

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

JAIRO BARBOSA JUNIOR

**A GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA DE GESTÃO EM TURISMO DO CAMPUS
CUBATÃO DO IFSP E OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS**

PIRACICABA

2018

JAIRO BARBOSA JUNIOR

**A GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA DE GESTÃO EM TURISMO DO CAMPUS
CUBATÃO DO IFSP E OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade
Metodista de Piracicaba, sob a
orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia
Barbosa Martins.

PIRACICABA

2018

JAIRO BARBOSA JUNIOR

**A GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA DE GESTÃO EM TURISMO DO CAMPUS
CUBATÃO DO IFSP E OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade
Metodista de Piracicaba, sob a
orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia
Barbosa Martins.

COMISSÃO AVALIADORA

Dra. Tânia Barbosa Martins – UNIMEP (Presidente e Orientadora)

Dra. Cláudia, da Silva Santana (UNIMEP)

Dra. Fabíola Cristina Ribeiro de Oliveira (UNIMEP)

Dra. Sueli Soares do Santos Batista (CEETEPS)

Dr. Vagno Emygdio Machado Dias (IFSULDEMINAS)

PIRACICABA

2018

*“O saber não é nativo, faz-se da experiência, que só amanece para nós com a
madureza dos anos.”*
Rui Barbosa

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da
UNIMEP Bibliotecária: Gislene Tais de Souza Sperandio- CRB-
8/9596.

B2	Barbosa Junior, Jairo
38	A graduação em tecnologia de gestão em turismo do campus
9	Cubatão do IFSP e os arranjos produtivos locais / Jairo Barbosa Junior. – 2018. 176 f.: il.; 30 cm.
	Orientadora: Profa. Dra. Tânia Barbosa Martins.
	Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2018.
	1. Educação Profissional. 2. Graduação Tecnológica. 3. Arranjos Produtivos Locais. I. Martins, Tânia Barbosa. II. Título.
	CDU – 37

Dedico esta tese, como toda minha existência, à minha família, especialmente aos novos membros, os netos Leonardo, Gustavo e Gabriel, assim como os que virão, lhes desejando um Mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dr.^a Tânia Barbosa Martins, jovem dedicada e paciente.
À Mestra Thalita Di Bella Costa Monteiro, revisora e colaboradora.

Aos colegas e amigos do PPGÉ.

A todos aqueles que, de alguma forma, desempenham a nobre missão da educação
profissional.

Ao Grande Arquiteto do Universo, sem o qual nada é possível “*Deus meunque jus*”.

RESUMO

BARBOSA JR., Jairo, 2018. **A Graduação em Tecnologia de Gestão de Turismo do Campus Cubatão do IFSP e os Arranjos Produtivos Locais**. Tese (Doutorado em Educação). 176 f. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.

A presente tese dedica-se a analisar a formação acadêmica e profissional nos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), em face às disposições dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), a partir da observação de um curso consolidado, o de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo do *Campus* Cubatão do Instituto Federal de São Paulo. A metodologia em sua fase heurística incluiu levantamentos estatísticos, análises de documentos oficiais dos entes governamentais como MEC, INEP, SETEC, IFSP, IFSP-Cubatão e correlatos e legislação oficial. A parte empírica ocorreu com a participação de egressos por meio de questionário, voltado a entender como se dá a inserção profissional em função da sua formação e, no segundo momento, a realização de entrevistas visando à observação de como se processa a inserção social nos APLs. O trabalho inclui também análise dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos egressos, fonte da experimentação prática dos alunos. Os resultados na fase exploratória demonstraram grande número de evasões, pouca procura do curso por pessoas do entorno e afastamento dos egressos dos APLs, em face de fatores de ordem política e econômica, bem como de ordem interna, como a formação do currículo, baixa carga horária, falta de atividades externas etc. Na fase empírica, obtivemos percepções que se distanciaram dos problemas anotados na fase heurística, quando os discursos dos alunos demonstraram que alinhavam seus discursos com aquilo que seria esperado pelo mercado de trabalho e, por sua vez, ao experimentarem seus conhecimentos na elaboração dos TCCs, utilizaram em grande parte os conceitos técnicos e gerais aprendidos, procurando adequar seus trabalhos às condições endógenas próprias dos APLs. Entre as principais conclusões obtidas está a de que o modelo de ensino superior tecnológico proposto pelo *Campus* Cubatão do IFSP, focado no atendimento aos APLs, com a valorização dos conceitos de eficiência coletiva, interação, cooperação, interdependência no espaço e outros, com características holísticas e humanistas, além das meramente operacionais, propicia condições de ocupação e de emancipação aos egressos, independentemente da relação direta com o mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Educação Profissional, Graduação Tecnológica, Instituto Federal de São Paulo, Arranjos Produtivos Locais.

ABSTRACT

BARBOSA JR., Jairo, 2018. The **Graduation in Tourism Management Technology, Campus IFSP Cubatão and the Local Productive Arrangements**. Thesis (PhD in Education). 176 f. Methodist University of Piracicaba, Piracicaba, SP.

This thesis is devoted to the understanding of academic and professional training in the higher courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology (IF), with a view to the provisions of local productive arrangements (APLs), from the observation of a course consolidated, the Technological Graduation in Tourism Management of *Campus Cubatão* in Federal Institute of São Paulo. The methodology in its heuristic phase, had the statistical surveys, documentary analysis officials of governmental entities such as MEC, INEP, SETEC, IFSP, IFSP, and the official legislation. The empirical part occurred with the participation of graduates by means of a questionnaire, aiming to understand how the professional insertion is given by their training and, secondly, the realization of interviews aimed at observing how the insertion in the APLs is processed. The work also includes an analysis of the Course Completion Work (TCC) of graduates, source of practical experimentation of students. The results of the heuristic phase showed many abandonment, little demand for people in the vicinity and withdrawal of the graduates from the APLs, in view of factors political and economic order, as well as internal order, such as the formation of the curricula, low workload, lack of external activities etc. In the empirical phase, we obtained perceptions that distance themselves from the problems observed in the heuristic phase, when the students discourses showed that they were aligned with what would be expected by the labor market and, in turn, experience their knowledge in the elaboration of the TCCs, largely used the technical and general concepts learned, seeking to adapt their work to the endogenous conditions proper to the APLs. Among the main conclusions obtained is the teaching model Technological Superior proposed For *Campus IFSP Cubatão*, focus to meet the APLs, with the appreciation of the Concept of Collective efficiency, interaction, cooperation, interdependence in space and others, include holistic and humanistic characteristics, in addition to the purely operational, provides conditions of occupation and emancipation to graduates, regardless of the direct relationship with the labor market

Key words: professional education, Technological graduation, Federal Institute of São Paulo Local productive arrangements.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 - Fluxograma Comparativo da Evolução do Ensino Acadêmico x Profissional.....	51
QUADRO 2 – Comparativo do Produto Interno Bruto (PIB) entre Cubatão x São Paulo x Brasil	103
QUADRO 3 – Ementa de Disciplina da Graduação Tecnológica em Turismo	108
GRÁFICO 1 – Número de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) na Graduação Tecnológica em Turismo por ano	152
GRÁFICO 2 – Número de Alunos Participantes nos TCCs na Graduação Tecnológica em Turismo	153
GRÁFICO 3 – Distribuição de TCCs por assunto	154

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APL – Arranjos Produtivos Locais
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNST - Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
EA – Educação Ambiental
EF – Ensino Fundamental
ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante
EP – Educação Profissional
EPM – Ensino Profissional Marítimo
ES – Ensino Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP – Instrutor Portuário
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC/SEF - Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental
MEC/SETEC – Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
NIT – Núcleo de Inovação Tecnológica
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC/EM – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PNE – Plano Nacional de Educação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Parceria Público Privado

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social do Transporte

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UTF – Universidade Tecnológica Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
MOTIVAÇÃO PESSOAL PARA O ESTUDO.....	22
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	24
ESTRUTURA GERAL	28
CAPÍTULO 1 - CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	30
1.1 CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	30
<i>1.1.1 A Educação Profissional no arcabouço legal da década de 1990</i>	<i>32</i>
1.2 A CRIAÇÃO DOS CEFETS E A DICOTOMIA EM RELAÇÃO À GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA.....	36
1.3 A CRIAÇÃO DOS IFs E AS CONTRADIÇÕES EM RELAÇÃO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA.....	40
1.4 AS DISCUSSÕES TEÓRICAS	55
<i>1.4.1 Os APLs para atendimento da política governamental e global e dentro do processo de criação dos IFs</i>	<i>65</i>
<i>1.4.2 A utilização da educação como fator de disseminação do conceito de APLs</i>	<i>69</i>
CAPÍTULO 2 - OS CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO CAMPUS CUBATÃO DO IFSP	76
2.1 A GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO CAMPUS CUBATÃO DO IFSP.....	77

2.1.1 O curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo	80
2.2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFSP.....	81
2.2.1 O Campus Cubatão inserido no contexto do PDI.....	85
2.3 OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONAIS NO CONTEXTO DO PDI	89
2.3.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo dentro do PPP do IFSP	94
2.4 OBJETIVOS DO PPP.....	98
2.5 RELAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA DE GESTÃO EM TURISMO COM OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS.....	102
2.5.1 As matrizes curriculares do curso.....	107
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.	110
3.1 AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO GLOBALIZADO E OS INSTRUMENTOS DA UNESCO.....	114
3.1.1 Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.....	115
3.1.2 Recomendação Relativa à Condição Docente	117
3.1.3 Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro (CONFINTEA V), 1997....	118
CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO EM FACE AO ATENDIMENTO DOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS (APLS).....	146
4.1 EMPREGABILIDADE/EMPREENDEDORISMO: QUESTÃO HISTÓRICA IMBRICADA NO PENSAMENTO DOS ALUNOS.....	147

4.2 A VISÃO DOS ALUNOS EGRESSOS SOBRE FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL E O ASPECTO DOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS	148
4.3 ANÁLISE DOS TCCs E A QUESTÃO DOS APLS	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES	171
A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	172
B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	173
C – LISTAGEM DE TCC PUBLICADOS ATÉ DEZ 2017	174
D - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA	176

Introdução

Esta tese trata da formação acadêmico-profissional e a sua relação com os Arranjos Produtivos Locais (APLs), no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a partir da observação de um curso consolidado, o Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo do *Campus* Cubatão.

Durante a investigação, analisamos nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) como ocorre o entendimento e a aplicação do conceito de APLs diante da retórica oficial e da efetivação na prática da vertente superior da educação profissional, as Graduações Tecnológicas.

A origem dos cursos de Graduação Tecnológica teve início na década de 1970, primeiro como Engenharias Operacionais, ganhando, em seguida, conformação que permitisse a sua aplicação em qualquer esfera da educação superior. Atualmente, está presente em 13 áreas de conhecimentos, num total de 134 cursos oficializados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2016)

As graduações, tidas como de curta duração, tinham como objetivo em sua origem, o atendimento imediato das necessidades do mercado de trabalho, formando engenheiros com conhecimento prático nas novas tecnologias para o preenchimento de demandas de força de trabalho, sem a formação acadêmica completa. Especificamente, foi na reforma universitária de 1968, instituída pela Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que se implementou a criação dos cursos de graduação de curta duração. Essa lei deixava claro, em seu artigo 23, que estes deveriam “corresponder às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1968). Nessa ocasião, os cursos de graduação tecnológica teriam caráter intermediário entre cursos técnicos/médios e cursos superiores, sendo que eles seriam “destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”. Como essa característica intermediária poderia vir a causar incômodos entre as categorias profissionais, previu-se a possibilidade de que aqueles que tivessem se formado nessa modalidade “intermediária” de curso poderiam vir a “complementá-lo” a partir do “aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos”.

Destarte a simplicidade com que tratava a lei, as características desses cursos até então inexistentes eram bem definidas: são cursos de formação profissional, ou seja, de

aplicabilidade ao mercado de trabalho sem a preocupação com a pesquisa e o desenvolvimento. Deve corresponder às necessidades imediatas do mercado de trabalho, o que implica dizer que forma mão de obra específica para a pronta utilização, sem a preocupação com a formação humana.

Interessante notar que, os cursos poderiam ser de qualquer área do conhecimento, não somente das áreas técnicas, embora tenham surtido grande fruto nas áreas da engenharia com a criação dos cursos de engenharia operacional, engenharias de curta duração (até três anos) que se destinavam a fornecer engenheiros limitados à aplicabilidade técnica, sem formação acadêmica e de pesquisa ou, como melhor nos aparenta no texto da lei, técnicos “melhorados”.

De início, parece que esses modelos de cursos não apresentavam formato que atendessem aos interesses das instituições privadas de ensino, além de sofrerem rejeição por parte da comunidade acadêmica e das entidades de classe, como bem anota Brandão, no que concerne aos cursos de engenharia operacional:

Nem todos os engenheiros tinham uma posição de defesa dos cursos de engenharia de operação que, desde seu início, sofreu grande pressão contrária por parte dos Conselhos de representação profissional dos engenheiros – tanto em relação à duração, quanto em relação às funções que competiam a estes profissionais. Os Conselhos não aceitavam que, com um curso bem mais curto, voltado para funções práticas e sem a mesma base científica, alguém pudesse ser considerado engenheiro; porém, admitiam a necessidade que as indústrias tinham de um técnico intermediário (BRANDÃO, 2008, p.10).

O modelo que implicava a formação de “técnicos intermediários” não agradava às instituições privadas de ensino, pois entendiam não serem cursos atrativos aos alunos e que evitavam que eles continuassem pagando mensalidades por mais tempo na universidade. Por outro lado, em se concretizando exitosos, os cursos técnicos intermediários poderiam esvaziar os cursos de engenharia plena, de maior duração, que têm perspectivas de manutenção mais duradoura dos alunos na universidade, óbvio interesse das instituições particulares.

Como solução para esse aparente impasse surgiu a autorização para que as Escolas Técnicas Federais, que viriam a se tornar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia anos depois, pudessem criar esse tipo de curso superior. Tal fato se deu em

abril de 1969, em atendimento ao que propunha a Lei da Reforma Universitária de 1968.

Para que efetivamente se implementassem os cursos de engenharia operacional que atendessem às necessidades do mercado no momento, a *Ford Foundation* patrocinou o Grupo de Trabalho para a Implantação de Cursos de Engenharia de Operação GT/ICEO da Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e, assim, foi possibilitada a organização dos cursos superiores nas Escolas Técnicas Federais.

Resolvido o problema da formação de mão de obra das indústrias, os cursos de curta duração continuavam a ser um problema para as Instituições de Ensino Superior (IES) e para as entidades de classe. Enquanto criar cursos de curta duração implicava o aumento da oferta de vagas e, conseqüentemente, de matrículas, também encurtava a permanência dos alunos nas faculdades particulares. Essa situação de interesse para as instituições de pequeno porte, que não possuíam possibilidade de alongamento da permanência do aluno como outras graduações, ou pós-graduações, não agradavam às IES de grande porte e às categorias profissionais que viam seus cursos esvaziados.

Os cursos de graduação de curta duração não tiveram uma aceitação plena por nenhuma das partes, fossem eles IES, indústria, entidades de classe e alunos. Essa rejeição levava a uma conseqüente precarização do mercado de trabalho, reduzindo salários e substituindo força de trabalho.

Assim, os cursos criados em 1969 foram extintos em cerca de sete anos, em 1976, quando o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n.º 4.434, de dez de 1976, que encerrou os cursos de engenharia de operação e criou os cursos de engenharia industrial, com características mais práticas em relação às engenharias plenas, mas de duração de cinco anos, como as demais engenharias.

Essa saída, como menciona Brandão, foi uma “[...] decisão chave para a solução negociada [...] de se abrir mão da engenharia de operação como um curso de curta duração” (BRANDÃO, 2008, p. 18), que passou a atender praticamente a todos os interesses antes conflitantes.

As IES tiveram seus cursos convertidos em engenharia industrial, (Resoluções CFE

n.º 04/77, n.º 5/77, e n.º 5A/77.)¹, os alunos passaram a ter a complementação ou a serem imediatamente alavancados para uma engenharia plena, e o mercado, com o acréscimo de uma grande quantidade de escolas de engenharia, passaria a ter a força de trabalho pretendida devidamente qualificada, sem desenvolver nenhum esforço financeiro para tal.

Como os cursos superiores de curta duração tinham a característica imediatista, mas, inicialmente, sem qualquer previsão de continuidade, isso não agradava a nenhuma das partes, muito menos às IES privadas, que ficavam com os alunos por pouco tempo sob sua tutela.

O problema da permanência do aluno nas IES privadas veio a ser em parte resolvido com a criação das engenharias industriais, que permitiam que as engenharias operacionais fossem complementadas, vindo o engenheiro operacional a se tornar um engenheiro pleno, atendendo-se aos anseios das escolas particulares, visto que para a manutenção dos lucros seria interessante que seus alunos continuassem os estudos. A terminalidade pretendida na década de 1970 foi alterada e agora os cursos permitem a continuidade não como complementação, mas como pós-graduação em todos os níveis, algo bastante diferente do anterior no qual, para que isso ocorresse, seria necessária a complementação, hoje já não existente.

Atualmente, os cursos de graduação tecnológica têm o mesmo *status* que qualquer outra graduação e visam à formação plena dos alunos, embora ainda permaneçam com o estigma, herdado das engenharias operacionais, de cursos intermediários entre técnico e superior.

Quaisquer dúvidas quanto à equiparação plena das graduações tecnológicas com as demais graduações, sejam bacharelados ou licenciaturas, foram esclarecidas quando da edição do primeiro Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia², lançado em

¹Resoluções CFE n.º 04/77, n.º 5/77, e n.º 5A/77 caracterizam a habilitação de engenharia industrial, revogam a criação dos cursos de engenharia de operação e estabelece as normas para conversão destes últimos em engenharia industrial, respectivamente.

²Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica.

2006. (BRASIL, 2006).

No portal do MEC, o alinhamento dos cursos superiores de curta duração com os demais está explícito. “O catálogo organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas diretrizes curriculares nacionais e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e as expectativas da sociedade”.

Em função do catálogo, a partir de 2007 foi possível aplicar o Enade³ em alunos de cursos superiores de tecnologia” (BRASIL, 2016). Se havia quaisquer dúvidas sobre a posição dos cursos de graduação tecnológica, essas foram dirimidas a partir da criação do catálogo e da aplicação do exame nos mesmos moldes de todos os cursos superiores.

As graduações tecnológicas passaram de cursos intermediários a cursos de formação de todas as áreas de conhecimento, tendo seus eixos ampliados de 10 no catálogo de dezembro 2006 para 13 na atual versão (dezembro de 2016), a saber: ambiente e saúde (9), controle de processos industriais (14), desenvolvimento educacional e social (1), gestão de negócios (13), informação e comunicação (14), infraestrutura (12), militar (11), produção alimentícia (7), produção cultural e design (14), produção industrial (14), recursos naturais (14), segurança (6) e turismo hospitalidade e lazer (5) num total de 134 cursos.

A importância desse catálogo reside em nele estarem contidas as informações básicas “sobre o perfil de competências do tecnólogo”:

Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica (BRASIL, 2006).

A característica inicial de cursos de curta duração para o atendimento imediato do mercado de trabalho industrial ganhou maior amplitude e agora praticamente todas as áreas produtivas encontram cursos de graduação tecnológica correspondentes aos seus anseios e necessidades urgentes. Cabe destacar que com as premissas advindas da expansão dos IFs

³ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Fonte: Portal do Ministério da Educação <<http://portal.mec.gov.br/enade>>

e de suas competências, a partir de 2008, entre elas a de desenvolver economicamente as diversas regiões do País em contribuição com os arranjos produtivos locais, esperava-se a grande contribuição dos cursos superiores de curta duração como elemento de alavancagem desse desenvolvimento. Entretanto, o que se observou foram várias contradições e limites em relação à política de expansão dos IFs.

Os cursos de graduação tecnológica existentes nessas instituições evidenciam as contradições dessa política expansionista, tendo em vista que a formação efetivada não contribui para a garantia da aquisição dos elementos profissionais específicos dos cursos e, tampouco para a inserção e desenvolvimento dos arranjos produtivos locais. Nesse sentido, se destacam os limites formativos impostos pelo currículo, que nem sempre têm identificação com os arranjos produtivos e cultura local.

Ao pensar sobre tais cursos, tanto na atuação profissional como na pesquisa, vários questionamentos surgiram, tais como: quais os objetivos dos alunos ao ingressarem nos cursos? Estão os cursos atendendo aos objetivos dos alunos? Quais as premissas públicas que orientam a criação dos cursos? Qual o significado e o objetivo do atendimento aos arranjos produtivos locais? O ensino do IF colabora para a eficiência coletiva, a interação, cooperação e ocupação dos alunos? O empreendedorismo é tratado como algo desafiador independentemente da detenção do capital? Os educadores estão preparados para ensinar o aluno a se preparar para as mudanças decorrentes da inovação tecnológica?

É tendo em vista as características dos cursos de graduação tecnológica, especialmente, as indagações em relação à ênfase dos discursos oficiais entre a realidade e a necessidade da prática educacional do atendimento ao necessário respeito aos arranjos produtivos locais que o objetivo geral dessa pesquisa foi entender a formação acadêmica e profissional nos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), em face às disposições dos Arranjos Produtivos Locais (APLs). Diante da gama de cursos disponíveis, decidimos por observar um curso consolidado, ou seja, com diversas turmas formadas e currículo definido, o de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo do Campus Cubatão do Instituto Federal de São Paulo.

Nossos objetivos específicos consistem em: a) compreender as especificidades e diferenças essenciais dos atuais cursos superiores de tecnologia a partir da observação de um curso consolidado; b) analisar a inserção profissional do egresso dos cursos superiores de tecnologia e; c) analisar a formação acadêmico-profissional dos cursos superiores em

tecnologia relacionando com as exigências de formação do mercado de trabalho e os arranjos produtivos locais.

O termo curso consolidado é utilizado para definir um curso que já teve sua maturação, estabilização de grade curricular e várias turmas formadas, em virtude a forte expansão iniciada em 2008, quando vários cursos foram inicializados, mas não produziram turmas suficientes para uma análise.

Cabe considerar que, neste caso, entendemos como arranjos produtivos locais, toda a esfera social que se desenvolveu em torno dos locais de propagação de conhecimento e ensino, neste caso os Institutos Federais, conforme COSTA (2010) define:

De forma mais genérica um APL pode ser entendido como um grupo de agentes “orquestrados” por um grau de institucionalização explícito ou implícito ao aglomerado que buscam como finalidade, harmonia, interação e cooperação, não esquecendo, vale repisar, que estes elementos ocorrem num ambiente competitivo, no qual há sujeitos com distintos graus de poder e com projetos territoriais diversos e muitas vezes antagônicos. Além disso, sem correr o risco de redundância, é de bom alvitre destacar que o termo se refere à concentração de quaisquer atividades similares ou interdependentes no espaço, não importando o tamanho das empresas, nem a natureza da atividade econômica desenvolvida, podendo esta pertencer ao setor primário, secundário ou até mesmo terciário, variando desde estruturas artesanais com pequeno dinamismo, até arranjos que comportem grande divisão do trabalho entre as empresas e produtos com elevado conteúdo tecnológico. Como resultado desta conformação socioeconômica e geográfica, assiste-se ao aumento da capacidade competitiva das empresas através da “eficiência coletiva” e, conseqüentemente, do setor, da cadeia produtiva e da região (COSTA, 2010, p. 127).

Os arranjos produtivos locais pressupõem não apenas a capacidade de oferecer empregos aos alunos e mantê-los empregados, a empregabilidade. Esse termo representa um item menor no conceito empregado nas pretensões da Lei de Criação dos IFs. O respeito aos arranjos produtivos locais leva em conta a proximidade do público alvo, os alunos, em primeiro lugar, as condições de escolaridade dos alunos, as condições de trabalho já existentes, as condições de empreendedorismo, a falta de oferta de cursos na região, a adequação dos currículos às necessidades locais, sendo o fator empregabilidade apenas um item.

A visão restrita do universo dos arranjos produtivos locais como apenas empregabilidade e atendimento ao mercado de trabalho pode vir a prejudicar em parte a compreensão da visão dos cursos de graduação tecnológica.

Motivação pessoal para o estudo

A minha relação pessoal com o referido objeto de estudo, especialmente a educação profissional, vem de longa data, tendo em vista a formação, a atuação e a minha vivência durante as várias fases de transformação dessa modalidade educacional. Minha trajetória na educação profissional foi iniciada no final da década de 1970, como monitor (instrutor) de cursos de mecânica de motores junto ao centro de treinamento do produto de indústria metalúrgica fabricante de motores Diesel, com sede em São Bernardo do Campo. Desde jovem, tive interesse voltado para a educação profissional e a educação dos trabalhadores portuários, essa forma *sui generis* de educação em que o ensino regular pouco valia, enquanto, em contrapartida, o ensino não formal era de fato a forma mais valorizada e efetiva de instrução para a vida profissional e social. Após me formar em engenharia mecânica, ingressei na Marinha do Brasil, Oficial do Quadro do Corpo da Armada onde, entre outras atividades, ministrava instruções a bordo, ainda com a concepção de que o “notório saber” seria suficiente para a atividade da docência.

Os cursos de técnica de ensino ministrados na Força Naval, tratavam apenas da formação baseada na racionalidade técnica, embora existisse uma grande influência das tradições navais transmitidas de modo informal, o que deixava o instrutor distante da real formação dos alunos, normalmente subordinados aos instrutores, que possuíam maneios e linguagem próprios dos marinheiros. Essa dificuldade de compreensão dos alunos já havia sido sentida antes nos cursos de engenharia quando era aluno.

Posteriormente, iniciei as atividades de docência como instrutor do Ensino Profissional Marítimo (EPM), onde passei a vivenciar melhor a necessidade da obtenção de formas e meios educativos mais efetivos e mais próximos da realidade das atividades profissionais que possibilitassem a transmissão de conhecimentos a partir dos conhecimentos e linguagens próprias das categorias profissionais.

A partir da década de 1990, passei a atuar como docente em cursos superiores em universidade particular confessional, desta feita sem o cunho de educação “profissional,” mas “acadêmica” (como se toda a educação não fosse profissional), atividade concomitante à exercida junto ao ensino profissional marítimo.

Permaneceu na minha essência a pretensão no ensino profissional e, na busca por outros universos dessa formação, passei rapidamente pelo Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI), com sua forma de ensino tecnicista, diferente das minhas aspirações.

Em 2006, tive a oportunidade de ingressar como professor substituto no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), na Unidade de Ensino Descentralizada de Cubatão, no ensino técnico e superior, onde vi ressurgir o interesse na educação profissional, que se deu logo depois, com o ingresso mediante concurso público na Unidade de Ensino Descentralizada de Bragança Paulista em 2008, onde tive a oportunidade de iniciar uma unidade nova do que viria a ser um *campus* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP naquela cidade.

A necessidade de melhor compreensão dos instrumentos pedagógicos levou-me ao ingresso do Curso de Mestrado em Educação, que veio a proporcionar o contato com os diversos modelos pedagógicos e dessa forma propiciar uma luz sobre coisas que não nos era possível compreender na prática do ensino profissional.

Os desafios do docente no ensino profissional/profissionalizante, técnico e superior vão além dos desafios esperados por um profissional que pretenda, tão somente, passar seus conhecimentos práticos à terceiros e, conseqüentemente, ensinar e perpetuar sua profissão no mundo produtivo.

Como técnico e docente ao mesmo tempo, o professor do ensino profissional/profissionalizante tem muito mais a ensinar além de sua técnica e a sua atividade se complementa se melhor compreender teorias psicológicas e pedagógicas.

São de importância para o ensino teorias como a construtivista de Piaget (1896-1980), onde o professor funciona como mediador, criador de conflitos e orientador, a da aprendizagem significativa de Ausubel (1918-2008), com o papel docente de mediador e facilitador, a comportamentalista de Skinner (1904-1990), onde o docente é detentor e condutor do conhecimento e a sociointeracionista de Vygotsky (1896-1934) que coloca o professor como mediador e parceiro. (VIGOTYSKI, 1991).

Com a aproximação das teorias pedagógicas, muitas crises pessoais puderam ser esclarecidas e algumas propostas pedagógicas passaram a ser elementos da forma de atuação em salas de aula.

Em 2010, durante o processo de expansão dos IFs, fomos levados iniciar outra unidade, agora a partir da construção do prédio do *Campus* Suzano do IFSP. Como não existiam cursos, foi primordial o contato com a população local, por meio de audiências

públicas, na busca de informações sobre as necessidades formativas, características sociais, aspirações, condições preexistentes e outros subsídios para a criação de cursos, contratação de pessoal, equipamentos, métodos e tudo o mais que fosse necessário para lograr intento positivamente.

Após o início da implantação do Campus IFSP - Suzano, fui galgado à condição de assessor do Núcleo de Inovação Tecnológica - NIT na Pró-Reitora de Pesquisa, transferindo as atividades de docência para a unidade da Capital, próximo da Reitoria.

A experiência criativa deu lugar a experiência produtiva no IFSP, onde toda a verticalização do instituto veio a ser sentida. Em um único dia ministrava aulas nos cursos; médio pela manhã, básico (Proeja) à tarde e superior (engenharia) à noite.

Atualmente, como professor do Ensino Técnico e Superior no Instituto Federal de Tecnologia de Cubatão, tenho observado a necessidade de estudos que esclareçam as diferenças socioculturais dos trabalhadores com vistas a uma integração mais efetiva dos alunos advindos de uma sociedade que efetivamente está impregnada por essa classe numericamente significativa de trabalhadores.

A proximidade com os arranjos produtivos locais leva à necessidade da implementação de atividades pedagógicas externas, que propiciem a interação com o meio social de forma mais eficaz. A necessidade de uma formação completa para o aproveitamento da maioria das possibilidades oferecidas nos institutos federais leva agora ao doutorado na investigação sobre os aspectos atuais da formação em graduação tecnológica considerando os arranjos produtivos locais.

Desenvolvimento da pesquisa

Atualmente, o tema da educação superior profissional tem adquirido importância, pois afeta diretamente a criação de gerações de profissionais oriundos de uma política educacional criada pelos sucessivos planos nacionais de educação (PNE), sobretudo o 2001 - 2009, nos quais as graduações tecnológicas ganharam novos contrastes humanistas e a característica terminativa.

Também ganha importância o tema com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em 2008, pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro, que deu grande impulso e disseminação a essa modalidade de ensino, vinculando-os à aproximação da sociedade do entorno das unidades e dos arranjos produtivos locais.

Seu estudo é relevante tanto em função do atual estágio de desenvolvimento sociocultural do nosso País, como pela atual crise institucional vivida, que afetam diretamente as condições de sobrevivência, em especial das classes menos favorecidas da sociedade, principal público que os IFs atendem.

A presente pesquisa busca tratar do tema a fim de compreender como se desenvolve o processo educacional dentro dos cursos de graduação tecnológica e seu posterior aproveitamento.

Delimitamos o nosso objeto de pesquisa no estudo dos cursos de graduação tecnológica do IFSP-Cubatão, concentrando-os no curso de Gestão de Turismo, observando a legislação oficial, os planos de desenvolvimento institucional do IFSP e do *Campus* Cubatão, finalmente concentrando a atenção às entrevistas com os discentes e egressos.

Diante do exposto formulamos o seguinte questionamento: Como se configura a formação na graduação tecnológica do curso de Graduação tecnológica em Gestão de Turismo no *Campus* Cubatão do IFSP em face às exigências dos arranjos produtivos locais e das diretrizes oficiais?

Com essa investigação, pretendemos colaborar com as discussões críticas que têm como foco os cursos de graduação tecnológica, assim como a formação acadêmica e profissional dos egressos, especialmente a problemática dos discursos oficiais que justificam a existência dos cursos de graduação tecnológica articulados aos arranjos produtivos locais.

Nossas principais referências metodológicas foram, em sua parte estrutural, os ensinamentos de Severino (2000) e Alves-Mazzotti (2000), em conjunto com as determinações da ABNT na construção do arcabouço do projeto.

Do ponto de vista da coleta de dados e da fase heurística da pesquisa, buscamos auxílio nos ensinamentos de Ketelle (1993), a fim de fundamentar a descoberta de indagações (heurística) que consolidassem a formação de questionário base para a realização de entrevistas semiestruturadas junto aos egressos.

Inicialmente, foram feitos levantamentos da legislação de forma histórica, a fim de que fosse apresentada ao leitor um desenho histórico do desenvolvimento da instituição e das graduações tecnológicas. A seguir, foi desenvolvida pesquisa temática de revisão da literatura e antecedentes sobre o tema, com o objetivo de localizar dialeticamente os

pensamentos e as determinações políticas que regem os cursos de graduação tecnológica inseridos nos IFs.

Na fase heurística, foi desenvolvida pesquisa nos bancos de dados do INEP com base nos dados concretizados anteriormente com o objetivo de visualizar de maneira macro alguns movimentos dos docentes, como ingressos, evasão, matrículas, dentre outros, que possibilitaram focar os entendimentos no estudo de um único curso. Em nível individual, foi realizada pesquisa de campo com a aplicação de questionário aos discentes e aos egressos do curso de graduação tecnológica de turismo do *Campus* Cubatão do IFSP.

Apesar de poucos estudos sobre a graduação tecnológica, a temática da educação profissional de modo geral está sendo objeto de muitas investigações mais voltadas para o ensino médio, tendo como problemática a dualidade da formação profissional.

Destacamos os estudos dos seguintes autores: Brandão, Marisa, com suas obras “Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês” de 2009 e “Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET-RJ”, de 1997; Burbules, Nicholas, em “Globalização e educação: perspectivas críticas”, de 2004; Ciavatta, Maria, “Mediações históricas de trabalho e educação”, de 2009; Frigoto, Gaudêncio, “Educação e Crise do Trabalho Perspectivas de Final de Século”, de 2001; e Fernandes, em sua tese “Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos”, publicada em 2012.

Para compreendermos o contexto histórico e político de criação dos IFs, tais autores contribuiram para a análise dos dados: Dubet (2000 - 2014); Pacheco (2011); Saviani (2003) e Silva Jr., (2001- 2005).

Destacamos a contribuição de Pacheco (2011) como secretário de governo responsável pela implementação da lei de criação dos IFs, que apresenta a detalhada exposição de motivos que levou à consulta popular e à proposta governamental da lei, e de Silva Jr., que tem uma obra voltada para o entendimento das políticas governamentais para o ensino, notadamente o ensino superior, embora não aborde de maneira específica a questão das graduações tecnológicas e dos IFs.

A investigação focou-se principalmente no debate e nas produções que avaliam a educação profissional a partir de meados década de 1990, quando do início das ideias referentes às questões dos APLs.

Desenvolveu-se uma análise documental sobre os dados oficiais do Ministério da Educação - MEC, Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP e administrações públicas locais no que diz respeito à oferta de vagas e às necessidades dos arranjos produtivos locais.

A parte empírica da pesquisa se deu inicialmente por meio de aplicação de questionários junto aos egressos do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo do *Campus* Cubatão do IFSP, inicialmente visando a verificar como eles avaliam as condições dos cursos e sua inserção no mercado produtivo, inclusão social ou continuidade nos estudos. Sequencialmente procedemos a análise das respostas ofertadas, sendo apresentado um segundo questionário em complementação, de maneira a possibilitar uma visão geral dos entendimentos dos alunos sobre o tema estudado. Após a aplicação dos questionários, procedemos entrevista semiestruturada, complementando as possibilidades de percepção dos alunos. O estudo foi complementado com a verificação das produções acadêmicas dos alunos, seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), procurando adequar a realidade com a proposta acadêmica e com as percepções dos egressos sobre sua carreira formativa.

Analisaram-se os documentos oficiais por meio do levantamento da legislação específica do tema, bem como à consulta aos arquivos e registros do MEC, SETEC- MCTI e IFSP, bem como dados específicos dos arranjos produtivos locais como IBGE, governo do estado e prefeitura municipal das cidades do entorno onde o curso está instalado.

A pesquisa empírica concentrou-se no *Campus* Cubatão do IFSP por ser essa a primeira e mais antiga unidade descentralizada do País, com diversas turmas concluídas e concluintes nos cursos de Gestão do Turismo.

Uma unidade com cursos consolidados nos permitiu avaliar e comparar o que consta dos arranjos produtivos e nos projetos institucionais e de cursos locais. Essa análise visa a avaliar a justificativa inicial de abertura de cursos em consonância com a demanda local e a discrepância entre a retórica oficial e a realidade encontrada nos cursos. Além disso, permite verificar se o que consta dos projetos de cursos e seus currículos justificam a abertura e manutenção deles em confronto com os arranjos produtivos e demandas locais.

Como hipótese do trabalho, partimos da suposição de que os cursos de graduação tecnológica apresentam limites em relação às necessidades dos arranjos produtivos locais

e em relação às as aspirações educativas dos alunos, embora as conclusões não tenham sido totalmente nesse sentido, como veremos a seguir.

Com esta pesquisa, pudemos obter uma visão atual dos cursos de graduação tecnológica, sua inserção na cadeia educativa e os aspectos dissonantes da retórica oficial com a realidade. Essa visão permitirá a contribuição no desenvolvimento de novos cursos e matrizes curriculares dentro dos futuros Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) a serem discutidos nos *campi* do Instituto Federal de São Paulo.

Estrutura geral

No primeiro capítulo, intitulado “Cursos superiores de formação profissional nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: marcos históricos e legais”, apresentamos as origens dos cursos de graduação tecnológica no Brasil, sua relação com os cursos de formação profissional e sua situação dentro dos atuais Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Exibimos a formação histórica dos cursos profissionais e a criação de sua vertente superior, desde o advento dos cursos tecnicistas de engenharia operacional, com intuito de atender às necessidades imediatas do mercado, até o momento atual. A elaboração deste capítulo se deve à necessidade de conhecer o desenvolvimento dos cursos de graduação tecnológica nos institutos federais, suas características históricas e culturais. Destaque-se que nenhuma outra IES atual tem tanta afinidade com as graduações tecnológicas quanto os IFs, que foram aventados em determinados momentos a serem institucionalizados como centros de formação de tecnólogos. Também temos a destacar a importância do conceito dos Arranjos Produtivos Locais (APLs) na concepção dos instrumentos legais de criação dos IFs.

O segundo capítulo “Os cursos de Graduação Tecnológica no *Campus* Cubatão do IFSP” traz uma visão de como se desenvolveram os cursos tecnólogos superiores naquela unidade, espaço ao qual limitamos nossa pesquisa em função de ser uma unidade antiga, descentralizada, com características semelhantes aos atuais IFs regionais, desvinculado de ser tachado como Escola Técnica Federal. Nesse *campus*, nos focamos no Curso de Graduação Tecnológica de Gestão em Turismo, curso consolidado, com diversas turmas de egressos, o que possibilita uma boa visão do que vem ocorrendo com os formados nessa instituição e sua relação com a comunidade e os arranjos produtivos locais. Para tanto,

verificamos o que consta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP para se ter noção da constituição fática da instituição, no plano Projeto Político Pedagógico do *Campus* Cubatão e no Plano de Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo.

