

**A ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE
TECNOLOGIA EM GESTÃO COMERCIAL: contribuições e desafios para a
formação profissional**

NANCY OKADA

**A ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE
TECNOLOGIA EM GESTÃO COMERCIAL: contribuições e desafios para a
formação profissional**

NANCY OKADA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. – Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Caroline Kraus Luvizotto

378.107
O41a

Okada, Nancy

A análise do projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em gestão comercial: contribuições e desafios para a formação profissional. / Nancy Okada. – Presidente Prudente, 2012.

83 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2012.

Bibliografia.

Orientador: Caroline Kraus Luvizotto

1. Educação Profissional. 2. Curso Superior de Tecnologia. 3. Projeto Pedagógico. I. Título.

NANCY OKADA

**A ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE
TECNOLOGIA EM GESTÃO COMERCIAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS
PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 29 de agosto de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Caroline Kraus Luvizotto
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Sergio Fabiano Annibal
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP
Assis-SP

DEDICATÓRIA

Ao Rafael, Fernando, Elaine, Luis Eduardo e Guilherme.
Sobrinhos queridos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior de minha existência.

Aos meus pais, pelo amor e carinho, e pelo incentivo aos estudos.

Ao meu esposo, companheiro, pelo estímulo e pela oportunidade de estar na universidade.

À minha família, pelo aconchego e a pelos momentos “suaves” desta caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Caroline Kraus Luvizotto, pelas pacientes e pontuais orientações.

À Profa. Dra. Renata Rinaldi Portela, pelas primeiras orientações e alinhamento deste trabalho.

À Ina, secretária do Programa de Mestrado em Educação, sempre pronta para nos atender e colaborar.

À Profa. Dra. Lucia Gomes Correia Ferri, pelas palavras de incentivo.

Ao Prof. Me. Wilson Roberto Lussari, coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Unoeste, pela disponibilidade dos materiais de pesquisa.

Aos Professores do Mestrado em Educação, pelos conhecimentos que me proporcionaram.

Aos companheiros de trabalho, que de alguma maneira colaboraram para a concretização desta etapa.

À Reitora, Profa. Ana Cardoso Maia de Oliveira Lima, por todas as oportunidades na Unoeste.

Muito Obrigada!

*“A alegria que se tem em pensar e aprender
faz-nos pensar e aprender ainda mais.”*

Aristóteles

RESUMO

A ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO COMERCIAL: contribuições e desafios para a formação profissional

O crescimento dos cursos superiores de tecnologia no país, notadamente nos últimos anos, tem demandado um olhar mais apurado sobre esta modalidade de ensino da área da educação profissional, principalmente no que se refere aos projetos pedagógicos dos cursos. Isto porque, a sua construção depende do entendimento de cada instituição de ensino sobre o que pressupõe a legislação, as Diretrizes Curriculares Gerais e regulamentações legais para a organização e funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia. Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a adequação do projeto pedagógico de um curso superior de tecnologia em gestão comercial, respaldados nas políticas públicas para a formação profissional e as contribuições advindas desta formação em nível superior. Como objetivos específicos, compreender os conceitos de educação profissional, técnica e tecnológica, as diferenciações que se apresentam entre os cursos desta modalidade, além de analisar especificamente o projeto pedagógico, o currículo e planos de ensino do CST em Gestão Comercial da Universidade do Oeste Paulista, para verificar e compreender sua adequação ao que se estabelece como políticas públicas para esta formação. A abordagem de estudo e investigação ampara-se na pesquisa qualitativa, tendo como método a pesquisa de levantamento bibliográfico e a pesquisa documental. São alvo de análise os documentos produzidos pelo curso de superior de tecnologia, como o projeto pedagógico, os planos de ensino, a estrutura curricular, e os documentos oficiais como diretrizes curriculares dos cursos superiores de tecnologia, legislações, regulamentos e portarias da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A análise dos dados foi realizada de modo que permitisse, inicialmente, apreender informações globais para conhecer o material; posteriormente, a identificação de unidades de conteúdo inseridos nos documentos que possibilitaram identificar temas principais que favorecessem a categorização dos dados, a partir do cotejo com o referencial teórico adotado; finalmente, procedeu-se a análise e interpretação dos resultados obtidos. O estudo demonstra que, de modo geral, o projeto pedagógico alinha-se às exigências legais; porém apresenta deficiências, sob o ponto de vista prático, na aplicação do que se pretende como curso superior de tecnologia em confronto com a real formação que é oferecida.

Palavras-chave: Educação profissional. Curso superior de tecnologia. Projeto pedagógico.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PROJECT OF THE COLLEGE COURSE OF TECHNOLOGY IN COMMERCIAL MANAGEMENT: contributions and challenges for the professional training.

The spreading of the technology college courses in the country, notably in the past few years, has required a closer look on this category of teaching in the field of professional education, mainly regarding the pedagogical project of the courses. That is because its formation depends on the understanding of each teaching institution on what is implied by the legislation, by the General Curriculum Guidelines and legal regulations for the organization and performance of the Technology College Courses (TCC). Therefore, this research aims at analyzing the adequacy of the pedagogical project of a technology college course in commercial management, supported on the public policies for the professional training and the contributions arising from this formation in college level. As specific objectives, understand the concepts of professional education, technical and technological, the differentiations presented among the courses of such modality, besides specifically analyzing the pedagogical project, the curriculum, teaching plans and other documents of the TCC in Commercial Management from the Universidade do Oeste Paulista, to verify and understand its adequacy to what is established as public policies for this formation. The study approach and investigation is based on the qualitative research, having the bibliographical and documental research as method. It was analyzed the documents produced by the technology college course, such as the pedagogical project, the teaching plans, the curriculum structure, and the official documents such as the curriculum guidelines of the technology college courses, legislations, regulations and the ordinance of the Department of Professional and Technological Education (SETEC). The data analysis was realized in a way that allowed, initially, to acquire general information to get acquainted with the material; later, the identification of units of content from the documents that made possible to identify main topics which favored the data categorization, from the comparison with the adopted theoretical reference; finally, proceeding the analysis and interpretation of the acquired data. The study shows that, in general, the pedagogical project aligns with the legal requirements; however, it presents certain deficiencies from the practical point of view, in the application of what is intended as technology college course confronting the real training that is offered.

Key-words: Professional education. Technology college course. Pedagogical project.

LISTA DE SIGLAS

APEC – Associação Prudentina de Educação e Cultura
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CST – Curso Superior de Tecnologia
CST-GC – Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial
ENADE – Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NEEPAC – Núcleo de Estágio, Extensão e Pesquisa dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis
SciELO – Scientific Eletronic Library Online
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Conjunto de Competências.....	38
QUADRO 2 -	Grade Curricular no CST em Gestão Comercial da Unoeste.....	62
QUADRO 3 -	Características Básicas dos CST's.....	64
QUADRO 4 -	Exemplo dos conjuntos de competências das disciplinas.....	67
QUADRO 5 -	Trabalhos apresentados pelos alunos.....	70
QUADRO 6 -	Fluxo de Conhecimento para a Formação do Gestor Comercial..	71

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Percurso pedagógico do estudante do CST em Gestão Comercial.....	61
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	21
2.1 A Organização Escolar e a Estrutura da Educação no Brasil.....	21
2.2 Panorama Histórico da Educação Profissional	27
2.3 O Curso Superior de Tecnologia (CST)	34
2.3.1 Uma Aproximação com Conceito de Tecnologia.....	39
3 O PROJETO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO.....	44
3.1 O Projeto Político-Pedagógico	44
3.2 Considerações sobre o Currículo	48
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	52
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO COMERCIAL DA UNOESTE.....	56
5.1 O Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Unoeste.....	57
5.2 A Organização Curricular e as Práticas Pedagógicas do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Unoeste.....	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

Alguns profissionais têm em sua trajetória de vida caminhos totalmente planejados e meticulosamente estudados, com objetivos claros e definidos que inicia na escolha do curso superior. Outros ao contrário, são levados pelas circunstâncias e oportunidades que lhes surgem e como numa construção inacabada, colocam a cada dia um ou outro tijolo para moldar o seu caminhar profissional.

Minha trajetória profissional relaciona-se com o segundo caso. Diversas foram as circunstâncias que me trouxeram ao meio educacional e mais precisamente à Universidade.

Ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação, que culmina na presente dissertação de mestrado, inicio um novo ciclo dentro da Universidade, levado pela inquietação de conhecer uma prática de aquisição e produção de conhecimento, de inovação, de observação crítica: o da pesquisa científica.

À guisa de introdução descrevo aqui as circunstâncias que me levaram ao objetivo deste estudo, a partir de um breve relato sobre a minha trajetória universitária como aluna, como professora, como coordenadora de curso de graduação. Por fim, as razões que me levaram a discorrer sobre o curso de tecnologia em gestão comercial.

De certa forma, a Universidade esteve presente em minha vida desde a infância, quando meus pais, descendentes de imigrantes japoneses, incutiam-nos a importância de nos preparar para a vida profissional por meio dos estudos, numa forma de realização daquilo que não haviam conseguido por falta de condições financeiras e oportunidade. Vivendo na zona rural, haviam frequentado apenas o “curso primário” com muita dificuldade.

Todos os esforços foram empreendidos por eles (meus pais) para que os seus filhos estudassem num curso superior e tivessem uma segurança em termos de futuro profissional, uma vez que entendiam que somente desta maneira iriam deixar uma “herança”, já que financeiramente não nos podiam garantir.

Para os meus pais, o estudo era prioridade máxima e da mesma forma a preparação para a vida universitária, onde éramos lembrados rotineiramente sobre a necessidade de se aprender os afazeres domésticos; cuidarmos de nossas vestimentas; alimentação; saúde; enfim de nossa vida, pois cursar uma universidade

significava ficar longe de casa, e desligar da dependência física e afetiva que nos uniam.

Morando numa pequena cidade do interior paulista, era para nós, jovens do início dos anos 80, uma sentença declarada que para estudar deveríamos sair da cidade devido à inexistência de cursos superiores na localidade.

Assim, ingressei numa universidade localizada no norte do estado do Paraná, onde cursei Comunicação Social, com habilitação em relações públicas. Confesso que a escolha foi aleatória e não por uma tendência “nata” para certas habilidades. Havia a necessidade de fazer um curso superior e a opção foi o que me permitia concorrer com o mínimo risco de não perder a oportunidade de estudar e formar o mais brevemente possível para adentrar ao mercado de trabalho. Pretendia aliviar o pesado encargo de meus pais na intenção de formar os quatro filhos, com todas as despesas financeiras que disso decorriam.

Prestes a concluir o curso e já planejando um meio de me colocar no mercado, fui solicitada para auxiliar nos negócios da família, em função de diversas necessidades que se apresentavam.

E assim, pelas circunstâncias, desviei do caminho profissional da qual me preparei na universidade e retornei à minha cidade natal após a formatura, para assumir as atividades financeiras da empresa.

Nos primeiros momentos trabalhando na empresa, deparei com dificuldades por não ter conhecimento da área administrativa, tampouco de finanças. Fui aprendendo na prática o funcionamento de uma empresa comercial. Acreditava, porém, que o modelo de administração adotado pela empresa sob o comando de meu pai, cujo conhecimento havia obtido na lida diária e nem por isto invalidado, poderia ser melhorado.

Na medida em que me envolvia nos negócios, mais afluía a necessidade de se fazer um curso de administração, que resolvi iniciar naquela oportunidade.

Ainda no decorrer do curso, a crise econômica no final dos anos 80 afetou seriamente a empresa, e tivemos que nos desfazer dos negócios empresariais. Novamente as circunstâncias me levaram para outros caminhos, e pela necessidade, vim trabalhar na cidade de Presidente Prudente-SP, onde finalizei o curso de Administração.

A experiência na área administrativa me proporcionou a oportunidade de ingressar na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE para auxiliar a condução do curso de administração, atuando como assistente de direção, indicada pelo então diretor, cujo cargo também havia assumido recentemente.

Foi um novo aprender, pois termos como “projeto pedagógico”, “planos de ensino”, “grade curricular”, eram totalmente novos para mim, iniciante no mundo acadêmico, bem como para a instituição, pois o momento coincidia com a promulgação da Lei 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E mais, havia o recém implantado Exame Nacional de Cursos – ENC antigo “provão”, hoje ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, cuja avaliação dos cursos exigia uma revisão e uma reestruturação por completo, em vistas aos resultados negativos que o curso começou a apresentar.

Paralelamente a minha atuação na função administrativa, fui convidada após um ano, mais precisamente em 1998, a ministrar a disciplina Estágio Supervisionado, disciplina cujo conteúdo era a prática de conhecimentos administrativos adquirido no decorrer do curso.

Ao mesmo tempo, após a primeira avaliação *in loco* efetuada pelo MEC no curso de administração, constatou-se a necessidade de uma mudança no corpo docente atuante naquele momento. Desta forma, por iniciativa do diretor da época, foram contratados diversos professores, especialistas, mestres e doutores, a grande maioria advinda da cidade de Maringá (PR). Não havia professores titulados no quadro de docentes visto que a instituição era relativamente jovem, com apenas 10 anos de existência.

Com a constituição do novo corpo docente, iniciava-se também o trabalho de elaboração do Projeto Pedagógico do curso, onde pude participar ativamente de toda a construção.

Ressalta-se aqui a contribuição dos professores titulados, tanto para estabelecer um novo paradigma de atuação em sala de aula com conteúdos renovados, como também pela implantação de pesquisas científicas no curso de graduação, até então totalmente inexistentes.

Em 2003, com o desligamento do diretor do curso, fui colocada diante da oportunidade de assumir o cargo, a partir de então denominada de coordenadora do curso de administração, substituindo o de diretor. O desafio foi instigante num

misto de reconhecimento profissional, mas também de angústia inerente à responsabilidade do cargo que estava por vir.

Aceitei o desafio e pude no decorrer desses oito anos de atuação junto ao curso de administração, notar as alterações que se processava na universidade, principalmente no aspecto quantitativo com a implantação de novos cursos de graduação tradicionais, como também dos cursos de graduação tecnológica.

No auge do crescimento dos cursos de tecnologia não somente na Unoeste, como em várias instituições de ensino pelo país, foi implantado em agosto de 2003 o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Negócios: comércio e serviços, denominação inicial anterior ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia publicado em 2006, e após como Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial.

Como coordenadora do curso de Administração fui convidada a participar da equipe para a estruturação do curso e elaboração do seu projeto pedagógico e nos deparávamos com pouca informação a respeito das especificidades dos cursos de tecnologia ora em implantação. Além disso, havia a inevitável comparação dessa nova proposta com os tradicionais cursos de formação bacharelado, provocando questionamentos por parte dos interessados no ingresso ao ensino superior, como por exemplo, qual a diferença na atuação do administrador e do tecnólogo em gestão comercial? Ou ainda, fazendo o curso de graduação em administração, ou um curso técnico em administração, não terei as mesmas competências de um tecnólogo em gestão comercial?

A partir dos interesses surgidos por parte dos envolvidos na implantação do Curso Superior de Tecnologia - CST e, na tentativa de entender melhor os elementos intrínsecos que estão na formação profissional proposta na modalidade de curso em questão, efetuamos na ocasião diversas leituras para a busca de respostas aos nossos questionamentos e inquietações.

Com o ingresso no Programa de Mestrado em Educação, vislumbrei a oportunidade de me aprofundar nos estudos, agora cientificamente, sobre o universo do que vem a ser o CST, pois me encontrei diante da angústia de verificar se o que se apresenta hoje, em termos de projeto pedagógico e estrutura curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial, vem atender o que se preconiza na legislação vigente.

Assim temos como objetivo geral da pesquisa, o de analisar a partir do respaldo das políticas públicas para a educação profissional, a adequação/formatação de um Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (CST-GC) e sua contribuição para a formação profissional em nível superior.

Os objetivos específicos se limitam em:

- Compreender os conceitos de educação profissional, a educação técnica e tecnológica, no contexto das políticas públicas nacionais.
- Analisar as diferenciações que as políticas públicas estabelecem para a formação profissional em cursos de nível técnico e superior de tecnologia.
- Analisar o projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em Gestão Comercial da Universidade do Oeste Paulista, seu currículo e os planos de ensino, com vistas a verificar e compreender sua adequação à luz do que preconiza as políticas públicas para a formação profissional no ensino Superior em Tecnologia.

