

POLÍTICA DE EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: NOVA FACE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Juliana Brito de **Souza** – UFMG

Maria do Carmo de Lacerda **Peixoto** – UFMG

1- Introdução

A necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador, requerida, inclusive, pelo advento do padrão de desenvolvimento mundial e nacional que começou a se configurar a partir da década de 80, exigiu mudanças nos papéis sociais da educação e, conseqüentemente, na natureza e na organização do sistema educacional brasileiro.

Um vasto conjunto de medidas compostas por leis, decretos, resoluções e pareceres, ao lado de uma série de programas governamentais, passou a regular e a coordenar a execução das políticas públicas para a educação brasileira e, em particular, para a educação profissional e tecnológica.

A partir da década de 90, sob a hegemonia das políticas neoliberais e afinada à política de redução das funções e do papel do Estado, inicia-se a reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil. Nesse contexto, para regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, em abril de 1997, o governo edita o Decreto nº. 2.208, atribuindo ao ensino técnico e profissional uma organização própria e independente do ensino médio.

O decreto em apreço sinaliza a revitalização da proposta dos cursos superiores de tecnologia, pois seu art. 3º. dispõe que, além dos níveis básico e técnico, a educação profissional compreende também o nível tecnológico correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino superior e médio. Na sequência, o art. 10 dispõe que “*os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas e conferirão diploma de tecnólogo*”.

Os cursos superiores de tecnologia, ainda que com outra nomenclatura, tiveram sua origem nos anos 60. Nasceram apoiados em necessidades do mercado e fomentados pela Reforma Universitária de 1968.

As primeiras experiências de cursos superiores de tecnologia (engenharias de operação e cursos de formação de tecnólogos, ambos com três anos de duração) surgiram, no

âmbito do sistema federal de ensino e do setor privado e público, em São Paulo, no final dos anos 60 e início dos anos 70¹.

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, aqueles eram em número de 138, e o responsável pela criação da maioria deles foi o Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Em 1979, o MEC mudou sua política de estímulo à criação de cursos de formação de tecnólogos nas instituições públicas federais, cursos estes que deviam primar pela sintonia com o mercado e o desenvolvimento tecnológico. Ao longo da década de 80, muitos deles foram extintos no setor público, e o crescimento de sua oferta ocorreu por meio de instituições privadas, com o objetivo de aumentar o número de cursos oferecidos, visando à futura transformação em universidade (cf. Parecer nº. 436/2001).

A partir da sanção do Decreto nº. 2.208 e legislação subsequente, a educação profissional de nível tecnológico vem experimentando crescimento substancial. Em meio a esse processo, os cursos superiores de tecnologia ganharam nova dimensão e reiniciaram sua trajetória no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, esses cursos representam, a nosso ver, um esforço estratégico do Ministério da Educação com vistas às mudanças que já vêm ocorrendo no mundo do trabalho, na economia nacional e internacional, e nos sistemas sociais.

É justamente a retomada dessa política de valorização e expansão dos cursos superiores de tecnologia que se inicia no final da década de 90 e se estende até os dias atuais, que se pretende discutir, ao longo deste trabalho. Se, nas décadas de 60, 70, 80 e até mesmo na década de 90, com o Decreto nº. 2.208, a educação profissional e os cursos superiores de tecnologia, de modo específico, estabeleceram um sistema de ensino dualista, atualmente essas modalidades de educação podem ser vistas como possibilidade de integração social, de compromisso com a formação para o trabalho que não subordine o conhecimento apenas à funcionalidade da produção.

Se, outrora, os cursos superiores de tecnologia eram terminativos², não reconhecidos pelos conselhos de classe, atualmente eles possibilitam o acesso a programas de

¹ Este histórico inicial foi realizado com base no Parecer CNE/CES nº. 436/2001, que trata dos cursos superiores de tecnologia.