No Capítulo 3, “A educação profissional e as exigências de formação profissional no contexto da mundialização do capital”, verificamos como a educação profissional é tratada nos documentos dos organismos multilaterais. Nos documentos da Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 24 de outubro de 1945, e de seu órgão voltado para o tema da educação, a Org. das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 16 de novembro de 1945 (Unesco), destacam-se a “Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo e ensino”, de 1960; as “Recomendações de Seul sobre Ensino Técnico e Profissional”, de 1999; a “Declaração sobre Educação para todos: o compromisso de Dakar”, de 2000; a “Declaração de Cochabamba: Educação para Todos; cumprindo nossos compromissos coletivos”, de 2001; e a “Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, de 2015. A partir dessas recomendações globais, analisamos de forma sucinta, como as instituições relacionadas com o meio produtivo (Sesi/Senai; Sesc/Senac; Sest/Senat) adaptaram-se ao modelo internacional proposto e como a utilização do conceito “guarda-chuvas” de Arranjos Produtivos Locais, contidas na legislação de criação dos IFs, propicia o atendimento às propostas de formação ampla e aos preceitos internacionais.

No quarto e último capítulo, apresentamos “A formação e a inserção profissional dos egressos do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo em face ao atendimento dos arranjos produtivos locais (APLs)”, a partir de pesquisa de campo junto aos egressos do Curso de Graduação Tecnológica em Turismo do *Campus* Cubatão do IFSP e suas produções (TCCs), com o intuito de verificar se estes encontram consonância com as aspirações dos alunos e dos demais atores contidos nos arranjos produtivos locais.

Como fonte teórica balizadora da pesquisa empírica, utilizamos De Ketelle (1993), Leonel e Motta (2007), e Cervo e Bervian (1996) para a análise das entrevistas semiestruturadas (estruturadas e não estruturadas).

Capítulo 1 - Cursos superiores de formação profissional nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: marcos históricos e legais

Neste capítulo, apresentamos as origens dos cursos de graduação tecnológica no Brasil, sua relação com os cursos de formação profissional e sua situação dentro dos atuais Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Exibimos a formação histórica dos cursos profissionais e a criação de sua vertente superior, desde o advento dos cursos tecnicistas de engenharia operacional, com intuito de atender às necessidades imediatas do mercado até o momento atual. A elaboração deste capítulo se deve à necessidade de conhecer o desenvolvimento dos cursos de graduação tecnológica nos Institutos Federais, suas características históricas e culturais.

O capítulo contempla duas partes: na primeira apresentamos uma síntese histórica da legislação e diretrizes oficiais que deram origem aos cursos de formação profissional e aos atuais cursos de graduação tecnológica e sua relação e instituição nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Na segunda parte, são colocadas algumas discussões teóricas a respeito dos aspectos das propostas educativas oferecidas pelos cursos de graduação tecnológica nos IFs, sob a ótica da educação profissional, empregabilidade e respeito aos arranjos produtivos locais.

1.1 Cursos Superiores de Graduação Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O embrião dos Institutos Federais, a Escola de Aprendizes e Artífices, era as instituições de ensino básico (primário), destinadas a darem condições profissionais aos então chamados de “desfavorecidos da fortuna”, a fim de inculcar-lhes “hábitos de trabalho”, como expresso abaixo na íntegra do decreto:

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: 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 existência: que para isso se torna necessário, não só **habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual**, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República

formar cidadãos uteis à Nação: Decreta: Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profiſsional primário gratuito. Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim. Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos technicos necessários aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das industrias locais. (BRASIL, 1906).

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de que a preocupação principal para o ensino profiſsional pareceria reduzir-se ao aspecto da preparação utilitária para o officio profiſsional com secundarização da titulação comum. Assim, somente em 1959 é que os cursos de educação profiſsional ministrados na instituição, então Escola Técnica de São Paulo, vieram a ser consagrados como de ensino médio, com a regulamentação disposta pelo Decreto n.º 47.038, de 16/10/1959, que dispôs sobre a organização e o funcionamento de ginásio industrial. O referido decreto visava pela primeira vez dar a oportunidade aos “desfavorecidos da fortuna” de continuarem seus estudos no ensino regular:

Art.1.º O Ensino Industrial, ramo da educação de grau médio, tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam aos educandos integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;
- b) preparar o educando para o exercício de atividade especializada, de nível médio. (BRASIL, 1959).

A educação profiſsional, ao longo de sua história, quando se relaciona ao caráter paternalista e assistencialista, apresenta limites em relação aos interesses e necessidades reais dos estudantes nas políticas oficiais. A oferta de cursos fica a cargo dos interesses da cadeia produtiva, com pouca participação dos demais envolvidos na política da educação profiſsional, especialmente os alunos.

Mesmo prevalecendo o interesse dos produtores privados, em alguns momentos houve ações que visavam a valorizar a representação do corpo discente na instituição, mas de pouco efeito prático, como o que ocorreu em 1963, quando o Decreto n.º 52.826, de

14/11/1963, que alterou o Regulamento do Ensino Industrial.

Pela primeira vez, discorreu sobre a representatividade do corpo discente na instituição, conforme diz o texto:

§ 1.º Nas escolas da rede federal haverá entidade representativa do corpo discente.

§ 2.º O Presidente da entidade referida no parágrafo anterior, eleito por escrutínio secreto, na forma dos Estatutos, participar das reuniões do Conselho de Representantes e do Conselho de Professores, sem direito a voto". (BRASIL, 1963).

A exigência da representatividade discente foi um marco nas escolas técnicas, embora, ainda de forma limitada, haja visto que não havia a possibilidade de voto nos conselhos. A representatividade tinha característica apenas fiscalizadora das ações. Efetivamente, somente em 1974, por meio do Decreto n.º 75.079, de 12/12/1974, que dispôs Sobre a Organização das Escolas Técnicas Federais, é que as autarquias dessas entidades foram regulamentadas em sua estrutura funcional, passando a incluir a representação discente.

A condição de escolas técnicas, com a continuidade da orientação para as classes menos favorecidas da sociedade, teve pouca mudança nos diversos governos desde a criação da escola embrionária, o que veio a se modificar substancialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394, de 20, de dezembro de 1996, cuja regulamentação dos §2.º do art. 36 e os arts. 39 e 42 no tocante ao ensino profissional se deu no ano seguinte pelo Decreto nº 2.208, de 17/04/1997.

Essa ordenação da LDB trouxe no plano legal uma nova faceta ao ensino profissional, que minimiza, em tese, a característica assistencialista, segregacionista e higienista, para adquirir novas concepções humanizadoras, emancipadoras e democráticas.

1.1.1 A Educação Profissional no arcabouço legal da década de 1990

Na lei anteriormente referida, a educação profissional tem como objetivos a formação, requalificação, atualização e inserção social, podendo ser efetivada em qualquer instituição de ensino regular.

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

[...]

IV – Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1996).

Apesar da nova lei representar um avanço em relação ao caráter paternalista, permanecem inculcadas muitas características de assistencialismo notadas anteriormente. O discurso oficial tende a priorizar o aspecto do preparo da força de trabalho para o mercado, porém com mudanças significativas, agora muito mais abrangentes no que se referem às habilidades e competências a serem adquiridas. Cabe destacar que a partir da nova regulamentação, a educação profissional está presente em todos os níveis e modalidades da educação, do ensino básico ao superior:

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a própria lei considera que a educação profissional deve se articular ao ambiente de trabalho com destaque para a qualificação e profissionalização dos trabalhadores nos vários níveis educacionais. Assim sendo, a educação profissional compreende os seguintes níveis:

Art. 3º [...]

I – Básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – Técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e 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, 1996)

Neste artigo da lei, estabelecem-se as condições de verticalização do ensino profissional nos três níveis, básico, técnico e tecnológico, estes últimos tidos explicitamente como “cursos de nível superior”. Está bem claro que os cursos tecnológicos têm o mesmo *status* de qualquer curso superior, sendo que esses passam a ter as modalidades de tecnólogo, licenciatura e bacharelado.

Especificamente, em seu art. 4.º, a legislação destaca a característica assistencialista de formar, “reprofissionalizar” ou qualificar o trabalhador para as demandas do mercado. A intenção clara é a de moldar massa de trabalho barata de acordo com as necessidades imediatas do mercado.

Art. 4.º A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1.º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2.º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional. (BRASIL, 1996)

Cabe ressaltar que a educação profissional no Brasil, desde suas origens até a atualidade, ainda carrega a visão paternalista e assistencialista. Especificamente, a origem da educação profissional no Brasil que remete à criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, instituições de ensino básico (primário) destinadas a darem condições profissionais aos então chamados de “desfavorecidos da fortuna”, a fim de incutir-lhes “hábitos de trabalho”, a fim de “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual” (BRASIL, 1909).

Especificamente, a nova LBD avançou em alguns pontos, no sentido de reverter a característica histórico cultural do assistencialismo das Escolas Técnicas Federais, embora as características culturais de cerca de cem anos permaneçam, tendo em vista que a educação como um todo no País sofreu com aquilo que Maestri (1994) chama de pedagogia da escravidão, pedagogia do medo ou pedagogia servil, em que existiriam “práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão” (MAESTRI, 2004, p. 192).

Daí que é uma grande pretensão uma lei ou a criação de novas instituições destruïrem plenamente a cultura produzida nos quase 400 anos de pedagogia da escravidão

acrescidos de mais 100 anos de pedagogia para os “desfavorecidos da fortuna”.

Dentro dessa mesma lógica, instituiu-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). A mudança institucional conferindo-lhes a autonomia de gestão e para a criação de cursos de todos os níveis do básico ao superior não suprimiu a ideia de educação para os “desassistidos”, pois a passagem do técnico para o tecnológico não alterou essencialmente a cultura institucional.

Tal transformação foi imediata, exceção feita apenas às escolas agrotécnicas, que permaneceram ainda com a mesma estrutura e destinação.

Art. 3.º As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei n.º 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei n.º 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do (BRASIL, 1994).

A criação dos CEFETs reforça o aspecto relacionado ao setor produtivo, fato histórico que agora ganha contornos legais expressos quando determinava a lei, no §5.º do artigo anteriormente mencionado:

§5.º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1994).

Como determina a lei, somente em parceria com o setor produtivo é que haveria a expansão da educação profissional. Se, numa primeira visão, pode parecer um cuidado do legislador em evitar o desperdício de recursos educacionais, tudo indica que há uma tentativa de entregar recursos públicos da educação para atender ao setor produtivo sem qualquer contrapartida, uma característica que vemos nas políticas do neoliberalismo brasileiro.

Sendo o neoliberalismo um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas, que defende a participação mínima do Estado na economia e a liberdade de comércio, a

entrega do ensino para a iniciativa privada se justifica para esses teóricos. A essência das teses neoliberais, está bem definida por Hofling:

As teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estados e mais mercados”, sua concepção de Estado e governo. (HOFLING, 2001).

As teorias neoliberais propõem que o Estado transfira ou divida suas responsabilidades para o setor privado. A justificativa é a de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ou tipo de educação que desejam.

Parte dessa distorção entregacionista imposta pela legislação, foi alterada somente em 2005 com a modificação do referido artigo, passando o mesmo para a seguinte redação:

§5.º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1994).

Destacamos também que a mudança sutil da obrigatoriedade da oferta em parceria com o setor produtivo para o uso do termo preferencialmente possibilitou a expansão efetiva dos CEFETs e, posteriormente, dos IFs. A sociedade e o próprio setor produtivo, aparentemente não viram vantagens em assumir a educação profissional com todos os seus ônus e não desenvolveram a contento essa expansão, ficando a cargo do governo federal e de suas políticas educacionais e sociais a implementação da educação profissional.

1.2 A criação dos CEFETS e a dicotomia em relação à graduação tecnológica

Com a indefinição das políticas para a educação profissional, os CEFETs passaram a apresentar poucas distinções em relação às escolas técnicas federais, bastante desconhecidos e isolados da população em geral, com poucas unidades e apelo ao ensino técnico/médio.

A característica histórica e cultural do assistencialismo das Escolas Técnicas Federais que, mesmo de forma inculcada, foram herdadas, passam a ter novo contorno com o Decreto n.º 3.462, de 17/05/2000, que, ao regulamentar a Lei de criação dos CEFETS, efetivamente os institui como entidades de ensino superior, mas com limitações de atuação no que concerne aos cursos superiores de tecnólogos (graduação tecnológica) e cursos de formação de professores (licenciaturas), sempre voltados para a atuação na formação científica e tecnológica:

Art. 8.º Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3.º da Lei n.º 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000).

O caminho da educação profissional e dos agora CEFETs continua com um vazio legislativo, tendo em vista que os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabelecem diretrizes para a educação profissional ficam sem a devida regulamentação e, dessa forma, abrem espaço para a ampliação das distorções, já que a autonomia dos CEFETs, sem a devida regulamentação favorece aos anseios internos e corporativos.

Em 2004, já sob o governo do Partido dos Trabalhadores, foi finalmente tratada a questão da educação profissional, com o Decreto n.º 5.154, de 23/07/2004, que regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nesse decreto, é mantida a limitação dos CEFETs no tocante ao ensino superior, estabelecendo como educação profissional, o ensino básico, médio e a “graduação e pós-graduação tecnológica”.

Art. 1.º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

(BRASIL, 2004).

A regulamentação da LDB esclarece de forma definitiva a condição das Graduações Tecnológicas que até então eram tidas como cursos intermediários entre técnicos e superiores. Essa condição permanecia devido a características iniciais dos primeiros cursos de graduação de curta duração, os de engenharia operacional, que eram passíveis de complementação para uma engenharia plena, o que está mais bem explicado no item 1.2, a seguir.

Os cursos de Graduação Tecnológica são agora de característica terminativa, mas, diferentemente do que ocorria no passado, com a possibilidade do estudante em dar prosseguimento aos seus estudos, vindo a realizar pós-graduação de qualquer nível.

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

[...]

Art. 7.º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento. (BRASIL, 2004).

Nesse processo de reconfiguração da educação profissional se deu também o processo de reconfiguração dos CEFETs que, como instituições de ensino superior, tinham limitações legais, apesar da autonomia de gestão proposta legalmente. Essa reestruturação das escolas técnicas e a implementação dos cursos de graduação tecnológica como a vertente de cursos superiores da educação profissional veio no bojo do Plano Nacional da Educação (PNE)⁴ - 2001-2009 (Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

O ensino superior e as graduações tecnológicas como tal tiveram uma reestruturação que alteram substancialmente o que havia ocorrido com a reforma universitária de 1968, desaparecendo as características de cursos superiores intermediários, embora permaneçam os cursos de graduação de curta duração – graduação tecnológica –

⁴ PNE: Inicialmente constante das disposições transitórias da LDBEN, o Plano Nacional de Educação foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, com periodicidade decenal, como sistema articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

como cursos de formação profissional.

Em relação ao ensino superior, pode-se considerar que o PNE emerge no contexto da reforma da educação brasileira, em especial da reestruturação da educação superior que se configura a partir de 1995, com a reforma do Estado, e que se consolida com a LDB de 1996. Esta reforma altera a estrutura legal, as diretrizes e bases do modelo instaurado com a reforma universitária de 1968. Neste contexto, a LDB favorece as mudanças na organização acadêmica, no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, com amplas repercussões no campo universitário e na identidade das IES. (AGUIAR, 2010, p.721).

Conforme Aguiar (2010), os vetos e a política neoliberal dos Governos FHC foram entraves à expansão pretendida pelo PNE 2001-2009 e as alterações impostas na configuração da educação superior inscreveram-se, portanto, na nova condição das graduações tecnológicas e pós-graduações profissionais voltada para uma classe específica.

Disso decorre que a graduação tecnológica não se expandiu da forma pretendida a todas as camadas da população, limitando a atuação das IES públicas, e fortalecendo de forma transversa a atuação das IES particulares. Nesse sentido, Aguiar (2010) destacou:

O governo não estava disposto a incrementar os recursos para a educação superior no país. No PNE, o papel das universidades federais é realçado, sobretudo, na pesquisa básica, na pós-graduação, na qualificação docente e, também, como padrão de referência no ensino de graduação. Contudo, o Plano propõe a “racionalização de gastos e diversificação do sistema”. Seguindo esta lógica de contenção de gastos, não surpreende o que mostra o Censo da Educação Superior de 2008: o setor privado concentra 74,9% das matrículas nos cursos de graduação presenciais (AGUIAR, 2010, p.722).

O PNE 2001-2009, inicialmente ambicioso na expansão da oferta de vagas públicas no ensino superior, incluídas as graduações tecnológicas, sofreu restrição nas suas metas com os vetos governamentais no governo de FHC que, entre outras coisas, eliminou a proposta de assegurar uma meta de 40% do total de vagas no ensino público. Ou seja, a pretensão do plano era restringir em até 60% do número de vagas disponível no setor privado.

1.3 A criação dos IFs e as contradições em relação aos cursos de graduação tecnológica

A retomada da pretendida expansão e democratização do ensino superior viria a ocorrer nos governos seguintes, quando uma política de expansão das universidades públicas passou a ser implementada com a criação de novas universidades federais e a transformação dos CEFETs em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Estes viriam a ter características próprias de Instituições de Educação Superior (IES) com autonomia para a criação de cursos em todos os níveis, não restritos apenas à educação profissional e aos cursos superiores de graduação tecnológica.

Outras iniciativas e ações do Governo Lula mostram o empenho para assegurar o cumprimento dos compromissos do PNE, como a criação de universidades federais; expansão e interiorização de vagas nas IFES; criação e expansão da rede federal de educação tecnológica; autorização para contratar professores e técnicos para novas universidades e escolas técnicas; formação e qualificação de professores da educação básica; investimento em pesquisa, com incentivo à formação de mestres, doutores e pós-doutores. O acesso à educação superior também vem sendo estimulado mediante um conjunto de políticas de ações afirmativas, com o objetivo de eliminar todas as formas de discriminação e exclusão (AGUIAR, 2010, p. 722, grifo nosso).

O processo de criação e expansão dos IFs e, conseqüentemente, da educação profissional no nível superior, foi elaborado após consulta à sociedade e passou pela edição inicial de lei de diretrizes que possibilitassem a integração das Instituições que, por suas características históricas anteriores, tinham particularidades e culturas próprias de cada unidade.

O Decreto n.º 6.095, de 24/4/2007, foi o documento oficial que estabeleceu 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”.

Essa iniciativa governamental inédita, quer por ter sido precedida por consulta popular, como por estabelecer normas igualitárias para todos os Institutos Federais, o que não ocorria desde a criação do embrião da Escola de Aprendizes e Artífices, define parâmetros para o desenvolvimento da educação profissional nos diversos níveis,

colocando a graduação tecnológica e as licenciaturas como fundamentais na organização dos planos de desenvolvimento institucional (PDIs) dos IFs.

Ainda por caracterizar a proposta democrática de transformação das antigas escolas e CEFETs em IFETs⁵, a agregação das unidades já existentes haveria de ser voluntária, passando por consulta às comunidades locais, o que fez com que algumas das antigas e tradicionais escolas e CEFETs permanecessem com as mesmas características anteriores, vindo a ter regulamentação diferenciada quando da promulgação da lei de criação dos Institutos Federais.

Art. 3.º O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Apesar da proposta democrática de criação dos IFETs e de transformação dos CEFETs, as escolas tradicionais ofereceram resistência em transformação, se autointitulado com alcunhas de “gloriosas”, “casa amarela” ou similar, privilegiando, a nosso ver, em alguns casos, as atividades corporativas dos seus antigos dirigentes, professores e funcionários em detrimento de uma distribuição mais igualitária da educação.

Essa discrepância se apresenta quando observamos que o CEFET-MG, com nove *campi*, oferece além do ensino técnico nas diversas áreas, cursos superiores de bacharelado em Administração (1), Engenharias (14), Pedagogia (1) e Letras (1), num total de 17 cursos, com apenas uma oferta de Graduação Tecnológica em Química, ou seja, foge da característica primordial de oferta de graduação tecnológica para a oferta quase que exclusiva de bacharelados, ganhando contornos diversos dos pretendidos, muito próximos da de uma Universidade Federal.

O mesmo se dá no CEFET-RJ com oito *campi* onde, entre os cursos superiores apresentados, estão 31 bacharelados em engenharia, um em letras e, naquilo que deveria ser a principal oferta em cursos superiores, estão apenas duas licenciaturas – ambas em Física – e

⁵ A denominação IFET caiu em desuso, passando os Institutos a serem chamados de IFs ou Institutos Federais, acrescidos da sigla da unidade – (ex.: IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo).

quatro graduações tecnológicas.

A legislação aplicada aos Institutos Federais (IFs) acabou por deixar de fora essas duas instituições, conforme veio a prever a legislação:

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação (BRASIL, 2008).

A graduação tecnológica, vertente legal da educação profissional superior, é nitidamente deixada em segundo plano, ou praticamente ignorada por essas instituições. Ao que parece, essa forma de educação não é bem aceita nessas instituições que, como dissemos, ofereceram resistência às mudanças previstas no decreto de reorganização das IFETs.

Art. 2.º A implantação de IFETs ocorrerá mediante aprovação de lei específica, após a conclusão, quando couber, do processo de integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica, na forma deste Decreto (BRASIL, 2006).

O condicionamento à uma lei posterior e a um processo discutido de integração é novidade no campo do ensino profissional ministrado nos CEFETs, tendo em vista que até agora todas as alterações vinham sendo feitas de fora para dentro da instituição.

Foi colocada para a instituição a responsabilidade pela elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), permitindo que a comunidade interna e externa opinasse sobre a forma de melhor disposição das instituições. Nesse sentido, parece que os interesses corporativos se sobrepõem aos da comunidade, tendo em vista o acesso muito mais amplo aos conhecimentos internos e de funcionamento das instituições públicas por parte de funcionários e docentes.

Art. 4.º Após a celebração do acordo, as instituições deverão elaborar projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado, observando, no que couber, o disposto no art. 16 do Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006.

O direcionamento da vocação profissional das instituições para o atendimento dos interesses locais passa a ser mais evidente, com a obrigatoriedade da “articulação com os setores produtivos locais” e em “benefício da consolidação [...] dos arranjos produtivos locais”, a formação é condicionada, de certa forma, às necessidades locais.

§ 1.º A vocação institucional expressa no projeto de PDI integrado deverá se orientar para as seguintes ações:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em **estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade**;

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**;

III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e **fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET** (BRASIL, 2006, grifos nossos).

No tocante à formação profissional superior, as diretrizes do processo de integração deixam claro quais seriam os objetivos institucionais dos IFETs.

§ 2. No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos:

VII - ministrar em nível de educação superior: cursos de graduação, **compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia**, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; (BRASIL, 2007, grifos nossos).

Estava aberta aos IFETs toda a gama de cursos superiores das ditas áreas “duras”, muito embora haja uma desnecessária referência aos cursos superiores de tecnologia.

A referência explícita na própria lei em relação a especificidade entre bacharelado de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia mostra, de modo velado, a diferenciação de formação em relação aos cursos de graduação tecnológica. Além disso, abre-se para os institutos a possibilidade de ministrar pós-graduações em todos os níveis das “áreas da educação profissional”:

- b) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;
- c) programas de pós-graduação stricto sensu, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; (BRASIL, 2007).

Essas possibilidades formativas, acrescidas das licenciaturas transformaram os IFs em instituições similares às universidades, estando limitados, em tese, apenas ao que toca aos cursos da área de saúde. Tal limitação também é relativa, devido à existência de graduações tecnológicas nessa área. Ou seja, na teoria, todas as áreas do conhecimento estão disponíveis aos IFs:

- d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional. (BRASIL, 2007).

Como vemos no item acima, a ideia primordial é favorecer os cursos de formação de professores em atendimento às necessidades regionais, tendo em vista a interiorização dos IFs, mas tal diretriz não é fator impeditivo de se criarem outras licenciaturas, principalmente se durante as audiências públicas forem detectadas necessidades em áreas específicas.

Em 2008, após as tratativas referentes ao decreto de diretrizes anteriormente referido, foi promulgada a lei de instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro.

Todo o processo para a criação dos IFs foi bem diferente do ocorrido anteriormente, sendo submetidos a consulta popular ampla e implementação paulatina, iniciando com um decreto e aperfeiçoando-se com uma lei e um processo expansionista, que passou a ofertar o ensino profissional em todas as unidades da federação, com o mesmo grau de sofisticação das universidades, respeitadas as peculiaridades locais.

Essa forma de expansão ocorreu de maneira inédita no País, quer pela sua característica democrática, como pela sua universalidade e transformação fática daquilo que a lei propôs. Iniciou a lei criando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica

e Tecnológica, tal como previsto no decreto de diretrizes, respeitando, contudo, os ditames volitivos de cada escola já existente.

Assim, o CEFET-PR, que já havia se transformado em Universidade Federal Tecnológica em 2005, permaneceu como única universidade tecnológica. Os CEFET-RJ e CEFET-MG rejeitaram a transformação e continuaram com o mesmo formato no decreto, o mesmo ocorrendo com as escolas técnicas vinculadas às universidades e o tradicional Colégio “Pedro II”, no Rio de Janeiro.

Conforme a referida legislação, todas as unidades, guardadas suas peculiaridades, passaram a ser equiparadas, com autonomia administrativa, podendo criar e ofertar cursos do ensino básico à pós-graduação, privilegiando, porém, a “formação profissional”:

Art. 1.º fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- 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 (Redação dada pela Lei n.º 12.677, de 2012)
- V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008)

A criação dos IFs dentro da Rede Federal de Educação Profissional pressupõe, em sua essência, a valorização e a expansão dos cursos superiores de tecnologia, o que viria a respeitar na íntegra o texto da LDB que, em seu capítulo III, que trata da Educação Profissional e Tecnológica, apresenta as graduações de curta duração como elemento primeiro da educação superior profissional:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia:

[...]

§ 2.º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

[...]

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Notamos que a pretensão legal na LDB, para a vertente superior da educação profissional, é a graduação tecnológica, inclusive, no tocante à pós-graduação profissional,

sendo os cursos reconhecidos no artigo 41 da lei como característico de superior pleno, com possibilidade de prosseguimento nos vários tipos de pós-graduação.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (BRASIL, 2008).

Essa nova redação dada à LDB apresentou por definitivo o reconhecimento dos cursos tecnológicos como cursos superiores. Além da LDB, o Ministério da Educação por meio da sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) emitiu sistematicamente o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST, deixando claro que a educação profissional superior é baseada na Graduação Tecnologia em seus diversos eixos.

No entanto, a questão de a educação profissional superior ter como seu pilar a graduação tecnológica vem sendo tratada de maneira distinta ao previsto na LDB, sendo quase que ignorada no PNE (2014-2024), criado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Em seu artigo 5.º, o PNE separa a educação profissional da educação superior, e conseqüentemente, deixa de tratar as graduações tecnológicas como vertentes do ensino profissional superior, o que acaba por trazer distorções em toda a cadeia e na execução por parte das IES de planos que incluam tais cursos superiores de curta duração.

Art. 5.º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

[...]§ 4.º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

Quanto às estratégias previstas no PNE em movimento, nenhuma delas contempla

a graduação tecnológica como vertente da educação profissional, tratando tal ramo da educação como pertencentes ao ensino básico ou médio, em nenhum momento mencionando o ensino superior. Isso fica claro nas estratégias para a educação profissional.

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;

11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;

11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores (BRASIL, 2014).

Não encontramos nas outras metas tocantes ao ensino superior referência direta à formação profissional, estando aquilo que toca aos cursos de graduação tecnológica

subtendidos como atendidos em igualdade com os demais cursos superiores, sem qualquer distinção.

A proposta democrática dos IFs de expansão da oferta de ensino superior em todos os níveis, na qual a oferta de graduação tecnológica seria a vertente principal do ensino superior profissional, acaba por não se concretizar plenamente. A característica verticalizada dos institutos, juntamente com as tecnologias, levaria rapidamente o aluno ingressante no ensino básico a uma condição de profissional com curso superior, podendo a vir dar continuidade aos seus estudos com pós-graduações.

O incentivo à possibilidade de se recuperar o tempo perdido com as injustiças sociais na educação se esvaziou no PNE em movimento. As contradições retornam, de certa forma, a graduação tecnológica ao limbo anterior a que pertencia, entre os cursos técnicos e os cursos superiores, sujeitando-as a toda a sorte de preconceitos e desconfianças, embora legalmente isso não mais deva ocorrer.

A expansão implementada a partir do PNE (2014-2024) não vem contemplando a expansão da oferta de cursos de graduação tecnológica. A expansão dos cursos de curta duração se deu muito mais pela aplicabilidade da lei de criação dos IFs do que pelo plano propriamente dito.

Quando afirma que os IFs são entidades de educação profissional, a lei de criação dos Institutos remete de forma transversa aos cursos de graduação tecnológica que são os cursos superiores de educação profissional previstos na LDB.

Art. 2.º Os Institutos Federais 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 desta Lei (BRASIL, 2008).

No entanto, a equiparação dos IFs às universidades federais e a autonomia plena para a criação e extinção de cursos provocam uma tendência elitista nessas entidades, que tendem a ofertar cursos superiores de bacharelado, resistindo quanto aos cursos de graduação tecnológica de menor duração.

§3.º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos

cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASL, 2008).

As finalidades e características primordiais dos IFs que no discurso oficial seria a de promover uma oferta democrática e igualitária de ensino, do nível básico à pós-graduação, em uma única entidade pública, conforme prometido no discurso público de Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e responsável pela lei de criação dos IFs, não se concretizou. Nem mesmo no PNE- 2011-2020, proposto pelo mesmo governo.

O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), acaba de criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. (PACHECO, 2011, p.1, grifo nosso).

Interessante notar que no discurso oficial não existe a previsão da concorrência dos IFs com as universidades federais na oferta de vagas de bacharelado. A intenção clara é a de oferta de educação profissional nos diversos níveis.

Já na lei de criação dos IFs, essa proposta começa a perder força, abrindo-se possibilidade para a promoção de qualquer tipo de curso em qualquer nível embora, no ensino superior, as graduações tecnológicas venham antes de outro tipo de graduação, agora sem nenhuma preferência.

Art. 7- Observadas às finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

[...]

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- 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;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento. (BRASIL, 2008).

Na prática, está aberta aos IFs a possibilidade de se tornarem universidades, já que nas tecnologias abrangem, além das áreas duras, as biológicas, humanas e sociais, nas licenciaturas, todas as áreas, com limitação apenas aos bacharelados, que devem ser de engenharia.

A intenção contida na LDB em ofertar duas vertentes de educação, que teria na criação dos IFs sua base profissional, se perde em parte quando estes passam a privilegiar os bacharelados (formação acadêmica) aos cursos de graduação tecnológica (formação profissional).

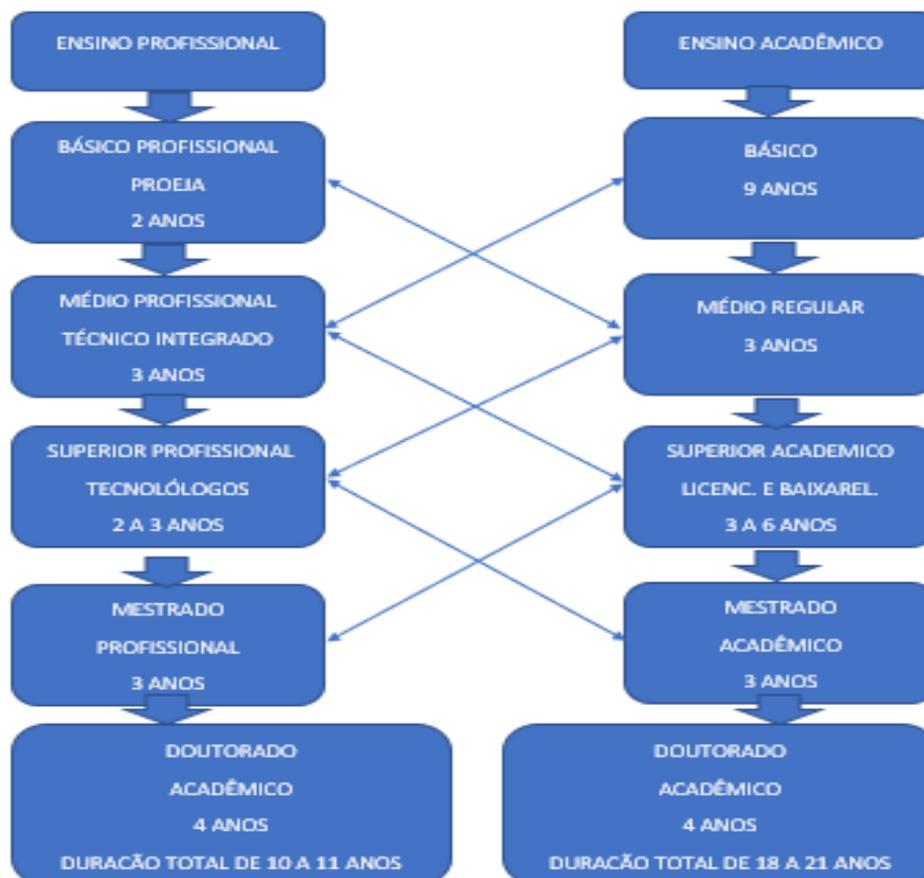
Como exemplo, temos o *Campus* Cubatão do IFSP, local da pesquisa, que transformou a graduação tecnológica em Automação Industrial em Engenharia de Automação e Controle e a graduação tecnológica em Gestão de Turismo em bacharelado em Turismo.

A partir de 2003, foi dada ênfase à educação profissional e tecnológica de nível superior, por meio de um plano de expansão das matrículas nos vários tipos de estabelecimentos e de cursos da rede federal, em geral de curta duração, para nichos específicos do mercado de trabalho. (BRZEZINSKI, 2008, p.161).

As pretensões iniciais eram de se alavancar a formação profissional dos alunos a partir de uma única instituição, que permitiria que aqueles que foram excluídos inicialmente da carreira acadêmica pudessem em cerca de 12 anos (ou menos) alcançar o doutorado, diferentemente dos cerca de vinte anos previstos na formação “regular”.

Os modelos atuais verticalizados dos institutos permitem aos alunos uma escalada educacional única e muito mais acelerada que as outras instituições. Ao aluno é proporcionada a possibilidade de ingresso no ensino básico e a saída (12 anos depois) para o doutorado. O quadro abaixo, elaborado por este autor, explica melhor como se dá a aceleração:

Quadro 1 – Fluxograma Comparativo da Evolução do Ensino Acadêmico x Profissional



Fonte: Elaborado Pelo Autor

Essa possibilidade de acelerar os estudos de forma verticalizada nos IFs não vem sendo incentivada a contento. Como já comentado, alguns alunos sequer sabem que as graduações tecnológicas são cursos superiores plenos que permitem o avanço nos estudos de pós-graduação.

A tendência para a criação de cursos de bacharelado em engenharia em detrimento das várias graduações tecnológicas reverte em parte à aceleração da educação daqueles que tiveram seus estudos interrompidos. Essa tendência pelos bacharelados em detrimento dos cursos de graduação tecnológica equipara de maneira transversa todos os ingressantes dos cursos superiores, o que leva a um prejuízo no aproveitamento e na aceleração da educação daqueles que não tiveram as mesmas condições privilegiadas dos que tiveram a formação

acadêmica plena.

O aproveitamento limitado dos IFs na formação e promoção de graduações tecnológicas não ajuda no cumprimento da proposta contida na meta 12 do PNE em movimento em elevar a pelo menos 40% das novas matrículas no segmento público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

No livro “LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares”, organizado por Iria Brzezinsk, ainda sob a égide do PNE, publicado em 2001, tal intenção de ampliação da participação da universidade pública na educação superior já se apresentava, mas não surtia efeito prático, como afirmava Brzezinsk (2008, p. 154):

Análise preliminar das estatísticas educacionais relativas ao curto tempo decorrido após a formulação do PNE indicam que ainda não estão sendo proporcionalmente cumpridas as metas [...] de atendimento de 30% da faixa etária de 18-24 anos e de 40% da matrícula em estabelecimentos públicos (BRZEZINSK, 2008, p.154).

O que se verificou na prática foi a repetição das pretensões no PNE seguinte, mas com a evolução das matrículas em instituições particulares, conforme bem demonstra Martins (2014, p. 104), em “o cenário de expansão e diversificação da universidade é uma estratégia para promover uma parcela da reforma universitária com apoio financeiro e ideológico de organismos internacionais”.

Podemos observar nos dados oficiais constantes das Sinopses do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) que, em 2008, registravam-se 1.273.965 alunos matriculados nas universidades públicas contra 3.806.091 das IES particulares, ou seja, naquele momento da expansão, 25% das vagas superiores eram públicas.

Seis anos depois do início da expansão dos IFs, contamos com 1.821.629 matriculados nas IES públicas e 4.664.542 nas privadas, ou seja, na última pesquisa oficial,

contávamos com 28,28% dos matriculados no ensino superior público, algo bem distante dos 40% pretendidos na Meta 12, mesmo decorridos seis anos de expansão. A oferta de novas vagas públicas aumentou de 11,52% para 15% no mesmo período, algo bem distante da pretensão expansionista na qual os IFs foram inseridos.

Desse modo, a afirmação de Brzezinsk (2008, p. 168) de que “[...] a democratização do acesso não se constitui em consequência automática da expansão” poderia ser considerado um contrassenso, senão houvesse outros fatores a serem analisados, entre eles a concentração da expansão na iniciativa privada.

Assim sendo, além de ter perdido as características de instituições precipuamente de educação profissional, quando da edição da Lei n.º 11.892/2008, os IFs por ceder aos ditames da iniciativa privada, novamente contrariando o discurso oficial de formação plena, emancipadora e democrática. Voltam-se, de alguma forma, ao atendimento das necessidades imediatas do mercado com a formação de massa de trabalho minimamente qualificada.

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso. O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo trajeto da formação do trabalhador, representa a conjugação do saber na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global (PACHECO, 2011, p. 14).

Pacheco (2011), em sua justificativa para a criação dos IFs, pretende colocar a capacidade formativa deles a serviço da comunidade e dos processos locais, envolver a sociedade com a escola, coadunando-se com a ideia dos APLs.

A intenção contida no discurso não se concretiza em seu todo na lei, que acaba por estabelecer forte ligação dos IFs com a iniciativa privada. A legislação deixa claro que os Institutos devem fortalecer laços com os arranjos produtivos locais e fortalecer o empreendedorismo, além de promover a transferência de tecnologia para a iniciativa privada.

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

[...]

