



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS
E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

ROSÁLIA ELIZABETE BARRETO

**EFETIVIDADE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL TECNOLÓGICO: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFCE**

**FORTALEZA
2010**

ROSÁLIA ELIZABETE BARRETO

EFETIVIDADE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL TECNOLÓGICO: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFCE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da
Universidade Federal do Ceará, como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. PhD. José Anchieta Esmeraldo
Barreto

FORTALEZA
2010

B264e

Barreto, Rosália Elizabete

Efetividade social na política de educação profissional de nível tecnológico: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE. / Rosália Elizabete Barreto. – Fortaleza, 2010.

121 f.: il. ; 31 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2010.

Orientação: Prof. Dr. José Anchieta Esmeraldo Barreto.

1- AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. 2- AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 3- AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. 4- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – CEARÁ- AVALIAÇÃO CURSO DE TURISMO. I- Barreto, José Anchieta Esmeraldo (Orient.). II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. III- Título.

CDD: 378.01098131

ROSÁLIA ELIZABETE BARRETO

EFETIVIDADE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL TECNOLÓGICO: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFCE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior,
da Universidade Federal do Ceará, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. PhD. José Anchieta Esmeraldo
Barreto

Aprovada em: 26 / 01 / 2010.

Prof. PhD José Anchieta Esmeraldo Barreto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr^a. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador professor doutor, José Anchieta Esmeraldo Barreto por conduzir com maestria a orientação desta pesquisa.

Às professoras Dr^{as}. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues e Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca que gentilmente se dispuseram a aceitar o convite para participar das bancas, tanto da qualificação quanto da defesa.

Aos professores do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – POLEDUC, da Universidade Federal do Ceará, pelas contribuições advindas dos debates realizados em suas disciplinas.

À amiga Severina Gadelha Figueiredo pelos muitos sins nessa caminhada.

Ao Núcleo de Processamento de Dados da UFC – NPD, na pessoa de Sandra Maria Coelho Rodrigues, pelo espaço cedido para o armazenamento dos dados da minha pesquisa.

Aos egressos, professores e empregadores pela atenção a mim dispensada durante a pesquisa.

E a todos os meus amigos, pelo apoio e força que me deram durante esse árduo e, ao mesmo tempo, gratificante trabalho.

RESUMO

Estuda a inserção e a permanência dos egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFCE no mercado de trabalho. Tem como objetivos específicos: identificar os fatores que contribuem para o índice de atuação desses egressos no mercado de trabalho; verificar junto às empresas quais as principais dificuldades apontadas para não contratar profissionais qualificados e determinar, dentre os profissionais que estão trabalhando, quantos o fazem no segmento do turismo. Desenvolve uma análise dos aspectos sociopolíticos e econômicos, contextualizando o momento da criação do aludido curso. Analisa, também, a legislação educacional que orienta a educação profissional tecnológica e, em particular, a política nacional para o Turismo, e traça um histórico, desde a sua gênese, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e do curso objeto deste trabalho investigativo. A pesquisa, de natureza quantiquantitativa, foi feita mediante um estudo de caso e utilizou um questionário aplicado aos egressos e entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores do curso e com empresários do setor de Turismo. Os resultados são apresentados e analisados, buscando a confirmação ou a refutação das hipóteses. Conclui que a efetividade de políticas públicas, em qualquer instância, setor ou área, depende de muitas variáveis, dentre elas a econômica, política e, neste caso, da formação profissional.

Palavras-chave: Turismo. Tecnologia. Gerência. Desempenho. Empresário.

ABSTRACT

This work studies the insertion and permanence in the work force of those who have completed the course of Technology in Tourism Management at the Institute of Education Science and Technology. It has as its specific objectives: to identify the factors that contribute to the performance register of those in the work force; to verify with the business companies the principle difficulties discovered by not contracting professionally qualified people and to discover among the professionals working with the firm or company what exactly they are doing in the area of tourism. The study develops an analysis of the socio-political and economic factors found in the composition of the referred course at its creation. The work also analyses the educational legislation that orientates Professional Technological Education, and especially the national politics involved in Tourism. It also traces the history of the Federal Institute of Education, Science and Technology from its beginning as well as the course which is the object of this research. The research of a quantitative qualitative nature was carried out by a case study using a questionnaire given to those who had completed the course as well as semi-structured interviews carried out with teachers of the course and entrepreneurs in the field of Tourism. The results were presented and analyzed to confirm or refute the hypothesis presented in the study. The conclusion showed that public policies in every instance, sector or area depend on many variables, including economic, political and in this case the professional formation.

