modificações/ajustamentos, marcado por largas experiências neoliberais. Para Fiori (2002):

Durante a década de 1990, em particular depois de 1994, o governo FHC foi um *enfant gateé* da administração Clinton. Contou com o apoio americano, apostou todas as suas fichas na sua ideologia globalitária e fez sua lição de casa de forma obediente e absolutamente disciplinada. Abriu suas fronteiras, desmontou a capacidade estratégica do Estado e acabou se fragilizando do ponto de vista internacional (p.221) [grifo do autor].

A educação fora, novamente, lembrada e significada sob outras concepções e estratégias, determinadas pelos organismos multilaterais. Edificou-se um palco para emergir reformas educacionais, em especial, após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003):

A estratégia do Governo Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social fica evidente já pela repulsa ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Sua estratégia aprofunda-se pela natureza e composição do Conselho Nacional de Educação. [...] A demora do governo para aprovar projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que desfigurava o projeto dos educadores que tramitava na Câmara, também nada teve de inocente. Tratava-se de uma estratégia para, ao mesmo tempo, ir transformando esse substitutivo em projeto adequado aos interesses do governo e ir impondo sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional (p. 109-110).

O ápice desta estratégia teve como marco a aprovação da LDBEN/1996, que se deu em conformidade com a ideologia hegemônica do neoliberalismo, de ajustes econômicos e valorização do mercado. É “uma 'LDB minimalista', compatível com o Estado mínimo” (SAVIANI, 2003, p. 200). Dois projetos se apresentaram durante sua elaboração: o denominado como sendo da sociedade civil, elaborado, democraticamente, e coordenado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, outro, burocraticamente, elaborado pelo MEC.

Para Ghiraldelli Júnior (2003), esta Lei é:

[...] uma mistura entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do senador Darcy Ribeiro, de certo modo mais afinado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino. É claro que, neste caso, há de se notar a influência do segundo projeto sobre o primeiro preponderantemente (p.207).

A afirmação de Frigotto e Ciavatta (2003) sintetiza o formato da LDBEN (1996) de

forma objetiva:

Poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas (p.110).

Nas últimas décadas, no campo educacional, transitamos, portanto, de reformas educativas centradas no modelo autoritário de modernização, advindas do golpe militar de 1964, para reformas neoliberais da década de 1990, com centralidade na hegemonia do capital. Segundo Frigotto (2007, p.1137), “a travessia efetivou-se, perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico”.

No tocante à educação profissional, com a promulgação desta Lei, o termo Educação Profissional passou a abranger o que era conhecido, até então, como Educação Técnico-Profissional. Pereira e Teixeira (2007) esclarecem que:

A mudança da denominação do capítulo 'Da educação profissional', no lugar de 'Educação técnico-profissional' significou um avanço conceitual, face aquele que vinha sendo conduzido ao longo do processo de elaboração da lei [...] A denominação atual, ultrapassando os limites de seu capítulo específico, pode significar um avanço, por estar assumindo a profissionalização concretizada por meio de um processo formativo integral, pressupondo a educação básica (p.105).

A atual LDBEN constituiu-se em um marco para a Educação Profissional e passou a determinar sua integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conforme seu artigo 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

No artigo 40, diz: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, o que vale dizer que a educação profissional não se confundirá com o ensino regular, como pretendia algumas concepções pedagógicas que valorizavam o ensino integrado.

Provavelmente, o capítulo da LDBEN destinado à educação profissional, não tenha sido de fácil elaboração, por esta educação ser permeada por diversos interesses.

Sobre o texto final desta Lei, referente à educação profissional, Pereira e Teixeira (2007) afirmam que:

Entende-se que o texto final, lamentavelmente, pode ser considerado o mais fragilizado e débil no sentido de apontar para uma formação mais definida e articulada com os demais itens do Sistema Nacional de Educação (arts. 39-42) (p.104-105).

Estes autores, também, apontaram outras fragilidades na versão final com questões relativas à articulação e transdisciplinaridade, que poderiam viabilizar melhor a construção de um conhecimento integralizado.

Saviani (2003, p.216) esclarece que o Capítulo III da LDBEN 9.394/96, destinado à Educação Profissional, “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. Esta afirmação ratifica fragilidades em um texto inconclusivo e propenso a diversas interpretações.

Situada nesse contexto, o MEC anunciou a intenção de realizar uma reforma no ensino técnico-profissional do país, capaz de promover a separação entre o ensino regular e o ensino técnico. Trata-se de orientações integrantes da reforma educacional do Governo FHC, relativas à educação profissional, ajustadas ao ideário político, em termos econômicos e sociais.

Tal política foi consolidada pelo Decreto nº 2.208 de 1997, expressão emblemática do neoliberalismo, que passou a regulamentar a LDBEN em seus artigos de 39 a 42 (Capítulo III do Título V). Surgiu, portanto, um novo conceito e sentido para a Educação Profissional no Brasil, que passou a vigorar a partir de 1997. Esse decreto, no artigo 3º, estabeleceu que a educação profissional, prevista no artigo 39 da LDBEN, compreenderia os seguintes níveis:

- [...] I- básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II- técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III- tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Os cursos de nível básico não estavam sujeitos a uma regulamentação prévia e independiam do nível de escolaridade dos ingressantes. Tratava-se de uma educação de duração variável, porém, eram conferidos aos que concluíssem, certificado de qualificação profissional, conforme artigo 4º do decreto. Um exemplo seria um curso básico de 40 horas de manutenção de computadores. Já os cursos de nível técnico possuíam organização curricular própria e destinavam-se aos matriculados ou egressos do ensino médio.

Esse decreto revelou a cisão entre educação geral e a formação profissional, instituída no seu artigo 5º da seguinte forma: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”, ou seja, o aluno poderia cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursaria o ensino médio (concomitante) ou após a sua conclusão (sequencial).

Kuenzer e Ferretti (1999) apud Manfredi (2002) são críticos em relação à separação

entre essas duas modalidades de ensino, pois julgam que ela:

1. repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos;
2. supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a ideia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista da produção (p.134).

A dualidade permitiu a coexistência de duas redes de ensino, a do ensino regular, visando à preparação para o ensino superior e a do ensino profissionalizante, para atender à lógica do mercado. Reforçou, portanto, a ideia de duas redes, reafirmando os fundamentos do taylorismo/fordismo que separa os dirigentes dos especialistas. Uma regressão aos anos em que este modelo de produção permeava o processo produtivo.

O restabelecimento desta dualidade pode, também, ocultar uma possível redução de custos, frente a uma nova demanda pelo ensino médio profissionalizante, uma vez que o custo de um aluno desta modalidade educacional é maior que a de um aluno de ensino regular. Segundo Manfredi (2002):

A ampliação da rede de ensino médio de formação mais generalista funcionaria, também, como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos, por causa dos processos de reorganização em curso, a reduzida parcela da população (p.135).

Esta reforma consagrou o desmembramento de dois tipos de ensino, acarretando simbólica e efetivamente, a coexistência de duas redes separadas: o sistema regular, que prepara para a continuidade dos estudos em nível universitário; e o profissional, ancorado à lógica do mercado, que se aproximou muito mais das recomendações dos órgãos internacionais e dos interesses dos empresários do que das perspectivas democráticas, defendidas pela sociedade civil.

Já o nível tecnológico compreende os cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico. O decreto estabeleceu que estes cursos fossem estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas. Para Rocha (2009), a partir do Decreto 2.208/97:

[...] podemos observar claramente a reiteração de um “sistema de educação profissional” paralelo ao “sistema de educação escolar”; porém, desta vez, parece que se consolida a expansão dos limites desta estrutura dual, em termos de níveis, até o superior – são estes os Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil de hoje. Cursos que quase durante duas décadas, haviam ficado no esquecimento (p.94).

Ainda no governo de FHC, ocorreu uma expansão substancial em sua oferta e o

estabelecimento de suas diretrizes curriculares, por meio da Resolução CNE/CP nº 03/02, fundamentada no Parecer CNE/CES nº 436/01 e Parecer CNE/CP nº 29/02. Nestas orientações normativas, a noção de competência apresenta-se como um fundamento ideológico, capaz de promover o desenvolvimento humano para uma “adequada” formação profissional do indivíduo, requerida pelo mercado de trabalho.

Vários problemas tiveram origem na Reforma da Educação Profissional, envolvendo o final do governo FHC, o que abriu espaços para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) indicar um novo rumo para a educação profissional. Segundo Santos (2010):

[...] durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, essa lei exacerbou a dualidade entre a educação profissional e a educação geral, em consonância à nossa herança escravocrata de desvalorização do trabalho compreendido como manual (p.122).

Dentre as negações ao decreto, sob a alegação de que seu teor não havia surgido da participação da sociedade, de que a educação profissional ficaria restrita a simples profissionalização, descuidando, desse modo, de uma educação geral, da formação de um cidadão pleno, destacou-se o importante papel do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) que se posicionou contrário ao decreto, nas discussões sobre a Reforma da Educação Profissional.

Os reflexos, desta década, para a educação profissional, foram de perplexidade. Esta modalidade educacional, ao trazer em seu bojo características que permitiram facilmente a implantação de políticas de governo, foi terreno fértil para que a conjuntura político-econômica promovesse desmontes e retrocessos educacionais.

2.4 A década de 2000, o governo Lula e uma política pública de valorização (?) da Educação Profissional e Tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A eleição do presidente Lula ensejou grandes expectativas de mudanças estruturais na educação profissional brasileira. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.1089) colocam que o tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação, no início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir conceitos e distorções decorrentes das medidas do governo anterior.

Em 2004, o presidente, reportando-se ao seu discurso eleitoral e respondendo às pressões, revogou o Decreto nº 2.208/97 com a edição do Decreto nº 5.154, que restabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) esclarecem que:

[...] o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas (p.04).

O referido decreto, ao restabelecer a possibilidade de integração do ensino médio e técnico, previu três formas de articulação:

- I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

De fato, o decreto apresentou maior flexibilidade nas relações entre ensino médio e educação profissional em relação ao anterior, uma vez que agregou a formação integrada e as possibilidades anteriores (formação subsequente e concomitante). Porém, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 21), a aprovação do decreto “por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990”.

Não teve, portanto, a capacidade política de promover um novo paradigma de Educação Profissional. Embora, formalmente, admitiu a possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio, na realidade apresentou dificuldades em romper com o paradigma já consolidado pelo Decreto nº 2.280/97. Delphino (2010, p. 175) enfatiza que:

[...] é difícil romper os paradigmas criados pelo Decreto nº 2.208, há resistência por parte dos professores com tantas mudanças em curtos espaços de tempo, a população brasileira não reconhece a validade e relevância dos cursos técnicos para a formação dos brasileiros e continua a considerar o Ensino Médio uma etapa do percurso para a universidade, não aceitando também a extensão dos cursos integrados de três anos para quatro anos de duração [...], há problemas de financiamento na implantação e manutenção desses cursos, longos e custosos, com instalações especiais e laboratórios adequados.

No ano seguinte a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o Governo Federal anunciou projetos prioritários como:

- a) Escola de Fábrica que objetivou a promoção da educação profissional e continuada para jovens de 16 a 24 anos de famílias com renda familiar mensal per capita de até um

salário mínimo e meio, matriculados na educação básica da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, prioritariamente, no ensino de nível médio. A Lei nº 11.180/05 de criação desse projeto autorizava bolsa auxílio no valor de até R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais, durante o período do curso, mediante comprovação da referida renda.

b) Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que foi criado por força do Decreto nº 5.478/2005. Visava atender à demanda de jovens e adultos, pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.840, em 2006, o qual passou a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O programa determinou que as instituições da rede federal de educação profissional destinassem vagas para o ensino médio integrado à educação profissional a jovens e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental. A partir do ano 2008, foram destinados R\$100,00 (cem reais) mensais aos alunos efetivamente matriculados no Programa, com frequência comprovada para contribuir com a permanência no curso.

c) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), implantado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 2005, por meio da Lei nº 11.129. Esse programa foi destinado aos jovens que concluíram a quarta série do ensino fundamental. Tal como a Escola de Fábrica, teve como objetivo qualificar jovens para facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho. Estabeleceu, também, a concessão de auxílio financeiro, no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, aos beneficiários do Programa.

Conforme Kuenzer (2010), esses programas são sustentados, juridicamente, pela Lei nº 9.394/96 e pelo Decreto nº 5.154/04 e,

[...] têm como característica a vinculação formal ao Sistema Nacional de Educação. Contudo, essa vinculação não se constitui em efetiva integração entre educação básica e profissional, não ultrapassando o nível formal, uma vez que [...] o CNE, ao ratificar as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional anteriores ao Decreto nº 5154/04, referendou a independência entre formação média e profissional, que podem ser ministradas como partes autônomas, embora integrantes do mesmo curso. Essa diretriz põe por terra a possibilidade de integração, embora se mantenha a vinculação formal com direito à certificação nos casos do PROJOVEM e do PROEJA (p.259).

Segundo Santos (2010, p.121), a normatização do PROEJA, que se deu via decreto,

“trouxe considerável desconforto para as escolas da rede federal de educação profissional”. Ainda segundo a autora, no evento Diálogos PROEJA¹¹, “uma professora afirmou que se não fosse por decreto, o PROEJA, provavelmente, não seria oferta das escolas federais da rede de educação profissional e tecnológica” (ibid., p.122). Sobre essa afirmação, Santos argumenta que tal fato remete ao perfil tradicional da maioria das instituições que preservam concepções conservadoras, respaldadas pelo então Decreto nº 2.208/97.

Em 2008, a promulgação da Lei nº 11.741¹² alterou dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 com o intuito de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

A nova denominação “Da Educação Profissional e Tecnológica” passou a integrar os seguintes cursos, conforme § 2º do art. 39: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio e III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2008a).

Nesta Lei, constatou-se que existem orientações mais claras e efetivas para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação tecnológica de graduação e pós-graduação. No entanto, inexistem orientações referentes à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, lacuna que poderia levar a diversas interpretações e, conseqüentemente, à realização de qualificação profissional de diversos níveis de qualidade.

Com esta Lei, incorporou-se o conteúdo do Decreto 5.154/2004 ao texto da LDBEN, ainda, mantendo os cursos técnicos nas modalidades concomitantes e subsequentes, trazidas pelo Decreto nº 2.208/1997.

2.4.1. Uma expressiva transformação na Educação Profissional e Tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Mais uma vez, ocorreram transformações na educação profissional e tecnológica. Foi assinada, pelo presidente Lula, a Lei nº 11.892, publicada no DOU em 30 de dezembro de 2008. Esta Lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída por cinco tipos de instituições, conforme Artigo 1º:

¹¹ Realizado em Bento Gonçalves, de 06 a 08 de novembro de 2008, com a participação de 11 instituições federais que mantêm turmas de PROEJA, com representação de professores, gestores e alunos inseridos nessas turmas.

¹² Esta Lei 11.741/08 promoveu alterações no Título V da LDBEN, principalmente, na seção IV do Capítulo II, que trata do Ensino Médio, alterando a redação de dispositivos do artigo 36 e, criando a seção IV – A, com a inserção de quatro artigos. Acrescentou, também, um novo parágrafo no artigo 37, na seção V que trata da Educação de Jovens e Adultos. Por último, alterou a redação do Capítulo III do Título V, referente à Educação Profissional que passou a denominar-se Da Educação Profissional e Tecnológica.

[...] I. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III. Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV. Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e V - Colégio Pedro II (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008b).

Na composição dos Institutos Federais, a partir de várias instituições com características peculiares (Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, CEFETs) e com a criação de novos câmpus, houve uma heterogeneidade de estruturas advindas das diversas realidades destas instituições. Essas instituições passaram a ser câmpus, vinculados às sedes (reitorias), geralmente, localizadas em cidades metropolitanas.

Antes da criação dos Institutos Federais, surgiram diferentes reações à proposta do governo, inicialmente divulgada pelo Decreto nº 6.095/2007, que estabelecia as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

A adesão aos IFETs foi “opcional”, ficando a cargo de cada instituição. Houve um Aviso de Chamamento Pública MEC/SETEC Nº 2/2007 de propostas para constituição dos IFETs, que teve por objeto a análise e seleção de propostas de constituição dos Institutos Federais. Essa Chamada estabeleceu um prazo para adesão de 90 dias, cujo resultado da seleção ocorreria em 31 de março de 2008 e se pautaria na elaboração do Projeto de Lei que trataria da criação dos Institutos Federais, acirrando a pressão governamental.

Nos discursos para a proposta de expansão da rede, ouvia-se que os Institutos Federais teriam prioridade, no tocante a recursos financeiros, capacitação e ampliação do quadro de servidores. Este fato poderia significar, na prática, que as instituições que não aderissem à proposta governamental poderiam ser penalizadas, o que pode ter contribuído, significativamente, para a expressiva adesão das instituições à nova estrutura proposta.

Com a criação dos Institutos Federais, o governo ampliou o quantitativo de instituições de educação profissional em todo o território nacional, viabilizando a interiorização da educação profissional e tecnológica pelo país por meio da criação de novos câmpus. É importante apresentar o conteúdo conceitual, que envolveu a questão da territorialidade, na criação dos Institutos Federais. Segundo Silva et al. (2009, p.35):

Uma das questões orientadoras do processo de negociação para a criação dos institutos foi o limite geográfico dos estados federados [...] Outra diretriz foi sua distribuição considerando as mesorregiões socioeconômicas dos estados em razão da natureza da investigação dos institutos nas respectivas regiões.

O MEC unificou ao máximo as autarquias diferentes de um mesmo estado, a partir de

identidades socioeconômicas de uma dada região. Não há unidade que esteja fora do estado onde está localizada a respectiva reitoria.

Os Institutos Federais, conforme preconiza o Artigo 2º da referida Lei,

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas nos termos da referida Lei (BRASIL, 2008b).

Esse artigo confere aos Institutos Federais natureza singular, atribuindo a uma única instituição a oferta de mais de um nível de educação. Os Institutos Federais têm como proposta político-pedagógica a oferta de educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias e também programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além da formação inicial e continuada de trabalhadores.

Os Institutos Federais apresentam organização pedagógica verticalizada, da educação básica à pós-graduação. Dessa forma, a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para tornar singular seu desenho curricular. Devem garantir, ainda, os seguintes percentuais, conforme estabelece os artigos 7º e 8º de sua Lei de criação:

[...] Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art.6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...] VI - ministrar em nível de educação superior: [...] b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º (BRASIL, 2008b).

Instituiu-se um novo paradigma para esta educação. Atualmente, denominada Educação Profissional e Tecnológica, que passou a agregar maiores possibilidades de oferta educativas para as quais foram/são necessárias grandes reestruturações para adaptação ao novo contexto. Com esta diversidade de ofertas de cursos e de percentuais fixados, para cada modalidade de formação, os Institutos Federais são levados, necessariamente, a assumirem uma identidade diferente de suas instituições de origem.

Tornou-se inevitável o questionamento da autonomia dos Institutos ao deparar com a

obrigatoriedade destes percentuais, a título de ilustração, os 20% reservados aos cursos de licenciatura, o que destoava bastante das tradicionais ofertas de vagas voltadas para a educação profissional. Oliveira e Tesser (2010) nos leva a refletir sobre esta questão:

Por que os IFETs foram os escolhidos para a expansão de cursos de licenciaturas, que na maior parte são de cursos de Biologia, Química e poucos de áreas tecnológicas? As universidades não deram conta desse modelo de profissionalizar o magistério? Estariam sendo cumpridas as metas dos ISEs (projeto vindo com a LDB/1996, praticamente extinto) com outra denominação, roupagem e finalidades ampliadas para “certos cursos” de graduação? (p.42).

Neste ponto é inegável explicitar o seguinte paradoxo: instituições ainda permeadas pela noção de competências, “especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (art. 2º, Lei 11.892/08) são *locus* para a formação docente.

Além das diversidades de cursos, previstos na Lei, configura-se, também, programas específicos para esta modalidade de ensino. Desta forma, a criação dos Institutos Federais aponta para uma expansão além da territorialidade, para uma verdadeira diversificação de oferta formativa.

Ao definir as finalidades e características, esta lei estabeleceu no seu artigo 2º que os Institutos Federais deverão:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.

O texto legal explicitou uma educação para atender as demandas produtivas que, em tese, estão em consonância com os diversos setores da economia o que retrata a continuidade do viés pragmatista da educação profissional.

Para subsidiar a compreensão da implantação dos Institutos Federais, gestores dos câmpus que compõem o Instituto Federal Goiano¹³ concederam, gentilmente, entrevistas, cujo roteiro está disposto no Apêndice B. As identificações destes entrevistados foram dispostas, no texto, da seguinte forma: GES.01, GES.02, GES.03 e GES.04.

Antes de apreciar e votar o projeto de transformação do CEFET – Rio Verde em

¹³ Composto pelos câmpus: Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí. O câmpus Ceres era Escola Agrotécnica, Iporá foi criado com a expansão, Morrinhos era Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Urutaí e os câmpus Rio Verde e Urutaí eram Centros Federais de Educação e Tecnologia.

Câmpus do Instituto Federal Goiano, houve diversas discussões (isoladas entre os servidores, entre a administração da época e em nível de Sindicato). O tema culminou em uma Assembleia Geral dos servidores, convocada pelo então Diretor-Geral, para apreciar e votar a proposta de transformação em Câmpus de um IF. Inicialmente, o projeto gerou alto interesse e boas expectativas na maioria dos servidores, pois o entendimento era de que tal transformação seria benéfica à instituição e, em princípio, não exigiria votação para aderir ao mesmo. Entretanto, um docente sugeriu que a adesão fosse submetida à votação pelos presentes. O questionamento chave consistiu na perda da plena autonomia orçamentária/financeira/administrativa e didática que, até então, usufruía a instituição. Temia-se que uma nova versão da extinta COAGRI fosse imposta. Debatido o tema, a proposta, que aparentava obter 100% de aceitação, foi submetida à votação. Como resultado, cerca de 97% dos presentes manifestaram-se favoráveis a tal projeto. O CEFET – Rio Verde foi então transformado no IF Goiano – Câmpus Rio Verde. Os benefícios, gradualmente, passaram a ser notados: a) status similar ao das universidades (surgimento da Reitoria e dos Campi); b) autonomia similar à das universidades para a abertura de cursos superiores; c) equiparação salarial com os docentes universitários; d) aumento do número de matrículas de discentes (pela agregação de quatro IFES em um IF), que resultou em sensível aumento da matriz orçamentária do IF Goiano. Por outro lado, fruto desta nova realidade, nítidas foram as perdas observadas: a) redução da autonomia administrativa do Diretor-Geral e dos Diretores Sistêmicos do Câmpus; b) concentração dos recursos orçamentários/financeiros do Câmpus na Reitoria; c) maior lentidão e entraves impostos aos processos para prestação de serviços, aquisição de consumíveis e de material permanente; d) desfalque em algumas áreas do ensino, pela remoção de docentes do Câmpus para a Reitoria, sem a devida contrapartida (vaga com código autorizado); e) repasse de algumas funções gratificadas do Câmpus para a Reitoria; f) maiores esforços para justificar a criação de novos cursos no Câmpus; g) sombreamento e indefinição das atribuições dos cargos administrativos da Reitoria e dos Campi; e h) maior lentidão na elaboração e aprovação de documentos regulatórios do IF Goiano. Contudo, os Institutos Federais são, atualmente, uma realidade no país, apesar de ainda embrionária. Espero que esta seja a última intervenção cirúrgica do MEC, na configuração da instituição. Ajustar-se a esta nova realidade, para todos os envolvidos no processo, exige especial empenho e dedicação. Possivelmente, em 2019 (10 anos de ifetização), o IF Goiano estará mais bem consolidado e as perdas supracitadas, estarão parcial ou totalmente superadas (GES.01).

O entrevistado revelou uma expressiva preocupação com vários aspectos desta nova realidade, denominada por ele como “intervenção cirúrgica”, expressando o descontentamento com as diversas metamorfoses que a educação profissional vivenciou desde sua formalização. Paradoxalmente, o entrevistado analisou como pontos positivos as semelhanças que os Institutos Federais passaram a ter com as universidades (câmpus e reitoria), mas sinalizou os principais pontos negativos como decorrentes desta mesma estrutura.

Embora eu não tenha acompanhado o processo de discussão inicial para a implantação dos IFs, a resistência que existia era relacionada à proposta de criação de apenas um único Instituto no estado de Goiás, o que geraria um certo conflito entre as autarquias até então existentes (CEFET-GO, CEFET-Urutaí, CEFET- Rio Verde e EAF-Ceres). Com a definição de que Goiás teria 2 Institutos, essa resistência foi bastante reduzida. Considero que, como em toda mudança, haja impactos positivos e negativos. Como impactos negativos, posso apontar uma certa perda da identidade que já possuíamos como Escola Agrotécnica, assim como uma redução na autonomia, principalmente, em relação à compras e a alguns aspectos de gestão de pessoas. Passamos, também, a ter uma responsabilidade de atuação

bastante ampla, o que gera um certo desconforto, pois temos que atuar desde cursos de formação inicial e continuada até pós-graduação em nível de doutorado, passando por Proeja, Licenciaturas etc. Por outro lado, essa nova institucionalidade trouxe uma perspectiva de crescimento muito grande, com a possibilidade e autonomia para criação de cursos superiores e de pós-graduação, contratação de pessoal, investimentos em infraestrutura e, inclusão da pesquisa e da extensão como elementos indispensáveis no processo de formação. Na verdade, estamos com um grande desafio nas mãos e, entendo que temos que ser bastante criativos e proativos, para que possamos atender a essa nova institucionalidade e, principalmente, oferecer para a comunidade local e regional as melhores perspectivas possíveis em termos de educação e formação profissional de qualidade (GES.02).

O discurso do entrevistado expressou preocupações com a redução de autonomia e a diversidade na oferta formativa, advinda do desenho curricular configurado pela lei de criação dos Institutos. Os aspectos positivos foram destacados ao considerar a possibilidade de crescimento institucional.

Quanto à criação dos institutos, acredito que ampliou o número de alunos e contratação de professores, em função do aumento orçamentário advindo com o processo de expansão da Rede Federal. Houve também um novo olhar para os institutos com a criação de decretos que incentivam a permanência dos alunos na instituição e de professores e técnico-administrativos equivalentes. Outro fator a considerar foi a interiorização do ensino gratuito, pois com a criação dos institutos, houve o significativo aumento do número de Câmpus no interior do país, o que permite a democratização do acesso. Como pontos negativos, comentado no Câmpus são a perda de autonomia, pois muitas das ações, como por exemplo, a formulação de regulamentos, além de terem que ser formulados em conjunto, precisam também de serem aprovados pela reitoria. Em muitos casos, há contradições internas, pois cada Câmpus possuía estruturas e pensamentos divergentes o que ocasiona conflitos até se chegar a um consenso. Além disto, muitas decisões, principalmente, administrativas, são centralizadas na reitoria. Destaco também o aumento de despesas com a criação da reitoria, tanto em termos de sua própria manutenção, quanto para o deslocamento do pessoal dos campi para buscar soluções conjuntas. Porém de forma geral, percebo a criação dos institutos, após superar as dificuldades apontadas, de forma satisfatória, pois ampliou-se a visibilidade institucional e um novo olhar, por parte do Ministério da Educação e da sociedade, foi dado à educação profissional e tecnológica, requerendo maior dedicação dos gestores. Não podemos esquecer o principal, a qualidade de ensino (GES.03).

Este gestor revelou, também, uma preocupação com os conflitos internos para obter os consensos, necessários para a consolidação de ações conjuntas. O entrevistado enfatizou a perda da autonomia e os gastos com deslocamentos para a reitoria. Positivamente, sinalizou a criação de instrumentos legais que colaboraram para o crescimento institucional, além do acréscimo do número de alunos e servidores.

A criação dos Institutos foi um marco para a educação profissional e tecnológica. Para Goiás, o fato de termos sido contemplados com dois institutos foi outro grande diferencial, contudo para Morrinhos todas as vantagens foram potencializadas. Em Morrinhos foi realizada uma Assembleia Geral com os servidores para consolidar a transformação em Instituto. A maior conquista para o Câmpus Morrinhos foi, sem dúvida, a autonomia administrativa, patrimonial e pedagógica. Assim a comunidade

passou a atuar de forma mais direta na vida da escola. Com isso, vieram: as liberações de vagas para novas contratações de docentes e técnicos administrativos; melhoria do quadro de funções comissionadas (CD) e gratificadas (FG) do Câmpus Morrinhos; recursos orçamentários e financeiros para construção de novas obras e aquisição de equipamentos para alavancar o ensino, a pesquisa e a extensão; aumento da oferta de cursos técnicos e superiores, além da criação da licenciatura; investimentos em laboratórios; aumento do número de bolsas de iniciação científica; melhorias das instalações e, principalmente, melhoria no atendimento ao educando. As maiores dificuldades sentidas por nós foram: significativo aumento de novas demandas apresentadas por servidores recém chegados e, muitas vezes, de grandes universidades com enorme aparato de trabalho e pesquisa; dificuldade de integrar e inserir os novos servidores à dinâmica da escola; pouca experiência administrativa da equipe; dificuldade de alcançar os índices do termo de metas; dificuldade de contratação de alguns profissionais específicos como engenheiros civis e/ou serviços especializados (SER.04).

Para este entrevistado é perceptível a satisfação pela instituição integrar-se aos Institutos, ao afirmar que “todas as vantagens foram potencializadas”. Contraditoriamente, aos demais discursos, a criação dos Institutos Federais foi traduzida em autonomia administrativa, patrimonial e pedagógica. Os pontos positivos vincularam-se, principalmente, à infraestrutura e o aumento da oferta de cursos. Aspectos negativos foram registrados em torno da dificuldade/inexperiência administrativa.

As distintas visões reveladas nestes excertos podem ser fruto das expectativas geradas, diante da possibilidade de crescimento institucional motivada pela criação de novos cursos. Um evidente impulso, totalmente diferente da estagnação vivenciada no octênio de FHC, na década de 1990.

Na Lei de criação dos Institutos Federais, a autonomia foi posta de forma explícita, em função da natureza jurídica de autarquia dos institutos. As instituições de origem destes institutos também eram autarquias, detentoras, portanto, de autonomia. Estas angústias dos gestores, portanto, revelaram os difíceis consensos, exercício exigido por esta nova realidade, para a qual é necessário reunir todas as singularidades em um mesmo planejamento/projeto.

Outro ponto destacado foi o investimento em infraestrutura que, embora seja necessário, não poderá configurar-se como no PROTEC que “reforçaram o indício da mentalidade clientelista e “obreirista” [...] A melhoria e expansão ativeram-se, sobretudo, aos prédios, a parte mais fácil (ainda que necessária)” (FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006, p.148). A preocupação central deverá estar em construir um projeto educativo que rompa com o tecido estrutural, profundamente, marcado pela ressignificação de sua dualidade histórica.

As falas revelaram a concepção de crescimento da instituição associada ao acréscimo do número de matrículas. Esta concepção precisa estar vinculada à qualidade de ensino como demonstra a preocupação dos GES.02 e GES.03 “oferecer para a comunidade local e regional

as melhores perspectivas possíveis em termos de educação e formação profissional de qualidade” e “não podemos esquecer o principal, a qualidade de ensino”. As expressões, acréscimo do número de matrícula/qualidade de ensino, se dissociadas, colocará no mundo do trabalho um exército de “ilustrados” prontos para assumirem apenas postos de trabalho ou aumentar os índices de desempregados.

Os desafios, impostos por esta nova “roupagem” de educação, permearam as preocupações. De fato, a adaptação a uma nova estrutura/realidade formada por “velhas” instituições, que se configuravam de forma independente no contexto nacional, ao tornarem-se integrantes de modelo institucional único, requer grandes desafios.

Neste cenário ainda embrionário, são inegáveis os avanços na retomada de concursos públicos, com novas vagas e a possibilidade de aproveitamento de vagas provenientes de aposentadorias, as políticas assistenciais e a interiorização de novos câmpus.

Neste capítulo, foi possível constatar que a trajetória histórica do Brasil e da Educação Profissional e Tecnológica se entrecruzaram. Diante da reconstituição de cada conjuntura histórica, um conjunto de documentos oficiais se apresentou, ora definindo avanços, ora retrocessos. Desde os primórdios da colonização, consolidou-se a dualidade estrutural e sua funcionalidade, vinculada ao modo de produção e à reprodução das classes sociais. Até mesmo os cursos superiores de tecnologia, enquanto cursos da educação profissional foram contaminados por esta dualidade.

A institucionalização da educação profissional foi marcada por ações governamentais que reforçaram as desigualdades sociais e a estrutura socioeconômica do país, sob a forma de uma educação assistencialista e compensatória. Diante da modernização vivenciada pelo país nas décadas 1950/60 e da ditadura, a obrigatoriedade desta educação foi a expressão emblemática da supervalorização do capitalismo. Apoiada na pedagogia tecnicista, esta educação tentou transpor o modelo fordista/taylorista para o “chão da escola”.

Diante de um “novo” contexto, após a travessia da ditadura para a democracia, já na década de 1990, a educação profissional é novamente consagrada em conformidade com a ideologia hegemônica do neoliberalismo. Com esta nova fase do capitalismo, termos como globalização, competências, habilidades, novas formas de produção (toyotismo), inerentes aos discursos de empresários, foram transpostos para o contexto desta educação.

Assim, a educação profissional foi (re)formulada “pelo alto”, reforçando uma formação fragmentada, apressada e barata. Reforçou a disparidade entre o saber e o fazer profissionalizante para readequar esta modalidade educacional às novas determinações políticas e econômicas emergentes do mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, para conferir à parcela da educação profissional um caráter mais diferenciador intelectualmente, a nomenclatura tecnológica, portanto, em nível superior, pode representar uma nova distinção social em decorrência de um mercado de trabalho que o reivindica e ao mesmo tempo fetichiza.

No início deste século, as esperanças foram renovadas, diante da vitória do governo Lula que priorizou a educação nas propostas e debates. Em 2004, houve o esperado ato legal (Decreto nº 5.154) que possibilitou maior flexibilidade a esta educação, porém foi insuficiente para viabilizar uma nova realidade para a educação profissional.

Em 2008, mais uma vez, esta educação esteve no centro da pauta dos governantes, quando foi instituída uma “remodelação” da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: a criação dos Institutos Federais e, como consequência, novas definições para esta educação. Este formato institucional trouxe angústias e esperanças como se depreende dos discursos dos gestores, mencionados anteriormente.

Neste contexto, embora se perceba o viés produtivista centenário desta educação, sublinha-se que os Institutos Federais podem ser a oportunidade de transformação da marca histórica emblemática desta educação, diante da perspectiva de constituírem-se em um centro de excelência.

É inegável reconhecer que a atual fase na qual se insere os Institutos Federais, há um crescente potencial para que novos processos formativos sejam vivenciados. Romper com os modelos e formatos, anteriormente, estabelecidos pode ser uma das estratégias acionadas internamente, no sentido de construir níveis de autonomia na gestão administrativa e acadêmica. Por conseguinte, estimular redefinições de projetos curriculares e processos de formação, situados nas características da realidade local e regional. Daí a importância dada às visões dos egressos e dos demais sujeitos da instituição.

CAPÍTULO III – HISTÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO CÂMPUS URUTAÍ E O PERCURSO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p.9).

Este capítulo trouxe à discussão traços significativos da constituição do IF Goiano Câmpus Urutaí e do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Com este propósito, caracterizou-se o contexto sócio-histórico do município de Urutaí. Resgataram-se as memórias da instituição, por meio de fontes documentais, acervo fotográfico e lembranças não lineares de antigas questões que não fazem parte do imaginário e lembranças da maioria das pessoas que hoje integram o seu presente.

Para a compreensão do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas foi reconstituída sua trajetória, apoiando-se nos fundamentos ideológicos e normativos dos cursos superiores de tecnologia na atualidade. Sublinhou os elementos centrais que envolvem a formação curricular desta modalidade de educação e a, conseqüente, identidade do tecnólogo como um profissional portador de algumas especificidades.

Esta instituição, ao longo dos seus 59 anos, passou por diversas metamorfoses advindas da complexa (des)construção da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Mesmo tendo mais de meio século de existência, não possui sua história organizada, em forma de arquivos ou obras escritas. Os registros encontrados estão fragmentados no espaço escolar. Exigiu-se, portanto, grandes esforços na tentativa de reconstituição de sua retrospectiva histórica.

3.1 Fragmentos históricos do município de Urutaí

Na tentativa de apreender a história do IF Goiano Câmpus Urutaí, partiu-se da caracterização do município onde está localizado: Urutaí. O município conta com uma área de 626,7 km², inserido na região do sudeste goiano e distante a 164 km da capital do Estado de Goiás e a 250 km do Distrito Federal. Urutaí possui 2.970 habitantes, segundo dados do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Destacam-se dentre os aspectos econômicos do município: os estabelecimentos agropecuários, a pecuária e a produção agrícola.

Urutaí é uma “cidade” pequena, de ruas simples, limpas e arborizadas, desprovida de requintes que possam atrair moradores de cidades de médio e grande porte. Urutaí pode ser caracterizada como uma “cidade pequena”?

As (in)definições conceituais de cidade pequena/cidade local¹⁴ são muito variadas, aliás, até mesmo a definição de cidade não é tão simples como possa parecer. Embora não haja uma clareza teórica para a definição de cidade pequena, Santos (2005) apresentou interessantes contribuições para o debate das nomenclaturas: cidades locais e pseudocidades.

A cidade local é a dimensão mínima a partir da qual as aglomerações deixam de servir às necessidades da *atividade* primária para servir às necessidades inadiáveis da *população*, com verdadeira “especialização do espaço” [...] Poderíamos então definir a cidade local como a aglomeração capaz de responder às necessidades vitais mínimas, reais ou criadas, de toda uma população, função esta que implica em uma vida de relações (p.87-88) [grifo do autor].

Ao juntar os termos *pseudo* e cidade, Santos (2005) formou a palavra pseudocidade. O autor coloca que:

Poderíamos então falar da existência de verdadeiras cidades: as cidades, simplesmente falando, e as pseudocidades. Teríamos ainda que distinguir estas últimas por suas relações com o meio ambiente. Haveria pseudocidades inteiramente dependentes das atividades de produção primária [...] e mesmo de atividades não primárias como cidades industriais ou cidades religiosas [...]. Por outro lado, existem pseudocidades engastadas em sua aglomeração, como parques industriais ou cidades-dormitórios. Não se trata, então, de cidades locais. Com efeito, as cidades locais dispõem de uma atividade polarizante e, dadas as funções que elas exercem em primeiro nível, poderíamos falar de *cidades de subsistência* (p.87) [grifo do autor].

Em decorrência da complexidade conceitual apresentada para categorizar um município, Urutaí poderia ser, conceitualmente, definido como cidade local ou pseudocidade? Independente do conceito a ela atribuído é considerada, por muitos, como uma “cidade” pacata, sem grandes acontecimentos. Nas férias e feriados prolongados, pode-se ouvir, em suas ruas, o canto dos pássaros e as vozes das crianças, brincando pelas ruas. A foto a seguir, da Paróquia Bom Jesus de Urutaí, retrata a tradição religiosa do município.