Apesar de se apresentar como um estudo focado nesse curso e particularmente voltado para essa instituição de ensino, a pretensão é, a partir desse modelo empírico, ampliar a nossa visão para o objetivo maior que seria o de buscar as características de um curso superior de tecnologia através do seu projeto pedagógico.

A opção por esse modelo recaiu, não porque se apresentava como um referencial representativo de excelência, mas pela facilidade de acesso encontrada por esta autora aos documentos necessários para os estudos, tendo em vista pertencer à universidade onde atuamos.

No andamento de nossa pesquisa, detivemos no questionamento da necessidade de se recorrer a projetos pedagógicos de outras universidades para fazermos comparações pontuais visando o entendimento do que estávamos propondo, pois sentíamos a ausência de elementos, além daquelas características explícitas na legislação, para fazermos as diferenciações dos cursos de tecnologia com o curso de técnico ou com o curso de bacharelado em administração, por exemplo.

Na tentativa de resolvermos esta questão, procuramos outras instituições de ensino, porém deparamos com impasses de não obter todos os documentos necessários para fazermos o paralelo pretendido. De outro lado,

indagávamos que, se a legislação vigente é igual para todos, os documentos poderiam se apresentar no mesmo formato, pois todos visam atender as demandas descritas nos documentos de regulação, o que não contribuiria para a solução de nosso questionamento.

Esta inquietação foi solucionada quando resolvemos consultar os conceitos de ciências, de técnica e tecnologia. Tínhamos a visão de que, ao aprofundarmos nestas questões, transparecesse daí as respostas que aguardávamos para definir as características de um curso de tecnologia em nível superior.

Desta forma, justificamos a inserção de um estudo sobre o conceito de tecnologia através do paralelo existente entre a ciência e a técnica, como parte integrante dos estudos sobre o CST, visto que vem a complementar a lacuna deixada no nosso entendimento para a compreensão do todo.

A temática sobre os CST é relativamente nova, com poucas produções científicas sobre o assunto, constatadas pelo número de trabalhos apresentados nos programas de mestrado e doutorado disponível no portal de teses e dissertações da CAPES, assim como no Portal de periódicos da CAPES e em bancos de base de dados como o *Scielo*. De acordo com a pesquisa efetuada em sua dissertação de mestrado por Pedro (2010, p. 52 e 101) no período de 1987 a 2009, apurou-se que a primeira dissertação de mestrado foi realizada em 1992, totalizando até então sessenta e três (63) trabalhos apresentados nos programas mencionados.

Complementando esta pesquisa, verificamos que em 2010 foram apresentados sete (7) trabalhos com a temática e em 2011, nove (9) trabalhos com o descritor “curso superior de tecnologia”.

Desta forma, acreditamos na relevância deste estudo para a compreensão desse novo campo de investigação que deve se constituir nos próximos anos, voltada para a compreensão das características, potencialidades e limitações da educação profissional em nosso país, especialmente em nível superior.

A abordagem de estudo e investigação a ser utilizada ampara-se na pesquisa qualitativa, tendo como método a pesquisa de levantamento bibliográfico e a pesquisa documental, no qual se visa por meio dos resultados obtidos contribuir para compreensão dos aspectos específicos desta modalidade de ensino.

Diante dos objetivos e da metodologia utilizada neste estudo, a dissertação está organizada da seguinte maneira: primeiramente, apresentam-se as

considerações sobre a educação profissional e sua inserção no contexto da educação brasileira, destacando a organização escolar e a estrutura da educação no Brasil, e o panorama histórico da educação profissional e o Curso Superior de Tecnologia (CST); na seqüência, discorre-se sobre os conceitos de projeto pedagógico e de currículo e em seguida a explicitação da metodologia da pesquisa. Finalmente, a análise dos resultados obtidos da avaliação do projeto pedagógico de um Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial de uma Universidade do interior do Estado de São Paulo, a partir de duas dimensões: do projeto pedagógico através do seu documento formal e; do projeto pedagógico envolvendo a organização curricular e as práticas pedagógicas.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste item objetiva-se a compreensão de como se estabelece a organização escolar no Brasil e seu sistema educacional, com o intuito de situar a educação profissional nos limites desta organização. Através do resgate histórico da educação profissional, busca-se revelar o percurso deste tipo de formação para que se compreendam especificamente as características dos cursos superiores de tecnologia.

2.1 A Organização Escolar e a Estrutura da Educação no Brasil

Compreender como se insere a educação profissional no contexto brasileiro pressupõe conhecer a dimensão ampliada da organização da educação escolar no Brasil, cujas reformas a partir do final do século XX, vêm atreladas aos acontecimentos mundiais em termos das modificações das relações de mercado e trabalho, das revoluções tecnológicas, das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais expressados pela globalização.

A questão social, sobretudo na educação, tendo como foco a formação profissional demandada pela exigência de qualificação para enquadrar o trabalhador ao novo paradigma produtivo, trouxe como conseqüência a necessidade de reestruturar e organizar o sistema escolar, com vistas às políticas públicas para a democratização do acesso ao ensino e a ampliação dos estados, municípios e setores privados na participação da educação.

Para o entendimento acerca de sistema escolar, tomaram-se como referência as reflexões de Dias (2004, p. 128), que traça um paralelo nas conceituações sobre o sistema escolar, sistema de educação e sistema de ensino.

Para o autor o sistema escolar é aquele eminentemente voltado para a escolarização, ou seja, a educação sistematizada, intencional, que além de promover o desenvolvimento intelectual, cuida também de outros aspectos como físico, moral, emocional e social. Estes outros aspectos foram incorporados no papel da escola em função da pressão social que vem a cada dia exigindo mais da escola e por razões lógicas, tendo em vista que a educação é um processo de desenvolvimento integral.

Na segunda vertente, sistema de educação é conceituado pelo autor como a educação realizada pelos diversos “agentes sociais”, uma vez que a escola, por si só, não é única que promove a educação em termos de formação do indivíduo. Engloba neste caso, a família, clubes, empresas, grupos informais, pessoas e inclusive a escola.

Já o sistema de ensino, é definido como todos os agentes que promovem a educação sistemática: catequistas, professores particulares, além de escolas, pessoas e outras instituições formais.

Apesar de fazer estas distinções, argumenta o autor que na prática, não há um consenso quanto à utilização do termo para referir-se à organização escolar.

Na verdade, não existe muita consistência no uso destas expressões e todas têm sido empregadas para designar a mesma realidade. [...] Fica, no entanto, a ressalva de que “sistema de ensino” é a forma que tem recebido maior número de adeptos e a que tem sido consagrada na legislação, inclusive da Lei nº 9394/96. (DIAS, 2004, p.128)

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 235) por sua vez argumentam que embora a utilização dos termos sistema e estrutura têm sido empregadas como sinônimos, “referindo-se ambos a um conjunto de elementos, o último não apresenta o requisito da intencionalidade, da coerência, nem elementos articulados entre si”. Segundo os autores, o “sistema de ensino” da qual as leis educacionais se refere, limita-se ao sentido administrativo, tendo o conjunto de instituições de ensino submetido apenas às mesmas normas e legislação sem, contudo, “constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo”, não podendo neste caso ser um todo organizado de forma sistemática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Federal 9394/96 atualmente em vigência, em seu art. 16, trata em termos da organização administrativa o sistema de ensino nas esferas federal, estadual e municipal. Por conseguinte, são de responsabilidade da União as seguintes instituições mantidas pelo sistema federal de ensino:

- I – as instituições de ensino mantidas pela União
- II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada
- III – os órgãos federais de educação (BRASIL, 1996, p.5).

Sendo o órgão maior do sistema federal de educação, o Ministério da Educação e Cultura - MEC possui em sua administração como órgão colegiado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) que possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro do Estado da Educação.

A LDB/96 prevê ainda em seu art. 8º, que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p.3)

Assim, cabe também aos Estados proporcionar o acesso à educação e autonomia para legislar sobre os estabelecimentos do sistema de ensino sob sua jurisdição, através das Secretarias Estaduais da Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação e das Diretorias de Ensino Regionais.

Na maioria dos estados da federação bem como no Distrito Federal, os sistemas estaduais de ensino mantêm, além das unidades de ensino fundamental e médio, as universidades estaduais.

Já os sistemas municipais, cujas possibilidades de atuação no campo da educação foram proporcionadas pela Constituição Federal de 1988, não possuem competência para legislar sobre os seus organismos de ensino.

Compete aos sistemas municipais o atendimento da educação infantil por meio das creches e pré-escolas e prioritariamente a educação fundamental, conforme o art. 11º, inciso V da Lei 9394/96:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p.4)

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), interpretações sobre a legislação não acatam a existência de um sistema municipal, porquanto a inexistência de poder para legislar sobre a educação, constituindo estas instâncias apenas de redes de ensino.

Ocorre, porém, que a mesma Constituição Federal de 1988, estabelece, em seu art. 211, que a “União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizar, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”. Além de esse dispositivo da Constituição confirmar a existência de sistemas municipais de educação, vale lembrar, que, na Constituição de 1988, o município aparece, pela primeira vez, como instância administrativa.

Ocorre ainda que a concepção mais ampla de sistema, não legal, pressupõe alguma articulação, e as leis seguidas pelos municípios são estaduais e federais. As leis constituem, na esfera municipal, elementos de articulação entre os sistemas de ensino. Outro aspecto é, na concepção legalista, o sistema que pressupõe órgãos administradores, instituições escolares e leis que regulem a relação. Ora, há leis regulando essa relação no sistema municipal, embora não tenham sido elaboradas na instância do município. Nessa mesma linha de raciocínio, não haveria então sistemas estaduais, uma vez que há normas federais que limitam ações de âmbito estadual, tais como o reconhecimento de Universidades estaduais e a fiscalização de instituições privadas de ensino superior, ainda que existam e funcionem na dimensão estadual. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, P. 248)

A educação formal oferecida pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, é estabelecida, segundo a LDB/96, em níveis e modalidades basicamente constituídas da: educação básica, abrangendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e da educação superior.

A educação infantil, inovação que aparece na Constituição Federal de 1988, é assumida na legislação como um dever dos estados e incumbência dos municípios, e compreende a etapa de escolarização que vai até os seis anos de idade.

A LDB/96 em seu art. 29º define como finalidade da educação infantil, “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, p.9)

A educação infantil deverá ser oferecida em estabelecimentos como creches para crianças até os três anos de idade e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

O ensino fundamental, estabelecida como etapa obrigatória da educação básica, constitui-se como objetivo, segundo a LDB/96, a formação básica do cidadão. Esta formação se estabelecerá, segundo o art. 32, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p.10)

A lei faculta a organização por séries anuais, por períodos semestrais, por ciclos, períodos de estudos, grupos não seriados, idade, competência ou por qualquer outra forma que o processo de aprendizagem requisier, no ensino fundamental, assim como em todas as etapas da educação básica.

A classificação por séries ou etapas poderá ser definida independentemente da obrigatoriedade do cumprimento da escolarização anterior, observados o nível de desenvolvimento apresentado e mediante avaliação efetuada pela escola, para inserção na série mais adequada para os estudos.

O ensino médio, última etapa da educação básica, constitui o ciclo de estudos de no mínimo três anos, desvinculando, de acordo com a nova LDB, a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho, formando profissionais, algo que passou a ser facultativo.

Não obstante a desvinculação da obrigatoriedade da formação para o trabalho, além da formação propedêutica destinada à preparação para o ensino superior, a formação profissional é referenciada na LDB/96, com destaque ao tratamento equitativo entre as modalidades de ensino médio no que se refere ao prosseguimento de estudos.

A educação superior é formada, segundo a LDB/96, por um sistema composto dos cursos sequenciais, cursos de graduação, de pós-graduação, e de extensão.

O acesso aos cursos de graduação é dado mediante um processo seletivo eleito pela instituição de ensino como forma de ingresso, cujos candidatos possuam concluídos o ensino médio.

Os cursos de pós-graduação compreendem os cursos de especialização, mestrado, doutorado, aperfeiçoamento e outros, cujo requisito é o diploma do curso de graduação reconhecido e obtido em instituições de ensino credenciadas, público ou privada.

No art. 43º da LDB/96 prevê como finalidade da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p.14)

No que concerne às instituições de ensino que oferecem este nível de ensino, consubstanciado no Decreto 3860/01, de 09 de julho de 2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, o ensino superior são ofertadas em instituições públicas e instituições privadas, podendo ser organizadas academicamente em Universidades, centro universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores.

Além da estrutura didática do sistema de ensino em níveis básico e superior, a Lei 9.394/96 prevê ainda três modalidades de educação: a educação de jovens e adultos, educação especial e a educação profissional.

A educação de jovens e adultos vem atender à demanda daqueles que, não concluídos os estudos no ensino fundamental e médio em idade escolar, possam obter a conclusão através dos cursos e exames supletivos, respeitadas as condições de idade maiores de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A educação especial é entendida aqui como a modalidade escolar para os indivíduos portadores de necessidades especiais, abrangendo como características dessas necessidades os subdotados e os superdotados e ofertados preferencialmente na rede regular de ensino.

Meneses, Barros e Nunes (p.172, 1999) ressaltam:

Para atender à essas necessidades especiais, o sistema de ensino deve assegurar, entre outras condições: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos: terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização; educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade.

A educação profissional, referida no art. 39º da Lei 9.394/96 como integrada “aos diferentes níveis e modalidade de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, destina-se a desenvolver aptidões do indivíduo em toda a extensão da idade profissionalmente produtiva, cujo desenvolvimento deverá ser articulado com o ensino regular ou por “diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, p.13-14).

A educação continuada em referência no artigo é ratificada por Moreira (2004, p.170) que destaca:

Aqui está presente a idéia da educação permanente ou da educação continuada, em que o indivíduo nunca encerra o seu aprendizado; ao contrário, constrói, reconstrói, modifica e amplia continuamente a sua educação geral e formação profissional para atender às pressões e condicionamentos de um mundo profissional em contínua mudança tecnológica.

Apresenta-se em três níveis: básico, técnico e tecnológico e destina-se aos alunos matriculados no ensino fundamental, médio ou superiores ou egressos desta formação, como também ao trabalhador em geral, jovem ou adulto.

O nível básico constitui-se na modalidade de ensino não sujeita à regulamentação curricular tendo, portanto, uma duração variável. Já os de nível técnico possuem organização curricular própria e podem ser oferecidos por módulos de caráter terminativos, conferindo certificado de qualificação profissional. O diploma de nível técnico é obtido através das certificações de uma habilitação profissional. Os cursos de formação profissional de nível superior, destinados aos egressos do ensino médio conferem o diploma de tecnólogo, permitindo ainda o acesso a qualquer nível de pós-graduação.

2.2 Panorama Histórico da Educação Profissional

Historicamente a educação profissional no contexto brasileiro derivou da necessidade da educação para o trabalho às classes economicamente desfavorecidas. No parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 29/2002 que trata das diretrizes curriculares nacionais no nível de tecnólogo, inclui este registro pontuando “a forma preconceituosa como a educação profissional tem sido

tratada ao longo de sua história, influenciada por uma herança colonial e escravagista no tocante às relações sociais, em especial, ao trabalho”. E ainda o Parecer CNE/CP No. 29/2002 acrescenta:

Esse panorama não mudou muito ao longo destes últimos dois séculos de história nacional. A educação para o trabalho permaneceu entendida como formação profissional de pessoas pertencentes aos estratos menos favorecidos das classes econômicas, fora da elite intelectual, política e econômica, em termo de “formação de mão de obra”. Tanto isto é assim, que chegamos à última década do século vinte ainda tratando a educação para o trabalho com o mesmo tradicional e arraigado preconceito, colocando-a fora da ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho (BRASIL, 2002a, p.8)

De fato, no período colonial, surgem as primeiras escolas no Rio de Janeiro, em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas e na Bahia, após dez anos, o Seminário dos Órfãos, onde se predominavam os ensinamentos de artífices, sejam em mecânica, artes gráficas, marcenaria e ferraria. O sistema era voltado para educação popular, ou seja, para a população livre e pobre.