Key words: Tourism. Technology. Management. Performance. Entrepreneurs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 – Setores.....	47
TABELA 2 – Evolução no Número de Empregos Formais na Atividade Turística (em milhões).....	51
TABELA 3 – Número Total de Empregos na Atividade Turística - Formais e Informais (em milhões de pessoas ocupadas).....	52
QUADRO 1 – Cursos técnicos ofertados durante o período de 1968-1997	61
QUADRO 2 – Cursos técnicos especiais ofertados pela ETFCE.....	61
QUADRO 3 – oferta de cursos superiores de tecnologia – Fortaleza.....	65
QUADRO 4 – oferta de cursos superiores de tecnologia em Juazeiro do Norte.....	66
QUADRO 5 – oferta de cursos superiores de tecnologia em Cedro.....	66
QUADRO 6 – oferta de cursos superiores de tecnologia em Maracanaú.....	66
QUADRO 7 – Número de Egressos por Turma/ Ano/Semestre de Conclusão.....	73
GRÁFICO 1 – Por Sexo.....	79
GRÁFICO 2 – Faixa Etária.....	80
GRÁFICO 3 – Estado Civil.....	80
GRÁFICO 4 – Situação Domiciliar.....	81
GRÁFICO 5 – Continuidade dos Estudos.....	82
GRÁFICO 6 – Situação Profissional.....	91
GRÁFICO 7 – Vínculo Empregatício.....	97
GRÁFICO 8 – Tempo no Emprego.....	99
GRÁFICO 9 – Faixa de Salários.....	100

LISTA DE SIGLAS

ACT - Atividades Características do Turismo
CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CCA - Coordenadoria de Controle Acadêmico
CCC - Comissão Coordenadora de Concurso
CEFETCE - Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CENTEC - Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CST - Cursos Superiores de Tecnologia
DAU - Diretoria de Assuntos Universitários
DES - Diretoria do Ensino Superior
FATEC/SP - Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FEI - Faculdade de Engenharia Industrial
FIPE - Fundação Instituto de Pesquisa Econômica
GET - Gestão em Empreendimentos Turísticos
IES - Instituição de Ensino Superior
IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFETs - Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
Mtur - Ministério do Turismo
OIT - Organização Internacional de Turismo
PNEP/PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional
PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNT - Plano Nacional de Turismo
PPI - Proposta Pedagógica Institucional
SESU - Secretaria de Educação Superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCH - Teoria do Capital Humano
UNEDs - Unidades de Ensino Descentralizadas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	14
2.1	Conceito e finalidade.....	14
2.2	Critério avaliativo do estudo: o indicador de efetividade	20
2.3	A Política de Educação Tecnológica no Brasil.....	22
2.3.1	Os cursos superiores de tecnologia: contextualização histórica.....	22
2.3.2	Os cursos de engenharia de operação: uma modalidade de ensino superior de curta duração.....	26
2.3.3	A reforma universitária de 1968 e os planos trienais da década de 1970: eventos consolidadores dos cursos superiores de tecnologia.....	31
2.4	Educação tecnológica na legislação educacional atual.....	40
2.4.1	Política e política de turismo: breve conceituação.....	44
2.4.2	O discurso da qualificação/capacitação no contexto das políticas nacionais de turismo: de 1990 aos dias atuais.....	46
3	OS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL	54
3.1	O Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará: breve retrospectiva histórica.....	58
3.1.1	Os cursos superiores de tecnologia no CEFETCE.....	63
3.1.2	O curso superior de tecnologia em gestão de turismo do CEFETCE.....	66
3.1.3	A transformação do CEFETCE em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.....	67
4	METODOLOGIA.....	71
4.1	Tipificação do estudo.....	71
4.2	Abordagem do estudo.....	72
4.3	Os sujeitos da pesquisa.....	73
4.4	Variáveis pesquisadas.....	75
4.5	Coleta de dados.....	75
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	79
5.1	Perfil dos egressos.....	79
5.2	Formação acadêmica.....	82
5.3	Situação profissional.....	90

6	CONCLUSÕES.....	101
6.1	Sugestões.....	102
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICES.....	110

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), ao longo de seus 100 anos de existência, promove educação profissional de qualidade, sendo, portanto, referência nessa área. Em observância às atuais mudanças oriundas das transformações do mundo do trabalho, o Instituto procurou adaptar-se aos novos paradigmas, qualificando profissionais aptos para atuar num mercado competitivo e dinâmico, sem, contudo, perder de vista o compromisso com a formação humanística.