¹⁴ Santos (2005) denominou cidades pequenas de cidades locais, visando melhor compreensão do fenômeno urbano que “abordado de um ponto de vista funcional, é antes um fenômeno qualitativo” (p. 86). Assim, o uso do termo cidade local evitaria a simples noção de cidade pequena, vinculada ao tamanho demográfico e territorial. O uso do termo cidade pequena, impregnado por um viés quantitativo, foi substituído por cidade local, com viés qualitativo.

Figura 02 – Paróquia Bom Jesus de Urutaí.



Fonte: <http://www.ferias.tur.br/fotos/2358/2/urutai-go.html>

As origens de Urutaí remontam ao início do século XX e tem um vínculo direto com a construção da Estrada de Ferro em Goiás e atividades agropecuárias.

Segundo a lenda de denominação do município, seu nome surgiu em função de viajantes que paravam no local durante seu percurso. Mello (1998) ao falar sobre a origem do nome Urutaí, assinalou que:

[...] Os pioneiros narram que os carreiros [...] ao prepararem carne de sol para alimentarem-se durante o percurso, quando as mesmas estavam secando apareciam lindas aves de cor azul-seda que chamavam-se “uru” para comê-las, os carreiros que ficavam vigiando diziam: “uru-taí!!” A partir de então, ficou assim denominado o município (p.05).

Documentos oficiais também mencionam o pássaro Uru, como o responsável pelo nome do município.

Figura 03 – Pássaro Uru.



Fonte: <http://animais.culturamix.com>

Urutaí integra um conjunto de municípios goianos, assimilados, culturalmente, pelas comunidades locais e regionais como “Região da Estrada de Ferro” (mesorregião do sudeste goiano), composta por 22 municípios, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 04 – Região do Sudeste Goiano (Estrada de Ferro).



Fonte: <http://www.seplan.go.gov.br/sepim/pub/regplan/img/sudeste.jpg>.

No final do século XVIII e mais especificamente no século XIX, as terras que originaram Urutaí eram conhecidas como um local de repouso para tropeiros e boiadeiros que, geralmente, trafegavam da Cidade de Goiás (capital do Estado) à Uberaba-MG, transportando sal. Neste local, formaram-se núcleos de povoamento de pouso para tropas e boiadas. Siqueira (2006) esclarece que:

Uma das fácies evidentes da história goiana, e também de várias outras regionais, é o pouso, em geral constituído de uma casa de residência do proprietário [...], às vezes de senzala, paiol e um rancho [...] Servia o rancho de dormitório, cozinha, armazém das mercadorias transportadas pelas tropas e de depósitos de arreatas e outros pertences [...] No rancho, o tropeiro e os viajantes, mais tarde o boiadeiro e o carreiro, tanto se hospedavam, para o pernoite, quanto encontravam, com certa frequência, o reabastecimento de suas dispensas ambulantes e o suplemento da ração de seus animais (p. 67-68).

Por volta de 1910, Urutaí ainda possuía um reduzido número de casas, aproximadamente vinte, pertencentes aos poucos produtores agrícolas que começaram a povoar o local. O impulso necessário para a consolidação do povoado foi marcado pela construção da Rede Ferroviária em Goiás, nas primeiras décadas do século XX.

Sobre a penetração da Estrada de Ferro, em 1912, Ferreira (1999) explica que:

Em Goiás, a penetração da Estrada de Ferro em 1912 provocou uma significativa transformação nas regiões Sul e Sudeste, com a modernização da economia agrária e, simultaneamente, outros aspectos da vida social, política e cultural também passaram a experimentar mudanças. O povoamento e, conseqüentemente, o processo de acelerada urbanização foram parte dessa lógica, ocorrendo a expansão das cidades existentes e o surgimento de novas cidades (p.23).

Urutaí é um exemplo de povoado que experimentou mudanças em decorrência do processo de construção da ferrovia. Segundo Borges (1990):

A construção da ferrovia não resultou do empenho político da classe dominante do Estado. As oligarquias ligadas à antiga estrutura de produção, tanto a nível nacional como regional, de uma certa forma se opuseram ao apoio do Estado aos planos e projetos de construção ferroviária. Por conseguinte, em Goiás as oligarquias dominantes pouco ou quase nada fizeram de concreto para tornar realidade a ferrovia. Os coronéis, contrários a qualquer tipo de mudança de caráter progressista, não queriam a estrada de ferro, pois ela representaria uma força nova de transformação que poderia ameaçar o “status quo”, ou seja, o poder constituído dos coronéis. A manutenção do “atraso” era também uma forma de manter a dominação (p.55).

Borges (1990) esclarece, ainda, que a construção da Estrada de Ferro em Goiás resultou do empenho político de uma fração da classe dominante, vinculada a novos grupos oligárquicos que contaram com apoio financeiro internacional e do fato da ferrovia servir, inteiramente, aos interesses da economia capitalista, em expansão no país, o que pressionava o Governo Federal a apoiar sua construção.

Ainda, segundo Borges (ibid., p. 106), “muitas estações se transformaram, dentro de pouco tempo, em núcleos de colonização e depois em povoados e cidades como Anhanguera, Cumari, Goiandira e Urutaí”. Povoados que se transformaram em expressivos centros de exportação de produtos agropecuários, despertando o interesse de pessoas que visavam os benefícios dos trilhos.

A Estação da Estrada de Ferro de Urutaí, ilustrada na foto a seguir, foi inaugurada no leito ferroviário, em 15 de novembro de 1914. Além da estação, a região contou com a contribuição de migrantes dos estados de Minas Gerais, São Paulo e da região Nordeste do país para a ocupação em seu entorno.

Figura 05 - Estação da Estrada de Ferro de Urutaí.



Fonte: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/efgoias/urutai.htm>.

No ano seguinte, em 1915, já se percebia os reflexos do crescimento do município. Foram construídos, em torno da ferrovia, depósitos, destinados ao armazenamento de mercadorias, além de diversas casas para as famílias dos ferroviários e lavradores, atraídos pela esperança do progresso regional. Conforme enfatiza Borges (1990):

Urutaí se desenvolveu como cidade a partir de um núcleo de colonização estimulado pela estrada de ferro, tornando-se um dinâmico centro industrial, produtor e exportador de bens agropecuários. Localizada numa zona de terras férteis, Urutaí contava com as maiores fazendas de gado do município de Ipameri e era a estação que se localizava mais próximo às grandes fazendas da região, o que ressaltava o papel econômico do povoado (p.106).

Sublinha-se que a Estação foi decisiva para o surgimento de atividades comerciais no município. Hoje, desativada, é a materialização do “progresso superado”. Urutaí, também, recebeu imigrantes (sírios, portugueses, espanhóis e italianos) que vislumbraram esse local como uma oportunidade para o desenvolvimento de suas atividades comerciais. Na figura a seguir, pode-se observar a loja da família de Garcia (espanhóis), estabelecimento comercial, que vendia tecidos e cereais.

Figura 06 - Loja Garcia Vietz.



Fonte: Acervo fotográfico do município de Urutaí.

Nas lembranças de moradores da cidade está “A Casa Flor de Maio”, uma das maiores lojas que Urutaí teve na época áurea da ferrovia. Uma loja de tecidos finos, que também funcionava como depósito, recebendo diversos produtos da região.

Figura 07- A Casa Flor de Maio.



Fonte: Acervo fotográfico do município de Urutaí.

Medida determinante para o município foi a criação da Fazenda Modelo, uma fazenda experimental, ligada ao Ministério da Agricultura, hoje sede do IF Goiano Câmpus Urutaí. A esse respeito, Mello (1998, p.05) enfatiza que: “[...] contribuiu para o rápido crescimento da localidade a Fazenda Modelo que o Governo Federal mantém desde 1910, hoje, Escola Agrotécnica Federal de Urutaí”.

Tais fatores foram fundamentais para a elevação do pequeno arraial, criado, inicialmente, com o nome de Uruthai¹⁵, à condição de distrito da cidade vizinha Ipameri¹⁶.

¹⁵ Grafia alterada para Urutaí pela Lei Estadual nº 141, em 1948.

Fato histórico celebrado em 15 de junho de 1915, porém, com *status* efetivado, somente, pela Lei Municipal nº 100, em 1917. Com o desenvolvimento da ferrovia, da produção de gêneros alimentícios e da Fazenda Modelo, Urutaí, por meio de seus representantes legais, passou a vislumbrar a oportunidade de emancipação.

Segundo Informativo da Câmara Municipal de Vereadores de Urutaí (2003), a emancipação política e institucional ocorreu em função da importância que o distrito de Urutaí desempenharia, frente ao pleito eleitoral de Ipameri, em 1947: “Urutaí livre e independente seria um ato em resposta aos votos daquela localidade” (Ibid., p.03). Ainda segundo o Informativo, outro fator importante para o processo de emancipação de Urutaí foi o econômico. “Diversos documentos, escritos e orais, apontaram Urutaí nas primeiras décadas do século XX, como sendo um grande centro exportador, principalmente de cereais” (Ibid., p. 03).

Uma das condições para a emancipação, era a renda do distrito, que deveria ser mínima de Cr\$ 100.000,00 anuais, valor que no ano de 1947, o município conseguiu superar. Após encerrar a disputa eleitoral de 1947, por meio da Lei Estadual nº 45 de 15 de dezembro de 1947, foi criado o município de Urutaí:

[...] A Assembleia Legislativa do Estado de Goiás decreta e eu promulgo a seguinte lei: Art. 1º. Fica criado o Município de Urutaí, com as divisas do atual distrito.
Art. 2º. O município se instalará no dia 1º de janeiro de 1949 [...].

Com esta Lei, foi concedida autonomia administrativa a Urutaí, porém, somente, no início de 1949, tornou-se oficialmente um município. Dispondo de terras propícias para o desenvolvimento agrário, Urutaí passou a fazer parte da economia agrária do Estado. Destacou-se em atividades agrícolas com a produção de cereais e na pecuária pela criação de aves, suínos e bovinos. Assim, Urutaí tornou-se atraente para os produtores com grandes fazendas de gado. Entretanto, faltava formação de mão de obra qualificada para a crescente demanda regional, a fim de atender ao setor produtivo agropecuário. Eis a gênese da localização do atual IF Goiano Câmpus Urutaí, que se originou a partir de uma Fazenda Modelo de Criação, com o intuito de qualificar mão de obra para suprir as necessidades locais e regionais.

Hoje, Urutaí, mesmo diante da perspectiva representada pelos trilhos, terras férteis e uma conceituada instituição de educação profissional, é uma “cidade pequena” ou “pseudocidade” (?) que não simboliza o desenvolvimento preconizado pela inauguração das locomotivas a vapor no início do século XX. Ainda, é um município dependente de outros centros urbanos para suprir as necessidades básicas de sua população.

¹⁶ Cidade do sudeste goiano, com 24.735 habitantes (IBGE, 2010), distante a 32 km do município de Urutaí.

3.2 Memórias do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí

A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 promoveu a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Desta forma, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Instituto Federal Goiano constituído pelos Câmpus: Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí. Esclarece-se que esta pesquisa ateve-se ao regaste histórico do Câmpus Urutaí, *locus* da investigação.

O regaste das memórias do IF Goiano Câmpus Urutaí foi centrado no tempo e no espaço institucional. A sua reconstituição histórica baseou-se em fontes documentais, acervos fotográficos e lembranças de servidores. Parte deste acervo encontra-se no museu da instituição, inaugurado em 20/03/2003 e culturalmente denominado “Castelinho”.

Figura 08 - Vista do Castelinho – Museu da Instituição.



Fonte: Acervo do Câmpus Urutaí.

Os fatos históricos, que permitiram a construção da linha do tempo para compor as principais memórias do IF Goiano Câmpus Urutaí, expressaram os momentos das principais transformações para sua atual realidade. Estas memórias permitiram a apreensão de singularidades do Câmpus como instituição que está inserida no contexto histórico da educação profissional brasileira, a partir da metade do século XX.

O atual IF Goiano Câmpus Urutaí, situado na Fazenda Palmital, a 2,5 km da cidade de Urutaí, possui 512 hectares, divididos em duas fazendas: Palmital e Pedra Branca. As

informações sobre sua origem remeteram ao desenvolvimento local e regional, promovido, pela criação da Estrada de Ferro em Goiás, no início do século XX e das suas condições favoráveis à agropecuária. Visionários da região perceberam a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas das atividades agropecuárias desenvolvidas na região.

O fazendeiro Sebastião Louzada, por volta de 1909, e outros fazendeiros da região doaram terras que se juntaram às já pertencentes ao Estado, com o intuito de formar uma instituição agrícola. Originou-se, então, o espaço que seria um centro de ensino, denominado Fazenda Modelo de Criação (Fazenda Experimental do Ministério da Agricultura) que, por várias décadas, funcionou como centro de criação de raças bovinas de alto padrão zootécnico. Assim, a Fazenda, criada pelo Decreto nº 13.197 de 25/09/1918, no distrito de Urutaí, contribuiu para proporcionar o melhoramento genético de rebanhos dos produtores da região.

[...] Art 1º É creada no districto de Urutahy, termo e comarca de Ipamery, Estado de Goyaz, nos terrenos cedidos pelo Governo do mesmo Estado, no ponto denominado Pedra Branca, uma Fazenda Modelo de Criação (BRASIL, 1918).

Para melhor compreensão da história da Instituição foi, gentilmente, concedida informações de um ex-aluno do curso de Iniciação Agrícola, posteriormente, servidor da instituição. Neste estudo, o ex-aluno/servidor aposentado foi referenciado como SER.01. Ele esclarece que:

O principal objetivo da Fazenda Modelo era a promoção do desenvolvimento agropecuário a fim de disponibilizar, para os fazendeiros da região, reprodutores bovinos e asininos para melhoria genética de seu plantel.

Um marco histórico para a Fazenda Modelo e região ocorreu no início do século XX, quando o pesquisador Antônio Teixeira Viana introduziu a raça charolesa para aclimação e futura formação da raça bovina canchim. Garcia e Vianna (1996) explicam que:

Os primeiros animais importados, da raça charolesa, foram localizados na antiga Fazenda de criação de Urutaí, Goiás, em 1922, onde permaneceram até 1936, data em que o plantel foi transferido para São Carlos. Nenhum outro bovino de corte, europeu, despertou tanto interesse entre os criadores paulistas e do Brasil Central, para produção de boi de corte (p. 8-9).

Em 1951, por intermédio do Projeto Lei nº 1.416, do Deputado Benedito Vaz, advogado, natural de Ipameri-GO, iniciou-se o processo de transformação da Fazenda Modelo em Escola Agrícola de Urutaí, a primeira, na modalidade agrícola, do Estado de Goiás. No texto deste Projeto, publicado no Diário do Congresso Nacional, encontram-se as justificativas para a criação desta escola:

A justificativa é simples: Goiás não possui, até hoje, uma só escola agrícola. E, entretanto, Goiás é, atualmente, um dos grandes Estados de produção agrícola do

Brasil. [...] Brevemente, Goiás será um dos maiores produtores de café do Brasil, pois as plantações de rubiácea estão se estendendo intensivamente. [...] Dentre todos os Estados do Brasil, somente o Paraná apresenta maior índice demográfico do que Goiás. Por isso mesmo em consequência desse extraordinário desenvolvimento demográfico e econômico, Goiás está em primeiro lugar no que se refere ao índice de crescimento da receita federal [...] Sendo um Estado agrícola por excelência, onde ainda se encontram uma das maiores reservas de matas do país, é claro que se impõe a criação imediata, inadiável, não de uma, mas de várias Escolas Agrícolas, que orientem cientificamente os trabalhos de centenas de milhares de brasileiros que se dedicam à llavoura nas férteis regiões do Brasil Central, muitas das quais ainda não pisadas pelo homem civilizado (BRASIL, 1951, p.11581).

Além dos argumentos fundamentados no crescimento de Goiás e na sua vocação agrícola, o deputado justificou que seria muito mais interessante se os gastos com a Fazenda de Criação fossem investidos na manutenção da Escola Agrícola, aproveitando-se das instalações da Fazenda de Criação que eram excelentes. Ainda, argumentou que o Congresso, ao aprovar o seu projeto, prestaria um serviço de inestimável valor a Goiás e ao Brasil.

No Projeto Lei foi esclarecido que, antes de apresentá-lo, o Deputado pediu informações ao Ministério da Agricultura, que concordou, plenamente, com a iniciativa e que a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), ainda, orientou a redação da proposição.

Assim, diante das coerentes justificativas deste líder político da região, o projeto de criação da Escola Agrícola de Urutaí, a ser instalada na Fazenda de Criação de Urutaí, foi submetido à apreciação do Congresso. Posteriormente, por meio de uma emenda, foi acrescentado a este Projeto um artigo, determinando à escola ministrar Cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola, em conformidade com o Decreto-lei nº 9.613/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) que compunha as Leis Orgânicas da Reforma de Capanema.

Com esta emenda, foi acrescentado ao Projeto que a escola a ser instalada em Urutaí, seria uma Escola Agrícola de Iniciação e Mestria Agrícola. Assim, o Projeto Lei nº 1.416/1951, do líder político da região, foi aprovado. Finalmente, em 28 de julho de 1953, por meio da Lei nº 1.923, foi criada a Escola Agrícola de Urutaí, subordinada à SEAV.

[...] Art. 2º - A Escola Agrícola de Urutaí terá por objetivo ministrar os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestria Agrícola (art. 7º, 8º e 12º do Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola), e observará o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola baixado pelo Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946.

Art. 3º - A Fazenda de Criação de Urutaí passará a constituir o Núcleo de Zootecnia da Escola.

Art. 4º - As diversas séries dos cursos da Escola serão instaladas progressivamente, começando-se pela primeira série do curso de Iniciação Agrícola. No segundo ano de funcionamento, será instalada a segunda série e, no terceiro e quarto anos, a primeira e segunda séries, respectivamente, do curso de Mestria Agrícola. Daí por diante, a Escola funcionará na plenitude dos seus cursos (BRASIL, 1953b).

Esta lei de criação, os artigos 7º, 8º e 12 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola (Decreto nº 21.667/1946) normatizaram as ações do ensino no âmbito da Escola Agrícola de Urutaí, que passou a oferecer o primeiro

ciclo do ensino agrícola com os cursos de formação de Iniciação Agrícola e, posteriormente, de Mestria Agrícola.

[...] Art. 7º Os cursos de ensino agrícola serão das seguintes categorias:

- a) **cursos de formação;**
- b) cursos de continuação;
- c) cursos de aperfeiçoamento.

Art. 8º O primeiro ciclo do ensino agrícola compreenderá dois cursos de formação:

- 1. Curso de Iniciação Agrícola;**
- 2. Curso de Mestria Agrícola.**

§ 1º O Curso de Iniciação Agrícola, com a duração de dois anos, destina-se a dar a preparação profissional necessária à execução do trabalho de operário agrícola qualificado.

§ 2º O Curso de Mestria Agrícola, com a duração de dois anos, e sequente ao Curso de Iniciação Agrícola, tem por finalidade dar a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola.

§ 3º O Curso de Iniciação Agrícola e o Curso de Mestria Agrícola revestir-se-ão, em cada região do País, da feição e do sentido que as condições locais do trabalho agrícola determinarem.

[...]

Art. 12. Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino agrícola:

- a) Escolas de Iniciação Agrícola;
- b) Escolas Agrícolas;**
- c) Escolas Agrotécnicas.

§ 1º As Escolas de Iniciação Agrícolas são as destinadas a ministrar o curso de iniciação agrícola.

§ 2º As Escolas Agrícolas são as que têm por objetivo ministrar o curso de mestria agrícola e o curso de iniciação agrícola

§ 3º As Escolas Agrotécnicas são que se designam a dar um ou mais cursos agrícolas técnicos. As Escolas Agrotécnicas poderão ainda ministrar um ou mais cursos agrícolas pedagógicos e bem assim o Curso de Mestria Agrícola e o Curso de Iniciação Agrícola. (BRASIL, 1946a) [grifo nosso].

O Decreto que regulamentou o currículo do ensino agrícola apresentou a distribuição das disciplinas para os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola. Para o Curso de Iniciação Agrícola, constaram, no artigo 1º, as disciplinas de cultura geral (Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História do Brasil) e, no artigo 2º, as disciplinas de cultura técnica (Agricultura, Criação de Animais Domésticos e Desenho).

Para o curso de Mestria Agrícola, no 4º artigo, estavam as disciplinas de cultura geral (Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia do Brasil, História do Brasil) e no artigo 5º, as disciplinas de Agricultura, Criação dos Animais Domésticos, Indústrias Agrícolas, Noções de Veterinária e Higiene Rural, Economia e Administração Rural e Desenho Técnico. Este desenho curricular, com a organização das disciplinas divididas em dois blocos (cultura geral e cultura técnica) reproduziu, no interior da Instituição, a dualidade estrutural entre educação geral e formação profissional, oficializada pela Reforma Capanema.

Além das condições educacionais oficiais mencionadas, o SER.01 explicou que, para o funcionamento dos cursos:

[...] foram admitidos prestadores de serviços retribuídos mediante recibo. Lembro-me do cozinheiro (Olavo Ferreira), do ajudante de cozinha (Nadir de Oliveira). Não havia um só professor efetivo, exceto o Dr. Rocha, Diretor, que ministrava algumas aulas. Os demais, lembro-me do professor de francês e ciências, um farmacêutico chamado Raimundo Basílio, eram também retribuídos com “contra-recibo”. Durante o funcionamento do curso de iniciação agrícola, para atrair alunos, a escola mantinha-os em regime de internato fornecendo-lhes alojamento, alimentação, vestuário completo e produtos de uso pessoal de higiene: sabonete, pasta dental, tudo que o aluno precisava.

Com o fim do Estado Novo, o Brasil encontrava-se diante de um novo contexto político e educacional. Foi aprovada, em 1961, a Lei de Diretrizes de Bases que estabelecia:

[...] Art.47- O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; **b) agrícola**; c) comercial. [...]

Art.49- Os cursos industrial, **agrícola** e comercial serão ministrados em dois ciclos: **o ginásial, com a duração de quatro anos**, e o colegial, no mínimo de três anos.

§1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial, secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, quatro do curso ginásial, secundário, sendo uma optativa.

§3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento. (BRASIL, 1961, p.10) [grifo nosso].

Nos termos da Lei, em 1964, por meio do Decreto nº 53.558, houve a transformação da Escola Agrícola em Ginásio Agrícola:

[...] Art. 1º As Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Agrotécnicas da rede federal, em regime de acordo entre o Ministério da Agricultura, Estados e Municípios, passam a denominar-se as duas primeiras Ginásios Agrícolas e as últimas Colégios Agrícolas (BRASIL, 1964).

Neste novo contexto, mudaram-se a estrutura e organização do ensino ministrado na, então, Escola Agrícola de Urutaí. O arranjo educacional previsto na Lei Orgânica do Ensino Agrícola e no Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola foi reorganizado para atender às novas orientações da LDBEN de 1961.

Desse modo, os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola foram, gradativamente, substituídos pelo Curso Ginásial Agrícola, com quatro anos de duração. Este curso era constituído de disciplinas de educação geral e cultura técnica, para promover a formação de mestre agrícola. O Ginásio Agrícola de Urutaí recebia alunos que haviam concluído o curso primário e ministrava as quatro séries do primeiro ciclo (ginásial), orientados para o ensino agrícola.

Na figura a seguir, os alunos do Curso Ginásial estão em sala de aula.

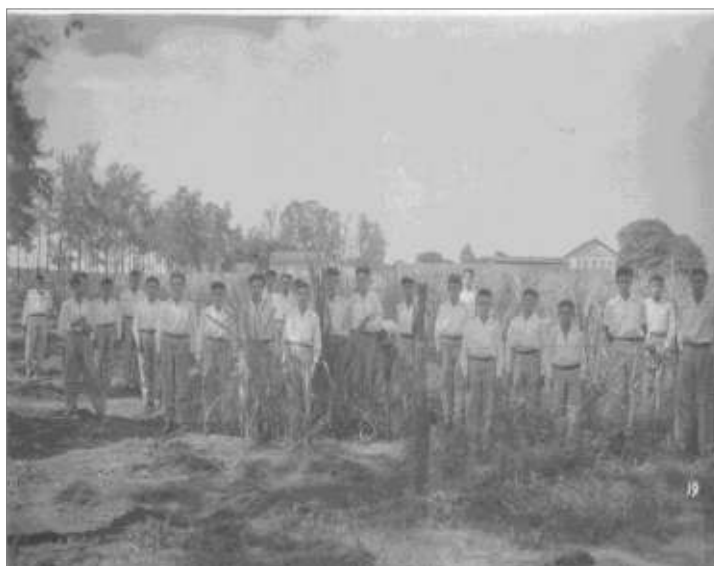
Figura 09 - Alunos do curso ginásial em sala de aula.



Fonte: Acervo fotográfico do Câmpus Urutaí

Na figura seguinte, os alunos estão participando de uma aula no campo. A foto, nos arquivos, conta como sendo uma turma de 1955.

Figura 10 – Alunos em aula prática de campo



Fonte: Acervo fotográfico do Câmpus Urutaí

No ano de 1964, as mudanças institucionais não foram somente no âmbito educacional. O diretor, Dr. Neves, foi afastado da direção e assumiu o interventor José Ludovico dos Reis, que permaneceu até 1966, quando assumiu o Senhor Júlio Brandão de Albuquerque. Dois anos mais tarde, período que não foi encontrado nenhum documento que pudesse contribuir para a compreensão das ações institucionais, o SER.01 esclareceu que:

[...] em julho de 1966, o Estado de Goiás havia concluído a construção de dois pavilhões (administrativo e pedagógico) em Rio Verde e os entregara ao Ministério da Agricultura para implementar cursos na área agropecuária. À época, o ensino agrícola no país era administrado por um órgão do Ministério da Agricultura, chamado Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (AGRISEVE) comandado pela Professora Wolga Peçanha. O Dr. Júlio, conhecido que era daquela Superintendente, já estando como Diretor do Ginásio Agrícola de Urutaí, foi por ela incumbido de receber os prédios de Rio Verde e providenciar a implementação do curso ginásial. Tendo dado início ao curso ginásial agrícola em Rio Verde, cuja aula inaugural aconteceu no dia 02 de maio de 1967, com 45 alunos internos e 45 semi-internos, o Dr. Júlio, usando do conhecimento com a Superintendente, pressionou-a para fechar Urutaí e transferir os alunos para Rio Verde, alegando ser o sudoeste goiano região mais promissora na agricultura e pecuária. Assim foi que o DOU do dia 25.01.68 publicou o Decreto nº 62.178, de 26.01.68, assinado pelo Presidente da República Artur Costa e Silva e pelo Ministro da Educação Tarso Dutra.

Este Decreto autorizou a funcionar o Ginásio Agrícola de Rio Verde, em Goiás e, como Centro de Formação de mão de obra qualificada em pecuária, o Ginásio Agrícola de Urutaí. Sob o efeito deste Decreto, o SER.01 argumentou que “imediatamente, o Dr. Júlio começou a transferência dos alunos para Rio Verde”.

Assim, os alunos do Curso Ginásial foram transferidos para Rio Verde. Sobre esta transferência, o SER.02 esclareceu que:

Em 1968, os alunos foram transferidos para Rio Verde. Na verdade a instituição não ficou totalmente fechada durante este ano. O Dr. Júlio Brandão transferiu todos os alunos para Rio Verde e junto eles, toda a documentação da secretaria, daí a dificuldade em recuperar este período da história. Estes documentos nunca voltaram de Rio Verde. Depois que o Dr. Júlio foi embora, a escola ficou sem diretor por alguns meses. A comunidade procurou o deputado Benedito Vicente Ferreira que foi ao MEC e comunicou a situação. Logo depois chegou um documento nomeando o um funcionário para responder pela parte patrimonial. Em 1968, chegou o Dr. Vicente de Paula, um engenheiro agrônomo para ser o novo diretor.

Desta forma, o curso ginásial teve seu funcionamento interrompido em 1968, quando o Dr. Júlio Brandão transferiu os alunos para Rio Verde. Sublinha-se que foi encontrado, na Instituição, nos anos de 1968 e 1969, registros com a oferta de vagas de um “curso rápido”, denominado Mão de Obra Rural. Em 1970, a Instituição recuperou sua condição de Ginásio Agrícola, já com o Senhor José Leal de Fontes, na direção do Colégio.

O SER.02 esclareceu que nos anos de 1970 e 1971, por falta de alguns professores que ministrassem disciplinas de formação geral, algumas aulas foram ministradas no Colégio Estadual de Urutaí, no município de Urutaí. Esta situação foi modificada no ano seguinte, na gestão de Sônia Xavier, quando foram contratados professores para ministrar a parte de cultura geral.

Diante do contexto do início da década de 1970, marcado por nova crise do sistema capitalista, o Ministério da Educação e Cultura realizou a expansão do Sistema Escola-

Fazenda¹⁷ (SEF) por toda a Rede Federal de Ensino Agrícola. Assim, este ensino encontrava-se diante de uma nova realidade, estruturado pela Lei nº 5.692/1971 e pelo Decreto nº 72.434/1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI)¹⁸. Esta coordenação consolidou o SEF e foi responsável pelos princípios que norteavam sua organização e funcionamento. Os programas deste Sistema, conforme Albuquerque (1984):

[...] são planejados nos gabinetes da capital da República pelos tecnocratas da Coagri. O que sobra de autenticidade para I essa escola? Quase nada. Até os conteúdos programáticos são empacotados [...] O "aprender para fazer e fazer para aprender" se descaracteriza na medida em que os projetos são produzidos por aquela coordenação, restando aos alunos somente o desenvolvimento desses projetos, dentre os mais viáveis economicamente e de maneira estanque, pois são executados por grupos de alunos alternadamente. Esse processo de trabalho impede o aluno de acompanhar a sequência do projeto, produzindo assim a divisão social do trabalho de produção. Cabe, enfim, aos alunos unicamente a parte operacional ou manual desta divisão (p. 133-134).

Ainda na fase de Ginásio Agrícola, a partir de 1972, foi implantado, gradativamente, o Sistema Escola-Fazenda, sistema baseado no “aprender a fazer e fazer para aprender”.

Na Instituição, o currículo do Sistema Escola-Fazenda era composto pela parte técnica, geral e estágios. Para operacionalizar a teoria e prática, articulavam-se as quatro grandes áreas do Sistema: salas de aula, Laboratórios de Práticas e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa Escola (COO). Esta estrutura foi modificada, posteriormente, com a união de LPP e PAO, surgindo as Unidades Educativas de Produção (UEPs).

O currículo predominava a ideia de organização e gestão do trabalho, associados ao modelo fordista/taylorista. Sedimentava-se no tecnicismo, com significativa preocupação da formação de mão de obra para as necessidades indústrias em curso.

Termos como eficiência, eficácia, efetividade e produtividade permeavam os discursos, currículos, ações administrativas e pedagógicas. Esta ótica economista de educação, aproximou-se da Teoria do Capital Humano e de uma educação que preparava os indivíduos para se adaptarem ao sistema vigente.

No início dos anos de 1990, década marcada por uma educação subordinada aos princípios neoliberais e aos critérios impostos pelo Banco Mundial, o modelo Sistema Escola-Fazenda ainda permeava os discursos, os currículos e as práticas pedagógicas. Em 1995, a Instituição foi palco de discussões da Reforma da Educação Profissional, com total aprovação

¹⁷ Criado com o objetivo de reformular o ensino agrícola foi introduzido no Brasil, na década de 1960.

¹⁸ Possuía a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola do MEC.

dos dirigentes da época.

Quando a Reforma foi oficializada, com a promulgação do Decreto nº 2.208, em 1997, a Instituição, já a vivenciava. Em 1996, ocorreu o processo de desdobramento do Curso Técnico em Agropecuária, nas habilitações técnicas de: agricultura, agroindústria, infraestrutura rural e zootecnia. Estas mudanças propuseram uma especialização estreita obtida por meio de um conjunto de módulos fragmentados. Passou-se, então, a ofertar estas modalidades de cursos técnicos e foi decidido que se manteria o Curso Técnico em Agropecuária.

As novas modalidades de curso tiveram implicações na infraestrutura e na organização didático-pedagógica da Instituição. Nessa época, houve significativa desestabilização institucional, em função de conflitos internos e do despreparo para a implantação de uma nova cultura, que buscava desmistificar as novas concepções de educação profissional.

Os currículos foram re(construídos), identificando competências, habilidades e bases tecnológicas. A noção reducionista de competência foi o novo eixo orientador do modelo pedagógico, substituindo o conceito de qualificação. Assim, a Instituição consolidou a dualidade estrutural imposta pelos governantes.

Ainda no ano de 1995, a Instituição ofertou um novo curso (Curso Técnico em Processamento de Dados), em área que diferia de sua tradição. Iniciou com significativa demanda e sob divergentes opiniões da comunidade. Esse curso era integrado ao ensino médio, no período noturno, com duração de quatro anos, promovendo a otimização do espaço físico institucional.

Em agosto de 1999, foi criado o primeiro curso de graduação, denominado Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, imprescindível para novas oportunidades regionais e para o início do processo de *cefetização* (transformação da Escola Agrotécnica para Centro Federal de Educação Tecnológica) da Instituição.

Por meio do Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, ocorreu a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR) em Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (CEFET Urutaí), nomenclatura e características mantidas até o final de 2008.

Em 2004, a publicação do Decreto nº 5.154 possibilitou à Instituição a liberdade de escolha dos modelos pedagógicos a serem adotados, com a possibilidade de integração entre ensino médio e profissional. Assim, não havia mais a obrigatoriedade em seguir as condições impostas pela Reforma.

Nesta perspectiva, reiniciaram-se discussões para redesenhar novas propostas curriculares e retomar os pontos positivos anteriores à Reforma, como a oferta de cursos

integrados. Entretanto, a formatação inculcada pela ideologia dominante da Reforma “adaptou” a Instituição a uma realidade que, mesmo com a revogação do Decreto, ainda continuou com a oferta de cursos concomitantes/subsequentes e com a noção de competências, permeando os discursos e currículos.

Na atualidade, diante de uma realidade reconfigurada, ainda permanece a oferta reduzida desta modalidade de curso e uma expressiva oferta de cursos técnicos integrados e novas abordagens curriculares.

Na figura da vista aérea da instituição em 2004, pode-se observar a sua dimensão.

Figura 11 - Vista aérea do CEFET (2004).



Fonte: Acervo do Câmpus Urutaí

Em decorrência da Lei nº 11.892/08, o CEFET de Urutaí foi transformado em Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí. Modificou-se, novamente, o cenário institucional com rupturas estruturais significativas para sua história e cotidiano. De instituição autárquica independente passou a ser parte integrante (câmpus) de uma nova instituição, nascida de um conjunto de instituições, com características diferenciadas, que precisavam nivelar realidades, profundamente diversas.

Fez-se necessário, portanto, que o Câmpus Urutaí se adaptasse a uma nova estrutura administrativa e pedagógica. Além disto, impôs-se por força das circunstâncias manter um estreito relacionamento com os demais câmpus (Ceres, Iporá, Morrinhos e Rio Verde) que compuseram o IF Goiano. Em suas ações acadêmicas, ocorreram, também, modificações substanciais com a criação dos Institutos Federais, como a necessidade de padronização de algumas políticas e ações pedagógicas.

Outro fato a considerar são os percentuais de vagas ofertadas. Conforme dispostos na

Lei 11.892/08, os Institutos Federais devem garantir 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio e o mínimo de 20% (vinte por cento) para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Estes percentuais contribuíram para uma readaptação da oferta de vagas, tradicionalmente, oferecidas pelo Câmpus Urutaí. Novas orientações educacionais sugeriram para adaptação à legislação, sobretudo, em relação à oferta de licenciaturas, modalidade totalmente nova em seu contexto. Para atender à legislação, foram criados os Cursos de Licenciatura em Matemática (2009), Ciências Biológicas (2010) e Química (2011).

A próxima figura apresenta a entrada principal para o IF Goiano Câmpus Urutaí, em 2009.

Figura 12 - Portão principal do IF Goiano Câmpus Urutaí (2009)



Fonte: Acervo do Câmpus Urutaí

Resultado da reestruturação/conformação legal, atualmente, o Câmpus Urutaí conta com diversos cursos de graduação: 05 tecnologias (Irrigação e Drenagem, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão da Tecnologia da Informação, Alimentos e Gestão Ambiental), 02 bacharelados (Agronomia e Engenharia Agrícola) e 03 licenciaturas (Matemática, Ciências Biológicas e Química), bem como com cursos técnicos nas modalidades: integrado, concomitante, subsequente e PROEJA. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio são: Agropecuária, Informática e Administração. Já os concomitantes/subsequentes são Redes de Computadores e Agropecuária. Na modalidade PROEJA: Alimentos.

O Câmpus Urutaí, também, possui uma relevante estrutura física, composta por diversas salas de aula, áreas de esporte e lazer, auditórios, centro integrado de saúde, refeitório e laboratórios que visam atender às suas diversas áreas de atuação. A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza sua evolução histórica apresentada, tendo como marco inicial a Lei nº 1.923/53.

Quadro 01 - Evolução histórica da trajetória do IF Goiano Câmpus Urutaí.

Período	Denominação	Aspecto legal
1953 a 1964	Escola Agrícola de Urutaí	Lei nº 1.923 de 28 de julho de 1953.
1964 a 1979	Ginásio Agrícola de Urutaí	Decreto nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964.
1979 a 2002	Escola Agrotécnica Federal de Urutaí	Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979.
2002 a 2008	Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí	Decreto Presidencial de 16 agosto de 2002
A partir de 2008	Instituto Federal Goiano- Câmpus Urutaí	Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Fonte: Quadro elaborado, a partir de documentos legais.

A composição e interpretação da trajetória dos 59 anos da Instituição permitiram significativas associações com a materialização das complexas e polêmicas transformações da Educação Profissional no país.

3.3 Fundamentos dos Cursos Superiores de Tecnologia na atualidade

Considerando-se que a pesquisa teve como foco investigar a vida profissional dos egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, optou-se por apresentar os fundamentos ideológicos e normativos dos cursos superiores de tecnologia na atualidade em tópicos específicos, na tentativa de promover maior detalhamento e compreensão.

3.3.1 Fundamentos ideológicos: as contradições da noção de competências e empregabilidade na Educação Profissional

O movimento neoliberal do final do século XX ressignificou o processo de formação para o trabalho, por meio de paradigmas, conceitos, métodos e estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, lançaram-se sobre a educação profissional novas estratégias, sob a dissimulada formação por competências que pode ser traduzida como um processo de precarização e desqualificação da formação para o trabalho. O discurso ideológico das competências transformou-se em voz corrente, ainda que portador de muitas contradições.