² Os antigos cursos superiores de tecnologia (que outrora eram conhecidos como cursos de tecnólogos) não possibilitavam a complementação de estudos e nem a continuidade desse processo em nível de pós-graduação. Como estabelece documento expedido pelo próprio Ministério da Educação em 1977: “*Em princípio, os cursos de curta duração são terminais. Eles visam à especialização do profissional em determinada modalidade de uma área mais ampla. O caráter finalista desses cursos tenta inculcar na mente do discente a particularidade de*

pós-graduação tanto “*lato*” como “*stricto sensu*”, e seus egressos conquistaram espaço no mercado de trabalho, podendo filiar-se a alguns órgãos de classe, como o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.

A atual configuração dos cursos superiores de tecnologia sinaliza, portanto, que eles podem ser aliados na inclusão de trabalhadores ao mercado de trabalho, na formação de cidadãos. A trajetória educacional brasileira ocasionou um passivo significativo de exclusão escolar, o que impõe para o país desafios maiores do que em outras realidades do mundo, inclusive da América Latina, quanto ao baixo grau de escolaridade do trabalhador.

Essa realidade evidencia difíceis condições para o trabalhador brasileiro enfrentar os desafios de uma economia globalizada, na qual a adoção de novas tecnologias e formas organizacionais é altamente excludente. No interior desse fenômeno de globalização da economia, é preciso indagar: Como se caracteriza a configuração dos cursos superiores de tecnologia a partir da democratização do acesso ao nível superior de ensino e do atual mercado de trabalho brasileiro? Até que ponto os objetivos traçados para esses cursos no ordenamento jurídico conseguem se materializar?

Na análise da expansão dos cursos superiores de tecnologia, aproveitou-se também para verificar como essa modalidade de curso foi implementada em diferentes instituições com sede em Belo Horizonte. Como pondera Lima Filho, é necessário reconhecer que, por um lado, não obstante a força das decisões macroeconômicas e do aparato impositivo das políticas públicas, as instituições desenvolvem uma relativa autonomia, ou uma certa especificidade, no seu modo de ser e agir, de tal modo que não é apropriado concebê-las como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer poder externo (LIMA FILHO, 2002, p.11).

Assim sendo, cada instituição poderá apresentar peculiaridades quanto à implementação dos cursos superiores de tecnologia. Seria puro determinismo transformar a diversidade concreta do real em homogeneidade abstrata. Dessa forma, devem-se considerar a ação, os interesses imediatos e os projetos de curto, médio e longo prazo de cada instituição e de seu entorno social. Todos esses fatores estabelecem uma relação de complementaridade e complexidade que indica a necessária cautela quanto a interpretações conclusivas ou generalizações, quando se trata de investigar processos sociais (cf. LIMA FILHO, 2002, p.11).

formar o profissional a curto prazo, para exercer eficientemente determinado setor de execução. Nesse sentido, o curso de curta duração não se apresenta como trampolim para outros cursos de longa duração. Se admitíssemos este ponto de vista, aconteceria necessariamente o enfraquecimento de definição quanto aos cursos de curta duração” (MEC, 1977, p.55).

Finalmente, torna-se necessário esclarecer que a presente pesquisa é exploratória, tendo em vista o pequeno número de trabalhos referentes ao seu objeto.

2 - Globalização e Reformas: o novo Cenário para a Revitalização dos Cursos Superiores de Tecnologia

Nas últimas décadas, mudanças das mais extraordinárias amplitudes ocorreram no planeta, afetando suas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas. Tais mudanças foram intensas, levando a concluir que se vivencia um momento de aceleração da história.

A partir da década de 80, as principais características do novo cenário mundial são as seguintes: economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais; emergência de grandes formas de capitalismo transnacionais (SANTOS, 2002, p.291).

As transformações acima citadas atravessam todo o sistema global, ainda que com intensidade desigual, consoante a posição dos países no sistema mundial. Uma vez que afeta todos os países, esse fenômeno tem sido denominado “globalização”, por “unir localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (SANTOS, 2002, p.26). Indo ao encontro desse tema, Walker (2006) define globalização da seguinte forma:

Globalização é o conjunto de fenômenos de alcance planetário que tendem a acrescentar a interdependência e a interconexão de fluxo de pessoas, bens, serviços, informação, tecnologia, capital, sustentada na revolução tecnológica, à formação de um mercado de dimensões mundiais, ao aumento do comércio e à produção em rede (WALKER, 2006, p. 22).