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Destacamos ainda que a criação dos IFs manteve a característica de gestão democrática dos CEFETs, com dois órgãos administrativos – Colégio de Dirigentes e Conselho Superior – eleitos por votação direta da comunidade e compostos por docentes, discentes, servidores, egressos, sociedade civil e membro do Ministério da Educação. Procurou a legislação garantir a participação de toda a sociedade na administração dos IFs, sem interferência de caráter fisiológico.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§1.º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§2.º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§3.º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. (BRASIL, 2008).

Além de dispor de administração superior eleita democraticamente, os órgãos executivos, das reitorias e dos *campi*, também são eleitos em escrutínio direto e secreto com equilíbrio de um terço para os professores, servidores técnicos e alunos.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de

consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. (BRASIL, 2008).

Essas características próprias e quase únicas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vem provocando uma mudança de paradigmas no ensino em todos os níveis, sendo a única instituição no País que promove a educação em todas as suas vertentes, que vem tendo seu modelo aprimorado desde sua criação em 2008, juntamente com o PNE em movimento.

1.4 As discussões teóricas

O tema Instituto Federal é profícuo em publicações e estudos, assim como o tema educação profissional. No entanto, quando acrescentamos ao tema as graduações tecnológicas como vertente superior do ensino profissional inseridas nos Institutos Federais, poucos autores tratam da questão, considerando a educação profissional como de ensino médio ou a graduação tecnológica como modelo intermediário de formação, quando não tratam do termo ‘graduação tecnológica’ como formação superior vinculada à Tecnologia da Informação (TI).

Uma das autoras que uniu essas questões em seus estudos foi Marisa Brandão, que em sua tese intitulada “Metamorfose dos cursos superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso à educação superior em um estado burguês”, defendida em 2009, tratou das transformações dos cursos superiores de tecnologia desde a criação dos cursos de engenharia operacional incluídos na reforma universitária de 1968 (Lei n.º 5.540/1968), tendo como foco a educação destinada à classe trabalhadora e não necessariamente à educação profissional, coisas bem distintas.

A educação destinada à classe trabalhadora visava suprir a falta de formação com a finalidade de atender aos meios produtivos de modo imediato, diferentemente da educação profissional que deveria atender à formação do ser humano enquanto profissional.

Em sua tese, a autora busca “contribuir para a compreensão de qual tem sido – na perspectiva histórica de um país capitalista que se desenvolve subordinadamente aos países

do eixo central do capital – a educação historicamente reservada à classe trabalhadora” (BRANDÃO, 2009, p. 1).

A referida autora esclarece alguns dos dilemas enfrentados pelos discentes desses cursos, como a interpretação errônea de que são cursos técnicos e intermediários e não cursos superiores.

Os problemas apresentados por Brandão estão inseridos no contexto da inserção dos cursos tecnológicos nas relações sociais capitalistas desde a crise dos anos 1970 e suas consequências nas políticas educacionais, bem como as mudanças aceleradas nos meios produtivos que implicaram a necessidade de novas qualificações.

A pesquisadora menciona também as mudanças sociais, referenciando a reorganização das classes trabalhadoras que acabam por reivindicar acesso a todos os níveis escolares. Segundo a autora a educação nesse contexto foi projetada “como meio de ampliação do capital e nova fonte de rendimento”.

Neste sentido, pode-se perceber que as políticas educacionais nas quais se inserem os novos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil têm tido um importante papel no processo crescente de privatização, ou empresariamento, de setores da educação (BRANDÃO, 2009, p. 88).

Brandão (2009, p.89) também menciona sobre o problema do tipo de inserção tecnológica que nosso país representa em face às relações internacionais, com o papel “de aplicador e adaptador da ciência e tecnologia desenvolvidas nos países centrais do capitalismo do que de produtor de ciência e tecnologia”. Isso ocorre mesmo que dentro das atribuições dos institutos federais e das novas pretensões para os cursos de tecnologia esteja o desejo de serem eles geradores de novas tecnologias.

A constatação de Brandão (2009) parece contradizer o discurso oficial. Em relação a lei de criação dos IFs, o então secretário da SETEC do MEC, Eliezer Pacheco afirma que “os Institutos se revelam espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros” (PACHECO, 2011, p. 8).

Em que pesem das intenções no discurso oficial de tornar as graduações tecnológicas e os IFs em polos de inovação tecnológica, “[...] trata-se de uma oportunidade singular para a educação profissional e tecnológica” (PACHECO, 2011, p.12). Isso não

passou de retórica, algo de difícil concretização. Essa característica não vem se firmando, apesar de todo o esforço do governo federal em instituir os Núcleos de Inovação Tecnológica – NIT⁶ nos IFs que, até o momento, não se desenvolveram em centros produtores de novas tecnologias.

As características mais abrangentes que a de meros repetidores de técnicas laborais, previstas pelo MEC-SETEC na edição dos catálogos de cursos de tecnologia, aparentemente não surtiram o devido efeito.

Para exemplificar, apresentamos o que está disposto na apresentação do primeiro eixo tecnológico do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – Ambiente e Saúde:

Compreende tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, de suporte e atenção à saúde. Abrange ações de proteção e preservação dos seres vivos e dos recursos ambientais, da segurança de pessoas e comunidades, do controle e avaliação de risco e programas de educação ambiental. [...] Pesquisa e inovação tecnológica, constante atualização e capacitação, fundamentadas nas ciências da vida, nas tecnologias físicas e nos processos gerenciais, são características comuns deste eixo. A organização curricular dos cursos contempla [...] ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação e políticas públicas; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional. (BRASIL, 2016, p. 9).

A retórica oficial não se coaduna com a realidade. Há contradições em relação a aquisição de competências em cursos que variam de 1600 a 2400 horas. Se levarmos em consideração a formação anterior do aluno, esta acrescida de um período tão curto nas salas de aulas superiores, dificilmente conseguiremos a formação plena. Com muito esforço, poderia se capacitar o indivíduo a determinada função ou a replicar certas tecnologias. Queiram ou não, essa acaba sendo a opção de formação fornecida pelos cursos de tecnologia.

Nessa perspectiva, Brandão (2009) afirma que a “política governamental, do ponto de vista da política neoliberal brasileira, significa desenvolver competências para operar

⁶ NIT- Núcleo de Inovação Tecnológica tem como objetivo gerir a política institucional de inovação do Instituto de acordo com o artigo 16 da Lei de Inovação nº 10.973 de 02/12/2004, regulamentada pelo Decreto n.º 5.563, de 11/10/2005.

(trabalho simples) e adaptar (trabalho complexo) a ciência e a tecnologia transferidas pelas empresas trans e multinacionais dos polos dinâmicos do capitalismo”.

Isso vem se repetindo nos anos seguintes a sua pesquisa, assemelhando-se a aquilo que também identificamos, em que pese a suposta mudança de política governamental sob a égide do Partido dos Trabalhadores.

A limitação cultural e tecnológica imposta de fora para dentro se torna também um fator inibidor no desenvolvimento intelectual dos indivíduos, culturalmente e profissionalmente. Com oferta limitada de tecnologias no setor produtivo, é de se esperar que a demanda por força de trabalho também seja restrita e que isso se reflita na pretensão do grau de escolaridade e formação da classe trabalhadora.

Brandão (2009) confunde os conceitos de igualdade e equidade quando toma por base a dialética marxista usada por Acácia Kuntzer. Semanticamente, as palavras têm o mesmo significado. Equidade deriva do latim *aequitas*, que significa igualdade. Acreditamos que a palavra equidade deva ser utilizada como conceito do direito romano, no estabelecimento do estado democrático de direito, visando a tratar do equilíbrio entre as condições dos indivíduos, “tratando diferentemente os desiguais na medida em que se desigualam”.

Não se trata de entregar a cada um a responsabilidade da sua trajetória, mas sim de equipará-los em sua trajetória e, nesse sentido, os cursos tecnológicos são um elemento de equidade ao possibilitarem a rápida evolução até a pós-graduação daqueles que não tiveram possibilidades anteriores. A equidade nesse conceito é uma forma de modificação da estrutura social, diferentemente daquilo que menciona a autora quando afirma:

Assim, ao substituir a ideia de igualdade pela de equidade, defende-se que a responsabilidade da trajetória de vida de cada um, mais especificamente seu fracasso – na realidade, a sua não inserção nas relações sociais de produção capitalista –, seja centrada no indivíduo e não na estrutura social. (BRANDÃO, 2009, p.89).

A colocação da palavra equidade na retórica oficial, permite que vários fatores intrínsecos sejam apresentados e justificados, como a contenção social, a fixação do homem nos seus *lócus* original, o atendimento aos interesses do capital por mão de obra qualificada e barata, o interesse do trabalhador e de suas entidades em alavancar seu *status quo*, o interesse das IES privadas em promover cursos rápidos e lucrativos, etc.

Esta questão passa também pela diferença entre o discurso (ou a nebulosidade deste) e a prática governamentais, assim como pelos diferentes significados que esta educação pode ter, por um lado, para o capital e, por outro, para o trabalho. (BRANDÃO, 2009, p. 89).

De fato, dentro das justificativas para a proposta da lei de criação dos institutos federais, está a falta de formação profissional e a falta de “mão de obra qualificada” em quantidade suficiente.

Contudo o quadro atual é de carência de profissionais qualificados como mostra a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “Demanda e perfil dos trabalhadores formais do Brasil em 2007”. A indústria é o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional. (PACHECO, 2011, p.12).

Como já dito, essa suposta demanda por profissionais qualificados não se justifica e tampouco fundamenta a expansão desordenada de IFs e de cursos de graduação de curta duração. Parece-nos ser um atendimento direto aos anseios do capital por força de trabalho qualificada, em grande quantidade e conseqüentemente barata.

Para o capital, esta expansão dos níveis educacionais significa, dentre outros, o atendimento de suas necessidades quanto à qualificação (mesmo que restrita) necessária no processo produtivo modernizado e, ao mesmo tempo, a (con)formação massiva dos trabalhadores à realidade capitalista, possibilitando inclusive a referida ampliação do exército industrial de reserva. (BRANDÃO, 2009, p. 92)

Como experiência pessoal, poucas vezes encontramos dificuldades em obter “profissionais qualificados” quando ofertados salários dignos. A nosso ver, não há falta de profissionais qualificados e sim de salários adequados à qualificação.

Em nossa concepção, vemos a educação profissional como apenas uma parte da educação necessária ao ser humano, por que não dizer, a parte utilitária. Com anos de experiência na indústria iniciando como mecânico no final da década de 1970, vimos legiões de profissionais extremamente qualificados serem preteridos em função de salários menores ou de substituição por profissional de “grau mais elevado” nas mesmas funções.

O discurso governamental da falta de qualificação remete diretamente a contenção social, levando o trabalhador a buscar incessantemente uma qualificação sempre que se encontrar desamparado pelo emprego, servindo-se do amparo estatal. Estabelece-se

novamente a política assistencialista do governo, semelhante à proposta na criação dos liceus.

Em nossa pesquisa, encontramos alunos que já concluíram três cursos tecnológicos e estão se dedicando a um quarto pois, ao não encontrar trabalho para sua qualificação, vislumbram na continuidade dos estudos uma possibilidade de se manter com os auxílios governamentais como os disponíveis pela Política de Assistência Estudantil do IFSP – (PAE)⁷.

Em suas análises, Brandão (2009) também identificou a questão da formação dos cursos de tecnologia, até mesmo para aquilo que se propõe como primordial que é a educação profissional, vindo a constatar:

Tem-se então, de um lado, uma formação sólida, para alguns poucos e, de outro, para a grande maioria (dos que conseguem ir além do Ensino Médio), uma formação de nível superior específica, pontual, que sequer podemos afirmar estar voltadas para o mercado de trabalho, mesmo que estreitamente. (BRANDÃO, 2000, p. 90).

Essa formação dos cursos de tecnologia está atrelada, segundo a autora, à questão da qualidade das instituições privadas de ensino que, com a facilidade de ganhos rápidos acabam por promover muitos cursos de graduação tecnológica sem qualquer apego ao ensino e ao mercado, ou à formação ampla numa distorção cruel daquilo que deveria ser a formação para o trabalho.

Como veremos, existem dados que demonstram serem os CST “predileção” das instituições privadas de ensino superior. A qualidade do ensino destas instituições, com poucas exceções, é tão duvidosa que não recebe o apoio da burguesia industrial, a qual, em princípio, seria a empregadora de seus egressos (RODRIGUES, 2007). Neste sentido, um dado importante a ser destacado são, por exemplo, os quatro editais da Petrobrás para “Processo seletivo público para provimento de vagas e formação de cadastro”. Desde 2005, até o último a que tivemos acesso, de 2008, estes editais explicitamente não aceitam os cursos, afirmando, como no de 2008, que “para todos os cargos, não serão aceitos cursos de Tecnólogo” (BRANDÃO, 2009, p. 91).

⁷ PAE: Política de Assistência Estudantil com o repasse financeiro aos estudantes de baixa renda a fim de promover a permanência, auxílio financeiro, moradia, saúde e transporte.

Fernandes, em sua tese “Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos”, publicada em 2012, também investigou os cursos de graduação tecnológica ministrados nos Institutos Federais a partir da ótica da empregabilidade, como termo que remete a conseguir e manter o emprego a partir da formação profissional. Perante às observações feitas sobre a tese dessa autora, temos que destacar alguns pontos.

Em sua introdução, já anuncia que tem como foco a questão de “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 Aprendizizes Artífices”.

Em face a esse processo histórico de reconhecimento das graduações tecnológicas, também como ensino profissional, aponta as grandes mudanças ocorridas após a edição da LDBEN/1996, quando o discurso oficial passou a indicar para a promoção de “novos estímulos a esta modalidade de formação humana e profissional”.

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 (FERNANDES, 2012, p.143).

Nos seus principais objetivos, 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 *Campus* 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?” (FERNANDES, 2012, p.1).

A ideia mercadológica de empregabilidade também sofre resistência por parte da autora, que embora não conteste a dicotomia entre o discurso e a prática oficiais vislumbra essa palavra do ponto de vista mais abrangente e humano, vinculando esse termo à produção efetiva da unidade e do curso estudado. A produção do ensino é entendida como produção humana e não de força produtiva.

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. (FERNANDES, 2012, p. 168).

Ao optar por privilegiar a empregabilidade, observou os egressos por ponto de vista diverso da nossa pretensão. Interrogamos a questão da dicotomia evidenciada entre os discursos e propostas oficiais e a realidade encontrada nessas propostas.

A questão da empregabilidade (conseguir e manter emprego) é, a nosso ver, apenas um dos itens menores a serem observados na evolução dos IFs e das Graduações Tecnológicas. Visamos a observar a verdadeira formação humana, emancipadora e democrática encontrada nesses cursos além de perpassarmos pela empregabilidade como um dos itens que devem compor a educação profissional superior.

As perspectivas desenvolvimentistas de 2008, ano da lei de criação dos IFs, não se concretizaram e as palavras voltadas para a empregabilidade, evidenciam, a nosso ver, a necessidade permanente de uma educação ampla, para a vida, independente das intempéries do mercado, este ávido por facilidades de encontrar mão de obra barata e abundante.

Contudo o quadro atual é de carência de profissionais qualificados como mostra a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “Demanda e perfil dos trabalhadores formais do Brasil em 2007”. A indústria é o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional. Entretanto, dos 1.592 milhão de novos empregos com carteira assinada que serão criados no país, 35,4% devem se concentrar no setor de serviços, seguido da indústria extrativista e da de transformação, com 28% do total (PACHECO, 2011, p.7).

As promessas de produção de empregos abundantes não se confirmaram e a proposta “empregacionista” se mostra deficiente se comparada à proposta de formação humana e emancipadora.

Como problemas encontrados, a autora menciona que a “formação baseada na pedagogia da competência não cumpriu as promessas de empregabilidade tão propagadas” (FERNANDES, 2012, p. 190), algo que, quando observamos pelo mesmo ponto de vista, também concordamos, embora seja por motivos diferentes quando consideramos a proposta de formação mais ampla, ainda que todos nós estejamos falando de cursos superiores de curta duração.

Essa realidade apontada pela autora é bem diferente, no nosso caso, quando

analisamos egressos que estão em consonância com os arranjos produtivos locais, que tem o ensino como alavanca intelectual, humana e social, e não apenas como forma de obter emprego imediato à mercê do complicado, dinâmico e, muitas vezes, injusto mercado de trabalho.

Neste momento, cabe tratar da diferença entre os temas empregabilidade e arranjos produtivos locais.

Empregabilidade é termo usado no sentido ao atendimento do mercado de trabalho, formação de mão de obra e reserva de empregados qualificados, o que se distancia em muito do conceito inicial pretendido pelo respeito aos arranjos produtivos locais.

Os arranjos produtivos locais pressupõem não apenas a capacidade de oferecer emprego e permanência neles aos egressos, a empregabilidade, sendo isso apenas um item menor no conceito utilizado nas pretensões da Lei de Criação dos IFs, como bem afirma Pacheco:

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios (PACHECO, 2011, p. 16).

O respeito aos arranjos produtivos locais leva em conta proximidade do público alvo, os alunos, em primeiro lugar, as condições de escolaridade dos alunos, as condições de trabalho já existentes, as condições de empreendedorismo, a falta de oferta de cursos na região, a adequação dos currículos às necessidades locais, sendo o fator empregabilidade apenas um item.

Vários egressos, relatam a pretensão de empreender unidade de hostel ou de agenciamento de turismo na região, em função da pouca oferta de equipamentos de turismo e hotéis de baixo custo na região.

A visão restrita do universo dos arranjos produtivos locais como apenas empregabilidade e atendimento ao mercado de trabalho, a nosso ver, prejudica em parte a compreensão da visão dos cursos de graduação tecnológica.

Nas falas das Kuentzer (2005), encontramos referências à politecnicidade⁸ atribuída a Marx e Engels:

A politecnicidade 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 (KUENTZER, 2005, p. 89).

Essa referência, de forma indireta, também é percebida, nas palavras de Pacheco (2011) quanto às pretensões para os Institutos Federais:

Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Do nosso ponto de vista, essa visão acaba por ser reducionista naquilo que se aplica aos cursos de graduação tecnológica, o que corrobora para manter tal tipo de curso profissional, como curso de formação intermediária e limitada. (PACHECO. 2011, p. 2).

Embora aqui, devido à verticalização do ensino (do básico à pós-graduação), seja legítimo esse tipo de entendimento, no ensino superior, a noção de politecnicidade parece perder o sentido.

A politecnicidade pretendida e desejada para os cursos de formação profissional dos níveis básico e intermediário é bem diferente da formação democrática e emancipadora desejada nos cursos de graduação tecnológica. Se nos cursos iniciais o aluno vem com pouca ou nenhuma formação ampla (como ocorre no Proeja), e daí se faz necessária a politecnicidade, isso já não ocorre de forma tão perceptível no ensino superior. Nos superiores o aluno vem com formação acadêmica ou de vivência profissional, com uma bagagem

⁸ O termo politecnicidade é utilizado por alguns autores como Saviani (2003) e Kuentzer (2005) para expressar as pretensões marxistas de uma educação ampla e crítica aos operários, além do aprendizado funcional fabril.

formativa própria.

A educação empregada nas graduações tecnológicas do IF, notadamente no curso de Gestão de Turismo, analisado mais detalhadamente, é mais humanizadora do que profissionalizante e acreditamos que tal fato se deve a fatores como a gestão democrática dos IFs onde se procura observar às necessidades dos arranjos produtivos locais como algo mais abrangente do que a empregabilidade.

1.4.1 Os APLs para atendimento da política governamental e global e dentro do processo de criação dos IFs

Para se compreender o conceito de APL, necessário se faz atentar que o desenvolvimento cíclico do capitalismo experimentou diversas “revoluções” a partir da primeira “revolução industrial”, em função das alterações e evoluções do desenvolvimento tecnológico.

As mudanças dos modelos de desenvolvimento tecnológico provocaram a consequente mudança na distribuição e forma de aplicação da força de trabalho, tendo chegado ao atual modelo, onde a aplicação massiva da telemática (incorporação da informática com os sistemas de telecomunicação), levaram a outros conceitos de mobilidade e de produção.

Para definir como seriam vistos esses novos modelos e conceitos de produção, na década de 1990, foi criado o termo Arranjos Produtivos Locais (APLs) como um termo “guarda-chuva” que permitisse expressar as atuais situações produtivas.

Entretanto, somente no final da década de 1990 é que passa a ser discutido com maior intensidade de que forma as políticas públicas pensadas em macro escalas poderiam apoiar o desenvolvimento destas aglomerações produtivas, tendo em mira as peculiaridades da economia brasileira, possuidora de uma base industrial bastante distinta dos países do centro capitalista. É neste contexto que surge o termo Arranjo Produtivo Local (APL), como uma espécie de termo “guarda-chuva” capaz de abrigar uma ampla diversidade do fenômeno e com intuito de se constituir como um promissor instrumento de política econômica (COSTA, p.18, 2010).

Os principais teóricos utilizados para explicar resumidamente o atual ciclo em que está inserida a questão dos APLs são Nicolai Kondratieff (1892 – 1938) e sua obra “Los ciclos largos de la coyuntura econômica” (1992), e Joseph Schumpeter (1883 – 1950) e seu “Capitalismo, Socialismo e Democracia” (1961), que se detiveram em entender as fases cíclicas do capitalismo, pouco explicadas por Marx em suas propostas e obras, pois de cunho bastante generalista e carentes de uma teoria sobre os ciclos econômicos. No manifesto do Partido Comunista deixa isso bem claro ao afirmar:

Nos países onde a civilização moderna está florescente forma-se uma nova classe de pequeno burgueses, que oscila entre o proletariado e a burguesia; fração complementar da sociedade burguesa, ela se reconstitui incessantemente. Mas os indivíduos que a compõem se veem constantemente precipitados no proletariado, devido à concorrência; e, com a marcha progressiva da grande indústria, sentem aproximar-se o momento em que desaparecerão completamente como fração independente da sociedade moderna e em que serão substituídos no comércio, na manufatura, na agricultura, por capatazes e empregados. (MARX; ENGELS, 1999).

Como não previu nem indicou que países seriam os da “civilização moderna florescente”, nem como se daria a precipitação do proletariado, atrelando-a apenas à “marcha da grande indústria”, careceu de explicação mais detalhada sobre como se dariam os ciclos econômicos, algo que Kondratieff (1992) e Schumpeter (1961) se propuseram a explicar, ciosos dessa deficiência marxiana.

O fato é que MARX não tinha sequer uma teoria dos ciclos econômicos. Também nenhuma pode ser extraída de suas leis do processo capitalista. Mesmo se aceitarmos a sua explicação da ocorrência da mais-valia e concordarmos que acumulação, mecanização (aumento relativo do capital constante) e excesso de população (aumentando este último, inexoravelmente, a miséria da massa) se entrelacem numa cadeia lógica que termina com a catástrofe do sistema capitalista – mesmo assim estaríamos sem um fator que, necessariamente, provoque a flutuação cíclica do processo e que seja responsável por uma alternância imanente de prosperidade e depressões. (SCHUMPETER, p. 53, 1961).

Kondratieff, tomando como base o pensamento marxiano, teorizou sobre os ciclos de desenvolvimento do Capitalismo, que se dariam em ondas largas. Estabeleceu que a cada 47 a 60 anos estes ciclos sofreriam mudanças significativas.

Nesses ciclos, divididos em quatro períodos de 12 a 15 anos, seriam experimentados

momentos de desenvolvimento econômico e de depressão, comparando-os às estações do ano.

A primavera desenvolvimentista (primeiros 12-15 anos) se daria com um crescimento econômico relativamente rápido com o aumento da produtividade e do emprego, porém acompanhados pelo crescimento da inflação dos preços e de cobranças sociais. A seguir viria o verão, ápice do desenvolvimento econômico dentro do ciclo, que levaria ao esgotamento dos recursos e das inovações, provocando o acirramento das cobranças sociais, podendo levar a conflagração de conflitos.

Na estação seguinte do ciclo, o “outono”, seria experimentada a decadência do crescimento econômico, no qual as indústrias que se firmaram com as inovações tecnológicas passariam a ter sucesso sobre as demais que tendem a desaparecer, ainda que o consumismo provocado pelas “sobras” das produções do verão permaneça. Haveria a perda de postos de trabalho em função do desaparecimento das indústrias “antiquadas”, o que, agravado pelo consumismo latente, levaria à nova estação, o “inverno”.

Na última “estação” do ciclo, os limites econômicos voltariam a aparecer por motivos diferentes do verão, agora é a falta de oportunidades e de locais de trabalho que se aliam ao consumismo latente, provocando de maneira mais intensa a perda econômica, depressão ou a provável deflagração de conflitos de maior intensidade.

Os ciclos, por sua vez, tem características ligadas às evoluções tecnológicas, sendo o primeiro o das máquinas a vapor e dos teares de algodão; o segundo o das ferrovias e do aço; o terceiro das máquinas elétricas e da indústria química (petróleo); o quarto da indústria automobilística e das petroquímicas; o quinto da informática e telemática; e o sexto, que deveria se iniciar aproximadamente em 2025.

Dessa forma, segundo Kondratieff (1992), estaríamos vivenciando o inverno do quinto ciclo que teve seu início em 1975 com primavera até 1988, verão entre 1988 e 2001, outono entre 2001 e 2014, em tese, perdurando até 2025, com o início de outra primavera tecnológica, a do sexto ciclo (supostamente da nanotecnologia, sustentabilidade, energias renováveis, maximização da produtividade, inteligência artificial, robótica, entre outras propostas).

Schumpeter (1961), por sua vez, tentou explicar os ciclos longos da economia capitalista de forma mais complexa que seu antecessor Kondratieff (1992). Partindo da proposta dos ciclos econômicos contidas no pensamento marxiano e do seu antecessor,

propôs serem os ciclos econômicos dependentes daquilo que chamou de “processo de destruição criadora” do Capitalismo (economia).

Em sua teoria, Schumpeter (1961) coloca que os ciclos longos da economia capitalista estão inseridos em um processo complexo onde as novas tecnologias interferem diretamente no processo de acumulação.

Os ciclos (ondas) da economia (capitalismo) ocorrem em intervalos que vão se encurtando, o primeiro de 60 anos, o segundo de 55 anos, o terceiro de 50 anos, o quarto de 40 anos, o quinto de 30 anos e o sexto, ainda por vir. Os três primeiros foram experimentados por Schumpeter (1961) e os demais passaram a ser teorizados pelos neoschumpeterianos.

Segundo Costa (2010):

Schumpeter afirmava que cada flutuação cíclica da economia constitui uma unidade histórica que não pode ser explicada senão mediante uma análise histórica detalhada de numerosos fatores que concorrem em cada caso. Para o autor, cada ciclo capitalista é resultante de uma conjunção ou combinação de inovações que acabam criando um setor líder na economia, capaz de abrir inúmeras “janelas de oportunidades” de amplitudes temporais e multidimensionais, através de uma avalanche de transformações e destruições criativas, impulsionando o crescimento da economia para um período de prosperidade. (COSTA, 2010 p. 28).

Partindo-se do pressuposto schumpeteriano de que a fase do ciclo econômico estabelecida na década de 1990 pode ser considerada de prosperidade dentro do novo ciclo tecnológico da informação, isso muda os paradigmas produtivos, obsolescendo uma quantidade significativa de máquinas (capital).

Essa obsolescência provoca conseqüentemente a mudança na divisão do trabalho proposta para atender os equipamentos antigos, para propor novas divisões de trabalho baseadas na telemática, onde o trabalhador pode, em alguns casos, exercer suas atividades distante dos locais de produção. O conceito de produção em “ilhas” ou “células” do modelo “toyotista” ganha outros contornos, agora com abrangência mais ampla que inclui todos os setores produtivos, do primário ao de serviços, não somente no setor da indústria de transformação.

1.4.2 A utilização da educação como fator de disseminação do conceito de APLs

O novo modelo de desenvolvimento, que teve sua primavera nos anos 1990, com base na utilização massiva da informática e da telemática, foi um modelo econômico que modificou os meios de produção que, a partir da possibilidade de comunicação e produção remota, incorporou a necessidade de desenvolvimento local em todos os setores da economia: setor primário (extrativismo, lavoura e pecuária); 2.º setor (indústria de transformação); 3.º setor (turismo, serviço e comércio).

A questão central é desenvolver-se a economia local como um todo, não mais setORIZADA em grandes polos industriais produtivos, mas agora em “polos” tecnológicos integrados entre todos os setores. A essa integração de setores e de produção deu-se pela utilização do termo “guarda-chuva” de Arranjos Produtivos Locais, ou simplesmente APLs, como uma nomenclatura genérica.

Assim, nos anos 1990, surgiu o interesse “político” em se desenvolverem as capacidades “locais”, endógenas de produção compartilhada, num modelo diferente daquilo que vinha se experimentando da primeira revolução tecnológica até o modelo “toyotista” de produção.

Segundo Humphrey, esse modelo de produção “envolve uma busca contínua de aperfeiçoamento (Kaizem)”, diferentemente da especialidade estática anterior. Continua explicando que “os engenheiros trabalham em proximidade com os operários[...] com metas de qualidade e produtividade”.

Esse modelo de produção, dentro do conceito de destruição criativa de Schumpeter, também vem se deteriorando embora tais ideias não fossem novas, remontando ao início do século passado, como exemplifica COSTA:

[...] para entender como as atividades produtivas aglomeradas de pequenas e médias empresas passaram de uma posição secundária para uma posição central no debate econômico atual é necessário, antes de tudo, compreender quais foram as transformações estruturais do capitalismo e da sociedade mundial no último quartel do Século XX que estiveram diretamente relacionadas com a Segunda Ruptura Industrial do sistema e com a Quinta Revolução Tecnológica do capitalismo, que acabou abrindo passagem para a Quinta Onda Longa de Kondratieff, de acordo com os epígonos da Escola Neo-Schumpeteriana e da Escola Francesa da Regulação. (COSTA, 2010, p. 25).

As ideias fruto da destruição criativa, ainda segundo COSTA, sofreram resistência por parte dos detentores do poder econômico, e de certa forma contribuem para retardar a implementação de novas formas de produção:

Os detentores dos recursos, que acabam tendo o real poder de decisão ante a sociedade, escolhem como paradigma aquele mais favorável para a manutenção do *status-quo*, o que nem sempre é o mais eficiente em termos produtivos e o melhor em termos sociais. Por outro lado, de forma irônica, como salientam os autores, os próprios vitoriosos no jogo do livre mercado acabam não tendo a certeza de que eles realmente atingiram um *approach* que melhor serve aos seus interesses. (COSTA, 2010, p. 26).

Mesmo assim, surge o interesse nessas novidades por parte dos detentores do poder, já que isso poderia lhes gerar riquezas, passando a exercer influência para que as atividades governamentais também se norteiem por alguns desses preceitos, como no caso do Brasil, onde os economistas vinculados aos governos propuseram formas de estimular a economia em favor do ciclo (onda) atual, tendo como algumas premissas o desenvolvimento tecnológico (dentro das IES, a criação dos NITs), e as novas formas de produção integradas, que foram chamadas em arranjos produtivos locais.

Economistas nacionais como Luiz Gonzaga Belluzzo, Ricardo Carneiro, Reinaldo Gonçalves, Plínio de Arruda Sampaio Jr. e Paul Singer, fomentaram de alguma forma a ideia de produção endógena, constante do cerne do conceito de APLs, que não é demais lembrar, foi termo “guarda-chuva” para as várias propostas econômicas nesse sentido.

Paul Singer foi um dos expoentes a propor políticas governamentais a partir dos anos 1980, como citado na ocasião da sua morte na revista Valor Econômico.

[...]integrante do grupo de fundadores do PT em 1980, Singer foi um dos responsáveis pelo que o partido teve de mais celebrado em suas quase quatro décadas; a formulação de um programa de desenvolvimento a partir do fortalecimento do Mercado interno via distribuição de renda.(PILAGALLO, 2018).

O fortalecimento do mercado interno, ou seja, a produção e distribuição de bens e renda de forma endógena, se encontra sob a cobertura do “guarda-chuva” do conceito de APLs, que já era conceito em voga na década da proposição do programa de Singer, vindo

a ser utilizado a partir de 2003, quando da assunção do governo pelo Partido dos Trabalhadores e de suas propostas para o ensino profissional a ser ministrado nos IFs.

Cabe lembrar que o citado veio a publicar em 2002 o livro “Introdução à Economia Solidária”, onde defendia como princípios “a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual” (PILAGALLO, 2018), uma das formas de gestão do capital abarcadas pelo termo APLs.

Ocorre que a forma dinâmica da empresa ou dos “empreendedores” privados que se propõe a “surfear na onda schumpeteriana” é acompanhada de movimentos paquidérmicos da estrutura governamental, que depende de propostas de leis e de ambientes politicamente favoráveis para que se dê a transformação.

Para que se aproveite a onda que se inicia, o trinômio educação, pesquisa e inovação, necessariamente nessa ordem, precisa ser acionado de forma dinâmica e rápida, sob pena da educação e da pesquisa estarem trabalhando para “inventar a roda”.

No nosso caso, somente em 2004 promoveram-se a “lei da inovação tecnológica”, Lei n.º 10973, de 2/12/2004, que “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”.

Ainda dentro desse contexto, em 2008 surgiu a lei de criação dos IFs, lei n.º 11892, de 29/12/2008, que institui a “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”.

Em 2010 o MEC e a sua SETEC vieram a implementar uma série de medidas para a promoção e criação dos NITs dentro de todas as IES públicas. Assim sendo, um movimento cíclico desenvolvimentista e dinâmico que se iniciou em 1990 levou, nas mãos do poder público, cerca de vinte anos para ter efeito, já no final do ciclo e no início de outro. Reiteramos que a fase propícia para se “surfear” a onda desenvolvimentista é na primavera de Kondratieff (1992) e não no seu inverno.

No contexto político governamental, nos deparamos novamente com a questão dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), termo que, como já vimos, consegue abarcar uma grande gama de novos conceitos produtivos. Esse “desenvolvimento” governamental foi inserido nos conceitos da educação pretendida para os IFs.

O capítulo 6.º da referida lei atribui características específicas nesse sentido. Sobre a questão do desenvolvimento dos APLs, cita:

Art. 6.º 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;

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;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008).

Quanto à questão da pesquisa e inovação tecnológica, fatores para a formação do empreendedor schumpeteriano, a lei prevê mecanismos de implemento e incentivo dentro das finalidades e objetivos específicos dos IFs:

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7.º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6.º 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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os

diferentes setores da economia;

- 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;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Torna-se nítida a relação entre os conceitos de desenvolvimento regional contido no conceito amplo dos APLs, bem como o interesse no desenvolvimento da pesquisa e inovação a fim de se alcançar, por meio das políticas educacionais, os novos meios de produção econômica (capital) que emergem na quinta onda tecnológica que vivenciamos e, aparentemente, encontra-se em sua última fase.

Os IFs e as graduações tecnológicas vêm de um processo histórico de produção de força de trabalho capaz de introduzir rapidamente as novas tecnologias no mercado e a legislação de criação dos IFs “surfou na onda schumpeteriana” que se apresentava no momento (acreditamos que, na educação, devemos buscar a próxima onda e não seguir a que se esvai).

A proposta de lei de criação dos IFs já continha alguns elementos do trinômio desenvolvimentista de Schumpeter: a inovação tecnológica, o empreendedorismo sendo que o acesso ao crédito ficou a cargo de outras políticas governamentais.

O contido na proposta de 2006/2007 foi naturalmente gestado anteriormente, provavelmente no princípio do governo que se instalou em 2003, com base nos pensamentos de Singer. Independentemente da vertente política governamental, a lentidão natural da máquina estatal levou cerca de 18 anos para produzir uma proposta de rede de educação que se adequasse à nova onda.

A proposta de criação dos IFs está inserida nesse contexto “revolucionário” da evolução do capitalismo nacional que se iniciou em princípio dos anos 2000, vindo a ser concretizada no ano de 2008, com tendência a prestigiar o modelo dos APLs como novo paradigma no ensino profissional, numa visão mais social como pretendiam os neoschumpeterianos. Conceitos de eficiência coletiva, interação, cooperação, interdependência no espaço, entre outros, se tornam mais importantes do que as

“individualidades” próprias do capitalismo.

Utilizando a definição de Costa (2010) para os APLs, observamos que houve uma tentativa de aproveitamento por parte das políticas governamentais das propostas marxianas de Kondratieff (1992) e Schumpeter (1961), que tiveram na criação dos IFs um elo importante para a base educativa que propiciasse o desenvolvimento tecnológico dentro do novo ambiente produtivo.

Essa proposta, porém, foi gestada num período muito longo, próprio das instituições burocráticas governamentais, sendo pouco aproveitada na sua eficácia, já prestes a ser encerrada a onda produtiva, vindo a dar lugar a um novo modelo econômico de produção ainda incerto que, a nosso ver, vem se apresentando como robótica, inteligência artificial, novas matrizes energéticas e sustentabilidade.

Importante notar ainda que a política de implementação dos APLs – modelos produtivos de caráter de integração social – também sofreu com entendimentos de conceitos presentes no capitalismo tradicional como a empregabilidade, empreendedorismo, formação humana, etc.

A emancipação humana em seus lócus, voltada para a eficiência coletiva, como pretendido nos APLs, é confundida com empregabilidade, sendo o ensino, por sua vez, entendido e utilizado como uma forma de se obter emprego capaz de atender aos interesses imediatos pessoais e do capital.

O empreendedorismo, que para Schumpeter (1961) dependia da capacidade de “inovar”, ou seja, de se entregar o indivíduo à destruição criativa, vindo a produzir novas formas de produção (inovação), algo que não seria exclusivo dos detentores do capital (meios produtivos), muitas vezes é entendido como a capacidade do indivíduo em se tornar detentor do meio de produção (capital), levando a distorções como as malfadadas terceirizações e ‘pjetizações’⁹ da força de trabalho.

A lentidão do Estado e a falta de entendimento das mudanças do processo produtivo vieram a dificultar ainda mais a implementação dos conceitos atuais de produção endógena, a partir de preconceitos ou confusões com relação ao modelo que se propôs no início da

⁹ PJTIZAÇÃO: Termo empregado em referência a trabalhadores que trocam a condição de contratados formais – pessoas físicas pela a condição de empresas individuais – Pessoas Jurídicas (PJ), “empreendedores”.

década de 1990 e que, é importante frisar, permanece em voga até que novo modelo produtivo se estabeleça em função das inovações tecnológicas que vêm surgindo.

A necessidade dos modelos marxianos da evolução (ou desconstrução como proposto por Schumpeter (1961)) dos meios produtivos (economia) a fim de que a pretendida sociedade comunista se componha, de forma paradoxal, não se coaduna com os modelos lentos e ineficientes dos governos.

Seria necessário o rápido esgotamento dos modelos produtivos (ondas schumpeteriana) para que novos modelos em períodos cada vez mais curtos se sucedessem até o propalado transbordamento da produção capitalista que viesse a permitir a divisão igualitária.