Neste período, acentuou-se, também, o uso de novos termos como globalização, flexibilidade e empregabilidade, que compuseram um conjunto de novas vulgatas planetárias que exerceram uma violência simbólica, na tentativa de (re)construir ideologias, especialmente, sobre a educação profissional, quando o capitalismo tendia adequá-la aos seus preceitos mercadológicos.

Os conceitos sobre estes termos representaram mecanismos ideológicos para justificar a nova conjuntura social. Como exemplo desta elaboração ideológica, o termo

empregabilidade “surgiu como justificativa para o desemprego em massa, atribuindo à má qualificação dos trabalhadores a culpa por estes não atenderem às novas exigências do mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2008, p. 142).

Como mecanismo ideológico, a linguagem adentrou nas instituições escolares, reaproximando ainda mais os mundos educacional e econômico. Laval (2004) esclarece que:

[...] Todo o léxico que acompanha o “pensamento gerencial” pode supostamente ser aplicado à ação educativa em todas as suas dimensões. Esse trabalho de redefinição da instituição escolar como “empresa educativa” foi desenvolvido desde o fim dos anos 1970, concomitante a um certo número de colóquios [...] Esses discursos permitiram colocar, simbolicamente, a instituição escolar sob a jurisdição de uma lógica de gestão estranha à sua referência cultural e política antiga mas, também, submetê-la à pressão de lógicas sociais e econômicas que até então lhe eram exteriores, favorecendo, assim, a interiorização de novos objetivos e a constituição de novas identidades profissionais (p.44-45).

No contexto de reestruturação produtiva e de novas formas de produção flexível, o conceito de qualificação, implantado sob a égide do taylorismo/fordismo, foi ressignificado pela noção de competências¹⁹, com o deslocamento do foco nos postos de trabalho para o indivíduo, enfatizando aspectos associados à subjetividade do trabalho. Deluiz (2001) explica que neste modelo:

[...] importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical (p.2).

Uma das questões centrais na abordagem do conceito de noção de competências é a distinção entre qualificação e competência. De acordo com Silva (2008), haveria:

[...] uma distinção fundamental no que se refere à identificação dos requisitos de qualificação ou de competências. No primeiro caso, valer-se-ia da análise ocupacional para se definir a qualificação requerida por determinado posto de trabalho, identificando-se as tarefas compreendidas pela ocupação. Quando se trata, no entanto, de identificar competências, a referência central não é mais o posto de trabalho, mas os resultados esperados pela empresa; daí resultariam as funções e destas os conhecimentos e as habilidades requeridos para desempenho na função (p. 77).

A substituição do conceito de qualificação pela lógica da competência “vem

¹⁹ Segundo Silva (2008, p.11-12), “o uso da palavra competências tem sido precedido por diferentes termos”. Assim, ora há referências ao “modelo de competência”, em outros momentos, refere-se simplesmente ao “conceito de competências”.

impactando e redimensionando os campos da formação profissional, do acesso e permanência no emprego, da tipologia/classificação e remuneração do trabalhador” (FIDALGO; OLIVEIRA, FIDALGO, 2010, p. 13). Este reordenamento foi decisivo para a reformulação da educação profissional.

Oliveira (2003) esclarece que, desde o início, a noção de competências foi muito criticada por:

[...] seu caráter reducionista, atrelado ao desenvolvimento de ferramentas técnicas, que objetivam uniformizar, padronizar a complexidade de relações existentes entre a formação do trabalhador e o emprego, tendo em vista uma dimensão utilitarista e pragmática, voltada para facilitar a mobilidade de trabalhadores na União Europeia. [...] O modelo de competências tem sido empregado de forma diversificada, de acordo com o papel assumido pelo Estado e pelas organizações sociais, no que diz respeito ao sistema de formação profissional e à certificação de competências. Apesar das diferenças existentes nos modelos de competências, adotados pelos diferentes países, podem-se observar similaridades: relacionamento com os processos produtivos para definir a organização curricular e identificação das competências com a ação, com o “saber-fazer” e com os atributos pessoais (“saber-ser”). Na América Latina, o modelo de competências foi inicialmente utilizado em 1996, no México. Nesse mesmo período, realiza-se, em Buenos Aires, um congresso do Mercosul, “Formación baseada en competencias: Situación actual”, que foi um marco a partir do qual os países desse bloco, orientados pelos agentes financeiros internacionais, passam a reestruturar a educação profissional tendo como referência o modelo de competências (p.65-66).

Este termo emergiu, portanto, nos sistemas educacionais como um viés que estabeleceu a sintonia entre formação e setor produtivo, constituindo a dupla: empregabilidade/competência, que permitiu uma elaboração ideológica, remetendo às características individuais do sujeito.

Na literatura recente, empregabilidade baseia-se no domínio de novas competências e habilidades adquiridas, apreendidas em diferentes processos educativos e sociais com reflexos diretos e/ou indiretos para a inserção no mundo do trabalho. Fidalgo e Machado (2000) esclarecem que:

[...] baseado na posse ou no domínio de novas competências, o termo empregabilidade se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho (p.141).

Ao analisar o binômio competência/empregabilidade tão propagado no Brasil, a partir da década de 1990, nas esferas acadêmicas e empresariais, remete-nos em nível interpretativo, às complexas reflexões acerca da reestruturação produtiva neoliberal, reconfiguração do trabalho, reprodução ampliada do capital, precarização das relações e condições efetivas do trabalho, volatilidade na formação/empregabilidade, dentre outras.

As noções de competência e empregabilidade, na contemporaneidade, passaram a ser

estruturantes para as atuais políticas da educação profissional. A perspectiva de empregabilidade, em função de competências e rendimentos individuais, como a garantia de inserção e manutenção no mercado de trabalho, selou o vínculo de subordinação desta modalidade educacional ao processo produtivo.

As reformas educacionais na educação profissional, promovidas no Governo FHC, mais especificamente, após a vigência do Decreto nº 2.208/97, passaram a enfatizar a noção de competências para a formação do indivíduo apto às exigências do novo modelo de produção, altamente competitivo e seletivo.

A reestruturação produtiva ocorrida no mundo do trabalho submeteu esta modalidade educacional às lógicas sociais e econômicas que favoreceram a constituição de novas identidades profissionais. Ainda, segundo, Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2010):

A reestruturação da educação profissional, além de sua perspectiva técnico-operacional, possui uma forte conotação político-ideológica, na medida em que faz interface com a globalização, o neoliberalismo, a instauração do Estado mínimo, o advento das tecnologias digitais e comunicacionais que, entre outras questões, provocaram a “crise” do emprego, acirrando a ligação da educação com o setor produtivo (p.13-14).

Assim, esta reestruturação propiciou a adesão da educação profissional à noção de competências, prestigiada nos documentos legais que estabeleceram as políticas educacionais, em especial, a da educação para o trabalho.

A noção de competências foi apresentada, inicialmente, em documentos oficiais, pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, elaborados e divulgados pelo MEC, complementando o trabalho desenvolvido pelo CNE. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003):

No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade (p.119).

O Parecer nº 16/99 ao propor as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, considerou princípios como: flexibilidade curricular, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos; interdisciplinaridade dos programas e a contextualização dos conteúdos. Assim, o Parecer CNE/CP nº 29/02, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, apropriou-se destes princípios.

Os elementos constitutivos da noção de competência adotada nos instrumentos legais, suscitados pelo pensamento pedagógico empresarial ocasionaram graves consequências

expressas pelo desmonte da educação profissional, na “era FHC”. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003):

[...] a dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (p.108).

Desta forma, os termos competência/empregabilidade invadiram o mundo da educação profissional, diante de uma concepção produtivista de formação humana, com perspectivas subjetivas e unidimensional, adequadas ao aumento da produtividade e à consequente diminuição de postos de trabalho.

3.3.2 Fundamentos normativos dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Mesmo após ter transcorrido décadas da implantação dos CSTs no Brasil, ainda havia questionamentos de sua legitimidade, enquanto curso superior. Dúvida sanada pelo Parecer CNE/CES nº 436/2001 ao oficializar definitivamente a questão:

[...] Trata-se, portanto, a nosso ver, de um curso de graduação com características especiais, bem distinto dos tradicionais, cujo acesso se fará, no entanto, através de processo seletivo semelhante aos dos demais cursos de graduação (BRASIL, 2001, p.11).

Neste Parecer, o próprio MEC admitiu o tratamento inadequado à educação para o trabalho:

A educação para o trabalho não vem sido convenientemente tratada pela sociedade brasileira que, em sua tradição, não lhe vem conferido caráter universal, colocando-a fora da ótica do direito à educação e ao trabalho. Até a década de 80, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada. A partir de então, as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho [...] **crece a exigência de profissional polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação** (BRASIL, 2001, p.1-2) [grifo nosso].

Na construção deste documento, em 2001, ainda vigorava o Decreto nº 2.208/97, que pode ser considerado, legalmente, um ícone do tecnicismo, síntese emblemática do neoliberalismo. No texto acima, destacou-se a exigência de profissionais polivalentes que retrata um perfil de egresso, constituído por diversas capacidades de caráter superficial e fragmentada. Kuenzer (2005) esclarece que:

Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar

novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. [...] É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho (p.88).

Esta definição contrapõe-se à formação necessária para que os egressos da educação profissional possam romper com a subordinação de grupos dominantes e adquirir autonomia. Formação esta que pode ser caracterizada pelo conceito de politecnia, também apresentado por Kuenzer (2005):

A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecimento, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (p.89).

Em 2002, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento nos Pareceres CNE/CES 436/2001 e CNE/CP 29/2002. Esta Resolução instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

Ao analisar o Parecer CNE/CP nº 29, observou-se que o tecnólogo tem como foco as competências requeridas pelos setores produtivos:

A moderna organização do setor produtivo está a demandar do trabalhador competências que lhe garantam maior mobilidade dentro de uma área profissional, não se restringindo apenas a uma formação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Desta forma, a educação profissional foi profundamente reestruturada, para atendimento desse novo contexto do mundo do trabalho, em condições de modificá-lo e de criar novas condições de ocupação (BRASIL, 2002a, p.14).

O primeiro artigo da Resolução CNE/CP nº 03/02, referenciou a Educação Profissional com o objetivo de garantir aos cidadãos a aquisição de competências profissionais:

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

[...]

Art. 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.

[...]

Art. 6º. A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá

contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.

[...]

Art. 7º. Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. (BRASIL, 2002b, p.01).

A adoção do conceito de competência foi um elemento relevante nas definições das diretrizes curriculares para os cursos superiores de tecnologia. Sobre a pedagogia por competências, Frigotto (2001b) em entrevista, disse que:

[...] é alienadora, estupidificadora. Passa a ideia simplória de que cada um de nós, independente de origem social, pode ir comprar ou adquirir na caixa-preta da escola, o conjunto de competências que o mercado valoriza. No ponto de vista da política oficial é uma irresponsabilidade. Mostra um grau de cinismo e de ignorância porque promete empregabilidade numa sociedade que não gera emprego não é só irresponsável, é cínico.

No governo Lula, com o Decreto nº 5.154/2004, a Educação Profissional passa a ser definida, no inciso III do artigo 1º como: educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Amaral e Oliveira (2010) colocam que o mencionado Decreto nº 5.154/04:

[...] dispõe que os cursos de tecnologia devem: atender aos diversos setores da economia, englobando áreas especializadas; conferir diploma de tecnólogo, serem ofertados em nível de graduação e, quando ofertados em etapas de terminalidade, conferir certificados de capacitação, nas saídas intermediárias (p.186).

Este Decreto manteve sintonia com os demais aparatos legais, referentes aos cursos de tecnologia, promulgados anteriormente, os quais estabeleceram vínculos estreitos com a política neoliberal. Oliveira, Neto e Sousa (2008) enfatizaram que:

[...] o início deste milênio acompanha o prolongamento da ofensiva neoliberal que marcou as três últimas décadas do século XX. As orientações neoliberais, embora datem dos anos de 1940, foram adotadas no Brasil na década de 1990, ajustadas pelo mito da Globalização e da modernização tecnológica (p.187).

Outras normativas foram também importantes para a consolidação dos cursos de tecnologia. Em 2005, a Lei nº 11.195 retirou o impedimento legal à criação de unidades federais de educação profissional e tecnológica, promovendo a expansão da rede federal, que contribuiu para a crescente oferta destes cursos. No final do ano de 2006, ocorreu a edição do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia²⁰, pelo Ministério da Educação, em cumprimento ao Decreto nº 5.773/2006, com o propósito de aprimorar e fortalecer os cursos

²⁰ O Ministério da Educação apresentou este Catálogo como “como um guia para referenciar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral” (BRASIL, 2006, p.07).

superiores de tecnologia.

O Catálogo contribuiu com respostas a perguntas como “O que é um Curso Superior de Tecnologia?” Para este questionamento, apresentou a seguinte explicação:

É um curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, tendo em vista ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. É aberto, como todo curso superior, a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os graduados nos cursos superiores de tecnologia denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação (BRASIL, 2006, p.126).

No ano de publicação do Catálogo, foi homologado o Parecer nº 277/2006, que dispunha sobre a nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de Graduação. Neste parecer, houve o entendimento que a organização clássica, conforme Parecer CNE/CES nº 436/2001 – áreas profissionais – encontrava-se superada, sendo necessária, portanto, conforme disposto no Parecer:

A reorganização de cursos em eixos mais compactos favorece a reestruturação disciplinar, evitando redundâncias, inflexibilidade curricular e modernizando a oferta de disciplinas. Uma das vantagens dessa nova organização é a possibilidade de transitar entre cursos semelhantes com mais facilidade (BRASIL, 2001, p.02).

Em 2007, os Cursos Superiores de Tecnologia de Radiologia e em Agroindústria, por meio da Portaria Normativa nº 05, realizaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)²¹. Estes foram os primeiros cursos de tecnologia a realizarem este Exame. Com a inclusão dos CSTs no ENADE, concluiu-se a integralização dos Cursos de Tecnologia ao SINAES.

O ano de 2008 foi significativo para a Educação Profissional e Tecnológica, pois, por meio da Lei nº 11.741, alteraram-se dispositivos da Lei nº 9.394/96, a fim de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Com esta Lei, o Capítulo III (art. 30 a 42) do Título V da atual LDBEN foi alterado de “Da Educação Profissional” para “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

Ainda em 2008, a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos

²¹ É um instrumento que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), realizado em todo o País, desde 2004.

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No seu artigo 6º, instituíram-se as finalidades e características dos Institutos Federais:

Art. 6º. Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. [...] (BRASIL, 2008, p.05).

Analisando o inciso I, deste artigo, observa-se a reiteração da oferta da educação profissional com vistas a atender os diversos setores da economia. Mais uma vez, a legislação consolida as origens e especificidades da educação profissional, ou seja, a formação e qualificação do cidadão vinculada à produção capitalista.

A segunda edição do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia foi lançada em 2010 e apresentou informações essenciais sobre o perfil profissional do egresso, a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada de 112 graduações tecnológicas, organizadas em 13 eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Apoio Escolar; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais e Segurança.

Nestes instrumentos legais, os mecanismos ideológicos são perceptíveis. Apoia-se na reestruturação do setor produtivo do novo contexto do mundo do trabalho, que demanda do trabalhador competências que lhe garantam maior mobilidade. Um contexto que exige profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Esses conceitos são recorrentes em discussões sobre educação tecnológica e carregam a “velha” concepção de dualidade do ensino.

3.4 O Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí.

O Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Câmpus Urutaí foi criado, em 2003, pela Resolução do Conselho Diretor nº 02 de 14/02/2003 com a nomenclatura de Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação (TSI). Posteriormente, em 2006, com a publicação, pelo Ministério da Educação do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, sua nomenclatura foi alterada, pela Resolução do Conselho Diretor nº 06, de 27/12/2006, para Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), por ter sido a que melhor se adequou à organização curricular e perfil profissional do curso.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), proposto para o TSI, foi construído ancorado nos Pareceres CNE/CES nº 436/01 e CNE/CP nº 29/02 e na Resolução CNE/CP nº 03/02.

Na construção do PPC, considerou-se o quantitativo de egressos do Curso Técnico na área de informática, ofertado pela instituição, como sinalização para uma futura demanda do curso superior. De acordo com a Secretaria de Ensino Médio Profissionalizante do IF Goiano Câmpus Urutaí, os egressos da área de informática, no período de 1998 a 2002, período correspondente ao início do curso técnico na instituição e à discussão do curso de tecnologia, totalizaram 503 (quinhentos e três).

Tal fato foi exposto como uma das justificativas de criação do curso, conforme PPC (2003, p. 05): “outro fator a ser colocado é o expressivo quantitativo de alunos matriculados no Curso Técnico de Sistemas de Informação, fato que evidencia o potencial de demanda esperado para o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação”.

As justificativas, expressas no PPC, para sua criação podem ser resumidas como sendo uma oportunidade para atender aos egressos da própria instituição, aos profissionais que já atuam na área de informática e também às necessidades regionais e locais, demandadas pelo crescimento da área. Desta forma, a oferta do curso pode ser entendida como uma solução para os profissionais que já estão atuando na área e estavam em busca/pressionados por uma formação superior.

A infraestrutura e os docentes, já disponibilizados para a criação do curso técnico nesta área contribuíram para a implantação do segundo curso superior da instituição²². O curso foi autorizado a funcionar, a partir da publicação da mencionada resolução do Conselho Diretor, com 30 (trinta) vagas anuais, ofertadas a partir do primeiro semestre de 2003, no turno noturno, com total de 2400 horas/aula, atendendo ao Parecer nº 29/02, que estipula para a área de informática o mínimo de 2000 horas/aula.

O primeiro processo seletivo (vestibular) foi realizado no final de 2002, com expressiva demanda, conforme tabela 01. Acredita-se que este fato ocorreu em função de um novo contexto mundial, evidenciado no século XX. Elementos como informática, robótica e tecnologias da informação e comunicação incidiram, decisivamente, sobre as dimensões do trabalho humano, ou seja, houve uma ressignificação do campo relativo ao trabalho e uma busca por uma formação em áreas que atendessem a esta nova conjuntura neoliberal.

²² O Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem iniciou-se em agosto de 1999, sendo o primeiro curso superior da Instituição.

Tabela 01 - Relação ano/vagas/demanda/aprovação – TSI

Ano/Semestre	Vagas	Inscritos	Candidatos/Vaga	Alunos Aprovados
2003/1	30	366	12,20	30
2004/1	30	186	6,20	30
2005/1	30	246	8,20	30
2006/1	30	212	7,07	30

Fonte: Secretaria de Ensino Superior – IF Goiano Câmpus Urutaí, 2011.

Tabela 02 - Relação ano/vagas/demanda/aprovação – TADS

Ano/semestre	Vagas	Inscritos	Candidatos/vaga	Alunos aprovados
2007/1	30	280	9,33	30
2008/1	30	191	6,37	30
2009/1	30	69	2,30	30
2010/1	30	85	2,83	30
2011/1	30	78	2,60	30

Fonte: Secretaria de Ensino Superior – IF Goiano Câmpus Urutaí, 2011.

As tabelas 01 e 02 demonstraram que a relação candidato/vaga no decorrer dos processos seletivos de 2003/1 a 2011/1 decresceram sensivelmente, principalmente, a partir do ano de 2009. Segundo entrevista concedida pelo coordenador do curso, estruturada no Apêndice D, denominado nesta pesquisa por COO.01, as justificativas elencadas foram:

Quantidade de cursos ofertados na área de informática na região. O fato da área de informática não ser mais novidade. A oferta de outros cursos pela própria instituição, pois no início da oferta deste curso (2003), havia somente o Curso Superior de Irrigação e Drenagem. Atualmente, a Instituição conta com dez cursos superiores, inclusive com o Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação, pertencente ao mesmo eixo tecnológico. Além disto, a alteração de turno para matutino no ano de 2009 pode ter contribuído decisivamente para este declínio, alterando uma demanda de 191/30 vagas em 2008 para 69, 85 e 78, nos anos subsequentes.

Bourdieu (1998a) ao fazer alusão às estratégias de reconversão do capital cultural, na perspectiva de manter ou melhorar sua posição social, intensificando a concorrência pelos títulos escolares (relação diplomas e cargos), afirmou que:

As transformações recentes das relações entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino, com a conseqüente explosão escolar e todas as modificações correlativas do próprio sistema de ensino e também todas as transformações da estrutura social que resultam (pelo menos, em parte) da transformação de relações estabelecidas entre os diplomas e os cargos, são o resultado de uma intensificação da concorrência pelos títulos escolares [...] (p.147).

Neste sentido, considerando o complexo campo da educação superior, sua disputa pelo

domínio legítimo dos saberes científicos, não mais se faz somente pela lógica da contradição pública x privada, tão marcante nas duas pós-décadas de implantação da Reforma Universitária de 1968. Outras referências classificatórias emergiram para hierarquizar cursos/modalidades/diplomados/empregabilidade/significância social das diferentes formações. Os índices das demandas de acesso aos cursos têm sido uma referência mercadológica para classificar formações e acesso ao mercado de trabalho. No geral, a modalidade de bacharelado, impõe-se como hegemônica.

Conforme determina a Resolução CNE/CP nº 03/02, a educação profissional de nível tecnológico, deverá 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. Seguindo esta orientação normativa, o PPC (2003) apresentou como objetivo:

[...] formar profissionais com competência e habilidade voltadas para o desenvolvimento de soluções, aplicadas aos sistemas de informações de todas as atividades geradoras de emprego e de desenvolvimento social, com a finalidade de: a) prover as necessidades de mercado com um profissional devidamente atualizado dentro do escopo de seu perfil de competências; b) tornar o profissional um indivíduo completo nas suas aptidões técnicas e humanas. Fazer dele um verdadeiro agente de mudanças preparando-o para os novos desafios de mercado (p.5).

Estes objetivos apresentaram um viés fortemente tecnicista, ancorados na lógica das competências, com o compromisso de preparar para os desafios do mercado de trabalho, portanto, uma formação profissional subordinada à lógica do mercado instrumental e imediata. O perfil dos egressos, conforme PPC (2003) deveria, conforme a seguir:

- Compreender a gestão, estrutura e rotinas do ambiente empresarial moderno e, a partir desta compreensão, recomendar, planejar e implementar soluções que incrementem a eficiência, automatizem processos ou auxiliem o gerenciamento das informações numa organização.
- Utilizar técnicas de análise para a obtenção dos requisitos, planejamento e elaboração de cronograma da solução recomendada e técnicas de desenvolvimento para a sua efetiva implementação, bem como, a preparação da documentação técnica pertinente.
- Identificar e comparar as soluções computacionais, relativas a *hardware* e a *software*, presentes no mercado, a fim de definir melhor solução de projeto para organização, tomando como base estudos das necessidades e da viabilidade técnico-econômica.
- Desenvolver postura criativa, senso crítico, atitudes proativas e espírito empreendedor que balizem o desenvolvimento das melhores soluções para cada demanda e que se tornem diferencial na superação de "restrições, dificuldades e complexidades envolvidas no processo de elaboração de soluções computacionais". Além disso, tal postura associada com o conteúdo ético e social, sempre presente durante o curso, propiciará ao profissional egresso uma possibilidade de engrandecimento pessoal e de real contribuição para o desenvolvimento social.
- Reconhecer o potencial da Internet, seu caráter interdisciplinar, seu histórico e sua importância atual na sociedade e ser capaz de prover soluções neste contexto, conhecer e operar as ferramentas de produção relacionadas à criação, atualização e manutenção de sites na Internet, bem como a construção de interação entre estes e banco de dados existentes (p.5-6).

Assim, as competências pretendidas no decorrer do curso visaram à compreensão do ambiente empresarial, a soluções computacionais que melhor se adequassem ao setor produtivo, ao desenvolvimento do espírito crítico e empreendedor e, por fim, ao reconhecimento do potencial da Internet, frente à sociedade.

Quanto à construção do perfil dos egressos, sublinha-se o desenvolvimento das competências necessárias às organizações empresariais e a sua empregabilidade. Ou seja, um perfil que, segundo Deluiz (2001) conduz:

[...] para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua “empregabilidade” (p.2).

O PPC referenciado, portanto, apresentou os novos paradigmas da educação profissional, modelo de competência e a polivalência.

Conforme Parecer CNE/CP nº 29/2002:

[...] os cursos superiores de tecnologia [...] têm por finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. [...] 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 (BRASIL, p.17-18).

O PPC foi organizado, considerando o conceito de módulos que correspondem a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho. O curso foi estruturado em seis semestres, cada semestre estava organizado em um ou mais módulos. Segundo Parecer CNE/CP nº 29/2002:

O módulo é entendido como sendo um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que se pretendem desenvolver (p.31).

A alteração de nomenclatura foi concretizada, a partir do início de 2007. Neste ano, o curso foi reconhecido, por meio de avaliação realizada pelo MEC, com conceito 04, em uma faixa de 01 a 05, pela Portaria nº 608, publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 19 de dezembro de 2007. Mesmo diante deste conceito satisfatório, o curso foi reestruturado e, em 2008, com pequenas alterações na matriz curricular do curso, porém não refletiu em alterações no perfil profissional do egresso.

A alteração expressiva foi apenas a supressão da organização curricular disposta em módulos. Assim, esta organização passou a ser constituída de um elenco de disciplinas, dispostas em 05 (cinco) semestres/períodos, sendo que o sexto semestre foi destinado às atividades de Trabalho de Conclusão de Curso.

Em 2008, foi realizado o ENADE para este curso, que resultou no Conceito Preliminar de Curso (CPC)²³ 02. Conceito considerado insatisfatório, pela Portaria Normativa MEC nº 04 de 05/08/2008, que regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento:

[...] Art. 2º Os cursos que tenham obtido conceito preliminar satisfatório ficam dispensados de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento respectivos. § 1º Considera-se conceito preliminar satisfatório o igual ou superior a três (MEC, 2008, p.15).

Na opinião do coordenador do curso, a avaliação insatisfatória pode ter ocorrido em virtude da matriz curricular do curso não contemplar o conteúdo, previsto pelo ENADE e pela falta de esclarecimento dos alunos sobre a importância deste Exame. Diante deste resultado insatisfatório, novamente, em 2009, houve alterações aprovadas no PPC, que passaram a vigorar para as turmas ingressantes em 2010, porém, não mais objeto de análise desta pesquisa. Em relação ao CPC 2, o Coordenador do Curso argumentou que:

[...] pode ter ocorrido em função da nova organização curricular do curso que não contemplou totalmente o conteúdo cobrado pelo ENADE. E também pela falta de conhecimento do ENADE, muitos alunos não deram a devida importância ao mesmo. Um exemplo que pode ser citado é quanto a resposta do questionário socioeconômico que compõe o CPC, muitos alunos o responderam sem dar a atenção devida, comprometendo o processo.

Conforme tabela 03, em 2011, ingressou a 9ª turma deste curso, totalizando, 270 ingressantes.

²³ Foi criado em 2008. Instituído para ser um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no País, o CPC é composto de diferentes variáveis que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente (INEP, 2011, p. 35).

Tabela 03 – Demonstrativo do TADS, segundo os anos dos ingressantes.

Ano	Turma	Ingressantes	Transferidos	Desistentes	Jubilados ⁽¹⁾	Formandos	% Diplomados
2003	1 ^a	30		07	07	22	73,30
2004	2 ^a	30		09	09	22	73,30
2005	3 ^a	30	01	11	11	18	60,00
2006	4 ^a	30		11	11	18	60,00
2007	5 ^a	30		10	10	16	53,33
2008	6 ^a	30		17		12	38,71
2009	7 ^a	30		11			
2010	8 ^a	30		07			
2011	9 ^a	30					
Total	09	270	01	83	48	108	

⁽¹⁾ Ultrapassaram o tempo previsto para a integralização do curso (05 anos).

Fonte: Secretaria de Ensino Superior – IF Goiano Câmpus Urutaí.

Ao buscar informações sobre o número decrescente de alunos diplomados anualmente, o Coordenador do Curso colocou que:

As dificuldades aumentaram para a aprovação dos alunos, em função da implantação de um novo Projeto Pedagógico do Curso, com disciplinas voltadas mais para a prática de programação, que exige maior lógica de programação. Trata-se de disciplinas complexas que passaram a compor o eixo de programação, ou seja, houve mudanças de plataformas que apresentaram maior complexidade para atender às novas tecnologias. Além disto, houve uma cobrança diferenciada de docentes recém-contratados (COO.01).

As discussões apresentadas e interpretadas demonstraram o entrelaçamento dos traços históricos do IF Goiano Câmpus Urutaí com a educação profissional e tecnológica.

A materialização das transformações de Fazenda Modelo de Criação ao IF Goiano Câmpus Urutaí resultou do reordenamento político-econômico do país, alinhado à perspectiva técnico-operacional da Educação Profissional e Tecnológica, que permitiu a *interface* da educação, historicamente, reservada à classe trabalhadora ao setor produtivo. Como parte integrante desta educação, os cursos de tecnologia relacionam-se com as determinações político-econômicas que sustentam o modo de produção capitalista.

Marcado por mecanismos ideológicos, como competências e o mito da empregabilidade, o nível tecnológico destacou-se nas políticas educacionais no término da “era FHC”, com os documentos normativos, que o consolidaram como curso superior, detentor de algumas especificidades.

O currículo do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação,

posteriormente, transformado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, contemplou significativos elementos que contribuíram para uma formação pautada, mormente, para a sustentação dos processos produtivos. Embora, a perspectiva de uma formação, além da tecnicista, também tenha configurado no PPC (2003), “[...] desenvolver postura criativa, senso crítico, atitudes proativas [...]”, porém de forma bastante tímida.

Desta forma, o currículo do curso apresentou um viés de comprometimento com o mercado de trabalho, contundente com os mecanismos ideológicos que permeiam a Educação Profissional e Tecnológica. Distante de uma perspectiva que assegure a formação profissional para o exercício da cidadania plena, portanto, uma perspectiva de educação emancipadora.

Observa-se que a Educação Profissional e Tecnológica tem um longo caminho a percorrer, à medida que os diplomas dos bacharéis, reserva intelectual quase hegemônica das universidades, especialmente das públicas, são os que gozam de prestígio e reconhecimento intelectual e cultural. Numa sociedade que pretende ser da era do conhecimento, da superação das desigualdades e dos processos de inclusão social e cultural, as diferentes modalidades de formação precisam romper os limites e significados que as hierarquizam em termos de carreira e salários.

Sobremaneira, fica latente o desafio de explicitar e compreender a complexidade e as contradições que envolvem o proposto nos projetos de curso e aquilo que, efetivamente, se concretiza. Em outras palavras, ao alimentar as contradições presentes nos discursos da qualificação para o trabalho, estaria a Instituição cumprindo o seu papel? O que teria de contraste nas visões dos egressos?

CAPÍTULO IV - AS REVELAÇÕES DOS EGRESSOS DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO CÂMPUS URUTAÍ: DA PESQUISA REALIZADA ÀS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DE UM DETERMINADO SUJEITO HISTÓRICO

Este capítulo visa aprofundar o diálogo com os elementos constitutivos do *corpus* empírico desta pesquisa, os egressos, no intuito de apreender a complexa relação existente entre a formação profissional e o mundo do trabalho. O diálogo que mediou esta relação, fundamentado pela noção conceitual de competência e empregabilidade, permeou os discursos da educação para o trabalho, na década de 1990.

Esta pesquisa teve como critério a participação de todos os egressos, das turmas ingressantes de 2003 a 2008, diplomados de 06 (seis) turmas do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Câmpus Urutaí. A última turma de ingressantes participantes foi a de 2008, por serem os concluintes no término de 2010, uma vez que os dados desta pesquisa foram coletados em 2011. Estas turmas tiveram 108 (cento e oito) diplomados, dos quais 65 (sessenta e cinco) participaram da pesquisa.

Para dialogar com os egressos, foi aplicado um questionário, constituído por trinta e nove perguntas, nas modalidades: fechada, aberta e de múltipla escolha. A elaboração do questionário foi orientada por cinco categorias constituídas pelos marcadores culturais, a saber: perfil geral dos egressos e dos egressos sujeitos da pesquisa, trajetórias de escolarização, formação profissional, continuidade dos estudos e empregabilidade.

Inicialmente, foram levantadas informações de todos os egressos destas turmas na Secretaria de Ensino Superior do Câmpus Urutaí, para que o questionário pudesse ser enviado, via *e-mail*. Porém, a Secretaria não dispunha da informação de todos os diplomados. Foi, então, solicitado a alguns egressos, docentes e coordenador do curso o *e-mail* das turmas, endereços, enfim, formas de contato com os formandos. Após um longo trabalho, o questionário atingiu, por correio eletrônico ou mesmo pessoalmente, a lista de todos os egressos. Como retorno, foram obtidos 60,19% (65) questionários respondidos, do total de 108 enviados.

4.1 Cursos Superiores de Tecnologia, Educação Tecnológica, Egressos e Empregabilidade: levantamento de pesquisas, no período de 2000-2011.

Para a interpretação das construções discursivas dos egressos e dos resultados das tabulações, obtidos por meio da aplicação do questionário, procedeu-se ao levantamento de

pesquisas realizadas, referente à temática investigativa.

A tarefa inicial consistiu em buscar no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sítio <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>, resumos de dissertações e teses, no período de 2000 a 2011, registradas nos assuntos: Educação Tecnológica e Egressos; Educação Tecnológica e Empregabilidade; Cursos Superiores de Tecnologia e Egressos; Cursos Superiores de Tecnologia e Empregabilidade; Educação Tecnológica, Empregabilidade e Egressos; Cursos Superiores de Tecnologia, Empregabilidade e Egressos; Educação Tecnológica e Inserção Profissional; Educação Tecnológica e Acompanhamento de Egressos.

Como resultado de assuntos e período (2000-2011) foram encontradas 372 dissertações e 66 teses, totalizando 438 resumos. Várias dissertações e teses surgiram repetidas ao pesquisar os diversos assuntos.

Tabela 04 – Dissertações e teses registradas no Portal da CAPES - 2000 a 2011.

Assuntos	Dissertações	Teses	Total
Educação Tecnológica e Egressos	124	20	144
Educação Tecnológica e Empregabilidade	35	09	44
Cursos Superiores de Tecnologia e Egressos	47	12	59
Cursos Superiores de Tecnologia e Empregabilidade	12	01	13
Educação Tecnológica, Empregabilidade e Egressos	08	02	10
Cursos Superiores de Tecnologia, Empregabilidade e Egressos	04	00	04
Educação Tecnológica e Inserção Profissional	128	21	149
Educação Tecnológica e Acompanhamento de Egressos	14	01	15
TOTAL	372	66	438

Fonte: Tabela elaborada, a partir de dados da CAPES, 2012.

As dissertações e teses foram selecionadas, inicialmente, pelos títulos e, em seguida, pela leitura dos resumos, dos quais 07 (sete) apresentaram aproximação estrita à temática/objeto desta investigação.

Quadro 02 – Dissertações e teses selecionadas no portal da CAPES – 2000 a 2011.

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Nível
2007	Cursos tecnológicos: emergência de uma nova regulação	Maria de Fátima da C. Lippo Acioli.	Universidade Federal da Bahia	Doutorado
	Competências requeridas – competências adquiridas o curso superior de tecnologia em sistemas de telecomunicações do CEFET de Pelotas – RS no contexto das mudanças advindas da reforma da educação profissional	Simone Portella Teixeira de Mello	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado
2009	O Tecnólogo em Processamento de Dados no mundo do trabalho: caminhos e descaminhos dos egressos de uma instituição privada de ensino superior de Goiânia	Ana Cândido Franco de Oliveira	PUC-Goiás	Mestrado
2010	A ocupação do tecnólogo no mercado de trabalho: um estudo comparativo dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG – Câmpus Januária)	Alisson Magalhães Castro	Universidade de Brasília	Mestrado
2011	Desafios da Educação Profissional e Tecnológica: a experiência do Curso Superior de Tecnologia de Turismo	Cristiane Santos Picanço	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado
	Educação Tecnológica no Brasil Contemporâneo: problematizando a aprendizagem das competências curriculares no campo da tecnologia da informação	Ricardo Cirino de Lima	PUC-Goiás	Mestrado
	A profissão de tecnólogo: instrumento de intervenção num mundo do trabalho em transformação.	Ângela Rangel Ferreira Tesser	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado

Fonte: Quadro elaborado, a partir de dados da CAPES, 2012.

O levantamento de pesquisas com aproximação estrita à temática, a partir do Portal da CAPES, evidenciou a existência de um número reduzido de estudos realizados, o que não reduz a importância ou a recorrência de estudos que abordem as mediações, estabelecidas entre a formação tecnológica e a empregabilidade. Pelo contrário, demonstra a complexidade em realizá-los, provavelmente, por dois motivos fundamentais: 1º) dificuldades para localizar os egressos e 2º) convencê-los a serem protagonistas de estudos que suscitem lembranças da vida escolar, nem sempre, coroada de êxito.

4.2 Revelações dos Egressos

4.2.1 Perfil geral dos egressos e dos egressos sujeitos da pesquisa.

O Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas iniciou-se em 2003, com oferta anual de 30 vagas e, em 2010, 06 turmas (ingressantes de 2003 a 2008) já estavam registradas como concluintes. Dos 180 ingressantes, 108 concluíram o curso e destes, 65 (60,19%) decidiram participar da pesquisa, conforme demonstrado no gráfico 01.

Nesta tese, os egressos participantes da pesquisa estão referenciados como sujeito da pesquisa.

Gráfico 01 - Do universo aos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Trata-se de um índice significativo para este tipo de estudo de natureza exploratório-qualitativa, focado num determinado tipo de protagonista: o egresso.

Os 65 sujeitos da pesquisa advêm de todas as turmas de ingressantes de 2003 a 2008, com presenças diferenciadas (tabelas 05 e 06).

Tabela 05 - Sujeitos da pesquisa segundo ano de ingresso por turma.

Ano de ingresso da turma	Sujeitos da pesquisa	
	Frequência	%
2003	17	26,15
2004	10	15,38
2005	09	13,85
2006	10	15,38
2007	11	16,92
2008	08	12,31
Total	65	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Da amostra intencional, constituída por 65 egressos, o maior índice de respondentes foi da primeira turma, ano de 2003, com 26,15%. No entanto, a menor participação, índice de 12,31%, foi da última turma de diplomados, turma ingressante em 2008.

Na tabela 06, considerando o total de egressos por turma e os seus respondentes, o maior índice de sujeitos da pesquisa foi representado pela turma de 2003, com 80,95% de adesão e o menor pela turma de 2004, com 43,48%.

Tabela 06 - Sujeitos da pesquisa em relação ao total de egressos por turma.

Ano de ingresso da turma	Matriculados por turma	Total de egressos por turma	Total de sujeitos da pesquisa	% ⁽¹⁾
2003	30	21	17	80,95
2004	30	23	10	43,48
2005	30	18	09	50,00
2006	30	18	10	55,56
2007	30	16	11	68,75
2008	30	12	08	66,67
Total	180	108	65	60,19

⁽¹⁾ Relação dos sujeitos da pesquisa correlacionada com o total de egressos por turma.
Fonte: Dados da SES e da pesquisa, 2011.