O cenário mundial no início do século XX é uma realidade nova e qualitativamente diferente. É marcado por uma multiplicidade de atores e ampla diversidade de temas. No mundo pós-Guerra Fria, o antagonismo entre duas visões de mundo e dois polos de poder cedeu lugar a uma multipolaridade econômica, política e mesmo cultural, ainda que não militar. O jogo de poder é outro, mais flexível e cambiante, compondo geometrias novas e variáveis, que se fazem e se desfazem a cada momento, em razão de cada tema. A superação do conflito bipolar removeu a rigidez nas alianças do poder mundial. De forma metafórica,

pode-se dizer que, ao invés do branco e do preto, as relações internacionais compõem várias tonalidades de cinza.

No Brasil, como em outros países, a globalização se apresenta de forma paradoxal. Um dos paradoxos é que, ao mesmo tempo em que se experimenta uma das situações democráticas mais amplas e extensas de toda a nossa história republicana ou pelo menos da nossa história independente, existe uma percepção generalizada sobre a fragilidade dessas democracias. Uma das fragilidades aparece no acesso à educação, em que os números da exclusão mostram uma realidade perversa.

Na América Latina, até mesmo países muito mais pobres que o Brasil apresentam taxas de escolarização superiores às brasileiras. A matrícula em educação superior no Brasil está abaixo da média latino-americana: apenas 17%³ dos jovens na faixa etária adequada (18-24 anos) frequentam algum curso superior. Também em relação ao ensino médio completo, os brasileiros alcançam resultados inferiores aos países vizinhos.

Obviamente, como pondera Sobrinho (2010), muito do que se atribui à educação superior como crise é, na realidade, um fenômeno mais amplo que, simplificando, poder-se-ia chamar de *crise da economia global*. Por isso, importantes problemas da educação não serão resolvidos no interior das instituições e dos sistemas educativos. São problemas que conformam a crise geral dos nossos tempos, constituída, entre outros aspectos, pela perda de referências de valor, explosão da informação e dos conhecimentos, rápida obsolescência dos produtos, mudanças nos perfis profissionais, obsessão consumista, individualismo, incertezas quanto ao futuro, economia como princípio regulador da sociedade.

Também é necessário esclarecer que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens socialmente desassistidos em razão de suas condições econômicas, de preconceitos e outros fatores, torna-se imprescindível que lhes sejam assegurados, também, os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”, que tem na expansão quantitativa uma de suas faces.

As diversas etapas de escolarização formal, dentre elas a educação superior, organizam os processos de formação que farão parte de toda a vida de uma pessoa. A exclusão escolar, em qualquer etapa, é privação de algumas bases cognitivas, sociais e

³ Dados obtidos através do texto “Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social. A evolução dos últimos 15 anos” – Cibele Yahn de Andrade NEPP/UNICAMP – 2011.

axiológicas que todo indivíduo necessita para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea. Para Sobrinho (2010), a globalização econômica neoliberal produziu um deslocamento da referência central da universidade: das humanidades para as disciplinas técnicas. São palavras do autor:

Se antes o conhecimento universal produzido na universidade era centrado nas humanidades, agora a economia globalizada fez prevalecer o universalismo de base técnica. As disciplinas “ricas” e que apresentam as mais altas vantagens competitivas nas disputas por financiamentos e prestígios são definidas, em grande parte, nas esferas acadêmicas de grande reconhecimento universal e vinculadas aos interesses das grandes empresas e laboratórios transnacionais e, ainda, legitimadas pelos atores nacionais. Nessa relação entre notáveis pesquisadores, grandes empresas e atores dos Estados se estabelecem os temas prioritários de pesquisa e os critérios de produção e avaliação do conhecimento “útil” (SOBRINHO, 2010, p.1234).