Ao contrário, os modelos propostos até agora vêm produzindo um vasto campo para os detentores do capital que, diferentemente dos governos, possuem agilidade e efetividade bastante para se aproveitarem dos novos modelos em seu favor e, nesse campo, a criação dos IFs é terreno fértil para a produção massiva de força de trabalho que atendam aos interesses privados.

Capítulo 2 - Os cursos de Graduação Tecnológica no *Campus* Cubatão do IFSP

Neste capítulo, temos como desígnio, a partir da observação de uma unidade do IFSP, compreender as especificidades dos cursos de graduação tecnológica dentro dos IFs, como foram criados e vem se desenvolvendo nos seus vários aspectos, sobretudo em relação ao respeito aos arranjos produtivos locais.

Como já mencionado, limitamos nossa pesquisa ao *Campus* Cubatão do IFSP em função de algumas características específicas. Julgamos necessário que a pesquisa se desse em unidade descentralizada onde sua criação tivesse vínculo com os APLs. Também era preciso unidade com certo tempo de maturação dos cursos, com turmas formadas e engajadas nos APLs. Essa unidade foi a primeira descentralizada, desvinculada de ser tachada como Escola Técnica Federal, além de estar em local onde as características dos arranjos produtivos locais são notáveis e foram consideradas quando da elaboração dos projetos de cursos.

Depois, nos focamos no curso de graduação tecnológica de gestão em turismo, curso consolidado, com diversas turmas de egressos, o que possibilita uma boa visão do que vem ocorrendo com os formados nessa instituição e sua visão com relação da questão dos arranjos produtivos locais.

Esta parte da pesquisa se deu em três etapas, na primeira analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (PDI), seguido da participação do *Campus* Cubatão dentro desse Plano e seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e, por fim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo e suas matrizes curriculares.

A partir de uma visão geral dos projetos institucionais, o objetivo deste capítulo foi demonstrar como foi elaborado um projeto de curso e seu currículo no âmbito dos IFs, levando-se em conta a questão dos Arranjos Produtivos Locais.

Com o intuito de atingir nossos objetivos, torna-se fundamental a compreensão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP para se ter uma ideia global da constituição fática da instituição.

2.1 A Graduação Tecnológica no Campus Cubatão do IFSP

A história do *Campus* Cubatão do IFSP seguiu a conjuntura do desenvolvimento dos IFs, guardando suas peculiaridades locais (APL) como veremos a seguir.

Especificamente, o portal da internet do IFSP caracteriza-o da seguinte forma:

Instituição pública federal que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada diretamente ao Ministério da Educação (Brasil). É uma instituição multicampi, especializada na oferta de educação nas diferentes modalidades de ensino, básico, superior e profissional, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Possui excelência em seus cursos técnicos e de graduação, reconhecidos internacionalmente pelo alto nível de qualidade (IFSP, 2016).

A própria definição dada pela instituição para suas atividades denota e afirma a característica primordial de educação para o trabalho (profissional) vinculada ao desenvolvimento econômico e ao atendimento aos arranjos produtivos locais.

A história do IFSP registra, em suas diversas fases, além da manutenção de educação pública de qualidade a oferta de formação profissional orientada ao desenvolvimento econômico brasileiro, especialmente no Estado de São Paulo. (IFSP, 2016).

Essa característica de formação de força de trabalho é histórica e remonta os idos de 1909, sempre com a característica de “atender” às classes econômicas inferiores, muitas vezes chamados de “desvalidos da sorte”. Nota-se essa condição na própria referência do IFSP quando afirma:

O IFSP foi criado originalmente como a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, por meio do Decreto-lei n.º 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909. O decreto determinou a criação em cada uma das capitais dos Estados da República uma "Escola de Aprendizes Artífices", para que ali fosse ministrado ensino profissional primário. (IFSP, 2016, grifos nossos).

Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo é considerada então o embrião dos atuais IFs e teve como seus primeiros cursos os de Tornearia, Mecânica e Eletricidade, além das oficinas de Carpintaria e Artes Decorativas. Nessa direção, o próprio portal menciona que “a Escola teve seu projeto voltado para a formação de operários e

contramestres” (BRASIL, 1909).

No início do século XX, as mudanças ocorridas nos meios produtivos, como a produção em série, a especialização e mecanização dos postos de trabalho, fizeram com que fossem incorporadas uma característica formativa geral à Escola e elas se transformaram, a partir de 1937, em Liceu Industrial de São Paulo.

As mudanças, acompanhando o desenvolver histórico, se seguiram durante o transcurso da década de 1940, durante o conflito global, sob a égide do Estado Novo do governo de Getúlio Vargas, sendo transformada em Escola Técnica de São Paulo (1942). Ainda nesse processo de mudança, houve uma nova alteração para Escola Técnica Federal de São Paulo (1965).

A denominação de Escola Técnica Federal surgiu no segundo ano do governo militar, por ato do Presidente Marechal Humberto de Alencar Casto Branco (15.04.1964 a 15.03.1967), incluindo pela primeira vez a expressão federal em seu nome e, dessa maneira, tornando clara sua vinculação direta à União. (IFSP, 2016).

Segundo consta da página oficial do IFSP (2016), a “Escola Técnica Federal de São Paulo formou, entre os anos [19]60 a [19]90, técnicos de nível médio, inicialmente para as áreas de Mecânica e Edificações, depois para Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações, Processamento de Dados e Informática Industrial”.

Com as mesmas características da escola de São Paulo, somente em 1987 foi criada uma unidade descentralizada, a unidade de Cubatão, (que é foco de nossa pesquisa empírica), e somente dez anos depois foi criada uma terceira unidade, em Sertãozinho, expansão tímida perto do que viria a se seguir uma década depois.

De três unidades (*campi*) no IFSP em 1997 passamos aos atuais 37 espalhados por todo o estado, oferecendo ensino técnico integrado ao médio em 11 modalidades, técnicos concomitantes em 23 modalidades e o Proeja¹⁰, em quatro modalidades. Além do ensino médio, oferta 19 graduações tecnológicas, seis licenciaturas, oito bacharelados e quatro mestrados.

Atualmente, o IFSP conta com 35 *campi*, 36 cursos superiores, com oito cursos de

¹⁰ PROEJA: Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

bacharelados, cinco cursos de licenciatura e 19 cursos de graduação tecnológica. Além disso, dispõe de quatro cursos de mestrado, completando toda a cadeia formativa com os cursos de formação inicial e médio-técnicos.

Podemos notar que o IFSP continuou com sua missão de promover a educação profissional, privilegiando o ensino técnico médio e, no nível superior, privilegia o ensino tecnológico e as licenciaturas.

Preserva os indicativos legais de 50% de oferta de ensino técnico nas várias modalidades, 20% para as licenciaturas e 30% para as demais modalidades de ensino, conforme previsto na Lei n.º 11892, de 29/12/2008, em seu artigo 8.º, que 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. 7.º desta Lei”, ou seja, cursos técnicos de nível médio, preferencialmente integrados, 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. 7.º.”, ou seja, cursos de licenciaturas.

A escola de Cubatão, que teve seu início em 1987 como unidade Descentralizada de Ensino da Escola Técnica Federal, foi a primeira unidade das Escolas Técnicas a funcionar dessa forma. Acompanhando a evolução legal já apresentada, a então CEFET – UNED-Cubatão passa a se chamar *Campus* Cubatão do IFSP em dezembro de 2008.

Atualmente, o *Campus* Cubatão oferece cursos de Ensino Técnico Médio, Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados em engenharia. Os cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio em Informática e o de Organização de Eventos possuem 80 e 40 vagas, respectivamente. Já o Curso Técnico Médio em Automação Industrial possui 40 vagas.

Na modalidade superior de curta duração (graduação tecnológica), o *Campus* Cubatão oferece Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (40 vagas), Tecnologia em Automação Industrial (80 vagas) e Tecnologia em Gestão de Turismo (40 vagas).

O *Campus* Cubatão do IFSP oferece também dois cursos de Licenciatura, um em Matemática (40 vagas) e outro em Letras-Português (40 vagas), e dois bacharelados em Engenharia de Controle e Automação (40 vagas) e em Turismo (40 vagas).

No total, não computando os cursos de extensão e de atenção à comunidade, são ofertadas, em Cubatão, 400 vagas em três períodos de aulas, correspondendo a uma disponibilidade de atendimento a 2 mil alunos por ano.

2.1.1 O curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo

O Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo teve seu início em 2008, a partir da Resolução n.º 173/07, de 8/5/2007, do Conselho Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, que autorizou a Implantação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (CGT).

A matriz inicial do curso era dividida em cinco módulos (semestres de A a E) com cerca de 314 horas em cada semestre, com a característica terminativa nos módulos B, C e D, que permitiam a certificação intermediária em Guia de Turismo Regional, Guia de Turismo Excursão Nacional e Guia Especializado em Atrativos Turísticos Naturais.

Essa certificação intermediária veio a contribuir para a manutenção da ideia de cursos intermediários entre o técnico e o superior e veio a ser extinta na matriz curricular seguinte. Possuía 40 matérias presenciais específicas, num total de 1960,5 horas, acrescidas do estágio supervisionado de 230 horas.

Em 2010, a grade veio a sofrer sua última alteração, deixando de lado muitas matérias específicas de Turismo para incluir uma grande carga horária de metodologia da pesquisa, com o intuito de produção de trabalhos de conclusão de curso (TCC) como elemento indispensável para a graduação. Consolidava-se então a característica acadêmica ao curso.

Tal mudança, mais de ordem administrativa, também excluiu a possibilidade de “certificação” intermediária, retirando em parte essa característica técnica do curso, dando-lhe uma configuração mais acadêmica, porém sem sofrer mudanças em suas qualidades originais.

Agora a matriz curricular é composta por 42 matérias, divididas em cinco módulos (semestres), num total de 1667,4 horas, acrescidas de 230 horas de estágio supervisionado. A redução da carga horária veio a ser suplementada em parte pela exigência da elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, que são fontes importantes para a análise da visão dos alunos.

Atualmente, movimentos no sentido da “transformação” do curso de graduação tecnológica em Gestão de Turismo em Bacharelado em Turismo já foram engendrados, como ocorre com grande parte dos cursos de tecnologia, a exemplo do próprio *Campus* Cubatão, que, em 2016, “transformou” o curso de Graduação Tecnológica em Automação em curso de bacharelado em Engenharia de Automação, agora com duração de cinco anos.

Tais movimentos se dão, em grande parte, em função da discriminação e falta de conhecimento da realidade e da função dos cursos superiores de graduação tecnológica.

2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) estão contidas as diretrizes básicas de funcionamento do Instituto e suas unidades (*Campi*), sendo fruto da sua consagrada gestão democrática, iniciada em 1963, com a admissão de membros do corpo discente como participantes dos Conselhos de Representantes e do Conselho de Professores, como já anotado anteriormente.

O PDI apresenta um histórico que acompanha a trajetória de todos os *campi* do IFSP, desde a criação da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, com foco meramente informativo, mas que possibilita a compreensão do processo de criação das escolas.

A questão da gestão democrática dos IFs se torna marcante já na construção dos PDIs. Eles estabelecem a partir da instituição de uma portaria institucional da Comissão de Elaboração do PDI, com vistas à organização e sistematização das propostas oriundas da comunidade como técnico-administrativos e docentes, alunos e familiares, comunidade do entorno, elementos dos arranjos produtivos locais, prefeituras e outros sujeitos interessados no destino do IF de suas localidades em que são instadas a se manifestar por meio de chamadas públicas.

Esse processo de construção é mais amplo, iniciando-se a partir do CONIF-Fórum de Pró-Reitores de Desenvolvimento Institucional que determina como será pautada a representação e a formação das comissões de elaboração dos PDIs.

A própria descrição do processo, feita no PDI, denota a importância da participação ampla e democrática da sociedade na sua elaboração, como podemos ver:

Para tanto na primeira reunião da referida Comissão ocorrida em 16/06/13, foi definido o plano de ação que daria sustentação a todo o debate e a construção do referido documento. Em primeiro lugar ficou definido que os campi e as Pró-Reitorias iriam constituir uma Comissão Local que seria a mediadora no processo de discussão em seus espaços. O passo seguinte foi estabelecer os canais de comunicação e a maneira como seriam divulgados e publicados os atos e documentos da Comissão Central (IFSP, 2013, p. 26).

A importância dada pela participação descentralizada e democrática acaba por diferenciar os IFs das demais instituições de ensino superior e dessa forma, o respeito aos arranjos produtivos locais se destaca. Existem ações específicas para o chamamento da sociedade para o auxílio no desenvolvimento do plano.

Entre elas, a criação de canal de comunicação exclusivo da comissão com a finalidade única de reunir e expor em um único local as opiniões e soluções vinda de todos os meios sociais envolvidos na produção do PDI, ficando “[...] estabelecido que haveria o e-mail institucional pdi2013@ifsp.edu.br e os documentos publicados no sítio eletrônico www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/pdi-2013.html” (IFSP, 2013, p.26)

Chama a atenção a importância dada ao cumprimento da legislação quando da elaboração do PDI, tendo em vista que, aparentemente, há uma lacuna no artigo 8.º, da Lei n.º 11892/2008, quando estabelece percentuais de 50% de vagas para atender ao ensino médio-técnico, 20% de vagas para as licenciaturas e os demais 30% para qualquer outra modalidade de ensino, sem, no entanto, definir se os percentuais se aplicam para todo o IFSP ou de maneira localizada para cada *campus*.

Tal fato foi apontado e solucionado, novamente de forma democrática, com o objetivo de serem respeitadas as “vontades” e “vocações” locais e as determinações legais.

No *Campus* Hortolândia, o quarto a receber a Comissão Central, o tema de destaque foi novamente os balizadores, já que a questão dos percentuais, apontados por lei não estavam sendo respeitados no primeiro momento pelos campi, por falta de consenso, pois havia o entendimento que os percentuais (50% dos cursos técnicos, 20% das licenciaturas e 10% do Proeja), seriam respeitados no âmbito do IFSP e não por *Campus*. Como não houve consenso, a Reitoria em decisão conjunta com o Colégio de Dirigentes decidiu por manter os percentuais por *campus* (IFSP, 2013, p. 27).

Aqui cabe uma crítica à diferenciação do entendimento produzido pelos discursos oficiais daquilo que entendemos como arranjos produtivos locais. Na região onde está

instalada o *Campus* Cubatão, existe uma gama muito grande de universidades, públicas e privadas, além das ofertas de cursos a distância, com o oferecimento excedente de vagas de licenciatura, gratuitas e pagas, levantando dúvida da necessidade e utilidade da obrigação de se produzirem vagas para tais tipos de curso, em que pese à legislação e a vocação dos IFs.

Devemos notar que na cidade de Cubatão o IFSP é a única unidade a oferecer curso superior, embora esteja dentro de um contexto maior da Baixada Santista. Os arranjos produtivos locais, se respeitados, comportariam a elevação do número de vagas para licenciaturas? Por outro lado, em outras regiões do Estado, poderia existir a necessidade de cursos de formação de professores e a oferta maior nesses locais equilibraria as necessidades de cada arranjo produtivo local.

A preocupação com o atendimento às necessidades dos arranjos produtivos locais (reiteramos ser tratado como todo o componente social e não apenas com a oferta de empregos) foi levada a detalhes, no tocante ao PDI 2013 do IFSP. O entendimento de que algumas unidades não conseguiram responder aos itens pautados provocou a prorrogação dos prazos até que o respeito à discussão democrática fosse maturado.

[...] a Comissão Central se reuniu para avaliar o processo e por unanimidade foi decidido que seria solicitada a alteração no cronograma de trabalho das Comissões Locais e Central, uma vez que foi apontado que a maioria dos campi, não conseguiu realizar a discussão democrática sobre a construção do PDI, e deste modo, a discussão sobre o PDI foi estendida até o mês de março/2014. (IFSP, 2013, p. 27).

Nem mesmo a minuta do PDI, documento orientador elaborado por técnicos com base na legislação, “foi apresentada sem a consulta democrática, sendo publicado a segunda versão da minuta, que foi levada para a discussão com a Comunidade Audiência Pública realizada no *Campus* São Paulo”.

Somente após ampla consulta e atendimento aos anseios localizados é que foi levado o PDI à Assembleia Geral, ressaltando-se ainda que “nas duas Audiências Públicas realizadas pela Comissão Central do PDI, contamos com a presença de observadores externos, como por exemplo, Professores da Faculdade de Educação da USP e UNICAMP, Movimentos Sociais e outros representantes de segmentos da sociedade [...]” (IFSP, 2013,

p. 140).

Essa preocupação exacerbada pelo respeito à gestão democrática e aos arranjos produtivos locais vem a fortalecer as características únicas do IFSP e seu modelo de ensino verticalizado que atende a todos os níveis da educação, do básico a pós-graduação *latu sensu*.

O perfil institucional definido no PDI não foge aos cuidados de sua elaboração e determina como missão da instituição “construir umas práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento”. (IFSP, 2013, p. 29)

Vemos na forma de criação e na retórica institucional algo que se aplica e se amplia em relação à retórica oficial, uma vez que, na prática educacional, todos os fatores são levados em conta, aplicando-se a cada fase da educação uma metodologia diferente. O respeito aos arranjos produtivos locais se faz presente de maneira permanente e eficaz.

Entretanto, não podemos deixar de lado a inculcação histórica da educação profissional existente nos IFs e isso está bem marcado no PDI. “O IFSP, historicamente, se constitui como espaço formativo no âmbito da educação e do ensino profissionalizante” (IFSP, 2013, p. 29). Dessa forma, qualquer fase do ensino existente no IFSP será vista com suas características históricas de profissionalização no sentido de empregabilidade e formação de exército de força de trabalho para atendimento às forças produtivas.

As mudanças de âmbito democrático e social a serem estabelecidas nos IFs necessitam de aprimoramento contínuo, tendo em vista os cem anos de educação voltada para os “desassistidos”. Também é notada no PDI essa preocupação quando se fala “a sua identidade vem sendo continuamente construída a partir de referenciais ético-políticos, científicos e tecnológicos presentes nos seus princípios e diretrizes de atuação” (IFSP 2013, p. 29).

A filosofia e estrutura verticalizada única dos institutos federais tornam difícil a compreensão da sua vocação. Isso se dá, em parte, por muitos dos seus críticos terem levado uma vida toda, às vezes gerações seguidas, de participação nas escolas e universidades convencionais, conteudistas, elitistas, bem diferentes daquilo ao que se propõe para os IFs. Disso decorrem as dificuldades de apresentar tais instituições ao público “comum”, quase sempre oriundo das escolas e universidades “convencionais”.

A proposta contrária à elitização do ensino é bem clara e está inscrita no PDI a

“opção da Instituição em abarcar diversas demandas da sociedade, incluindo a escolarização daqueles que, no contexto da vida, não participaram das etapas regulares de aprendizagem” (IFSP, 2013, p.29).

A visão de prática educativa integradora, transformadora e reflexiva também está exposta de forma clara no PDI quando afirma que:

[...] acompanhando os processos de transformação no mundo do ensino, do trabalho e com a perspectiva de diminuição das desigualdades sociais no Brasil, busca construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento. (IFSP, 2013, p. 29).

Pelas características que vem sendo mencionadas, embora o IFSP seja uma autarquia com gestão unificada em uma única Reitoria, a forma democrática e descentralizada dos IFs dispõe de autonomia administrativa e de ensino para cada unidade, que respeita a sociedade onde a unidade está instalada, suas especificidades, seus arranjos produtivos locais, no intuito de proporcionar uma melhor integração entre escola e “lócus” social.

Dessa forma, além dos ditames gerais do IFSP, o PDI contempla isoladamente cada unidade e no presente caso interessa uma melhor análise daquilo que diz respeito à unidade de Cubatão, como veremos no item a seguir.

2.2.1 O *Campus* Cubatão inserido no contexto do PDI

A história do *Campus* Cubatão tem sua especificidade em relação aos demais *campi*. Passou por momentos de resistência e de pressão da sociedade sobre os meios políticos locais e nacionais a fim de se firmar e de manter sua identidade. Tais fatos são únicos e inerentes a essa unidade, outro fator que contribui para a escolha dela e seus cursos como objeto de estudo.

Foi, provavelmente, a primeira vez em que uma unidade federal se instalou em um município, contando quase exclusivamente com a contrapartida desse tipo de ente federativo na sua criação e administração. Esse modelo de parceria governo federal e

município geraria frutos para a instalação de outras unidades descentralizadas, agora consolidadas.

Especificamente, a aula inaugural da “Unidade Descentralizada” - Uned Cubatão ocorreu em 31 de março de 1987, no auditório da Prefeitura Municipal e foi ministrada pelo então Ministro da Educação, Jorge Bornhausen. De acordo com o PDI 2013:

A Unidade de Ensino Descentralizada de Cubatão da ETFSP foi instalada em 1987, inicialmente, na Rua Tamoio, Bairro Vila Paulista, no centro de Cubatão, em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal, com o objetivo de atender a comunidade de Cubatão e cidades vizinhas. Esta é a primeira UNED do país (IFSP, 2013, p. 68).

Note-se na afirmação contida no PDI o ineditismo da criação da unidade, tanto pela sua forma de criação, como pela intenção de atender as especificidades da comunidade local, ou seja, os arranjos produtivos locais.

A participação e o interesse local pela criação da unidade são fortemente evidenciada quando em 1987, a Prefeitura Municipal desloca funcionários com o objetivo específico de manter o funcionamento da unidade “[...] a Prefeitura Municipal deslocou quatro funcionários para trabalharem na Uned Cubatão” (IFSP, 2013, p. 69).

Os momentos de resistência da comunidade foram reais e dificilmente experimentados por outra unidade no país, quando a unidade, primeira descentralizada, sofreu o risco de ser extinta, ou ser encampada pelo SENAI, SESC, ou outra entidade que promovesse mais do mesmo. O risco real existiu e é apontado no PDI:

No segundo ano de vida desta UNED, mais precisamente em 1988, com o aumento do número de alunos, bem como a falta de contratação de professores e técnico administrativos, o ano letivo ficou comprometido encerrando-se somente em junho de 1989. A partir daí, não foi mais possível dar prosseguimento aos cursos. Assim, o clima de insegurança, gerado pela falta de concurso público, acabou por produzir manifestações de estudantes e servidores, que tomaram conta de Cubatão e chegaram até o Congresso Nacional. Vereadores locais e das cidades vizinhas, deputados estaduais e federais e senadores receberam uma comissão formada por servidores e alunos e, diante dessa manifestação promovida pela comunidade escolar da UNED Cubatão foi aprovada em Brasília a criação de cargos públicos e conseqüentemente abertura de concurso público, que ocorreu em novembro de 1990. Com o ingresso de docentes e administrativos concursados, os alunos retornaram às aulas em 1990. (IFSP, 2013, p. 68).

A participação da comunidade e de toda a sociedade em defesa da manutenção de uma escola com princípios e estrutura totalmente diferentes do existente até então foi de suma importância, não só no tocante à unidade de Cubatão, como também para parametrizar o processo expansionista que se seguiria anos depois.

Com essa movimentação social, foi possível viabilizar a cessão de terreno por parte da Prefeitura Municipal aonde viria a ser construída a unidade, como contrapartida municipal no movimento de expansão, modelo que veio a ser seguido por outras unidades descentralizadas como a de São João da Boa Vista, Bragança Paulista e Guarulhos, seguindo de exemplo para a expansão mais vigorosa implementada a partir de 2008, após a edição a Lei n.º 11.892/2008 de criação dos IFs.

Atualmente oferece aos estudantes das nove cidades da região os seguintes cursos: Ensino Médio Integrado, Cursos Técnicos em: Eletrônica, Informática e Automação Industrial, Cursos Superiores de Tecnologia em Automação Industrial e em Gestão de Turismo e o Proeja (Ensino Médio com qualificação em Informática Básica). Hoje, para atender cerca de mil alunos, além de contar em seu quadro funcional de docentes com 8 doutores, 30 mestres, 2 doutorandos e 20 especialistas, o Campus Cubatão também tem equipe técnico-pedagógica 70 formada por pedagogos, psicólogo, técnicos em assuntos educacionais e assistente social. Apresenta, ainda, infraestrutura composta de salas de aula tradicionais, auditório para 100 pessoas e miniauditório, conjunto poliesportivo, sala projeção com recursos audiovisuais e de produção de vídeos, biblioteca, laboratórios de línguas, artes, química, física e biologia, laboratórios de informática, eletricidade, eletrônica, simuladores, CLP, sistemas digitais, instrumentação, entre outros. Suas instalações possuem a infraestrutura necessária para garantir a preservação do Ensino Público de Qualidade: baseado no princípio de que a Educação é um bem comum e direito de todos. O *Campus Cubatão* respeita o compromisso de oferecer sempre cursos de qualidade, destacando-se pela busca da excelência no panorama da Educação Pública Nacional. (IFSP, 2013, p. 69)

As vinculações das receitas da União por força da Constituição Federal exigem que se atenda aos quinhões distribuídos pelos fundos de participação, fazendo com que o oferecimento de vagas em entidades e cursos similares por parte de estados e municípios não seja comprometido. Esse fato torna necessário o atendimento de setores da educação ainda não contemplados pelos estados e municípios na região, sempre em atendimento aos arranjos produtivos locais.

Uma solução parcial, pouco ortodoxa, para o problema de emissão de verba federal

para o ensino básico (a cargo do município) e médio/técnico (a cargo do estado) foi à inclusão direta dos IFs sob a égide do Ministério da Educação, com a criação da SETEC¹¹ (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), que passou a ser entidade autônoma no controle dos institutos federais, com característica e *status* próprios de ministério, ainda que dentro de outro ministério.

Esse ato político, a nosso ver, permitiu desvios nos objetivos iniciais e democráticos propostos para a criação de unidades e de cursos, possibilitando o atendimento a interesses específicos e políticos em detrimento da visão mais ampla dos arranjos produtivos locais.

Quando passamos a observar a “inserção regional” referida no PDI atual, notamos a grande importância que se estabelece na produção econômica pura e simplesmente. Essa questão prática é contrária em parte ao que se propõe para os institutos federais. Embora deva estar presente a questão da produção econômica, a nosso ver, ela se sobrepõe às demais questões sociais, numa repetição histórica do atendimento aos “desvalidos” para o preenchimento da força produtiva necessária às forças produtivas.

Ao basear a expansão do IFSP em “dois movimentos concomitantes – a desconcentração do processo produtivo e a concentração do capital na megalópole do eixo Rio de Janeiro - São Paulo” (IFSP, 2013) – a visão mais ampla dos arranjos produtivos locais fica em segundo plano e a inserção regional fica em desacordo com as propostas iniciais.

Essa questão está bem clara quando, no item 2.1 da análise da inserção regional, é afirmado que esses “[...] dois fenômenos, do ponto de vista da distribuição espacial da riqueza e de suas implicações demográficas, econômicas e sociais, determinam a atual fase de expansão da rede composta pelos *campi* do IFSP” (IFSP, 2013, p. 137).

A proposta de atendimento as demandas produtivas de mão de obra barata e qualificada, em detrimento da formação emancipadora é claramente expressa no PDI:

Simultaneamente amplia-se a oferta de vagas na capital paulista e seu entorno (Região Metropolitana), para garantir o atendimento das novas demandas de mão de obra geradas pelas empresas de alta tecnologia e do setor de serviços concentradas no vértice paulistano da megalópole do Sudeste do Brasil. (IFSP,

¹¹ A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) é a coordenadora nacional da política de educação profissional e tecnológica (EPT) no País. Tem por atribuição formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações de EPT, atuando em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino e os diversos agentes sociais envolvidos na área.

2013, p.138, grifo nosso).

A fusão de propostas políticas aparentemente distintas das dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) frente aos governos do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) é notável, em que pese o propalado atendimento aos arranjos produtivos locais. Unem-se os interesses em uma proposta de PDI quando se afirma:

Assim, o IFSP tem se expandido, desde meados da década passada e mais aceleradamente na atual, dentro do entendimento das últimas gestões do MEC de levar o ensino técnico de qualidade a todo país por meio da rede nacional de institutos federais, num movimento que é acompanhado de perto pela rede estadual de Escolas Técnicas (ETECs) e Faculdades Tecnológicas (FATECs) mantidas pelo Centro Paula Souza (órgão do governo estadual gestor das escolas técnicas, relacionado à Secretaria de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, 2013, p. 138).

A nosso ver, criar e sobrepor unidades de ensino de forma suplementar, com as mesmas finalidades, a fim de atendimento aos meios produtivos é um contrassenso às propostas legais e discursos oficiais do governo federal.

Transportar essas ideias norteadoras iniciais aos princípios filosóficos e pedagógicos emancipadores e reflexivos pode, novamente, passar a ser uma contradição entre a retórica oficial e a prática educativa, como veremos a seguir ao analisar o item 2.3 do PDI 2013 do IFSP.

2.3 Os Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais no contexto do PDI

A questão da gestão democrática, é ponto chave de partida para a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), sendo logo em seu início mencionada:

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) objetiva estabelecer a finalidade e o horizonte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Como instituição educativa, o IFSP deve ter autonomia para estabelecer o seu projeto e para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática fazem parte da própria natureza do ato pedagógico e devem transparecer em seu projeto político-pedagógico (IFSP, 2013, p. 143).

Aqui, o discurso oficial retoma à questão da aplicação democrática da gestão dos institutos federais se basear não apenas no público interno, mas também na sociedade em que estão inseridas as unidades.

PPI deve resultar de amplas discussões da comunidade educativa, que é toda aquela que participa e atua nas questões relativas ao processo educativo e de gestão nesta instituição pública. Entende-se, aqui, a instituição pública como uma conquista da comunidade e não somente como um aparelho burocrático e ideológico do Estado (IFSP, 2013, p. 143).

A utilização retórica de autores conhecidos para alicerçar os princípios pedagógicos do IFSP, não está completamente vinculada à formação dos docentes e aos ditames e propostas da lei de criação dos institutos.

A grande parte de docentes do IFSP é oriunda da formação acadêmica tradicional, conteudista, como engenheiros, administradores, tecnólogos, entre outros, que reproduzem em sua atividade de ensino os modelos apreendidos em mais de 20 anos de bancos escolares.

Essas dificuldades foram por mim vivenciadas, enquanto professor do IFSP, e pode ser notada em texto sobre “Vygotsky na educação profissional”, apresentado no 2.º Congresso Ibero-americano de Educação Comparada e 7.º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada em 2017.

Os conceitos do psicólogo bielorusso Vygotsky de “zona de desenvolvimento proximal”, “aprendizagem mediada” e “pensamento verbal” são algumas considerações que podem ganhar relevante interesse na compreensão da atividade de docente que é exercida pelo técnico, principalmente quando este não possui a formação pedagógica específica, combinada com a atividade técnico profissional da qual é capacitado, muitas vezes alcançando a condição de professor sem essa pretensão. (BARBOSA, 2016, p. 2).

A afirmação contida no PPI é de plena compreensão por parte dos atores que compõe o núcleo educativo do IFSP de que compreendem que “[...] o ser humano como ser sócio histórico, ou seja, resultado de um conjunto de relações sociais historicamente determinadas, em constante construção e transformação” (IFSP, 2013, p. 142) é, a nosso ver, algo bastante pretencioso se observada a origem acadêmica da grande maioria dos

docentes da instituição.

Corroborar, como foi feito, uma afirmação definitiva com o pensamento de Vygotsky “somos produtos da interação com o meio e todo conhecimento é resultado da construção da relação com o outro” (VYGOSTSKY, 1998) não transforma por si a educação, ainda mais quando as propostas de atendimento às necessidades dos meios produtivos são evidenciadas desde o início.

O PPI, contido no PDI, retoma o discurso democrático da produção de conhecimento proposto por Pacheco (2011) quando da exposição de motivos para a criação dos Institutos Federais, deixando a parcela do discurso que pretende a atenção aos meios produtivos em segundo plano, o que, na prática, a nosso ver, ocorre de forma inversa. Segue a fala governamental (Pacheco) de que “essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (IFSP, 2013, p.143).

Embora sujeitos a nossas críticas, não se pode negar os avanços obtidos nas propostas pedagógicas desde a criação do Liceu de Artes e Ofícios com sua proposta de atender aos “desvalidos”.

Tentar compreender a ação educativa como um todo, tendo como pressuposto que “o desenvolvimento de capacidades, potencialidades, habilidades, competências, valores e atitudes especificamente humanos depende da ação educativa informal e formal existente no meio em que se vive” (IFSP, 2013, p. 144) diferencia e desloca o posicionamento do IFSP das demais instituições de ensino, sobretudo as de ensino profissional que, em sua maioria, ainda têm como premissa a educação conteudista e mecanizada para a formação de mão de obra.

Os princípios pedagógicos pretendidos para o IFSP se alicerçam em ideias propostas por autores conhecidos e clássicos como Paulo Freire (1996) e Vygotsky (1998), embora permeados na dicotomia do atendimento aos interesses econômicos e produtivos.

Essa característica dicotômica da lei de criação dos IFs e suas subsequentes regulamentações aparece em todos os momentos e é notada em parte na atividade docente e formativa. A visão da importância do curso é no sentido de formação educativa para o atendimento ao mercado de trabalho. O desenvolvimento humano, fruto da educação superior, é deixado em segundo plano. Importa mais a capacidade de enfrentar o mercado de trabalho de forma mais competitiva.

Afirma a egressa M. R. que “o grande desafio é ter que enfrentar um mercado de trabalho onde os profissionais não têm nenhum conhecimento técnico, porém são pessoas que já atuam há muito tempo”. A egressa deixa em segundo plano o aprendizado diário, não formal, adquirido por quem atua na área durante a prática laborativa, inclusive o dela própria. Trata o aprendizado informal como algo de menor valor. A atividade pedagógica, nesse caso, não deu conta de transmitir mais do que o tecnicismo conteudista presente no ensino tradicional e arraigado em nossas instituições de ensino.

Os princípios pedagógicos do IFSP são fundamentalmente aqueles apresentados por Eliezer Pacheco quando das exposições de motivos para a lei de criação dos IFs e, dessa forma, agregam a dicotomia do discurso oficial, por um lado de formação humana e, por outro, de atendimento à formação de força de trabalho para o mercado.

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (PACHECO, 2011, p. 29).

A questão de agregar formação acadêmica e preparação para o mundo do trabalho, quando tratada de forma única para todas as fases da educação, influencia a forma de compreensão das graduações tecnológicas nesse contexto.

Por serem cursos superiores de curta duração, têm que privilegiar a formação profissional que, como vemos pela declaração dos egressos, é o maior objetivo de quem busca essa modalidade de ensino profissional.

Os Institutos Federais, de maneira geral, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – têm como objetivo central agregar à formação acadêmica a preparação para o mundo do trabalho, discutindo os princípios das tecnologias a ele relativas. Para isso, é preciso derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. (IFSP, 2013, p. 157).

Embora não seja foco da nossa pesquisa, merece destacar que a maioria dos professores do ensino profissional não tem formação pedagógica. São profissionais de excelência em suas áreas que conhecem pouco da atividade docente, com pouco hábito nas diversas fases formativas, especialmente os níveis básicos.

No artigo “Vygotsky na educação profissional”, de 2017, descrevi alguns dos problemas enfrentados por um engenheiro que passa à condição de docente, sem antes ter obtido conhecimentos pedagógicos, repetindo a forma de ensino que teve.

Os princípios pedagógicos propostos pelo PPI muitas vezes não veem essa realidade que afeta os docentes.

Vê-se que a organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, possibilitando a realização de percursos formativos da educação básica à pós-graduação (IFSP, 2013, p.158).

A verticalização do ensino, diferencial positivo dos institutos federais, propicia possibilidades de inclusão social aos alunos, inclusive a aceleração do processo educativo do básico à pós-graduação.

Ocorre que essa mesma face positiva da verticalização leva os professores técnicos a atuarem em todas as fases do ensino ao mesmo tempo, pressupondo a necessidade de um tipo de pedagogia para cada uma dessas fases, algo muito difícil de ser trabalhado pelo docente técnico.

Como técnico e docente ao mesmo tempo, o professor do ensino profissional/profissionalizante tem muito mais a ensinar além de sua técnica e a sua atividade se complementa se melhor compreender teorias psicológicas e pedagógicas. São de importância para o ensino teorias como a construtivista de Piaget (1896-1980), onde o professor funciona como mediador, criador de conflitos e orientador, a da aprendizagem significativa de Ausubel (1918-2008) com o papel docente de mediador e facilitador, a comportamentalista de Skinner (1904-1990), onde o docente é detentor e condutor do conhecimento e a sócio interacionista de Vygotsky (1896-1934). (BARBOSA, 2017, p.3).

Essa problemática pedagógica, que não é foco de nossos estudos, não é contemplada no PPI e precisaria de atenção profunda das áreas da psicopedagogia

envolvidas na produção dos Planos Pedagógicos.

2.3.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo dentro do PPP do IFSP

O curso superior de graduação tecnológica em Gestão de Turismo de Cubatão foi autorizado por meio da Resolução n.º 173/07, de 8/5/2007 do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, sendo a primeira turma iniciada no primeiro semestre de 2008.

A principal justificativa para a criação do curso foi a da “demanda de mercado”, associada essa aos arranjos produtivos locais, conforme consta do projeto de curso submetido ao Conselho Diretor, em seu item 2 “Justificativa e demanda de mercado” (IFSP, 2010, p.16).

Embora as justificativas iniciem mencionando a “importância estratégica do Turismo para a economia do país”, a questão da “empregabilidade” tem tom mais eficaz ao afirmarem:

[...] a expansão crescente do turismo e da hotelaria tem aberto novas oportunidades de negócios e empregos não apenas nas áreas mais tradicionais - agências de viagens, organizadoras de viagens, transportes rodoviários, marítimos, aéreos, estabelecimentos hoteleiros e assemelhados -, mas também em outras frentes de trabalho especializado, como animação cultural, recreação, parques temáticos, gestão de eventos etc. (IFSP, 2010, p.17).

A justificativa de atendimento ao mercado de trabalho continua a ser mencionada sem, no entanto, se atentarem de maneira mais eficaz para outras relações existentes nos arranjos produtivos locais, como a formação de indivíduos já atuantes na área que melhor se destacam no seu segmento, a elevação do nível educacional daqueles que atuam na área, a disponibilização de curso superior gratuito e federal à população carente, a não existência de vagas suficientes para atenderem a procura dos alunos e do mercado, o desenvolvimento da cultura local, a relação do curso com os locais, etc.

Quando mencionam a questão do estabelecimento de políticas públicas que

implicam a necessidade da criação do curso, valem-se da pesquisa realizada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), entidade representante dos utilizadores da força de trabalho dos futuros egressos do curso, ou seja, atentam principalmente para a formação de mão de obra, valendo-se da pesquisa “Pesquisa junto aos Turistas Corporativos da Cidade de Santos”, feita por Marco Aurélio Giangiard, Especialista nas Áreas de Negócios, Marketing e Finanças, para o SENAC (IFSP, 2010, p.17).