Após a primeira legislação em 1826, sobre o ensino de ofícios determinando os níveis deste tipo de aprendizagem, vários estabelecimentos de ensino foram criados, como por exemplo: os Arsenais da Marinha e de Guerra (1832); as Casas dos Educandos e Artífices nas capitais das províncias a partir de 1840; a criação em Salvador da Associação Liceu de Artes e Ofícios e a Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim (1872).

Com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então Presidente da República Nilo Peçanha, foi instituído o ensino profissional mantido pela União, propiciando a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil, embrionária da Rede Federal de Educação Tecnológica. Os objetivos desta iniciativa tinham como prioridade “atender aos menores desvalidos, como forma de diminuir a vadiagem e a criminalidade”. (BOTTON, 2007, p. 155).

A partir da década de 1920 até a Constituição de 1934, a educação brasileira teve avanços significativos, com reformas que buscavam a integração dos indivíduos na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Neste período foram criadas as primeiras Universidades brasileiras, com o intuito de atender a demanda de profissionais necessários ao novo processo produtivo, iniciada com a industrialização do país.

No entanto, a mudança do cenário econômico do país com a importação de tecnologias cada vez mais sofisticadas necessárias à indústria não

trouxe desenvolvimento ao sistema educacional que se expandiu na sua formação de base, mas mantinha-se voltado para as elites nos níveis mais elevados, como forma autoritária de concentração de poder.

Segundo Azevedo (2008, p. 33)

Neste contexto, o processo de industrialização não implicou o rompimento com a antiga ordem tradicional. Em princípio, as exportações forneceram as divisas para a importação de tecnologias necessárias à produção manufatureira interna. Além disso, forjou-se um pacto de poder que permitiu a continuidade das antigas estruturas de dominação, num arranjo em que conciliaram os velhos e os novos interesses. Enfim, os processos políticos que se engendraram pressupôs a conservação de velhas práticas de dominação, muito embora atualizadas e adaptadas à realidade da sociedade que se complexificou e evoluiu.

A continuidade se procedeu na reforma Francisco Campos, em 1932, promovendo uma série de iniciativas propulsionando as estruturas voltadas para o ensino técnico-profissional, que se completaram nos anos 1940, com a instituição por Decreto das chamadas “Leis Orgânicas” do ensino em 1942, denominado Reforma Capanema, propiciando o surgimento de instituições especializadas como o SENAI¹ (1942) e SENAC² (1946).

A reformulação proposta visou parcerias entre escolas e empresas, com a finalidade de educar e treinar trabalhadores urbanos equiparando-se ao ensino médio sem, contudo, permitir a acessibilidade aos cursos de nível superior. Nota-se que somente com a Lei Federal nº 4.024/61, surgiram as primeiras tentativas de diminuir o distanciamento que persistia ainda entre o ensino secundário normal para as elites, e o profissional para as classes proletárias, ao instituir a possibilidade de estudantes egressos do ensino profissional dar seqüência no nível superior.

Emerge-se deste contexto, os Cursos Superiores de Tecnologia que no artigo 104 da referida Lei, contemplava “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios” (BRASIL, 2002a, p. 9).

Takahashi e Amorim (2008) indicam que a reforma universitária por meio da Lei Federal nº 5.540/68 ratificou a modalidade do curso superior, propondo a instalação e funcionamento de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, sob responsabilidade das Universidades ou instituições de ensino superior da época.

¹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

² Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Os diferentes ramos profissionais originados pelo desenvolvimento dos setores secundários e terciários, “viabilizaram o reconhecimento da legitimidade de outros saberes, não só os de cunho geral” (KUENZER, 2007, p.15)

Kuenzer (2007, p. 15) complementa:

A partir daí, haverá uma diferenciação no princípio educativo que passa a mesclar um projeto pedagógico humanista clássico, fundamentado no aprendizado das letras, artes e humanidades (que continua sendo “a via” para o ensino superior) com as alternativas profissionalizantes [...]. Esta diferenciação, contudo, não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos.

A ênfase dada à formação profissional evidenciou-se durante o regime militar de 1964 a 1985, com a introdução de conteúdos profissionalizantes em todos os currículos do então chamado ensino de segundo grau. As modificações implantadas baseavam-se nas ideologias desenvolvimentistas surgidas no Pós-Guerra nos Estados Unidos e Inglaterra.

Segundo Botton (2007, p. 156)

Esta teoria delegava à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos e tinha objetivos imediatistas. Para tanto, pautava-se na racionalidade e nas regras de mercado, dando um forte caráter tecnicista à educação: o que importava era o “saber fazer”.

De acordo com Saviani (2005), entre as décadas de 1950 a 1970 a “visão produtivista da educação”, teve como consequência uma organização escolar taylor-fordista, também chamada de “pedagogia tecnicista”, cujo objetivo era implantar nas escolas brasileiras por meio da Lei 5.692/71, um modelo de ensino baseado nos trabalhos das fábricas. Ou seja, a ênfase dada à produtividade, tendo como referência a racionalidade onde se busca o máximo de resultado com um mínimo de dispêndio.

A reforma da educação introduzida pela Lei Federal nº 5.692/71 que alterou a Lei Federal nº 4.024/61 culminou numa educação de baixa qualidade motivada pela inadequação das escolas públicas de ensino tradicional para esta modalidade de ensino, como insuficiência de recursos humanos e materiais, ocupação da carga horária que eram destinadas à formação de base para os

conteúdos profissionalizantes, que por fim, não atendiam as exigências do mercado de trabalho.

Somavam-se a estas questões, as críticas oriundas dos setores que foram impactadas por estas modificações, como os alunos que temiam a perda de conteúdos para o ingresso no ensino superior pela introdução de disciplinas profissionalizantes, dos professores das escolas técnicas que temiam a comparação da baixa qualidade do ensino profissionalizante das escolas de segundo grau, com as das tradicionais escolas técnicas e conseqüente desvalorização do ensino técnico, dos proprietários de escolas privadas, argumentando que os investimentos onerariam os cursos e dos empresários que não se dispunham a colocação no mercado de trabalho devido ao tamanho do contingente de estudantes com formação questionável.

Por conta das críticas advindas dos segmentos envolvidos, foram extintas a obrigatoriedade do ensino profissionalizante nas escolas de segundo grau, pela Lei Federal nº 7.044/82, voltando-se à forma original da formação profissional, às escolas técnicas especializadas neste tipo de ensino. Sobre os cursos profissionais superiores, o Decreto-Lei 547 de 1969, autorizava o funcionamento dos cursos superiores de curta duração pelas Escolas Técnicas Federais, e em São Paulo, a formação do tecnólogo foi propiciada com a implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia, no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. (TAKAHASHI, 2008).

A discussão em torno da educação profissional somente voltou à tona com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e em decorrência, a Lei Federal 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Botton (2007, p.157)

Pela primeira vez, a educação profissional mereceu a inclusão de alguns artigos dedicados a essa modalidade de ensino, que se adequavam ao contexto econômico neoliberal do país, à liberação das importações, ao aumento do desemprego e ao conseqüente incentivo à autonomia profissional. Simultaneamente, com a globalização e o uso de novas tecnologias e mais sofisticadas, as empresas demandavam um tipo específico de qualificação dos trabalhadores que além dos conhecimentos técnicos específicos, deveriam apresentar alto grau de abstração, criatividade para resolver novos problemas e capacidade de trabalhar em equipe.

A predominância do discurso neoliberal para a reforma da educação nos finais dos anos de 1980 tinha como pano de fundo o toyotismo, caracterizado

pela flexibilidade e diversificação da organização escolar e do trabalho pedagógico, bem com nas formas de investimentos. A racionalidade que predominou até os anos de 1970 se mantém, tendo o Estado como agente transferidor de responsabilidade, “sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional”. (SAVIANI, 2005, p.23).

Na plataforma neoliberal na qual se apoiou o governo Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002), as diretrizes atreladas aos financiamentos internacionais para a educação em geral e especificamente a profissional, a relativa autonomia que a educação profissional mantinha até então foi revista. (BOTTON, 2007, p. 158)

Segundo a autora, a revisão proposta no Governo FHC foi argumentada entre os diversos aspectos, pelo alto custo de um aluno que, após freqüentar as Escolas Técnicas Federais, optasse pela não continuidade do ofício, objetivando por continuar os seus estudos em uma Universidade, o que seria possibilitado pela boa qualidade do ensino das escolas públicas com o ensino profissional integrado.

As conseqüências desta reforma refletem no Decreto 2.208/97, que normatiza os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96, onde a possibilidade de acesso aos níveis superiores pela educação profissional é novamente suprimida, sendo a implantação dos cursos desta modalidade de ensino, atrelada ao financiamento do Banco Mundial.

Para Kuenzer (2007), as estratégias originadas pelas políticas implementadas pelo Banco Mundial para equilibrar o aumento da demanda de recursos e a escassez dos fundos públicos, foram o de repassar aos Estados, Municípios, setores produtivos e organizações não governamentais, a responsabilidade da implantação e gestão dos estabelecimentos de ensino médio, restando ao Governo Federal o apoio nas obras e aquisição de equipamentos.

O acordo veio ao encontro aos interesses das Secretarias Estaduais de Educação, segundo Kuenzer (2007, p. 65):

Já historicamente responsáveis pela maior fatia da oferta e da manutenção do ensino médio, sem fonte específica de financiamento, as Secretarias Estaduais podem resolver dois problemas de uma vez: ampliar a oferta atendendo às pressões políticas, e obter financiamento específico com prazo de carência superior à duração das atuais gestões, cumprindo parte de seus compromissos de campanha expressos nos Planos Estaduais sem ter de pagar a conta, que fica para o próximo governo.

O Decreto Federal nº 2.208/97, que regulamenta os dispositivos da LDB 9.394/96 restabelece a dualidade estrutural da educação nacional, determinando os dois níveis da educação propedêutica (básica e superior) e a educação profissional em três níveis, conforme Parecer CNE/CP nº. 29/2002:

- Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia;
- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 2002a, p.19)

A mudança de governo suscitou em 2003, uma nova revisão da política educacional profissional, instituída por meio do Decreto nº. 5.154/2004, motivada pelas críticas ao Decreto 2.208/97. Resultante desta revisão, o ensino técnico integrado foi restabelecido segundo a LDB 9.294/96, possibilitando aos alunos egressos do ensino técnico o acesso ao ensino superior, podendo a educação profissional técnica de nível médio ser ofertada em três ou quatro anos. Botton (2007, p.161), destaca:

Muitos pontos importantes do Decreto 2.208/97 foram mantidos: a modularização; as certificações intermediárias e por competências; o critério das competências para a elaboração dos currículos; a dicotomia entre a formação profissional e a formação acadêmica; e a visão da educação profissional como um instrumento de inserção profissional e não como uma modalidade de ensino a desenvolver as bases tecnológicas do país.

Os níveis de ensino da educação profissional passaram a ser estabelecidas segundo o Decreto 5.154/2004 por:

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

Dentre as três modalidades, a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação surge com especificidades, cujos objetivos extrinsecamente se relacionam com a demanda do mercado de trabalho, consubstanciada com as inovações tecnológicas, que exigem do trabalhador novas competências e habilidades para a constante atualização de sua empregabilidade.

Segundo Souza (*apud* TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p.219):

A política de estímulo à expansão no ensino superior não ocorreu somente com base nas tendências observadas, mas também a partir do entendimento de que o crescimento explosivo do ensino médio e do ensino de jovens e adultos provocaria aumento da pressão social por mais vagas na educação superior e por alternativas além do tradicional bacharelado.

Takahashi e Amorim (2008, p. 219) complementam, afirmando que “seguindo tendências internacionais de fortalecimento da educação profissional, o governo buscou articular a academia à prática por meio dos cursos superiores de tecnologia”.

A consolidação da educação profissional e mais especificamente dos cursos de tecnologia de nível superior, verifica-se pelas ações impostas pelo Governo Federal na última década, promovendo a reestruturação no Ministério da Educação com a criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE) em 1990, e suas versões posteriores, até se denominar na atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), instituída pelo Decreto nº 5.159/04.

2.3 O Curso Superior de Tecnologia (CST)

Para a compreensão da dimensão formativa dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), seus limites e possibilidades, devem ser levados em consideração as características inerentes a esta modalidade de educação profissional.

A educação profissional de nível tecnológico, onde se inserem os CST não constitui um fato recente no cenário da educação nacional. Os primeiros cursos se originam no final da década de 1960, pela necessidade do mercado e respaldado na Lei no. 4024/61, a primeira LDB.

A expansão crescente notadamente a partir dos anos de 1990, possibilitada pela Lei 9394/96, a atual LDB, e as regulamentações posteriores consolidou os cursos de formação de tecnólogos como uma modalidade de nível superior para a educação profissional, recebendo na redação da referida lei, um capítulo à parte tratando especialmente deste tipo de educação.

A formação exige a conclusão do ensino médio ou cursos técnicos equivalentes, e confere na sua terminalidade o diploma de Tecnólogo e possibilita a formação continuada através dos cursos de pós-graduação em todos os níveis.

Portanto, se constituem num curso de graduação, diferindo dos demais cursos de nível superior, licenciatura ou bacharelado, por apresentar formação específica para atender a determinada demanda do mercado formando especialistas em determinada área de conhecimento, em detrimento à formação generalista, características dos tradicionais cursos do ensino superior.

No entanto, a sua organização é pautada não somente nos fundamentos legais dos cursos de graduação, mas também no conjunto de normas específicas relativas aos cursos superiores de tecnologia, como os relacionados:

- Parecer CNE nº 776/97, que *orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*;
- Parecer CNE/CES nº 436/2001, que *trata dos Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogo*;
- Parecer CNE/CP nº 29/2002, que *trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível Tecnológico*;
- Resolução CNE/CP, de 18 de dezembro de 2002, que *institui a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia*;
- Parecer CNE/CES nº 277, de 07 de dezembro de 2006, que *estabelece a nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação*;
- Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006, que *aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*;
- Portaria Normativa nº 12, de 14 de agosto de 2006, que *dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, ns termos do art. 71, § 1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006*;
- Portaria nº 282, de 29 de dezembro de 2006, que *promove inclusões no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*.

O Art. 39, parágrafo 3º. da LDB/96, prevê o estabelecimento dos objetivos, características, duração dos cursos da educação profissional tecnológica

de graduação e pós-graduação, através das Diretrizes Curriculares Nacionais, e sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação.

À luz do Parecer 29/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo, entende-se algumas peculiaridades de formação do CST.

No que concerne ao tempo de duração, caracteriza-se pela rápida formação, significando uma carga horária menor, de curta duração, demandada pela determinada realidade mercadológica e num determinado espaço de tempo. As tendências do mercado determinam o foco de especialização a ser adotada.

Ainda, decorre deste contexto, a necessidade de permanente atualização e revisão dos conteúdos do curso a fim de atender as exigências causadas pelas constantes mudanças no setor produtivo, bem como ao atendimento das necessidades, individuais ou coletivas, da sociedade onde se insere.

A adaptabilidade a estas necessidades preconiza a existência de um percurso de profissionalização flexível permitindo as certificações parciais, findadas os dos interesses de aquisição de certos conhecimentos por parte do aluno para o exercício laboral, ou pelo não interesse de concluir o curso.

A forma sugerida de flexibilização dos currículos dos CST e suas certificações parciais é a adoção do sistema por módulos cujos componentes viabilizam a aquisição de competências previamente definidas. A instituição ofertante do curso deve prever inclusive os mecanismos de avaliação dessas competências, uma vez que se admite a hipótese de que o aluno tem a autonomia intelectual para trazer dos meios externos à sala de aula, as competências adquiridas através de estudos independentes e da prática profissional no ambiente de trabalho.

Por outro lado, a modularização não pressupõe conteúdos segmentados, isolados uma das outras. Isto é evitado por meio de dispositivos interdisciplinares vivenciados por uma prática que contextualize tais conteúdos e dê significado ao que se aprende.

Além disso, surge aqui um novo elemento no que tange aos CST: a questão da competência.

Perrenoud (1999, p.7) define competência como:

Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e

em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Desta forma, sinaliza o autor que o acúmulo de conhecimento por si só não significa necessariamente a aquisição de competência. É necessário traduzir estes conhecimentos com a utilização, integração ou mobilização para a realidade vivenciada através da experiência e da formação, que denotam desta forma, a existência de competência.