A economia globalizada é movida, em grande parte, pelo conhecimento, especialmente pelo conhecimento aplicável e útil para as empresas. É importante para essa economia que amplos setores da população, em diferentes níveis, se apropriem dos conhecimentos aplicáveis para aumentar a base de produção e de consumo dos produtos industriais. Também do ponto de vista da economia globalizada, tornou-se necessário aumentar consideravelmente as oportunidades e os períodos de estudo, sobretudo para os jovens provenientes das famílias de baixa renda. Perversamente, os que não conseguem produzir e consumir, por pobreza e/ou incapacidade intelectual, são descartados, assim como os produtos obsoletos e imperfeitos.

Muitos países ricos têm aumentado seus investimentos públicos na educação. Entretanto, países pobres ou em desenvolvimento tendem a facilitar a expansão do setor privado como forma de atender à crescente demanda por educação. A expansão das matrículas está no centro das políticas de democratização da educação superior (SOBRINHO, 2010).

Pelo exposto, conclui-se que a globalização reitera a importância da educação para o desenvolvimento da chamada *sociedade da informação/ sociedade do conhecimento*. No mundo atual, o “conhecimento” tem assumido função preponderante, sendo o tema mais recorrente de estudos nas áreas da educação, da filosofia, da psicologia, da sociologia, da economia. O conhecimento é o principal elemento da atual sociedade, denominada “Sociedade da Informação” ou “Sociedade do Conhecimento” (TAKAHASHI, 2007).

A primazia do conhecimento expande o debate sobre suas diversas implicações/aplicações e aprofunda a discussão sobre a relevância da educação nas

sociedades. A educação assume papel estratégico no desenvolvimento econômico de países e também no combate às desigualdades sociais, por meio da reinserção dos indivíduos às novas sociedades constituídas em torno da informação e do saber. Todos os setores demandam investimentos em educação e são afetados pela suas deficiências. Nas palavras de Eliezer Pacheco, secretário de educação profissional e tecnológica, “*a educação tornou-se imperativo como parte fundamental de um projeto nacional*”⁴.

3 - Expansão e Implementação dos Cursos Superiores de Tecnologia

De acordo com dados do INEP, que subsidiam este estudo e cobrem o período de 1991 a 2009, visualiza-se, claramente, que o Decreto nº. 2.208/97 é um marco na trajetória dos cursos superiores de tecnologia, pois, em decorrência de sua edição, ocorreu o seguinte:

1) aumento progressivo dessa modalidade de cursos, sempre em índices ascendentes. Até 1997, a oferta registrava índices negativos. Em 1997, por exemplo, o fechamento de cursos superiores de tecnologia determinou uma queda de -33,8% em relação ao ano anterior. A partir de 1997, a expansão desses cursos faz com que atinjam um percentual de expansão anual de até 79,5%;

2) o crescimento verificado aconteceu, principalmente, no campo das instituições privadas - fenômeno que não é específico dos cursos superiores de tecnologia, mas de todo ensino superior.

Em 2009, havia 486.730 matrículas em 4.491 cursos superiores de tecnologia. Do total, 217.694 matrículas eram de mulheres e 269.036 eram de homens. Verifica-se, portanto, o predomínio de estudantes do sexo masculino em cursos superiores de tecnologia. No mesmo ano, 104.726 alunos se graduaram tecnólogos. Assim como nas graduações tradicionais, as vagas oferecidas nos CSTs não têm sido preenchidas em sua totalidade. Em 2009, das 1.156.506⁵ vagas ofertadas, foram preenchidas 1.038.786. A relação inscrito/vaga, via processo seletivo, foi de 1,6, uma vez que 837.737 candidatos concorreram a 528.647 vagas.

Os cursos superiores de tecnologia, da forma como são concebidos, representam uma nova modalidade de ensino superior; atentando-se para o número de vagas oferecidas por eles (528.647), conclui-se que, apesar de toda a expansão, a oferta ainda é menor que a de bacharelados e licenciaturas. Contudo, a diferença em relação ao número de cursos de

⁴ SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008).

⁵ Considerando todos os períodos de todos os cursos.

licenciaturas (534.904) está bastante pequena: 6.257. Já os bacharelados detêm a liderança numérica no Brasil: 1.989.825 vagas oferecidas no ano de 2009.