A questão dos arranjos produtivos locais permanece como algo atrelado principalmente à geração de empregos e, a partir disso, a obtenção dos demais atributos sociais locais, como vemos no PPP (2010, p. 18), em que diz que o “[...] turismo é uma atividade importante econômica e socialmente para qualquer região [...] pois gera muitos empregos e rendas, possibilitando a sustentabilidade local.”

Nos estudos, encontramos dificuldades de entendimento na importância do desenvolvimento da cultura local. Em trabalho de elaborado por Guerra e Nascimento (2007) sobre prato típico da região, denominado “Patrimônio imaterial caiçara: o "azul marinho" como resgate da cultura caiçara na Baixada Santista”, do *Campus* Cubatão, foi demonstrado que poucas pessoas atuantes no curso conheciam esse tipo de cultura, haja visto que a maioria vem de outras regiões que não a “caiçara”¹², ensinando a promoção do turismo segundo suas experiências, com pouca atenção à cultura local. Tal fato será mais apresentado no capítulo 4 das impressões dos alunos.

Na exposição de motivos, a capacitação profissional é o principal elemento norteador, afirmando que:

Essa capacitação se faz necessária, para que não somente no espaço onde os eventos estão ocorrendo, os participantes se sintam satisfeitos. A satisfação para esses participantes necessita ser global: nos atrativos visitados, no tempo livre de lazer, na receptividade dos moradores, mas, principalmente, na rede hoteleira da região (IFSP, 2010, p. 17).

Os objetivos de atender ao mercado em tempo curto ficam mais exacerbados, não

¹² Caiçara: o termo caiçara é uma denominação local para aquelas comunidades e indivíduos que vivem ao longo do litoral dos Estados de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro. A comunidade caiçara é formada pela mescla de populações indígenas, colonos portugueses e negros.

só por terem sido utilizados elementos representantes das atividades produtivas para a justificativa, como quando se expressa de maneira clara a intenção do curso:

Essa mesma intenção de atrair para a região mais, maiores e melhores eventos já se manifestam, em maior ou menor grau, em algumas das cidades mais próximas de Cubatão, município em que o *Campus* Cubatão se encontra instalado. Elas se preparam já há algum tempo para esse *boom* econômico, social e turístico da região, como fica evidente no calendário de eventos e divulgações incluídos abaixo. Além disso, há a preocupação cada vez maior, por parte das cidades, de participarem dos eventos da capital, São Paulo, que trazem sempre bom retorno quanto à divulgação das melhorias introduzidas nas cidades, dos calendários de eventos e da própria região (IFSP, 2010, p.18).

Não identificamos em nenhum local do PPP (2010) a pesquisa sobre cultura local, o oferecimento de opções de lazer e turismo com a inserção do turista na vida dos locais. A cultura “caíçara”, indígena¹³, portuária, etc., sequer são lembradas. O próprio *Campus* Cubatão está construído no bairro chamado de Casqueiro, alusão ao “sambaqui”¹⁴ que existia no local, importante estrutura da cultura indígena.

No entanto, encontramos no PPP (2010) alusão direta a uma empresa privada, um hotel, que é mencionado como grande gerador de “empregos” e necessitado de mão de obra. “No Guarujá, o C. G. R. recebe em média 250 eventos por ano, sendo responsável por 45% da receita do hotel” (IFSP, 2010, p.18).

A preocupação, na contramão do já existente nos arranjos produtivos locais, estava muitas vezes, calcada naquilo que a iniciativa privada prometia, deixando de lado os oferecimentos culturais permanentes. Como era de se esperar, a expectativa de desenvolvimento turístico a partir de investimento privado não se concretizou, enquanto a cultura local permaneceu.

¹³ Presença de aldeias indígenas em Bertioga e Peruíbe, cidades limítrofes pertencentes aos arranjos produtivos locais.

¹⁴ Sambaquis ou casqueiros também são chamados de cernambis, sarnambis, concheiros, ostreiros, samauquis, berbigueiras, caieiras, caleiras e são depósitos construídos pela ação humana, constituídos por materiais orgânicos e calcários que, empilhados ao longo do tempo, sofrem fossilização química. Alguns grupos indígenas utilizavam como santuário, enterrando seus mortos. Outros os escolhiam como locais especiais para construir maloca. São uma importante fonte de estudos, já que do seu conteúdo pode-se saber sobre a vida dos primeiros povoados do atual território brasileiro.

O município de Cubatão, integrante do Circuito Turístico Costa da Mata Atlântica, reativará uma das atrações mais radicais da região, a rampa de voo livre. Fechada há cerca de 20 anos, a rampa localizada no Parque Estadual da Serra do Mar voltará a funcionar no início de 2011 e tem como iniciativa atrair, além de muitos turistas, fãs de esportes radicais e grandes competições internacionais. O município de Cubatão, já bastante conhecido por turistas em busca de aventura como *trekking* e ciclismo, com a nova rampa, espera criar parcerias para campeonatos internacionais de voo livre (IFSP, 2010, p. 19).

As justificativas para a criação do curso, na maioria das vezes, estão baseadas em estudos da iniciativa privada e em conceitos comerciais, como a que se refere a uma pesquisa feita por revista de abrangência nacional.

Segundo excertos da revista, um dos grandes responsáveis pela expansão do turismo regional é a vinda da Petrobrás para Santos. “Santos cresce com nova sede da Petrobrás”, (IFSP, 2010, p.19), empresa que não tem a vocação de contratar graduados em tecnologia para seus quadros, como bem exemplifica Brandão:

Como veremos, existem dados que demonstram serem os CST “predileção” das instituições privadas de ensino superior. A qualidade do ensino destas instituições, com poucas exceções, é tão duvidosa que não recebe o apoio da burguesia industrial, a qual, em princípio, seria a empregadora de seus egressos (RODRIGUES, 2007). Neste sentido, um dado importante a ser destacado são, por exemplo, os quatro editais da Petrobrás para “Processo seletivo público para provimento de vagas e formação de cadastro”. Desde 2005, até o último a que tivemos acesso, de 2008, estes editais explicitamente não aceitam os CSTs, afirmando, como no de 2008, que “para todos os cargos, não serão aceitos cursos de Tecnólogo” (BRANDÃO, 2009, p. 90).

Continuam atrelando a necessidade do curso ao suposto provável desenvolvimento tecnológico e econômico da região, o que não ocorreu em sua plenitude, afirmando “[...] a verdadeira revolução tecnológico-econômica que se prevê venha a ser a grande mola propulsora de todo esse *boom* empreendedor, social e turístico [...]” (IFSP, 2010, p. 19).

Propalam ainda as melhoras de infraestrutura promovidas em nível governamental como fatores impulsionadores do turismo, sem se atentarem que elas se deram mais em função do atendimento das necessidades dos detentores do capital do que das necessidades da população. Ao ser transformada a região em “um canteiro de obras”, a população e o desenvolvimento turístico regionais seriam seriamente afetados.

Um dos grandes elementos de alavancagem do turismo na região seria a temporada de navios de passageiros que provoca grande afluxo de pessoas. “Nesta temporada, passaram pelo terminal de passageiros do Porto de Santos 970 mil pessoas, 27% a mais do que no mesmo período do ano anterior” (IFSP, 2010, p. 19). No entanto, não existe qualquer matéria no currículo do curso que se aplique ou se dedique às atividades específicas do turismo marítimo, vocação natural do maior porto da América Latina.

A grande proposta contida nos motivos da criação do curso é a de proporcionar a formação gratuita de força de trabalho para a iniciativa privada, isso sendo notado quando afirmam que:

[...] se evidencia o pioneirismo do *Campus* Cubatão do IFSP que, visando atender as novas demandas e exigências do mercado turístico, oferece um curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo numa região que, embora prioritariamente voltada ao exercício do turismo receptivo - haja vista a vinda crescente de linhas de cruzeiro e a ação promocional da região pelo Santos e Região *Convention & Visitors Bureau*, não conta, ainda, com nenhum curso superior, público e gratuito, na área de turismo (IFSP, 2010, p. 20).

Essa proposta de criação de curso de formação de força de trabalho para a iniciativa privada em detrimento da formação cidadã é explicitada ao final das exposições de motivos:

O curso tem como proposta formar profissionais dotados de competências e habilidades específicas para atuação imediata em mercados altamente competitivos e em constante transformação, privilegiando o domínio de técnicas, as vivências práticas, o dinamismo, a flexibilidade e o espírito empreendedor. (IFSP, 2010, p. 20).

2.4 Objetivos do PPP

Os objetivos pretendidos para o curso de Tecnologia em Gestão de Turismo estão apresentados na página 25 do PPP, em seu item 3, e serão analisados a seguir. Continuamos a destacar a importância dada à formação rápida de força de trabalho barata, para o atendimento imediato do setor de turismo da região.

A seguir apresentamos o objetivo geral proposto no PPP (2010), no qual notamos

inicialmente a grande preocupação em “treinar” profissionais com “competências” para a melhor desenvoltura de exercício das atividades laborais no turismo e o consequente aumento da oferta de força de trabalho para as empresas do setor:

O objetivo do *Campus* Cubatão do IFSP, ao oferecer o curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, é atender a uma demanda específica da região relativa à expansão de atividades em comércio e serviços, desenvolvendo as competências profissionais específicas da área profissional de Turismo e Hospitalidade, de modo a ampliar a oferta de profissionais habilitados e de empreendedores na área, o que trará uma significativa melhoria à qualidade de vida do cidadão da Baixada Santista. (IFSP, 2010, p. 25).

A premissa oficial de formar rapidamente força de trabalho é algo já mencionado como característica dos cursos de graduação tecnológica, desde a década de 1960, com a criação dos cursos de engenharia operacional.

Destarte o objetivo primordial anteriormente apresentado, ele vem implementado de alguns objetivos específicos que não atentam exclusivamente para a formação de trabalhadores, mas, na exposição desses objetivos, a função específica é o mote para qualquer outro tipo de formação.

O curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do *Campus* Cubatão objetiva capacitar técnica e academicamente o aluno de modo a promover a ampliação da sua esfera de atuação e a interação com outros profissionais, dando-lhe condições para que desenvolva competências específicas da habilitação profissional de Tecnólogo em Gestão de Turismo, de modo a que ele possa assumir a responsabilidade e o compromisso de: (IFSP, 2010, p. 26).

Passa a seguir, dentro dos objetivos secundários, a apresentar “competências” funcionais para os formados tais como:

[...] definir objetivos de planejamento estratégico de negócios e de projetos aplicados ao trade turístico; elaborar estudos de mercado turístico; analisar e avaliar os efeitos positivos e negativos de atividades turísticas; elaborar projetos de intervenção em áreas de interesse ambiental; diagnosticar, analisar e gerir a infraestrutura de turismo em suas três vertentes: hospedagem, alimentação e transporte; definir e implementar padrões de qualidade no segmento; organizar e administrar os setores internos de estabelecimentos ligados ao turismo, como

parques temáticos, pousadas, hotéis, clubes, espaços de eventos, entre outros; definir e liderar equipes de trabalho; atuar no planejamento e desenvolvimento da atividade turística, nos segmentos público e privado, organizações não governamentais e de comunicação, na elaboração de políticas de turismo nas organizações nacionais, estaduais e municipais. (IFSP, 2010, p. 27).

A formação humana pretendida e alardeada nas justificativas de Pacheco (2011) para a lei de criação dos IFs como:

[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2011, p. 2).

Embora os objetivos elencados no PPP (2010) sejam anteriores às propostas de Pacheco (2011), eles permanecem vigentes, dentro do processo histórico de formação tecnicista pretendido para os CEFETs agora IFs.

Com a capacidade de oferta de vagas estipulada em 80 novos alunos por ano, distribuídos 40 no primeiro semestre e número igual no segundo, a meta proposta é de formar 80 profissionais a cada 2,5 anos, algo que ficou muito longe da realidade encontrada no período estudado. Entre 2010 e 2016, colaram grau no curso, 32 alunos, cerca de 10% dos 320 esperados. Tal fato, leva a indagação, tal como, se estaria o projeto de curso atendendo às questões dos arranjos produtivos locais.

O perfil profissional pretendido para o egresso está descrito na página 28 do PPP (2010) como:

O Tecnólogo em Gestão de Turismo atua no planejamento e desenvolvimento da atividade turística nos segmentos público e privado. Desenvolve ações no âmbito do planejamento turístico, agenciamento de viagens (emissivas, receptivas e operadoras de turismo), transportadoras turísticas e consultorias voltadas para o gerenciamento das políticas públicas e para a comercialização e promoção dos serviços relativos à atividade. A identificação dos potenciais turísticos do receptivo, considerando a diversidade cultural e os aspectos

socioambientais para o desenvolvimento local e regional, constitui-se em atividade relevante desse profissional.

Essa meta formativa contida no perfil deixa alguns pontos das necessidades dos arranjos produtivos locais em segundo plano, como a necessidade de proporcionar a formação humana aqueles que ficaram distantes da escola por algum período, conforme relata a egressa Katia “[...]é triste ver que desde 2010 só colaram grau 32 alunos,[...] eles não ouvem a gente, fazem o curso do jeito que querem [...], fiz a faculdade para realizar o sonho de ter curso superior”.

O currículo tem como base teórica matérias de vários campos de ensino que, para melhor observação, subdividimos em três grandes grupos: Gestão, Turismo e Áreas comuns e sociais. Na área de gestão, são trabalhadas nove disciplinas, Gestão empresarial I e II; Contabilidade; Estatística; *Marketing*; Empreendedorismo; Gestão Pública; Captação de Recursos e Transporte, num total de 328 horas de aula.

Na área de turismo são trabalhadas 11 disciplinas afins, Fundamento do Turismo I e II; Tecnologia de recreação e lazer; Agenciamento de Viagem I e II; Organização de Eventos I e II; Alimentos e Bebidas; Hotelaria I e II e Ecoturismo compreendendo ao todo 470,5 horas de aula.

Além das matérias de relacionadas à profissão de gestão em turismo, existem 21 matérias de caráter formativo geral como História da Ciência e Tecnologia; História Regional; Ecologia; Língua Portuguesa; Informática; Filosofia e ética; Direito; Cultura e civilização; Inglês I e II; Espanhol I e II; Psicologia; Geografia I e II; Educação ambiental; Manifestação da Cultura Popular; Metodologia da Pesquisa; Metodologia do Projeto; Orientação Metodológica do Estágio; Orientação Metodológica I e II, que perfazem uma carga horária de 912,6 horas de aulas.

É interessante notar que embora seja um curso de “Gestão”, ou seja, da área de administração e negócios, essa é a que possui menor carga horária no curso, cerca de 328h de aulas, o que por si, já demonstra a pouca adequação do currículo às pretensões do curso. O aluno que se inscreve para um curso de “Gestão” provavelmente espera um currículo com maior carga horária nessa área de conhecimento.

As matérias relativas ao Turismo contam com 470,5h de aulas, muito pouco para um curso de “Gestão em Turismo”, sendo notável que, embora conste dos arranjos

produtivos locais a existência do Terminal de Cruzeiros do Porto de Santos, não exista nenhuma matéria sobre esse tipo de atividade turística, conforme vemos na fala da aluna A. “não sei por qual motivo não aprendemos nada sobre o turismo nos navios [...] temos de fazer curso fora para conseguir trabalhar em navio”.

A questão de respeitar os arranjos produtivos locais vai além da mera empregabilidade ou formação superior dos alunos.

Nessa análise, torna-se notória a distribuição desigual para as matérias das ciências sociais e comuns, que contemplam 912,5h de aulas, cerca de 15% a mais que as outras duas grandes áreas juntas, aquelas que dão nome ao curso.

Acrescentamos a isso dois fatos que se destacam: primeiro, o excesso de matérias relacionadas à metodologia. São 256,8h de aulas destinadas ao ensino de metodologia em um curso de graduação tecnológica, menos acadêmico, colocado dentro da categoria de educação profissional, ainda que se espere propiciar ao aluno as condições de extensão de seus estudos. Em segundo lugar, chama à atenção a inclusão de 270,8h aulas de línguas (português, inglês e espanhol), matérias que já deveriam vir incorporadas aos conhecimentos dos alunos. Existem mais aulas de idiomas e metodologia do que de Gestão ou Turismo.

O aluno F. C. assim explica “[...] vim fazer o curso depois de aposentado e me deparo com aulas de inglês básico e espanhol que não levam a nada [...] quem não sabe nada fica sem saber e quem já conhece não aprende nada nesse tempo [...]”. Novamente, vemos que há limites em relação aos arranjos produtivos locais.

2.5 Relação do curso de graduação tecnológica de Gestão em Turismo com os arranjos produtivos locais

A relação dos cursos do *Campus* Cubatão com os arranjos produtivos locais passa por uma análise da região onde está inserida essa unidade. Cubatão é uma cidade autônoma, com cerca de 120 mil habitantes, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Está conurbada com Santos e São Vicente e, junto com essas cidades, concentra uma população de cerca de 870 mil habitantes.

A maior parte das atividades produtivas da região está calcada na atividade portuária e seus serviços e na atividade petroquímica e de siderurgia de Cubatão. As atividades produtivas secundárias de importância são o Turismo, foco do curso em estudo, e a pesca, constando assim do portal da Prefeitura de Santos.

As atividades ligadas ao **Porto** - o maior da América Latina, com 13 quilômetros de extensão e por onde passa mais de um quarto de todas as cargas que entram e saem do Brasil, configuram como principal fonte de riquezas do município, fazendo de Santos a cidade da Região Metropolitana da Baixada Santista mais importante economicamente e uma das mais ricas do país.

Os setores do **Turismo**, de Serviços e da Pesca em geral completam a lista de maiores atividades da **economia** santista, mas a exploração de extensa camada pré-sal de petróleo e gás na Bacia de Santos, descoberta anunciada em 2006 pela Petrobras, já causa impactos positivos e deverá ser um dos motores na década atual. (SANTOS, 2017, grifos do autor).

O município é visto na região como uma cidade industrial, com uma oferta limitada de serviços, nesse item incluídos os serviços de prestação educacional e de turismo.

Embora considerada uma cidade industrial, Cubatão abriga de 23 grandes indústrias, a maioria de processos químicos. Porém, possui no setor de serviços, seu grande aporte de PIB, conforme indica o IBGE, é no setor de serviços:

Produto Interno Bruto (Valor Adicionado)			
Variável	Cubatão	São Paulo	Brasil
Agropecuária	597	11.265.005	105.163.000
Indústria	1.342.276	193.980.716	539.315.998
Serviços	4.817.716	406.723.721	1.197.774.001

Fonte: IBGE – censo 2010

A informação do IBGE indica que a grande maioria da população residente no município trabalha no setor de serviços e que a atividade produtiva no setor industrial demanda mão de obra externa.

De acordo com o portal da Prefeitura de Cubatão, é reiterada a vocação da cidade

para a atividade industrial, pois “hoje existem em Cubatão cerca de 23 indústrias, ainda fazendo dele um dos maiores polos industriais da América Latina. E no comércio e serviços, existem todas as atividades que são inerentes à sobrevivência humana e ao processo sociabilizatório” (CUBATÃO, 2017).

A quase totalidade da atividade industrial está concentrada no setor petroquímico, liderado pela instalação da Petrobras na década de 1950, com cerca de 18 indústrias do setor e nas atividades siderúrgicas da antiga COSIPA, criada na década de 1960, sendo as demais atividades da indústria de transformação voltada ao atendimento dessas principais atividades.

A consolidação do processo industrial ficará evidente em 1963, com o início das operações da Cia. Siderúrgica Paulista [COSIPA], e em fins dos anos 70, Cubatão havia se firmado como o maior polo industrial da América Latina, possuindo como elementos básicos da produção o trinômio energia-aço-petróleo. (CUBATÃO, 2017).

Aqui cabe uma pequena análise sobre o respeito aos arranjos produtivos locais. Embora a indústria do Petróleo, liderada pela Petrobrás e suas subsidiárias (Copebrás, Petrofertil, Petroquisa e Petrocoque), seja um dos grandes elementos da economia local, essa não contrata graduados em cursos de tecnologia – tecnólogo como bem afirma Brandão (2009, p. 21):

O Parecer e a Resolução, de fato, encerraram o debate em termos de regulamentação legal. No entanto, os sujeitos envolvidos neste processo vêm reagindo diferentemente – desde a aceitação de fato dos cursos como sendo uma graduação, passando por uma aceitação formal, mas que coloca os Cursos Superiores de Tecnologia e os Tecnólogos como uma formação intermediária, até a recusa dos diplomas de tecnólogo (como tem sido o caso, por exemplo, dos editais de seleção para cargos na Petrobrás) (BRANDÃO, 2009, p. 21).

Assim, a criação e a existência de um curso de Graduação Tecnológica em Automação Industrial voltado para a indústria de processos, como o que o do *Campus* Cubatão deixa de promover por completo a inclusão dos egressos no mercado de trabalho, tendo em vista a rejeição por parte das empresas, além de inúmeros cursos de graduação em engenharia na região e na capital. Embora nossos estudos não estejam focados nesse

curso, passa a ser notória a inadequação do curso com os arranjos produtivos locais, no tocante à empregabilidade.

Nem mesmo a proximidade com as cidades vizinhas pode ser vista como adequada para a questão dos arranjos produtivos locais, tendo em vista que Santos, São Vicente, Praia Grande e Guarujá, não possuem parques indústrias significativos, sendo a atividade portuária a mais vistosa e importante, ao lado do turismo e dos serviços.

A pirâmide etária da cidade indica que a maioria da população tem idade acima de 30 anos (57.225 pessoas ou cerca de 57%). Essa população, dentro do arranjo produtivo local, já se encontra economicamente ativa, tendo maior interesse na educação superior como meio de alavancagem da atividade profissional e não como primeira formação profissional, como é esperado da população de menos de 30 anos, 43%.

Assim, a análise desse fator no arranjo produtivo local privilegia a manutenção de cursos que melhorem a condição profissional daqueles já empregados, sugerindo que, em vista da restrição do grande setor petroquímico, aos tecnólogos sejam priorizados cursos da área de serviços e portuária. No tocante aos serviços, o apelo turístico do terminal de passageiros e das cidades praianas vizinhas indica *a priori* o acerto na escolha do curso de Graduação Tecnológica em Gestão em Turismo.

O número de estudantes que frequentavam um curso superior de graduação em Cubatão era de cerca de 2,4% da população, 2877 pessoas, segundo o Censo IBGE de 2010. O exame desse item, juntamente com a pirâmide etária, traz elementos importantes para a análise do arranjo produtivo local.

O total de pessoas em idade acima de 19 anos, faixa etária que possibilita fazer um curso superior, é de 79.812 pessoas, o equivalente a 67,22%, ou seja, existe um público grande com possibilidade de se utilizar do efeito verticalizado do *Campus* Cubatão e dessa forma a existência da unidade na região é plenamente justificada.

A quantidade de pessoas frequentando ou com curso de especialização é ainda menos significativa, existindo apenas 236 pessoas que se declaram nesse nível de instrução, ou seja, cerca de 0,2% da população, o que demonstra outro nicho de ensino a ser explorado no universo populacional do município e do IF local.

Outra observação a partir da pirâmide etária é que existe uma parcela significativa da população que provavelmente já está inserida no mercado de trabalho formal, aqueles com mais de 30 anos. Essa faixa etária corresponde a mais de 48% da população (57.225

pessoas).

Tal fato indica outro universo de aproveitamento dos cursos superiores: aqueles que querem alavancar sua profissão; aqueles que querem mudar de profissão e aqueles que querem melhorar sua condição de escolarização por interesse próprio. Esse último item de interesse foi o mais encontrado na nossa pesquisa local com os egressos. Todos os entrevistados se encontravam nessa faixa etária e desejavam ou “realizar um sonho de curso superior” ou “aprender algo mais para aplicar nas suas atividades”. Tal fato explica, em parte, o alto índice de evasão e baixo de aproveitamento. Essa questão de por si já indica uma observação errônea dos arranjos produtivos locais.

A única oferta de cursos superiores na cidade é a do IFSP, o que, de início, poderia levar à ideia de que a população local estaria estreitamente ligada às atividades da unidade de ensino federal.

Ocorre que o município está em uma região bastante servida por IES, de todos os moldes, federais, estaduais, particulares, confessionais, além das possibilidades incomensuráveis do ensino a distância.

A principal atividade da região, a atividade portuária, o Porto de Santos, está presente de forma livre de fronteiras em Santos, São Vicente, Guarujá e Cubatão.

Também a atividade do setor petrolífero passa por essas cidades de maneira fluida, sem qualquer barreira existindo unidades da Refinaria Presidente Bernardes de Cubatão, em todas essas cidades, de forma a não ser possível de se identificar em qual cidade está a atuação principal.

No setor turístico, o grande atrativo é o terminal de cruzeiros, o próprio PPP (2010) esclarece que:

Nesse ponto se evidencia o pioneirismo do *Campus* Cubatão do IFSP que, visando atender as novas demandas e exigências do mercado turístico, oferece um curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo numa região que, embora prioritariamente voltada ao exercício do turismo receptivo - haja vista a vinda crescente de linhas de cruzeiro e a ação promocional da região pelo Santos e Região Convention & Visitors Bureau, não conta, ainda, com nenhum curso superior, público e gratuito, na área de turismo. (IFSP, 2010, p.25).

Outra atividade relacionada é o turismo de negócios, também mencionado no PPP (2010) como de relevância na análise do arranjo produtivo local:

Essa mesma intenção de atrair para a região mais, maiores e melhores eventos já se manifestam, em maior ou menor grau, em algumas das cidades mais próximas de Cubatão, município em que o *Campus* Cubatão se encontra instalado. Elas se preparam já há algum tempo para esse *boom* econômico, social e turístico da região. (IFSP, 2010, p. 18).

Embora estejam mencionados na análise do PPP (2010), as necessidades existentes nos arranjos produtivos locais não estão presentes de forma mais efetiva no currículo apresentado. As bases teóricas se calcam muito mais nas matérias comuns do que nas matérias relativas a gestão e ao turismo, sem qualquer justificativa no PPP 2010 para tal, e quando justificados determinados temas, esses não têm o aprofundamento necessário no currículo, como veremos a seguir.

2.5.1 As matrizes curriculares do curso

Embora já mencionado anteriormente, alguns detalhes do currículo merecem melhor análise se comparados ao proposto no PPP do curso de tecnologia em Gestão de Turismo.

Principal atrativo turístico atual, o turismo de cruzeiros tem pouca atenção nas matérias, apenas inserida dentro de uma matéria, hotelaria 2 (HO2T5), que, por si, tem pouca carga horária.

A inclusão desse quesito como subparte da ementa, além de ser muito restrita em respeito ao PPP (2010) e aos arranjos produtivos locais, sequer é contemplada como tema, mas como visita técnica, que todos os entrevistados foram categóricos em afirmar que “nunca fizeram visita a navios de cruzeiro”. Ou seja, não só é pífia a pretensão sobre o assunto como não foi concretizada.

Abaixo apresentamos o extrato da ementa da referida disciplina retirado do Portal do IFSP *Campus* Cubatão.

Figura 2 – Componente curricular.

1- IDENTIFICAÇÃO				
Curso: Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo				
Componente curricular: HOTELARIA 2			Código: HO2T5	
Semestre: 5.º			N.º aulas semanais: 2	
Total de aulas: 38			Total de horas: 28,5	
Conteúdos curriculares:	Prática de ensino:	Estudos:	Laboratório:	Orientação de estágio:
2- EMENTA:				
Atividades práticas envolvendo visitas técnicas a hotéis, restaurantes e navios de cruzeiro. Realização de relatórios sobre o planejamento, organização e controle das visitas técnicas realizadas em hotéis, restaurantes e navios de cruzeiro. Estas atividades serão desenvolvidas de forma interdisciplinar sob responsabilidade da disciplina Hotelaria 2.				

FONTE: Portal IFSP - *Campus* Cubatão

Outro item mencionado no PPP (2010) e contemplado apenas com uma parte pequena de uma matéria de carga horária reduzida 28,5h é o turismo de Negócios, inserido na matéria “Fundamentos do Turismo 2”, com apenas duas aulas semanais em um semestre, carga horária de 28,5h.

O Santos e Região *Convention & Visitors Bureau*, com a parceria do Sebrae-SP (Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa), apresentou, no dia 29 de abril, novo vídeo turístico regional e *showcase*. Trata-se de catálogo completo com informações dos municípios de Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente, com o intuito de incentivar as mais diversas formas de turismo, de lazer a negócios, na Costa da Mata Atlântica, denominação turística da Baixada Santista (SP).

O material, editado em português, inglês e espanhol, mostra a completa infraestrutura para a realização de eventos e descreve os inúmeros atrativos turísticos que a região da Costa da Mata Atlântica oferece em seus nove municípios.

Entre os benefícios do investimento nas ações de divulgação do Circuito foram constatadas melhorias significativas à região, com capacitação de profissionais, desenvolvimento de novos roteiros turísticos e materiais informativos e a captação de recursos para investimentos em infraestrutura e eventos. Nos últimos anos, o destino se desenvolveu muito no viés do turismo de negócios/eventos e começou a utilizar a estrutura oferecida e suas belezas naturais a favor da captação de novos eventos. (IFSP, 2010, p.18).

A falta de atenção aos arranjos produtivos locais muitas vezes se evidencia, quer pelo currículo, pela origem dos docentes, pela repetitividade de programas, dentre outros, levando a explicar em parte a falta de interesse da população local pelo curso, o baixo

rendimento dos alunos e o alto índice de evasão, tendo em vista que o interesse inicial por um curso superior perde o sentido quando não há a possibilidade de aplicação. Tal ocorre, ainda que se tenham todos os incentivos econômicos e financeiros por parte do governo federal para a permanência dos alunos.

O elevado número de matérias de cunho social e geral dão a aparência de que o curso foi desenvolvido para atender a pretensão humanizadora contida nos discursos oficiais, bem como as disponibilidades de docentes, muitas vezes de áreas diversas do turismo e de gestão, numa unidade que teve origem em cursos da área Tecnologia da Informação e de Tecnologia de Automação Industrial que acabam sendo aproveitados no curso.

Difícilmente a matriz curricular atual irá produzir a contento as pretensões formativas dos arranjos produtivos locais, haja vista que não contemplam elementos indispensáveis como a necessidade de força de trabalho para a área de turismo de cruzeiros.

Capítulo 3 – A educação profissional e as exigências de formação profissional no contexto da mundialização do capital.

Neste capítulo, ao analisarmos as propostas dos organismos multilaterais, remetemos aos ensinamentos de François Chesnais e sua obra “A mundialização do capital”, que em seu primeiro capítulo, trata de “Decifrar palavras carregadas de ideologia”, nos mostrando como a produção de termos ambíguos que atendam às “modas econômicas” vigentes, são elementos de indução e de internacionalização das propostas capitalistas.

Chesnais traz luz a algumas das dúvidas que se apresentaram, sobre a utilização de termos como empreendedorismo (para Schumpeter com caráter distinto do termo capitalista ‘neoliberal’), empregabilidade, multifuncionalidade (diferente da proposta marxiniiana da politecnia), entre outros, termos esses que suscitam dupla interpretação, até ganharem contornos bem definidos e se tornarem ultrapassados. Como um dos tantos exemplos, temos o termo “reengenharia empresarial”, utilizado na década de 1980, para justificar a substituição da força de trabalho por outros indivíduos com menos direitos, que praticamente desapareceu nos dias de hoje, surgindo novos como a empregabilidade, educação permanente (diferente da educação para a vida) e multifuncionalidade que, provavelmente em breve, virão a ser substituídos por outros termos ambíguos que justifiquem as propostas da internacionalização do capitalismo.

Alguns dos entendimentos de duplo sentido que aparecem durante a pesquisa sobre a utilização de termos como empreendedorismo (para Schumpeter com caráter distinto do termo capitalista ‘neoliberal’), empregabilidade, multifuncionalidade (diferente da proposta marxiniiana da politecnia), entre outros, suscitam a dupla interpretação, até ganharem contornos bem definidos e se tornarem ultrapassados. Como um dos tantos exemplos, temos o termo “reengenharia empresarial”, utilizado na década de 1980, para justificar a substituição da força de trabalho por outros indivíduos com menos direitos, que praticamente desapareceu nos dias de hoje, ganhando novos contornos com a empregabilidade, educação permanente (diferente da educação para a vida) e multifuncionalidade que virão a ser substituídos por outros termos ambíguos que justifiquem as propostas da internacionalização do capitalismo.

Martins (2014) retrata muito bem a questão da internacionalização do capitalismo sobre a educação, transformada e valorada como elemento de mercado, afirmando que:

O retrato da educação superior no Brasil e seus desdobramentos sociais, a partir da década de 1990, indicam estreitas relações com as mudanças do novo regime de acumulação capitalista, centrado na predominância financeira[...]Tais políticas surgiram dos ideais neoliberais, postas em prática a partir da crise de acumulação do capital ocorrida internacionalmente na década de 1970 e que a partir daí procurou romper com todos os obstáculos que impediam seu pleno desenvolvimento. (MARTINS, 2014, p. 49).

Pretendemos neste capítulo, apresentar de forma resumida, como os organismos multilaterais procuram impor suas propostas atreladas a essa nova fase de predominância financeira atrelada a mercantilização e mundialização do ensino, bem como as exigências do mercado de força de trabalho formal estão atreladas aos ditames mundiais de âmbito globalizado e, dessa forma, também aos requisitos e pretensões da Organização das Nações Unidas ONU¹⁵ e de seu órgão Unesco¹⁶, balizador dessas propostas.

Essa análise torna-se necessária em face ao caráter distinto proposto inicialmente para a criação dos IFs com forte embasamento neoschumpeterianos, onde a formação para o trabalho se dá de forma humana e permanente, diferentemente dos conceitos de predominância financeira e as suas implicações para a educação, funcionando os organismos multilaterais como colaboradores com as condições para assegurar os interesses do mercado ao elaborar e difundir diretrizes para a educação do mundo todo.

A educação profissional é tratada em vários documentos da Unesco, destacando-se a “Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo e ensino de 1960”; “Recomendações de Seul sobre Ensino Técnico e Profissional Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro, recomendações de 1999”; “Declaração sobre Educação para todos: o compromisso de Dakar de 2000”.

Sobre a educação profissional, analisaremos algumas das propostas como as

¹⁵ ONU: Organização das Nações Unidas, fundada em 24 de outubro de 1945.

¹⁶ UNESCO: Órgão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 16 de novembro de 1945.

de 1960, convenção relativa à luta contra a discriminação no campo e ensino; as de 1999 - Recomendações de Seul sobre Ensino Técnico e Profissional Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro, recomendações; a de 2000 - Declaração sobre Educação para todos: o compromisso de Dakar; a de 2001 - Declaração de Cochabamba: Educação para Todos; cumprindo nossos compromissos coletivos e a Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, de 2015, e suas principais vinculações com a educação profissional.

Notamos de início que o sentido *latu* de educação profissional é muitas vezes subjugado em detrimento de uma educação ampla para privilegiar a educação exclusiva para o trabalho, como quando afirmam “uma reorientação dirigida às necessidades do desenvolvimento humano e autonomia para participar eficazmente do mundo do trabalho” (UNESCO, 2015, p. 5).

Esse tipo de conotação dada à educação profissional difere em muitos pontos dos conceitos empregados nas normas de criação dos IFs, que tiveram uma abrangência mais socializada com a aplicação do conceito de APLs.

Nesse mesmo sentido, Batista (2017), em seu artigo “Empregabilidade e Inserção Social dos Jovens Como Desafios para a Educação Profissional e Tecnológica”, corrobora com a nossa percepção quando afirma:

A educação profissional tem sido tratada nos discursos governamentais, em diretrizes educacionais, bem como, em estudos acadêmicos como relevante contribuição para tornar as pessoas empregáveis, de modo a promover a igualdade social (BATISTA, 2017, p. 9).

Embora exista a tendência de se levar uma educação mais abrangente quando se trata de educação profissional, essa visão mais humana não é respeitada quando saímos do discurso oficial e passamos à prática do mercado. A educação polivalente passa a ser um desejo dos empregadores ao possibilitar a utilização de uma mesma pessoa para várias funções, como bem afirma Batista (2017):

Com a reestruturação produtiva em curso, a partir dos anos 1970 e 1980 e para

acompanhar o dinamismo na produção e se tornarem competitivas, muitas empresas passaram a exigir pessoas detentoras de competências e habilidades, com características de polivalência. [...] essa mudança ocorreu em função do aumento da competitividade dos mercados, bem como, das mudanças nas tecnologias em espaços temporais cada vez menores. A reestruturação produtiva fez que muitas funções dentro das organizações fossem destituídas, assim como outras emergiram. A inovação na tecnologia resultou no fechamento de muitos postos de trabalhos, sobretudo no setor industrial, enquanto houve expansão no setor de serviços (BATISTA, 2017, p. 2).

A questão da observação ampla dos APLs, onde a empregabilidade é apenas um dos itens, é deixada em segundo plano. Os termos ‘empregabilidade’ e ‘arranjos produtivos locais’ são tratados como detentores do mesmo significado com privilégio ao primeiro. Novamente encontramos fundamento nas palavras de Batista (2017, p. 3) quando afirma “associada à pedagogia das competências e à submissão à teoria do capital humano, a educação passou a ser considerada a chave para a empregabilidade”.

A proximidade e semelhança com aquilo que se apregoava para a Escola de Aprendizizes e Artífices no início do século XX é clara, pois vemos, em 1909, uma proposta de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à Nação” (BRASIL, 1909), ou seja, uma proposta de tornar o cidadão “marginalizado”, aqui chamado de “desfavorecido da fortuna”, um ser habilitado para o trabalho.

Esse mesmo discurso, com outras palavras, se repete na declaração da Unesco no Congresso Internacional Sobre o Ensino Técnico e Profissional, em abril de 1999 em Seul.

O século XXI será o palco de uma economia e de uma sociedade radicalmente diferente e isto terá implicações profundas para o ensino técnico e profissional (ETP). Os sistemas de EPT devem adaptar-se aos aspectos fundamentais que compreendem a globalização, a constante evolução das tecnologias, a revolução da informação e da comunicação e a mudança social rápida e constante. Essas transformações têm como incidências o aumento da mobilidade da mão-de-obra e do capital, dos impactos desiguais sobre ricos e pobres, sobre as economias de mercado emergentes tanto no setor rural quanto no industrial. A sociedade criada com base no saber proveniente (UNESCO, 1999, p. 5).

Assim como previam no início do século XX a necessidade de formar os desfavorecidos como mão de obra para a utilização pelos detentores do capital, novamente o preveem, agora para aqueles “desfavorecidos” que sobrevivem ao século XXI.

A ideia da promoção do Ensino Técnico Profissional (ETP), não é aplicada a todos, apenas aos “marginalizados” e a esses será concedida “igualdade de oportunidades”.