Com base em Ramos, Gariba Junior (2005, p. 43) referencia o modelo alemão que trata das competências profissionais, destacando que é necessário ter clara a distinção entre saber profissional, qualificações profissionais e competências profissionais. O saber profissional envolve a totalidade de conhecimentos, aptidões e capacidade para executar uma tarefa definida em cada uma das profissões; já os qualificados profissionalmente agregam além do conhecimento, aptidões e capacidade da profissão, a flexibilidade e autonomia numa demonstração de conhecimento especializado e autônoma. As competências profissionais definem-se pelo resultado de todos os componentes do saber profissional e das qualificações profissionais aliados com a disposição do indivíduo de interferir de forma atuante e participativa no ambiente profissional e na organização do trabalho.

Por conseguinte, o desenvolvimento de competência caracterizado nos cursos superiores de tecnologia, resulta de uma nova demanda na forma de organizar os conteúdos, a do currículo por competência, contido no texto do Parecer 29/2002:

Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competências, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro (BRASIL, 2002a, p. 20)

Assim, a noção de competência como base da organização curricular demanda de conteúdos vinculados à prática social sem o qual o conhecimento não terá utilidade profissionalmente. A partir desta noção verifica-se que os currículos não delimitam o conhecimento a ser transmitido, mas sim as competências que

devem ser construídas, mobilizando conhecimento (o que sabe) para atingir o que deseja (o que fazer).

Utilizando-se como base os quatros pilares da educação, verifica-se no Quadro 1, as características que norteiam o princípio educativo, em se tratando da educação profissional.

QUADRO 1 - Conjunto de Competências

Quatro Aprendizagens	Quatro Conjuntos de Competências	Quatro Atitudes	Exemplos de Habilidades
Aprender a ser	Competências pessoais	Autodesenvolvimento (voltado para si mesmo)	Autoconhecimento Autoconceito Autoestima Autoconfiança Autonomia
Aprender a conviver	Competências relacionais	Autodesenvolvimento (voltado para o outro)	Habilidades de relacionamento interpessoal e social. As várias dimensões do cuidado.
Aprender a fazer	Competências produtivas	Desenvolvimento das circunstâncias (voltado para realidade econômica, ambiental, social, política ou cultural)	Trabalhabilidade Autogestão Co-gestão Heterogestão
Aprender a conhecer	Competências cognitivas	Desenvolvimento Intelectual (voltado para a gestão do conhecimento)	Habilidades metacognitivas Autodidatismo Didatismo Construtivismo

Fonte: Revista da Educação CEAP – Ano XII – nº 45 – Salvador, ju-ago/2004 (apud GARIBA JUNIOR, p. 56)

No que concerne à competência profissional, esta se constitui na própria finalidade dos CSTs, ou seja, o desenvolvimento de competências profissionais tanto para o uso correto da tecnologia quanto para o empreendimento de novas aplicações ou adaptações nas situações profissionais que promovam as inovações tecnológicas.

2.3.1 – Uma aproximação com o conceito de Tecnologia

Em termos de conceituação do termo tecnologia, verifica-se a complexidade de se estabelecer, especialmente na área da educação, os limites do saber tecnológico.

Autores como Lima Filho (2005), põe em discussão a validade de se estabelecer uma especificidade ao termo tecnologia na educação superior, tendo como argumento que ciência e tecnologia são indissociáveis presentes em todos os campos e atividades.

Apóia-se em duas matrizes conceituais do termo tecnologia para fundamentar a discussão:

- a) a matriz relacional, que concebe a tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos;
- b) a matriz instrumental, que concebe a tecnologia como técnica, isto é, como aplicação sistemática de conhecimentos científicos para processos e artefatos. Três características principais que opõem estas duas matrizes conceituais: a relação da tecnologia com o trabalho, a compreensão acerca do desenvolvimento científico e tecnológico e a relação entre a tecnologia e sociedade. (LIMA FILHO, 2005, p. 364)

Para o autor, a oposição que se estabelece entre estes dois conceitos é que, enquanto na matriz relacional a tecnologia advém de uma prática baseada na relação social de produção, na matriz instrumental a tecnologia nasce do seio do conhecimento científico isolada das relações sociais e de certa forma, determina estas relações.

Esta dualidade estabelecida e segundo o autor, equivocada, promove uma cisão na questão da produção intelectual e material, entre a teoria e a prática e mais do que isto, infere uma hierarquia onde a teoria subordina a prática e o saber teórico determina o fazer.

Por outro lado, a especificidade da tecnologia está presente na redação do Parecer 29/2002, dando forma ao que se denomina educação profissional com ênfase à educação tecnológica:

A nova educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer. Ela requer, além do domínio operacional de uma determinada técnica do trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição. (BRASIL, 2002a, p.19)

Embora o mesmo parecer referencie a linha tênue de atuação do técnico, do bacharel e do tecnólogo, este último possui “identidade própria e específica em cada área de atividade econômica e está sendo cada vez mais requerido pelo mercado de trabalho em permanente ebulição e evolução”.

Cabe a cada instituição de ensino superior estabelecer os critérios e referenciais claros que caracterizam a formação tecnológica em determinada área, principalmente naquelas que existem o forte domínio da ciência, para não sobrepor as demais formações, nos cursos técnicos e na graduação bacharelado.

Alguns referenciais são destacados no Parecer 29/2002 para o distanciamento destas sobreposições na implementação dos CSTs:

- a) **Natureza:** o reconhecimento que certas áreas são essencialmente científicas e outras tecnológicas
- b) **Densidade:** com foco na tecnologia diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços, porém sem desvincular do conhecimento científico. Já os cursos bacharelados são centrados nas ciências, mas com elementos da tecnologia.
- c) **Demanda:** há a necessidade de diferenciar os perfis de formação para a oferta de cursos na mesma área, para não acarretar confusões nos alunos e no mercado de trabalho.
- d) **Tempo de formação:** os cursos de tecnologia devem atender uma demanda imediata do mercado de trabalho, portanto, a formação deve ser ágil e constantemente atualizada.
- e) **Perfil:** a clara definição do perfil profissional estabelecido no projeto pedagógico é fundamental para determinar a linha de formação, da habilitação, das qualificações intermediárias do currículo, da carga horária necessária, e do tempo de duração para a formação. (BRASIL, 2002a, p. 29)

Muitos autores questionam a possibilidade de se estabelecer um limite conceitual entre ciência, técnica e tecnologia, pois a percepção clara destes

conceitos revela-se fundamental para a apropriação do que vem a ser o curso de superior de tecnologia e conseqüentemente para a construção do seu projeto pedagógico.

Morais (2005) destaca que desde a pré-história quando o homem utilizava, por exemplo, um galho de árvore para ser utilizada como alavanca, ele se valia da técnica para este trabalho. Já a tecnologia resulta dos avanços científicos sobre as técnicas cujos desenvolvimentos foram necessários para a exploração econômica.

Para Vargas (1995-1996, p. 224) a tecnologia é compreendida “como aplicação de teorias, métodos e processos científicos para a solução de problemas da técnica”, resultante desta forma de uma pesquisa tecnológica. A pesquisa tecnológica surge após a Primeira Guerra Mundial e toma corpo após a Segunda Guerra “instituída quando aparecem institutos ou laboratórios nos quais faz-se a aplicação de conhecimentos científicos, experimental ou racionalmente, para analisar, descrever, inventar ou adaptar materiais e processos técnicos”.

Costa (2004, p. 24) estabelece a estreita relação entre ciência, técnica e tecnologia:

[...] o conceito de tecnologia está ligado à ciência, mais especificamente à ciência moderna. Tecnologia pode ser entendida aqui como a aplicação de vários conhecimentos científicos reunidos visando a uma finalidade prática. Essa compreensão de tecnologia como ciência aplicada parte do princípio de que ciência (teoria) e técnica (prática) sempre andaram juntas. Grandes monumentos da Antigüidade foram erguidos com o auxílio das teorias e das técnicas desenvolvidas e transmitidas de geração em geração. Nas sociedades industriais modernas, a fusão entre ciência e técnica é total, e isso se pode perceber na palavra tecnologia. Nesse sentido entende-se tecnologia como ciência aplicada.

Mocrosky (2010, p. 50), em sua tese de doutorado, ratifica o entendimento que ciência, técnica e tecnologia são indissociáveis e isto é mais nitidamente percebido a partir da ciência moderna. Argumenta que se a ciência vale-se dos meios técnicos para buscar as verdades na construção do conhecimento, por outro lado a técnica tem buscado nas bases teóricas “a argumentação científica para dar notoriedade aos seus procedimentos, ações e realizações”.

Resulta-se deste entendimento que a técnica com base na ciência constitui-se nos procedimentos de caráter tecnológico.

A tecnologia revela-se como uma área de complexidade que vem se constituindo pela ciência aplicada, mas uma aplicação dinâmica que solicita a ciência e sua racionalidade e que não cabe apenas nessa racionalidade da ciência. Abrange um fazer técnico, mas não o reproduz. Vai avançando por caminhos pelos quais se abrem solicitações de estudos da lógica da tecno (tecno-logia), do aparato científico que a nutre e que é nutrido por ela. Portanto, a compreensão da técnica, da tecnologia e da ciência para além do que elas produzem em termos materiais, mostra o modo como a técnica está no âmago da ciência e da tecnologia. (Mocrosky, 2010, p. 50)

Com relação à ciência básica ou ciência aplicada ou em tecnologia, Vargas (2011) afirma que não há distinção entre as três, diferindo apenas em suas finalidades, ainda que existam dificuldades de estabelecer as linhas limítrofes: o conhecimento básico pode surgir de uma aplicação, como os resultados tecnológicos podem surgir de uma pesquisa básica.

Em tese, prossegue o autor, a ciência básica objetiva a investigação de um assunto, sem uma finalidade específica. Já na ciência aplicada, a proposta é de, com a apresentação de um problema prático encontrar a resolução do problema através do conhecimento científico, sem levar em consideração as implicações socioeconômicas que tal solução poderá produzir. Ao transportar esta solução como recurso utilizável considerando-se os efeitos sociais e econômicos transforma-se em solução tecnológica.

As intersecções contidas nos conceitos de ciência, técnica e tecnologia são ratificadas no entendimento dos CST's, contida no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

[...] um curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamento tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos e processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, com vistas ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. (BRASIL, 2010, p.126)

Apura-se diante desta definição que os três elementos estão contidos nos cursos CST's, possuindo um vínculo estreito com a atividade do homem enquanto ser produtivo e transformador, mas social e economicamente responsável visto que a tecnologia só terá validade uma vez que venha garantir a evolução e o desenvolvimento através do respeito à natureza, ao próximo, à ética e à moral.

Não obstante as peculiaridades de cada curso ofertadas pelas instituições de ensino superior em termos de perfil profissional, o Ministério da

Educação através da Portaria No. 10/2006 de 28 de julho de 2006 ao estabelecer o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, teve o intuito de com isto, “estabelecer um referencial comum às denominações dos cursos superiores de tecnologia”. (BRASIL, 2006^a, p. 1)

O catálogo atual, em sua segunda edição, foi publicado em 2010, e apresentam 13 eixos tecnológicos com 112 denominações de cursos de graduação tecnológica, cada um com um sumário de perfil do egresso, carga horária mínima e infraestrutura recomendada para o seu funcionamento.

A vasta lista de denominações de cursos surgidas com a finalidade de atender a demanda de mercado de trabalho denota o crescimento dos cursos desta modalidade de educação no país, apoiado pelas políticas públicas que objetiva através desta formação, o desenvolvimento educacional do cidadão capaz de suportar a demanda de trabalhadores qualificados para as inovações tecnológicas que se apresentam neste momento histórico.

Esta evolução é apresentada em termos estatísticos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP, no Censo da Educação Superior de 2007, que aponta em 2002, a existência de 626 cursos de educação tecnológica ofertados pelas instituições de ensino, passando a um crescimento exponencial de 3.702 em 2007. (BRASIL, 2007).

Após a exposição dos conceitos e diretrizes que envolvem o CST faz-se necessário apresentar o entendimento que se dá aos termos Projeto Pedagógico e Currículo para posteriormente proceder a avaliação do Projeto Pedagógico e Currículo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

3 O PROJETO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO

O estudo apresenta uma revisão sobre o projeto político-pedagógico e currículo para o entendimento dos conceitos pedagógicos que nortearão a análise dos documentos apresentados pelo curso, foco desta investigação.

3.1 O Projeto Político-Pedagógico

Na medida em que é consubstanciada a oferta dos cursos da modalidade educação profissional por meio das instituições de ensino, há a necessidade de compreender as bases de construção dos projetos pedagógicos em que os referidos cursos estão assentados.

A compreensão do que vem a ser um projeto pedagógico, desta forma, é fundamental para a verificação e análise delimitada pelo presente estudo.

O projeto pedagógico se constitui em um norte para a instituição educacional e por extensão ao curso proposto, sem o qual o processo pedagógico deixa de ter qualidade, uma vez que os objetivos e metas a serem alcançados não ficam explicitados.

De acordo com Vasconcellos (2008, p. 17)

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

A elaboração do projeto pedagógico desta forma parte de um anseio coletivo, tendo em vista que decorre um planejamento participativo, não restrito ao corpo técnico da comunidade escolar como os especialistas e profissionais da área, mas inclusos neste processo os alunos e a comunidade em que a instituição está inserida. O anseio coletivo traduz a visão da realidade presente na comunidade, e esta interpretação é o que definirá democraticamente o papel da instituição nela inserida.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 344), afirmam que as escolas como instituições de ensino buscam resultados, havendo, portanto, a necessidade da

racionalidade e coordenação de suas atividades. Sendo coletivo, essas atividades não estão sujeitas apenas às capacidades e responsabilidades individuais, “mas também de objetivos comuns e compartilhados, de meios e ações coordenadas e controladas dos agentes do processo”.

Assim, segundo o Vasconcelos (2008, p. 20), no termo projeto político-pedagógico, a inserção da palavra “político”, tem finalidade de ratificar o caráter político da ação pedagógica, por “visar formar o cidadão”, com um viés intencional onde não há espaço para a neutralidade, e “ser político significa tomar posições nos conflitos presentes na *Polis*; significa, sobretudo, a busca do bem comum. Não deve ser entendido no sentido estrito de uma doutrina ou partido”.

Por se tratar de um plano sistematizado global, preocupa-se com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: a organização da escola como um todo e a organização da sala de aula, ou seja, o trabalho do professor na dinâmica em sala de aula.

Veiga (2000, p. 22) enumera os elementos que contribuem para a construção do projeto político-pedagógico, tomando como pontos essenciais “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação”.

As finalidades, para a autora, referem-se ao processo educativo da instituição de ensino, tendo como base para o seu estabelecimento o conhecimento e a crítica do contexto social em que está inserida. Conhecer a realidade macro que circunda a escola é conhecer as dimensões políticas, sociais e econômicas que por sua vez afetará o funcionamento, as possibilidades e os limites de atuação. Abrange ainda as questões sobre a intenção da escola na formação profissional, na formação humanística, como forma de desenvolvimento integral da pessoa; na formação cultural e no que está estabelecido na legislação em vigor. Por fim, a análise crítica das finalidades norteará o processo pedagógico explícitos nas disciplinas dos currículos e nos conteúdos programáticos de cada uma dessas disciplinas.

Ainda, de acordo com Veiga (2000, p. 24), analisar a estrutura organizacional é verificar as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Relaciona-se na estrutura organizacional, a dimensão administrativa e pedagógica, sendo que a primeira abrange os recursos disponíveis, humanos, físicos e financeiros, e a segunda a estrutura física, como prédios, salas de aula, equipamentos, materiais didáticos, mobiliários, conservação dos espaços.

Já os currículos compõem a organização do conhecimento escolar, conhecimento este que é construído e sistematizado através do processo de produção, transmissão e assimilação. A autora afirma a necessidade de uma reflexão do processo de produção do conhecimento escolar, “uma vez que ele é, ao mesmo tempo processo e produto”.

Pinheiro (2008, p. 81), situa as dimensões estabelecidas por Veiga em três eixos de análise, ou seja, gestão, currículo e avaliação:

A elaboração do currículo define aspectos voltados diretamente para a prática pedagógica, marcando o espaço e o papel exercido pelos diferentes elementos envolvidos com o processo educativo: o aproveitamento do tempo escolar, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, os conteúdos e programas, a definição de normas e padrões de comportamento, a escola de técnicas, de procedimentos didáticos e de avaliação, assim como as intenções relativas aos aspectos valorativos e morais projetados pela escola.