Não foram apenas as instituições com perfil mercadológico, no entanto, que iniciaram a oferta dessa modalidade de graduação tecnológica, pois muitas Instituições públicas também o fizeram. Com o objetivo de discutir-se essa oferta por parte das diferentes Instituições de ensino, bem como o perfil e as perspectivas dos alunos e egressos desses cursos, realizou-se uma pesquisa de campo, a partir da qual foi verificado se as razões elencadas nos documentos legais para que os estudantes realizem um curso superior de tecnologia se materializaram.

A pesquisa de campo desenvolveu-se em quatro instituições da capital mineira: uma federal, uma estadual, uma particular, outra privada confessional, na suposição de que a categoria administrativa poderia representar diferenças na implementação dos cursos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pessoas que participaram do processo de implantação dos cursos e aplicados questionários aos alunos e egressos das instituições pesquisadas.

O objetivo do questionário era verificar se houve mudanças na vida profissional dos discentes após a conclusão de um CST e, principalmente, se havia simetria entre os motivos pelos quais eles optaram por um curso superior de tecnologia e aqueles elencados na legislação para justificar a existência dos cursos em questão.

Das instituições pesquisadas, o CEFET/MG foi a primeira a implementar a modalidade de graduação em comento. Seus cursos superiores de tecnologia, no entanto, tiveram uma duração bastante curta. Além de possuir projetos pedagógicos de ponta, por oferecer cursos gratuitos de qualidade, o CEFET/MG se beneficiava de um processo seletivo que lhe permitia selecionar alunos comprometidos com os estudos.

Todas as variáveis acima descritas, além de outras, como titulação de professores, permitiram ao CEFET/MG se tornar uma referência na oferta de cursos superiores de tecnologia. Considera-se que a continuidade da oferta desses cursos pela Instituição contribuiria para maior aceitação dessa modalidade de graduação por parte da sociedade. No entanto, o Conselho de Ensino julgou ser mais interessante para os alunos ofertar mais bacharelados ao invés de uma modalidade de graduação tecnológica. As vagas destes últimos foram transformadas/redirecionadas pela Instituição, que criou os cursos de Administração e Letras.

Destaca-se também que, de todos os egressos contactados durante a pesquisa, os do CEFET/MG foram os mais entusiasmados com a modalidade de graduação tecnológica.

Foi unicamente nesse grupo que se encontraram egressos que prosseguiram estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* e em que as pessoas se declararam profissionais de sucesso. Quando da pesquisa, percebeu-se maior desenvoltura por parte dos alunos do CEFET/MG, maior objetividade nas respostas fornecidas. Sem dúvida, o respaldo da Instituição garante aos egressos maiores e melhores chances de emprego.

Por sua vez, a instituição que mais contrastou com o CEFET/MG, sob o ponto de vista material e de condições para o trabalho docente, foi a UEMG. Pelas entrevistas realizadas, percebeu-se que, não obstante o curso tenha recebido conceito “A” na avaliação do Conselho Estadual de Educação, os recursos repassados pelo governo do Estado são insuficientes até mesmo para o investimento em infraestrutura, como biblioteca.

Outra questão problemática na UEMG, de modo especial na Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves, é a grande rotatividade de funcionários. Além das mudanças ocorridas na direção da Faculdade, também o corpo docente, composto basicamente por designados, muda constantemente. O baixo investimento realizado na UEMG se reflete nos cursos e na concepção que os alunos têm deles.

Assim como os CSTs do CEFET/MG, os cursos superiores de tecnologia ofertados pela Faculdade de Políticas Públicas da UEMG são gratuitos. Esse é um fator determinante para que o filho de um trabalhador, muitas vezes, realize ou não um curso superior. No entanto, a falta de investimento na educação por parte do governo do Estado de Minas Gerais acaba criando diferentes níveis de educação tecnológica no país, ainda que no âmbito público. Com isso, reforça-se o dualismo que sempre caracterizou a educação profissional e tecnológica no Brasil e tem estigmatizado essa modalidade como de segunda classe.