Os sistemas de ETP devem, então, ser reformados visando revitalizar este novo modelo assegurando-lhe flexibilidade, inovação e produtividade, inculcando as competências exigidas, respondendo aos efeitos da evolução dos mercados de trabalho, formando e reciclando os empregados, os desempregados e os marginalizados, com o objetivo de efetuar a igualdade de oportunidades (UNESCO, 1999, p. 5).

Aquilo que não funcionou no século XX por certo viria a funcionar no século XXI. Basta oferecer aos marginalizados uma “formação profissional”.

A retórica constante das páginas da Unesco no tocante à educação é bem diferente das propostas oficiais que se seguem nos instrumentos por ela produzidos.

No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (UNESCO, 2017, p. 1).

Dessa forma, antes de analisarmos as exigências dos sistemas produtivos nacionais para o mercado faremos uma breve análise das exigências do mercado globalizado.

3.1 As exigências do mercado globalizado e os instrumentos da UNESCO

A UNESCO produziu inúmeros documentos e instrumentos internacionais para a educação, notadamente a partir de 1960, com a Convenção relativa à Luta contra a

Discriminação no campo do Ensino.

3.1.1 Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.

Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11.^a sessão, reunida em Paris, de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960.

Essa convenção foi ratificada pelo Brasil por meio do Decreto n.º 63.223, de 6 de setembro de 1968, do então Presidente da República General Arthur da Costa e Silva, entrando em vigor com “força de lei”.

Lembramos que toda Convenção Internacional, ratificada pelos poderes constituídos nacionais, adquirem força de lei nacional, independentemente da origem alienígena da sua produção, somente não sendo acatados, itens que firmam diretamente o texto constitucional, como de fato está previsto na última Constituição Federal vigente:

Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LXXVIII - a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação.

[...]

§3.º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 1988)

Art. 84. Compete privativamente ao Presidente da República:

VIII - celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional.(BRASIL, 1988).

Esse documento é uma das bases do processo de formação da ideologia educativa da ONU e Unesco e passou a nortear todos os demais instrumentos normativos sobre educação, produzidos por essas entidades a partir de então, e a educação nacional incluiu-se nesse contexto.

O referido documento baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

A relação entre a mencionada Convenção da UNESCO de 1960 e a declaração Universal dos Direitos Humanos é explícita quando em seu preâmbulo anuncia:

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960, em sua décima primeira sessão.

[...]

Lembrando que a Declaração universal dos direitos do homem afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação.

Considerando que a discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados nesta Declaração. (UNESCO, 1960).

Esse documento não trata de uma mera menção à Declaração Universal, mas é uma direta consequência dos valores instituídos naquela declaração, ampliados no tocante aos destinos pretendidos para a educação.

Nele afirmam que deverá ser assegurado a todos “o respeito universal dos direitos do homem e oportunidades igual de educação” (UNESCO, 1960), porém essa igualdade não é plena nos instrumentos que se seguem, admitindo um tipo específico de educação para os “marginalizados”.

Já nas resoluções que surgiram a partir da Conferência Geral da Unesco em Paris, em 1962 consta do item referente às Contribuições concretas para o planejamento e administração da educação em suas diversas formas (UNESCO, 1962, p.13), o seguinte:

Faculta o diretor-geral que, com a cooperação das organizações do sistema das Nações Unidas, especialmente a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a FAO (Organização Internacional para a Agricultura e Alimentação), ajudar os Estados-Membros desenvolver o ensino técnico e profissional, particularmente em:

(a) realizar estudos e participar nos esforços regionais para melhorar a qualidade do ensino técnico e profissional;

(b) para prestar assistência aos Estados-Membros, quando solicitado

(i) na preparação de programas de educação técnica e profissional apropriadas de suas características culturais e sua organização de ensino, em conformidade com o seu desenvolvimento nacional planos econômico e social;

(ii) na produção de livros didáticos e materiais pedagógicos de ensino técnico;

(iii) na formação dos professores e pessoal administrativo para escolas técnicas;

(iv) na criação de novos institutos politécnicos, institutos técnicos e instituições profissionais para comércio, indústria e agricultura e a expansão dos existentes.

(UNESCO, 1962, p. 19).

Como vemos, o planejamento do ensino profissional fica atrelado a organismos do trabalho e não da educação. Embora esses organismos tenham sua relevância, passam a ditar como deve ser a educação profissional a fim de atender aos interesses dos meios produtivos e não da promoção humana. Os documentos que se seguiram tinham a tônica crescente de formação de mão de obra para o atendimento da cadeia produtiva, como vemos a seguir.

3.1.2 Recomendação Relativa à Condição Docente

O documento “Recomendação Relativa à Condição Docente” aprovado pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente - Paris, 5 de outubro de 1966, considera o ensino técnico e profissional como essenciais para a “promoção de valores morais e culturais, assim como para o desenvolvimento econômico e social continuado” (UNESCO, 1966, p. 3), ou seja, privilegia-se os valores do desenvolvimento econômico local em detrimento do desenvolvimento cultural.

O referido documento parte das premissas da recomendação de 1962 para o desenvolvimento da formação de professores do ensino técnico e profissional mencionando “levando, da mesma forma, em consideração a Recomendação relativa ao Ensino Técnico e Profissional, 1962, aprovada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura” (UNESCO, 1966, p. 4), mais focada no saber do docente-técnico do que na comunhão de saberes docente-aluno.

As dificuldades do docente-técnico, ao ser colocado na condição de professor, que já foram mencionadas anteriormente, são deixadas em segundo plano quando se sugere que “sem modificar as condições gerais de acesso à formação docente, devem-se admitir profissionais que, apesar de não reunirem todas as condições acadêmicas, possuam experiência efetiva, especialmente de caráter técnico ou profissional” (UNESCO, 1966, p.10). É o notório saber do técnico levado à condição de professor.

A falta de conhecimento pedagógico, ou mesmo de cultura geral ou específica para os docentes do ensino profissional, coloca os professores em condição de meros instrutores, passadores de operações funcionais, relegados a um plano paralelo em relação aos “docentes plenos”, equiparando suas condições salariais por meio de sua prática ou

experiência. “Para determinar o salário-base para os professores do ensino profissional ou técnico que não possuam nível superior dever-se-á levar em conta o valor de sua formação prática e experiência” (UNESCO, 1966, p. 29).

A título de comparação, essa prática foi reinstituída nos IFs a partir de 2013, com a instituição do RSC (Reconhecimento de Saberes e Competências) que prevê para o Magistério Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com base no art. 18 da lei 12.772/2012, que os docentes tenham a percepção de Retribuição de Titulação equivalente às Especializações, sem o referido título, a partir da comprovação de experiência profissional, atuação na gestão dos IFs, atuação sindical e outras atividades que lhes confirmem “capacidade profissional”.

Os professores com graduação se equiparam a mestres e doutores com base na experiência em detrimento da formação acadêmica. Outro fato a se notar no documento é que o termo formação tecnológica quase sempre foi usado como formação de mão de obra de nível médio, ganhando, no Brasil, a noção oficial de graduação tecnológica, o que acreditamos, leve até hoje à confusão dos termos.

3.1.3 Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro (CONFINTEA V), 1997

Aqui vemos a inclusão do trabalho e da produção de força de trabalho como elementos fundamentais norteadores da proposta. Seus temas V e IX são específicos, tratando da relação entre a educação, o trabalho e a melhora na produção e produtividade.

Neste contexto, a aprendizagem de adultos foi dividida em dez temas distintos de estudo:

- I- Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI.
- II- A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos.
- III- Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica.
- IV- A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres.
- V- A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho.
- VI- A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população.

VII- A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação.

VIII- A aprendizagem para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos.

IX- Os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos.

X- A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.

Como é de interesse do nosso estudo, vamos nos deter mais ao tema V e sua relação com a ideia globalizada para a formação profissional.

Tema V -A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho:

A fim de melhor observar as pretensões da UNESCO para o tema acima, reproduzimos a seguir, na íntegra, as exposições de motivos que baseiam as decisões do grupo de trabalho:

A transformação do mundo do trabalho é uma questão que apresenta aspectos múltiplos, de importância enorme para a aprendizagem de adultos. A globalização e as novas tecnologias têm impacto considerável e sempre crescente, sobre todas as dimensões da vida individual e coletiva de mulheres e de homens. A dificuldade de encontrar trabalho e o aumento do desemprego causam crescente inquietude. Nos países em desenvolvimento, além do emprego, trata-se de garantir meios seguros de subsistência para todos. A necessária melhoria da produção e da distribuição na indústria, agricultura e serviços requer aumento de competências, desenvolvimento de novas habilidades e capacidade de adaptar-se, de forma produtiva, a demandas em constante evolução no tocante ao emprego ao longo da vida. O direito ao trabalho, à oportunidade de emprego e à responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve abordar (UNESCO, 1997. p.16).

Coloca-se a formação de profissionais mais “competentes” como sendo necessários à melhoria da produção e, portanto, esses devem lutar por toda a vida para continuarem a contribuir com essa nova condição. São os cidadãos que devem promover o “bem-estar” do Estado e não o inverso.

Uma clara noção das perspectivas da globalização. A afirmação feita por Batista (2017) de que “associada à pedagogia das competências e à submissão à teoria do capital

humano, a educação passou a ser considerada a chave para a empregabilidade”, se encontra plenamente justificada nesse item da declaração de Hamburgo.

A produtividade e polivalência do trabalhador passa pelo ensino, nesta etapa, estando bem claro que o ensino profissional é o elemento primordial para tanto.

A fim de conseguir produzir, por meio da educação, seres humanos cada vez mais “produtivos” e “úteis” à sociedade, os países membros se comprometem a gerar uma série de direitos e garantias a seus cidadãos tais como:

[...] promover o direito ao trabalho e o direito à aprendizagem de adultos relacionada com o trabalho: fazendo com que a educação de adultos, com objetivo profissional, desenvolva competências e habilidades específicas que permitam a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade profissional, e melhore a capacidade dos indivíduos para exercer tipos diversificados de empregos (UNESCO, 1997, p. 16).

A questão da educação para o trabalho é a inserção no mercado de trabalho, ou seja, a empregabilidade, a formação de indivíduos úteis para a produção. Os arranjos produtivos locais são tratados de forma bastante superficial.

Importa, para os ditames da Unesco, a adaptação do ser humano às condições produtivas, “desenvolvimento de novas habilidades e capacidade de se adaptar, de forma produtiva”, e o ensino é o elemento base para essa “adaptação”. Interessante notar que não é citada a condição preexistente na sociedade local, bem como a cultura e o estágio de desenvolvimento da comunidade.

E - (Recomendações de Seul sobre Ensino Técnico e Profissional) Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro, recomendações – 1999

Trata-se de um documento de 18 páginas, tendo como objetivo “objetivo garantir aos Estados membros da Unesco uma tribuna visando à renovação da política nacional de ensino técnico e profissional (ETP) a fim de abordar a questão do trabalho e os outros desafios socioeconômicos dos primeiros anos do século XXI (UNESCO, 1999, p. 2).

Essas recomendações, são compostas por seis temas referentes às pretensões “mundiais” para o Ensino Técnico e Profissional:

Tema 1 - As apostas para o ensino técnico e profissional: as novas exigências do século XXI.

Tema 2 - Melhoria dos sistemas assegurando educação e formação ao longo de toda a vida.

Tema 3 - Inovações em matéria de ensino e de formação.

Tema 4 - O Ensino técnico e profissional para todos.

Tema 5 - Evolução do papel do Estado e das outras partes envolvidas.

Tema 6 - Reforçar a cooperação internacional em matéria de ETP.

As conclusões sobre o tema indicam a necessidade de uma formação profissional globalizada, a fim de permitir que o indivíduo possa participar do desenvolvimento humano e social de forma internacional. Retórica inicial eivada de boas intenções.

Nós concluímos que o ensino técnico e profissional, parte integrante da aprendizagem ao longo de toda a vida, tem um papel decisivo a desempenhar nesta nova era porque ele constitui um instrumento eficaz para realizar os objetivos de uma cultura da paz, do desenvolvimento sustentável do ambiente, da coesão social e da cidadania internacional (UNESCO, 1999, p. 3).

Essa retórica inicial parece ser discrepante com o conteúdo formal das propostas que se seguem, analisadas a seguir.

O tema 1 “As apostas para o ensino técnico e profissional: as novas exigências do século XXI” é composto por seis itens distintos.

No primeiro item, condicionam o ensino profissional às questões da mobilidade do capital e da mão de obra. A cultura local e a questão humana não são mencionadas.

Os sistemas de EPT devem adaptar-se aos aspectos fundamentais que compreendem a globalização, a constante evolução das tecnologias, a revolução da informação e da comunicação e a mudança social rápida e constante. Essas transformações têm como incidências o aumento da mobilidade da mão-de-obra e do capital, dos impactos desiguais sobre ricos e pobres, sobre as economias de mercado emergentes tanto no setor rural quanto no industrial.[...] (UNESCO, 1999, p. 4).

No item seguinte, reforçam a intenção de modificar a cultura individual para que sejam atingidos os objetivos econômicos, atrelando a condição do “desenvolvimento

humano” a uma participação “eficaz” no mundo do trabalho.

[...] as políticas e as práticas do ETP devem ter como fundamento esse modelo que englobará a integração e o maior acesso, uma reorientação dirigida às necessidades do desenvolvimento humano e autonomia para participar eficazmente do mundo do trabalho. A ênfase deve recair sobre as necessidades e o potencial do indivíduo na sociedade[...]. (UNESCO, 1999, p. 4).

No terceiro item, reforçam a ideia da associação da pedagogia das competências e à submissão à teoria do capital humano para que a educação venha a ser o motor da empregabilidade. A educação é um elemento do mercado que assegura a “flexibilidade, inovação e produtividade”. Repete a ideia de 1909 de dar oportunidade aos “marginalizados”, tornando-os indivíduos úteis.

Os sistemas de ETP devem, então, ser reformados visando revitalizar este novo modelo assegurando-lhe flexibilidade, inovação e produtividade, inculcando as competências exigidas, respondendo aos efeitos da evolução dos mercados de trabalho, formando e reciclando os empregados, os desempregados e os marginalizados, com o objetivo de efetuar a igualdade de oportunidades para todos, tanto no setor formal quanto no setor informal da economia. (UNESCO, 1999, p.4).

Ainda que o leitor menos atento depreenda que a palavra educação está se imiscuindo a ensino e a uma parte da educação, essa confusão de termos, acreditamos, proposital, vem da própria leitura dos textos emitidos pela Unesco, ficando bem clara essa ideia quando verificamos o quarto item do tema:

É preciso uma nova parceria entre a educação e o mundo do trabalho para responder às dificuldades em criar uma sinergia entre o setor da educação e as empresas e os diversos outros setores da economia, facilitando o desenvolvimento de competências gerais, a ética do trabalho, as competências tecnológicas e as que se fizerem necessárias para empreender e transmitir valores humanos e normas para uma cidadania responsável. (UNESCO, 1999. p. 5).

A educação é tratada puramente como ensino, de maneira a desenvolver-se competências para disponibilizar e capacitar o indivíduo ao mundo do trabalho, tal qual as necessidades imediatas dos setores econômicos.

Thompson (1998), em seu livro “Costumes em comum”, menciona a questão da reorganização do tempo em função de se atender às necessidades novas a partir do aparecimento do empregador, quando “o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro”. O mercantilismo empregado ao tempo e ao trabalho, bases do capitalismo industrial e depois do financeiro, encontra-se ainda presente nas ideias da Unesco aqui representadas.

As escolas devem ser instrumento da produtividade, ainda que não sejam especificamente EPT. O rigor higienista das escolas no início do século XX visava, entre outras coisas, a criar um hábito e um modo de disciplinar as atividades dos indivíduos naquilo que se entendia ser produtivo.

A forma de administrar o tempo, com o advento das máquinas e dos empregadores, passou a mudar acompanhando a mudança e a evolução dos mecanismos produtivos, o “capital”.

Essa nova disciplina do tempo descrita por Thompson para o início da Revolução Industrial apenas se adaptou aos novos ditames e meios de produção. Nada mais atual e relacionado com as pretensões da Unesco para o mundo do que a afirmação de que “[...] pela divisão de trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes – formaram-se novos hábitos de trabalho, impôs-se uma nova disciplina de tempo” (THOMPSON, 1998, p. 297).

A condição de mudança nas atividades humanas para se adaptarem aos meios produtivos como foi descrita por Thompson também está inscrita nas recomendações da Unesco, onde o ETP colocara cada um no seu lugar, de forma a atender às necessidades produtivas.

É necessário realizar as mudanças requeridas adaptando-as a cada país de forma que possibilite a autonomia e a mobilidade dos seres humanos seguindo o plano do novo modelo em que o ETP constitui o eixo central comum do processo de reforma. (UNESCO, 1999).

A formação humana integral contempla mais a capacidade produtiva do indivíduo do que a sua origem histórica e cultural. Thompson (1998) afirma que “o ‘homem integral’ também amará a sua família, cultuará o seu Deus e saberá expressar os seus dons estéticos. Mas ele manterá cada uma dessas outras orientações ‘no seu devido lugar’”.

Continua no 6.º e último item dessas “apostas para o ensino técnico” com a recomendação de que o ensino profissional deve se adaptar para atender os meios produtivos e para mudar a percepção do indivíduo sobre suas atitudes “[...] o ETP se adapte ao novo modelo comportam valores e atitudes sociais apropriados, a assimilação das novas tecnologias, novos engajamentos políticos e financeiros [...]” (UNESCO, 1999).

As instituições de ensino, notadamente as de ensino profissional, são instadas a agir como instrumento de formação de indivíduos produtivos e de inculcação da ideia da utilização do tempo de forma “produtiva”.

Com respeito aos itens de recomendação seguintes, esses seguem a mesma linha de inculcação da mentalidade produtiva nos indivíduos por meio do ensino.

No que se refere à melhoria dos sistemas assegurando educação e formação ao longo de toda a vida, consideram que “a aprendizagem ao longo de toda a vida é uma viagem aos múltiplos caminhos e o ensino técnico e profissional constitui parte integrante dela”, colocando o ensino como fundamento para a instituição da produção devendo “preparar os indivíduos para a vida e para o mundo do trabalho” (UNESCO, 1999).

No item 2.3 repetem o discurso neoliberal que deve orientar o ensino profissional sugerindo que:

O ETP deve fundamentar-se numa cultura de aprendizagem partilhada pelos indivíduos, as empresas, os diferentes setores econômicos e o Estado e que essa cultura possibilite a autonomia dos indivíduos a fim de que assumam progressivamente a gestão de seus conhecimentos e sua aprendizagem independente, enquanto os provedores públicos e privados dirigem programas que facilitem o acesso às linhas de aprendizagem ao longo de toda a vida. (UNESCO, 1999).

O caráter verticalizado encontrado nos Institutos Federais segue o modelo pretendido pela Unesco que orienta que:

O ETP deveria desenvolver interfaces íntimas com todos os outros setores de educação, em particular com escolas e universidades a fim de facilitar o percurso sem queda dos formandos. A tônica deve recair sobre a articulação, tendo em conta a identificação das aprendizagens e experiências anteriores visando favorecer as oportunidades de educação. Assim sendo, cabe ao ETP assegurar educação e formação básicas sólidas que possibilitem ao formando “aprender a

aprender”, o que constitui a competência mais preciosa para todos os cidadãos, jovens ou adultos (UNESCO, 1999).

Essa integração de recursos educacionais já é encontrada nos IFs, com caráter único no sistema educacional brasileiro, proporcionando ao indivíduo que este saia do ensino básico e consiga em curto espaço de tempo, mínimo de 11 anos, conforme mencionado anteriormente, desenvolver seus estudos ao nível de doutorado.

A Lei da Inovação Tecnológica – Lei n.º 13.243, de 11 de janeiro de 2016, coloca as IES como Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs) e, dessa forma, assim o faz também com os Institutos Federais.

Deentre outras coisas, como o incentivo a que os profissionais de ensino se dediquem a inovação e pesquisa, essa lei obriga às ICTs a criarem os Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT) “que tenha por finalidade a gestão de política institucional de inovação e por competências mínimas as atribuições previstas nesta Lei”.

Seguem, dessa forma, o sugerido pela Unesco (1999), que diz que o “ETP deveria despertar nos jovens uma atitude positiva em face da inovação, de forma que lhes permitisse realizar mudanças bem como prepará-los para a autossuficiência e para a cidadania”.

Embora se espere que o ensino profissional ensine efetivamente uma atividade laborativa, as pretensões da UNESCO nesse sentido são muito mais voltadas para o mercado e para a produção de força de trabalho barata, rápida e abundante, notadamente quando propõe que:

O ETP [...] precisa de uma abordagem holística levando em conta às distinções entre o ensino geral e o ensino profissional, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e a ação, entre o intelectual e o manual. Isto exige parcerias efetivas com as escolas e as empresas, assentadas numa identificação de valores, de programas, de recursos e de resultados. Isto exige também um novo tipo de professor e de dirigentes de empresas, ou seja, que tenham a visão e a orientação requeridas (UNESCO, 1999).

O discurso de assistência aos menos favorecidos do início do século XX aparece novamente nas recomendações da Unesco como elemento principal nas instituições de ensino profissional. Esse discurso e a prática decorrente dele, a nosso ver, causam a separação evidente do ensino em dois grupos, o do ensino formal, para aqueles mais

favorecidos da sociedade, e o ensino profissional, para os “desvalidos”.

Segundo as recomendações da Unesco (1999), o “ETP tem [...] papel decisivo a desempenhar junto a esse setor possibilitando [...] aqueles que desejarem, beneficiar-se dos serviços de educação não formal, em particular os menos favorecidos, tenham acesso às linhas de educação contínua”.

As dificuldades para a implementação efetiva do ensino profissional, principalmente o ensino profissional superior, são apontadas nas recomendações de Seul, sendo que algumas delas já mencionamos como o preconceito social diante desses cursos “é necessário elevar o “status” e o prestígio do ETP aos olhos de todos os membros da sociedade e em particular aos da mídia.”.

Também citam a questão da terminologia específica dos cursos em relação aos elementos sociais, “visando persuadi-los em direção a capacitação do ETP, acompanhando esta ação no sentido da simplificação do ETP no espírito de todos os que acham sua terminologia, suas produções e suas modalidades muito complexas” (UNESCO, 1999).

Acrescentam algo que corrobora com a nossa pesquisa que é o fato de o ensino profissional ser tratado como de segunda linha ou de nível inferior às outras modalidades de ensino, recomendando que é importante “divulgar modelos exitosos em matéria de ETP [...] envidar esforços para que o ETP goze da mesma consideração que o ensino geral, especialmente nos países em desenvolvimento” (UNESCO, 1999).

A proposta neoliberal, está claramente contemplada quando afirmam que “os provedores públicos e privados dirigem programas que facilitem o acesso às linhas de aprendizagem ao longo de toda a vida”, ou seja, a atividade governamental deixa a cargo dos ditames da economia e dos indivíduos a escolha sobre a educação que pretendem, sem controle efetivo.

Nossa política de criação de IFs, seguindo as recomendações da UNESCO, aparenta preocupação com a contenção social, criando escolas em locais com necessidades específicas de desenvolvimento, nem sempre, como vimos, atentando aos arranjos produtivos locais.

Mantendo-se os indivíduos nas escolas garantem-lhes bolsas e auxílios permanência a fim de reduzir as tensões sociais. Tal fato foi notado quando em entrevista a aluna E. afirma que “já fiz três tecnólogos e não encontro emprego. Vou ficando aqui enquanto tiver bolsa.”.

O tema 4, que refere ao ensino técnico e profissional para todos, é uma preparação para a futura declaração de Incheon. Novamente, a proposta da formação profissional, dedicada aos agora chamados de marginalizados, está inserida no contexto.

A retórica do ensino profissional para todos, encontra uma dissonância nesse ponto já que essa modalidade de ensino se dedica aos “marginalizados”.

A lista dos grupos marginalizados já identificados é longa e certamente crescerá com os outros que não são ainda conhecidos. É imprescindível que os programas de ETP, tanto formais quanto informais, sejam, segundo as modalidades de instauração, acessíveis aos desempregados, aos que deixaram a escola prematuramente, aos jovens (UNESCO, 1999).

Tratam o papel do Estado na promoção do ensino profissional no tema 5, quando atribuem a esse a competência e a inserção desse na economia de mercado. Concepção neoliberal condizente com a época da edição do encontro com a função diretiva e menos interventiva do Estado, que deve “afora sua função de provedor do ETP, poder dirigir sua orientação e lhe dar configuração para facilitar, coordenar e assegurar a qualidade de forma que o ETP seja acessível a todos”.

Passam a conduzir, de maneira explícita, a educação como investimento de todas as partes, mercantilizando-a em função da produtividade e da competitividade empresarial, “o Estado e o setor privado devem reconhecer que o ETP é um investimento, buscando benefícios importantes como o bem-estar do trabalhador, o crescimento da produtividade e a competição internacional”.

Promovem a mundialização do ensino profissional e a concorrência mercantil entre as entidades educativas às quais chamam de “patrocinadores públicos e privados” que devem ser “cercados por uma concorrência saudável”.

Também incentivam a racionalização do ensino por meio de “parcerias efetivas com o setor privado promovendo os benefícios do ETP a todas as partes envolvidas”.

O efeito da globalização deve ser sentido, sobretudo, sobre os países em desenvolvimento, através do que chamam de “uma assistência mútua e de uma cooperação entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos e os países que adotaram a economia de mercado”.

Esse efeito passa a ser a chamada para o último tema, o 6.º, onde se pretende propor

ações para “reforçar a cooperação internacional em matéria de ensino técnico profissional”.

Essa cooperação internacional está referendada sobre itens como a formação de força de trabalho barata e abundante para o mercado internacional e a fixação do indivíduo nos seus lócus originais, evitando a mobilidade de massas humanas.

Afirmam que “educação e o ensino técnico e profissional em particular têm necessidade urgente de um maior apoio financeiro e técnico das instituições internacionais a fim de que o ETP possa contribuir mais com o desenvolvimento econômico e social”. Essa assertiva indica não apenas a vontade da mercantilização internacional do ensino profissional, como seu atrelamento ao desenvolvimento econômico.

Como já afirmado por Batista (2017), as ações do Banco Mundial se alinham às pretensões da Unesco na busca por um ensino globalizado. O fator econômico e de contenção social estão muito presentes nas recomendações.

[...] esse cenário está fortemente alinhado com as diretrizes do Banco Mundial nos anos 1990, a partir das quais a ênfase no papel da escolarização ganhou espaço nos debates educacionais e nas políticas públicas, com assento em processos de profissionalização na perspectiva desse tipo de formação para o trabalho que passou a ser demandada. (BATISTA, 2017, p. 4).

As ações da Unesco sobre seus “parceiros”, visando à obtenção de um ensino globalizado é citada diretamente, atrelando-se ações de desenvolvimento às condições de um ensino profissional de interesse internacional. “A busca de cooperação é estimulada entre a Unesco e seus parceiros internacionais a OIT [Organização Internacional do Trabalho], o Banco Mundial e os Bancos Regionais de desenvolvimento” (BATISTA, 2017).

O estímulo pretendido é a adequação dos países em desenvolvimento às condições impostas pelo mercado global, com o aumento das suas despesas internas para patrocinar os desejos mercadológicos. Pretendem “estimular os países em desenvolvimento a se adequar ao ETP e incentivá-los a aumentar as despesas orçamentárias destinadas ao ETP”.

Além da formação de contingente de mão de obra barata, a contenção social é um elemento presente nas recomendações, vinculando a disposição permanente do indivíduo a se capacitar como elemento preventivo de disfunções sociais.

A contribuição da educação e, em particular, do ETP à manutenção da paz, da estabilidade e à prevenção das disfunções sociais, considerando o suporte dado ao ETP como uma das condições de assistência concedida aos países beneficiários. (UNESCO, 1999).

Finalizam o Congresso de maneira enfática, recomendando que se organize um “conceito comum de ensino e de formação técnicas e profissionais (EFTP) destinado a guiar a estratégia da UNESCO para o século XXI”, a nosso ver uma estratégia de mercantilização e internacionalização do ensino profissional.

F - 2000 - Declaração sobre Educação para todos: o compromisso de Dakar

A reunião de Dakar aparentemente é uma continuação do evento anterior de Jomtien, 1990, e defende que “toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”.

Diferente do pretendido para a educação profissional para todos, aqui, tem como principal foco a educação básica, com principal foco na educação infantil, embora proponha:

[...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos (UNESCO, 1999).

O foco principal está na atividade política de cada nação. “O cerne da atividade de Educação para Todos está no âmbito dos países”, diferentemente das ações globais pretendidas anteriormente. Praticamente não toca no assunto referente à educação profissional, muito menos a educação superior.

G - 2001 - Declaração de Cochabamba: cumprindo compromissos coletivos

Na declaração, que visa a estabelecer metas para a educação mundial, a palavra “trabalho” é mencionada 64 vezes, sendo que muitas delas servem para relacionar o trabalho diretamente com a formação de força de trabalho para atendimento às necessidades dos detentores dos meios produtivos.

Vemos, na pretensão de propiciar educação uma mera retórica para a produção de exército de mão de obra barata. Acrescente-se a isso o fato de se associar o emprego e o trabalho ao empreendedorismo, claro, desde que esses estejam dentro daquilo que se convencionou como trabalho decente, conforme consta da “Meta 4.4: até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo”.

Essas premissas de características empresariais tratam o trabalhador como elemento descartável ou reciclável. Serão descartados se não tiverem “habilidades relevantes”, ou seja, úteis às exigências do mercado. Precisam ter competência técnica e profissional.

A *competência profissional* é entendida no mundo do trabalho como algo pertencente ao indivíduo e que lhe permite realizar suas atividades laborativas de acordo com as necessidades e ditames da empresa onde trabalha. O conhecimento extraordinário à essas atividades, por mais complexos que sejam, muitas vezes são indesejáveis ou desconsiderados. Atuando na indústria, muitas vezes ouvimos a frase “não podemos contratar essa pessoa, pois é muito boa para a tarefa”.

O estudo passa a ser um elemento apenas para a criação de profissionais para o trabalho “decente”. Ficamos a imaginar o que seria um trabalho não decente no conceito aplicado. Provavelmente o trabalho intelectual não está no rol dos decentes por não produzirem nem transformarem bens.

Partindo dessas premissas mundiais, nada mais que se esperar que as pretensões dos órgãos representantes da força produtiva desejem com afincado que a educação molde novos e melhores trabalhadores para atender seus interesses de competência na execução de um “trabalho decente”. Continuamos imaginando o que seria um trabalho indecente.

H - Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos – 2015

Continuação declarada do Fórum de Jomtien de 1990, visa aprimorar as premissas emitidas naquela ocasião como afirma em seu preâmbulo:

Nesta ocasião histórica, reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação (UNESCO, 2015).

Está a declaração dividida em três partes distintas: I – Visão, Fundamentação e Princípios; II – Objetivo, Abordagens Estratégicas, Metas e Indicadores e a III – Modalidades de Implementação.

Assim como feito anteriormente, nos ateremos, em princípio, à questão do ensino profissional, especialmente o ensino superior profissional, que é o foco da nossa pesquisa, e faz parte da temática deste Fórum.

No item 10 do preâmbulo, a educação profissional superior é mencionada diretamente, algo que acontecia de forma difusa nos Fóruns e Recomendações anteriores, quando esta estava inserida num contexto do ensino profissional.

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, **oportunidades de educação ao longo da vida** para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. (UNESCO, 2015, grifos do autor).

A questão da contenção social por meio da manutenção do indivíduo no ciclo ensino-trabalho também está presente ao propor “oportunidades de educação ao longo da vida”.

A afirmação de que “os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho” deixa claro que a educação deve estar apta a fornecer força de trabalho abundante e de baixo custo ao mercado, quando assim for solicitado.

Mais ainda, não importa a idade e a cultura de onde vêm esses indivíduos, esses devem se incorporar à força produtiva rapidamente e da forma desejada pelo mercado de trabalho, como afirmam “precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar”.

Finalizam o discurso com uma palavra que virou “moda” no neoliberalismo “Falconiano”, a resiliência. Palavra emprestada da Física que descreve uma propriedade do corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação, que em seu sentido figurado, aqui apresentado, significa a capacidade do indivíduo em se adaptar às dificuldades que lhe são apresentadas pelo mundo. Ou seja, pretendem que o indivíduo permaneça em constante mudança e adaptação para compor o exército de força de trabalho desejado.

Colocam a educação como elemento chave para a redução da desigualdade de gêneros e de inclusão, promovendo a capacitação de todos para o trabalho pois “ajuda as pessoas a obter trabalhos decentes”.

Para países e comunidades que abraçam a necessidade de oferecer uma educação de qualidade para todos, os benefícios são enormes. Os indícios do poder incomparável da educação de melhorar vidas, principalmente para meninas e mulheres, continuam a se acumular. A educação desempenha um papel-chave na erradicação da pobreza: ajuda as pessoas a obter trabalhos decentes, aumenta sua renda e gera ganhos de produtividade que aceleram o crescimento econômico. A educação é a forma mais poderosa de alcançar a igualdade de gênero, de possibilitar que meninas e mulheres participem, de maneira plena, social e politicamente e de fortalecê-las economicamente. A educação é também uma das formas mais potentes de melhorar a saúde de indivíduos – ao garantir que seus benefícios sejam passados para gerações futuras. Ela salva a vida de milhões de mães e crianças, ajuda a prevenir e a conter doenças e é um elemento essencial dos esforços para reduzir a desnutrição. Além disso, a educação promove a inclusão de pessoas com deficiência e também é um elemento essencial na proteção de crianças, jovens e adultos cujas vidas tenham sido devastadas por crises e conflitos, ao lhes oferecer ferramentas para reconstruir suas vidas e suas comunidades. (UNESCO, 2015).

Dentro do item II, referente a “objetivo, abordagens estratégicas, metas e indicadores”, conclamam a questão da “aprendizagem ao longo da vida” definida pela própria UNESCO como:

Em sua essência, a aprendizagem ao longo da vida se baseia na integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens), em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, ambiente de trabalho etc.), por meio de uma gama de modalidades (formal, não formal e informal), que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos. (UNESCO, 2015).

Nos Subitens 23 e 24, inserem a educação profissional como parte da educação permanente proposta, pretendendo que o acesso a esse tipo de educação seja equitativo, e relacionando a questão da educação profissional superior e à pesquisa.

Novamente pretendem que a educação permanente seja um meio de se garantir uma atividade profissional “decente” ao propor que “todos os jovens e adultos, principalmente meninas e mulheres [...] deveriam adquirir habilidades para a vida e para um trabalho decente”. Aparentemente, a equidade pretendida é a de inserir todos no mercado de trabalho.

Traçam uma meta, a meta 4.3, que é a de “até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade”, incluindo de forma explícita o ensino superior como uma das vertentes do ensino profissional, além de sua característica mais comum da formação acadêmica.

No subitem 38, é colocada a necessidade da formação profissional em todos os níveis e não apenas no nível técnico, aqui incluindo as pós-graduações que estão, junto com as graduações, no chamado nível terciário¹⁷ da educação (ISCED nível 5).

Apontam no subitem 39 que a educação profissional terciária vem ganhando importância e se expandindo, colocando que a Educação e Formação Técnico Profissional, é “oferecida em diferentes níveis educacionais. Em 2013, ela respondeu por cerca de 23%

¹⁷ A educação terciária dá seguimento à educação secundária e oferece atividades de aprendizagem em áreas especializadas. Seu foco é a aprendizagem em alto nível de complexidade e especialização. A educação terciária inclui o que é geralmente entendido como educação acadêmica, mas também a educação técnica e profissional avançada. Ela corresponde ao ISCED níveis 5 (educação terciária de ciclo curto), 6 (bacharelado ou equivalente), 7 (mestrado ou equivalente) e 8 (doutorado ou equivalente). O conteúdo de programas de nível terciário é mais complexo e avançado do que nos níveis anteriores. (UIS. *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2012. Disponível em: <www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

das matrículas do segundo nível da educação secundária”.

Ainda segundo a Unesco, esse tipo de educação vem se expandindo e “diversos países tomaram medidas para expandir a educação profissional ao nível terciário (ISCED nível 5)”. Nesse ponto podemos confirmar o esforço governamental no período estudado, ou seja, depois de 2008, quando a criação dos institutos federais veio a implementar a educação profissional superior em todo o País, conforma já apontamos ao comentar a expansão dos IFs.

O tratamento dado a educação superior e pós-graduações (terciária) é da obrigatoriedade de se transmitirem capacitações laborativas, estando em segundo plano a *questão do desenvolvimento humano em geral*.

Além de transmitir habilidades para o trabalho, a educação terciária e as universidades desempenham um papel vital de estimular o pensamento crítico e criativo e também de gerar e disseminar conhecimentos para o desenvolvimento social, cultural, ecológico e econômico. A educação terciária e as universidades são cruciais para a educação de futuros cientistas, especialistas e líderes. Por meio de sua função de pesquisa, essas instituições desempenham um papel fundamental na criação de conhecimentos e no apoio ao desenvolvimento de capacidades analíticas e criativas que possibilitam a descoberta de soluções para problemas locais e globais, em todas as áreas do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015).

As estratégias propostas para a educação profissional incluem a utilização e a interrelação entre a educação profissional técnica e tecnológica com a educação terciária de modo que essas possam desenvolver “habilidades Profissionais”. Para tanto, sugerem o envolvimento dos setores produtivos envolvidos, como o público, o privado, trabalhadores e os sindicatos.

A proposta se vale da educação para promover força de trabalho barata, apresentada como uma das metas para 2030, a meta 4.4, que pretende aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo.

O que se depreende é a pretensão de que até 2030 grande parte da população esteja “capacitada” para atender de pronto o mercado de trabalho e que esteja disposta de maneira *resiliente* a se reeducar e se “recapacitar” permanentemente, conforme os anseios do mercado.

Essa ideia de competência atrelada ao mercado de trabalho é reforçada no item 46

do documento da Unesco.

No contexto de um mercado de trabalho que muda rapidamente; do desemprego cada vez maior, principalmente entre jovens; do envelhecimento da força de trabalho em alguns países; da migração; e de avanços tecnológicos, todos os países têm enfrentado a necessidade de desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as competências das pessoas para um trabalho decente, o empreendedorismo e a vida. Em muitos países, políticas de educação e qualificação precisam lidar também com as necessidades em rápida mudança que jovens e adultos têm de melhorar suas habilidades e aprender outras novas. Consequentemente, é imperativo aumentar e diversificar oportunidades de aprendizagem, com vasta gama de modalidades de educação e formação, para que todos os jovens e adultos, principalmente meninas e mulheres, consigam adquirir conhecimentos, habilidades e competências relevantes para trabalhos decentes e para a vida. (UNESCO, 2015).

Seguindo o pensamento de Batista (2017), esses conceitos foram amplamente empregados nas políticas públicas brasileiras a partir dos anos 2000, quando da consequente reforma do ensino médio e técnico de nível médio.