Os dados comprovaram uma participação expressiva dos egressos da primeira turma, tanto em relação ao total geral de sujeitos da pesquisa, quanto em relação ao total de egressos por turma. Na composição da amostra, o total de egressos da turma de 2008 foi menor. Esta turma, dentre as concluintes, também foi a que obteve o menor número de diplomados. Assim, a representatividade da amostra sustentou-se pelo fato de que, exceto a turma de 2004, os sujeitos da pesquisa, comparados com os egressos por turma, encontraram-se na faixa igual ou superior a 50%.

Nestas turmas, ocorreu um elevado índice de não diplomados, justificado pela problemática da evasão em suas múltiplas situações de “fracasso” - “exclusão escolar”: abandono, reprovações sucessivas, desligamentos etc.

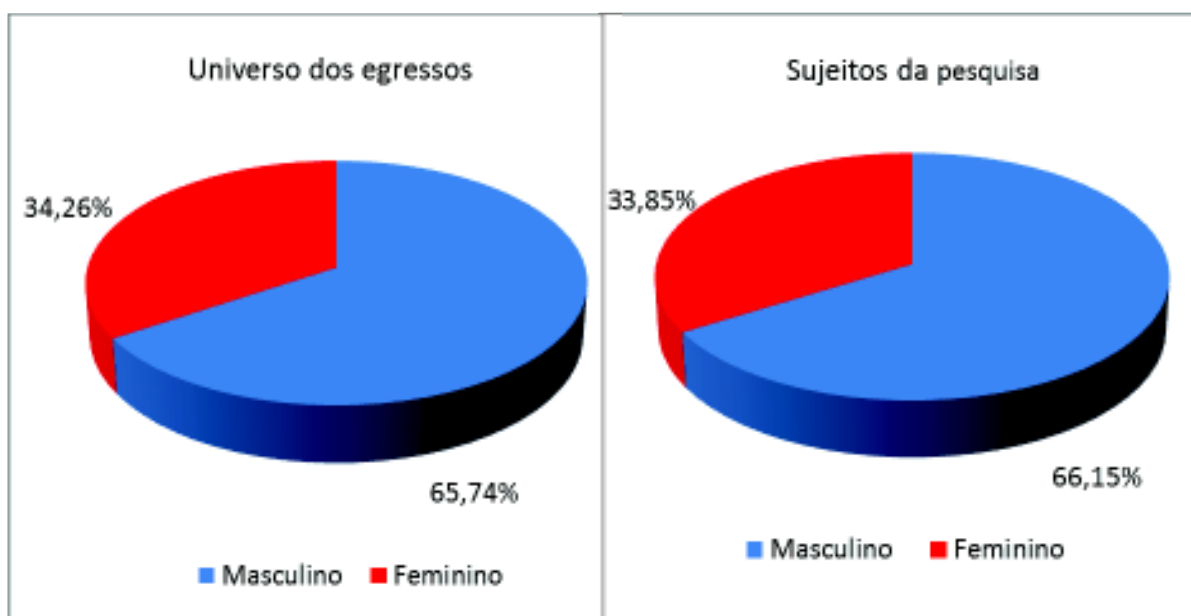
Do total de 180 ingressantes no curso neste período, diplomaram-se 108 (60%). Uma taxa de 40% de insucesso escolar constitui-se em uma questão presente na agenda de preocupações do IF Goiano Câmpus Urutaí. Entendeu-se, a princípio, que suas razões explicativas não podem absolutizar a responsabilidade discente, como uma questão individual, mas reconhecer que se inserem em processos mais complexos internos e externos aos espaços acadêmicos. As reprovações/desistência iniciaram com 30% de não diplomados

da turma de ingressantes de 2003, chegando a 60% em 2008 (maior índice). Esta pesquisa não se propôs investigar as causas deste processo de (des)escolarização ou do que Bourdieu (1998b) atribuiria como sendo “os excluídos do interior”.

Os dados a seguir traçaram referências do perfil dos sujeitos da pesquisa. Para esboçar seu perfil identitário, priorizaram-se os seguintes marcadores culturais: gênero e cidade em que, atualmente, residem.

Dos 65 sujeitos da pesquisa, 66,15% (43) são do gênero masculino e 33,85% do feminino, constando-se a predominância do gênero masculino nesta pesquisa. Esta constatação confirmou-se, também, ao considerar os 108 egressos (universo total), 65,74% (71) são do gênero masculino, conforme gráfico 02.

Gráfico 02 - Gênero dos egressos e dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Dados da SES e da Pesquisa, 2011.

Em pesquisa realizada com egressos de Cursos Superiores de Tecnologia, pelo Centro Paula Souza, no período de 2000 a 2008, com 3.332 respondentes, predominou o número de homens (67,1%). Esta predominância masculina, ainda segundo a pesquisa, foi encontrada no conjunto de alunos que compuseram o universo dos matriculados nos cursos de tecnologia, neste período (FRONCILLO, 2008).

Em outra pesquisa realizada por este Centro, em 2009, especificamente sobre o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, constatou-se que dos 751 respondentes, 77,4% representaram o gênero masculino (FRONCILLO, 2009).

Estas pesquisas revelaram uma significativa preponderância do gênero masculino

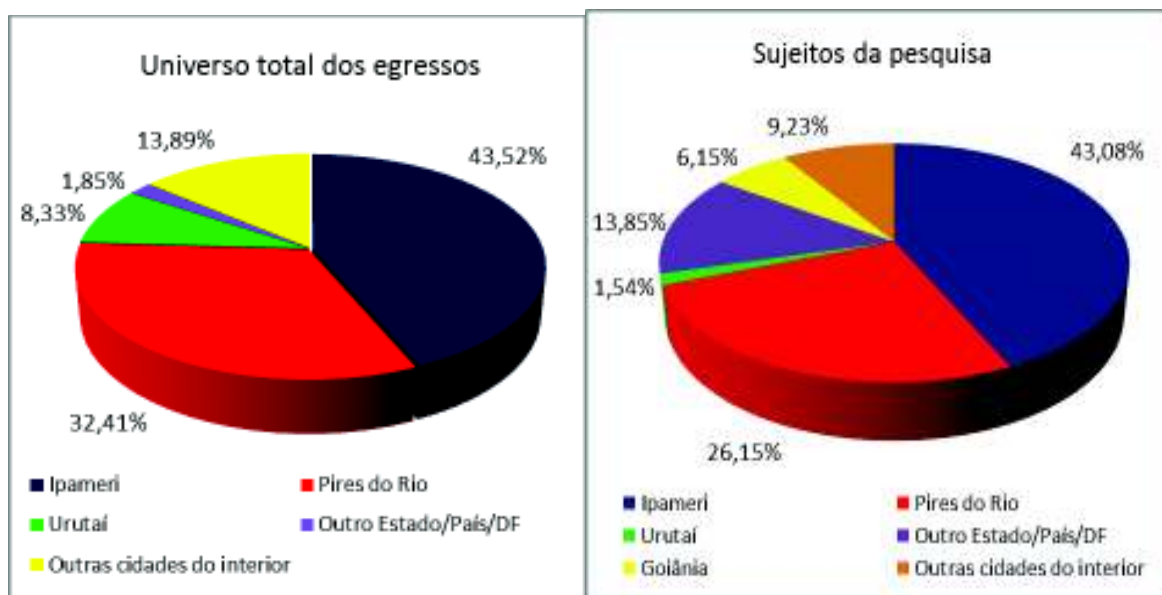
nesta modalidade de ensino, portanto uma relação entre gênero e as tecnologias/ciências exatas.

Segundo Velho e Leon (1998), mais preocupante que o pequeno envolvimento das mulheres na Física e nas Engenharias, é o fato das portas serem fechadas para elas. As autoras esclareceram que a origem deste problema está nos processos de socialização, considerando a escassez de modelos apropriados, nas ciências e nas engenharias, a serem emulados pelas meninas e as atitudes de pais e professores que incentivam os meninos, mas não as meninas, para a Matemática, a qual passa a ser vista como “coisa de meninos”, conflitante com a identidade sexual das meninas, “mais difícil” e “menos útil” para elas. Para Schiebinger (2001, p.37):

[...] a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres, o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir, profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência. Não se deve esperar que as mulheres alegremente tenham êxito num empreendimento que em suas origens foi estruturado para excluí-las.

Mesmo que o senso comum considere as ciências exatas como sendo de domínio masculino, a origem deste problema não está centrada na identidade sexual. Culturalmente, o mundo do trabalho é masculinizado e legitimado por construções ideológicas, impostas pelas representações sociais. Tenuamente, o movimento ascendente nas estruturas de classificação dos trabalhos/empregos/salários está alterando suas marcas de gênero: homens conquistando funções até então feminizadas e, na mesma condição mulheres disputando postos até então masculinizados.

Quanto à residência dos sujeitos da pesquisa (65), por ocasião da realização da pesquisa, os maiores índices referiram-se às cidades de Ipameri (43,08%) e Pires do Rio (26,15%). De Urutaí, apenas 1,54%. Quanto à residência do total de egressos (108), por ocasião do ingresso no curso, os índices se aproximaram das atuais residências: Ipameri (43,52%), Pires do Rio (32,41%) e Urutaí (8,33%).

Gráfico 03 - Local de residência dos egressos e dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Dados da SES e da Pesquisa, 2011.

Os índices relativos ao município de Urutaí (8,33%) e (1,54%), respectivamente, referente à residência dos egressos ao ingressarem no curso e ao participarem da pesquisa, podem ser explicados, considerando que a grande maioria deles residia nos municípios circunvizinhos: Ipameri e Pires do Rio. Inclusive, a proximidade de municípios foi destacada como o primeiro motivo dos egressos pela escolha do curso, conforme tabela 09.

Este dado, por si só, não colocou sob suspeita a pertinência política do Câmpus sediar-se em Urutaí. Para além das referências contextuais geográficas e sociais do município/região, residiu a dimensão política. Por ocasião da formação do município, os discursos enalteciam o papel de Urutaí como aglutinador regional, com a construção da Estação da Estrada de Ferro de Urutaí e terras férteis para agricultura. Além disto, o município contou com uma importante Fazenda Modelo, criada por interesse de agricultores, como centro de ensino agrícola que, posteriormente, mediante apresentação de um Projeto Lei, do deputado Benedito Vaz, transformou-se em Escola Agrícola de Urutaí.

Mesmo neste contexto tido como promissor, o município não apresentou o desenvolvimento esperado do início do século XX, ainda permanece dependente de outros centros urbanos. Portanto, estas são as razões explicativas do Câmpus Urutaí ser reconhecido por sua identidade regional e não local.

4.2.2 Trajetórias de escolarização

Para reconstruir as trajetórias de escolarização dos egressos foram contemplados os seguintes marcadores culturais: educação infantil (04 a 05 anos), ensino fundamental

(alfabetização à 4ª série), ensino fundamental (5ª à 8ª série), ensino médio e curso técnico e educação superior.

Na tabela a seguir, visualizam-se as redes de ensino frequentadas pelos sujeitos da pesquisa.

Tabela 07 - Rede de Ensino cursada pelos sujeitos da pesquisa (da educação infantil ao ensino médio).

Redes	Educação Infantil (04 a 05 anos)		Ensino Fundamental (alfabetização a 4ª série)		Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)		Ensino Médio	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Pública	25	64,10	45	69,23	51	78,46	47	72,31
Particular	12	30,77	19	29,23	11	16,92	15	23,07
Filantropica	02	5,13	01	1,54	00	0,00	00	0,00
Sem resposta	00	0,00	00	00	03	4,62	03	4,62
Total	39	100	65	100	65	100	65	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Em relação à trajetória escolar dos egressos, os dados demonstraram que, dos 65 sujeitos da pesquisa, 39 cursaram a educação infantil (04 a 05 anos), o que representou um índice de 60%. Do universo da pesquisa (65), 64,10% (25), 69,23% (45), 78,46% (51) e 72,31% (47) cursaram, respectivamente, a educação infantil, da alfabetização a 4ª série, da 5ª a 8ª série e o ensino médio em instituições da rede pública. A pesquisa revelou que a trajetória de escolarização desses egressos, da educação infantil ao ensino médio, manteve-se, predominantemente, em escolas públicas, com sensíveis alterações nos índices dos níveis de escolaridade.

Segundo Souza (1989), no Brasil, há dois tipos de trajetórias escolares - os chamados “circuito virtuoso” e “circuito vicioso”. O autor esclareceu que temos um circuito virtuoso para as classes mais abastadas, cujos filhos frequentam as escolas privadas de 1º e 2º graus e universidades públicas, contrapondo-se ao circuito vicioso no qual estão inseridos os filhos das camadas de renda inferior que frequentam escola pública de 1º e 2º grau e, quando raro, instituições superiores privadas.

Identificou-se um itinerário escolar atípico, contrapondo-se à hipótese habitual dos dois tipos de trajetórias escolares. Os sujeitos da pesquisa fugiram das classificações dos circuitos. O motivo principal poderia ser atribuído à hierarquização e classificação dos cursos/carreiras profissionais? Os referidos circuitos só se explicam, sobremaneira, para a modalidade de ensino mais reconhecida, no caso bacharelado? É impossível desconsiderar que a Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, sempre se constituiu em uma alternativa para os jovens de famílias trabalhadoras.

Na tabela 08, apresentam-se os índices de aprovação e reprovação dos egressos,

referentes à sua trajetória escolar do ensino fundamental ao médio.

Tabela 08 - Aprovação/reprovação dos sujeitos da pesquisa (da ensino fundamental ao ensino médio).

	Ensino Fundamental (alfabetização a 4ª série)		Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)		Ensino Médio	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Aprovação	61	93,84	54	83,08	54	83,08
Reprovação	02	3,08	05	7,69	01	1,54
Sem resposta	02	3,08	06	9,23	10	15,38
Total	65	100	65	100	65	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados revelaram que dos 65 egressos, 93,84% obtiveram aprovação no ensino fundamental (alfabetização a 4ª série), 83,08% no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e 83,08% no ensino médio. Estes dados comprovaram que a trajetória destes egressos foi marcada por elevados índices de aprovação, significativamente relevantes, de 83,08% a 93,84%.

Ainda que modestos os índices de reprovação, procurou-se levantar as razões manifestadas pelos sujeitos da pesquisa, referentes aos motivos apreendidos como significativos. As motivações foram muito diversificadas, oscilando nos limites da individualidade/opção aos de natureza propriamente escolar/institucional. Dos egressos, apenas 05 manifestaram sobre as reprovações que obtiveram ao longo de suas trajetórias escolares. Estas manifestações foram categorizadas nos seguintes agrupamentos:

01. Motivos de natureza escolar/institucional.

Nível de ensino de uma escola em relação a outra e falta de acompanhamento educacional (E03.05).

Falta de atenção nas aulas (E07.51).

02. Motivos pessoais

Desisti no 3º ano do antigo segundo grau por motivo de casamento. O 2º grau somente foi concluído em 2000, ou seja, 21 anos após (E05.36).

Por falta de dedicação e más influências de “amigos” (E07.54).

03. Necessidades especiais

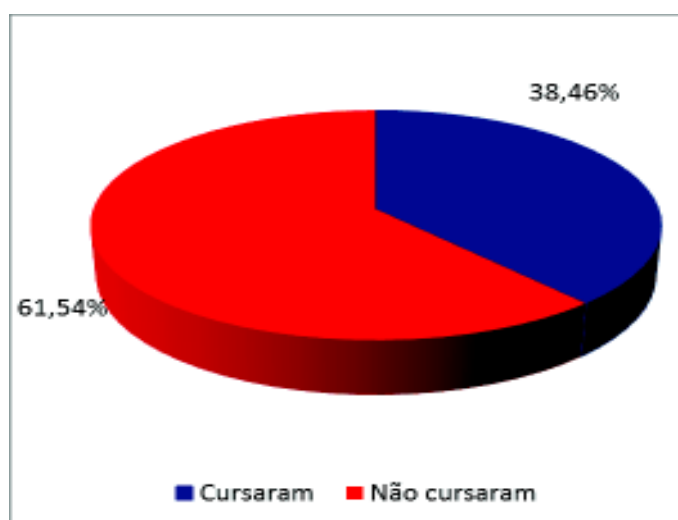
Levei mais tempo pra concluir não porque fui reprovado ou desisti, mas porque tive que ter um ensino especial devido a um problema de audição, então tive que ter aulas de linguagem de sinais, leitura labial e aulas com fonoaudióloga (E07.56).

A trajetória escolar, apresentada nesta pesquisa, contrapôs-se ao formato irregular, frequentemente observado nos meios populares brasileiros. Segundo Zago (2007, p. 40),

“... os jovens originários de meios populares que conseguem permanecer por mais tempo na instituição, isto é, além do obrigatório, são constantemente submetidos a práticas de eliminação de diferentes graus e em todos os níveis de ensino [...]”.

Na perspectiva de buscar mediações de continuidade/rupturas de escolarização entre o ensino médio e a formação superior, os egressos foram interrogados quanto à sua formação de nível médio, modalidade ensino técnico.

Gráfico 04 - Sujeitos da pesquisa que cursaram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio



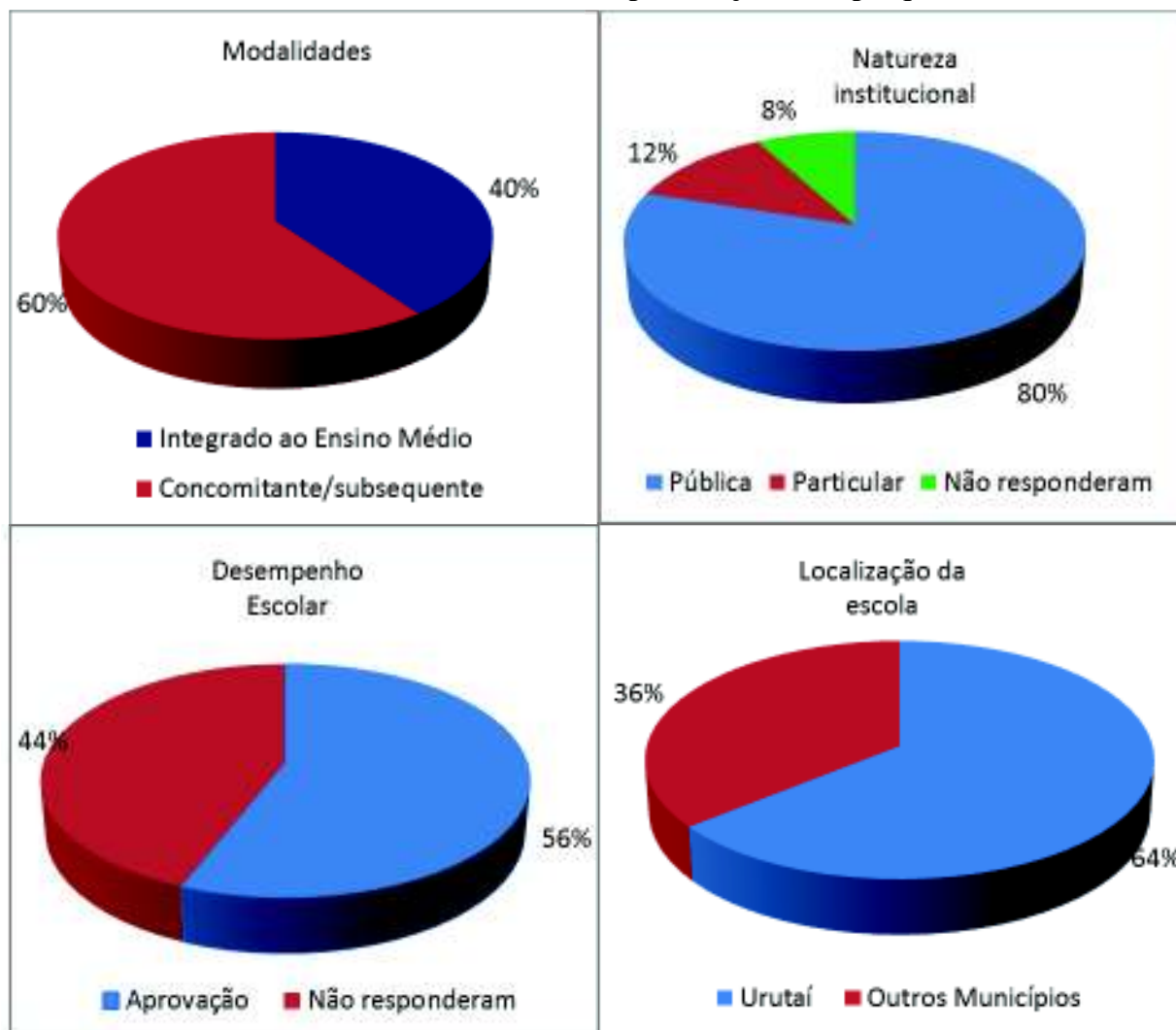
Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Em relação à formação profissional técnica de nível médio, dos 65 egressos, 38,46% (25) concluíram esta modalidade de ensino. Este índice remete-nos a várias inquietações acerca da verticalização do ensino técnico, tais como: o egresso de um curso técnico em nível médio contribuiu para a escolha do curso de tecnologia na área afim; e para o acesso ao mundo do trabalho; a verticalização contrapõe a característica da educação profissional de nível médio que prevê a preparação para “o exercício de profissões técnicas”?

Para melhor compreensão das mediações referidas, procurou-se caracterizar a educação profissional técnica de nível médio destes egressos. No ensino técnico integrado ao médio, o aluno matricula-se neste curso, obtendo, no final, se aprovado, um único diploma. No curso técnico, modalidade concomitante, o aluno matricula-se no ensino técnico e, simultaneamente, no ensino médio, recebendo diplomas independentes. Já no curso técnico, modalidade subsequente, o aluno matricula-se no ensino técnico, já sendo portador do certificado de conclusão do ensino médio.

O gráfico 05 destacou as modalidades, a natureza institucional, o desempenho escolar e local de realização do curso.

Gráfico 05 - Caracterização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio cursada pelos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

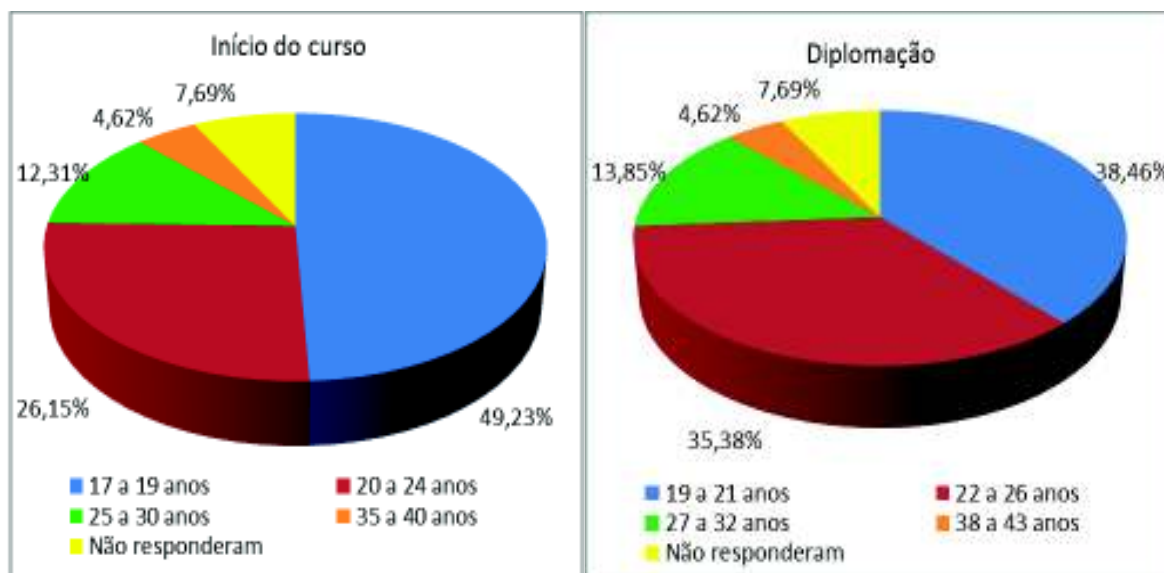
A pesquisa revelou que dos 25 egressos que compõem o índice dos alunos que concluíram o ensino técnico (38,46%), 60% (15) cursaram o ensino técnico, nas modalidades concomitante ou subsequente. Do universo (25) que concluíram o ensino técnico, 80% foram em instituição pública e 56% revelaram que não sofreram reprovações durante o curso. O gráfico ainda demonstrou que dos concluintes do ensino técnico, 64% cursaram-no no IF Goiano Câmpus Urutaí. Este percentual constatou o disposto no PPC (2003), acerca das justificativas para a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação:

[...] Outro fator a ser colocado é o expressivo quantitativo de alunos matriculados no curso técnico de sistemas de informação, fato que evidencia o potencial de demanda esperado para o curso de Tecnologia em Sistemas de Informação (p.04).

O gráfico 06 apresentou informações sobre as faixas etárias dos sujeitos da pesquisa

por ocasião do início do curso e de sua diplomação.

Gráfico 06: Idade dos sujeitos da pesquisa ao ingressarem e concluírem o Curso de Tecnologia.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados apresentados no gráfico 06 comprovaram que os 65 egressos iniciaram e concluíram o Curso de Tecnologia em uma faixa etária considerada de jovens. Ao iniciarem o curso, 49,23% (32) deles possuíam idade entre 17 a 19 anos e os com faixa etária de 35 a 40 anos, totalizaram apenas 4,62%. Ao concluírem o curso, 38,46% (25) deles possuíam idade entre 19 a 21 anos e apenas 4,62% possuíam entre 38 e 43 anos. Estes índices representaram um grupo social que parametrizados, pela faixa etária, são predominantemente de jovens. “É considerado jovem no Brasil o cidadão ou cidadã com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos²⁴” (NOVAES et al., 2006, p. 05).

Ao concluírem o curso, estes egressos eram, portanto, jovens na idade produtiva, que, geralmente, na busca pelo primeiro emprego, diante da volatilidade do mundo do trabalho, foram penalizados com o desemprego ou subjugados a aceitarem empregos precarizados. Para Pochmann (2007):

[...] o funcionamento do mercado de trabalho é desfavorável ao jovem. Diante da constante presença de um excedente de mão-de-obra no mercado, o jovem encontra as piores condições de competição em relação aos adultos, tendo de assumir, na maioria das vezes, funções de qualidade inferior na estrutura das empresas (p.41).

Por estes dados é possível comprovar uma tendência histórico-conjuntural brasileira,

²⁴ Este é um padrão internacional que tende a ser utilizado no Brasil. Nesse caso, podem ser considerados jovens os “adolescentes-jovens” (cidadãos e cidadãs com idade entre os 15 e 17 anos), os “jovens-jovens” (com idade entre os 18 e 24 anos) e os “jovens adultos” (cidadãos e cidadãs que se encontram na faixa-etária dos 25 aos 29 anos).

ao estimular cursos de tecnologia, com menor duração, na busca por inserir no mercado de trabalho jovem escolarizados, com formação específica, para exercerem determinadas atividades laborais. Para Peterossi (1980):

[...] A preocupação de formar um determinado tipo de indivíduo para uma determinada necessidade. Com isso procura-se colocar no mercado de trabalho um elemento jovem, em torno de 20 anos. Sendo os cursos de tecnologia de duração curta (dois anos), seria possível lançar no mercado de trabalho profissionais com formação específica, passível de absorção imediata e de desempenho também imediato (p.71).

Ao buscar referências do desempenho escolar destes egressos (aprovação/reprovação), durante o curso tecnológico, o gráfico 07 revelou que dos 65 participantes, 90,77% (59) responderam que não sofreram reprovações durante o curso.

Gráfico 07 - Aprovação/reprovação dos sujeitos da pesquisa no CST.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

O alto índice de aprovação pode ser considerado um fator significativo em relação aos que integralizaram o curso nos três anos, propostos pelo PPC (2003), resguardando que 40% do total de ingressantes não se diplomaram. Tais índices aproximaram-se dos apresentados na tabela 08. Demonstraram que o itinerário destes egressos não apresentaram rupturas durante a trajetória do curso de tecnologia.

Os relatos manifestados pelos egressos com registros de reprovações foram, principalmente, por motivos externos à dinâmica do curso, como se pode observar, nos agrupamentos a seguir:

01. Motivos pessoais

Trabalho. Como eu trabalhava dois dias à noite, eu perdia as aulas das disciplinas ministradas nesses dias (E03.12).

Reprovado em algumas disciplinas por problemas de adaptação à cidade (E03.50).

Falta de tempo para dedicar-me à prática do conteúdo proposto em sala de aula (E08.60).

02. Motivos institucionais

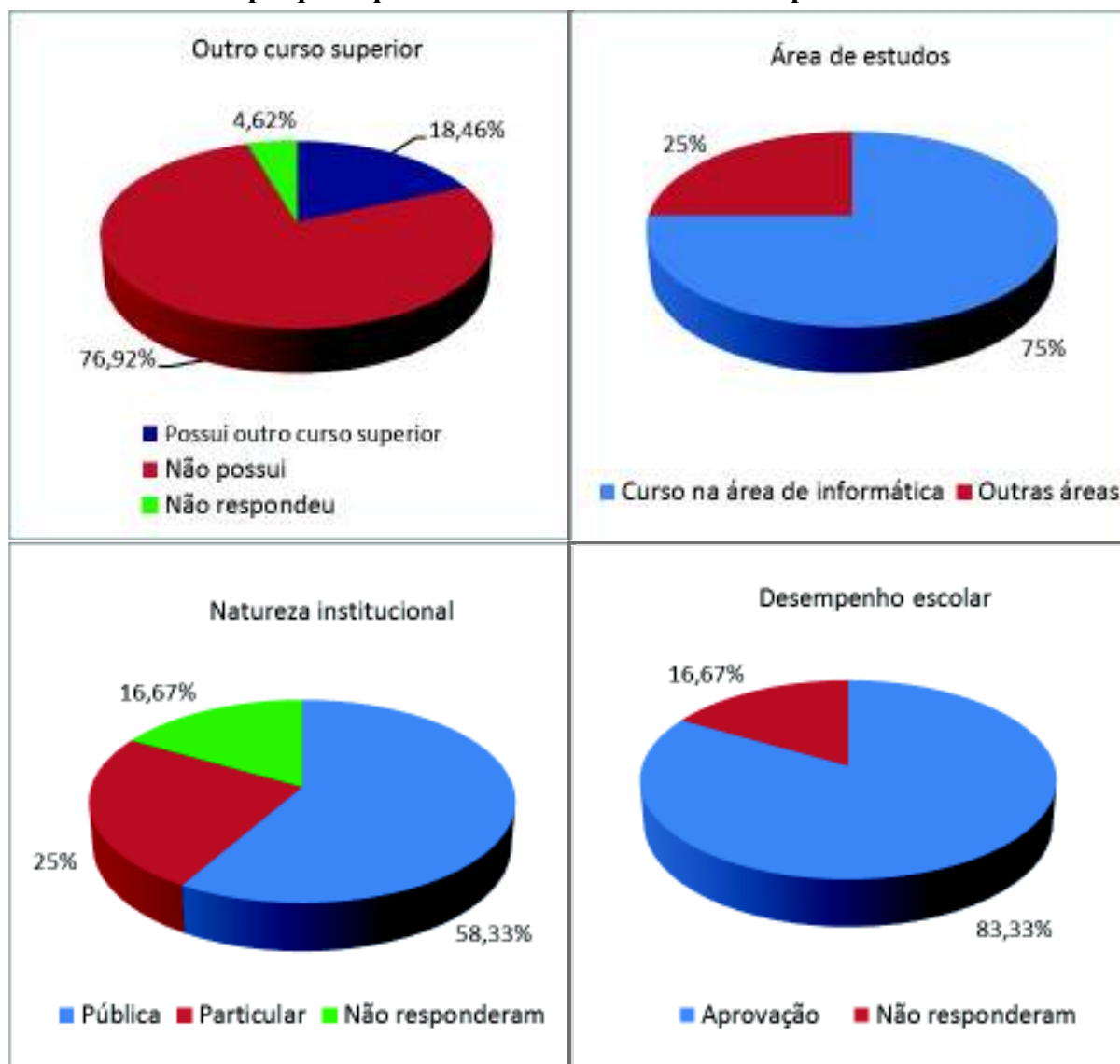
Tive um atraso de aproximadamente um ano na conclusão do curso devido a um atraso na apresentação do meu TCC (E07.57).

Dentre os motivos apresentados, preponderaram-se os classificados como pessoais, opção muito comum, quando se trata do perverso processo de culpabilização dos responsáveis pelo fracasso escolar.

Tem sido frequente diplomados, em um determinado curso/área, retomarem a outra graduação por motivos variados, oscilando entre o desencantamento com as oportunidades de trabalho ou o trabalho propriamente dito, resultando em acréscimos à formação ou mudança de rota. Interrogou-se a este respeito e os resultados podem ser observados no gráfico 08.

As variáveis até aqui demonstradas revelaram características singulares dos egressos investigados e abriram algumas possibilidades de interpretação, que incidem diretamente no discurso da qualificação e da inserção no mercado de trabalho. As trajetórias de escolarização são indícios do elevado valor atribuído à educação, enquanto capital e passaporte para almejar um lugar distintivo no mercado, ou seja, qualificar é tomado como premissa para uma potencial empregabilidade futura.

Gráfico 08: Caracterização dos sujeitos da pesquisa que fizeram/fazem outro curso superior.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

O gráfico 08 evidenciou que, dos 65 egressos, 76,92% (50) afirmaram não possuir, além da formação tecnológica, outra graduação. Apenas 18,46% (12), declararam ter cursado ou estar cursando outro curso superior. Destes 12 egressos, apenas 25% (3) cursaram/cursam outro curso na área de informática. Foram mencionados os Cursos Superiores de Tecnologia em Redes de Computadores e em Gestão da Tecnologia da Informação. Evidenciou-se, portanto, um número reduzido de egressos que cursaram/cursam outra graduação, no eixo informação e comunicação, conforme Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia (2010).

Considerando os 12 egressos que cursaram/cursam outra graduação, 58,33% (07) declararam que foi em instituição da rede pública. Ainda, considerando o total (12) desses egressos, 10 responderam que não houve reprovações durante a trajetória escolar desta outra

graduação, o que equivale a 83,33% de aprovação. Estes egressos mesmo em outra graduação mantiveram-se, predominantemente, em instituições públicas e com êxito escolar.

4.2.3 Formação profissional

Na reconstrução da formação profissional dos egressos, foram contemplados os seguintes marcadores culturais: motivos que os levaram à escolha do curso de tecnologia; contribuições para formação humana; o tipo de formação possibilitada pelo currículo; integração entre ensino, pesquisa, extensão e atividades culturais; necessidade financeira de trabalhar durante a formação; contribuições do curso para uma formação competente e com autonomia profissional; transmissão de valores político-educativos; estímulos à capacidade de aprender; aquisição/domínio de conhecimentos técnico-científicos; aproximação com o mundo do trabalho; relevância do Trabalho de Conclusão de Curso; escolha novamente pelo curso de tecnologia; formas de efetivação com o mundo do trabalho; as competências adquiridas e as manifestações sobre o TADS.

Todos estes marcadores foram definidos na perspectiva de apreender como se constituiu o processo de formação profissional construído no decorrer do curso de tecnologia aqui analisado. Para Cattani (1997):

[...] A formação profissional, na sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas (p.94).

A sociedade capitalista contemporânea, assim entendida em sua versão globalizada neoliberal, tem orientado os processos de formação profissional em tempos menores e a priorização da prática para atender às imediatividades do volátil mercado de trabalho ao conduzirem os trabalhadores à adaptação do sistema produtivo na chamada sociedade do conhecimento e/ou informação: cria-se o fetiche do “saber-fazer” (Delors, 1998). Tesser (2011) em sua dissertação coloca que:

[...] As empresas querem uma educação puramente mercadológica, mas chamamos a atenção para o fato de que a verdadeira educação, a educação para a vida, a educação política e para a cidadania choca-se com a lógica do capital. Contudo, a cidadania se aprende, e sabe-se que a ausência de uma cultura cívica compromete o exercício da participação, dos direitos políticos e impossibilita a solução dos problemas sociais, gerando um descrédito com as instituições democráticas, com a política e com o próprio país. É nesse sentido que se pontua a educação como mediação para a construção da cidadania (p.08).

Foram apreendidos os marcadores culturais na tentativa de evidenciar as possibilidades de formação humana para além da instrumentalidade profissional, ou seja, uma

formação omnilateral. Para Fidalgo e Machado (2000) esta formação:

[...] objetiva o alcance da omnilateralidade (a formação completa). Contrapõe-se, portanto, à educação instrumental, especializada, tecnicista e discriminatória. Busca o alcance da relação dialética entre teoria e prática, visa incrementar as ciências, as humanidades, as artes e a educação física na formação do educando. A formação omnilateral é reivindicada pela concepção de educação politécnica e de escola unitária, como meio para a consolidação da perspectiva do amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito (p.126).

Iniciou-se a discussão sobre a formação profissional, apresentando a tabela 09, que revelou os motivos que levaram os sujeitos da pesquisa a optarem pelo curso de tecnologia. Registra-se que os egressos puderam optar por mais de um motivo que o levou à escolha do curso de tecnologia.

Tabela 09: Motivos da escolha pelo Curso Superior de Tecnologia.

Especificação	Frequência	%
Proximidade de seu município	41	17,90
Por gostar da área de informática	39	17,03
Por ser noturno	23	10,04
Possibilidade de fazer um curso superior em instituição pública	23	10,04
Crescimento da área no país	17	7,42
Curso de menor duração, permitindo formação mais rápida	17	7,42
Melhor opção que a região oferece	11	4,80
Possibilidade de obter uma boa remuneração a partir deste curso	11	4,80
Curso essencialmente prático, focado em conhecimentos aplicados no meu trabalho.	10	4,37
Já possuir experiência na área do curso e querer diplomar-se	10	4,37
Influência de outras pessoas (amigos e família)	08	3,49
Por ter custo menor se comparado com outros cursos superiores	06	2,62
Curso especializado	04	1,75
Outro	04	1,75
Valorização do diploma do tecnólogo	03	1,31
Influência do local no qual trabalha	01	0,44
Perspectiva de promoção no meu trabalho	01	0,44

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados acima explicitaram os principais motivos que levaram os egressos à escolha do curso. Os maiores percentuais obtidos foram: 1º) a proximidade do município (17,90%), 2º) gostar da área de informática (17,03%), 3º) por ser noturno e possibilidade de fazer um curso superior em instituição pública (10,04%) e 4º) crescimento da área no país, bem como curso de menor duração, permitindo formação mais rápida, com o mesmo percentual (7,42%). É perceptível que as escolhas foram realizadas por motivos variados.

Segundo Neiva et al. (2005):

A escolha profissional não depende de uma única variável, ao contrário, é multifatorial. Vários fatores influenciam na maior ou menor “qualidade” da escolha e no tipo de vínculo que o sujeito vai desenvolver com o seu objetivo de trabalho (p.02).