Tendo em vista o baixo investimento do governo do Estado nos diversos âmbitos do setor educacional, muitos dos objetivos elencados no PDI dessa universidade tornam-se “letra morta”. Essa situação de pouco investimento reflete de forma negativa na concepção dos alunos sobre o curso superior de tecnologia que realizam.

A terceira instituição pesquisada foi a Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte. Desde que foi instalada na capital mineira (em 2000), a instituição passou por avanços no que se refere à infraestrutura, à titulação de professores e servidores. Tudo isso foi, inclusive, estimulado pela política de regulação implementada pelo Ministério da Educação. O investimento realizado pela Estácio de Sá, focado em recursos humanos e materiais, beneficiou toda a comunidade acadêmica.

Percebe-se que a Faculdade Estácio de Sá protagonizou assim um processo de política e investimentos internos que alterou a imagem eminentemente mercadológica que a sociedade tinha dela, ou seja, a instituição deixou de ser percebida unicamente como empresa do segmento educacional, passando a demonstrar, também, compromisso com a formação do estudante. As mensalidades cobradas pela Instituição são altas, superiores a um salário mínimo em sua maioria. Como já mencionado, nota-se um alto nível de satisfação por parte dos alunos no que tange ao corpo docente e à infraestrutura disponibilizada pela Estácio.

Também a PUC/Minas realiza investimentos constantes em tecnologia, bibliotecas, formação de professores, garantindo a qualidade de todos os cursos ofertados. Todo esse investimento assegura a satisfação dos seus egressos, que conseguem inserção no mercado de trabalho em cargos bastante disputados. O corpo docente da PUC apresenta um nível de satisfação alto em relação às suas condições de trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam que as razões mais fortes para a escolha dos CSTs são as seguintes: curta duração e foco no mercado de trabalho, valorização do diploma de curso superior tecnológico, valorização das características de especialização do currículo e de formação mais prática. O conjunto das principais explicações para a escolha por CST indica uma compreensão por parte dos respondentes de uma leitura positiva dessa formação pelo mercado de trabalho.

A questão dos custos dessa formação não foi valorada pelos respondentes. Quanto à duração dos cursos, a pesquisa apontou ser esta a principal razão da escolha de um CST, sendo muito importante para alunos acima da faixa etária de 18 a 24 anos e que estão inseridos no mercado de trabalho. Esta pesquisa corrobora os resultados de que a idade é um determinante considerável no processo de escolha de um curso superior – em praticamente todas as Instituições, a idade influenciou na escolha do curso.

Identificaram-se pequenas diferenças no perfil dos ex-alunos das instituições pesquisadas. Os sujeitos pesquisados pareciam buscar um CST por estarem interessados na diplomação em área na qual já detinham competências, visando a uma promoção em seus empregos e, em alguns casos, indicados por seus empregadores. Buscavam ainda o caráter prático dessa formação, em sua especialização, como oportunidade de requalificação profissional, o que é sugestivo de que busquem ampliar e manter suas vantagens no mercado de trabalho.

Finalmente, vislumbra-se que a categoria administrativa influencia na oferta de cursos superiores de tecnologia por estabelecer determinantes, como gratuidade ou custos

para os alunos, investimentos por parte das Instituições na formação de professores, dentre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O investimento em educação tecnológica possibilita que esta modalidade forme não somente um profissional para o mercado, mas um cidadão para o mundo do trabalho, considerando que a dimensão laboral é uma importante face da cidadania. Trata-se de um marco estratégico para o desenvolvimento do país, tendo em vista principalmente que as diferenças educacionais são também um fator de desigualdade social.

De todo modo, a educação tecnológica ainda é um desafio para a realidade brasileira, haja vista que seus cursos são estigmatizados como de qualidade inferior, não havendo muita clareza da proposta dos cursos superiores de tecnologia pelo mercado de trabalho; há baixo investimento por parte de algumas instâncias governamentais. Por outro lado, os seguintes aspectos sinalizam o fortalecimento dessa política: equiparação a bacharelados e licenciaturas, a possibilidade de continuidade de estudos na pós-graduação estrito senso, sinais de acolhimento gradual por parte do mercado de trabalho de egressos, criação do catálogo dos cursos superiores de tecnologia que visa a consolidar denominações e a instituir referenciais unitários acerca deles, a isonomia na supervisão e regulação em relação aos demais cursos de graduação.