A oferta de cursos na área de Turismo no IFCE data da década de 1970 e, desde então, se posta à disposição do povo cearense, nordestino e brasileiro diversos cursos com habilitações distintas. Durante muitos anos, estes foram ofertados em nível técnico integrado ao Ensino Médio, com duração de quatro anos. Durante a vigência do Decreto 2.208/97, o ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio foi extinto, ocupando o seu lugar o ensino Técnico nas modalidades concomitante e sequencial. Alguns cursos dentro desse novo perfil, como o técnico de Agenciamento e Guia, o de Hotelaria entre, outros, foram ofertados.

Com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, o Ensino Técnico Integrado pode ser novamente ofertado, embora com mudanças no que diz respeito à certificação. Atualmente a área de Turismo do IFCE não oferece mais cursos técnicos integrados, pois optou-se por oferecer cursos de graduação, preparando tecnólogos para atuar no mercado de trabalho competitivo e em constante mutação. O curso superior Gestão em Empreendimentos Turísticos foi implantado no segundo semestre de 2001, nessa modalidade de ensino. Em 2007, após avaliação, sua matriz curricular foi objeto de alterações e o curso recebeu nova denominação: Tecnologia em Gestão de Turismo.

A ênfase no discurso de que é preciso qualificar recursos humanos para atender as demandas do mercado de trabalho é recorrente nas políticas de educação profissional, a partir da década de 1990, período em se estabeleceu a reforma da educação profissional no Brasil. A necessidade premente de capacitar/qualificar recursos humanos para trabalhar no turismo, atividade econômica em constante expansão e evolução na atualidade, está consubstanciada também no contexto da(s) política(s) nacional(ais) de turismo nessa mesma década e na atualidade, especificamente, em seus planos, metas e programas.

Sobressai, do interior desse discurso, a necessidade, quase que imperiosa, de que o profissional deve estar constantemente atualizado, reciclando-se para melhor atender às exigências de um mercado de trabalho em constante mutação, enfim, suprir as necessidades oriundas dos novos padrões de organização da produção. O surgimento desse novo paradigma

“está associado à introdução de novos produtos e processos produtivos e determina mudanças importantes nos atributos da força de trabalho”. (PNUD; IPEA, 2006, p.1). A partir de então, diversos parâmetros foram estabelecidos no que diz respeito ao perfil profissional do trabalhador. Dentre eles, pode-se elencar os que dizem respeito ao novo perfil do profissional pronto para atuar no mercado competitivo. Exige-se um trabalhador flexível, hábil, competente, que saiba lidar com situações novas.

Ressurgem, também, os pressupostos da Teoria do Capital Humano, que, em linhas gerais, difunde a crença de que o investimento em educação formal aumenta os rendimentos individuais. Em suma, “investimentos nessa área potencializam as chances de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho”. (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005). Em meio às premissas subjacentes à releitura da teoria do capital humano e como “herdeiro direto dela”, presencia-se, ainda, sob outro viés analítico, a valorização do discurso da empregabilidade, cujos efeitos imediatos provocaram, em virtude do processo de mudanças na organização e gestão da força de trabalho, a eliminação de postos de trabalho e o aumento da competitividade entre os trabalhadores.

O conceito de empregabilidade emerge, neste íterim, “como um mecanismo que responsabiliza os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inserí-los no mercado de trabalho”. (OLIVEIRA, 2003, p.36). Nesse sentido, a empregabilidade é uma categoria, que dentre outros aspectos, individualiza “a questão da obtenção do emprego – atribuindo o sucesso e o insucesso nessa empreitada”. (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005) ao trabalhador. Sob a óptica de outros autores, como Santana (2004, p.26), a empregabilidade pode ser entendida como “a capacidade da mão-de-obra de se manter empregada quando demitida, em suma, de se tornar empregável”.