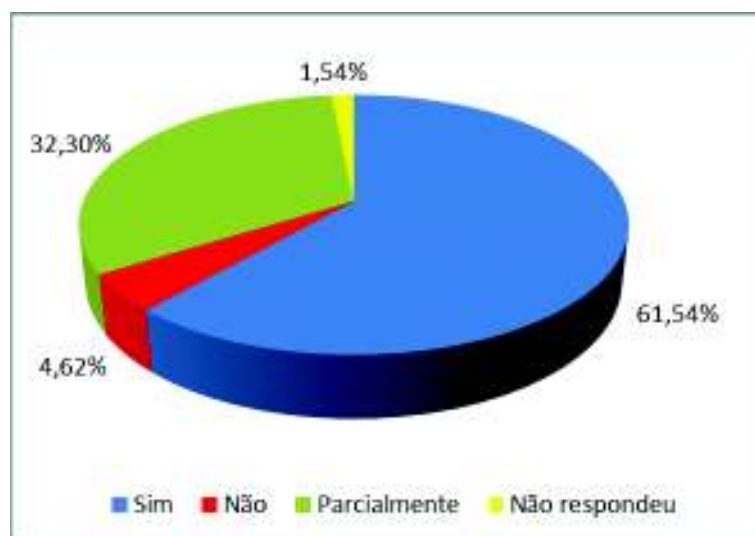
As determinações sociais, econômicas e culturais estabeleceram limites às escolhas dos egressos, caracterizadas por proximidade do município, escola pública e turno noturno. Sublinha-se que o item que se refere a possibilidade de obter uma boa remuneração (4,80%), a partir da conclusão do curso, não liderou os motivos da escolha. Tal fato parece não fazer eco às expectativas dos fundamentos da Teoria do Capital Humano que conforme enfatiza Frigotto (2010a),

[...] a fórmula seria simples: maior investimento social ou individual em educação significaria maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual (p.15-16).

As principais variáveis (proximidade do município, escola pública e turno noturno) mostraram que estes egressos são provenientes de classes, caracterizadas pela posse de reduzido poder aquisitivo. Assim, a instituição, ao oferecer curso noturno e gratuito, próximo ao seu município, representou uma oportunidade de obtenção de diploma de curso superior.

Mostra-se expressivo o percentual de egressos (61,54%) que consideraram que o curso contribuiu para sua formação humana como cidadão autônomo, reflexivo, participativo e crítico, conforme demonstrou o gráfico 09.

Gráfico 09 - Contribuição do curso para a formação humana.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Esta manifestação revelada pelos egressos, entendendo o currículo na sua dimensão

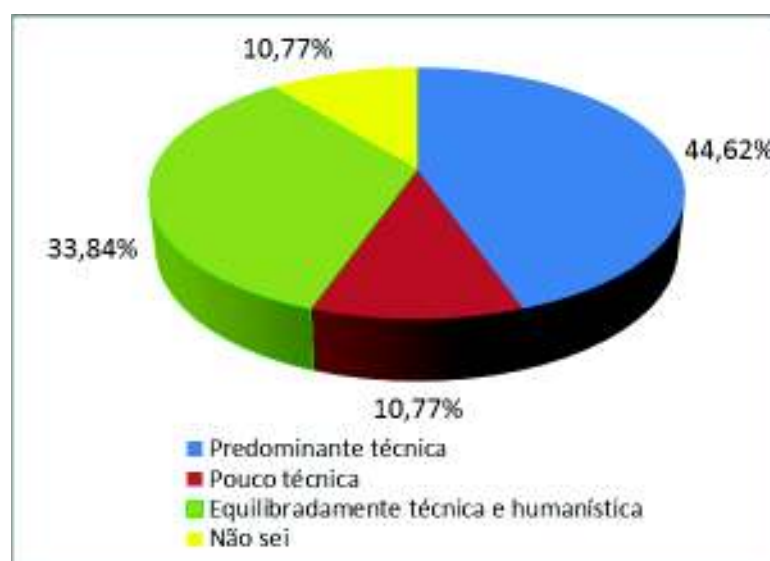
estritamente normativa, contrapôs à análise crítica realizada acerca do perfil profissional especificado no PPC (2003), que enfatizou, sobretudo, o caráter instrumental sem preocupação com a formação humanística/politécnica.

O curso teria superado os limites estritos da formação profissional unilateral e contribuído para a expansão de outras dimensões do indivíduo?

Contraditoriamente, quando interrogados sobre a formação possibilitada pelo currículo do curso (gráfico 10), a maior incidência residiu, predominantemente, na formação técnica (44,62%), o que evidenciou plena coerência com o perfil definido no PPC (2003) e na organização curricular constituída por módulos/disciplinas da área técnica.

No PPC (2003), as disciplinas que configuraram como formação geral perfizeram, aproximadamente, 15% da carga horária do total do curso e as demais disciplinas possuíam grande foco na prática, confirmando o que Rocha (2009) afirmou “[...] curso, “menos denso”, isto é, de curta duração, com baixa base teórica e grande foco na prática voltada pragmaticamente para um posto de trabalho [...]” (p. 20).

Gráfico 10 - Formação possibilitada pelo currículo do Curso.

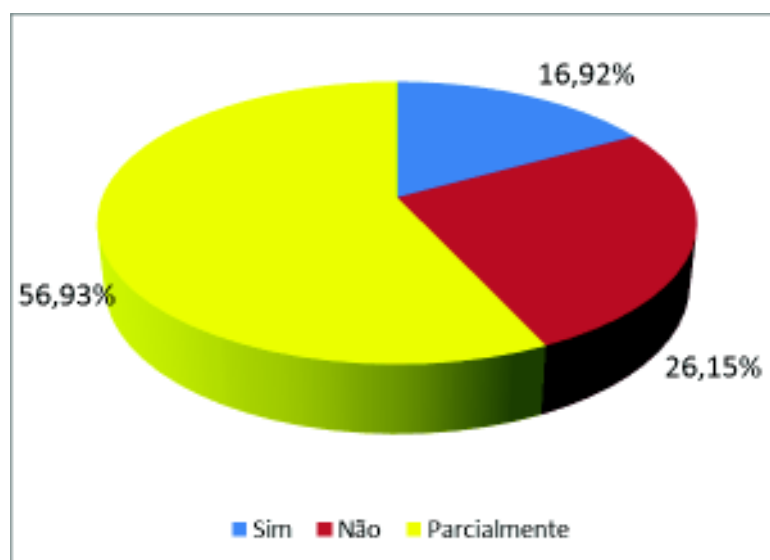


Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

A perspectiva de efetivação de uma educação profissional e tecnológica emancipadora pressupõe alicerçar-se nos pressupostos teóricos e metodológicos fundantes da educação omnilateral e politécnica (Marx, Gramsci, Frigotto, Saviani, Kuenzer e outros). Nesta direção, a *práxis* curricular deve integrar, necessariamente, o ensino, a pesquisa, a extensão e as atividades culturais. Interrogou-se em que direção caminhou a filosofia orientadora do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

A maioria dos egressos afirmou (56,93%) que o curso possibilitou, parcialmente, esta integração. Os índices apresentados, pelo gráfico a seguir, foram coerentes com as propostas curriculares explicitadas no PPC (2003), o qual não mencionou mecanismos que propusessem a integração destas dimensões, indissociáveis de uma formação universitária.

Gráfico 11 - Integração ensino, pesquisa, extensão e atividades culturais.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Na tentativa de compreender a relação trabalho e estudo destes egressos, favorecida por ser um curso noturno, questionou-se sobre a necessidade financeira de trabalhar durante a formação. O gráfico a seguir revelou que 64,62% apresentou necessidade financeira de trabalhar durante a formação superior. Índice que reforçou a tradição histórica da gênese da educação profissional, destinada a segmentos populares.

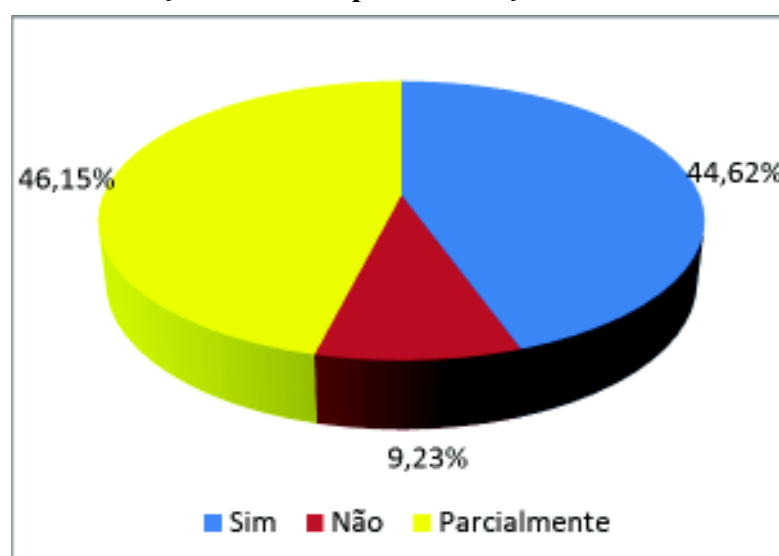
Esta combinação trabalho e estudo corroboraram com as colocações de Moraes, Carr e Gouvêa (1994):

Hoje, empiricamente, o que se vê é uma quantidade significativa de indivíduos, homens e mulheres, jovens e adultos, que se dividem diariamente entre as funções de trabalhador e estudante, concomitantemente, fazendo parte de seu cotidiano o acúmulo de responsabilidades e a exigência de tempo de dedicação à educação e ao trabalho (p. 368).

Gráfico 12 - Necessidade financeira de trabalhar durante a formação.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os egressos avaliaram a contribuição do curso para uma formação tecnológica com autonomia profissional, referências estruturantes nos documentos normativos, acerca da formação profissional tecnológica.

Gráfico 13 - Contribuições do curso para formação com autonomia profissional.

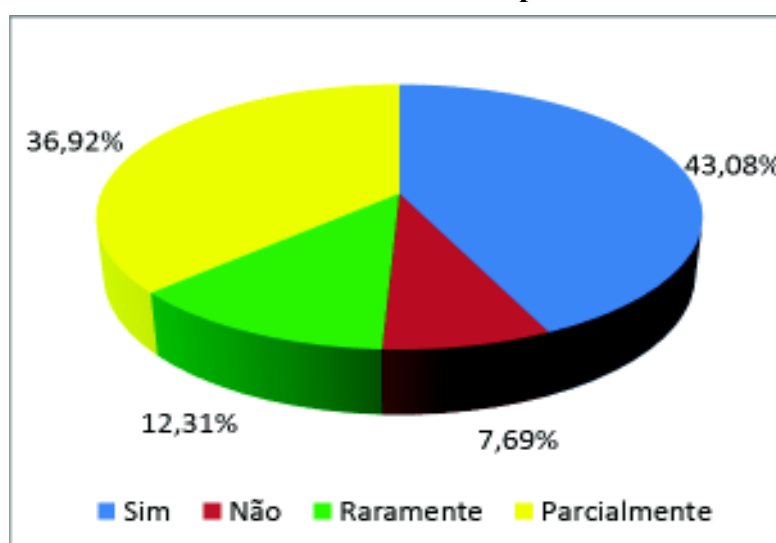
Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados do gráfico 13 evidenciaram que 46,15% revelaram que o curso contribuiu, parcialmente, para uma formação com autonomia profissional, apesar de 44,62% afirmarem (gráfico 10) que a formação possibilitada pelo currículo foi, predominantemente, técnica. Tais dados destoaram do perfil profissional proposto pelo PPC (2003), que ao privilegiarem a

noção de competência, compreensão utilizada tanto nos ambientes empresariais quanto educacionais, restringiria as possibilidades de uma formação para o exercício da autonomia profissional.

Em relação aos valores político-educativos centrados na democracia, cidadania, igualdade e solidariedade entre os seres humanos, 43,08% (gráfico 14) dos egressos expressaram que o curso contribuiu para a formação destes valores e 36,92% afirmaram parcialmente. Isso pode ser explicado ao considerar que a efetiva formação profissional não decorreu, em absoluto, do que o currículo, no sentido estrito, preconizou.

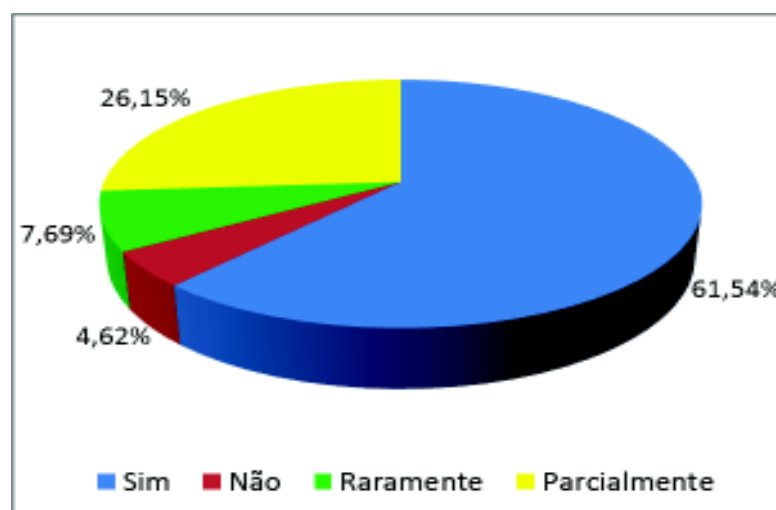
Gráfico 14 - Transmissão de valores político-educativos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

O gráfico 15 explicita as avaliações dos sujeitos da pesquisa ao serem indagados se o curso estimulou as capacidades educativas, cognitivas e operacionais.

Gráfico 15 - Estimulação de capacidades educativas/cognitivas/operacionais.

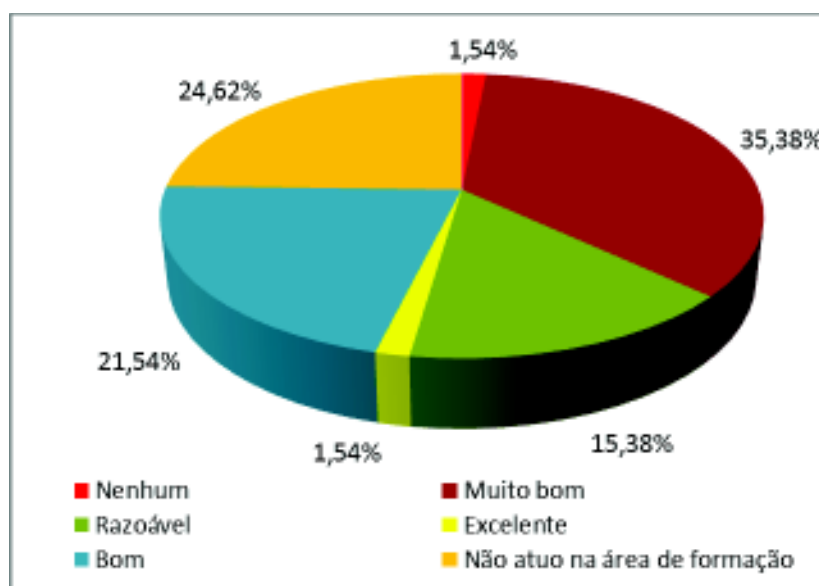


Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Quanto ao estímulo para o desenvolvimento da capacidade de aprender, de pensar sobre o seu fazer, de resolver problemas operacionais no exercício do trabalho, 61,54% afirmaram que o curso propiciou os estímulos requeridos, revelando, portanto, uma formação para além do saber-fazer.

O gráfico 16 registrou avaliações quanto ao questionamento em relação aos conhecimentos técnicos/científicos vistos durante o curso superior, necessários às atividades práticas que exercem em sua profissão.

Gráfico 16 - Conhecimento técnicos/científicos desenvolvidos.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados revelaram que 35,38% consideraram estes conhecimentos como muito bons. Deve-se observar que 24,62% não se manifestaram sobre os conhecimentos técnicos/científicos transmitidos. Mas se aglutinarmos as classificações, excelente/muito bom/bom, totalizaram 58,46%, relativamente coerentes com o índice de estimulação de capacidades educativas/cognitivas/operacionais, representado por 61,64% (gráfico 15).

No momento do diálogo entre as referências teóricas e as revelações dos dados empíricos, buscou-se explorar as mediações entre dois *locus* constitutivos de qualquer projeto de formação profissional: o da formação inicial e do trabalho.

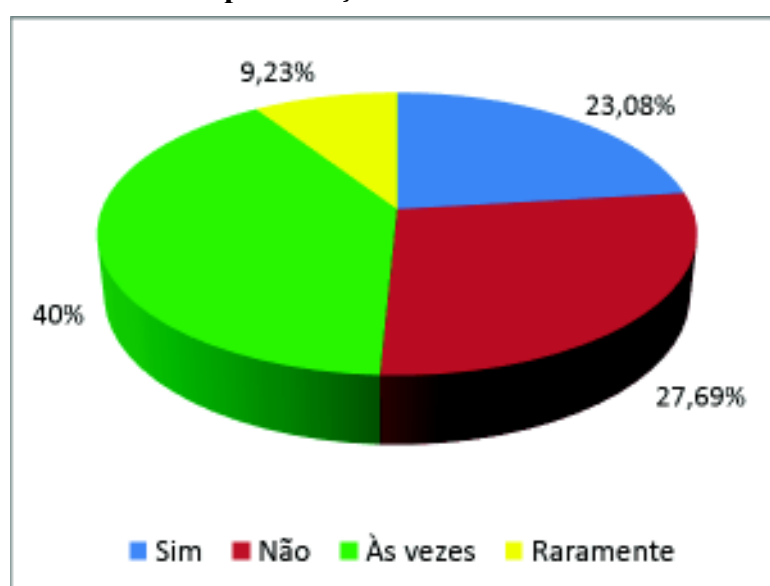
Dos 65 egressos, conforme revelações expressas no gráfico 17, somente 40% afirmaram que a instituição promoveu “às vezes” aproximação com o mundo do trabalho, 27,69% afirmam não e 23,08% afirmaram sim.

Há que se interrogar como que um projeto de formação profissional pode se efetivar, mediando às vezes com o mundo do trabalho. Retomando ao PPC (2003), apresentado no

capítulo anterior, ocorreu uma lacuna na sua construção, em relação a esta questão. O PPC não apresentou o estágio como elemento curricular obrigatório, o que, evidentemente, induziu o aluno a não realizá-lo. As visitas técnicas, também, não foram formalizadas no PPC como atividades a serem desenvolvidas no decorrer do curso. Ficou, portanto, a critério do docente solicitá-las, quando considerava necessário.

Os estágios supervisionados e as visitas técnicas que podem constituir-se em oportunidades de vivência e contribuição para a formação do tecnólogo não foram contemplados pelo PPC (2003).

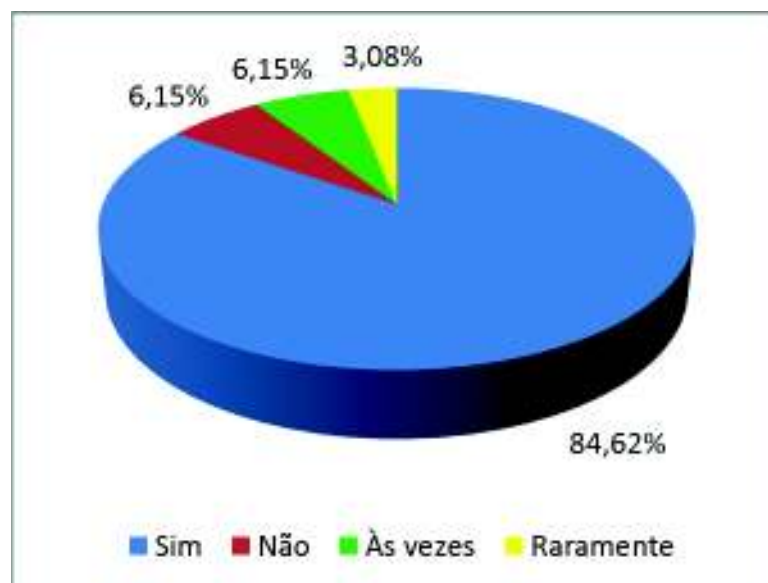
Gráfico 17- Aproximação com o mundo do trabalho.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

O Trabalho de Conclusão do Curso²⁵ (TCC), também considerado como uma possibilidade de mediação com o mundo do trabalho, circundante para além do *locus* da formação inicial, foi importante momento de aprofundamento de estudos e construção de saberes e práticas, à medida em que as reflexões extrapolaram a sala de aula e os espaços internos da Instituição. O gráfico a seguir apresentou revelações importantes.

²⁵ Disposto no PPC (2003) como atividade obrigatória, integrante do currículo.

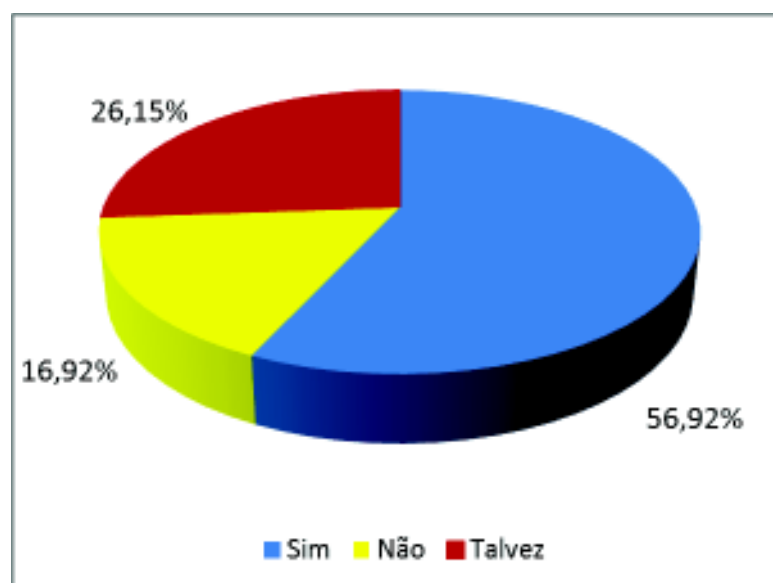
Gráfico 18: Relevância do TCC para a formação.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

A relevância do TCC para a formação dos egressos apresentou índices excelentes. Do universo de 65 sujeitos da pesquisa, 84,62% (55) afirmaram sua relevância para a formação, explicitada, inclusive nos discursos dos egressos:

O TCC que desenvolvi foi extremamente importante, pois me proporcionou experiência em avaliação de softwares, e pude utilizar absolutamente todo o conhecimento que adquiri no mestrado e agora no doutorado (E06.38).

Ao pressupor que sua elaboração impôs mediações com o mundo do trabalho, por que tão baixos índices apresentados pelo gráfico 17? As razões podem estar relacionadas à construção dos TCCs que não possibilitaram, efetivamente, estas mediações. Mesmo os egressos estando em outro momento de sua vida, buscou sua avaliação acerca da possibilidade de, novamente, optar pelo curso diplomado.

Gráfico 19 - Escolha pelo Curso de Tecnologia, novamente.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

Os dados do gráfico 19 revelaram que 56,92% dos egressos escolheriam, novamente, o Curso de Tecnologia, o que pode evidenciar uma afinidade com o curso/emprego. Assim, presumiu-se que o curso ainda seria a primeira opção. Entretanto, o percentual restante que optou por talvez/não (43,07%) deve ser levado em consideração. As razões poderiam estar circunscritas pelo fato de não ter se identificado com o curso ou este não ter proporcionado a sua inserção e/ou mobilidade profissional e salarial, esperadas no mercado de trabalho. Os dados apresentados pela tabela 10 trazem algumas respostas interpretativas.

Tabela 10 - Formas de efetivação da relação dos sujeitos da pesquisa com o mundo do trabalho.

Especificações	Frequência	%
Continuo no mesmo emprego sem nenhuma promoção profissional	20	30,77
Consegui novo emprego em função da conclusão do curso	14	21,54
Outros	13	20,00
Consegui o primeiro emprego na área de formação	10	15,38
Continuo no mesmo emprego com promoção profissional para a área tecnológica	04	6,15
Iniciei outro curso superior	03	4,62
Continuo desempregado	01	1,54
Total	65	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados da tabela 10 expressaram como se efetivou os percursos dos egressos com o mundo do trabalho, após a conclusão do curso superior de tecnologia, 30,77% (20) continuaram no mesmo emprego, sem nenhuma promoção profissional; 21,54% (14) conseguiram um novo emprego em função da conclusão do curso; 20,00% (13) declararam que a efetivação com o mundo do trabalho ocorreu de outra forma, além das expostas pelo questionário. Somente 15,38% (10) conseguiram o primeiro emprego na área de formação; 6,15% (4) continuam no mesmo emprego com promoção profissional para a área tecnológica; 4,62% (3) iniciaram outro curso superior e 1,54% (1) continuou desempregado.

Os egressos em que a forma de efetivação com o mundo do trabalho não foi contemplada pelo questionário, marcaram a opção “outros” e a especificaram. As especificações foram organizadas em cinco agrupamentos, por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

01. Continua no mesmo emprego com melhoria financeira/valorização.

Continuo no mesmo emprego e obtive uma melhoria financeira (E03.06).

Continuo no mesmo emprego, só que após formada, consegui acumular outra função e com isso ter uma maior valorização (E03.09).

Continuo no mesmo emprego, só que após formada, fiz o concurso, me tornei efetiva no cargo de professora do IF Goiano Câmpus Urutaí (antes do concurso era professora contratada) (E03.15).

Continuo no mesmo emprego com promoção fora da área tecnológica (E04.27)

02. Possibilidade de continuar os estudos.

Ingressei no mestrado na área Informática em Saúde e enfermagem, concluí o mesmo e ingressei no doutorado na mesma linha, na instituição UNICAMP. Hoje, fica claro que não teria ingressado tão rapidamente na instituição se não tivesse formação em informática, já que os projetos desenvolvidos a partir do ano de meu ingresso exigiam conhecimento em informática (E06.38).

O curso superior em informática foi importante para me especializar na área de sistemas de informação dentro da agronomia (E03.11).

03. Trabalho em outra área.

Tive outros empregos, mas não foi devido à conclusão do curso (E06.39).

Consegui um emprego nada – a – ver! (E06.45).

Agora estou trabalhando no supermercado dos meus pais, trabalhei por 5 meses na minha área de formação em Goiânia, mais por motivos pessoais fui obrigada a voltar a Pires do Rio, depois eu vou voltar pro mercado de trabalho na minha formação (E07.52).

Tive que trabalhar noutra área (E03.17).

Troquei de emprego, pois no antigo, que exercia função compatível com a formação, não respondia as expectativas financeiras (E06.37).

04. Estágio

Consegui um estágio na área de formação (E07.55).

05. Empresa

Iniciei minha própria empresa (E06.46).

A tabela 11 dispôs as formas de efetivação com o mundo do trabalho, mencionadas pelos egressos em categorias e frequências (FRANCO, 2008).

Tabela 11- Compatibilização de “Outras Formas” de efetivação dos sujeitos da pesquisa com o mundo do trabalho.

Especificação	Frequência	%
Trabalho em outra área	05	38,46
Continua no mesmo emprego com melhoria financeira/valorização	04	30,77
Possibilidade de continuar os estudos	02	15,39
Estágio	01	7,69
Empresa	01	7,69
Total	13	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Foi possível construir 05 significações que perpassaram e aglutinaram os diversos discursos apresentados. Destas, trabalho em outra área, continua no mesmo emprego e possibilidade de continuar os estudos destacaram-se. Estes dados evidenciaram que, embora o curso, no geral, não tenha possibilitado diretamente a promoção para um novo emprego na área de formação, possibilitou novas oportunidades.

Para analisar as competências reveladas pelos egressos, foi necessário retomar as competências preconizadas pelo PPC (2003), já dispostas, anteriormente, nesta tese.

1. Compreender a gestão, estrutura e rotinas do ambiente empresarial moderno e, a partir desta compreensão, recomendar, planejar e implementar soluções que incrementem a eficiência, automatizem processos ou auxiliem o gerenciamento das informações numa organização.
2. Utilizar técnicas de análise para: a obtenção dos requisitos, planejamento e elaboração de cronograma da solução recomendada e técnicas de desenvolvimento para a sua efetiva implementação, bem como preparação da documentação técnica pertinente.
3. Identificar e comparar as soluções computacionais, relativas a *hardware* e a *software*, presentes no mercado, a fim de definir melhor solução de projeto para organização, tomando como base estudos das necessidades e da viabilidade técnico-econômica.
4. Desenvolver postura criativa, senso crítico, atitudes proativas e espírito empreendedor que balizem o desenvolvimento das melhores soluções para cada demanda e que se tornem diferencial na superação de "restrições, dificuldades e complexidades envolvidas no processo de elaboração de soluções computacionais. Além disso, tal postura associada com o conteúdo ético e social, sempre presente

durante o curso, propiciará ao profissional egresso uma possibilidade de engrandecimento pessoal e de real contribuição para o desenvolvimento social.

5. Reconhecer o potencial da Internet, seu caráter interdisciplinar, *seu* histórico e sua importância atual na sociedade e ser capaz de prover soluções neste contexto conhecer e operar as ferramentas de produção relacionadas à criação, atualização e manutenção de sites na Internet, bem como a construção de interação entre estes e banco de dados existentes (2003, p. 5-6).

O *corpus* teórico desta investigação possibilitou inferir, analiticamente, que o universo de competências proposto para o curso em estudo, aproximou-se da matriz funcionalista. Para Ramos (2011):

A característica da análise funcional está em que descrevem produtos, não processos; importam os resultados, não como se chegam até eles. Para isso decompõem-se as funções de trabalho em unidades e essas em elementos de competência (ou realização profissionais, na apropriação espanhola), seguindo o princípio de descrever, em cada nível, os produtos. Os elementos de competência são complementados com um enunciado de *alcance* que especifica contextos e circunstâncias em que os trabalhadores devem demonstrar bom desempenho [...] a competência é definida como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer. É a descrição de uma ação, conduta ou resultado que a pessoa competente deve demonstrar (p.91-92) [grifo da autora].

Nesta perspectiva, as competências dispostas no PPC (2003) podem ser entendidas como algo a ser adquirido pelo egresso. Após esta aquisição, ele deverá ser competente para realizar suas atribuições. Resume-se, portanto, em descrever as ações que o egresso deveria ter competência para demonstrar, sem, no entanto, atender-se para as indicações efetivas das aprendizagens possíveis e efetivas em seu *locus* formador.

As manifestações discursivas dos egressos da pesquisa sobre as competências adquiridas foram significativas para o *corpus* teórico desta pesquisa. A seguir, apresentaram-se as revelações em 05 agrupamentos, construídas com o objetivo de buscar aproximações entre os diferentes formatos discursivos.

01. Competências técnico-científicas.

Acredito ser capaz de atuar junto às organizações públicas ou privadas exercendo atividades vinculadas à tecnologias da informação nas áreas de sistemas operacionais, análise, projeto e desenvolvimento de softwares (sistemas), banco de dados e no desenvolvimento e execução de soluções aplicadas à implantação da tecnologia da informação (E03.01).

Acredito ter adquirido competências técnicas, capaz de poder atuar junto as diversas tecnologias da informação, principalmente, no desenvolvimento de softwares, projeto e análise, na área de redes, banco de dados que tange em suas execuções e aplicações (E03.02).

Conhecimento técnico/científico (E03.06).

Depois de formada, creio ser capaz de atuar melhor no meu trabalho exercendo atividades vinculadas às tecnologias da informação (E03.09).

Atuar na área de sistemas de informação, sobretudo nas áreas de análise, projeto e

desenvolvimento de sistemas e banco de dados. Esta é minha principal área de atuação em meu emprego atual (E03.10).

Principalmente técnicas (E03.11).

Com o conhecimento adquirido sou capaz de atuar na área de tecnologia da informação, especificamente em atividades como Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Banco de Dados, Sistemas Operacionais. Acredito ter um potencial grande na área de Lógica e Programação.(E03.13).

Depois de formada, com base nas competências adquiridas no curso, acredito ser capaz de atuar junto às organizações públicas ou privadas exercendo atividades vinculadas à tecnologias da informação nas áreas de sistemas operacionais, análise, projeto e desenvolvimento de softwares (sistemas), banco de dados e no desenvolvimento e execução de soluções aplicadas à implantação da tecnologia da informação. Trabalho fortemente hoje com as disciplinas de desenvolvimento (programação) nos cursos técnicos e superiores do IF Goiano – Câmpus Urutai (E03.15).

Conhecimento técnico-científico (E04.27).

Aprendi a desenvolver softwares (E05.30).

Aprendi a lidar com a informatização de processos e sua importância frente ao mundo essencialmente tecnológico dos dias de hoje! (E05.31).

Facilitou muito a familiarização com as linguagens de programação porque atualmente toda organização possui seu programa específico. Agora qualquer problema relacionado com computadores, sou sempre consultada antes de solicitar manutenção em Goiânia e quando não consigo solucionar por aqui mesmo, fica mais fácil de eu entender o que dizem quando falam via telefone (E05.36).

Aprendizado na área de suporte e programas (E06.39).

Um certo conhecimento técnico/científico e melhor raciocínio lógico (E06.40).

Projetar sites para a internet, redes de computadores, análise de sistemas (E06.41).

Relacionado às necessidades das minhas pesquisas atuais, as competências relacionadas à visão crítica para o desenvolvimento (modelagem e programação) de sistemas foram as competências mais importantes. A modelagem de sistemas, todavia foi destaque, pois consegui modelar e projetar meus sistemas de forma a explicar detalhadamente, e em alto nível as necessidades e funções do sistema. O TCC que desenvolvi foi extremamente importante, pois me proporcionou experiência em avaliação de softwares, e pude utilizar absolutamente todo o conhecimento que adquiri no mestrado e agora no doutorado (E06.38).

A capacidade de ter um pensamento lógico para a programação, o entendimento de como funciona algumas linguagens de programação e como é feito um projeto de software (E06.46).

Raciocínio lógico, lógica de programação, algumas linguagens de programação, ética, conhecimentos específicos de algumas tecnologias e principalmente mais interesse para adquirir novos conhecimentos na área de tecnologias (E07.47).

O curso superior trouxe conhecimento sobre como utilizar ferramentas provenientes da informática, trazendo em parte certo conhecimento com as várias áreas que envolvem a informática. Deixou a desejar em relação ao que o mercado de trabalho está exigindo hoje, focando às vezes em matérias não tão importantes, mas claro que a lógica de programação ensinada é algo que em qualquer linguagem será necessária (E07.48).

As competências básicas necessárias para atuar na área de formação. Mas que, deve ser mais bem vistas na prática, como por exemplo, em estágios. Acredito que o que aprendi no curso foi o básico para eu poder estudar mais sobre a área, foi uma noção do que a área do curso é na realidade e na prática (E08.63).

02. Competências para lidar com situações imprevisíveis.

Das competências que acredito ter desenvolvido durante o curso umas das principais é a capacidade para lidar com situações imprevisíveis, competência que considero essencial em um profissional de TI, porque por maior que seja a nossa bagagem de conhecimento técnico, pela amplitude da área, no dia a dia nós nos deparamos sempre com problemas novos os quais ainda não temos todo o conhecimento necessário para resolvê-lo (E03.03).

03. Competências crítica/criativa/empreendedora

Proatividade, Postura Crítica, Relações Humanas (Negociação/Conflitos e etc.) (E03.04).

Postura crítica, criatividade, noções de espírito empreendedor (E06.43).

Proatividade, capacidade de se relacionar, criatividade e postura crítica (E07.54).

Bom relacionamento entre pensamentos diferentes, procurar entender o que o cliente vai querer, visão futurística (E08.59).

Criatividade, lideranças, postura crítica (E08.64).

04. Competências técnico-científica/crítica/criativa/empreendedora

Técnicas profissionais, trabalho em equipe, liderança, capacidade de interagir e outras (E03.05).

Embasamento técnico para iniciar a vida profissional na área de informática. Formação de uma visão crítica dos sistemas de informação. Uma boa visão da área, como um todo (E03.07).

Conhecimento técnico/científico e criatividade (E03.08).

Conhecimento técnico/científico; relacionamento interpessoal, trabalho em equipe; superação; postura crítica (E03.16).

Capacidade para lidar com situações imprevisíveis; Capacidade de relacionar-se; Postura crítica; espírito empreendedor; necessidade de buscar conhecimento e aprendizado por conta própria (E03.17).

Maior conhecimento técnico, proatividade, criatividade, postura crítica e empreendedorismo (E04.19).

Conhecimento técnico/científico, capacidade de relacionar e criatividade (E04.23).

Raciocínio lógico, criatividade, proatividade, capacidade de lidar com situações de pressão, relacionamento interpessoal, conhecimento técnico (E04.22).

Conhecimento técnico; capacidade de relacionar-se; criatividade e outros (E04.24).

Conhecimento técnico-científico, postura crítica, capacidade de relacionar-me e trabalhar em equipe (E05.29).

Conhecimento técnico/científico; locução; capacidade de se relacionar; postura crítica (E05.33).

Um pouco de conhecimento técnico e científico, capacidade de interagir e se relacionar, desempenho de raciocínio crítico, capacidade de resolver situações ligadas à área de informática (E05.31).

Valores para iniciar a carreira, de modo que é/foi necessário buscar mais conhecimentos (E05.37).

Proatividade, postura crítica, capacidade de relacionar-se, conhecimento técnico-científico (E06.42).

Maior senso crítico e uma introdução do mercado de informática juntamente a poucas técnicas (E06.45).

O curso proporcionou a capacidade de trabalhar autonomamente, permitindo ainda realizar atividades em diversas áreas de TI (E07.50)

Aprimoramento de raciocínio lógico, aprender a trabalhar em equipe e capacidade de dividir um problema maior em outros menores para solucioná-lo (E07.49).

Melhoria no relacionamento humano com os colegas de trabalho, família e amigos; Aumento dos conhecimentos relacionados à área de informática aplicados ao trabalho (E07.53).

Maior agilidade e facilidade de resolver problemas, devido ao intenso desenvolvimento do raciocínio lógico ao longo do curso, além de todas as competências citadas na questão anterior (E07.57).

Capacidade de relacionar-se, Postura crítica, Conhecimento técnico/científico (E08.58).

Seu eu fosse enumerar todas provavelmente suas linhas seriam poucas. O curso me deu formação técnica e relacional, ou seja, aprender com situações e crescer com elas, pensar sobre o que fazer e como resolver. Ressaltando que manter um bom relacionamento é um fator essencial (E08.60).

Conhecimento técnico científico, capacidade de bom relacionamento, melhor aproveitamento da criatividade (E08.61).

Um conhecimento técnico e teórico a respeito da tecnologia da informação, um senso crítico maior, uma melhor compreensão da realidade do mercado de trabalho e a capacidade de atuar na área de formação (E08.62).

Conhecimento sobre a área que vou atuar, relações humanas, capacidade de questionar e de buscar respostas quando questionado, capacidade de administrar (E08.65).