Certamente, em que pesem todas essas iniciativas que vêm se constituindo em ritmo crescente, elas ainda não apresentam a intensidade, a sistemática e o rigor necessários para que a educação profissional e tecnológica seja capaz de abarcar o contingente populacional que poderia ter acesso a ela.

A destacar, também, que o incremento da política de expansão dos cursos superiores de tecnologia pode estar se apresentando com potencial para atrair alunos de licenciaturas. Nesse caso, é ilustrativo o ocorrido na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, onde essa graduação tem apresentado uma relação candidato/vaga maior que outras, como Pedagogia, Normal Superior e Ciências Biológicas.

Reitera-se que as peculiaridades de cada Instituição, determinadas pelas mais diversas variáveis, sejam elas materiais ou humanas, são elementos-chave para a compreensão do modo como –uma determinada política educacional se materializa. Nesse sentido, não é

possível considerar a proposta dos cursos superiores de tecnologia “*a priori*” como boa ou ruim.

Considerando-se os cursos superiores de tecnologia tão somente como a recomposição da dualidade escolar em nível superior, em que trabalhadores têm acesso a cursos aligeirados de menor qualidade, concluir-se-ia que a implementação dessa modalidade de curso pelas instituições de ensino apresenta características idênticas ou muito semelhantes. A realidade, como se sabe, é sempre mais complexa do que a teoria, e a escola, no sentido mais amplo do termo, é acima de tudo um espaço de contradição. Sentar-se em um banco de escola é uma oportunidade de aprimorar as mais variadas percepções e habilidades e, principalmente, de superar limitações sociais, culturais e econômicas. Como espaço de contradição que é a escola não pode ser guiada por qualquer conflito ideológico, embora deva acolhê-los de forma crítica.

Retomando-se a dinâmica histórica, nos últimos vinte anos, expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no ensino superior brasileiro para amplas camadas da população, ainda que, com toda essa expansão, o Brasil permaneça em desvantagem quando é comparado a países vizinhos, como Argentina e Chile. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar menos eficaz a democratização do acesso, quer por sua distribuição diferenciada, quer por restringir a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional.

Os cursos superiores de tecnologia, da forma que são concebidos hoje, evoluíram e pouco se assemelham aos das décadas de 60 e 70. São considerados cursos de graduação, conferindo os mesmos direitos e prerrogativas que licenciaturas e bacharelados. O mercado de trabalho tem acompanhado a sua evolução, embora não se possa negar a queixa de muitos entrevistados denunciando o desconhecimento acerca do profissional “tecnólogo”. Se o profissional é desconhecido, desconhecidos são também os cursos que o formam. Entretanto, mudanças sociais são graduais e começam a ser publicados editais de concursos públicos que buscam esse profissional.

A análise exploratória realizada a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) permitiu fazer observações importantes sobre a expansão dos cursos analisados. E essa expansão tem o mérito de ampliar as chances de ingresso de alunos que são os primeiros representantes de suas famílias a terem acesso ao nível superior de ensino.

A grande concentração de renda no Brasil tem entre suas faces a desigualdade do acesso de indivíduos ao sistema formal de ensino superior e a grande valorização que é atribuída aos de maior grau de qualificação.

Desse modo, os cursos superiores de tecnologia podem trazer contribuição relevante para a mobilidade social dos cidadãos. A pesquisa empírica apontou aumentos salariais e promoções conferidas a seus egressos, o que fornece elementos para que se possa concluir que esta política está contribuindo para que segmentos, até então excluídos do ensino superior, tivessem acesso a ele, alcançando melhores salários, maior empregabilidade e vislumbrassem novas perspectivas de vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.F.B.; KIPNIS, B. Cursos Superiores de tecnologia: um estudo sobre as razões de sua escolha por parte dos estudantes. *In: Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo*. Jacqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

BOBBIO, N. *Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Campus, 1992, 217 p.