Paralelamente a essas mudanças e orientações, discute-se ainda a noção de ensino por competências e sua implementação nos planos e programas de educação profissional. Acerca da noção desse conceito, Deluiz (2004, p.259) argumenta que a “competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere” e sintetizam “a competência e a capacidade de resolver um problema em uma situação dada e baseia-se nos resultados”.

Em face do exposto, supõe-se que os egressos¹ oriundos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo estariam prontos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho, dada a

¹ A designação “egressos” compreende todos os alunos que já concluíram o curso, inclusive as exigências quanto a carga horária, estágio supervisionado e colação de grau.

sua formação profissional sólida em consonância com as recentes reformas na área de Educação Superior e as novas exigências do mercado.

Ante tal inquietação, configura-se neste trabalho o seguinte problema: como ocorrem a inserção e a permanência dos egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo no mercado de trabalho? Pretende-se, nesse sentido, indagar se os tecnólogos, egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, em virtude do seu nível de qualificação, estão conseguindo imediata colocação no mercado de trabalho ou não, e se outros fatores estariam interferindo na atuação profissional deles.

Os egressos desempenham de certa maneira o papel de embaixadores da escola, ou seja, são representantes dela junto ao mercado de trabalho, indicando se as políticas (programas, planos, diretrizes etc) educacionais, especificamente, na modalidade de Educação Profissional de Nível Tecnológico, estão efetivamente cumprindo seu papel que é, dentre outros, promover por meio de educação de qualidade a inclusão social dos egressos no mercado de trabalho, bem como averiguar seu desempenho no mercado.

Para Belloni (2001, p.15), a avaliação de uma política pública “é um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. A tipologia de avaliação adotada neste estudo, porém, está focada na avaliação somativa, de resultado, de impacto ou *ex-post*, como são amplamente conhecidas as avaliações que se destinam a averiguar o alcance das metas após a efetivação das ações/atividades/objetivos do programa, projeto, enfim, das políticas com vistas a aprofundar os conhecimentos das necessidades e características do público-alvo, contribuindo assim para o aprimoramento e possíveis intervenções no objeto de estudo, no caso específico deste estudo, da política de educação profissional de nível tecnológico. É nessa perspectiva que será entendida a avaliação neste ensaio.

Uma análise crítica dessas políticas se faz necessária na busca de saber a real efetividade delas na perspectiva dos agentes sociais, principalmente, no tocante à influência que uma política educacional traria em termos de promover, articuladamente com outros setores, a inserção desses profissionais no mercado de trabalho.

Os resultados desta pesquisa poderão beneficiar não só os sujeitos envolvidos (os egressos), mas também a Instituição de uma maneira geral (gestores, coordenadores, gerentes, professores) e iniciativa privada (empresas que atuam no ramo do turismo) que terão em mão um instrumento que redirecionará a tomada de decisão, aprimorando, assim, por meio de intervenções no objeto (política, programa, projeto), para melhor adaptá-lo à sua finalidade

que é, em última instância, promover a inclusão social desses profissionais no mercado de trabalho.

A pesquisa foi realizada tendo como lócus uma instituição pública de ensino superior, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), e teve como objetivo geral avaliar o nível de efetividade social da política educacional, especificamente, na modalidade de Educação Profissional de Nível Tecnológico relativamente à inserção e permanência dos egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo no mercado de trabalho.

Os objetivos específicos da pesquisa empreendida foram:

- identificar os fatores que contribuem para o índice de atuação desses profissionais no mercado de trabalho;
- verificar junto às empresas quais as principais dificuldades apontadas para não contratar profissionais qualificados; e
- examinar dentre os profissionais que estão trabalhando, quantos se encontram no segmento do turismo.

Como proposição para o problema anteriormente expresso, foram levantadas as seguintes hipóteses:

- o egresso do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo tem dificuldades de acesso e permanência no mercado de trabalho e, conseqüentemente, migra para outras áreas profissionais;
- a dificuldade de acesso e permanência no mercado de trabalho não está relacionada à deficiência na formação, que atende aos (supostos) requisitos da organização do trabalho flexível; e
- a dificuldade de acesso e permanência do egresso do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo no mercado de trabalho está relacionada à exploração praticada pelas empresas, na forma de baixos salários e desvalorização da qualificação.