Conhecimento técnico-científico, postura crítica, capacidade de lidar com situações imprevisíveis (E07.51).

As que mais desenvolvi durante o curso foi o conhecimento técnico/científico, a capacidade de me relacionar e de lidar com situações imprevisíveis, e desenvolvi a capacidade de trabalhar em grupo, algo com o qual tinha uma certa dificuldade. (E03.12).

Conhecimentos técnicos extremamente proveitosos e úteis no dia-a-dia, Capacidade de lidar com imprevistos e habilidade de dar continuidade aos estudos (E03.14).

Conhecimento Técnico/científico, postura crítica e capacidade para lidar com situações imprevisíveis (E05.34).

05. Não adquiriu nenhuma competência.

Nenhuma que já não tivesse (E04.21).

A tabela 12 apresentou a compatibilização dos discursos em categorias e frequência. Do total de 65 egressos, apenas 10 não manifestaram sobre as competências adquiridas.

Tabela 12 - Compatibilização das competências adquiridas pelos sujeitos da pesquisa.

Especificações	Frequência	%
Competências técnico-científica/crítica/criativa/empreendedora	28	50,90
Competências técnico-científicas	20	36,36
Competências crítica/criativa/empreendedora.	05	9,10
Competências para lidar com situações imprevisíveis	01	1,82
Não adquiriu nenhuma competência	01	1,82
Total	55	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Dos egressos sujeitos da pesquisa, 50,90% revelaram que adquiriram competências técnico-científica/crítica/criativa/empreendedora. O rol de competências listadas pelo PPC e as declaradas pelos egressos, sistematizadas à luz da análise de conteúdo, assemelharam-se. A tabela 12 indicou que outras competências, não somente as técnicas foram adquiridas ao longo da formação destes egressos, embora as competências estabelecidas e a organização curricular do curso foram, predominantemente, técnicas.

Estes discursos apresentaram uma dicotomia entre as posições amplamente assumidas na formação de um profissional com competência técnica e as concepções ideológicas de profissional crítico, empreendedor e criativo citadas pelos egressos.

Tanto as competências dispostas no PPC (2003) como as manifestadas pelos egressos focaram, sobretudo, o individual, e não em possibilidades de aprendizagens coletivas. Assim, estas competências estão em conformidade com a ideia de que a posição ocupada no mercado de trabalho pelo indivíduo é "... imediatamente definida pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes à qualidade de seus atributos, à gama de seus conhecimentos e à eficácia real de suas capacidades pessoais" (MACHADO, 1998, p. 04).

Desta forma, foi possível depreender nos discursos, mesmo com conteúdos contraditórios e complementares que envolveram elementos para uma formação técnica, criativa/crítica/empreendedora e a conjugação de ambas, a aquisição de complexas competências no intuito de responder aos desafios do competitivo mercado de trabalho.

Ao interrogar os sujeitos da pesquisa sobre o que eles "ouvem" a respeito do curso em diferentes espaços sociais, as revelações ajudaram a entender, sobretudo, as percepções sociais e culturais do curso e da instituição.

As manifestações dos egressos foram aglutinadas em 07 agrupamentos, dispostas a seguir. Destacaram-se, sobremaneira, duas: curso de qualidade, compromisso com a formação

profissional/bom curso/comentários positivos e instituição forma bons profissionais/instituição de qualidade, totalizando 66,10%.

01. Curso de qualidade, compromissado com a formação do profissional/bom curso/comentários positivos.

Em relação aos cursos de TI, já ouvi apenas depoimentos de ex-alunos ou servidores do próprio Câmpus, porém, de uma forma geral, os depoimentos que já presenciei sempre foram positivos, afirmando que os cursos oferecidos pelo Câmpus são de qualidade (E03.03).

Um curso compromissado em formar o profissional com capacidade de acompanhar as novas tecnologias e desenvolver sistemas corporativos que atendam as necessidades dos usuários em todos os níveis (E03.05).

Que é um excelente curso, com bom índice de empregabilidade e que atuam em diferentes áreas do mercado de trabalho (E03.06).

Que é um curso muito bom, que forma profissionais competentes e capazes de concorrer por igual, no mercado de trabalho, com outros profissionais (E03.13).

É considerado um curso que possibilita conhecimento técnico para o mercado de trabalho em um curto espaço de tempo (E04.22).

Muitas pessoas querendo fazer, aprender mais, sempre escuto coisas positivas (E04.23).

Que é um bom curso e que grande parte dos profissionais estão empregados (E04.24).

Que é um curso bom e que está em crescimento, principalmente, porque com este curso pode-se prestar concurso para várias áreas (E05.29).

Bom, rápido e barato (E05.30).

O curso é bem conceituado e muitos manifestam interesse em fazer o vestibular. A maioria considera que a área de informática é muito difícil (E05.33).

Que é um bom curso (E05.35).

Curso relativamente bom. Pessoas tem uma opinião já formada por ser uma instituição federal (E6.37).

Curso bom, porém complicado (E6.39).

Sempre ouço comentários positivos do curso e de quem atua na área (E6.43).

O Câmpus Urutaí não é muito conhecido na região onde vivo atualmente. Porém, em trabalhos anteriores (próximo à região do Câmpus) o curso recebeu comentários positivos especialmente em relação à estrutura (E6.44).

Um curso muito bom, voltado mais para a técnica, de menor duração mas com possibilidades de carreira nas maiores cidades (E7.49).

Que é um curso bom, rápido, mas principalmente a capacidade de facilitar o ingresso em um novo emprego (E7.50).

Um bom curso, porém é preciso dedicação além do senso comum (E7.51).

É um curso comentado na região como um dos mais procurados por pessoas interessadas em formação superior com maior rapidez e qualidade, aumentando as possibilidades de maior aceitação no mercado de trabalho (E7.53).

Ouçõ falarem muito bem do curso e do Instituto principalmente devido a infraestrutura do Câmpus e da qualidade de ensino, além de ser um curso que dá um ótimo suporte para quem quer realmente atuar não só na área da análise e do

desenvolvimento de sistemas, mas em qualquer outra área da “Tecnologia da Informação” atingidas pela vasta grade de matérias aplicadas no referido curso. Isto possibilita as especializações, como por exemplo, em web design ou segurança da informação. Como de fato ocorreu com alguns dos meus colegas que estão trabalhando na área (E7.57).

Um curso que tem qualificado muito que forma bons profissionais, além do excelente quadro de professores (E8.59).

Elogios e admirações por parte dos formados no curso (E8.61).

O que já ouvi das pessoas é mais sobre o próprio curso (um curso muito difícil por ser da área exata e ter muita programação) e não por ser de Urutai, até porque, as pessoas que convivo em Goiânia não sabem ou conhecem essa cidade no interior (E6.40).

Conheço pessoas que ao terminarem o curso se especializaram, conseguiram trabalho na área de formação, estão bem hoje. Mas conheço também pessoas que optaram por atuar na área da informática, mas não na área de formação (E8.63).

Muita gente querendo fazer, alguns com medo de não conseguir de chegar ao final, mas todos sabendo que a área que mais cresce é a área de T.I., então muitos escolhem o curso ate mesmo sem saber o que vão aprender mais sim porque é um curso bom da área de T.I. (E8.65).

É um curso bom que tem bastante mercado de trabalho, porém ele busca profissionais capacitados. Não adianta somente dizer que sabe, o profissional tem que mostrar que sabe fazer (E8.60).

02. Instituição forma bons profissionais/Instituição de qualidade.

Que a Instituição forma profissionais com excelente conhecimento técnico/científico (E03.01).

O Câmpus Urutai já é centro educacional reconhecido, em que se sabe que forma profissionais em diversas áreas, e com o curso superior de tecnologia em sistemas de informação não é diferente, o Câmpus trabalha sempre para aperfeiçoá-lo e buscar as melhores práticas para formar profissionais capacitados (E03.02).

Estou um pouco distante das pessoas que conhecem diretamente o curso de Urutai. Mas os Institutos Federais, antigos CEFET's possuem ótima reputação, de forma geral (E03.07).

O Câmpus Urutai é hoje uma Instituição de renome, o que se houve dizer é que a instituição oferece aos alunos uma ótima estrutura física, com professores capacitados, contribuindo assim para a formação profissionais com excelente conhecimento técnico/científico. Profissionais estes que serão capazes de atuar em diversos tipos de mercado (E03.09).

Em Goiânia, cidade em que moro atualmente, poucas pessoas comentam sobre o curso especificamente, mas sempre recebo comentários sobre o Câmpus Urutai, reconhecido pela sua grande infraestrutura e variedade de cursos. Talvez falte um pouco de divulgação da instituição e seus cursos no âmbito da capital do estado, uma vez que Urutai é uma cidade pequena e não é muito conhecida no estado (a maioria das pessoas sequer sabe que ela existe!). Muitas pessoas relacionam o Câmpus de Urutai ao Câmpus de Goiânia e não sabem que são instituições independentes (E03.10).

O Câmpus Urutai é hoje uma Instituição de renome, o que se houve dizer é que é uma Instituição que forma profissionais com excelente conhecimento técnico/científico que são capazes de atuar em diversos tipos de mercado (E03.15).

A instituição é tradicional e muito respeitada na região e com o curso não é diferente (E03.16).

Em minha cidade o IFG é muito respeitado por ser instituição federal. De maneira geral, no ambiente em que atuo, as pessoas não conhecem o IFG diretamente, mas pelo conhecimento que exprimo, e as pessoas que atuam em pesquisas comigo, reconhecem a boa formação que tive. Além disso, o IFG em todo o país é reconhecido e valorizado. Destaco que não fui uma aluna excepcional na graduação, todavia, o conhecimento que absorvi, foi básico e suficiente para aprofundar a temática específica que pesquiso (E6.38).

Por estar geograficamente um pouco distante de Urutaí, ouço falar pouco sobre o Câmpus aqui em Paracatu. Mas, como servidor público, já ouvi bastante servidores falarem bem sobre o Câmpus Urutaí, principalmente professores que já passaram por aí (E6.41).

O próprio Câmpus já muito bem visto e quando ficam sabendo que é formado no IFG no curso superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas as oportunidades só aumentam (E6.42).

Um Câmpus que está se desenvolvendo e que em pouco tempo deve se destacar pela sua qualidade de ensino devido ao a excelência de professores e infraestrutura desenvolvida pelo mesmo (E6.46).

Por ser uma instituição Federal há muito respeito, reconhecimento e responsabilidade da nossa parte por saberem que somos formados em uma Federal (E7.48).

Uma boa instituição, muito conceituada e respeita no mercado (E7.54).

03. Não ouve muita coisa/nunca ouve falar.

Não ouço muita coisa. Existem um ou outro caso de Empreendedorismo na própria região, alguns que conseguem colocações nas poucas vagas de trabalho relacionadas a formação em questão existentes na região ou são aprovados em cargos públicos, outros que se deslocam e tentam permanecer na área em grandes centros e, obviamente, os que seguem outros caminhos por não terem gostado do curso, não terem conseguido vaga de emprego ou remuneração que viabilize a permanência na área. Lembrando que para muitos a continuidade da formação pós a graduação está diretamente relacionada ao trabalho, pela dificuldade de se cursar especializações na área, que muitas vezes, mesmo em cursos EAD, requerem valores extra orçamentários para viagens – hospedagens - matrículas e alimentação (E03.04).

Nunca ouvi referências (E03.08).

Como não atuo na área, na realidade não ouço muita coisa. O que observo contudo, é que a grande maioria das pessoas que conheço que fizeram o curso estão atuando na área e são profissionais de destaque no exercício de suas funções (E03.12).

Estou um pouco distante de Urutaí, por isso não tenho ouvido muitos comentários sobre o curso (E03.14).

Ainda não é muito conhecido (E04.26).

Na minha área de trabalho não tenho contato nenhum com nada que diga respeito ao curso ou ao Câmpus Urutaí (E05.36).

04. Atuar em cidades maiores/grandes centros.

Bom curso, mas sem perspectiva de trabalho na região a qual o curso abrange (E04.27).

Infelizmente a falta de uma continuidade do curso (Especialização, Mestrado, Doutorado) deixa uma lacuna entre o que se faz e o que se poderia fazer com o aprendizado adquirido! Limitando as possibilidades, a não ser que opte por mudança de região de atuação o que por ter constituído família ainda não pude fazer! (E05.31).

Que é um curso mto bom, mas que para ficar aqui na minha cidade não vale para nada, é preciso ir para cidades grandes como Brasília e Goiânia, onde o profissional é mais valorizado e o salario é melhor! (E05.32).

Importantes mas as cidades em que o curso é realizado não tem campo para tal, sendo necessária a mudança ou busca de novas oportunidades em outras cidades, estados (E8.64).

Os alunos que procuraram empregos em outras cidades e se esforçaram conseguiram trabalho (E8.62).

Sempre ouço dizer que o mercado de trabalho está oferecendo muitas vagas para profissionais de TI e que até falta pessoas capacitadas para tais vagas. Mas infelizmente essas vagas estão concentradas nos grandes centros do país. Se nós, que estudamos e moramos no interior, quisermos exercer a profissão em que formamos, temos que nos deslocar para as grandes cidades, o que as vezes é muito complicado. Por isso quase todos deixam de trabalhar na área de formação (E8.58).

05. Curso ainda está fraco/precisa melhorar.

Fui da primeira turma e o curso era chamado de Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação. Quando prestei vestibular tinha outra visão do curso, pensava que estudaria não só a parte de programação mas também a parte de montagem, manutenção e instalação de computadores e de redes. Esta parte foi vista superficialmente no curso, além disso nossa turma foi muito prejudicada por ter sido a primeira turma. No decorrer do curso houveram muitas mudanças de grade curricular e de professores, parecia que não sabiam muito bem que rumo tomar. Alguns conteúdos só vimos porque nós alunos exigimos da instituição e dos professores. Depois que concluímos o curso eu soube que o nome do mesmo foi mudado mas não soube se a qualidade do curso também mudou. Apesar de ter me decepcionado muito com o curso, sei que não foi culpa dos professores porque pude ver que eles tentaram fazer o melhor que puderam, sendo que havia pouco investimento no curso. Hoje não tenho muita informação sobre a qualidade do curso. Gostei mais desta instituição quando fiz o curso técnico porque após o mesmo criei uma grande expectativa para o curso superior e depois me decepcionei bastante. A infra-estrutura não melhorou muito do técnico para o superior, demorou para se colocar internet na instituição e mesmo assim só havia acesso a internet na biblioteca onde os alunos dos cursos vespertinos e matutinos também disputavam uma vaga no laboratório da biblioteca. Estávamos muito atrasados e os alunos que não podiam ter acesso a internet em casa, na instituição era insuficiente, dificultando ainda mais o aprendizado e às pesquisas. Hoje acredito que deve ser bem diferente, pelo menos é o que eu espero. Apesar de tudo, torço para que o curso seja valorizado e melhorado cada vez mais, gostaria até de poder voltar para fazer uma especialização. Não sei se na época não havia verba suficiente para o curso, mas sei que os professores nos ajudaram em tudo que podiam e somente por causa disso gostaria de poder voltar a estudar no CEFET-Urutá, ou IFG (E03.17).

Que atualmente ainda está fraco (E04.21).

Bom, ainda escuto dizerem que precisa melhorar. Que possui falhas com relação a alguns professores que poderiam ser mais dedicados ao aprendizado do aluno (E04.25).

É um curso que deixa a desejar, com poucas qualificações e conteúdos. Além do mais, não prepara o profissional para o mercado de trabalho por causa de suas limitações (E7.56).

06. Preconceito em relação ao curso.

Nada. Mas o curso de Tecnologia (3 anos) não é bem visto no mercado de trabalho. Caso o tecnólogo queira um espaço no mercado, será necessário procurar

alternativas para se especializar e melhorar seu currículo (E05.34).

Varia. Os mais próximo são os mais preconceituosos (E6.45).

Às vezes palavras preconceituosas, por se tratar de uma cidade pequena, e muitas vezes vemos alunos que se formaram no curso trabalhando em áreas que não são a de sua formação, as vezes por motivo de não quererem sair da cidade, ou as vezes não aprendeu coisas suficientes para ingressar na sua área de formação. Mas acredito que não seja por culpa da instituição, não acho que foi ruim o curso. Mas acho que a falta de conhecimento não adquirida por alguns é por falta de força de vontade dos mesmos, pois a maioria busca um certificado de ensino superior, e não dão valor nos conhecimentos. OBS: Estou fazendo pós em Eng. de Sistemas, e docência Profissional (E7.47).

07. Consolidação da educação profissional e tecnológica.

A educação profissional e tecnológica vem se consolidar, com vistas às mudanças que está ocorrendo no mundo do trabalho (E04.19).

Estas revelações, submetidas à análise de conteúdo, possibilitaram a construção de sete especificações explicativas e suas frequências, conforme demonstradas pela tabela 13. Dos 65 sujeitos da pesquisa, 06 não responderam a esta pergunta.

Em síntese, estas revelações dos egressos demonstraram, na realidade vivida, as contradições entre processo formativo, qualificação por competências e o cumprimento (alcance) dos objetivos e metas: a inserção no mercado e a consequente empregabilidade. Em última instância, a composição de uma reserva de mão de obra qualificada dispersa da atuação na área específica.

Tabela 13 - Compatibilização do que se “ouve” falar sobre o curso analisado.

Especificação	Frequência	%
Curso de qualidade, compromissado com a formação do profissional/bom curso/comentários positivos.	26	44,07
Instituição forma bons profissionais/Instituição de qualidade	13	22,03
Não ouve muita coisa/nunca ouve falar	06	10,17
Atuar em cidades maiores/grandes centros	06	10,17
Curso ainda está fraco/precisa melhorar	04	6,78
Preconceito em relação ao curso	03	5,08
Consolidação da educação profissional e tecnológica	01	1,70
Total	59	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Esta tabela explicitou as principais manifestações “ouvidas” pelos egressos. Os maiores percentuais obtidos foram: curso de qualidade, compromissado com a formação do

profissional/bom curso/comentários positivos e instituição forma bons profissionais/ Instituição de qualidade, com índices de 44,07% e 22,03%, respectivamente.

Estes discursos revelaram aspectos importantes sobre a percepção não só do curso em análise, mas também da Instituição, mesmo o questionamento sendo sobre “o que você ouve sobre o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Câmpus Urutaí”.

Do total de egressos que responderam a esta pergunta, 22,03% argumentaram sobre a Instituição e não sobre o curso. Os comentários indicaram o reconhecimento social da Instituição, tanto por integrar um Instituto Federal, quanto pelo próprio Câmpus Urutaí.

O egresso (E03.10) discorreu que “recebo comentários sobre o Câmpus Urutaí, reconhecido pela sua grande infraestrutura e variedade de cursos [...] Urutaí é uma cidade pequena e não é muito conhecida no estado (a maioria das pessoas sequer sabe que ela existe!)” e o E6.40 que “o que já ouvi das pessoas é mais sobre o próprio curso [...] não por ser de Urutaí, até porque, as pessoas que convivo em Goiânia não sabem ou conhecem essa cidade no interior”. Estes discursos expressaram as condições do município de Urutaí e as razões do reconhecimento regional e não local do Câmpus.

Um expressivo índice (44,07%) dos egressos, contrapondo-se a apenas 6,78%, apresentou comentários positivos em relação ao curso, vinculados, principalmente ao mercado de trabalho. Discursos caracterizados pelo pragmatismo cultural da Educação Profissional, em que o curso seria a “porta de entrada” para o mercado de trabalho.

Um discurso interessante, representado pelo índice 10,17%, foi a necessidade de mudar para cidades maiores/grandes centros, após a conclusão do curso. Estes discursos justificariam as razões pelas quais 93,84% dos sujeitos desta pesquisa estão no mundo do trabalho, porém somente 29,51% estão totalmente na área (gráficos 23 e 24), uma vez que 70,77% ainda residem na região (Ipameri, Pires do Rio e Urutaí), conforme gráfico 03?

As manifestações preconceituosas foram reduzidas, apenas (5,08%), contrapondo-se ao centenário preconceito sobre educação profissional, desde sua origem, associada às classes trabalhadoras, marcadas pelo signo da unilateralidade.

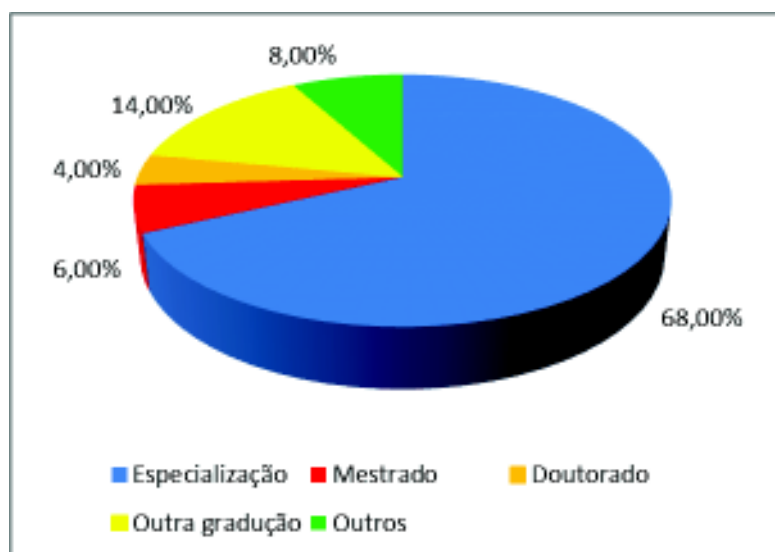
4.2.4 Continuidade dos estudos

A perspectiva de continuidade de estudos tem sido um discurso recorrente, tanto na educação escolar como no mundo do trabalho, cunhada pelo pensamento neoliberal como sendo educação ao longo da vida, considerando a volatilidade do mercado e a velocidade do conhecimento. Pires (2002) explica que:

[...] A noção “ao longo da vida” significa um alargamento das dimensões temporal e espacial da aprendizagem, da educação e da formação. O fenômeno da aprendizagem ao longo da vida não é um resultado da sociedade contemporânea, mas a sua importância é cada vez mais valorizada num contexto sujeito a rápidas mudanças, à incerteza e à imprevisibilidade (p. 10).

Foram contemplados nesta variável os seguintes marcadores culturais: continuação dos estudos com a realização de novos estudos, a relação dos novos estudos com o curso de tecnologia e a necessidade dos egressos de continuar os estudos.

Gráfico 20 - Novos estudos realizados pelos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados revelaram que dos 65 sujeitos da pesquisa, 50 continuaram os estudos após o término do Curso Superior de Tecnologia, o que representou 76,92%. Deste universo, 68% estão cursando/cursaram especialização, 14% outra graduação, 6% mestrado e 4% doutorado. Os egressos que continuaram os estudos e assinalaram a alternativa “outros” (8,00%), apenas três especificaram a nova formação:

Geoprocessamento (E03.05).

Pós-graduação MBA – Gestão de Empresas (E04.23).

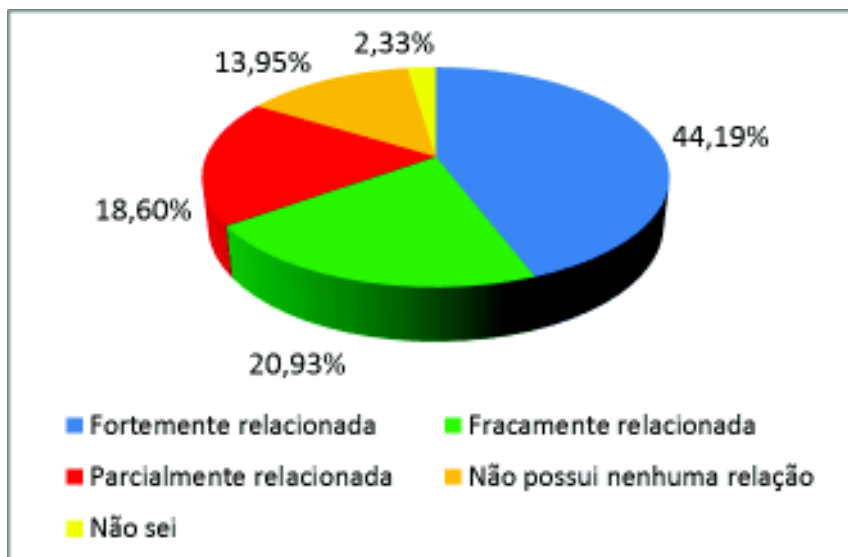
Curso de Formação de Praças (E07.57).

Com estes índices, o curso estaria destoando de seu caráter ideológico da qual se revestiu a política de educação profissional, na medida em que visa à inserção imediata do egresso no mercado de trabalho. Os conhecimentos do curso não foram suficientes ou seriam as demandas do mercado?

Do total dos egressos que continuaram os estudos (50), 44,19% (43) revelaram que os

novos estudos e o curso de tecnologia estão, fortemente, relacionados, conforme demonstra o gráfico 21.

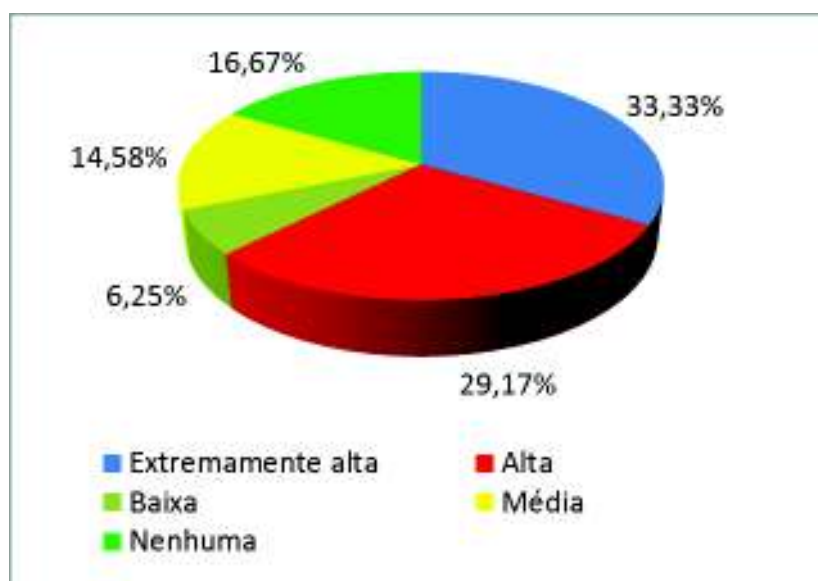
Gráfico 21 - Relação dos novos estudos com o Curso de Tecnologia.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Interrogados sobre a necessidade de continuar os estudos, 33,33% consideraram extremamente relevante a necessidade de continuar os estudos. Estes dados permitiram constatar a necessidade permanente de atualização/complementação das competências, exigidas pela área de tecnologia.

Gráfico 22: Necessidade dos egressos de continuar os estudos.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Sobre a necessidade de continuar os estudos para exercerem suas atividades

profissionais, os egressos apresentaram as seguintes argumentações, agrupadas a seguir. As duas mais relevantes, totalizaram 59,45%: demandas do mercado e necessidade de estudos/concursos/evolução tecnológica.

01. Demandas do mercado.

A base de conhecimento construída no curso de graduação não é suficiente para atender às demandas do mercado de trabalho, uma vez que a área de informática é muito dinâmica e está em constante atualização (E03.10).

Em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo uma melhor qualificação profissional torna-se praticamente um imperativo (E07.49).

Com a graduação já está complicado de se manter no mercado de trabalho, se não houver atualização desses estudos, como pós-graduação, novas graduações, mestrado, entre outros, ficará mais difícil ainda a cada dia (E07.54).

Como cursei o curso de Gestão da Tecnologia da Informação, ele mostrou uma visão geral de toda a área de informática relacionada a administração, que a meu ver, são 2 conceitos necessários para aquele que quer entrar no mercado de trabalho (E07.48).

Mercado de Trabalho exige curso superior e buscar melhores oportunidades (E08.64).

Somente com a graduação não se consegue avançar muito no mercado (E08.65).

Procura por grandes desafios na área e melhores oportunidades no mercado de trabalho (E06.44).

A busca pela especialização ajudou a abrir oportunidades de trabalho como docente em Universidades além de proporcionar melhorias salariais, especializações relacionadas a formação e ao meu campo de atuação proporcionaram aplicar melhores práticas de trabalho onde atuo/atuava como Analista de Tecnologia da Informação e como Docente (E03.04).

Ingressar na área de formação (mercado de trabalho). A maioria dos trabalhos exigem pelo menos uma pós-graduação (E07.47).

02. Necessidade de estudos/concursos/evolução tecnológica

Foi por uma questão profissional, ou seja, tenho perfil acadêmico, então, foi fundamental fazer mestrado e agora o doutorado (E03.11).

A necessidade de estudo é sempre extremamente alta, independente do trabalho realizado (E04.23).

Estou sempre à procura de novos concursos pois esse é meu principal alvo. Atualmente não basta só sair bem nos concursos. As provas de títulos fazem uma total diferença no final dos certames e, por isso, é necessário estar amplamente qualificado para conseguir bons resultados. Aliás, estou aguardando uma oportunidade de Pós-Graduação no Campi Urutaí desde quando estava em sala de aula. Até hoje nem notícias de disponibilização (E05.36).

É preciso sempre estar melhorando, almejando empregos melhores e aperfeiçoando seus conhecimentos (E07.56)

Qualificação e destaque frente aos concorrentes (E08.59).

Em virtude de ser uma função que evolui constantemente e depende de novas tecnologias (E03.05).

Por ser um curso tecnológico, necessitava de mais qualificações para manter um currículo diferenciado (E05.34).

Desenvolvo sistemas de apoio à decisão diagnóstica, utilizando ferramentas de inteligência artificial médica. Por ser enfermeira tenho conhecimento na área de saúde, todavia se não tivesse conhecimento também em informática teria dificuldades para atuar nesta linha de pesquisa e iria depender de outros profissionais para implementação dos sistemas, o que despenderia de mais tempo (E06.38).

Pois minha meta era passar em algum concurso público que me desse estabilidade profissional e financeira e sem continuar os estudos isto seria impossível devido a alta concorrência nos concursos (E07.57).

Não atuo na área de minha formação, mas estou estudando para concursos públicos de TI, e a única forma de alcançar sucesso é continuar estudando (E08.62).

Quando fiz o Concurso para a Câmara a exigência era de ensino médio, e não havia a necessidade de continuar meus estudos, mas, havia a possibilidade de crescer, e para isso a continuidade nos estudos era primordial (E03.09).

Quando cursei a pós-graduação, estava na iniciativa privada, e ela não valoriza tanto as progressões intelectuais, pelo menos em minha cidade. Entretanto, o incentivo na iniciativa pública é excelente (E06.41).

Pois a tecnologia está em constante evolução (E07.51).

03. Não houve necessidade/exigência para continuar os estudos.

Nenhum dos meus trabalhos exige continuação nos estudos, por enquanto (E03.17).

Não havia necessidade da especialização (E04.21).

04. Não atuação na área de formação.

Como não abandonei minha carreira como docente da rede pública na área de Geografia quando terminei o curso, para abraçar uma nova carreira na área de informática, não vi necessidade de me especializar nessa área (E03.12).

Dentro da minha empresa, lido mais com a parte administrativa (E04.20).

Não há exigências (E04.24).

Não trabalho (E06.43).

Não trabalho na área (E06.45).

Não atuo na minha área de formação (E08.61).

05. Exercício da profissão.

Devido a natureza da minha profissão (E03.01).

Como sou professora em uma Universidade o curso de especialização é exigência mínima para atuar como docente (E03.13)

Considero que houve necessidade extremamente alta pelo fato de que sou docente do IFGoiano – Câmpus Urutaí, e para fazer o concurso efetivo para docente na época, eu tecnóloga, precisava de disciplinas que complementassem minha formação para que eu pudesse efetivamente atuar como docente (disciplinas como didática e metodologia). Ressalto que a especialização era obrigatoriedade para o concurso (E03.15).

O fato de atuar em uma área que não tem forte ligação com a área de formação exigiu conhecimentos técnicos que foram possibilitados em um curso de especialização específico da área de engenharia de produção (E04.22).

Trabalho exercido com ênfase na área gerencial administrativa (E04.27).

A presença do discurso da qualificação em processo, ou seja, não se pode parar de estudar, é impressionante. A premissa do capitalismo se acentua na medida em que introjeta a necessidade de estar, permanentemente, em contato com alguma forma de treinamento, em busca de alguma competência ou domínio de alguma ferramenta tecnológica, capaz de tornar o indivíduo distintivo dos demais. Contudo, estar qualificado não tem correspondência direta com o emprego e a atuação do profissional na área de formação.

06. Salário melhor

Visando um salário melhor e também elevar o grau de escolaridade: tecnólogo, especialista, mestre... (E08.60).

A continuidade me proporcionou melhoria financeira (E03.06).

As argumentações foram categorizadas com suas respectivas frequências e dispostas na tabela 14. Foram apenas 37 egressos que responderam a esta pergunta.

Tabela 14 - Compatibilização das argumentações sobre as necessidades de continuar os estudos.

Especificações	Frequência	%
Necessidade de estudos/concursos/evolução tecnológica	13	35,13
Demandas do mercado	09	24,32
Não atuação na área de formação	06	16,22
Exercício da profissão	05	13,51
Não houve necessidade/exigência para continuar os estudos	02	5,41
Salário melhor	02	5,41
Total	37	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Diante dos índices apresentados na tabela 14, a continuidade dos estudos subordinou-se à lógica da condição básica para os egressos atingirem sucesso profissional, com índice de 35,13%.

Nos discursos dos egressos, a continuidade dos estudos é manifestada como estratégias para atender as demandas do mercado, exercer a profissão ou realizar concursos públicos. De fato, estas manifestações contrariaram os objetivos dos cursos superiores de

tecnologia que, desde sua criação, foram alardeados no sentido menor tempo de duração e empregabilidade imediata nos setores da economia. Ocorreu, portanto, um descompasso entre o discurso oficial de formação, empregabilidade e as novas necessidades para a prática laboral.

4.2.5 Empregabilidade

Esta categoria teórica e prática, estruturante da natureza e finalidades dos cursos de educação profissional e tecnológica, mereceu atenção especial nesta investigação, à medida que se constituiu como sendo o problema central desta pesquisa.

Foram contemplados os seguintes marcadores: as atividades exercidas (trabalha; trabalha e estuda; estuda; não estuda, nem trabalha); vínculo entre trabalho e a formação; vínculo com a área de formação antes de iniciar o curso; atual vínculo empregatício; exigência de curso superior para este vínculo; carga horária semanal de trabalho; rendimento mensal do egresso; consideração sobre a remuneração; sentimento em relação ao trabalho; tempo de trabalho na área de formação; os motivos para não trabalhar na área de formação; principal atividade exercida atualmente; relação entre o trabalho atual e a formação técnica obtida no CST; relação entre a localização onde realizou o CST e o local de trabalho e percepção sobre discriminação/preconceito, manifestados pelos chefes/colegas por ter cursado um curso de tecnologia, dentre outras.

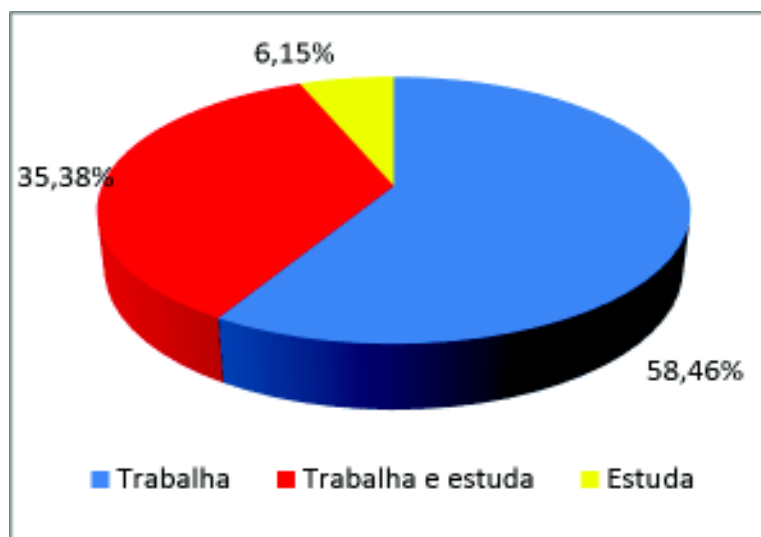
Retomando o termo empregabilidade, apesar de recorrentes citações e utilizações, este tem-se apresentado sob múltiplas significações. Ele é fundante como estratégia nos discursos dos empresários, dos trabalhadores e das políticas educacionais como referência ideológica, alusiva à relação entre formação/posse de competências com a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Dessa forma, a garantia de emprego como um direito social transformou-se, sob o ideário neoliberal, em uma garantia eficaz de empregabilidade, vista como uma conquista individual, transferindo para o próprio indivíduo a responsabilidade de disputar as possibilidades objetivas de inserção no competitivo mercado de trabalho. Neste contexto, a correlação neoliberal - competência e empregabilidade - ganhou relevância nos espaços acadêmicos e empresariais como uma nova possibilidade de inserção e manutenção no mundo laboral.

Para iniciar a abordagem sobre empregabilidade com os egressos participantes desta pesquisa, as primeiras questões investigadas foram: empregabilidade atual dos egressos e

empregabilidade na área de formação.

Gráfico 23: Empregabilidade atual dos sujeitos da pesquisa.

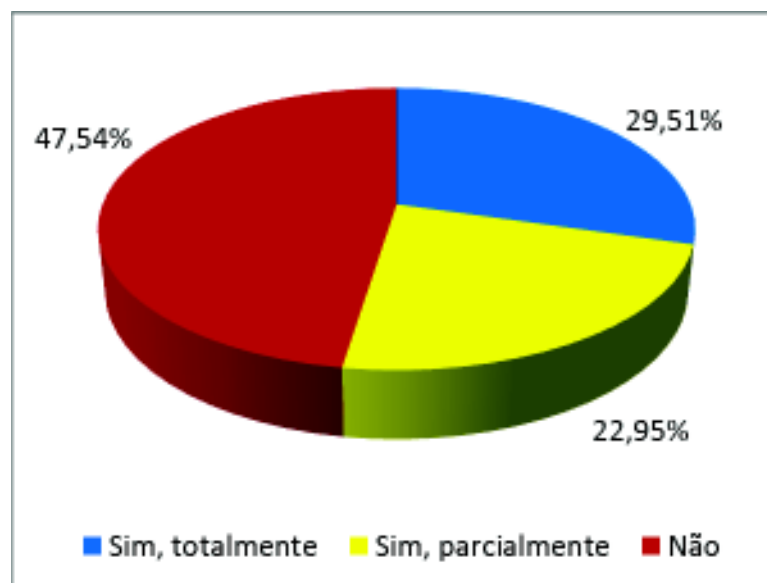


Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados revelaram que dos 65 egressos, 58,46% (38) somente trabalham e 35,38% (23) trabalham e estudam, revelando, portanto, que um total de 93,84% está no mercado de trabalho. Os dados apresentados pelo gráfico 23 delimitaram o horizonte do otimismo discursivo da empregabilidade tão proclamada.