Em que pese dentro do setor privado que a noção de competência seja conveniente, vindo mesmo a ser praticada pelas entidades que os representam, no setor público ela tomou outros contornos a partir da criação dos IFs, embora o seu modelo verticalizado de ensino profissional leve a uma ideia de promover a “competência profissional” como atribuição de conhecimentos práticos.

Nos institutos federais, a ideia é focada na visão neoschumpeteriana de produção endógena abarcada pelos APLs e as competências são as coletivas, a proposta formativa é mais ampla, de uma formação plena. Nesse sentido também recorreremos a Batista (2017) quando afirma que:

Essa ideia já havia sido incorporada pelo Senai, Senac e outras instituições de EPT, além de estar marcadamente presente nos documentos e diretrizes do Ministério da Educação e dos programas do Ministério do Trabalho e Emprego. Mesmo que se considere que “[...] as competências se reduzem a uma parte dos atributos do trabalhador, não incluindo dimensões culturais e cognitivas fundamentais à avaliação das potencialidades dos sujeitos”, esse discurso tem atravessado não só as propostas de educação profissional, mas a escolarização em todos os níveis, configurando-se como uma expansão designada por Dias (2015) como “espírito da profissionalização” (BATISTA, 2017).

Porém, continua-se a impor a questão da competência técnica-profissional como

principal elemento da educação profissional.

A ideia da Rede de Certificação Profissional e Continuada - CERTIFIC¹⁸, criada em 22/3/2010, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja¹⁹, que mais tarde passou a ser substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, e se tornou também um instrumento para conferir a certificação de competências de ensino médio para estudantes com mais de 18 anos, nada mais são do que a aplicação por parte do governo brasileiro do que está proposto no subitem 47, pois “os sistemas de EFTP precisam reconhecer e valorizar as habilidades adquiridas por meio da experiência em contextos não formais e informais, incluindo aquelas adquiridas no local de trabalho e por meio da internet”.

Essas tentativas foram paulatinamente descontinuadas, pois, como já vimos e defendemos, a educação não é apenas uma certificação, requer outros atributos que as propostas não contemplam. Na prática, o discurso oficial não consegue ser contemplado, a nosso ver, por vislumbrar somente o lado comercial de produção de força de trabalho em atendimento imediato ao mercado, não permeando as especificidades da cultura humana. Além disso, a característica diversificada dos docentes dificilmente lhes permite conferir competências profissionais limitadas. Visam os IFs à competência ampla.

Como já dissemos antes, “o trabalhador, deve ser um “empreendedor” de sua própria capacitação e aquisição de competências”. O conceito schumpeteriano de empreendedor contido nos APLs e nas propostas de criação dos IFs passa longe da intenção de transformar o trabalhador em “empresário” ou “empregado”.

A questão é de formação de indivíduos capazes de se lançarem às novas atividades inerentes à evolução dos meios de produção, independentemente do poder financeiro, como proposto por Schumpeter, como destacado por Souza:

Para a realização das novas combinações, Schumpeter acredita no empresário para tomar essa iniciativa. Este é o segundo elemento que compõe o tripé

¹⁸ Rede de Certificação Profissional e Continuada (Certific), profissional que domina o seu ofício, mas não frequentou a escola, será submetido a testes de excelência. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia serão responsáveis por atestar o conhecimento dos trabalhadores.

¹⁹ Enceja tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros, substituído pela reformulação do exame

schumpeteriano para se alcançar o desenvolvimento, o empresário empreendedor. Nessas condições o empresário é visto como um inovador, aquele que possui a capacidade de criar e realizar coisas novas e isso independe de ser um capitalista ou um gestor dos meios de produção. (SOUZA, 1997, p. 15).

A intenção contida no discurso não encontra guarida na psicologia e na pedagogia, quando se pretende, oficialmente, melhorar as outras habilidades do trabalhador a fim de que esse ganhe condições de igualdade com aqueles que se dedicaram aos estudos acadêmicos desde cedo. As fases de desenvolvimento afetivo têm seu tempo biológico e para serem superadas exigem esforço desigual daqueles que já são fruto de uma desigualdade por toda sua existência.

A ideia que “para além da aquisição de habilidades específicas para o trabalho deve-se dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transféríveis de alto nível” não leva em conta a história de vida do indivíduo e o discurso oficial fica o da prática efetiva da educação profissional proposta (UNESCO, 1948).

A referência entre “competência” e “empregabilidade” permanece nas estratégias propostas como a de “avaliar os impactos e os resultados dos programas e das políticas educacionais de EFTP, além de coletar dados sobre a transição da aprendizagem para o mundo do trabalho e sobre a empregabilidade dos formandos, com especial atenção às disparidades”.

A empregabilidade aparece como coringa de toda a questão da educação profissional. Oferecem os cursos “profissionalizantes”, aí incluídas as graduações tecnológicas, como aquele capaz de dar emprego, o que, se ocorre, se dá de forma efêmera. Ensinam-se modelos anteriores para suprir lacunas do mercado de trabalho. Ficam as perguntas: o que ocorre quando as lacunas são preenchidas? Extingue-se o curso ou continua a ofertar mão de obra para um mercado saturado?

A dinâmica da proposta dos APLs seria eficaz se implementada e aceita pelos operadores da educação profissional. Nesse conceito, “competência”, “empregabilidade” e “empreendedorismo” tem valores relativos e se aplicam ao arranjo produtivo e não as necessidades dos detentores extrativistas do capital.

Essa breve análise das propostas oficiais internacionais serve como base para uma análise do nosso estudo, tendo em vista a discrepância entre os discursos oficiais e a prática encontrada nas instituições de educação profissional, especialmente os cursos superiores de curta duração.

Os organismos representantes do sistema produtivo já se adequaram a essas

recomendações e determinações, sendo evidente o seu grande interesse em produção de força de trabalho abundante e barata em curto espaço de tempo.

O setor produtivo nacional administra um sistema educacional próprio, muitas vezes concorrente com os sistemas estaduais e federais, baseado nas suas próprias ideologias, em grande parte afinadas com as propostas da Unesco para uma economia neoliberal globalizada. O setor industrial possui o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SESI (Serviço Social da Indústria).

O comércio e o setor de transporte também administram (o termo administrar é mais conveniente já que existe o aporte governamental para essas entidades) seus sistemas “educacionais”: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social do Transporte (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

Todas essas entidades têm como finalidade produzir quantidade de força de trabalho para atendimento das necessidades dos seus setores, além da manutenção desses trabalhadores em estado permanente de serem utilizados.

O SENAI administra uma ampla rede de escolas de ensino profissional em todos os níveis, da “iniciação profissional até a graduação e pós-graduação tecnológica” e se autointitula como “um dos cinco maiores complexos de educação profissional do mundo e o maior da América Latina.”

Segundo o portal do SENAI, essa entidade vem atuando desde 1942, tendo formado “64,7 milhões de trabalhadores. Em 2014, as 518 unidades operacionais fixas e 504 unidades móveis espalhadas pelo país receberam mais de 3,6 milhões de matrículas” (SENAI, 2018).

A proposta de atendimento às necessidades dos meios produtivos, e não poderia ser diferente, está apresentada diretamente no que chamam de “missão”, que é:

Promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira. [...] consolidar-se como a instituição líder nacional em educação profissional e tecnológica e ser reconhecido como indutor da inovação e da transferência de tecnologias para a indústria brasileira, atuando com padrão internacional de excelência. (SENAI, 2018).

O SESI Serviço Social da Indústria foi criado pelo Decreto-lei n.º 9.403, de 25/06/1946, e em sua apresentação no portal institucional se coloca como entidade que tem:

[...] como desafio desenvolver uma educação de excelência voltada para o mundo do trabalho e aumentar a produtividade da indústria, promovendo o bem-estar do trabalhador. O SESI oferece soluções para as empresas industriais brasileiras por meio de uma rede integrada, que engloba atividades de educação, segurança e saúde do trabalho e qualidade de vida (SENAI, 2018).

Esta entidade, embora com a mesma origem no setor de produção industrial, não concorre diretamente com o SENAI na sua proposta, tendo em vista que atua de forma complementar aquela instituição, promovendo, principalmente, a educação profissional de nível básico, como anuncia em seu portal institucional.

O SESI oferece educação básica aos trabalhadores e seus dependentes. Com o objetivo de alinhar-se às novas demandas do mercado de trabalho, o SESI utiliza currículo aderente aos requisitos de aplicabilidade ao trabalho futuro, com foco na proficiência em português, matemática e ciências aplicadas.

[...]

Com 710 unidades operacionais espalhadas pelo Brasil, o SESI mantém uma rede de 511 escolas que oferecem educação básica, educação de jovens e adultos e educação continuada para os trabalhadores da indústria e seus dependentes em todos os estados da Federação (SESI, 2018).

Como óbvio, o objetivo dessas entidades de ensino é a promoção da educação em função da necessidade da indústria, sendo a formação humana uma consequência transversal desse tipo de educação, como anuncia o SESI ao prometer “[...] soluções para atender as demandas da indústria e aumentar sua produtividade, desempenhando papel decisivo para o fortalecimento do setor industrial e o desenvolvimento sustentável do Brasil.”

Assim como o setor industrial se dividiu em propostas educacionais complementares, o SESC/SENAC assim também o fizeram, sendo o SESC responsável pela maior parte do ensino fundamental e o SENAC por uma educação profissional nos diversos níveis de ensino até o nível terciário, contando com a educação “técnica e profissional avançada”.

O SENAC foi criado em 10/1/1946, através dos Decretos-lei n.º 8.621 e 8.622, que autorizaram a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a “instalar e administrar escolas de aprendizagem comercial em todo o território nacional.”. Em seu portal institucional, assim o anuncia:

A programação inclui produtos e serviços em vários campos do conhecimento e em todas as modalidades, do ensino superior, com cursos de graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e extensão universitária, aos já tradicionais cursos técnicos e livres (SENAC, 2018).

Se além à educação profissional para as atividades do terceiro setor, não concorrendo com as demais entidades de educação ligadas ao setor empregador, e assim se coloca em sua proposta a missão de “educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo”.

Também não foge à regra de ter uma proposta educacional que atenda à formação de força de trabalho para o setor, em atendimento primordial a este, sendo a educação humana novamente tratada de forma transversal se prontificando a ser “a instituição brasileira que oferece as melhores soluções em educação profissional, reconhecida pelas empresas”.

O setor é o que mais se beneficia com atividades terceirizadas e, dessa forma, sempre em consonância com as ideias de Incheon, privilegia a “metodologia educacional direcionada para o empreendedorismo, os alunos aprendem a criar e diversificar as possibilidades de sua inserção no mercado de trabalho” (SENAC, 2018, grifo nosso).

O SESC atua na formação educacional de nível inicial em complementação ao SENAC na formação profissional de força de trabalho para o terceiro setor.

Foi criado pelo Decreto-lei n.º 9853, de 13/9/1946, inicialmente com a “finalidade de planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade”.

Assim como sua congênere da indústria, está alinhada aos ditames da economia mundial da Unesco, conforme é mais bem analisado no quadro polifônico ao final do capítulo.

O SEST/SENAT são entidades embrionárias se comparadas às entidades congêneres da Indústria e do Comércio, com objetivos semelhantes a esses, precipuamente na formação e aperfeiçoamento de força de trabalho que atenda às necessidades almejadas pelo setor do Transporte.

Essas entidades foram criadas pela Lei n.º 8706, de 14/9/1993, notando-se que, apesar de serem entidades representativas do terceiro setor, houve uma “especialização” que deu à Confederação Nacional do Transporte (CNT) a responsabilidade pela “criação e administração superior do SEST SENAT”.

Os objetivos do SEST-SENAT na educação profissional são próximos aos já apresentados por suas congêneres, constando de seu portal informativo a seguinte proposta:

O objetivo da Instituição é formar os trabalhadores do setor de transporte e demais públicos, a partir da oferta de cursos e ações educacionais que tragam crescimento e produtividade para o setor. O SEST SENAT leva em consideração as demandas dos indivíduos e das empresas, assim como aspectos do mundo do trabalho, dos avanços tecnológicos, da educação para o trânsito e do meio ambiente. Sempre contribuindo para a promoção e recuperação da saúde dos trabalhadores do transporte, através do incentivo para a prática de hábitos saudáveis que melhorem sua qualidade de vida. (SEST/SENAT, 2018)

Por serem entidades relativamente recentes, ainda não possuem a característica complementar encontrada nas demais entidades no tocante à educação, focando sua participação nas áreas de Educação, Saúde, Transporte, Gestão e Social em nível técnico inicial, não dispondo de toda gama verticalizada do ensino profissional, dedicando-se mais ao Ensino a Distância (EaD), como apresentam em seu portal:

A EaD SEST SENAT foi criada para facilitar a capacitação constante de pessoas que têm pouco tempo para os estudos, que não conseguem participar regularmente de aulas presenciais ou que precisam conciliar família, estudos e trabalho. São ofertados cursos de curta duração (classificados como cursos livres e cursos regulamentados), que são especialmente construídos para atender as necessidades do setor do transporte e do mercado de trabalho. Os cursos são desenvolvidos e gerenciados pelo Departamento Executivo Nacional do SEST SENAT, localizado em Brasília, e ofertados pelas 145 Unidades Operacionais da instituição, sediadas em locais estratégicos para o atendimento aos trabalhadores do transporte, transportadores autônomos e seus dependentes. (SEST/SENAT, 2018).

As propostas apresentadas pelo sistema “S” (SESI/SENAI, SESC/SENAC e SEST/SENAT) e as propostas da Unesco estão em grande parte alinhadas entre si.

Colocando lado a lado elementos contidos nas propostas dessas entidades como emprego/empregabilidade; trabalho/trabalhador; formação contínua/permanente/para vida toda; ensino a distância/Ead; inovação/novas tecnologias; trabalho decente/digno e empreendedorismo, verificamos a adoção do modelo de pedagogia de competências associada “à submissão à teoria do capital humano”.

A educação passou a ser considerada a chave para a “empregabilidade”. As entidades pesquisadas adotam tal discurso em suas narrativas e exposições de motivos, quando pesquisamos os termos “mundo do trabalho” ou “mercado de trabalho”.

Observamos a preocupação com a transferência da responsabilidade da educação e formação profissional para os indivíduos que deve permanentemente se aperfeiçoarem para a manutenção ou aquisição de seu posto de trabalho, sem que isso seja uma garantia.

Pretende-se uma adequação constante do indivíduo às condições oferecidas pelo mercado em atenção a ele. Houve ressonância nesse sentido quando pesquisados os termos educação “contínua”, “permanente”, “constante”, “ao longo da vida”, “por toda a vida”. Tais termos não estão relacionados com uma educação emancipadora para toda a vida, mas sim uma educação direcionada às nuances do mercado que deve se adaptar a esse por toda a vida. O indivíduo deve se “reciclar” constantemente para atender às necessidades mercadológicas.

Da mesma forma, a questão do uso das novas tecnologias da informação para a educação a distância se apresenta como um instrumento para a implementação dos ditames do mercado sobre a vontade dos indivíduos. O ensino à distância (EaD) é um elemento à disposição do mercado e não do indivíduo. O indivíduo deve procurar tal tipo de ensino a fim de se (re)educar às mudanças dos requisitos mercadológicos.

A questão da “inovação tecnológica”, na fala das entidades, não perpassa por novas criações em benefício do ser humano, mas sim em se colocar novas tecnologias como elementos facilitadores para que o indivíduo se “transforme” de acordo com as novas necessidades de mercado. Veremos a seguir, que a inovação tecnológica dentro do modelo neoschumpeteriano dos APLs, está vinculada ao conceito schumpeteriano de “empreendedorismo”, bem diferente do conceito neoliberal.

Na ideia de Schumpeter, o empreendedor é o inovador que se lança às novas

propostas produtivas e arrisca-se com elas, independentemente do domínio do capital, enquanto no modelo neoliberal, a inovação é produto das empresas e o empreendedor continua sendo aquele que assume o risco de empregar seu capital em um negócio emergente.

Observando-se o termo “empreendedorismo” nas propostas das entidades empresariais, tiramos elementos que corroboram com o acima descrito, propondo levar o indivíduo ao serviço do mercado de trabalho, agora de forma mais “sutil”, a de empreendedor. Interessa ao empresariado um “empreendedor”, empregado sem vínculo com o patrão, mão de obra precarizada e privada de direitos básicos, já que se trata de “empresário” de seu próprio “negócio”, que nada mais é que a prestação de trabalho.

Empreender significa colocar seu patrimônio em risco com a perspectiva de obtenção de retorno financeiro. No caso do trabalhador individual, o seu grande patrimônio é sua força de trabalho, e ele passa a ser incentivado a colocar tal patrimônio em risco para o atendimento dos meios produtivos, sem qualquer tipo de garantia. Se o indivíduo perde esse patrimônio imaterial, sua falência é como ser humano.

A graduação tecnológica que poderia ser o elemento de resgate da “vida digna” do “trabalho decente”, elemento de perpetuação do “ensino para toda a vida”, para aqueles que em sua trajetória de vida não puderam concluir um curso superior, não aparece como elemento chave, apenas sendo mencionada como elemento de aceleração de mão de obra ou de produção de “empreendedores” para o mercado terceirizado, quarterizado ou “pjtizado”²⁰ de trabalhadores com suas atividades precarizadas.

Os arranjos produtivos locais e as novas formas de “empreendedorismo” e de produção coletiva regionalizada, quando inseridas na concepção da graduação tecnológica, surgem como elementos de desenvolvimento educacional humano.

Num resumo didático do que já foi comentado à cerca dos arranjos produtivos locais, podemos dizer que:

A assertiva de Marx, de que o capitalismo evolui de forma cíclica estava correta, como bem explicaram Kondratieff e Schumpeter.

Até os dias atuais vivenciamos cinco ciclos capitalistas, estando a adentrar ao sexto:

²⁰ PJTIZAÇÃO: Termo empregado em referência a trabalhadores que trocam a condição de contratados formais – Pessoas Físicas, para a condição de empresas individuais – Pessoas Jurídicas (PJ), “empreendedores”.

- 1- 1780 a 1845 (ferro e têxteis) – 60 anos
- 2- 1845 a 1900 (máquinas a vapor, ferrovia e aço) – 55 anos
- 3- 1900 a 1950 (eletricidade, química industrial, motores a combustão) – 50 anos
- 4- 1950 a 1990 (petroquímica, eletrônica, aviação) – 40 anos
- 5- 1990 a 2020 (informática, telemática, biotecnologia) – 30 anos
- 6- 2020 a 2040²¹ - (nanotecnologia, inteligência artificial, energias renováveis) – 20 anos

Conforme previsto, pelo princípio da destruição criativa de Schumpeter, cada onda de inovação destrói o modelo de produção anterior e, conseqüentemente, a organização da sociedade, com a destruição de empregos, necessidade de novas competências, criação de novos lócus sociais, etc.

Os sistemas educacionais tradicionais estão preparados para repetir os acontecimentos, seja pela formação dos seus educadores, ocorrida no passado, como pela estrutura organizacional montada com base nos conhecimentos vividos.

Repetem-se modelos antigos, não se dedicando à empreitada da construção de modelos para o futuro, o empreendedorismo de Schumpeter (1961).

A ideia de criação dos IFs, calcada em grande parte nos modelos dos APLs, com sua diversificação, universalização e regionalização, facilitando a produção endógena, a eficiência coletiva, a interação, cooperação e interdependência no espaço, que levam ao desenvolvimento social, necessita ser acompanhada por indivíduos que tenham o espírito empreendedor Schumpeteriano, sob pena de se tornarem as unidades de ensino como mecanismos de contenção e compensação social.

A formação holística pretendida para os IFs talvez venha a ser o melhor modelo de educação profissional a se propor, suplantando a pouca carga horária profissional ao agregar conhecimentos que possibilitem a interação do indivíduo com a sociedade.

No capítulo seguinte, buscamos compreender como algumas das questões relativas ao ensino e o respeito aos APLs vem ocorrendo, tais como se o ensino do IF colabora para

²¹ Previsão.

a eficiência coletiva, a interação, cooperação e ocupação dos alunos; se o empreendedorismo é tratado como algo desafiador independente da detenção do capital; se os educadores estão preparados para ensinar o aluno a se preparar para as mudanças decorrentes da inovação tecnológica.

Capítulo 4 – A formação e inserção profissional dos egressos do Curso de Graduação em Tecnologia em Gestão de Turismo em face ao atendimento dos arranjos produtivos locais (APLs)

Com vistas a compreender a formação acadêmica e profissional nos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), em face às disposições dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), elaboramos pesquisa de campo, em duas fases distintas, utilizando o *Campus* Cubatão do IFSP como *locus* do estudo.

Na primeira, procuramos entender as percepções dos egressos a respeito do curso, a fim de obter um quadro representativo daquilo que se espera de um curso de graduação tecnológica diante dos arranjos produtivos locais.

Para dar voz aos alunos, nos valem de questionário que segundo Chizzotti (2000, p. 35), que “[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, como objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito”.

Após a resposta aos questionários, os egressos foram convidados a ser entrevistados de forma semiestruturada, ou seja, na parte estruturada seguimos um roteiro de perguntas e informações que julgamos necessárias para, a seguir, passarmos à uma entrevista aberta, que nos pudesse nos propiciar a explorar melhor as informações dos egressos.

Inicialmente indagamos qual o conhecimento do aluno sobre o termo arranjos produtivos locais; de acordo com seu grau de entendimento. Explicamos como vimos entendendo o conceito para indagar como o egresso vislumbra o curso e a formação obtida em função do atendimento aos APLs.

Estabelecemos um roteiro de entrevistas a ser apresentado de forma homogênea a todos os entrevistados, de maneira a permitir que todos tivessem nas mesmas condições e oportunidades de entendimento para responder sobre sua visão da formação obtida em relação aos nossos objetivos.

O processo, até então, foi precedido por um termo de consentimento livre e esclarecido, ocasião em que o sujeito é informado das intenções da pesquisa, sua relevância, da privacidade e da liberdade de expressão.

As respostas ao questionário e às entrevistas mostraram-se muitas vezes

contraditórias, carecendo de comprovação da real intenção da resposta. Estariam os alunos respondendo de acordo com suas premissas pessoais ou tentando oferecer uma resposta que atendesse ao entrevistador.

Assim, numa segunda fase, em virtude da dificuldade de entendimento dos termos contidos na proposta dos APLs, como a confusão dos conceitos de trabalho-emprego-ocupação e a questão da empregabilidade e do empreendedorismo, procuramos analisar os trabalhos de conclusão de curso como elemento de identificação da proposta formativa do aluno e a sua adequação aos APLs.

4.1 Empregabilidade/empreendedorismo: questão histórica imbricada no pensamento dos alunos

Após o esclarecimento dos termos da entrevista, foi aplicado o questionário onde constam dados pessoais como gênero, idade, naturalidade e nacionalidade, estado civil, prole, escolaridade dos pais, rendimento familiar e dados das atividades laborativas.

O questionário foi composto por 24 perguntas ligadas aos objetos da investigação, que passaram a ser respondidos diretamente, por escrito ou oralmente. Essas respostas nem sempre permitem ao pesquisador a obtenção de alguns parâmetros que quer avaliar. Isso se dá pelo caráter da pesquisa, sendo necessário outro meio de consulta que dê liberdade ao interlocutor.

Assim, recorreremos às entrevistas semiestruturadas, onde foram colocadas perguntas e informações de modo a aproximar o aluno ao entendimento da questão do ensino nos IFs preparar ou não para o atendimento dos APLs e, a seguir, a conversa informal, fora do roteiro rígido e comum das entrevistas, de forma a conseguir obter outras informações pertinentes à pesquisa.

A parte não estruturada foi feita apenas com aqueles que permitiram a interação e autorizaram a transcrição da conversa. Estes foram convidados a realizarem a entrevista semiestruturada, outros já o fizeram imediatamente após a resposta e uns poucos não manifestaram desejo de sair da forma estruturada.

Até o início da pesquisa de campo, em 2017, encontramos 32 alunos que colaram grau. Tentamos contatar todos. Conseguimos enviar solicitações por *e-mail*, e *WhatsApp* para 22 desses, sendo que 13 se dispuseram a responder a pesquisa.

A média de idade encontrada foi de 48,22 anos, sendo que a maioria, 60%, encontra-se na faixa etária dos 50 anos.

Dos que responderam, nove eram mulheres e quatro, homens. Praticamente todas as pessoas contatadas trabalham, ou trabalharam na área de Gestão de Turismo. Apenas duas estavam fora do mercado de trabalho e três das que responderam têm outra atividade que não o turismo, exercem atividades de prestação de serviços agregados ao turismo.

Tendo em vista a disponibilidade dos entrevistados, que não se opuseram a responder a qualquer tipo de pergunta, para obter melhor grau de percepção, reiteramos o convite de entrevistas aqueles que declararam trabalhar nas áreas do turismo, sendo que cinco entrevistadas se dispuseram a responder novamente ao pesquisador, sendo elaboradas perguntas complementares que aproximassem o entendimento dos alunos aos conceitos contidos nos APLS.

A questão da contradição entre os discursos oficiais e a realidade, sobretudo com referência ao atendimento dos arranjos produtivos locais, pode ser avaliada pelos questionários e nas entrevistas analisadas, notando-se que as respostas contidas no elemento formal nem sempre tinham a mesma conotação quando da aproximação informal.

Quando em resposta ao questionário, as alunas forneceram respostas de acordo com aquilo que o mercado espera sobre a ocupação, questionam a capacidade do curso de promover a “empregabilidade”, sobre a questão do empreendedorismo, replicam a ideia de formar empresa para prestar serviços para outras empresas (PJtização).

O entendimento do egresso demonstra, em muitos momentos, o seu embricamento com a racionalidade técnica cultivado por décadas, deixando de se manifestar diretamente quanto às percepções atuais, embora, quando instados a responderem de maneira informal, demonstram a evolução no envolvimento social dentro dos arranjos locais.

4.2 A visão dos alunos egressos sobre formação e inserção profissional e o aspecto dos arranjos produtivos locais

Cabe ressaltar que o nosso entendimento dos arranjos produtivos locais se baseia no conceito neoschumpeteriano, sendo usado como termo “guarda-chuvas” para abarcar o entendimento de trabalho (diferente do conceito de emprego), de ocupação produtiva

(diferente de empregabilidade), eficiência coletiva (diferente de eficiência produtiva ou produtividade), empreendedorismo (diferente da criação de pessoa jurídica para prestar serviços), a interação, cooperação e ocupação dos alunos, dentro de um ambiente comum. Somente a partir da explicação desse entendimento é que se deu a fase de entrevistas.

Em sua fala a egressa M. R., de 47 anos, bem exemplifica o que se espera do arranjo produtivo local, além do emprego. Quando questionada se “teria tido alguma dúvida em escolher o curso”, responde de forma enfática:

“Nenhuma dúvida, seria uma realização pessoal, tive várias razões e a mais importante foi ter nascido em uma hospedaria. O fato de hospedar prevaleceu muito forte durante toda minha vida e no lar em que nasci todos trabalham na área, ter um profissional com formação superior específica na família faria toda a diferença.”

A adequação do curso em consonância com o arranjo produtivo local fez toda a diferença para a aluna. Emprego (ocupação) na área já possuía, escolaridade também, mas a possibilidade de fazer um curso superior em condições de excelência, perto de sua residência e local de trabalho, fez muita diferença.

Porém, a seguir, essa relata que “ensinam pouca coisa de interesse. O curso tinha de ensinar o que nós precisamos saber”. A partir de tal resposta podemos depreender que o respeito ao arranjo produtivo local é pouco percebido pelos alunos e, embora o curso atenda as aspirações da egressa quanto à área, não atende quanto à formação.

O problema da falta de identificação da graduação tecnológica como curso superior pleno, também é outro fator que pode ser confirmado.

As contradições acabam por retornar, de certa forma, a graduação tecnológica ao limbo anterior a que pertencia, entre os cursos técnicos e os cursos superiores, sujeitando-as a toda a sorte de preconceitos e desconfianças, embora legalmente isso não mais deva ocorrer.

A aluna P. de D., em sua entrevista, aponta claramente “quero fazer uma faculdade que me permita fazer pós-graduação”, num indicativo e que os próprios discentes não se dão conta da importância do curso que fazem. Essa ainda afirma que “o curso tem muita matéria inútil, a parte de administração e de turismo fica em segundo plano”.

Outro fato que pode ser observado foi o problema da utilização dos cursos de

graduação tecnológica como elemento de contenção social, principalmente quando agregados aos programas assistenciais do governo como o Programa de Assistência Estudantil.

Em nossa pesquisa encontramos alunos que já concluíram três cursos tecnológicos e estão se dedicando a um quarto, conforme relata a aluna E. S. em sua entrevista. “Já fiz curso de tecnologia em gestão de logística, em Gestão de Turismo e em gestão da automação e estou tentando vaga em gestão portuária”.

Esses alunos, ao não encontrarem trabalho para sua qualificação, vislumbram na continuidade dos estudos uma possibilidade de se manter com os auxílios governamentais como os disponíveis pela política de assistência estudantil do governo federal.

A proposta de emancipação contida na criação dos IFs passa a ser encarada como possibilidade de manutenção pessoal, podendo ser utilizada como mero mecanismo de contenção social. Segundo a entrevistada, “tenho vergonha de falar, mas, venho trabalhando como faxineira e passadeira para pagar minhas contas [...] o estudo me permite ficar fora desse tipo de trabalho[...]”. Ao ser questionada por que não fazia uma pós-graduação *stricto sensu*, respondeu que “não aceitam alunos da graduação tecnológica nesses cursos”, ao ser informada da real possibilidade e da ilegalidade dessa restrição, acrescentou “não me sinto capaz de realizar um mestrado [...] meus cursos não me prepararam para isso”.

A fala da aluna é condizente com aquilo que encontramos no decorrer da pesquisa e denota a contradição entre os discursos oficiais humanizadores e a realidade da formação utilitária das graduações tecnológicas.

Ocorre, na maioria dos casos, a reprodução sistemática da formação utilitária, os alunos são levados a entender a formação, como profissão definitiva, escolha final que levará (ou não) à obtenção de emprego. O conceito amplo de trabalho volta a ser confundido com o de emprego e, assim, a formação para o trabalho é entendida como formação para o emprego.

Quando confrontadas na forma de entrevista, da questão dos APLs, surgem interesses e fatores bastante distintos daqueles que se apresentam nas questões pragmáticas.

A aluna C.M., ao ser questionada se haveria alguma influência do curso no entendimento do conceito de APLs e da questão da produção endógena com interação local dos vários setores produtivos, afirma que “[...] a questão é mais problemática [...] o próprio instituto [*Campus* Cubatão] não é conhecido na região [...]”, o que é corroborado pela fala

da aluna A.B “[...] fica difícil pois o curso e a faculdade não são divulgados no local [...] muitos nem sabem que existe a faculdade e seus cursos [...]. Nota-se o afastamento da realidade do *Campus* Cubatão do IFSP, da realidade local, o que dificulta o fortalecimento das atividades produtivas locais a partir do sistema educacional. Vemos a questão da educação utilitária se apresentar sem preocupações com o entorno.

O problema do afastamento da instituição da realidade local dos APLs, além da questão da tradicional educação utilitária, pragmática, para produção de força de trabalho barato, entre outras já citadas anteriormente, ganha novos contornos quando atentamos para a fala da aluna C.M “[...] os professores são muito estudados, porém não conhecem a região e não tinham influência sobre seus alunos”.

A característica pública dos IFs com a admissão de professores por meritocráticos concursos não leva em conta as especificidades locais, provocando essa dissociação da escola com o local. A própria aluna sugere em sua entrevista que é necessário “[...] promover eventos dentro do *campus*, sendo divulgados pelo setor de comunicação da cidade; cursos livres para as pessoas, não só para os estudantes regulares, aproximação com as empresas e cultura locais”.

A grande maioria das entrevistadas apresenta queixa quanto a falta de “aulas práticas” que aproximem o estudante da realidade local, porém, durante as entrevistas, notamos que muitas optaram em utilizar o instrumento do Trabalho de Conclusão de Curso para apresentarem temas bastante ligados à produção local, levando a novas percepções.

As falas e as impressões pessoais, passíveis de influência dos interlocutores, levaram a necessidade de outros elementos de observação. Assim, tendo em vista a obrigatoriedade da elaboração de trabalhos de conclusão de curso – TCC para a obtenção do grau, encontramos nesses documentos elementos ricos para a complementação dos dados empíricos da pesquisa.

Das produções acadêmicas dos alunos, distante de impressões e influências pessoais das entrevistas, pudemos obter dados que ajudaram a configurar as características formativas dos IFs.

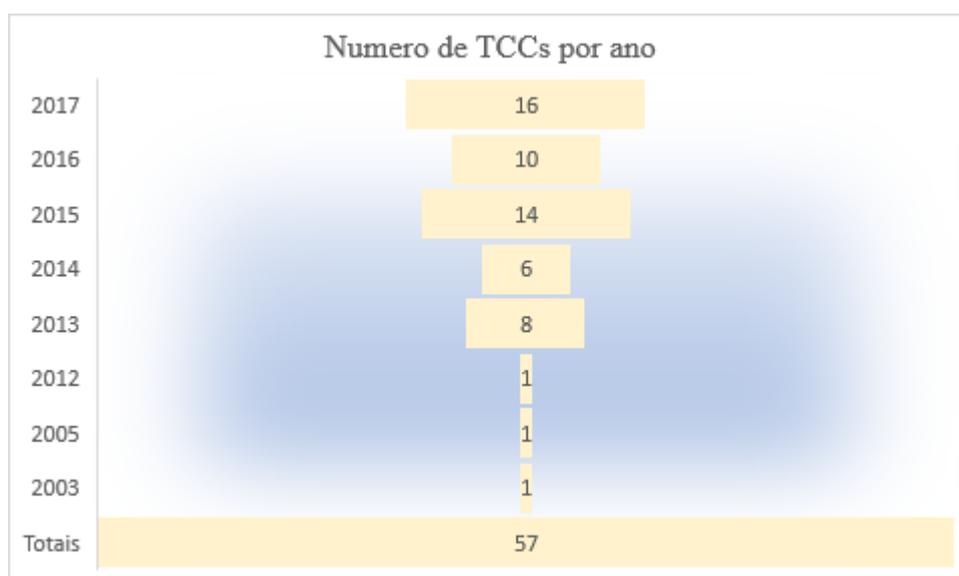
4.3 Análise dos TCCs e a questão dos APLs

Ao confrontarmos as perguntas do questionário com as entrevistas, notamos uma certa dissonância entre alguns temas, principalmente a questão da empregabilidade e a formação integral dos alunos como elemento de integração desse na sociedade de forma mais abrangente.

Enquanto esses, em sua maioria, responderam que o curso não lhes proporcionou inserção no mercado de trabalho, ao responderem as questões quando em entrevista dizem, em grande parte, que o curso lhes proporcionou novos horizontes, condições de escolha de outras atividades profissionais e educativas, etc.

Dessa forma, a fim de aprimorar o entendimento do problema central, resolvemos analisar os trabalhos de conclusão de curso, como forma de verificar quais as propostas práticas partiram dos alunos, em função dos aprendizados obtidos, que vinham sendo colocadas e sua relação com os distintos conceitos propostos pelos modelos internacionais e pela proposta do modelo dos IFs.

Alguns dos resultados das análises são apresentados a seguir:



Fonte: Elaborado pelo autor.

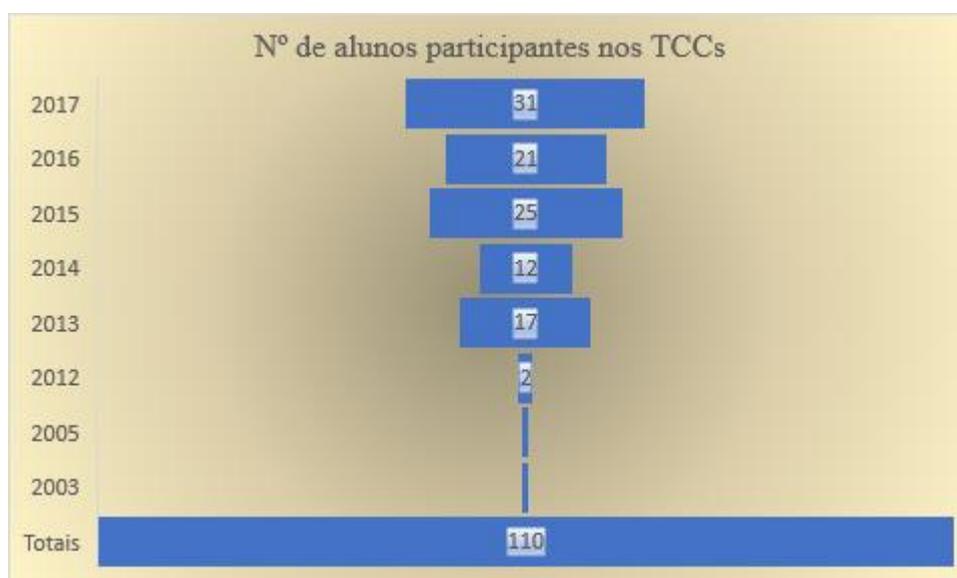
Como observação inicial, apresentamos o fato de que, na primeira grade curricular do curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo, não havia a obrigatoriedade de

elaboração de TCC para a conclusão de curso, o que veio a ocorrer, somente a partir da nova grade curricular (2010). Com a obrigatoriedade da elaboração de TCC para a habilitação à colação de grau, ocorreu o aumento natural da produção após o ano de 2012.

Mantivemos os dois trabalhos, de 2003 e 2005, na contabilização, uma vez que marcam uma mudança de visão de curso. Porém, deixamos esses dois trabalhos fora da análise qualitativa, tendo em vista que, embora já estivessem dentro da onda neoschumpeteriana dos APLs, não estavam dentro do conceito dos IFs, mas ainda na concepção anterior de CEFET.

Em nenhum dos trabalhos houve menção direta sob o conceito de APL, o que se justifica, uma vez que a intenção não é a de reproduzir tal conceito, mas sim de trabalhar sob a égide deste de forma ampla, respeitando as especificidades locais como cultura, desenvolvimento urbano, social, meios disponíveis, entre outros.

Tendo em vista serem aceitos até três alunos por trabalho, verificamos a participação de 110 alunos, alguns deles que também foram ouvidos nos questionários e entrevistas.