Desta forma, verifica-se que a elaboração do currículo é um processo abrangente, que consiste na adequação do tempo de aula para o ensino, na organização das disciplinas curriculares; na definição dos meios de acompanhamentos de alunos; os meios de comunicação com pais e alunos, e as atividades relacionadas ao trabalho docente.

No que tange ao tempo escolar, Veiga (2000, p. 29) que também se constitui em um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, verifica-se a ordenação do calendário escolar, prevendo todas as atividades do período letivo, bem como o horário escolar, estabelecido pelo número de horas por semana de cada disciplina que compõe a grade curricular.

Já no processo de decisão bem como nas relações de trabalho, Veiga (2000, p. 30) sugere a participação colegiada como forma de romper as barreiras criadas pela hierarquia estabelecida na estrutura administrativa da escola, mantendo uma comunicação que se processa de forma horizontal, tanto para os processos decisórios tanto para as relações de trabalho, buscando a descentralização de poder.

Este argumento também é apresentado por Pinheiro (2008, p. 80) afirmando que “uma prática democrática de gestão tem no planejamento participativo a forma de integrar interesses individuais e garantir a representação de aspirações coletivas”.

Por fim, a avaliação se constitui como elemento de construção do projeto pedagógico, partindo do pressuposto de que como processo dinâmico, necessita de revisão e reflexão sobre a ação da organização do trabalho pedagógico.

Para Pinheiro (2008, p. 83)

Exercitada sistematicamente, a avaliação institucional enseja a revisão periódica do projeto, viabiliza a análise de percurso e a identificação de problemas que, reconduzidos pela equipe, reafirmamos os objetivos comuns a serem atingidos pela escola.

Veiga (2000, p. 32) complementa

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematização e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A publicação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional trouxe como exigência o exercício da construção dos projetos político-pedagógico participativos pelas escolas e sua execução.

Tomando o projeto político-pedagógico como plano global da instituição, este não se confunde apenas como um documento formal em que estão agrupados os planos de ensino ou currículos. Não se constitui também na mera formalização de um procedimento burocrático, em vista a atender a exigência da legislação e muitas vezes esquecido no arquivo da instituição.

Steidel, Vicentine e Santos (2009, p. 4594) ratifica:

[...] a construção do Projeto Pedagógico não pode ser vista como o cumprimento de uma legislação. Ele é muito mais que isso. A legislação apenas reconhece o direito da comunidade escolar de desfrutar a autonomia que permite ao coletivo da escolar definir as ações necessárias para formar o cidadão que deseja.

O projeto político-pedagógico é um compromisso firmado pelos envolvidos na sua elaboração, vivenciado, avaliado e reavaliado no decorrer de todo o processo, de maneira que esta reflexão corrija os erros e determine novos rumos que resultem na qualidade de ensino proposto.

3.2 Considerações sobre o Currículo

As questões cotidianas que envolvem o universo escolar na sua prática e mais precisamente a prática em sala de aula, envolvendo os conteúdos a serem ministrados; a grade de horário; a carga horária das disciplinas; a avaliação; a metodologia; a carga horária estabelecida pela legislação, são pertinentes também ao projeto político-pedagógico fazendo parte da dimensão denominada “currículo”.

Esta primeira tentativa de aproximação com a conceituação não reflete ainda a dimensão do universo onde se insere o currículo.

Pensar o currículo exige que nos remetamos a uma perspectiva mais ampla que é o Projeto Político-Pedagógico da instituição, pois fica muito difícil refletir sobre a organização curricular se não temos uma firme referência sobre o papel que a escola se propõe desempenhar. Se falta clareza do que queremos, de qual é realmente o papel da escola, é um tanto insana a tentativa de querer discutir suas formas de mediação. Por isto, ao pensar como queremos o currículo, precisamos resgatar o que queremos como o trabalho educacional como um todo. (VASCONCELLOS, 2008, p.160)

A relação entre currículo e função social da escola está estreitamente vinculada, uma vez que a noção clara do papel desta escola determinará que tipo de ser humano deva ser formado por ela, e em consequência, que currículo estará sendo construído para esta formação. Ou seja, a formação do sujeito proposto pela escola determinará a forma de organização curricular.

Para que a escola cumpra o seu papel de agente de transformação da sociedade, é importante levar em consideração a formação de um indivíduo que seja capaz de compreender a realidade que o cerca através do conhecimento, e que com isto possa interferir e contribuir para a evolução qualitativa desta sociedade.

Portanto, a importância da configuração do currículo está diretamente relacionada à concepção do projeto político-pedagógico, uma vez que é a representação concreta da organização do trabalho pedagógico.

As questões que permeiam a rotina do trabalho educativo são melhores suportadas quando há um projeto construído participativamente e criticamente, conforme aponta Vasconcellos (2009, p.19-20). Porém aponta algumas dificuldades.

Por outro lado, quando observamos o cotidiano escolar, muitas vezes, o que constatamos é que poucas mudanças substanciais ocorreram. Um dos fatores que contribuem para isto é o enorme gradiente, o distanciamento entre o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Curricular: valores, princípios pedagógicos são enunciados no PPP, porém faltam tecnologias de concretização, mediações objetivas em termos de estruturas e dispositivos pedagógicos que envolvam a reorganização no espaço e no

tempo de saberes, pessoas e recursos. A conquista da qualidade social da educação exige enfrentar este desafio. (VASCONCELLOS, 2009, p. 20)

Do ponto de vista etimológico, currículo tem origem na palavra latina *curriculum*, que tem o significado de carreira, curso, percurso, lugar onde se corre, campo. (VASCONCELLOS, 2009, p. 26).

A evolução do vocábulo sob diversos sentidos não deixou à margem ao longo do tempo o sentido de movimento, implícito no currículo de acordo com a forma atualmente concebida.

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRISTÁN, 2000, p. 46)

Não existe um consenso de como a palavra currículo deve ser entendida, segundo Moreira (2001, p.11-12), por se referir a um leque variável de temas e questões, normalmente relacionados a uma construção cultural, histórica e socialmente determinada.

O autor faz destaque para a definição de currículo em dois sentidos. O primeiro refere-se ao conhecimento adquirido e aplicado pelo aluno através do tratamento didático e pedagógico da escola. O segundo leva em consideração as diferenças individuais e a preocupação de como o aluno desenvolve as atividades escolares, significando desta forma, as experiências vividas pelos alunos sob a orientação da escola. Busca-se através destas experiências, o crescimento individual e social do aluno.

Apesar dos elementos diferenciados apresentados nas concepções acima, Moreira (2001, p. 12) ressalta que há um ponto convergente: a ideia que o currículo envolve a apreensão de conhecimento a partir de um conjunto de experiências de aprendizagem que facilitam a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos.

As teorias sobre currículo abordam diversas vertentes para a sua conceituação. Há amplitudes presentes também nos elementos que constituem este conceito.

Em se tratando de proposta curricular, o desafio consiste em estabelecer que critérios a serem utilizados para a seleção de conteúdos e que dê

significado ao que se pretende ensinar aos sujeitos inseridos em determinados contextos.

Para Vasconcellos (2009, p. 161),

A definição dos conteúdos não deve ser entendida como tarefa de especialistas da área, curriculistas, gestores da escola, administradores do sistema de ensino ou editores de livros didáticos. É uma tarefa nuclear da atividade docente, devendo ter sua participação ativa, crítica e coletiva.

Para o autor, o que ocorre com frequência são professores adentrando em sala de aula já com a determinação de um conteúdo, além de toda estrutura de como irá ser dado, consubstanciando aquilo que é chamado de “cumprir o programa”.

Esta cultura escolar advindo das práticas pedagógicas arraigadas nos conhecimentos sistematizados preestabelecidos, não permite que os conteúdos sejam problematizados de forma a estabelecer o que serão privilegiados em detrimentos de outros: são consideradas, as características socioculturais e econômicas inerentes à realidade onde se insere a comunidade escolar? As especificidades dos alunos para aquele determinado recorte de conhecimento?

Com referência a esta prática, Guimarães et al (2009, p. 5319) baseado em Freire (2007) afirma:

O currículo não deverá estar sintetizado no conceito de educação bancária, uma vez que expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. Nesta concepção, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva.

Saviani (2000), analisando o que tem sido o processo de elaboração do currículo e o ordenamento das disciplinas através da história, extrai sob este ponto de vista, que há sempre um fator preponderante que são os interesses dos grupos dominantes em estabelecer um controle dos conteúdos a serem ministrados, de acordo com os interesses dos agentes ativos desta disputa de poder. Parte deste princípio a característica da não neutralidade do currículo.

Além dos aspectos formais representados pelos conteúdos, a legislação que delineia o caminho a ser percorrido pelo projeto pedagógico e que por sua vez sugestionam a dimensão dos currículos, há outros elementos que estão presentes no cotidiano em sala de aula que influenciam a forma que estes conteúdos

serão apropriados: o projeto pedagógico; o planejamento de aula do professor; os conhecimentos que estão implícitos na prática pedagógica do professor.

Lima, Zanlorenzi e Pinheiro com fundamentos em Libâneo, citam que estes elementos denominam-se currículo “real”,

[...] como aquele que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças ou intervenção da própria experiência dos professores. (Libâneo, apud LIMA, ZANLORENZI e PINHEIRO, 2011, p. 173)

Percebe-se desta forma, que o discurso sobre currículo revela-se sob várias intencionalidades e representações, e nem sempre visível no que se refere à sua forma de produção.

Salienta-se, contudo, que através da interação entre professores e alunos, a atividade escolar deve buscar a percepção crítica do momento histórico e social do aluno, para que através deste olhar permita estruturar e reestruturar o eixo curricular que se propõe e para determinada condição de aprendizagem, com elementos que deem significados para aquele determinado aluno no espaço e tempo vivenciado.

Após estas considerações, é preciso apresentar os métodos e as técnicas que serão utilizadas para analisar a contribuição da formação profissional em nível superior, a partir da avaliação do projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Unoeste, tarefa que se dará a seguir.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa de pesquisa, mais especificamente utilizando-se da pesquisa de levantamento bibliográfico e a pesquisa documental.

A abordagem qualitativa, segundo Teixeira (2000, p. 137), busca a correlação entre a teoria e os dados; entre o contexto e a ação, a partir da compreensão dos fenômenos através de sua descrição e interpretação. Parte-se ainda do pressuposto que constituem como elementos importantes para a análise e interpretação dos fenômenos estudados, as experiências pessoais do pesquisador.

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelos seguintes elementos:

- O pesquisador se coloca como observador interno à organização.
- A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação.
- A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, ou seja, é situada historicamente.
- Flexibilidade da pesquisa, em virtude da não existência de um quadro hipotético rigidamente definido no início da pesquisa.
- A pesquisa se utiliza de várias fontes de dados.

Para Taylor & Bogdan (*apud* SANTOS FILHO, 2007, p. 43):

[...] a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a *compreensão (verstehen)* ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão à suas próprias situações.

Desse modo, percebe-se que a pesquisa qualitativa vale-se do método indutivo, segundo o qual parte da observação, da análise dos fatos particulares, dos registros para compor um quadro compreensivo para então constituir a generalização universal, ou seja, a teoria. A indução, desta forma, vale-se do

princípio do empirismo, onde o conhecer é dar significado à realidade (KÖCHE, 1997, p. 62)

Neste cenário, fez-se a opção por trabalhar com a pesquisa de levantamento bibliográfico e a pesquisa documental a fim de desvelar como a formação profissional em nível superior tem se constituído no contexto brasileiro.

Para o trabalho com o estudo do tipo levantamento bibliográfico requer-se inicialmente um levantamento das principais produções no contexto nacional de estudos, considerando a peculiaridade da área que se constitui como objeto de estudo, ou seja, o Ensino Superior Tecnológico. Para tanto, focalizou-se no objetivo de fazer um levantamento dos trabalhos sobre curso superior de tecnologia tendo como fonte básica o portal do “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (INEP), o Portal de Periódicos da Capes e Banco de Teses de Dissertações da Capes.

A pesquisa documental é o meio utilizado para conhecer e analisar o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Universidade do Oeste Paulista, situada no interior do estado de São Paulo. Esse tipo de pesquisa auxilia o pesquisador no levantamento de dados e informações a respeito de uma dada realidade, acontecimentos ou fenômenos daquilo que se propõe a estudar (ZUIN e ZUIN, 2008). Apontam ainda que a análise documental tem como característica “a busca de identificações sobre os fatos em documentos”.

Lüdke e André (1986, p.38) reforçam que a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Entretanto, as autoras apontam para a necessidade de se respeitar algumas etapas para o desenvolvimento desse tipo de estudo, entre as quais a escolha do tipo de documento a ser usado e selecionado para análise de investigação:

- (a) Documento oficial (por exemplo, um decreto, um parecer);
- (b) Documento técnico (um relatório, um planejamento, um livro-texto);
- (c) Documento pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia).

A decisão poderá ser a escolha de um desses tipos de documentos ou uma combinação entre eles, sendo que esta seleção deverá ser guiada pelos propósitos, ideias, ou hipóteses do que se quer levantar.

Diante do exposto, os documentos que então foram analisados nesta pesquisa e que se constituíram como fonte de dados, são documentos oficiais de instâncias e órgãos superiores que regulamentam a educação superior no país, entre o quais: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais dos Cursos Superiores de Tecnologia, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, legislação, regulamentos e portarias da Secretaria de Educação Superior Tecnológica (SETEC), Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) entre outros, além de serem complementados pelos documentos produzidos pelo Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da instituição pesquisa como: projeto pedagógico, planos de ensino, estrutura curricular, trabalhos de conclusão produzidos pelos alunos.

A partir da seleção dos documentos, iniciou-se uma nova etapa da pesquisa que se caracterizou como o processo de análise. Neste momento, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Maia (2007, p. 119) apoiado em Bardin (1977) afirma que “a maioria dos procedimentos de análise de conteúdo se organiza ao redor de um processo de categorização”, onde os elementos constitutivos de um conjunto são separados por diferenciação para, em seguida serem reagrupados segundo critérios previamente definidos.

Lüdke e André (1986, p. 41) explicitando a definição de Krippendorff (1980) sobre a análise de conteúdo, diz que

[...] a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens, diz ele, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Poder também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante.

Zuin e Zuin (2007, p. 88) complementam que “esse tipo de análise, essencialmente indutiva, culmina na construção de categorias orientadas pelo referencial teórico adotado”. Para os autores, os estudos exploratórios dos

documentos selecionados definirão as categorias, pois estas aparecerão de forma recorrente.

Para Maia (2007, p. 119) o objetivo da análise de conteúdo é a inferência:

[...] é uma operação lógica que possibilita ao pesquisador tirar conclusões diante das relações estabelecidas entre proposições aceitas como válidas. O enfoque qualitativo que ela permite é importante, porque seu objetivo não é fazer generalizações do tipo estatístico, mas propor uma análise interpretativa e crítica do material coletado; além disso, propicia certa flexibilidade ao investigador, de sorte que alguns ajustes e/ou aprofundamentos de natureza teórica e metodológica podem emergir do próprio processo da pesquisa.

Assim, podemos dizer que, de modo geral, a análise dos dados foi realizada de forma que permitisse, inicialmente, apreender informações globais para conhecer o material; posteriormente, para a identificação de unidades de conteúdo a partir dos documentos que possibilitaram identificar temas principais que favoreceram a categorização de dados, a partir do cotejo com o referencial teórico adotado; finalmente, a fase de análise e interpretação dos resultados obtidos, cuja exposição será o próximo passo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO COMERCIAL DA UNOESTE

A análise que se segue é apoiada fundamentalmente na Resolução CNE/CP 3 de 18/12/2002 que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” e pelo Parecer CNE/CP Nº 29/2002, que “Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo”.