CARNOY, M. *Está a educação latino-americana preparando a força de trabalho para as economias do século XXI?* Brasília, DF: UNESCO, 2003.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. 11ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008. 1º. volume.

_____. *A Sociedade em Rede*. 13ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010. 1º. volume.

CATANI, A. M. (org.). *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, Autores Associados. 1998.

CORBUCCI, P.R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, nº. 88. Edição Especial. Outubro de 2004.

CUNHA, L.A. *A Profissionalização Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro; Livraria Eldorado Tijuca Ltda. 1977.

CURY, C.R.J. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 116. São Paulo, Julho, 2002. Disponível em: www.scielo.br.

DAHLMAN, C. J. A economia do conhecimento: implicações para o Brasil. In: VELLOSO, J.P.R. (org.). *O Brasil e a economia do conhecimento*. Rio de Janeiro: José Olympio, p.161-196, 2002.

GRABOWSKI, G. e RIBEIRO. J.A.R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo*. Jacqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

HADDAD, F. *Institutos Induzirão Desenvolvimento*. Disponível em: www.mec.gov.br/setec. Assessoria de Imprensa da SETEC. 1p. Acesso em: 22 de junho de 2009.

_____. *Interiorização é um dos desafios de universidade paranaense*. Disponível em: www.mec.gov.br/setec. Assessoria de Imprensa da SETEC. 1p. Acesso em: 22 de junho de 2009.

HALL, S. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

LENHARI, L.C. e QUADROS, R. Recursos humanos nas economias baseadas no conhecimento. *Revista Inteligência Empresarial*, n.12, p.30-38, jul., 2002.

LIMA FILHO, D.L. *A Reforma da Educação Profissional no Brasil nos Anos Noventa*. 2002. Tese. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

_____. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 02, p.349-380, julho/dezembro de 2005.

_____. De continuidades e retrocessos históricos: razões e impactos da reforma da educação profissional no Brasil In: *Educação Profissional: tendências e desafios – documento final do II seminário sobre a reforma do ensino profissional*, 1998, Curitiba, SINDOCEFET-PR, 1998, p.119-144.

_____. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. *In: Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo*. Jacqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

OLIVEIRA, R. Da Universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *In: Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, nº. 100. Edição Especial. Outubro de 2007.

PIRES, L. L. A. *A Criação das Universidades Tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior*. 2005. 301p. Tese. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiás, 2005.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, nº. 88. Edição Especial. Outubro de 2004.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 31, nº. 113. p.1223-1245, out. a dez., 2010.

TAKAHASHI, A. R. W. *Descortinando os Processos de Aprendizagem Organizacional no Desenvolvimento de Competências em Instituições de Ensino*. 2007. Tese (Doutorado em Economia, Administração e Contabilidade) – Faculdade de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

TAKAHASHI, A. R. W.; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, vol. 16, nº. 59, abril/junho de 2008.

WALKER, M. *The Cold War (and the making of the modern world)*. Londres, Vintage, 1994.

DOCUMENTOS:

BOLETIM UNICAMP. Campinas, 14 de setembro de 2009. Acesso em: www.unicamp.br

BRASIL. Decreto nº. 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45 e § 1º., 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto nº. 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. In: *Educação Profissional: legislação básica*. 5ª. ed. Brasília, Ministério da Educação. 2008. p.51 a 58.

BRASIL. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. 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. In: *Educação Profissional: legislação básica*. 5ª. ed. Brasília, Ministério da Educação. 2008. p.123-147.

BRASIL. 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. Disponível em: www.fiscolex.com.br.

BRASIL. Decreto nº. 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. In: *Educação Profissional: legislação básica*. 5ª. ed. Brasília, Ministério da Educação. 2008. p.123-

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial de União*. Disponível em: www.jusbrasil.com.br.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p.27.939, 23 de dez., 1996.

BRASIL. Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para 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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº. 436/2001. Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. In: *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica* - 7ª. ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008. 469p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº. 29 de 12/12/2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogos. In: *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica* - 7ª. ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008. 469p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº. 3/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. *In: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - 7.ª ed.* Brasília: MEC, SETEC, 2008. 469p.