Os índices de empregabilidade (sentido lato) nesta pesquisa foram acima da constatação de empregabilidade apresentada pela dissertação de Oliveira (2009, p.13) "quanto ao destino profissional, concluímos, entre outros aspectos, que a inserção dos egressos investigados alcançam índices de aproximadamente 87% [...]". No entanto, Oliveira não trabalhou com a noção de empregabilidade no sentido estrito, a qual tomamos como expressão efetiva.

Não nos interessa tomar a noção de empregabilidade, somente, no sentido liberal, mas, sobremaneira, verificar quantos egressos do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas trabalham em cargos compatíveis com a sua formação.

Gráfico 24: Empregabilidade exercida na área de formação.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados apresentados pelo gráfico 24 atestaram que dos 93,84% (61) dos egressos que declararam estar no mercado de trabalho, somente 29,51% (18) trabalham, totalmente, em sua área de formação, ou seja, aproximadamente um terço dos egressos desta pesquisa está no mercado de trabalho, exercendo, efetivamente, funções inerentes à sua área de formação tecnológica (Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas).

Estes dados aproximaram-se do estudo de Lima (2011), decorrente de sua dissertação de mestrado, ao interrogar a relação entre as competências requeridas e as efetivamente apreendidas/construídas, inclusive, neste mesmo curso/*locus* objeto da presente tese, nas vozes dos alunos em processo de formação tecnológica. Segundo o Coordenador do Curso, ao ser interrogado acerca do índice de empregabilidade do curso, entendida como trabalho diretamente vinculado à formação tecnológica, aferiu o índice de até 25% de empregabilidade. Apoiando-se nos dados decorrentes das vozes dos sujeitos desta pesquisa, foi comprovado o índice de 29,51%, portanto, próximo do índice aferido pelo Coordenador.

Em relação aos que trabalham, parcialmente, na área de formação (22,95%) e os que não trabalham (47,54%), inferiu-se que, sob a lógica da acumulação intensiva, na perspectiva de ampliar a mais valia sobre os ombros dos trabalhadores, o capital utiliza estes egressos como trabalhadores qualificados para exercerem funções em que predominam a superexploração de mão de obra na lógica excludente do mercado de trabalho, característica intrínseca do sistema capitalista. Segundo Frigotto (2010a):

[...] ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de “ilustrados” desempregados ou subempregados. A realidade, em suma, passa a demonstrar de forma cada vez mais clara que as “promessas” prognosticadas da política econômica e educacional não se cumpriram (p.38).

Tal fenômeno tem produzido, historicamente, um exército de subempregados diplomados, demonstrando que o investimento na formação, nem sempre retrata ou garante a possibilidade concreta da conquista de um emprego correspondente ao seu nível de formação.

O gráfico 25 revelou que dos 65 sujeitos da pesquisa, 80% não trabalhavam na área de formação antes de iniciar o curso ou, se trabalhavam, sua atuação laboral nada tinha a ver com sua área de formação. Somente 20% afirmaram haver aproximações.

Gráfico 25: Sujeitos da pesquisa que já trabalhavam na área de formação antes de iniciar o curso.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Dos 20% (13) dos egressos que responderam que já trabalhavam, anteriormente, na sua área de formação, todos exerciam atividades inerentes à grande área de informática ou à alguma atividade vinculada às TICs, conforme pode-se visualizar nas identificações extraídas de suas respostas.

Instrutor de informática e técnico em informática (E03.04).

Desenvolvimento de sistema Web (E03.07).

Editora gráfica, arte finalistas (E03.08).

Professora da área de informática (E03.13).

Professor da área de informática e também assistente administrativo (E03.15).

Técnico de suporte em informática (E04.19).

Empresário na área (E04.20).

Auxiliar administrativo e técnico em informática (E04.21).

Técnico em informática (E04.27).

Parcialmente com manutenção de computadores e web designer na forma de “bicos” (E05.31).

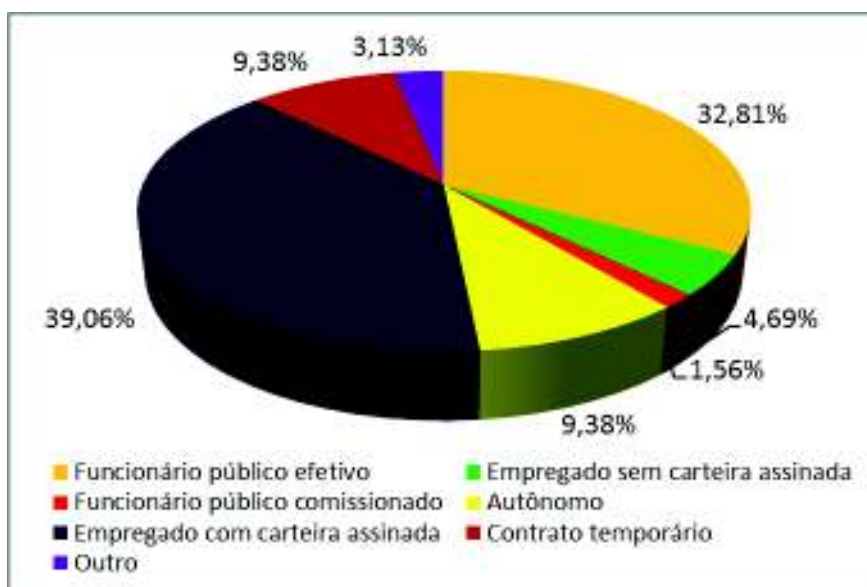
Web designer (E05.33).

Técnico em computadores e suporte em softwares comerciais (E07.51).

Programador de sistemas (E08.62).

Acerca do vínculo empregatício atual, contactou-se que a maioria dos egressos (39,06%) são empregados com carteira assinada e 32,81% são funcionários públicos efetivos, conforme revelou o gráfico 26.

Gráfico 26 - Vínculo empregatício mantido pelos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

Este gráfico retratou os vínculos empregatícios mais expressivos, empregado com carteira assinada (39,06%) e funcionário público efetivo (32,81%). São, hoje, no imaginário social os vínculos desejáveis pelos trabalhadores, diante das formas desregulamentadas e instáveis de trabalho do mundo contemporâneo. Significativas mutações foram operadas nas formas estáveis de empregos que estruturavam o modelo taylorista/fordista. Retomando Antunes (2005):

[...] a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo (p.17) [grifo do autor].

Dos 61 egressos que trabalham 59,02% (36), declararam que o vínculo empregatício não exigiu curso superior, conforme gráfico 27. Mais uma vez, confirmou-se, que o sistema capitalista utiliza a mão de obra qualificada para potencializar os ganhos da empresa, sem,

contudo refletir no vínculo de contratação com o trabalhador. A este propósito, Castro (2004) colocou que:

Tudo indica, portanto, que a explicação da desvalorização do trabalho e da escolarização requer ultrapassar a aparência enganosa da chamada divergência entre demanda e oferta de qualificações; requer penetrar no terreno mais compreensível das contradições sociais do trabalho e da educação do capitalismo realmente existente (p.85).

Gráfico 27 - Exigência de curso superior para o vínculo empregatício.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Quanto à carga horária semanal de trabalho dos 61 egressos trabalhadores desta pesquisa, a maioria trabalha 40 horas (54,10%) e acima de 40 horas (27,87%). Tais dados revelaram alta carga horária de trabalho semanal, não condizente com a remuneração mensal de 61,90% (até 01 SM e de 02 a 04 SM), conforme gráfico 29.

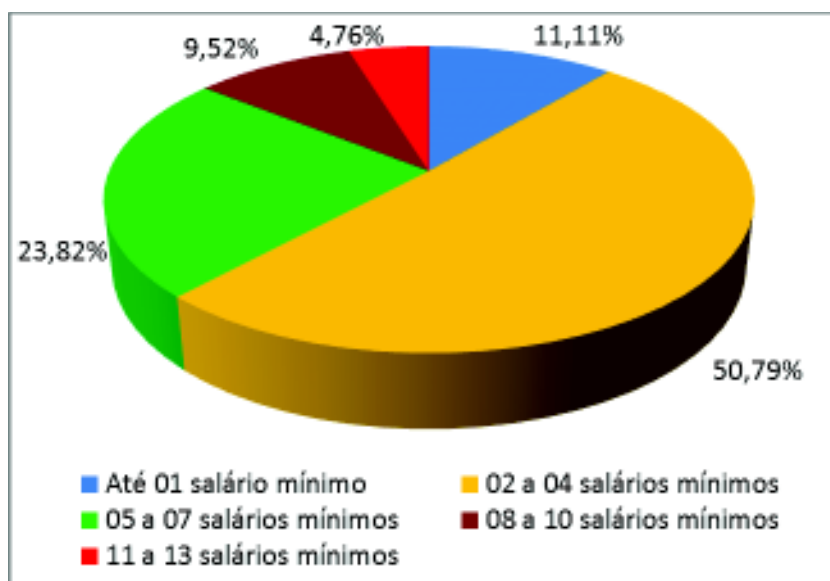
Gráfico 28 - Carga horária semanal de trabalho.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Quanto ao rendimento mensal dos egressos, os dados demonstraram que, dos 61 egressos trabalhadores, 50,79% possuem rendimento mensal de 02 a 04 salários mínimos, considerando o salário mínimo federal (SM) de R\$ 545,00²⁶, chegando a uma remuneração de até R\$ 2.180,00. Um dado extremamente preocupante foi representado pelo índice de 11,11% com renda mensal de até um salário mínimo.

Gráfico 29 - Rendimento mensal dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Tem sido recorrente a prática de o empregador contratar o trabalhador com formação superior, em função da reserva de mercado, para um cargo que não exige esta formação. Tudo indica que o trabalhador irá desempenhar melhor suas atividades com o conhecimento apropriado pela formação tecnológica, porém, a contratação se efetiva com salários menores, gerando a mais valia em escalas crescentes. Para Peterossi (1980):

Cria-se um exército de reserva, que mesmo no sistema capitalista tem dupla função: reservatório de mão-de-obra qualificada conforme a necessidade do mercado, como forma de conter as reivindicações salariais, manter os níveis salariais baixos, permitindo o excedente no processo capitalista de acumulação (p.50).

Os rendimentos salariais da maioria dos egressos trabalhadores, expressos, principalmente, pelos índices 11,11% e 50,79%, não se identificaram com a Teoria do Capital Humano. Depreendeu-se desta parcela de egressos trabalhadores que não ocorreu uma correlação direta entre a escolarização e a capacitação do trabalhador que permitisse maiores rendimentos aos trabalhadores e a mobilidade social. Para Machado (1989):

²⁶ Valor referente ao salário mínimo, no ano de 2011.

[...] a educação, embora possa contribuir para corrigir eventuais desequilíbrios no mercado de mão de obra, ela não pode por si só, alterar a estrutura ocupacional e tampouco a estrutura social, que é determinada pelas relações de produção (p.117).

O salário de um analista de sistemas, nível superior, conforme pesquisa salarial sobre os profissionais da Tecnologia da Informação²⁷ está em torno de R\$ 4.573,00 (quatro mil quinhentos e setenta e três reais). A pesquisa revelou, portanto, um rendimento mensal não condizente com o diploma, lembrando que somente 29,51% de fato exercem funções efetivas de tecnólogo, embora os egressos utilizem conhecimentos e competências adquiridos em sua formação.

O empregador tende a contratar o trabalhador com um nível de formação superior para submetê-lo à precarização laboral, ditada em grande parte pelo capital. Trata-se da exploração dos trabalhadores, conforme Antunes (2005):

[...] ao apropriar-se da dimensão cognitiva do trabalho, ao apoderar-se de sua dimensão intelectual, os capitais ampliam as formas e os mecanismos da geração do valor, aumentando também os modos de controle e de subordinação dos sujeitos do trabalho (p.18).

Estes modos de controle e subordinação, muitas vezes com altos requintes de dissimulação, podem levar os trabalhadores a não perceberem que são instrumentos de fortalecimento do ideário neoliberal e da ampliação/acumulação do capital sem limites. Isto pode explicar o discurso de 53,23% dos egressos que, mesmo frente a esta remuneração, consideraram-se na média do mercado e apresentaram-se satisfeitos em relação ao trabalho, conforme evidenciado nos gráficos 30 e 31.

Gráfico 30 - Remuneração em relação à média do mercado



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

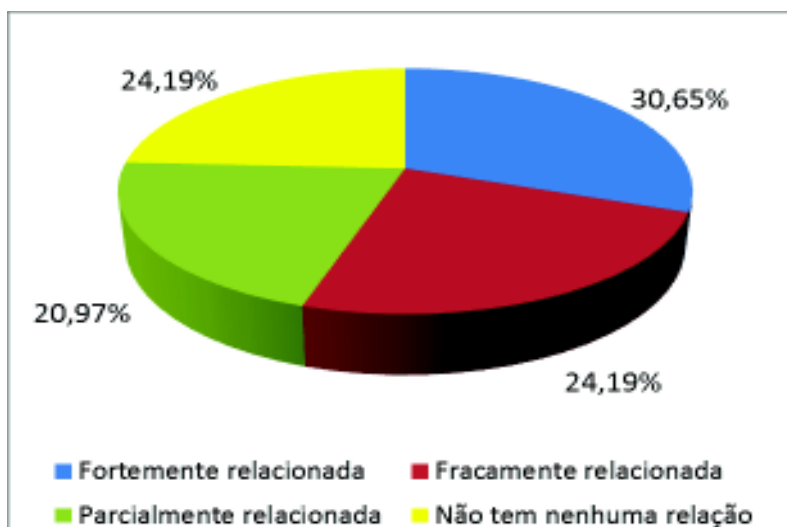
²⁷ Consulta realizada no site: <http://www.professionaisti.com.br/2011/02/qual-o-salario-medio-dos-profissionais-de-ti-no-brasil>, acessado em 23/10/11.

Gráfico 31- Satisfação dos sujeitos da pesquisa em relação ao trabalho

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Do total dos egressos trabalhadores, 56,45% estão satisfeitos em relação a sua remuneração, o que revelou uma expressiva aceitação dos egressos em relação as suas condições de trabalho e salário. Frente à crise do trabalho contemporâneo, o mundo do subemprego/desemprego contribui para que o trabalhador submeta-se às condições precarizadas e, assim, estabelecer a dimensão dialética do trabalho, que pode tanto libertar quanto escravizar os que dele depende.

Em relação ao trabalho atual dos sujeitos da pesquisa e sua formação tecnológica, 51,62% revelaram que estão fortemente e parcialmente relacionados, contrapondo ao índice de 48,38%, que engloba estar fracamente relacionado e não tem nenhuma relação.

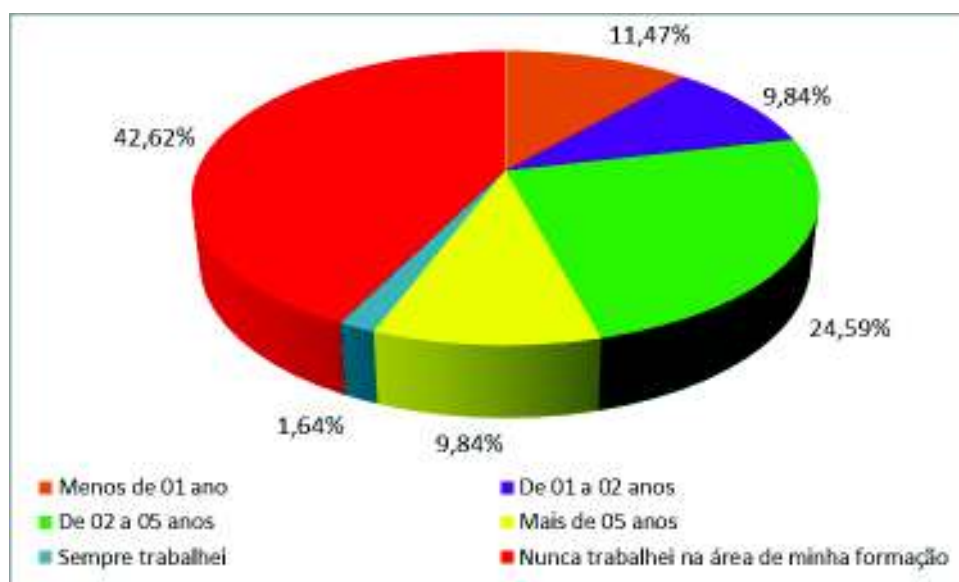
Gráfico 32 - Relação entre trabalho atual e formação tecnológica

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os índices deste gráfico apresentaram-se coerentes com os índices do gráfico 24, em que 29,51% declararam trabalhar na sua área de formação e 22,95% parcialmente, ou seja, confirmou que os egressos, cuja empregabilidade é inerente a sua área de formação, as atividades exercidas e a formação tecnológica estão fortemente relacionadas. Assim, pode-se depreender que a formação tecnológica promovida pelo curso é condizente com o desempenho de suas atividades laborais.

Ao questionar sobre o tempo em que os 61 sujeitos da pesquisa trabalham na sua área de formação, uma quantidade expressiva (42,62%) revelou que nunca trabalhou em sua área de formação. Este índice aproximou-se dos revelados nos gráficos 24, em que 47,54% afirmaram não trabalhar na área de formação e do gráfico 27 em que 40,98% afirmaram que o vínculo empregatício não exigiu curso superior (gráfico 27).

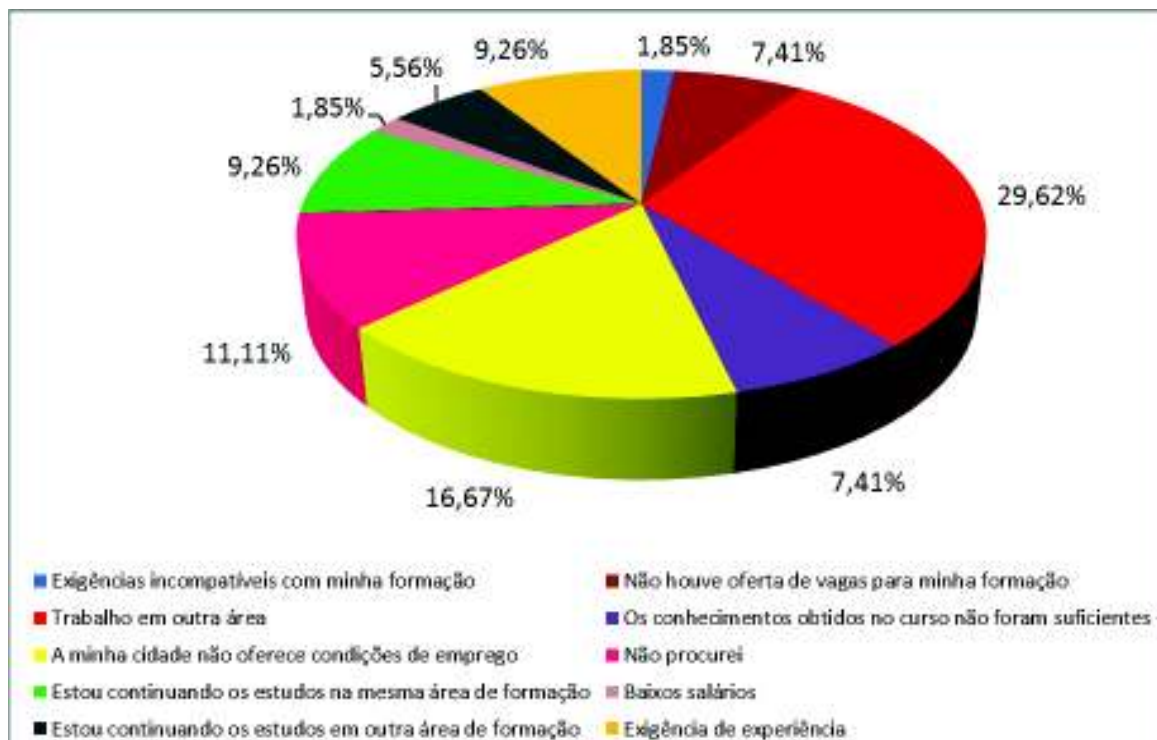
Gráfico 33 - Tempo de trabalho dos sujeitos da pesquisa na área de formação.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Procurou-se também os motivos que os egressos revelaram por não trabalhar em sua área de formação. A partir de uma definição prévia de motivos, permitiu-se que cada egresso pudesse optar por mais de um motivo, cujas revelações estão contidas no gráfico 34.

Gráfico 34 - Motivos por não trabalhar em sua área de formação.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

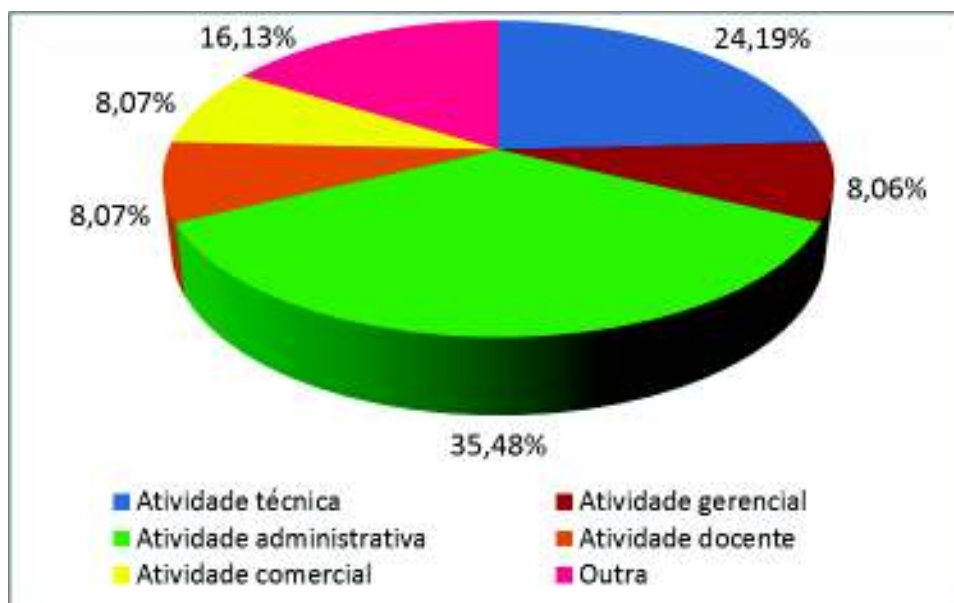
Das escolhas realizadas pelos egressos, frente aos motivos expostos neste questionário, os principais destaques foram: trabalha em outra área (29,62%), a cidade não oferece condições de emprego (16,67%) e não procurou (11,11%).

Destes índices pode-se depreender que a opção por trabalhar em outra área não apresenta forte vínculo com os motivos: exigências incompatíveis com a área de formação e baixos salários, uma vez que a maioria dos egressos assinalou mais de uma alternativa, ou seja, especificaram mais de um motivo por não estarem atuando em sua área de formação.

O motivo apresentado pelos egressos de que a cidade não oferece condições de emprego, faz eco ao discurso de 10,17% dos egressos de um total de 59 (tabela 13). Estes egressos afirmaram que, após concluírem o curso, precisam mudar de cidade, procurar grandes centros, o que pode ser exemplificado pelo discurso a seguir:

Que é um curso mto bom, mas que para ficar aqui na minha cidade não vale para nada, é preciso ir para cidades grandes como Brasília e Goiânia, onde o profissional é mais valorizado e o salario é melhor! (E05.32).

A pesquisa revelou que a principal atividade laboral exercida, atualmente, pelos 61 egressos, em seu local de trabalho, é a atividade administrativa (35,48%). Geralmente, são funções atribuídas aos egressos, cujos vínculos empregatícios não estão, fortemente, relacionados à área de sua formação.

Gráfico 35 - Principal atividade exercida pelos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

O índice representado pelos egressos que exercem atividades técnicas (24,19%) aproximou-se dos que revelaram que exercem atividades, totalmente, na sua área de formação (29,51%), conforme gráfico 24. Ainda, pode-se depreender que estes índices aproximaram-se do índice (30,65%) que expressou a forte relação entre a atividade exercida e a formação tecnológica (gráfico 32).

Estas revelações apontaram para a tabela 12, em que 36,36% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que as principais competências adquiridas pelo curso foram as técnico/científicas, as quais foram o eixo norteador do PPC (2003), que privilegiou um perfil de egresso com perspectiva, sobretudo, de empregabilidade.

Interrogados os 61 egressos sobre a principal atividade exercida em seu trabalho atualmente, das 29 respostas, construíram-se 05 agrupamentos, sobressaindo, fundamentalmente, duas: atividade técnica e atividade administrativa.

01. Atividade docente.

Atividade Intelectual. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (E03.01).

Sou professor de Geografia no ensino fundamental e de química no ensino médio. Não atuo na área de informática (E03.12).

Considero: Atividade Docente. Sou Professora da Área de Informática da Universidade Estadual de Goiás e do IFG – Câmpus Urutaí (E03.13).

Atividade Docente. Sou Professora da Área de Informática nos Cursos Técnico e Superiores do IF Goiano - Câmpus Urutaí (E03.15).

Docente em instituição de ensino superior (E06.38).

Instrutor de informática (E06.42).

Instrutora de um curso de informática (E08.60).

02. Atividade técnica.

Analista de Tecnologia da Informação (E03.03).

Gerente da Tecnologia da Informação (E03.04).

Arte finalista de uma gráfica (E05.31).

Analista de desenvolvimento (E05.34).

Pesquisa e desenvolvimento (E06.44)

Trabalho na Via Digital Informática como técnico durante o dia. E como instrutor de Informática no SENAC – Ipameri à noite (E07.47).

Presto serviços técnicos e administrativos (E07.51).

Função técnica em pesquisas estatísticas e gerência da Agência local do IBGE em Pires do Rio. (E07.53).

Engenheiro de software tendo dever de analisar e desenvolver softwares segundo a necessidade da empresa (E07.54).

03. Atividade administrativa/gerencial.

Assistente administrativo (E03.02).

Agente administrativa na Câmara Municipal (E03.09).

Planejamento e Controle de Produção (E04.22).

Controle de entrada e saída de empresas, registro de empregados entre outros (E05.29).

Secretário (E05.30).

Promotora de vendas de crédito consignado do Banco Itaú (E06.39).

Atendimento ao público em geral e realização de pesquisas (E07.49).

Comerciante, cuida do supermercado da minha família (E07.52).

Trabalho na área de segurança pública, é uma atividade preventiva e ostensiva. (E07.57).

Controlador de pátios e terminais de uma ferrovia privada (E08.58).

Gerente de relacionamento em um grande banco de economia mista (E03.16).

Gerente Administrativo/CPD/Loja (E04.27).

Militar (E04.24).

Estas revelações, submetidas à análise de conteúdo, possibilitaram a construção de três especificações explicativas e suas frequências, conforme tabela 15.

Tabela 15 - Compatibilização das principais atividades exercidas

Especificações	Frequência	%
Atividade administrativa/gerencial	13	44,83
Atividade técnica	09	31,03
Atividade docente	07	24,14
Total	29	100

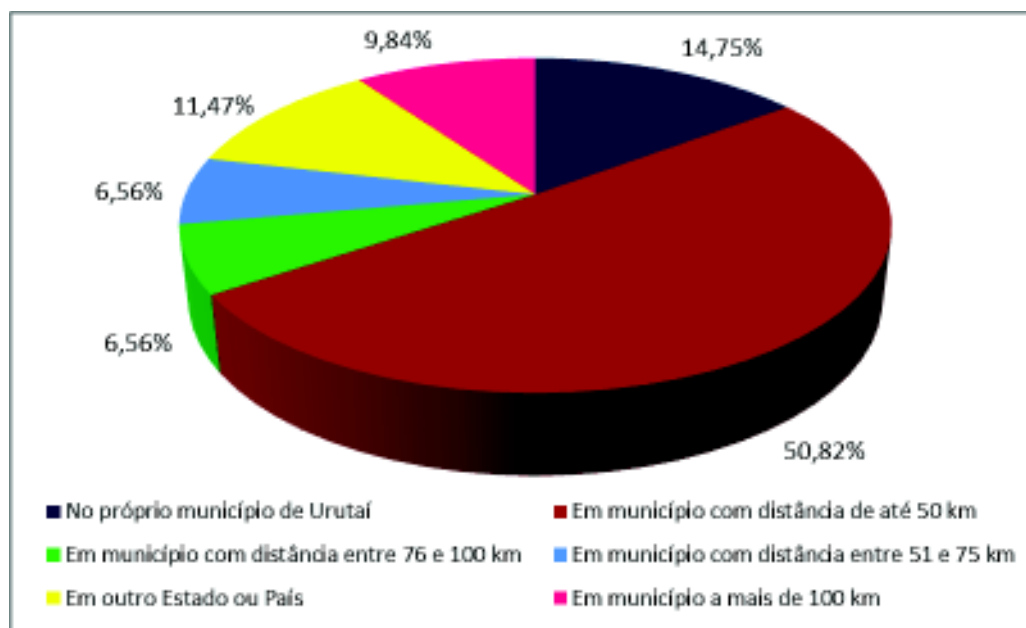
Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Depreende-se que apenas 47,54% (29) dos 61 egressos trabalhadores especificaram as principais atividades exercidas. Destas, as atividades técnica e docente, praticamente, em sua totalidade, estão estritamente vinculadas à área correlata do curso.

Na perspectiva de buscar possibilidades de mediações entre o local onde o egresso realizou o Curso Superior de Tecnologia (IF Goiano Câmpus Urutaí) com o seu atual local de trabalho, dos 61 egressos trabalhadores, 50,82% (31) revelaram que trabalham em município com distância de até 50 km de Urutaí, o que pode ser representado na sua maioria pelos municípios de Ipameri e Pires do Rio, que totalizaram 69,23% dos locais de residência dos sujeitos da pesquisa (gráfico 03).

Tais revelações indicam o papel estratégico da instituição e dos cursos na qualificação e mão de obra na região, bem como a tendência de fixação dos egressos em atividades correlatas à formação. Pelas especificações identificadas é possível perceber uma outra tendência: vários egressos combinam atividade administrativa e/ou técnica com atividade docente. Ou seja, é possível desempenhar funções distintas no campo de atuação, aproximando ou compartilhando a atividade docente com atividade técnica ou administrativa.

Em seguida, 14,75% dos egressos revelaram que trabalham no município de Urutaí. Este índice representou uma parcela dos servidores públicos efetivos (gráfico 26), vinculados ao IF Goiano Câmpus Urutaí, mas que não residem nesse município, visto que apenas 1,54% dos sujeitos da pesquisa residem no município (gráfico 03).

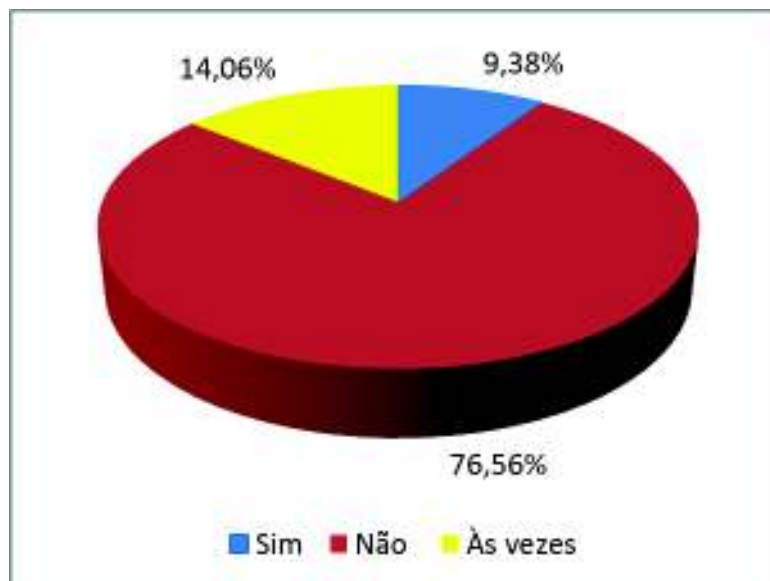
Gráfico 36 - Relação município de Urutaí e local de trabalho atual.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Estes dados reforçaram que o IF Goiano Câmpus Urutaí tem sua finalidade precípua em âmbito regional e não restrito à população urutaína.

Quanto à ocorrência de manifestação física ou simbólica de discriminação ou preconceito, manifestados pelos chefes/colegas por ter cursado um curso de tecnologia, 76,56% dos egressos afirmaram que não foram vítimas e nem perceberam qualquer tipo de preconceito, conforme gráfico 37.

O índice de 23,44%, totalizando os índices “sim” e “às vezes”, divergiu do índice apresentado na tabela 13, em que apenas 5,08% declararam ter “ouvido” manifestações preconceituosas sobre o curso. No tocante, observa-se a forma generalista expressada, nos discursos a seguir, por meio dos termos “das pessoas” e “muitas pessoas”, ao se referirem sobre as manifestações preconceituosas, uma vez que a pergunta se restringiu a chefes/colegas.

Gráfico 37 - Discriminação/preconceito em relação ao Curso de Tecnologia.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Apesar de dizerem o contrário (76,56%), preconceito ou discriminação estiveram presentes nos discursos dos egressos, porém invertidos, segundo a lógica discursivo-explicativa. Ao observar as manifestações dos egressos que responderam sim ou às vezes, os discursos foram aglutinados em 03 agrupamentos explicativos, onde duas se destacaram sobremaneira: falta de conhecimento das pessoas entre o curso técnico e a formação tecnológica (64,29%) e a duração do curso (28,57%).

01. Falta de conhecimento das pessoas entre o curso técnico e a formação tecnológica/ não sabem que os CSTs são cursos superiores.

A falta de conhecimento das pessoas entre o curso técnico e a formação tecnológica, a maioria das pessoas não sabem identificar as diferenças (E03.05).

Muitas pessoas acreditam que um curso de tecnologia não é um curso superior. Já ouvi de várias pessoas que eu não poderia ingressar em um curso de especialização ou mestrado ou me candidatar a algum cargo por ter cursado um curso de tecnologia e não um bacharelado, licenciatura ou engenharia, como a maioria. Muitas pessoas se referem a um curso de tecnologia como se fosse um curso técnico (E03.10).

Geralmente as pessoas ainda são ignorantes com relação aos cursos de tecnologia e não sabem que ele é um curso superior como o bacharelado ou licenciatura. Isso é comum, as pessoas acharem que é um simples curso técnico (E03.11).

Muitas pessoas veem os cursos de tecnologia como cursos técnicos e não superiores, dando preferência por pessoas que fazem bacharelado ou licenciatura (E03.13).

Ouvi muitas pessoas dizerem que Tecnólogo não é curso superior, confundindo com curso técnico, percebendo que não é tão reconhecido (valorizado) como as demais profissões (E06.37).

Por falta de conhecimento a maioria, acredita que o curso tecnólogo não é superior, justamente por isso, por acharem que os tecnólogos são inferiores aos bacharelados (E07.50).

Muitos ainda não conhecem um curso de tecnologia como um curso de nível superior (E07.51).

Todos sempre perguntam se é um curso superior ou falam que não é um curso superior (E07.52).

É comum as pessoas pensarem que se trata de um curso técnico e não superior, por causa da duração. Aliás, pensam que é um curso pouco qualificado (E07.56).

01. Duração do curso.

As pessoas normalmente avaliam o curso pela sua duração. Por ser a duração de 03 anos logo vem a frase: Ah, três anos? Mas vale como curso superior mesmo? É reconhecido pelo MEC como curso superior? Coisas do tipo que, até eu mesma, tinha dúvidas ao ingressar no antigo CEFET (E05.36).

Muitas pessoas consideram os cursos de Tecnologias como sendo “não válidos”, afirmam que essa modalidade de ensino deixa a desejar em relação ao bacharelado e à licenciatura, devido à menor duração de tempo do curso. Mas, atualmente, tenho salário superior ao de muitos engenheiros de minha cidade, graças ao TADS. No mesmo tempo necessário para se tornar um bacharel, eu levei para ser um Especialista em minha área de formação (E06.41).

Carga horária pequena. Número menor de disciplinas cursadas comparado ao bacharelado. Conhecimento teórico bastante limitado (E06.44).

Existem ainda algumas pessoas no mercado de trabalho que veem os cursos de tecnologia como aqueles que não proporcionam formação integral, ou dita “adequada”, em função muitas vezes do tempo de duração do curso que geralmente não ultrapassa três anos. Há muitas vezes a preferência por bacharéis e engenheiros formados nesta área (E03.15).

02. Dificuldade em realizar pesquisas e escrever trabalhos científicos

Não chegaram a ser ofensas, mas sim constatações, ao ingressar em uma especialização é visível a dificuldade enfrentada por nós, alunos de tecnologia, frente a necessidade de realizar pesquisas e escrever trabalhos científicos. Nossa formação deixa muito a desejar nesses quesitos tão importantes para continuarmos nossa formação pós a graduação. A falta dessa habilidade gera um certo desconforto ao trabalharmos em turmas formadas por alunos com formações também voltadas a pesquisa (E03.04).

Estas revelações submetidas à análise de conteúdo possibilitaram a construção de três especificações explicativas e suas frequências, conforme tabela 16.

Tabela 16 - Compatibilização dos comentários dos sujeitos da pesquisa sobre discriminação/preconceitos manifestados pelos colegas/chefes.

Especificação	Frequência	%
Falta de conhecimento das pessoas entre o curso técnico e a formação tecnológica/ não sabem que os CSTs são cursos superiores	09	64,29
Duração do curso	04	28,57
Dificuldade em realizar pesquisas e escrever trabalhos científicos	01	7,14
Total	14	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Estas manifestações com dissimulações preconceituosas em relação à formação para o trabalho, como já mencionado, são históricas, fundadas em nossa herança cultural colonial e escravocrata. Os Cursos Superiores de Tecnologia, como integrantes da educação profissional e tecnológica, ainda, não foram reconhecidos/valorizados na hierarquia das classificações de títulos e empregos. Reproduzem, ainda hoje, os chavões como “curta duração”, “curso prático”, “curso técnico superior”, “menos denso” que contribuem para a fragilização desta modalidade educacional junto à sociedade. Estas manifestações aproximaram-se da pesquisa realizada por Picanço (2011, p. IX) ao afirmar que “[...] foi constatado o desconhecimento acerca da graduação tecnológica, a falta de políticas públicas [...]”.

Esta distinção é reforçada pelo formato institucional: pesquisa acadêmica se realiza na universidade, enquanto as demais instituições de ensino superior desenvolvem outras atividades e produções com menor status. Daí, o distanciamento dos cursos tecnológicos do universo da produção tida como científica. Contudo, verifica-se uma contradição, porque a pesquisa aplicada é o que fomenta a teoria e a prática no processo de formação.

Um exemplo ilustrativo do preconceito a estes cursos pode ser identificado na matéria sobre os egressos dos cursos de tecnologia, do jornal O Estado de São Paulo, vinculada no site do Estadão, que divulgou a dificuldade dos tecnólogos - como os da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec) - de acesso ao mercado de trabalho, por não terem o título de bacharel. Empresas estatais, como Petrobrás, Caixa Econômica Federal, Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos e Companhia do Metropolitano de São Paulo, também, excluem os tecnólogos dos editais de concurso público.