Foram levados em consideração os aspectos formais em termos dos itens mínimos requeridos à apresentação do Projeto Pedagógico listados pela a Resolução CNE/CP 3 em seu art. 8º. A saber:

- I – justificativa e objetivos;
- II- requisitos de acesso;
- III – perfil profissional de conclusão, definido claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas;
- IV – organização curricular estruturada para o desenvolvimento das competências profissionais, com a indicação de carga horária adotada e dos planos de realização do estágio profissional supervisionado e de trabalho de conclusão de curso, se requeridos;
- V – critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;
- VI – critérios de aproveitamento e procedimentos de avaliação de competências profissionais anteriormente desenvolvidas;
- VII – instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca;
- VIII – pessoal técnico e docente;
- IX – explicitação de diploma e certificados a serem expedidos; (BRASIL, 2002b, p.3)

Como metodologia de análise de projeto pedagógico foi tomada como referência o trabalho de Bicudo, Mocrosky e Baumann (2011) que, diante da variedade de informações contidas nos documentos que norteiam os cursos, sistematizamos o processo para verificar as intenções sobre a formação profissional pretendida nestes projetos. Este caminho está alicerçado em três questões: 1. O que o projeto indica como a formação pretendida? 2. Qual a justificativa para a oferta do curso? 3. Como procede?

A primeira questão busca-se resposta para o perfil profissional que se pretende formar e conseqüentemente as atribuições de sua profissão, que definirão a direção do curso que se projeta. A segunda questão pauta-se na idéia que o projeto fundamenta-se pelas necessidades de determinado contexto da sociedade,

sendo que a explicitação dos quesitos viria a justificar a importância da implantação do curso. A terceira questão referencia sobre a organização curricular e atividades pedagógicas contidas no projeto pedagógico, uma vez que a sintonia entre o perfil do profissional pretendido requisitado pela sociedade e justificado com a implantação do curso, é percebido pelo modo que esta condução é efetivamente concretizada.

Para melhor sistematização o estudo foi dividido em duas etapas: no primeiro momento, refere-se ao projeto pedagógico em seu documento formal e numa segunda instância a organização curricular, envolvendo os planos de ensino, as práticas pedagógicas, e os trabalhos de conclusão de curso.

5.1 O projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em Gestão Comercial da Unoeste

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, a Universidade do Oeste Paulista, instituição de ensino fundada em 1987 e cuja mantenedora, Associação Prudentina de Educação e Cultura – APEC, foi fundada em 1972 na cidade de Presidente Prudente-SP, tinha até então o seu foco educacional nos cursos tradicionais de graduação, bacharelados e licenciaturas.

Acompanhando a tendência de crescimento de cursos superiores de tecnologia oferecidos pelas instituições de ensino do país, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Negócios: Comércio e Serviços da Unoeste teve o seu início em 01 de agosto de 2003, uma das primeiras desta modalidade na instituição.

Em função da publicação do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia através da Portaria Normativa nº. 12 de 14 de agosto de 2006, que dispõe sobre a adequação das denominações desta modalidade de curso superior, o curso passou a se denominar Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial com disciplinas a serem integralizadas em dois anos.

O reconhecimento do curso foi homologado pela Portaria nº. 30, de 02/01/2007, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação, publicado no Diário Oficial da União de 05/01/2007, já com a nova denominação.

O projeto pedagógico do curso que dá suporte a este estudo vigora a partir de 2011, sendo consequência da revisão do primeiro documento quando da implantação do curso.

Partindo da descrição da instituição de ensino onde se insere e da caracterização sócio-econômico da região, é explicitado à guisa de introdução que o projeto pedagógico é fruto de discussão que envolveu vários segmentos do Curso de Gestão Comercial, segmentos estes representados pelos docentes do curso que atuam também como profissionais no mercado de trabalho.

Tendo em vista a construção coletiva e o caráter político inserido na ação pedagógica, sobressaindo a intenção em busca do bem comum, segundo Vasconcelos (2008, p. 20), não há uma especificação nítida dos envolvidos, quer seja da comunidade acadêmica, quer seja da comunidade em geral onde o curso está inserido. As únicas referências, os docentes, representam também os profissionais do mercado de trabalho.

Descreve que as reflexões para as alterações propostas tomaram como base as avaliações internas e externas da instituição; as demandas apontadas pelos envolvidos, bem como a legislação vigente que permitem o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

Aponta os focos de maior discussão para a reformulação do Projeto Pedagógico:

- a) A necessidade de explicitar melhor a concepção de Gestão que embasa esse Projeto Pedagógico e a redefinição dos objetivos do curso;
- b) A revisão da matriz curricular com a preocupação de corrigir falhas que pudessem levar a pulverização ou fragmentação dos conteúdos;
- c) O levantamento e atualização de dados referentes à demanda e ao perfil de profissionais gestores do Município e região, em relação à existência de organizações. A inclusão desse item justifica-se pela importância da Gestão Comercial articular seus projetos de extensão e pesquisa ao mercado de trabalho onde atuam tais profissionais.
- d) Análise e sistematização das ementas das disciplinas, elaboradas pelos professores, de forma a se buscar a coesão entre os conteúdos, tanto horizontalmente (num mesmo termo), quanto verticalmente (nos vários termos ao longo do curso) e articulando-as aos objetivos propostos para o curso. (UNOESTE, 2011, p. 9-10)

A implantação do curso é justificada pelas contínuas mudanças que operam nas organizações comerciais no país e no mundo, em cujos processos organizacionais destacam o papel do gestor como agente fundamental destas transformações.

Toma-se ainda como fato para justificar a implantação, a contribuição social em nível regional que a formação de um profissional apto a atuar como gestor comercial traria em benefício à melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Quanto à justificativa para a sua implantação, o documento não descreve, apesar de inserir alguns dados demográficos da região, a necessidade em termos de mercado regional de demanda de profissionais para os setores de atuação, necessidade esta para definir o foco de especialização.

A partir da justificativa, delineiam-se os objetivos do Curso de Gestão Comercial da Unoeste em dois momentos. No primeiro momento consta no Projeto Pedagógico que o curso tem por objetivo:

[...] formar o gestor que estará apto a atuar como Gestor Comercial, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências de gestão comercial e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos organizacionais. (UNOESTE, 2011, p. 10)

Num segundo momento, os objetivos a serem alcançados será o de:

formar profissionais para atuarem como gestores comerciais nas diferentes organizações (industriais, comerciais, e de serviços), aptos a gerenciarem os negócios comerciais, integrando-os com as demais áreas da organização com visão sistêmica e sólida formação humanista (UNOESTE, 2011, p. 13)

Como perfil profissiográfico, o projeto pedagógico enfatiza que o tecnólogo em Gestão Comercial formado pela instituição deverá estar apto para a atuação em organizações privadas ou filantrópicas, “com postura pró-ativa que permitam projetar ações que resultem na melhoria e desenvolvimento dos negócios por meio de ações comerciais, bem como capacidade para decidir e agir prontamente diante das rápidas e emergentes mudanças contingenciais”. (Unoeste, 2011, p. 12)

A identificação das justificativas, objetivos do curso proposto e do perfil do aluno que se quer formar são necessárias para se ter explícitos à finalidade do curso a fim de embasar o processo pedagógico que estará intencionalmente declarado no currículo e nos planos de ensino. Ou seja, que tipo de profissional o curso pretende formar.

Além disso, enumeram as competências principais que este formado deverá ter adquirido ao término do curso:

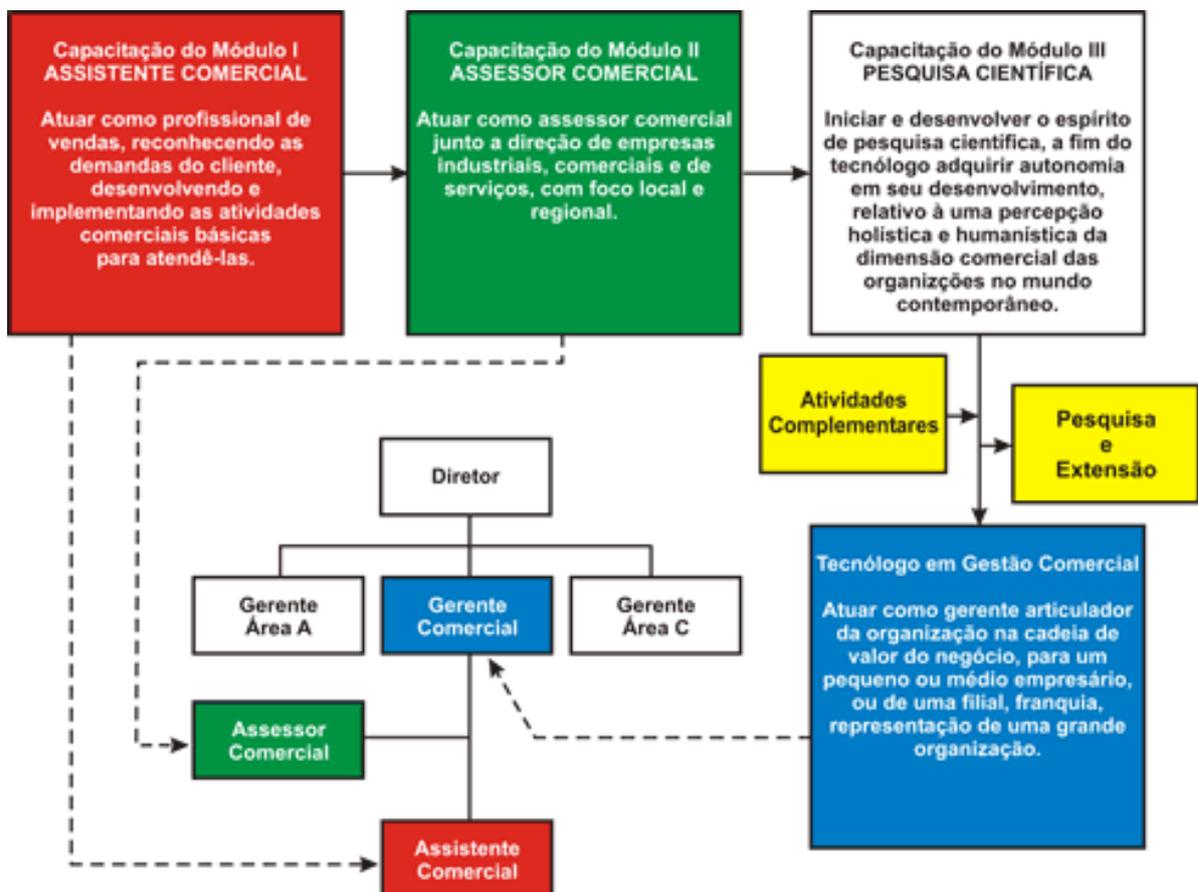
1. Reconhecer as demandas do cliente e desenvolver e implementar as atividades comerciais básicas para atendê-las.
2. Atuar como assessor/supervisor comercial junto à direção de micro ou pequenos negócios de âmbito local e regional.
3. Atuar como gerente comercial em médias e grandes organizações, bem como de unidade de negócios locais vinculadas a organizações de grande porte.
4. Atuar no fluxo de informações com os clientes, proporcionando maior visibilidade institucional da empresa, definindo estratégias de venda de serviços e produtos, gerenciando a relação custo e preço final. (UNOESTE, 2011, p. 13)

A organização curricular compõe-se de disciplinas com um eixo de conteúdos voltados para as atividades principais; de suporte do profissional a ser formado; de complementação do perfil profissional e outro de cunho científico, justificado como forma de desenvolver o caráter inovador dentro de sua área de atuação em busca do desenvolvimento de novas tecnologias.

A estrutura curricular em módulos como forma de flexibilização, oferece ao seu término as seguintes certificações parciais: a primeira denominada “Assistência Comercial”, a segunda, ao término do curso denominado “Assessoria Comercial” e o terceiro módulo como “Iniciação Científica”.

A formação integral é demonstrada através da figura (1) a seguir:

FIGURA 1 – Percurso pedagógico do estudante do CST em Gestão Comercial



Fonte: Projeto Pedagógico do CST em Gestão Comercial da Unoeste (2011, p. 15)

Para o cumprimento do percurso sugerido, o curso propõe práticas pedagógicas inovadoras, consideradas como tais a utilização de aplicativos computacionais e recursos audiovisuais; aulas práticas; seminários; trabalhos individuais e em grupo; trabalhos multidisciplinares; participação de aluno em atividades complementares e de monitoria e a produção científica.

Estas atividades deverão estar permeadas no elenco de disciplinas, cuja visualização de forma geral pode ser verificada no Quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 – Grade Curricular no CST em Gestão Comercial da Unoeste

MÓDULO 1 – Assistência Comercial		
Competências do Módulo: Atuar como profissional de vendas, reconhecendo as demandas do cliente, desenvolvendo e implementando as atividades comerciais básicas para atendê-las.		
1o. Termo		
Carga Horária no Semestre: 400 h		
DISCIPLINAS	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Fundamentos de Administração	40 h	
Controles Financeiros	20 h	20 h
Fundamentos de Contabilidade	40 h	40 h
Comunicação Empresarial	40 h	40 h
Economia Aplicada	40 h	
Comercialização e Atendimento	20 h	20 h
Ética e Responsabilidade Social	40 h	
Legislação Aplicada	40 h	
Educação Física I	0 h	
2o. Termo		
Carga Horária no Semestre: 400 h		
DISCIPLINAS	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Finanças	40 h	40 h
Fundamentos de Marketing	40 h	40 h
Matemática Aplicada	40 h	40 h
Informática Aplicada		80 h
Psicologia do Consumidor	40 h	
Legislação do Consumidor	40 h	
Educação Física II	0 h	
MÓDULO 2 – Assessoria Comercial		
Competências do Módulo: Atuar como assessor comercial junto à direção de empresas industriais, comerciais e de serviços, com foco local e regional.		
3o. Termo		
Carga Horária no Semestre: 360 h		
DISCIPLINAS	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Empreendedorismo	40 h	40 h
Custos	40 h	40 h
Sistemas de Informação	40 h	
Gestão de Equipes de Vendas	40 h	40 h
Marketing Estratégico	20 h	20 h
Negociação	20 h	20 h
4o. Termo		
Carga Horária no Semestre: 360 h		
DISCIPLINAS	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Jogos de Empresas		80 h
Tópicos em Gestão Comercial	40 h	40 h
Operações e Logística	40 h	40 h
Gerência Comercial nas Organizações	40 h	40 h
Associativismo e Cooperativismo	40 h	
MÓDULO 3 – Iniciação Científica		
Competências do Módulo: Iniciar e desenvolver o espírito de pesquisa científica, a fim do tecnólogo adquirir autonomia em seu desenvolvimento, relativo a uma percepção holística e humanística da dimensão comercial das organizações no mundo contemporâneo.		
3o. Termo		
Carga Horária no Semestre: 40 h		
DISCIPLINAS	Carga Horária	
	Teórica	Prática

Métodos de Estudo e Pesquisa	20 h	20 h
4o. Termo		
Carga Horária no Semestre: 40 h		
DISCIPLINAS	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Trabalho Científico		40 h
Trabalho de Conclusão de Curso		100 h
Atividades Complementares: 170 horas		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1700 H		

Fonte: Projeto Pedagógico do CST em Gestão Comercial da Unoeste (2011, p. 15-16)

A formação é completada em quatro semestres com carga horária total de 1600 horas, conforme o mínimo previsto no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010, p. 35).

O processo de avaliação para aferição das competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso é recomendado pelo projeto pedagógico como forma de verificar a capacidade de exercer funções de acordo com o perfil de formação, utilizando-se de modelos como “avaliações escritas; práticas laboratoriais; seminários; estudos de caso; trabalhos individuais e em grupo; simulações empresariais; apresentação e publicação de trabalhos científicos”. (UNOESTE, 2011, p. 20)

O Projeto Pedagógico do curso não declara nitidamente, mas pressupõe-se que os mesmos modelos servem para avaliar as competências adquiridas externamente ao processo acadêmico de aprendizagem, cuja bagagem de conhecimento é trazida pelo aluno pelas vivências anteriores ao curso; através de sua prática no ambiente de trabalho, ou por estudos independentes, conforme prevê o item VI da Resolução CNE/CP no. 3 de 18/12/2002 já citado neste capítulo.

A estrutura administrativa é composta pelo Colegiado do Curso, Núcleo Docente Estruturante – NDE, Coordenação Acadêmica, Núcleo de Estágio, Pesquisa e Extensão do Curso de Administração e Ciências Contábeis – NEEPAC, Empresa Júnior e Secretaria.