Fonte: Elaborado pelo autor

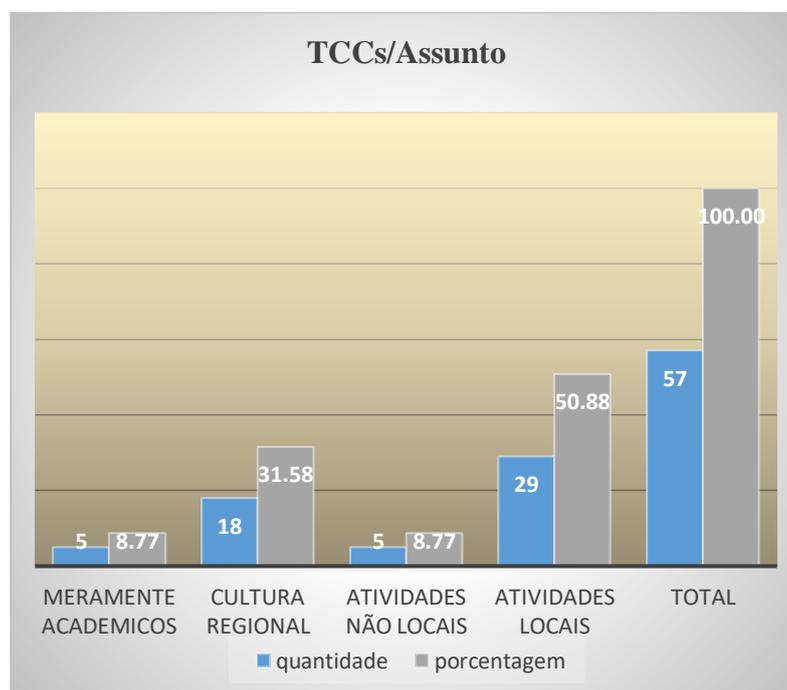
A quantidade de orientadores foi de 23, sendo dez doutores, dez mestres e três especialistas. Interessante notar que, devido às características verticalizadas dos IFs, os orientadores pertencem às mais diversas áreas de conhecimento, como Engenharia, Física, História, Línguas, Administração, Geografia, Psicologia, Direito, além dos Turismólogos. A maioria das orientações, 64 TCCs (58%) não estão concentradas nos turismólogos,

distribuída de forma aleatória pelos demais docentes.

A distribuição eclética dos profissionais de ensino, reforça a qualidade da vocação de formação universal dos IFs, o que se coaduna com os conceitos de educação profissional proposto para os IFs, da formação ampla não restritamente profissional.

Entre os trabalhos analisados, cinco eram de caráter meramente acadêmico da área do turismo, ou seja, sobre autores ou práticas de ensino sobre o turismo, não despertando interesse direto. Também não houve interesse na análise daqueles que tem vínculo com temas de outras regiões, ainda que vinculados com o local de moradia do egresso, uma vez que a questão da unidade de ensino vinculada aos APLs estaria descartada, ainda que o conceito fosse aplicado em outros arranjos.

Tendo em vista que a grande maioria dos TCCs (47) está vinculada à região, quer seja a questão cultural (18), quer sejam as atividades locais (29), foi necessária uma análise mais detalhada dos trabalhos, a fim de verificarmos sua implicação com a questão dos APLs.



Fonte: Elaborado pelo autor

A vocação pragmática do ensino nas graduações tecnológicas pode ser observada quando uma pequena quantidade de TCCs se volta para questões meramente acadêmicas e a maioria para questões inerentes à localidade, como a cultura e demais atividades produtivas específicas. Nesses casos, embora a proposta de ensino dos IFs seja mais abrangente, o

tecnicismo inculcado no ensino profissional prevaleceu.

Outro fato interessante é que, ao juntarmos as atividades locais com a cultura regional, temos quase 82% dos TCCs focados na região, novamente denotando as características do ensino vinculado à promoção da produção endógena pretendida para os IFs.

Ainda que a grande maioria dos trabalhos esteja voltada para os elementos regionais, nem sempre esses estão relacionados com o conceito abrangente de APLs. Assim, foi necessário partir para uma análise mais detalhada a fim de verificar a utilização explícita ou implícita desse conceito.

Dos trabalhos focados na região, consideramos 17 TCCs (29,82% do total) vinculados à centralidade dos conceitos de APLs, ou seja, tratando os assuntos específicos inter-relacionados com outras atividades produtivas, educacionais, culturais e de serviços regionais.

De certa forma, esse número acabou por ser uma surpresa, uma vez que, tirando os cinco trabalhos orientados por mim, que, por natureza de formação, privilegio essa abordagem generalista, resta uma quantidade significativa de trabalhos que invoca o conceito de APL, o que no início da pesquisa não era esperado, tendo em vista a inculcação das características utilitárias no ensino profissional.

A distribuição por área de conhecimento dos orientadores se mostra diversificada, sendo que seis trabalhos (35%) foram orientados por turismólogos e tem alguma relação com a produção endógena, enquanto que a maioria que possui relação com os APLs (65%) são produto da orientação de docentes de áreas distintas do turismo.

Esse fato é relevante, mas não inesperado, uma vez que orientadores de outras áreas, por si só, já representam uma interação entre diversas áreas de conhecimento, não se limitando a temas estritos do ensino superior em Gestão de Turismo. Essa característica de formação holística é algo bastante representativo do ensino nos Institutos Federais.

A seguir, analisamos algumas das produções, que entendemos estar intimamente relacionadas com a questão dos APLs.

No trabalho intitulado “Turismo como fenômeno social e a educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *Campus Cubatão*”, de autoria de Carlos Fernando Mion Craveiro e Suelen Mendonça Nogueira Sousa de Lima, do ano de 2016, são levados em consideração, além do fenômeno social do turismo,

sua integração com a localidade e com as outras atividades de ensino da própria instituição.

A necessidade de se utilizar e integrar o curso com os demais elementos locais, fato apresentado como necessário pela maioria das entrevistadas, também é apresentada no trabalho. Procuram aproximar os alunos oriundos da formação fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos alunos do curso superior e estes, por sua vez, com as atividades locais e regionais. A educação não é tratada como um elemento meramente “profissionalizante”, mas como meio efetivo de integração de vários níveis educacionais com a comunidade, sua cultura, suas diversidades e necessidades específicas.

Outro trabalho que chama a atenção, pela interação e integração dos elementos sociais e culturais na formação do aluno do turismo, “Circuito Gastronômico: Santos além do óbvio”, de autoria de Nathália Lemos Florio e Stephanie Guimarães Barbosa, orientadas por mim. Nesse TCC, a partir de elementos e estruturas turísticas já existentes, ou seja, do arranjo local, tais como a linha turística municipal e diversos restaurantes tradicionais existentes no seu percurso, propuseram-se a analisar as possibilidades de interação entre esses elementos da sociedade local preexistentes a o interesse natural do turista na gastronomia regional típica.

Até então, os elementos existem e se encontram dissociados. Há o cruzamento de muitos pontos em comum sem preocupação de integração entre os elementos endógenos. A pesquisa se orientou basicamente no trajeto da linha turística oficial agregando aos pontos turísticos já existentes, também oficiais, como museus e equipamentos públicos, o interesse gastronômico baseado em empresas existentes há pelo menos 60 anos e que produzem comidas com origem caiçara.

Durante as entrevistas, os alunos se mostram surpresos com a riqueza cultural e ambiental de seu entorno, as possibilidades de interação econômica até então ignoradas, ainda que sempre à sua volta.

No TCC “Turismo na Cota 200 em Cubatão – SP”, de Aline da Silva Lima, Raquel de Souza Costa, Rodrigo Costa Barbosa, do ano de 2015, com orientação de Renato Marchesini, ao tratar do tema da “colonização” irregular da Serra do Mar, ao invés de ignorarem a parcela da população residente, os trata como elemento de produção de cultura local e de integração com o público externo, agregando valores imateriais à possibilidade da exploração da região de Mata Atlântica rica em elementos históricos, ambientais e culturais. Embora proveniente de ocupações irregulares, a população local produziu uma cultura

própria, meios de subsistência e de interação econômica particular que não podem ser ignorados apenas por serem tidos como “irregulares”.

Erica Araújo Silva, João Paulo Alves Fernandes, Suelen Saraiva de Sá, em seu trabalho “A viabilização do albergue da juventude em Cubatão”, também orientados por mim, fizeram uma análise detalhada da necessidade do entorno quanto a disponibilidade de vagas para turismo de passagem e mochileiros – “*backpacker*” – e se propuseram a viabilizar uma empresa com essa característica, com a avaliação do local, pessoal disposto, meios de transporte, comércio e demais facilidades regionais que possibilitassem tal empreitada.

Essa produção se deu em função da característica presente nos albergues da juventude quanto a utilização dos APLs. Nesse tipo de acomodação, os ocupantes têm como principal serviço a locação de leitos, dispo de poucas facilidades como, bar, restaurante, lavanderia, barbearia, etc., dependendo do entorno para o atendimento das necessidades que extrapolem simples acomodação. A falsa percepção do conceito de empreendedorismo e de inserção no circuito produtivo local se mostra arraigada no aprendizado da aluna, que enxerga a formação como produtora de capacidade para o emprego (empregabilidade) e não como produtora de capacidade laborativa, aí incluídas a capacidade de empreender com meios econômicos e valores pessoais. Produzem um TCC aplicável na prática, que chama empreendedores locais para a viabilização da empreitada, mas oferecem-se como empregados, perdendo a oportunidade de alavancarem seu *status* social, sem a necessidade do aporte financeiro. O empreendedorismo Schumpeteriano não se mostra inculcado nos pensamentos dos alunos, ao contrário da ideia massificada do empreendedorismo “neoliberal” proposto pelos organismos multilaterais.

Outro trabalho que foca a questão dos APLs, de autoria de Amália Guerra, Keila Cristina de Almeida e Severina Pereira do Nascimento, é o “Patrimônio imaterial caiçara: o azul marinho como resgate da cultura caiçara na Baixada Santista”. O trabalho tem por finalidade a defesa da inclusão do prato “azul marinho” da culinária caiçara no roteiro gastronômico da Baixada Santista, como forma de resgate dessa cultura que remete à época de colonização do Litoral sudeste do País.

A inclusão de um prato típico, praticamente em extinção pelo desuso, elaborado ainda por boa parte das comunidades caiçaras, em locais muito próximos do centro urbano, por pescadores e cozinheiras locais, utilizando basicamente produtos colhidos na região,

geralmente compartilhados nas comunidades (um oferece banana, outro o peixe, outro o arroz), numa mistura cultural de costumes indígenas, negros e europeus, é um exemplo de economia cooperativa a ser incentivada, bem apresentado nesse trabalho. Ficou evidente que o dinheiro teve pouca valia nas visitas realizadas, embora estivesse presente. As comunidades recebem, hospedam, alimentam, interagem das mais diversas formas, fazendo a economia local ganhar força, a força do capital tem pouco efeito, com maior valor a economia solidária e o cooperativismo.

Pudemos observar que os temas cultura local, produção endógena, eficiência coletiva, interação, cooperação e interdependência no espaço, abarcados pelo conceito dos APLs, estiveram presentes na maioria dos 17 TCCs selecionados, com destaque nos anteriormente referenciados, demonstrando que a ideia original de que os IFs são reprodutores da cultura pragmática da formação de força de trabalho barata, de certa forma foi suplantada pela ideia de formação humanizada, embora permaneça inculcada muitas vezes, a ideia inicial do começo do século.

Pudemos concluir neste elemento empírico da pesquisa, que a aproximação dos alunos com a questão dos APLs se dá de maneira muito mais pragmática do que a esperada. Embora não haja uma intenção explícita, os alunos buscam uma aproximação com a produção endógena, a interação local, onde se identificam e formam valores inter-relacionados.

A necessidade da utilização do ensino, em todos os níveis, como elemento de propagação da economia solidária é algo inerente às propostas dos Institutos Federais e mesmo com as ideias arraigadas do processo de mundialização da educação com base nos modelos de propagação capitalista, permanece no sentimento dos alunos, em função da natureza da economia local, da realidade e necessidade de novos modelos econômicos que não fiquem atrelados aos ditames e crises mundiais e da forma humana proposta para o ensino profissional nos IFs. O modelo descentralizado de implantação das unidades, a verticalização do ensino permitindo a integração dos diversos atores nas diversas fases do ensino são fatores que propiciam a propagação do conceito de utilização dos APLs como elementos propiciadores da evolução humana, com menos influência da carga externa do detentor do capital.

A análise empírica nos infere uma série de acertos da política de criação dos Institutos Federais que, no entanto, precisam de aprimoramento em função da dinamicidade da

evolução dos novos meios de produção e da voracidade mundial do capital sobre as atividades humanas.

As análises cruzadas entre o discurso das entrevistas e a elaboração dos TCCs, mostrou a efetividade da proposta de ensino, porém, se faz necessário o permanente aprimoramento dos atores do ensino, buscando e ensinando a capacidade empreendedora contida no conceito schumpeteriano proposto, que necessita de conhecimentos amplos e de capacidade imaginativa e criativa em consonância com a evolução da sociedade.

Considerações Finais

Nesta tese, procuramos entender a formação acadêmica e profissional dos alunos do curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo do *Campus* Cubatão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia considerando o aspecto dos Arranjos Produtivos Locais (APLs).

A partir das ideias disseminadas pelos organismos multilaterais na edição de políticas de educação profissional, buscamos entender as especificidades dos atuais cursos de graduação tecnológica, a formação e a inserção profissional dos egressos.

A relevância do tema, diante da política de expansão do ensino profissional desde a criação dos Institutos Federais, em 2008, ficou evidenciada a partir com a criação de inúmeros *campi* com autonomia didático/administrativa, com o foco na formação profissional em todos os níveis da educação, do básico ao superior, nesses últimos incluídas as pós-graduações.

O modelo proposto para os IFs é *sui generis*. Em que pese a característica utilitária permanente nos cursos profissionais para a promoção de força de trabalho e disseminação de novas tecnologias, as graduações tecnológicas nos IFs estão eivadas de características holísticas e humanistas, promovendo a integração social do indivíduo juntamente com a formação tecnicista utilitária. Tal processo de produção educativa vem encontrando eco na sociedade, tendo em vista que os egressos adquirem conhecimentos para se desenvolverem e se integrarem no meio social como um todo e não somente no caráter profissional (emprego).

O trabalho incluiu revisão da literatura sobre o ensino profissional superior, graduações tecnológicas e inserção profissional dos cursos de graduação tecnológica, identificando que a grande maioria dos estudos trata a educação profissional como educação básica e média. Observou-se ao longo da pesquisa que poucos trabalhos se desenvolveram com foco na graduação tecnológica e muito menos se tratou quando o assunto é a questão da aproximação da formação com os APLs.

Quando tratado, o tema APLs é visto de forma transversal, incluído nos estudos enquanto forma de aplicação dos estudos e ensinamentos, estando em segundo plano temas como a produtividade coletiva e o benefício social da formação de força de trabalho por meio do ensino oficial. Os trabalhos acadêmicos, em sua maioria, privilegiam as produções

com viés “intelectual” em detrimento do profissional.

Além da revisão da literatura, foram realizados levantamentos sobre os dados fornecidos pelo IFSP e análise de documentos e normativas emitidas pelos organismos multilaterais como Unesco; organismos representantes dos setores produtivos como SESI/SENAI, SESC/SENAC e SEST/SENAT.

Observamos que existe um alinhamento das propostas desses últimos com os ditames dos organismos mundiais, de forte caráter neoliberal, enquanto as propostas para os institutos federais se voltaram para o contraponto neoschumpeteriano de formação humanista e de destruição criativa na promoção de “novos” trabalhadores ou empreendedores.

No primeiro capítulo, identificamos de forma mais isolada os IFs, sua criação, origem e missão, para a seguir, de maneira focalizada, identificarmos os cursos de graduação tecnológica como vertente superior da educação profissional. Como conclusões iniciais, observamos que existem poucos estudos sobre a evolução das graduações tecnológicas, muitas vezes tidas como cursos de caráter intermediário. Apesar do estigma de cursos intermediários, a criação dos Institutos Federais em 2008, com suas características de ensino verticalizado e sua expansão regionalizada, trouxe outras características a essa modalidade de ensino superior, a partir da disseminação do conceito dos arranjos produtivos locais.

Na sequência, no segundo capítulo, apresentamos o *Campus* Cubatão e seu curso de graduação tecnológica em Gestão de Turismo como objeto de estudo e a relação aos arranjos produtivos locais e às pretensões oficiais.

Foi possível identificar que as mudanças ocorridas nas matrizes curriculares dos cursos, após a criação dos institutos federais em 2008 visaram a atender à retórica humanista da legislação, sem, no entanto, adentrarem por completo à realidade existente nas localidades e seus arranjos produtivos locais.

Essa mudança, de aparência benéfica, necessita da compreensão por parte dos sujeitos da educação, que podem, pela dinâmica habitual do pragmatismo técnico, vir a repetir o modelo que aprenderam em alguns cursos, não produzindo educação “para a vida”, como muitas vezes pretendido, e tampouco conseguirem formar a contento do mercado, trabalhadores com capacidade técnica.

Isso muitas vezes levou à frustração dos egressos e é indicativo dos motivos do elevado índice de evasão e baixa ocupação de vagas disponíveis, tendo em vista que muitos ingressam nos cursos com o objetivo imediato de obter a empregabilidade.

Assim, no terceiro capítulo, passamos a analisar como as exigências do mercado globalizado vem afetando a formação profissional, ditando formas de produção de força de trabalho, sem, no entanto, atentarem para as novas necessidades sociais advindas dos novos processo de produção. Observamos que, as entidades educacionais vinculadas aos meios produtivos, estão alinhadas com os ditames internacionais, reproduzindo os modelos propostos pelas entidades multilaterais.

No último capítulo, por meio da análise dos questionários, entrevistas e trabalhos de conclusão de curso (TCC), pudemos verificar alguns dos problemas existentes na oferta do ensino profissional superior – graduações tecnológicas, relativos à formação de força de trabalho e a integração com os APLs decorrentes do ensino nas graduações tecnológicas.

Identificamos o problema do afastamento da matriz curricular dos anseios dos egressos, que muitas vezes procuram um curso superior como forma de obtenção de rápida inserção no mercado de trabalho ou de permanência em atividade enquanto não obtém colocação profissional.

Muito em parte disso, se dá pela falta de atendimento e entendimento eficaz dos arranjos produtivos locais, que são tratados como “mercado de trabalho”, e do ensino profissional, como produtor de mão de obra e não fonte de produção de conhecimentos gerais. A falta de atenção às necessidades formativas dos indivíduos pertencentes aos arranjos produtivos locais acaba por afastá-los do sistema oficial de educação.

Outro fato que pode ser observado a partir das entrevistas foi a falta de identificação dos cursos de graduação tecnológica como cursos superiores “plenos”, dado em grande parte às próprias características históricas dos Institutos Federais e das formações profissionais, às condições esperadas pelos alunos, aos preconceitos acadêmicos contra os cursos ditos “de curta duração”, à grande oferta de licenciaturas e bacharelados, etc.

Pode-se constatar a existência de contradições na política oficial de educação profissional superior proposta para os IFs, de caráter mais humanista e pleno, que confunde “educação” permanente e a “educação para a vida” com a educação para o atendimento imediato do mercado de trabalho.

As questões pragmáticas da atual situação de oferta de empregos no País induzem à produção do modelo neoliberal proposto pelos organismos internacionais, em alguns casos, transferindo para o indivíduo a responsabilidade de se manter em permanente estado de disponibilidade para a sua “reeducação” de modo a atender a cadeia produtiva.

Além disso, a falta de compreensão das características de “empreendedor-inovador” no modelo neoschumpeteriano, que não depende da aplicação de capital, mas do lançamento em novas empreitadas, diferencia-se da característica pretendida pelo mercado de trabalho.

O mercado perverte a ideia de empreendedorismo, promovendo a produção de “empreendedores” que sejam pessoas naturais aptas a se transformarem em empresas individuais, assumindo toda a responsabilidade pelos ônus trabalhistas e desonerando as empresas, num incentivo à precarização do trabalho, que é chamada de “resiliência”.

A pesquisa demonstrou que a dinâmica e evolução dos meios produtivos, por estarem esses intimamente ligados ao ensino profissional, precisa de diversos olhares sobre as atividades docentes. É necessária a interação com os anseios dos alunos, com o meio, com os APLs, com a sociedade, a fim de se proporcionar a melhora dos indicadores sociais a partir da “escola”. É necessário que a educação profissional seja atualizada em consonância com as evoluções humanas e, mais ainda, vaticinar positivamente sobre as novas tendências, para propiciar aos egressos a possibilidade de “surfar” as cristas das ondas evolutivas. Esta prática sob a perspectiva do processo evolutivo sociocultural demanda estudos constantes do que vem se desenvolvendo no ensino dentro dos Institutos Federais, em especial o de São Paulo.

Tendo em vista o dinamismo proposto para os Institutos Federais, a continuidade e novos estudos sobre os temas constantes nesta tese são de bom tom, tanto em função da transformação permanente dos meios produtivos e da sociedade, como pela pouca produção científica no campo educacional no tocante à educação profissional superior vinculada aos arranjos produtivos e desenvolvimento locais .

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul-set. 2010

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como elaborar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ANDRADE, Wilma Therezinha F. de. **O discurso do progresso: a evolução urbana de Santos 1870-1930**. Tese, FFLCH, USP, São Paulo, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

BARBOSA, Jairo Jr. **Educação e formação profissional dos trabalhadores portuários avulsos de Santos**. Dissertação de Mestrado em Educação. Unisantos, Santos, 2011.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Empregabilidade e Inserção Social dos Jovens Como Desafios para a Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Impulso, Piracicaba-SP, dez. 2017.

BIANCHETTI, Lucidio. VALLE, Ione Ribeiro. PEREIRA, Gilson R. de M. **O fim dos Intelectuais Acadêmicos?** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BERLIN, Isaiah. **Karl Marx**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Marisa. **Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês**. Niterói: 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2009.

_____. **Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas**

na construção da identidade do CEFET-RJ. Niterói: 1997. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1997.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá Outras Providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil – Ed. Extra, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____. **Lei N.º 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRZEZINSKI, Alfredo (Org.). **LDB Dez Anos Depois: Reinterpretação Sob Diversos Olhares.** São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2008.

BUJDOSO, Yasmin L. V. **Pós-graduação stricto sensu: busca de qualificação profissional ou suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho.** Tese (doutoramento), Faculdade de Medicina, USP, 2009.

BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **A mundialização financeira.** Gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998.

CHIZZOTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COELHO NETO, Ubirajara (org.). **Temas de Direito Constitucional.** Aracaju: Coelho

Neto Editor, 2012.

COSTA, Antônio Fernando Gomes da. **Guia para elaboração de relatórios de pesquisa: monografias: trabalhos de iniciação científica, dissertação, teses e editoração de livros.** 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Unitec, 1998.

COSTA, Emilio J. M. **Arranjos Produtivos Locais, Política Públicas e Desenvolvimento Regional.** Brasília: Mais Gráfica Editora, 2010.

CUBATÃO. Portal disponível em: <<http://www.cubatao.sp.gov.br/aspectos-economicos/>> Acesso em: 15 ago. 2017.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; SOUZA, Vânia Pinheiro de. **Orientações para normalização de trabalhos acadêmicos.** 6. ed. rev. e atual. Juiz de Fora: EDUFJF, 2000.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DE KETELE, Jean Marie. **Metodologia na Recolha de Dados.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

DIAS, Vagno Emygdio Machado . **A Educação Integrada e a Profissionalização no Ensino Médio.** Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. São Carlos, 2015.

DUBET, François. **O Que é Uma Escola Justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Injustiças: A experiência das desigualdades no trabalho.** Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

ENGUIITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. **Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos,** Goiânia, GO, 2012, 211 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2012.

FLEURY, Carlos Afonso Corrêa; Vargas, Nilton. **Organização do Trabalho: Uma**

Abordagem Interdisciplinar. São Paulo: Atlas, 1983.

FONSECA, Joel P. **O Futuro é de Marx?** Época, São Paulo, ano XXV, p.60, 10 de maio de 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/blog/joel-pinheiro-da-fonseca/o-futuro-e-de-marx/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação Profissional e Tecnológica/Memórias Contradições e Desafio.** Campos de Goytacazes-RJ: Essentia Editora, 2006.

_____. **Educação e Crise do Trabalho Perspectivas de Final de Século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FUNDAÇÃO CASIMIRO MONTENEGRO FILHO (FCMF). **Capacitação tecnológica**”. 2010. Disponível em: <http://www.fcmf.org.br/sitenovo/cap_tecno.php>, Acesso em 10 abr 2010.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar.** 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

HOPLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas Públicas Sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 -2018.** São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Turismo do Campus Cubatão do IFSP.** São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://cbt.ifsp.edu.br/index.php/cursos/superiores?id=61>>. Acesso em 05 out. 2017.

KONDRATIEFF, Nicolai. **Los ciclos largos de la coyuntura econômica.** México, D.F.: UNAM, 1992.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2003.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática.** 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

MANCEBO, Deise; MARTINS, Tania Barbosa e VALE, Andreia Araújo. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira da Educação**. v. 20, n. 60. Rio de Janeiro. jan. mar. 2015.

MARTINHO, Francisco Carlos Palomares (Org.). **Democracia e Ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: EUERJ, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Tania Barbosa. **A metamorfose do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. Tese de Doutorado, UFSCAR, São Paulo, 2014.

MARX, Karl; ENGLELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Versão para eBook; eBooksBrasil.com; Fonte Digital Rocket Edition de 1999 a partir de html em www.jahr.org, 1999.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEC. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

MINAYO GOMES, Carlos (et al.). **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, Layane V. B. & Batista, Nabson G. **Processos Interventivos do Serviço Social na Educação**. Bahia. Clube dos Autores, 2012.

OLIVEIRA, Regina Rita de Cássia. Cursos Superiores de “curta duração” – esta não é uma conversa nova. **Revista Educação Tecnológica**. v.8, n.2, p.18-25. Belo Horizonte: jul./dez. 2003. Disponível em: <www.dppg.cefetmg.br/revistan8v2-artigo3.pdf>. Acesso em: 26 mai 2017

OLIVEIRA, Romualdo /portela de (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Salvador Rodrigues de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Empregabilidade e inserção social dos jovens como desafios para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Impulso**, v. 27, n. 70, dez. 2017. Disponível em:<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-Unimep/index.php/impulso/article/>> Acesso em: 14 fev. 2018.

PACHECO, E.M. (Org.). **Os institutos federais: uma revolução profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PESCUMA, Derna. **Trabalho Acadêmico – o que é? Como fazer? Um guia par sua elaboração**. São Paulo: Olho D'água, 2008.

PILAGALLO, Oscar. **Morre, aos 86, Paul Singer, economista e fundador do PT**. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/politica/5458181/morre-aos-86-paul-singer-economista-e-fundador-do-pt>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

POLYA, George. **A Arte de Resolver Problemas**. Rio de Janeiro, RJ: Interciência, 2006.

ROGÉRIO, R. M. de F. **Caminhos de professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), USP, 2008.

SENAC. Portal disponível em: <<http://www.sp.senac.br/>> Acesso em: 2 set. 2018

SENAI. Portal disponível em: <<http://www.sp.senai.br/>> Acesso em: 3 set. 2018

SESC. Portal disponível em: <<http://www.sesc.com.br/>> Acesso em: 4 set. 2018

SESI. Portal disponível em: <<http://www.sesisp.org.br/>> Acesso em: 5 set. 2018.

SANTOS. Portal Ddisponível em: <<http://www.santos.sp.gov.br/?q=conheca-santos/dados-gerais/36984-dados-geogr-ficos>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

SANTOS, Izequias Estevam. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. Niterói: Dominarte, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados. 2003.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. (Editado por George Allen e Unwin Ltd., traduzido por Ruy Jungmann). Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

_____. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. (Coleção dos Economistas). Tradução de Maria Silvia Possas. 2ª ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Francisca E. S. Formação Multifuncional: repensando os espaços da educação e da interdisciplinaridade. In.: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife-PE. Anais do XII Endipe/. Recife-PE: ENDIPE, 2006.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Novas Faces da educação Superior no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SINGER, Paul. **A alternativa da esquerda**. Folha de São Paulo, 19 de junho de 2004.

_____. **O Capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, M. C. M. **Taxas de juros em operações de microcrédito: taxas subsidiadas versus taxas de mercado**. Revista Desenbahia, p. 7-25, mar, 2006.

THOMPSON, E.P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TROMBETTA, Maria Rosa. **Conflito estudo versus trabalho: um estudo de caso sobre educação corporativa online**. Dissertação (Mestrado Educação), USP, 2009.

UNESCO, ONU, **Declaração de Incheon**. Educação 2030: Rumo a Uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida Para Todos. Eicheon, 2015.

VINHA, Tatiana Fonseca. **Tecnologia, trabalho e educação: perspectivas, estratégias e trajetórias dos jovens no mercado de trabalho informacional**, Dissertação (Mestrado em Filosofia), USP, 2007.

APÊNDICES

A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: A formação acadêmica e a inserção profissional dos egressos dos cursos de Graduação Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Pesquisador Responsável: JAIRO BARBOSA JUNIOR

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Metodista de Piracicaba
Telefones para contato:

Nome do voluntário:

Idade:

R.G.:

A Sra. está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “A formação acadêmica e a inserção profissional dos egressos dos cursos de Graduação Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo”, de responsabilidade do pesquisador Jairo Barbosa Junior. O objetivo da pesquisa é levantar informações, por meio de entrevistas com os egressos dos cursos de Graduação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Cubatão, que contribuam para entender as especificidades dos atuais cursos superiores de tecnologia e a formação acadêmica e inserção profissional do egresso dos cursos superiores de Graduação Tecnológica. A pesquisa é relevante diante da expansão do ensino de Graduação Tecnológica nos Institutos Federais no Brasil e criação de inúmeros Campi em todo território brasileiro. A pesquisa será desenvolvida por meio de entrevistas gravadas e uso de diário de campo para uso exclusivamente acadêmico. A participação é voluntária e o nome do participante da pesquisa será mantido em sigilo. Os desconfortos da participação incidem nas possibilidades de relatar algo que, posteriormente, julgue inadequado à divulgação. Para evitar tais riscos a transcrição dos diálogos serão enviados para o participante podendo a qualquer instante retirar, alterar ou complementar as informações dadas. A entrevista será realizada no horário e local que o participante julgar mais oportuno. Os procedimentos de segurança referem-se à garantia de privacidade, à preservação da identidade e à interrupção imediata do procedimento se algum participante solicitar. Concomitante, haverá benefícios: liberdade para se expressar, produzir conhecimento por meio da elaboração de críticas e sugestões sobre a educação. Saliento que seu nome será alterado garantindo sigilo. Abaixo segue os dados documentais do pesquisador e uma cópia deste documento a fim de que o participante questione algum dano imediato ou tardio, se for o caso.

Eu, _____ RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Cubatão, _____ de _____ de 2017

Nome e assinatura do pesquisador

Nome e assinatura do voluntário

B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados Gerais

Nome: _____

Instituição de Ensino: _____

Local de realização da entrevista: _____

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____ Naturalidade: _____

Estado Civil: _____ Número de filhos: _____

Escolaridade dos pais: Mãe: _____ Pai: _____

Rendimento da família: _____

Você trabalha? _____ Caso sim, onde: _____

1. Quando você foi escolher o curso de Gestão em Turismo, teve dúvidas?
2. Quais foram as razões para escolher o curso de Gestão em Turismo?
3. Qual a opinião dos seus familiares e amigos sobre sua decisão de fazer o curso de Gestão em Turismo?
4. Teve alguma pessoa ou situação que influenciou na sua decisão de fazer o curso de Gestão em Turismo?
5. Quando você ingressou no curso, você sabia da finalidade do curso de Gestão em Turismo?
6. Você acha que o curso de Gestão em Turismo é importante atualmente?
7. Você trabalha na área do curso de Gestão em Turismo? Caso não, justifique:
8. Você acha o curso promissor para conseguir emprego?
9. Em algum momento você se arrependeu de fazer o curso de Gestão em Turismo.
10. O curso atendeu às suas perspectivas e necessidades pessoais?
11. Você faria outro curso de graduação tecnológica?
12. No geral, como você avalia o curso de Gestão em Turismo?
13. Cite os pontos positivos e negativos do curso?
14. O que você acha que precisa melhorar no curso de Gestão em Turismo?
15. Você considera o currículo do curso Gestão em Turismo adequado à formação profissional?
16. Você considera a duração do curso adequada à formação profissional?
17. Como funcionou o estágio no curso de Gestão em Turismo?
18. Como funcionaram as atividades supervisionadas no curso Gestão em Turismo?
19. Como era a relação dos professores com os alunos no curso de Gestão em Turismo?
20. Qual a sua perspectiva para a realização de pós-graduação na área?
21. O que você acha da graduação tecnológica em relação a outros tipos de graduação (bacharelado e licenciatura)?
22. Você se considera apto a competir profissionalmente com egressos dos outros tipos de graduação na sua área?
23. O curso atende as exigências do mundo do trabalho?
24. Na sua opinião, quais são os desafios e dilemas do trabalho em Gestão em Turismo?

C – LISTAGEM DE TCC PUBLICADOS ATÉ DEZ 2017

1. Acessibilidade no turismo: Um estudo reflexivo sobre o turista surdo (2017)
2. A Estação do Valongo e o potencial turístico na cidade de Santos (2017)
3. A importância da figura do Padre José de Anchieta para o turismo de Itanhaém (2017)
4. A inclusão social do idoso no turismo do município de Santos-SP (2017)
5. Análise da estrutura e hospitalidade em termos de acessibilidade oferecida ao público idoso nos principais atrativos turísticos de SANTOS-SP (2017)
6. Contação de história como ferramenta para o turismo pedagógico em Mauá/SÃO PAULO (2017)
7. Evolução Tecnológica e competências profissionais do agente de viagens (2017)
8. Gestão pública do turismo no município de Cubatão (2017)
9. O Lazer como instrumento de inclusão social: Uma análise segundo as perspectivas das pessoas com deficiência visual (2017)
10. O programa ALEGRA-SANTOS e a reestruturação do centro histórico de Santos (2017)
11. Percepção de lugar de hospitalidade em ocupação urbana na região central da cidade de São Paulo (2017)
12. Propostas para o desenvolvimento do Turismo Cultural na região central histórica de Santos, São Paulo (2017)
13. Reflexão sobre violência e turismo na cidade de Santos (2017)
14. TRABALHADORES INVISÍVEIS: Uma Breve Análise sobre o trabalho da Camareira em dois Hotéis da Baixada Santista (2017)
15. Turismo ferroviário: Santos X São Paulo (2017)
16. Turismo pedagógico no município de Cubatão (2017)
17. Turismo como fenômeno social e a educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Cubatão (2016)
18. Análise da hospitalidade do Hotel Chácara do Mosteiro (2016)
19. Brasil indígena: Turismo nativo em terra indígena Tupi Guarani (2016)
20. A busca da motivação do profissional do turismo na hotelaria no Brasil: relato de história de vida (2016)
21. Encenação da Vila de São Vicente: Evento histórico-cultural ou show? (2016)
22. Marketing e Turismo: Análise sobre possíveis aplicações do E-Commerce no setor de viagens e turismo em Praia Grande (SP) (2016)
23. Roteiro pedagógico-cultural em São Vicente (2016)
24. Turismo Cultural: Estudo de caso sobre o Complexo Cultural Palácio das Artes, em Praia Grande - SP (2016)
25. Turismo de Intercâmbio: Análise da vivência dos intercambistas que realizaram curso de idiomas no Canadá pela Agência Experimento da Cidade de Santos/SP (2016)
26. Turismo de segunda residência na Baixada Santista: O processo de verticalização em São Vicente - SP, o caso das ruas Messia Assú e Onze de Junho (2016)
27. A implantação de um Hotel em uma Estância Balneária: O desafio do Comfort Hotel Santos (2015)

28. A importância da realização de eventos culturais em Museus: Museu de Arte Sacra símbolo de memória, enquanto elemento do patrimônio intangível de Santos (2015)
29. A influência do Memorial das Conquistas para o turismo de Santos (2015)
30. A recreação e o lúdico como ferramentas de desenvolvimento intelectual para pessoas com síndrome de Down (2015)
31. Baixada Santista ou a Marca Costa da Mata Atlântica: Eis a questão (2015)
32. Cineturismo: A imagem da cidade do Rio de Janeiro baseada no Filme Rio (2015)
33. Circuito Gastronômico: Santos além do óbvio (2015)
34. Hospitalidade Hoteleira: Uma análise da hospitalidade no Santos Hostel (2015)
35. O mercado de trabalho do Ecoturismo: A atuação dos monitores ambientais no mosaico de unidades de conservação Juréia-Itatins no litoral sul do Estado de São Paulo – Brasil (2015)
36. Parque ecológico do Perequê e o caminho do padre José: Proposta da criação do museu histórico (2015)
37. Setor de alimentos e bebidas no Hotel IBIS Santos (2015)
38. Turismo Cultural e valorização da memória: Estudo de caso do Quilombo do Pai Felipe em Santos/SP (2015)
39. Turismo na Cota 200 em Cubatão – SP (2015)
40. Valorização do turismo histórico de São Vicente: Reestruturação dos Pit's (2015)
41. "Pinacoteca Benedicto Calixto" (2014)
42. "Uma praia sem limites": Análise do Projeto Praia Acessível em Praia Grande (2014)
43. Ações de prevenção da exploração sexual de menores na copa do mundo (2014)
44. A relação entre a população local e os turistas em Praia Grande/SP (2014)
45. A viabilização do albergue da juventude em Cubatão (2014)
46. Parque Balneário Hotel: Tesouro santista (2014)
47. Vila Light, de habitação operária a equipamento turístico (2013)
48. Turismo de negócios e eventos: O processo de captação de eventos do Santos e Região Convention & Visitors Bureau na cidade de Santos (2013)
49. Patrimônio imaterial caiçara: O "azul marinho" como resgate da cultura caiçara na Baixada Santista (2013)
50. A importância do Museu do Café no contexto turístico da cidade de Santos (2013)
51. O turismo no Parque Ecológico do Voturuá: Estudo da trilha da Pedreira (2013)
52. O serviço de transporte no turismo: Roteiro do circuito dos Fortes (2013)
53. Lendas e histórias como referenciais de atrativos turísticos no país – Ubatuba (2013)
54. Empreendedorismo no segmento de turismo: TUR Serviços em RH (2013)
55. Cultura e turismo afro-étnico (2009)
56. Sistema da Agência modelo de turismo do CEFET-UNED Cubatão (2009)

D - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA

Eu, **xxxxxxxx**, CPF **xxxxxx** e RG, diretor do Campus Cubatão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, localizado na cidade de Cubatão, SP, Rua Maria Cristina, nnnnnnn, Cubatão, SP, CEP **xxxxxx**, venho por meio desta, autorizar ao professor Jairo Barbosa Junior, CPF 072.699.838-95, RG 9576282, residente à Rua Minas Gerais, 22, apto, 804, Boqueirão, Santos-SP, CEP 11055100, a realizar pesquisa intitulada **A formação acadêmica e a inserção profissional dos egressos dos cursos de Graduação Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.** no Campus referido.