Para melhor organização do texto escrito, a dissertação foi estruturada em seis capítulos.

Inicia-se com a introdução ora apresentada; em seguida, traz o conceito e a finalidade de avaliação de políticas públicas bem como o critério avaliativo do estudo; realiza uma retrospectiva da política de educação profissional de nível tecnológico no Brasil, em particular, dos cursos superiores de Tecnologia, desde sua criação até os dias atuais, objetivando identificar, com base no contexto sociopolítico e econômico, a ideologia subjacente à implantação/criação desses cursos. Analisa, ainda, numa dimensão setorial, a

Política Nacional de Turismo (BRASIL, 1996b), enfatizando, sobretudo, as ações de qualificação/capacitação inseridas no âmbito.

No terceiro capítulo, buscou-se reaver a evolução histórica dos centros federais de Educação Tecnológica no Brasil e, em particular, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE, dando ênfase aos cursos superiores de Tecnologia ofertados por essa instituição de ensino, mais precisamente, ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo. Abordou-se também a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

No quarto segmento, é apresentado o arcabouço metodológico que norteou a realização do estudo. No intuito de compreender a trajetória das políticas públicas que orientaram a implantação dos cursos superiores de tecnologia e, mais especificamente, a efetividade social dessas políticas quanto à inserção e permanência dos egressos no mercado de trabalho, realizou-se um estudo de caso, de natureza quantiqualitativa, enfocando duas abordagens complementares - uma de caráter descritivo e outra explicativa, tencionando aprofundar o conhecimento da realidade, com vistas a identificar as possíveis razões que contribuíram para a ocorrência do fenômeno investigado. O estudo acendeu-se de instrumentos qualitativos (análise documental e entrevista semiestruturada) e quantitativo (uso de questionário), promovendo assim uma interlocução de natureza quantiqualitativa.

No quinto módulo encontram-se a análise e a discussão dos resultados da pesquisa, estruturada com suporte em três categorias básicas: a) Perfil do Egressos; b) Formação Acadêmica e c) Situação Profissional. Na sexta e última parte, são trazidas as conclusões, as referências bibliográficas e o Apêndice.

2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 Conceito e finalidade

Cotidianamente, as pessoas deparam situações-problema que lhes suscitam uma atitude, ou seja, uma tomada de decisão a fim de solucioná-las. O impacto dessas ações, pós-resolução do problema, surtirá efeito só posteriormente. Costuma-se, ante os resultados, avaliar se as ações empreendidas na resolução do problema foram as mais adequadas para se ter a oportunidade futuramente de não incorrer nos mesmos equívocos, caso a decisão que se tomou não apresente os efeitos desejados. Neste episódio, obviamente, as pessoas são única e exclusivamente responsáveis pelas suas ações, ou seja, a decisão tomada é de cunho eminentemente subjetivo, pessoal, com base em informações nem sempre precisas e algumas vezes ancoradas em atitudes impensadas.

Avaliar é, pois, uma ação subjetiva e por isso, muitas vezes, o seu resultado não é bem aceito pelos avaliados. Segundo Belloni (2001, p.14), porém, a avaliação é

[...] uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos [...]. Faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade natural ou instintiva de sobreviver [...].

A este processo-natural, instintivo, assistemático - a autora denomina de **avaliação informal**. As considerações acerca da avaliação na vida cotidiana, entretanto, não se aplicam quando o assunto de interesse recai sobre instituições, programas sociais, enfim, sobre políticas públicas educacionais de grande repercussão ou impacto social. Belloni (2001, p.15) explica que, “nesses casos, faz-se necessário um processo avaliativo com características distintas e com possibilidades de compreender todas as dimensões e implicações da atividade, fatos ou coisa avaliada”. A autora intitula este processo de **avaliação formal ou sistemática**.

Para garantir a real dimensão do processo da avaliação formal ou sistemática, é imprescindível que ele privilegie o objeto (programa, projeto ou política etc) de forma global, o que implica a compreensão e explicitação, com base na contextualização histórica, nos aspectos sociopolíticos e econômicos subjacentes ao objeto avaliado.