Ressalta-se que a infra-estrutura do NEEPAC e a Empresa Júnior são compartilhadas com o curso de Administração e Ciências Contábeis existentes na mesma Universidade, e foram implementadas com o intuito de criar “uma mentalidade de extensão e pesquisa desde o início do curso” (UNOESTE, 2011, p. 18).

5.2 A organização curricular e as práticas pedagógicas do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Unoeste

Uma vez que a tradução concreta do projeto pedagógico se expressa através da organização curricular, se faz necessário compreender o percurso para a formação do Gestor Comercial.

Para tanto foram utilizados os planos de ensino das disciplinas que no curso em questão estão organizados com os principais itens:

- a) Nome da disciplina
- b) Professor
- c) Carga horária (semestral e semanal)
- d) Competências
- e) Habilidades
- f) Bases Tecnológicas
- g) Práticas Pedagógicas
- h) Sistema de Avaliação
- i) Terminalidade / Certificação
- j) Interdisciplinaridade

Utilizando-se como referência o Parecer CNE/CP Nº. 29/2002, através dos quais foram categorizados os dados, agrupamos as referências que identificam os CST's em dimensões, conforme o Quadro 3, e que fornecem as bases de análise da organização curricular e das práticas pedagógicas do curso em questão.

QUADRO 3 - Características Básicas dos CST's

Dimensões	Categorização dos Dados	Fonte de Consulta
1. Flexibilização dos currículos e a interdisciplinaridade	Adotar flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos.	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 24
	Esses cursos superiores de tecnologia poderão ser organizados por etapas ou módulos, sempre com terminalidade profissional correspondente a uma qualificação profissional bem identificada e efetivamente requerida pelo mercado de trabalho [...]. Os módulos concluídos darão direito a certificados de qualificação profissional, os quais conferem determinadas competências necessárias ao desempenho de atividades do setor produtivo.	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 48.

	Competência como elemento orientador de currículo estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 20.
2. Educação por competência	Obedecidos os critérios de acesso ao ensino superior estabelecidos em lei e nas normas específicas, será facultado a estudantes regularmente matriculados em um determinado curso superior de tecnologia, para o qual foram classificados em processo seletivo, requerer o aproveitamento de competências já desenvolvidas e diretamente vinculadas ao perfil profissional do respectivo curso. Tais competências podem ser oriundas de cursos profissionais de nível técnico, de outros cursos de nível superior ou ainda, adquiridas no mundo do trabalho, nos termos do Artigo 41 da LDB. Caberá à instituição ofertante estabelecer formas de avaliação de competências. Essa avaliação deverá ser concretizada, necessariamente, de forma personalizada e não apenas por análise de ementas curriculares.	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 46.
3. Desenvolver o pensamento reflexivo	Cultivar o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual, a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 23
4. Incentivo à pesquisa	Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, a criação artística e cultural e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 24
	[...] na medida em que as tecnologias de ponta apresentam uma conexão cada vez mais estreita com o conhecimento científico, o papel do tecnólogo, de quem se espera uma aptidão para a aplicação da tecnologia associada à capacidade de contribuir para a pesquisa, se torna ainda mais estratégico	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 30.
	Para a concessão do Diploma é opcional a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso, podendo ser desenvolvido sob a forma de Monografia, Projeto, Análise de Casos, <i>Performance</i> , Produção Artística, Desenvolvimento de Instrumentos, Equipamentos, Protótipos, entre outros, de acordo com a natureza da área profissional e os fins do curso, com a carga horária utilizada para este fim considerada como adicional ao mínimo estabelecido.	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 52.

5. Educação continuada	Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 23
6. Identidade do Perfil Profissiográfico	Garantir a identidade do perfil profissiográfico de conclusão de curso e da respectiva organização curricular	Parecer CNE/CP Nº 29/2002, p. 24

Fonte: Elaborado pela autora

As dimensões foram confrontadas com os conteúdos inseridos dos planos de ensino para verificação de suas adequações quanto à legislação citada, conforme discorreremos abaixo:

1. Flexibilização dos Currículos e a Interdisciplinaridade – os módulos que caracterizam a flexibilização do currículo, são apresentados no CST em Gestão Comercial em estudo com as seguintes certificações parciais:

Assistência Comercial, cuja competência é de “atuar como profissional de vendas, reconhecendo as demandas do cliente, desenvolvendo e implementando as atividades comerciais básicas para atendê-las”.

Assessoria Comercial, com competência para “atuar como assessor comercial junto à direção da empresas industriais, comerciais e de serviços, com foco local e regional”.

Quanto a interdisciplinaridade, nas disciplinas “Empreendedorismo” e “Jogos de Empresas” percebe-se a intenção da proposta interdisciplinar, ainda que não declarados para tal finalidade. Verifica-se através das seguintes habilidades:

Empreendedorismo – identificar as oportunidades de negócio e a elaboração de planos de negócios, além de estudar as características do empreendedor, bem como as atividades inerentes ao empreendedorismo, tais como negociação; marketing; vendas; análise estratégica e estudos de viabilidade.

Jogos de Empresas – compreender as inter-relações das áreas funcionais de uma empresa; capacidade analítica; de julgamento; de decisão; de negociação; de liderança para enfrentar riscos e incertezas; entender o funcionamento do mercado econômico em constante mudança.

Estas disciplinas utilizam como metodologia de ensino a prática simulada em *softwares* específicos para tais finalidades. A primeira, para a elaboração de um plano de negócio onde deverá constar o planejamento nas áreas

de marketing e vendas, finanças e estratégia. A segunda, é utilizada para o desenvolvimento de habilidades gerenciais, simulando virtualmente a realidade de uma unidade de negócio comercial, exigindo do aluno à cada variação apresentada pela ferramenta, a tomada de decisão nas áreas de: empreendedorismo, finanças, economia, gestão de pessoas, marketing, gestão contábil e fiscal. A atividade é desenvolvida em grupo em forma de competição e os resultados obtidos definem a classificação de cada grupo.

Ainda que com caráter interdisciplinar, as atividades descritas acima acontecem apenas nos dois últimos semestres do curso, ficando o desenvolvimento da interdisciplinaridade restrita às atividades inseridas em cada uma das disciplinas do currículo, conforme relatados nos planos de ensino.

2. Educação por Competência – percebe-se com relação às competências que algumas disciplinas requerem competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas, isoladamente ou combinados entre si, de acordo com o conjunto de competências descritos no Quadro 1 deste trabalho.

Tomando algumas das disciplinas elencadas no currículo do curso observa-se no esquema abaixo, alguns desses exemplos:

Quadro 4 – Exemplo dos conjuntos de competências das disciplinas

Disciplina	Competência	Competência Descrita no Plano de Ensino
Comunicação Empresarial	Competências Pessoais	Expressar publicamente, pessoal ou em nome da organização, oral, corporal e por escrito. Executar a linguagem empresarial (palavra, imagem ou expressão) consistente em sua forma, objetivo e teor.
	Competências Relacionais	Interagir eficientemente com diferentes públicos, conteúdos, discursos ou linguagem apropriados . Obter bom relacionamento com a mídia.
Fundamentos de Administração	Competências Produtivas	Compreender a organização como um sistema aberto que interage com os seus diferentes <i>Stakeholders</i> . Compreender a gestão empresarial da organização integrada a uma dada cadeia de negócio.
Métodos de Estudo e Pesquisa	Competências Cognitivas	Desenvolver o pensamento

		crítico técnico-científico Desenvolver hábitos e atitudes técnico-científicas que possibilitem o desenvolvimento de uma vida intelectual disciplinada e sistematizada. Interpretar o conhecimento, a ciência e a pesquisa.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se, porém, que algumas das competências descritas confundem-se com as habilidades também inseridas nos planos de ensino.

Segundo Machado (2006, p. 7),

Quanto às habilidades, são da mesma família das competências. A diferença entre o que seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto. Um dado desempenho pode ser qualificado tanto como uma habilidade quanto como uma competência. Por exemplo: a competência para redigir um texto narrativo dependerá de habilidades como identificar as características do texto narrativo, empregar corretamente os sinais de pontuação, dentre outras. No entanto, para se identificar características do texto narrativo, será necessário conhecer os elementos da narrativa. Nesse caso, identificar características do texto narrativo deixa de ser uma habilidade para constituir-se em uma competência.

Percebe-se que para atingir certas competências são necessários alguns instrumentos/habilidades pelos quais os alunos deverão ser dotados para que, na prática, atuem com estas características.

Uma das habilidades descritas, por exemplo, no plano de ensino de “Custos”, exemplifica esta afirmação: “Identificar e interpretar as informações gerenciais em sistemas informatizados”, inserida como uma das competências a ser atingida pela disciplina.

A identificação e a interpretação das informações seriam o meio (habilidades/recursos) para atingir a competência que é o de “Apurar de maneira criteriosa, o custo decorrente da prestação de serviços, bem como os custos que incorrem nas empresas comerciais e industriais”, inserida de maneira correta como competência a ser desenvolvida.

Verifica-se ainda pelo sistema de avaliação das disciplinas, que não fica objetivamente claro como estas competências serão avaliadas, citando apenas o desenvolvimento de trabalhos práticos e de pesquisa, seminários e provas escritas. Alguns meramente citam os critérios de notas.

3. Desenvolver o Pensamento Reflexivo – estas características foram identificadas nas disciplinas “Métodos de Estudo e Pesquisa” e “Trabalho Científico”, uma vez que estas concorrem para desenvolver o pensamento reflexivo, como a competência descrita na primeira disciplina “utilizar os procedimentos científicos e seus modelos para a construção do saber” “relacionar teoria com a prática”, descrita como habilidade da segunda disciplina.

Ressalta-se que basicamente a disciplina de “Métodos de Estudo e Pesquisa” tem como objetivo o conhecimento das metodologias de pesquisa e o de “Trabalho Científico” como atividade para o desenvolvimento da pesquisa, visto que o resultado final é a apresentação de um artigo científico.

Apesar do currículo do curso apresentar a disciplina “Empreendedorismo”, e nela conter o estudo do perfil do empreendedor através dos casos reais de negócios que converteram em sucesso, esta coaduna somente em parte com a “capacidade empreendedora” mencionada como característica dos CST’s. Neste contexto, verifica-se que o empreendedor em referência é o indivíduo apto a exercer as suas atividades com iniciativa, pró-ativo, contribuindo para o crescimento coletivo no seu local de trabalho. Já a disciplina curricular, refere-se à prática de construção de plano de negócio, como planejamento para a iniciação de um negócio empresarial.

4. Incentivo à Pesquisa – para a confrontação deste item, foram analisados os Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos pelos alunos em forma de artigo científico.

Tomando-se como referência aleatória cinco (5) trabalhos apresentados no ano de 2011 elaborados por grupos de alunos, esquematizamos o levantamento demonstrado no quadro abaixo.

QUADRO 5 – Trabalhos apresentados pelos alunos

Título do Artigo	Autores	Objetivo	Tipo de Pesquisa
Expectativas Motivacionais dos Discentes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial em Relação ao Mercado de Trabalho	STRAZZER, A. B. DIAS, A.C.S. PEREIRA, J.C. SCUDELER, J.G. MARRA, L.B MARRA, N.B. Marra, S.B.	Analisar as expectativas motivacionais dos discentes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Unoeste	Pesquisa bibliográfica
Trabalho Voluntário nos Hospitais do Brasil	RAMOS, A. S SILVA, D.U. RODRIGUES, O. B. MENOTTI, R. FONTES, S. O.	Mostrar a necessidade e a importância do voluntariado nos hospitais e como esse trabalho influencia no tratamento das pessoas.	Pesquisa bibliográfica
Inserção e Permanência no Mercado de Trabalho	MOREIRA, A.P. F. ALVES, D. R. SOUZA, D.R.S FUKAYA, G.G. IRIO, V.C.	Analisar a situação do mercado para aqueles que buscam o primeiro emprego e para os que tentam permanecer no mercado.	Pesquisa bibliográfica
A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho	RODRIGUES, A.M. YAMAFUKO, E. L. FERNANDES, L. MIRANDOLA, L. ALVES, R	Identificar através da evolução histórica, como a mulher foi inserida no mercado de trabalho e as barreiras enfrentadas para chegar ao patamar atual.	Pesquisa bibliográfica
Doenças Relacionadas ao Trabalho no Setor de Produção	ROCHA, A.P. TOFANELI, G. M. BRAMBILLA NETO, L. B. FAITA, P.G. PISSININ, S.L. LOPES, S.O. LEMOS, V.S.	Levantar os problemas que o setor de produção vem enfrentando com as doenças relacionadas ao trabalho.	Pesquisa bibliográfica

Constata-se na amostra apresentada, que os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos têm como método de investigação a pesquisa bibliográfica.

Não obstante o questionamento da inadequação do instrumento de investigação utilizado para os objetivos propostos na maior parte das pesquisas, e mais efetivamente no caso do trabalho intitulado “Trabalho Voluntário nos Hospitais do Brasil” uma vez que a pretensão seria o de mostrar a importância do trabalho voluntário apenas com foco na pesquisa bibliográfica, percebe-se ainda um distanciamento dos trabalhos com as propostas de desenvolvimento de competências declarados no projeto pedagógico do curso.

Além desta argumentação, ao retornarmos aos conceitos de tecnologia e o que os caracteriza, verifica-se que o elo de ligação com a ciência se realiza através da aplicação prática deste conhecimento e não isoladamente como se constatou nos trabalhos apresentados.

5. Educação Continuada – o projeto pedagógico tanto quanto os planos de ensino não fazem referência da previsão da continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação, nem como promover a capacidade de continuar aprendendo.

6. Identidade do Perfil Profissiográfico - Tendo como suporte dos ementários das disciplinas descritos nos planos de ensino, o esquema que se segue é uma aproximação com o conjunto desses conteúdos com o intuito de visualizar como o fluxo de conhecimento adotado pelo curso, visando a formação modular “Assistência Comercial”, “Assessoria Comercial” e “Iniciação Científica”.

QUADRO 6 – Fluxo de Conhecimento para a Formação do Gestor Comercial

MÓDULOS	ASSISTÊNCIA COMERCIAL		ASSESSORIA COMERCIAL	
	1º. Termo	2º. Termo	3º. Termo	4º. Termo
	Fundamentos de Administração T = 40 H P = 0 H	Finanças T = 40 H P = 40 H	Empreendedorismo T = 40 H P = 40 H	Jogos de Empresas T = 0 H P = 80 H
	Controles Financeiros T = 20 H P = 20 H	Fundamentos de Marketing T = 40 H P = 40 H	Custos T = 40 H P = 40 H	Tópicos em Gestão Comercial T = 40 H P = 40 H
	Fundamentos de Contabilidade T = 40 H P = 40 H	Matemática Aplicada T = 40 H P = 40 H	Sistemas de Informação T = 40 H P = 0 H	Operações e Logística T = 40 H P = 40 H
	Comunicação Empresarial T = 40 H P = 40 H	Informática Aplicada T = 0 H P = 80 H	Gestão de Equipes de Vendas T = 40 H P = 40 H	Gerência Comercial nas Organizações T = 40 H P = 40 H
	Economia Aplicada T = 40 H P = 0 H	Psicologia do Consumidor T = 40 H P = 0 H	Marketing Estratégico T = 20 H P = 20 H	Associativismo e Cooperativismo T = 40 H P = 0 H
	Comercialização e Atendimento T = 20 H P = 20 H	Legislação do Consumidor T = 40 H P = 0 H	Negociação T = 20 H P = 20 H	
	Ética e Responsabilidade Social T = 40 H P = 0 H			
	Legislação Aplicada T = 40 H P = 0 H			
INICIAÇÃO CIENTÍFICA			Métodos de Estudo e Pesquisa T = 20 H P = 20 H	Trabalho Científico T = 0 H P = 40 H
				Trabalho de Conclusão de Curso T = 0 H P = 100 H
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	400 Horas	400 Horas	400 Horas	500 Horas

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro bloco de disciplinas destacados em vermelho, compostos pelas disciplinas *“Fundamentos de Marketing, Comercialização e Atendimento”* na formação do “Assistente Comercial” e também pelas disciplinas *“Gestão de Equipes de Vendas, Marketing Estratégico, Negociação, Jogos de Empresa, Tópicos em Gestão Comercial e Gerência Comercial nas Organizações”* na formação do “Assessor Comercial”, constituem naquelas pertencentes ao grupo cujos conhecimentos tem relação direta com a formação de competência do profissional pretendido para exercer a atividade fim, ou seja, o de gestor comercial.