A tese de Acioli (2007, p.08), que teve como foco a análise de inserção do tecnólogo em empresas do Estado de Alagoas, apresentou como resultado que “as empresas pesquisadas, embora valorizem a qualificação da mão-de-obra contratada, revelam preconceito em aceitar o tecnólogo como profissional de nível superior”.

Estas manifestações contemporâneas, marcadas por preconceito e exclusão, reforçam que a educação profissional e tecnológica, no imaginário coletivo e no próprio campo organizativo do trabalho e emprego, tratou-se no passado e, é recorrente, no presente, de uma formação humana e profissional, destinada à maioria trabalhadora, porém com menor reconhecimento cultural e profissional.

Este universo de revelações e interpretações possibilitou a compreensão do objeto de investigação desta tese. No entanto, tornou-se necessário verticalizar a análise com relação à comprovação da existência de 29,51% (18) sujeitos da pesquisa que, efetivamente, declararam exercer as funções inerentes ao cargo de um tecnólogo. Como foi interrogada a questão

recorrente da empregabilidade, é imprescindível explorar as condições e configurações que a sustenta.

A noção de empregabilidade que tomamos como referência para estas reflexões, a partir dos teóricos que a fundamentam, foi caracterizada em dois sentidos: a) acesso direto ao mundo do trabalho/cargo privativo do tecnólogo e b) mobilidade no mundo do trabalho, considerando a já inserção na área de informática (tecnólogo “prático ou técnico”) para o cargo privativo de tecnólogo.

Dos 65 egressos, 93,84% estão empregados, mas apenas 29,51% (18) afirmaram que trabalham/desenvolvem, efetivamente, as funções inerentes à sua formação profissional. Para melhor compreender o índice de 29,51% de tecnólogos empregados, os questionários foram retomados, buscando identificar os seguintes marcadores:

1. Perfil (idade ao iniciar o curso de tecnologia e gênero);
2. Residência atual;
3. Trajetória escolar (aprovação/reprovação, rede de ensino e curso de nível médio);
4. Trabalhava antes de iniciar o curso (não trabalhava/trabalhava na grande área ou atividades práticas de tecnólogo);
5. Necessidade de trabalhar durante o curso (sim/não);
6. Formas de acesso ao mundo do trabalho (acesso direto, mobilidade);
7. Continuidade dos estudos;
8. Situação de trabalho (vínculo empregatício, carga horária semanal, remuneração mensal (SM) e satisfação em relação ao trabalho).

Pode-se entender que, para além dos embates e conflitos, há distinções mais acentuadas nos diferentes perfis, por isso o interesse em refinar a amostra com a finalidade de extrair as singularidades daqueles que atuam diretamente na sua área de formação e qualificação para o trabalho.

Quadro 03 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa que trabalham totalmente na área de formação.

Egresso	Perfil		Residência atual			Trajetória Escolar			Trabalhava antes de iniciar o curso		Necessidade de trabalhar durante o curso		Acesso ao mundo do trabalho		Continuidade dos estudos	Situação de Trabalho			
	Idade	Gênero	Aprovação	Rede de Ensino	Curso Nível Médio	Não	Sim		Sim	Sim	Sim	Sim	Direto	Mobilidade		Vínculo	Carga Horária	Remuneração (SM)	Satisfação
E03.01	21	M	Sim	Pública	Técnico	X			X		X		X		Funcionário público efetivo	40	5 a 7	Satisfeito	
E03.03	20	M	Sim	Pública	Técnico	X					X		X		Funcionário público efetivo	40	5 a 7	Muito insatisfeito	
E03.04	22	M	Sim	Pública	Técnico		X		X				x		Funcionário público efetivo	40	8 a 10	Satisfeito	
E03.07	26	M	Sim	Pública	Regular			X	X				X		Funcionário público comissionado	40	11 a 13	Satisfeito	
E03.10	17	M	Sim	Pública	Técnico	X					X		X		Funcionário público efetivo	40	11 a 13	Satisfeito	
E03.13	19	F	Sim	Pública	Técnico		X		X				X		Contrato temporário	40	5 a 7	Realizado	
E03.14	18	M	Sim	Pública	Regular	X			X				X		Funcionário público efetivo	30	5 a 7	Realizado	
E03.15	21	F	Sim	Pública	Técnico		X		X				X		Funcionário público efetivo	40	5 a 7	Realizado	
E05.33	19	M	Sim	Pública	Regular				X				X		Autônomo	40	2 a 4	Satisfeito	
E05.34	19	M	Sim	Pública	Técnico	X								X	Empregado com carteira assinada	40	5 a 7	Satisfeito	

E06.38	19	F	Brasília	Sim	Particular	Regular	X							X					Mestrado	Empregado com carteira assinada	40	8 a 10	Realizada
E06.41	18	M	Paracatu	Sim	Pública	Técnico	X							X					Especialização	Funcionário público efetivo	40	5 a 7	Satisfeito
E06.44	18	M	Uberlândia	Sim	Particular	Regular	X							X					Mestrado	Consultor Pesquisador	40	2 a 4	Satisfeito
E07.47	20	M	Ipameri	Sim	Pública	Regular	X			X									Especialização	Empregado com carteira assinada	Acima de 40	2 a 4	Indiferente
E07.48	20	F	Brasília	Sim	Pública	Técnico	X			X									Outra graduação	Empregado com carteira assinada	30	2 a 4	Satisfeito
E07.50	17	M	Caldas Novas	Sim	Particular	Regular	X							X					Especialização	Autônomo	Acima de 40	Até 1	Satisfeito
E07.54	19	M	Brasília	Sim	Pública	Técnico	X			X									Especialização	Empregado com carteira assinada	40	8 a 10	Satisfeito
E08.65	20	M	Ipameri	Sim	Pública	Regular	X			X									Especialização	Empregado com carteira assinada	40	2 a 4	Satisfeito

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os dados revelados por este quadro permitiram caracterizar 18 sujeitos da pesquisa que, efetivamente, atuam em sua área de formação, ou seja, executam as atribuições previstas no PPC (2003) do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Câmpus Urutaí. Esses egressos obtiveram sucesso acadêmico e profissional, decorrente de uma formação tecnológica, exigência para as atuais funções exercidas. Procurou-se esboçar/explorar em que bases residem esta condição de sucesso, empregabilidade efetiva.

Os dados revelaram que 44,44% (08) foram ingressantes da primeira turma (2003); iniciaram o curso, ainda, jovens (idade entre 17 a 26 anos); predominantemente do gênero masculino, 77,78% (14). Atualmente, 38,89% (07) residem em outro Estado, País ou DF; tiveram uma trajetória escolar coroada de êxito, sem nenhuma reprovação; 83,33% (15) frequentaram escolas da rede pública de ensino; 55,56% (10) são egressos de cursos técnicos; 72,22% (13) não trabalhavam, antes de iniciar o curso. Entretanto, 61,11% (11) tiveram necessidade financeira de trabalhar, durante o curso e 38,89% (07) tiveram acesso direto ao mundo do trabalho.

As revelações deste grupo (18 egressos) aproximaram-se do grande grupo (65 sujeitos da pesquisa) que, ao iniciarem o curso, eram, predominantemente, jovens e do gênero masculino, conforme demonstrado nos gráficos 02 e 06, com trajetória escolar construída, praticamente, de aprovações em instituições públicas. As constatações, reveladas no quadro 03, reafirmaram o mundo do trabalho, nesta área, de domínio masculino, legitimado culturalmente, e de jovens na idade produtiva, em busca pelo primeiro emprego ou por melhores condições de vida. Estes egressos apresentaram, também, um itinerário escolar atípico das camadas populares, contrapondo-se à classificação dos circuitos vicioso e virtuoso.

Em relação aos cursos técnicos, enquanto que 38,46% dos sujeitos da pesquisa obtiveram esta formação, 55,56% deste grupo são egressos desta modalidade educacional. Esta inserção/sucesso seria proporcionada pelos cursos técnicos? Ou as práticas trazidas por estes cursos teriam contribuído para o vínculo empregatício? Estes dados indicaram uma verticalização do ensino técnico de nível médio e que as práticas trazidas por este curso podem ter contribuído para o acesso ou mobilidade no mundo do trabalho.

Os locais de residências dos sujeitos da pesquisa divergiram, significativamente, dos revelados pelos egressos que compõem o quadro 03. Enquanto que, apenas, 13,85% do total dos sujeitos da pesquisa residem em outro Estado, País ou DF; 38,89% deste grupo residem nestes locais e, 11,11%, em Goiânia, ou seja, 50% residem em grandes centros ou em regiões afastadas do município de Urutaí. Esta constatação poderia ser explicada pelos discursos dos

egressos que sublinharam a necessidade de mudança para outras cidades maiores/grandes centros, após a conclusão do curso. O discurso do egresso E05.32 traduziu esta questão:

Que é um curso mto bom, mas que para ficar aqui na minha cidade não vale para nada, é preciso ir para cidades grandes como Brasília e Goiânia, onde o profissional é mais valorizado e o salario é melhor! (E05.32).

Dos dezoito egressos que estão efetivamente empregados em sua área de formação, apenas 38,89% (07) conquistaram o primeiro emprego na sua respectiva área profissional, os demais já trabalhavam na grande área da informática ou não, cuja experiência pode ter contribuído para uma das bases do sucesso acadêmico de uma formação tecnológica: mediação entre agência de formação e o mundo do trabalho.

Esta comprovação permitiu apresentar um panorama controverso, ou seja, ao mesmo tempo, que os cursos de tecnologia e as instituições promotoras destes estão ampliando, os postos de trabalho, diante das transformações contemporâneas do mundo trabalho, estão reduzindo. Assim, estes cursos estariam qualificando uma força laboral de uma parcela já incluída no mundo do trabalho, ainda, sem a conclusão da formação educacional e reforçando a categoria mobilidade.

O significativo índice de 94,44% (17) expressou que estes egressos continuaram/continuam os estudos (em nível de especialização, mestrado ou doutorado), superando o índice de 76,92% (50), representado pelos sujeitos desta pesquisa, que continuaram os estudos. Esta constatação contradiz o caráter ideológico dos cursos de tecnologia que promovem as competências necessárias para inserção imediata no mercado de trabalho.

Em termos de situação de trabalho, 38,88% (07) são funcionários públicos efetivos; 77,78% (14) têm carga horária de 40 horas semanais; 38,89% (07) recebem em média entre 05 a 07 salários mínimos e a grande maioria, 66,67% (12), estão satisfeitos com suas condições de trabalho.

Observa-se a predominância de vínculos formais com o mercado de trabalho, expresso no contingente de “carteiras assinadas” e “funcionário público efetivo”. Isso revelou uma tendência das alternativas de inserção na profissão, ou seja, as demandas de mercado nesta região ficaram circunscritas ao serviço público e a empresas específicas.

Quanto à menor frequência pode ser indicada na opção “autônomo” e “temporário”/ “comissionado” com duas ocorrências apenas. Isso, também, demonstrou as limitações, de inserção profissional, características da região, o que implica na redução da demanda/oferta de vagas na área.

Ao considerar o salário como uma representação social de reconhecimento do cargo e da formação profissional, depreende-se que os egressos não possuem remuneração, condizente com sua formação e a complexidade laboral, no entanto, apresentam uma expressiva aceitação com suas condições de trabalho. Esta constatação pode ser justificada pela precarização laboral contemporânea, ditada pelo neoliberalismo, em que o empregador apropria-se da dimensão intelectual dos sujeitos do trabalho com altos requintes de dissimulação, de forma que os trabalhadores não percebem que são instrumentos de produção da mais-valia.

A noção de empregabilidade, presente nos discursos normativos e acadêmicos pertinentes às formações tecnológicas, discutida nesta investigação, propiciaram expectativas de possibilidades imediatas ao mundo do trabalho, em carreiras e funções que valorizam a formação tecnológica. Ao analisar o Curso de Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, ofertado no interior de um Estado, fortemente configurado, econômico e politicamente, como produtor e exportador de bens primários, a empregabilidade não se revelou na intensidade mediática que estes discursos tentaram mobilizar, preferencialmente, para os jovens que almejavam as carreiras tecnológicas.

Estas constatações aproximaram-se da tese de Mello (2007) e da dissertação de Castro (2010). Mello (2007, p. 04) afirmou que “os resultados demonstram o divórcio entre o discurso oficial sobre a importância do tecnólogo e a realidade analisada”. Castro (2010), em estudo com os egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e de Tecnologia em Gestão Comercial, na microrregião de Januária, área de abrangência do IF do Norte de Minas Gerais – Câmpus Januária, ao verificar a real situação ocupacional dos tecnólogos no mercado de trabalho, concluiu que os Tecnólogos se encontram ocupados em funções que limitam e subutilizam a competência superior adquirida, mantendo-os na execução de simples atividades técnicas.

Em síntese, pode-se depreender que apesar dos egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, apresentarem alta empregabilidade (93,84%), no sentido lato, apenas 29,51% está exercendo as atividades, totalmente, relacionadas com a área de sua formação, ou seja, no sentido estrito, empregabilidade efetiva.

Diante deste horizonte, a formação baseada na Pedagogia da Competência não cumpriu as promessas de empregabilidade tão propagadas, no Brasil, em tempos neoliberais. Tal situação se afunila para índices menores quando analisada a região em que o curso é ofertado e onde a maioria dos egressos fixaram seus domicílios. Nesse sentido, é preciso relativizar os discursos sobre a oferta/demanda de qualificação x empregabilidade nesta área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais dessa investigação científica, resgatei nas minhas lembranças um caminhar repleto de conflitos e descobertas que me trouxeram amadurecimento acadêmico e profissional, sobretudo, pelo convívio acadêmico com pessoas portadoras de identidades profissionais diferentes, com novas formas de pensar.

No decorrer dessa pesquisa, visualizei inúmeras possibilidades de estudo, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, diante do rico laboratório do *locus* da pesquisa, o IF Goiano Câmpus Urutaí, uma instituição com mais de meio século de existência. A história da Educação Profissional no Brasil está ali registrada e vivenciada, ousando superar suas contradições, descontinuidades e o enorme esforço político para ser reconhecida como promotora de uma educação de qualidade, destinada aos segmentos sociais majoritários da população. Assim, sinto-me, cotidianamente, contagiada pelo desejo de investir em novas descobertas, frente à instigadora e desafiadora experiência de fazer pesquisa científica.

Esta tese se propôs a compreender a complexa teia de relações culturais e sociais que perpassam os processos de formação tecnológica com o mundo do trabalho. Para tal, impôs-se como necessário o resgate do processo histórico de constituição desta modalidade de formação humana, determinada pelas categorias educação e trabalho.

Os fundamentos destas relações estão associados à histórica separação entre o trabalho manual e intelectual, reconfigurado pelo modo de produção capitalista, nas suas dimensões funcionais e ideológicas: qualificado versus desqualificado, valorizado versus desvalorizado, pensar versus fazer. No Brasil, esta segregação está presente na escolarização brasileira, desde o período colonial: educação profissional versus educação propedêutica.

A Educação Profissional sempre acompanhou as oscilações e determinações do mundo do trabalho, reproduzindo, no “chão da escola”, as conjunturas econômicas, políticas e sociais, vigentes no país, portanto, com a nítida finalidade de ajustar a formação de mão de obra qualificada à lógica do sistema capitalista, com currículos que fizeram/fazem eco às formas de produção e organização do trabalho.

A concepção inicial dos Cursos Superiores de Tecnologia, parte integrante desta educação, manteve estreitos vínculos com o sistema capitalista da década de 1960, quando surgiram no Brasil, por meio de uma ação inovadora da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61). Estes cursos, após caírem no esquecimento das políticas educacionais públicas, por um longo período, retornaram no governo de FHC (1995-2002)

como parte da Reforma da Educação Profissional.

Esta “nova” modalidade de curso, reconfigurada na metade da década de 1990 e estimulada pela LDBEN de 1996, foi apresentada com conceitos da década de 1960, ou seja, cursos de curta duração e práticos, contrapondo-se à base teórica dos cursos de maior duração. A representação ideológica de um curso menor associou-se, também, aos seus protagonistas: as camadas populares.

A retomada destes cursos, na década de 1990, ocorreu em outra conjuntura histórica, marcada por avanços tecnológicos e automatização da produção, que definiram um novo perfil de trabalhador para se adequar ao modelo de acumulação flexível e à economia global. Este contexto, ao invés de promover melhorias para os trabalhadores, baseou-se em relações de exclusão social e uma intensa onda de subemprego e desemprego, diante do excedente estrutural de mão de obra.

Assim, os cursos, com perspectivas de formação em tempo menor, direcionada para postos específicos de trabalho, passaram a ser uma alternativa de empregabilidade para os trabalhadores com o cotidiano moldado pela angústia do desemprego. Frente a este contexto e a inserção do discurso contemporâneo de empregabilidade pela educação escolar - curso tecnológico - a formação para o trabalho tornou-se terreno fértil para a Teoria do Capital Humano legitimar sua concepção individualista pela posse de saberes e competências para o indivíduo competir pelos empregos disponíveis, cada vez mais restritos.

As legislações dos Cursos de Tecnologia (Pareceres e Resolução), aprovadas no início deste século (2001 e 2002), foram ancoradas no conceito oriundo da Pedagogia das Competências, sob o ideário da empregabilidade, sedimentando a função simbólica do binômio competência/empregabilidade para a criação de trabalhadores empregáveis.

Desta forma, a “velha” dualidade histórica da educação profissional versus educação propedêutica, especialmente, “ossificada” no Ensino Médio, materializou-se, também, no Ensino Superior, traduzida em formação propedêutica e profissional, que reforça o sistema de produção capitalista e a reprodução das classes sociais.

Com a possibilidade de oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia pelas Instituições Federais de Educação Profissional, sobretudo a partir de 1995, e das novas orientações oficiais, o então CEFET de Urutá implantou o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação, em 2003, com um Projeto Pedagógico de Curso, ancorado no conceito de competência, que pretendeu operacionalizar, com clareza ideológica, a capacidade de “ser empregável”, diante do fetiche da “era da informática”, contrapondo-se à tão sonhada concepção de educação politécnica, ou seja, a formação omnilateral.

Na tentativa de melhor compreender o discurso recorrente da Educação Tecnológica como garantia de empregabilidade, optei por buscar, nas vozes dos egressos deste Curso, o que eles teriam a dizer a respeito de sua história/trajetória de inserção e configuração atual no mundo do trabalho. Cabe destacar que a empregabilidade, questão central desta investigação, esteve ancorada em dois sentidos: lato (emprego no geral) e estrito (emprego/funções/salários de tecnólogo).

Nesta perspectiva, a pesquisa possibilitou a construção das categorias: perfil, trajetória escolar, formação tecnológica, continuidade dos estudos e empregabilidade, como forma de desvendar a relação educação tecnológica e empregabilidade, proposta por esta pesquisa, a qual abrangeu os ingressantes das turmas de 2003 a 2008, concluintes até o ano de 2010: 180 matriculados, 108 egressos e 65 sujeitos da pesquisa.

Constatou-se que 93,84% dos 65 sujeitos desta pesquisa estão empregados, com vínculos empregatícios mantidos, principalmente, com carteira assinada ou como funcionário público efetivo: empregabilidade no sentido lato. Porém, somente, 29,51% estão inseridos, efetivamente, em carreiras profissionais correspondentes à sua formação tecnológica: empregabilidade no sentido estrito.

Estas constatações permitiram questionar o alcance da proposta de empregabilidade, presente nos discursos pedagógicos, políticas públicas e o mundo do trabalho, alicerçados na Pedagogia das Competências, elucidando as contradições entre o discurso oficial de empregabilidade, a importância da formação do tecnólogo e suas aproximações com o mundo do trabalho. Assim sendo, a noção de empregabilidade, nas vozes dos egressos deste Curso, foi reduzida a sentidos genéricos, não correspondentes à mediação formação profissional-carreiras profissionais.

Tais constatações reforçaram a compreensão de que as relações entre formação profissional e empregabilidade, no caso dos tecnólogos desta pesquisa, não foram regidas pela lógica da proposta de formação acadêmica, mas sim do capital, que apropriou-se dos saberes e das experiências, sem remunerá-las de forma correspondente, privilegiando poucos profissionais, portadores de singulares trajetórias de vida e formação escolar.

Sem dúvida, há que se considerar, mesmo reconhecendo os limites, possibilidades de emancipação e empregabilidade dos cursos de natureza profissional e tecnológica, estes constituem-se em uma alternativa concreta de formação humana e profissional superior para grandes parcelas de trabalhadores que ousam/ousaram superar o conformismo ideológico, ritualizado pela escola pública do acolhimento social.

Não foi propósito desta tese, desqualificar a Educação Profissional, historicamente,

destinada à classe trabalhadora e exemplo de qualidade, mas compreender as contradições e complexidades deste campo. Nesta pesquisa, foi possível constatar que a modalidade tecnológica, em seus processos de expansão contemporânea (instituições, cursos, vagas e turnos), permitiu que um quantitativo expressivo de egressos adentrasse no mundo do trabalho, sem perder a perspectiva de continuação dos estudos. Esta pesquisa constatou, também, que embora o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Câmpus Urutaí não tenha garantido para todos os egressos a empregabilidade almejada, sentido estrito, inegavelmente, possibilitou novas oportunidades de vida.

Os egressos, considerados como “exemplos de sucesso e empregabilidade” (29,51%), reconhecidas as suas condições singulares de vida, estudo e trabalho, constituem uma prova de superação dos filtros de seleção e exclusão cultural e social, presente ao longo dos processos de escolarização. As estratégias de classe presentes em suas trajetórias de vida, estudo e trabalho credenciaram-nos como bons entendedores do jogo político do sucesso escolar. Estes egressos foram “perspicazes” em suas escolhas para a aquisição do capital cultural, institucionalizado pelo diploma, conferido por uma instituição educativa de reconhecimento educacional, político e social: Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí.

Os atuais processos de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, não podem ser reduzidos a ofertas de massificação de certificações profissionais, voltada, em especial, para segmentos sociais excluídos do acesso a formações mais complexas. Devem garantir uma formação integral de reconhecimento social e político: formação humana e profissional, nas dimensões de uma cidadania plena.

Assim, finalizo esta tese, na expectativa de ter abordado a hipótese dentro do proposto e de ter contribuído com mais um passo para novas pesquisas, no instigante e desafiador mundo da educação para o trabalho. Óbvio, porém relevante demarcar a provisoriade do recorte que, ao analisar uma dada realidade, buscou nas revelações dos egressos localizar e interpretar as singularidades impressas na relação educação, trabalho e empregabilidade que se materializa para além dos discursos padronizados.

De modo singular, lança luzes e novos indicadores para a importância de, efetivamente, acompanhar as trajetórias dos egressos, como forma de potencializar os projetos e ações formativas, ou seja, buscar nos novos egressos os argumentos para repensar os processos de formação e, assim, plantar o embrião das utopias e transformações. Mas estes são outros desafios para futuras pesquisas e novos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, M. F. da C. L. **Cursos tecnológicos: emergência de uma nova regulação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ALBUQUERQUE, M. J. R. de. **Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas**. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1984.
- AMARAL C. T. do; OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO F; OLIVEIRA M. A. M; FIDALGO N. L. R. (orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER E.; GENTILI P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, R. L. C. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARAÚJO R. M. de L.; RODRIGUES D. do S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, p. 51-63, mai./ago. 2010.
- ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD S. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, B. G. **O despertar dos dormentes; estudo sobre a estrada de ferro de Goiás e seu papel nas transformações das estruturas regionais: 1909 – 1922**. Goiânia: Cegraf, 1990.
- BOURDIEU, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447.

_____. Decreto nº 13.197 de 25 de setembro de 1918. Crêa uma Fazenda Modelo de Criação no districto de Urutahy, termo e comarca de Ipamery no Estado de Goyaz. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 27 de set. 1918.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937a.

_____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 15 jan. 1937b.

_____. Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 27 fev. 1942.

_____. Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 23 ago. 1946a.

_____. Decreto nº 21.667 de 20 de agosto de 1946. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 23 ago. 1946b.

_____. Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 12 abr. 1950.

_____. Projeto Lei nº 1.416/1951. Cria a Escola Agrícola, no Estado de Goiás, e dá outras providências. **Diário do Congresso Nacional**. Poder Executivo, Brasília, 22 nov. 1951.

_____. Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 16 mar. 1953a.

_____. Lei nº 1.923 de 28 de julho de 1953. Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 28 de jul. de 1953b.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Decreto nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 fev. 1964.

_____. Decreto nº 57.075 de 15 de outubro de 1965. Dispõe sobre o funcionamento de cursos de Engenheiro de Operação em estabelecimentos de ensino de engenharia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 out. 1965.

_____. Decreto nº 62.178 de 25 de janeiro de 1968. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jan. 1968.

_____. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 nov. 1968.

_____. Decreto-lei nº 547 de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 abr. 1969.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Decreto nº 72.434 de 9 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 1973.

_____. Decreto 83.935 de 4 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 set. 1979.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 referentes à Educação Profissional da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16 de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1999.

_____. Parecer CNE/CES nº 436 de 02 de abril de 2001. CST: Formação de Tecnólogos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 abr. 2001.

_____. Parecer CNE/CP nº 29 de 03 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2002a.

_____. Resolução CNE/CP nº 03 de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2002b.

_____. Decreto de 16 de agosto de 2002. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2002.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

_____. Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino

Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2005.

_____. Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º jul. 2005.

_____. Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2005.

_____. Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2005 – Edição Extra.

_____. Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos Superiores de Graduação e Sequenciais no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mai. 2006.

_____. Parecer CNE/CES nº 277 de 07 de dezembro de 2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 jun. 2007.

_____. Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

_____. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008a.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008b.

CARDOZO, M. J. P. B. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo de competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUSA, A. de A. et al. (orgs.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora Senac Ceará, Edições UFC, 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1. 11.ed. Traduzido por Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Tradução de: The rise of the network society.

CASTRO, R. P. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun. 2004.

CASTRO, A. M. **A ocupação do tecnólogo no mercado de trabalho**: um estudo comparativo dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG – Câmpus Januária). Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CATTANI, A. D. Formação Profissional. In: _____. (Org.) **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação**. Urutaí: 2003.

CIAVATTA, M. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. (coord.) et al. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

COSTA, S. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Estudos**. Goiânia: UCG, v. 22, n. 3/5, p. 171-188, dez. 1996.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000b.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, mai./jun./jul./ago., 2000c.

DEBREY, C. **A lógica do capital na educação brasileira**: a reforma na educação profissional (1990-2000). Goiânia: Alternativa, Ed. da UCG, 2003.

DELORS, J. (org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DELPHINO, F. B. de B. **A educação profissional**: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo. São Paulo: Ícone, 2010.

DELUIZ, N. Os modelos das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, set./dez. 2001.

DOURADO, L. F. (org.) et al. **Políticas e gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTADO DE GOIÁS. Lei nº 45 de 15 de dezembro de 1947. Cria o município de Urutaí. **Diário Oficial**. 25 dez. 1947.

ESTATAIS RECUSAM EGRESSOS DE CURSOS TECNOLÓGICOS. **Estadão.com.br**. 20 out. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,estatais-recusam-egressos-de-cursos-tecnologicos,627256,0.htm>. Acesso em 03 ago. 2011.

FERNANDES, L. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER E.; GENTILI P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERREIRA, A. M. **Urbanização e arquitetura na região da Estrada de Ferro Goiás – E.F.GOIÁS**: cidade de Pires do Rio, um exemplar em estudo. 1999. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias), Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. 1999.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (editores). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FIDALGO, F.; OLIVIERA, M. A.; FIDALGO N. L. R. (orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FIORI, J. L. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRIGOTTO, G. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 31-45, mai./ago. 1999.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: EdUFSC, v. 19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001a.

_____. **O Brasil nos condena**. Joinville, 3. jun. 2001b. Entrevista concedida a Marlise Groth de “A Notícia”. Disponível em: <http://www1.an.com.br/2001/jun/03/1ger.htm>. Acesso em: 30 jun. 2010.

_____.; CIAVATTA M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p.93-130, abr. 2003.

_____.; CIAVATTA, M.; RAMOS M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p.1087-1113,

Especial - Out. 2005a.

_____. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário 3**. Ano 3. Número 3. 2005b.

_____; FRANCO, M. C; MAGALHÃES, A. L. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Texto da conferência conferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, nº 09, mai./ago. 2009.

_____. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRONCILLO, R. (org). **SAIE - 2000 a 2008: relatório de egressos de cursos superiores de tecnologia do Centro Paula Souza**. 2008. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/sai/livreto%20Egressos%20Fatec.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

FRONCILLO, R. (org). **SAI/Fatec – 2009: Relatório de Avaliação de Curso - Análise e Desenvolvimento de Sistemas**. Centro Paula Souza, 2009. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/sai/cursos_superiores_tecnologia/Analise%20e%20Desenvolvimento%20de%20Sistemas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2012.

GARCIA, E. D; VIANNA, J. G. T. **O homem do canchim: um alquimista da genética**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora Ltda, 1996.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; SANFELICE J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Caracterização dos Cursos de Graduação das Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social: análise do Conceito Preliminar de Curso (CPC)** obtido em 2008. Brasília: INEP, 2011.

INFORMATIVO da Câmara Municipal de Vereadores. **Órgão de Divulgação da Câmara Municipal de Vereadores de Urutaí. Urutaí**, ano I, n. 01, Edição Especial. jan./abr. 2003.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda: inflação e deflação**. 2. ed. Traduzido por Mário R. da Cruz. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; SANFELICE J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Traduzido por Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, R. C. **Educação tecnológica no Brasil contemporâneo: problematizando a aprendizagem das competências curriculares no campo da tecnologia da informação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989.

_____. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, nº 3, jan./jul. 1998.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, K. **O capital**. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.

_____; ENGELS F. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

_____. **A ideologia alemã**. 3.ed. Traduzido por Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Coord. José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: <http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/09/marx_engels_educacao_ensino_navegando_ebook.pdf>. Acessado em: 12 fev. 2012.

MELLO, N. de F. Vaz de. **Urutaí revelando sua história**. Prefeitura Municipal de Urutaí: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

MELLO, S. P. T. de. **Competências requeridas – Competências adquiridas: o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações do Centro Federal de Educação Tecnológica Pelotas – RS no contexto das mudanças advindas da reforma da educação profissional**. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Traduzido por Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 5 de 20 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 mar. 2007.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**, Brasília, DF, 2006.

_____. Aviso de Chamamento Pública MEC/SETEC Nº 2/2007 de 12 de dezembro de 2007. **Chamada pública de propostas para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ifets_aviso.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Portaria normativa nº 4 de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 ago. 2008.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**, Brasília, 2010.

MORAES, A. S. de F. (coord.), CARR, R. F. GOUVÊA, L. H. M. O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 75, nº 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

NEIVA, K. M. C. et al. Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n.1, p. 1-14, jun. 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, uso e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 3, 2º sem.1996.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados em História e do Departamento de História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

NOVAES R. C. R. et al.(orgs.). **Política nacional de juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude. Fundação Friedrich Ebert, 2006.

OLIVEIRA, F de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER E.; GENTILI P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA. E. G. de; NETO E. A.; SOUSA. A. de A. O Banco Mundial no chão da escola. In: SOUSA, A. de A. et al. (orgs.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora Senac Ceará, Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, A. F. de. **O tecnólogo em Processamento de Dados no mundo do trabalho**: caminhos e descaminhos dos egressos de uma instituição privada de ensino superior de Goiânia. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

OLIVEIRA, L. M. T. de; TESSER, A. R. F. A docência como profissão: novos processos identitários na licenciatura e a educação profissional e tecnológica. In: **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PAIR, C. A formação profissional, ontem, hoje e amanhã. In: DELORS, J. (org). **A educação para o século XXI**. Traduzido por Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, E. W; TEIXEIRA, Z. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PETEROSSI, H. G. **Educação e mercado de trabalho**: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

PICANÇO. C. S. **Desafios da educação profissional e tecnológica**: a experiência do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do Ifs. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

PIRES, A. L. de O. **Educação e formação ao longo da vida**: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências. 2002. Dissertação (apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, 2002.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 24 ed. São Paulo: Brasiliense. 1996.

- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROCHA, M. B. **Metamorfose dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um estado burguês.** Tese (Doutorado em Educação), Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- SANTOS, S. V. dos. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; SANFELICE J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- _____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 41 ed. revista. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Traduzido por Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.
- SCHULTZ, T. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** São Paulo: EDUSP, 1984.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Portaria nº 608 de 18 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2007.
- SILVA, C. S. (org.); AZZI, D.; BOCK, R. **Banco mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina.** 2007. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br>>. Acesso em: 17 jul. 2011.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005.
- SILVA, M. R. da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, C. J. R (org.). et al. **Institutos federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN. 2009.
- SILVEIRA, Z. S. da. **Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação**

tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SIQUEIRA, J. **Um contrato singular** – e outros ensaios de histórias de Goiás. Goiânia: Kelps, 2006.

SOUZA, P. R. Os riscos do corporativismo na educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 8, n. 43. jul./set. 1989.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

TESSER, A. R. F. **A profissão de tecnólogo**: instrumento de intervenção num mundo do trabalho em transformação - um olhar crítico. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. 16.reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VALÉRIO, T. F. O espelho de duas faces: implementação da lei 5.692/71 para o ensino secundário no Paraná. **Horizontes**, Itatiba, v. 26, n.2, p. 103-112, jul./dez. 2008.

VELHO, L. e LEON, E. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu** (10). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, p. 309-344, 1998.

ZAGO N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO EGRESSOS

Sou a Professora Juliana Cristina da Costa Fernandes e estou fazendo uma pesquisa sobre os egressos do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação/Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí, integrante da minha tese de doutorado em educação na PUC-GOIÁS, sob a orientação do Prof. Dr. José Maria Baldino. Você está convidado(a) para a participar como voluntário(a). Asseguro-lhe que sua identidade será mantida sob sigilo. É muito importante ouvi-lo (a) na perspectiva de conhecer de fato o projeto de formação superior e sua inserção no mundo do trabalho.

CATEGORIA 01 – PERFIL GERAL DOS EGRESSOS – EGRESSOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nome (opcional):

Ano de ingresso: _____ Ano de conclusão: _____ Gênero: () masculino () feminino.

Cidade e Estado em que reside: _____

CATEGORIA 02 – TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

01. Educação Infantil: 04 a 05 anos

Frequentou: () sim () não.

Se sim, Instituição: () Pública () Particular () Filantrópica

02. Ensino Fundamental (Alfabetização a 4ª série)

Instituição: () Pública () Particular () Filantrópica

Reprovação de ano: () sim () não

Motivos de reprovações e desistências: _____

03. Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

Instituição: () Pública () Particular () Filantrópica

Reprovação de ano: () sim () não

Motivos de reprovações e desistências: _____

04. Ensino Médio

Instituição: () Pública () Particular () Filantrópica

Reprovação de ano: () sim () não

Motivos de reprovações e desistências: _____

05. Curso Técnico

() sim () não

Se sim:

() Integrado ao Ensino Médio () Concomitante/Subsequente

Instituição: () Pública () Particular () Filantrópica ()

Reprovação de ano: () sim () não

Cidade: _____ Estado: _____

30. Assinalar a sua carga horária semanal de trabalho por turno.

Horas	Matutino	Vespertino	Noturno
Até 20 horas			
21 a 30 horas			
31 a 39 horas			
40 horas			
Acima de 40 horas			

31. Qual o seu rendimento mensal? (Tomando por base o salário mínimo de R\$ 545,00)?

- a. () até 1 SM c. () 5 a 7 SM e. () 11 a 13 SM
b. () 2 a 4 SM d. () 8 a 10 SM f. () acima de 14 SM

32. Em relação à sua remuneração, você considera que está?

- a. () Acima da média do mercado c. () Abaixo da média do mercado
b. () Na média do mercado d. () Não sei.

33. Em relação ao seu trabalho você se sente?

- a. () Realizado
b. () Satisfeito d. () Muito insatisfeito
c. () Insatisfeito e. () Indiferente

34. Qual a relação entre o seu trabalho atual e a formação técnica obtida no seu curso superior?

- a. () Fortemente relacionada c. () Não tem nenhuma relação
b. () Fracamente relacionada d. () Parcialmente relacionada

35. Há quanto tempo você trabalha na sua área de formação?

- a. () Há menos de um ano d. () mais de 5 anos
b. () de 1 a 2 anos e. () nunca trabalhei na área de minha formação.
c. () de 2 a 5 anos

36. Caso não trabalhe na sua área de formação, o(s) motivo(s) foi(foram):

- a. () exigências incompatíveis com a minha formação
b. () exigência de experiência
c. () baixos salários
d. () os conhecimentos obtidos no meu curso foram insuficientes
e. () não procurei
f. () estou continuando os estudos na mesma área de formação
g. () estou continuando os estudos em outra área de formação
h. () não houve oferta de vagas no mercado para a minha formação
i. () a minha cidade não oferece condições de emprego
j. () trabalho em outra área

37. Qual a principal atividade exercida em seu trabalho atualmente?

- a. () Atividade técnica c. () Atividade comercial
b. () Atividade administrativa d. () Atividade gerencial
e. () Outra.

Especificar a atividade assinalada: _____

38. Em relação à localização onde realizou o seu curso superior de tecnologia, o seu local de trabalho encontra-se:

- a. () No próprio município - Urutaí
- b. () Em município com distância de até 50 Km
- c. () Em município com distância entre 51 e 75 Km
- d. () Em município com distância entre 76 e 100 km
- e. () Em município a mais de 100 km.
- f. () Em outro estado ou país. Especificar: _____

39. Você percebe algum tipo de discriminação ou preconceito manifestados pelos chefes/colegas por ter cursado um curso de tecnologia?

- a. () Sim
- b. () Não
- c. () Às vezes.

Caso marque a opção “a” (SIM) ou “c” (ÀS VEZES), favor detalhar quais as discriminações ou preconceitos que vivenciou, seja com palavras, brincadeiras ou mesmo atitudes de violência verbal ou de outra natureza.

Muito obrigada pelas informações.

Professora Juliana Cristina da Costa Fernandes.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES

1. Como se deu o processo de transformação do CEFET/EAF/UNED para Instituto Federal Goiano?
2. Quais foram os pontos positivos e negativos desta transformação?
3. Qual a sua percepção em relação à implantação dos Institutos Federais?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SERVIDORES

1. Comente o que você lembra sobre processo histórico do atual IF Goiano Câmpus Urutaí.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO CURSO

1. Em sua opinião, quais os principais motivos pelo decréscimo da relação candidato/vaga nos processos seletivos de 2003/1 a 2011/1?
2. Em sua opinião, quais as razões para o número decrescente de diplomados no período de 2005 a 2010?
3. Em sua opinião, qual foi o principal motivo do CPC 2 para o Curso?