Pelo mesmo método de análise, o segundo bloco de disciplinas destacados em verde, integrados pelas disciplinas *“Fundamentos de Administração, Controles Financeiros, Fundamentos de Contabilidade, Psicologia do Consumidor, Economia Aplicada, Legislação Aplicada, Finanças, Legislação do Consumidor”* do primeiro módulo de formação e no segundo módulo de formação pelas disciplinas *“Custos, Sistemas de Informação, Operações e Logística”*, compõem o grupo composto de conteúdos que desenvolvem competências que darão suporte para a prática profissional, de âmbito genérico.

O terceiro bloco de disciplina situa no grupo cujos conteúdos complementam o perfil profissional do Gestor Comercial a ser formado pela instituição, sejam pelo aspecto do desenvolvimento pessoal, sejam pelo caráter operacional que reforçariam a sua atuação. Estão destacados em azul, compostos pelas disciplinas *“Comunicação Empresarial, Ética e Responsabilidade Social, Matemática Aplicada, Informática Aplicada”* e no segundo módulo pelas disciplinas *“Empreendedorismo, Associativismo e Cooperativismo”*.

O quarto bloco traz as disciplinas que formarão do módulo específico de “Iniciação Científica” destacadas em amarelo, sendo elas as denominadas *“Métodos de Estudo e Pesquisa, Trabalho Científico, Trabalho de Conclusão de Curso”*, justificadas pela finalidade de “desenvolver o caráter inovador em seu espaço de trabalho, como vistas à busca de novas tecnologias para a gestão comercial de empresas de comércio, serviços e indústria” (UNOESTE, 2011, p. 14).

Apesar da apresentação modular em busca da pretensa flexibilização do currículo, sobressai-se ainda a fragmentação dos conteúdos, uma vez que não existe um trabalho integrador que perpassa pelas disciplinas dos módulos, quando analisamos o curso pela ótica geral.

Com relação à carga horária das disciplinas, nota-se que o primeiro módulo de formação do “Assistente Comercial”, totaliza 120 horas de conteúdos de formação diretamente relacionada ao Gestor Comercial, sendo que as classificadas como de suporte à prática profissional totalizam 400 horas e as de complementação, 280 horas. Das 800 horas dedicadas à formação do primeiro módulo, 480 horas referem-se às disciplinas com conteúdos teóricos e 320 horas, às práticas.

Já no segundo módulo de formação do “Assessor Comercial”, verifica-se a presença de 400 horas para as disciplinas de formação; 200 horas para os de suporte e 120 horas de os de complementação. Deste total de 720 horas, 360 horas destinadas aos conteúdos teóricos e igualmente 360 horas para as práticas.

Verifica-se, portanto, forte predomínio das disciplinas de caráter periférico do que a do foco de formação no primeiro módulo, invertendo-se a situação no segundo módulo.

O módulo de “Iniciação Científica” dedica 180 horas para as disciplinas, sendo deste total, 20 horas para os conteúdos teóricos, e 160 horas para as práticas.

Não se têm estabelecidos nos planos de ensino a forma pelo qual são desenvolvidas as atividades práticas em cujas disciplinas possuem carga horária destinada para esta finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação profissional tem sido o grande desafio atual para suprir as necessidades de mão de obra para os postos de trabalho que exigem qualificações de nível mais elevado, vistos os avanços tecnológicos que vem ocorrendo nos últimos tempos.

Neste sentido, as instituições de ensino e preponderantemente as instituições de ensino superior, têm papel importante a desempenhar não apenas na formação de profissionais, mas, sobretudo, na constituição da massa crítica que impulsiona o conhecimento.

Pesquisas científicas têm contribuído para romper paradigmas estabelecidos, trazendo novas soluções para a atividade humana. Da mesma forma, no setor produtivo, a acirrada concorrência para se obter melhores resultados, impulsiona as pesquisas tecnológicas. Por sua vez, as inovações tecnológicas advindas destas pesquisas irão demandar, em processo contínuo, profissionais que possam acompanhar estas evoluções.

Como podemos verificar a interdependência entre o crescimento tecnológico e qualificação de trabalhadores cada vez mais estará presente, na medida em que a competição e o fator econômico exigem estes avanços.

No cenário descrito, onde as transformações ocorrem rapidamente e as atividades exigem focos de especialidades, os Cursos Superiores de Tecnologia destacam-se pela possibilidade de alavancar, em curto prazo, a formação de profissionais para tais necessidades.

Visualizando a importância desta modalidade de curso superior, propusemos investigar as especificidades de formação através de um modelo: o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Universidade do Oeste Paulista, situada no interior do Estado de São Paulo.

No levantamento e análise dos dados coletados através dos documentos formais em confronto com a proposta pedagógica do curso, constatamos que ainda estão presentes muitas dificuldades em estabelecer o que vem a ser um CST, principalmente por parte dos docentes do curso.

O Projeto Pedagógico, na sua forma documental, alinha-se ao que concebe as Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível Tecnológico, contemplando a

maior parte das exigências, principalmente no que concerne à flexibilização através dos módulos de formação: a concessão de certificações parciais, a identificação e avaliação das competências e o incentivo à pesquisa.

No entanto, um olhar mais apurado voltado para os planos de ensino e os trabalhos produzidos pelos alunos, percebemos a dicotomia entre a proposta curricular e o que efetivamente acontece na prática.

Com relação aos planos de ensino, estes se apresentam ainda confusos nas definições de competências e habilidades, muitas vezes sobrepondo umas às outras. Há a necessidade de se determinar claramente as competências e habilidades, uma vez que caso isto não ocorra, não se tem como avaliar se realmente estará havendo o desenvolvimento destas competências e nem que habilidades foram adquiridas.

Reconhecemos que a diferenciação entre os dois conceitos é complexa, visto que estamos, como docentes, impregnados pelo tradicionalismo de avaliação de conteúdos ministrados, e na maior parte, sem a devida formação para este tipo de avaliação.

Outra questão é que não encontramos estabelecida a metodologia para a avaliação de aquisição das competências e habilidades. Somente são citados os instrumentos como “avaliações escritas, práticas laboratoriais, seminários, estudos de caso, trabalhos individuais e em grupo, simulações empresarias, apresentação de trabalhos científicos” constantes no projeto pedagógico. Sem o estabelecimento desta metodologia, a aferição incorre no risco de se tornar conteudista, na medida em que o docente não lança mão de um mecanismo interdisciplinar que mobilize as várias áreas de conhecimento e determina o “saber fazer”.

Apesar de conter momentos que até contemplam este processo avaliativo de competências e habilidades, como no caso da disciplina “Jogos de Empresa”, onde é necessária a articulação de conhecimentos das áreas funcionais de uma organização para a tomada de decisão e resolução de problemas, esta se situa apenas no último semestre do curso, deixando de acontecer a transcendência que perpassariam todas as disciplinas contidas no currículo.

Nesta reflexão, inserimos a referência sobre o assunto contida nas Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica:

Retomando os conceitos que embasam a educação tecnológica, é oportuno ainda destacar que transcende aos conteúdos fragmentários e pontuais de

ensino, aprendizado e treinamento, pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, como objetos permanentes da ação e reflexão crítica sobre a ação. (BRASIL, 2004, p. 16)

As dificuldades de avaliação das competências e habilidades poderiam ser superadas se a proposta pedagógica utilizasse de uma ferramenta de projeção da prática, como por exemplo, a introdução de projetos interdisciplinares onde se exercitariam sob forma de problematização de casos, trazidos pelos alunos ou propostos pelos docentes, cuja solução resultasse de pesquisas e estudos dos próprios acadêmicos e não transmitido pelo professor.

Esta forma de aprendizado, porém, necessitaria a pesquisa e a preparação por parte dos docentes para a adaptação às peculiaridades do trabalho, caso estes não estejam familiarizados à metodologia.

Analisando os trabalhos de conclusão, estes se apresentam basicamente como pesquisa bibliográfica. Ainda que aplicadas as metodologias científicas e válidas como iniciação científica, pois a prática da pesquisa científica e o desenvolvimento do espírito científico contribuem para a autonomia intelectual e ao pensamento reflexivo, verificamos que não se relaciona com nenhum recorte da realidade, constituindo apenas um estudo sobre o tema eleito.

A articulação entre teoria e prática poderia ser verificada pelos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, na medida em que possuíssem perfil tecnológico, ou seja, de forma que as pesquisas oportunizassem a experimentação ou transportassem uma solução para a situação real.

Por outro lado questionamos se a formação em curto espaço de tempo proposta pelos cursos superiores de tecnologia é compatível com o desenvolvimento de uma pesquisa tecnológica, que demandaria a aplicação e a verificação dos resultados produzidos por esta pesquisa.

Esta discussão porém, vai além da crítica ao modelo analisado, pois envolveria os aspectos políticos da legislação vigente, o que não condiz com este momento de pesquisa.

Considerando que a existência dos CST's não é recente, visto que surge a partir da Lei Federal 4.024/61, a primeira LDB, vemos que pairam ainda muitas dúvidas sobre as peculiaridades da modalidade de ensino.

O ressurgimento a partir dos anos de 1990 e o incremento exponencial desses cursos nas instituições de ensino superior, principalmente nas privadas e que

ofereciam os tradicionais cursos de bacharelado e de licenciatura, motivadas, talvez, pela procura acentuada dos interessados em uma rápida formação, não proporcionou margem para a discussão e entendimento do processo de formação proposta pelas políticas públicas para a educação profissional.

Percebemos que a diferenciação ocasionada pelas práticas pedagógicas inovadoras, quebrando paradigmas do ensino efetuadas através de transmissão de conteúdos; de memorização; de repetição; de passividade dos aprendizes, para o ensino interdisciplinar de visão do todo; de superação da fragmentação de conhecimento; de argumentação; encontram ainda resistência por parte dos professores.

O hiato no correto entendimento e de sua prática transparece nos docentes quando formulam as propostas pedagógicas e as transportam para a sala de aula.

Acreditamos que a própria sociedade ainda não tem esclarecido o destino desta formação profissional, até confundindo com os cursos técnicos de nível médio. Vemos, por isto, a necessidade de, a partir da universidade, difundirmos com clareza as especificidades inerentes aos cursos para que, aqueles que optarem por cursá-las possam ter a exata dimensão do que significará ser tecnólogo.

Verificamos que a concretização dos preceitos de cursos tecnológicos de acordo com a identidade que lhe é conferido pela legislação vigente e pelos demais documentos que norteiam a oferta desta modalidade de educação superior, deverá sofrer adequações que permitam que o diploma conferido pelo curso tomado para o estudo ateste, como de fato deverá atestar, que o profissional está apto a enfrentar o mercado de trabalho.

Através desta pesquisa, deparamos que o universo investigado é abundante de informações, pois descobrimos várias vertentes dos assuntos que interligam à temática principal e que esta dissertação de mestrado por si só não se esgota.

Ao concluirmos, constatamos que a compreensão dos cursos superiores de tecnologia, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas é alvo ainda a ser explorado, para que o legado destas pesquisas contribuam para o reconhecimento da educação profissional como formação consistente e de muito valor.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.D. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-42.

BICUDO, M. A. V.; MOCROSKY, L. F.; BAUMANN, A. P. P. Trajetória de pesquisa: uma abordagem fenomenológica para a análise de projetos pedagógicos. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2011, Recife. **Anais...** Recife: Comitê Interamericano de Educação Matemática, 2011. Disponível em: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/1119>. Acesso em: 20 jun. 2012.

BOTTON, S. Estrutura da educação profissional. In: RAMOS, I. M. L. et al. **Formação pedagógica para docentes da educação profissional**. São Paulo: Centro Paulo Souza, 2007. p. 155-183.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dez. de 1996. Lei de diretrizes de bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. **Decreto nº 3860/01**, de 9 de jul. de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.unitins.br/portal/legislacao/Recredenciamento/DECRETO%20N%C2%BA%203.860,%20de%209%20de%20%20julho%20de%20%202001.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

_____. **Parecer CNE/CP nº 29/2002**, de 3 de dez. de 2002a. Trata das diretrizes curriculares nacionais no nível de tecnólogo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf. Acesso em: 14 mai. 2010.

_____. **Resolução CNE/CP 3**, de 18 de dez. de 2002b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>> . Acesso em: 09 dez. 2011.

_____. **Decreto nº 5154**, de 23 de jul. 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 29 mar. 2011.

_____. **Portaria nº 10**, de 28 de jul. de 2006a. Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_port10.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2011.

_____. **Portaria Normativa nr. 12** de 14 de ago. de 2006b. Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, §1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_port12.pdf>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Evolução de Graduação Superior 1991 a 2007**. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia**. 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=719&id=12352&option=com_content&view=article>. Acesso em: 14 abr. 2010.

COSTA, E. Educação tecnológica: proposta de um novo paradigma para a educação. **Athena**: revista científica da educação, Curitiba, v.3, n. 3, p. 1-64, nov./dez. 2004. Disponível em:
<<http://www.faculdadeexpoente.com.br/upload/noticiasarquivos/1204057850.PDF#page=20>>. Acesso em 21 mar. 2012.

DIAS, J. A. Sistema Escolar Brasileiro. In: MENEZES, J.G.C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

GARIBA JUNIOR, M. **Um modelo de avaliação de cursos superiores de tecnologia baseado na ferramenta benchmarking**. 2005. 283 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

GUIMARÃES, I. P. et. al. Uma análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de ciências contábeis das universidades públicas do estado da Bahia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Anais Eletrônico...** Braga: Universidade de Minho, 2009. p. 5312-5332. Disponível em:
<<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t11/t11c400.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 22. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007. v. 63.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA FILHO, D. L. A Universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFET's. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10 maio 2010.

LIMA, M.F.; ZANLORENZI, C.M.P.; PINHEIRO, L.R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação** : abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T.M.R. **Organização curricular**: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3570--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

MAIA, G.Z.A. Análise de conteúdo e análise documental. In: MACHADO, L. M. et al. (orgs.). **Pesquisa em educação**: passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MENESES, J.G.C.; BARROS, R.S.M.; NUNES, R.A.C. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Thomson, 1999.

MOCROSKY, L. F. **A presença da ciência, da técnica, da tecnologia e da produção no curso superior de tecnologia em fabricação mecânica**. 2010. 364f. Tese (Doutorado em Matemática) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.

MORAIS, R. Cursos de tecnologia: teorizar a prática e praticar a teoria?. **Ciência e Tecnologia**, Americana, v. 8, n. 13, 2005. Disponível em: <<http://revistavirtual.unisal.br:81/seer/ojs-2.2.3/index.php/123/article/viewArticle/73>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MACHADO, A.F.B. (org). **Currículo**: questões atuais. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MOREIRA, R. A Estrutura didática da educação básica. In: MENEZES, J.G.C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

PEDRO, J. G. **Curso superior de tecnologia em gestão comercial**: uma análise da formação superior tecnológica. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, M.E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, M.L.G. (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F.Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S.S. (orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-59.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICI, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.13-24.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

STEIDEL, R.; VICENTINE, C.M.; SANTOS, M.V. A construção do projeto pedagógico como espaço de participação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2009, Curitiba. **Anais eletrônico...** Curitiba: PUC, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2912_1715.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2011.

TAKAHASHI, A.R.W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., 2008. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMORIM, W.A.C. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun., 2008.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. **Projeto Pedagógico**. Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial. Presidente Prudente: Unoeste, 2011.

VARGAS, M. Os filtros sociais da tecnologia. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 222-231, dez./fev., 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/15-vargas.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

VARGAS, M. Técnica, Tecnologia e Ciência. **Revista Educação & Tecnologia**, Pato Branco, n. 11, 2011. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/viewFile/1084/687>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio do trabalho educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A.(org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2000.

ZUIN, P.B.; ZUIN, L.F.S. Analisando documentos e outros materiais. In: MONTEIRO, M.M. **Prática de ensino II**: construção de um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional. São Carlos: UFSCar virtual, 2008. p.75-94.