Na esteira do pensamento de Dias Sobrinho (2002, p.165), é preciso olhar, sempre que necessário, além do “campo educacional”, decifrando os enigmas quase sempre implícitos que

“se inscrevem nos cenários mais amplos das reformas dos Estados e das suas relações com as respectivas sociedades”.

É fato que a avaliação compreende, na atualidade, uma dimensão mais ampla, abrangendo inclusive a avaliação de políticas públicas. Breve incursão histórica acerca dos estudos avaliativos, no entanto, em particular, os relativos à avaliação educacional, revela a preocupação de alguns teóricos sobre o assunto, notadamente, desde a década de 40 e durante os anos 60 do século XX. Esse construto teórico influenciou, indubitavelmente, as gerações que se interessaram pela questão. Os principais teóricos que abordaram o tema foram: Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Robert E. Stake.

Antes mesmo de proceder a esta sucinta investigação acerca da trajetória dos estudos avaliativos, é preciso esclarecer que o sentido primeiro do termo avaliação estava associado a medida. Essa injustificada “confusão” semântica, reforçada pelos estudos sobre diferenças individuais no início do século XIX, não está de todo superada na atualidade, haja vista que “[...] medir, [...], segundo determinadas regras, é visto como avaliar”. (VIANNA, 2000, p.25). É importante considerar ainda que “a medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor”. (SCRIVEN, 1967 *apud* VIANNA, 2000, p.25).

Na visão de Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000), a avaliação já era uma prática desenvolvida pelos homens na Antiguidade, embora de maneira bastante elementar e assistemática. Nesse sentido, a avaliação compreendia o ato de observar para estabelecer um julgamento. Relativamente aos antecedentes históricos, destaca-se, no princípio da década de 40, especificamente em 1942, o pensamento de Tyler acerca da avaliação por objetivos. Muito possivelmente, o contexto socioeconômico da época influenciou o pensamento desse teórico. Sobre essa questão Vianna (2000) exprime que os países desenvolvidos, notadamente os Estados Unidos e a Inglaterra, já nas primeiras décadas do século passado, difundiam a ideia de que o processo socioeconômico está intrinsecamente associado a “valores e conhecimentos transmitidos por intermédio da educação”.

Perante tal realidade, passa-se a exigir mudanças no que diz respeito a todos os níveis educacionais, cobrando-se também um desempenho mais eficiente por parte dos educadores, sobretudo, no tocante ao gerenciamento da administração institucional. As estruturas curriculares são repensadas, assim como novas estratégias de ensino. Busca-se, desde esse contexto, empreender de forma sistemática um controle mais efetivo de todas as atividades relacionadas ao processo educacional. Nessa época, é incentivado também o desenvolvimento da pesquisa, da avaliação educacional e de instrumentos e técnicas de análise quantitativa.

Segundo Tyler (1942) *apud* Vianna (2000, p.50), a educação é capaz de transformar padrões de comportamentos. Desse modo, os currículos teriam que ser constituídos “com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados”. (VIANNA, 2000, p.50). Na concepção desse teórico, a avaliação compreende “um processo de estabelecimento da comparação entre os desempenhos e a concretização de objetivos instrucionais predefinidos” (VIANNA, 2000, p.26). No mais, a avaliação subsidia uma análise crítica da instituição, revendo, se necessário, sua organização curricular. Essa abordagem foi bastante empregada pelos psicólogos educacionais e teve como protagonistas, além do próprio Tyler, teóricos como B. Bloom, W. Popham e M. Provius.

Rejeitado por uns e seguidos por outros, os pressupostos teóricos sobre a avaliação desenvolvidos por Tyler não passaram incólumes entre seus pares. Sobre os riscos desse modelo avaliativo, destacam-se: a supersimplificação dos objetivos educacionais e a não-consideração do processo. Especificamente, sobre a sua vantagem, destaca-se a possibilidade de identificar o progresso do estudante.

Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000), teórico que se interessou pelas questões/estudos concernentes a avaliação educacional, resume as ideias fundamentais sobre a temática em um artigo publicado em 1963. O *corpus* dessas ideias compreende questões de suma relevância:

[...] relação entre os especialistas em currículo e o avaliador; avaliação e seus diferentes entendimentos; decisões possíveis em decorrência da avaliação; avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos; avaliação e comparação de cursos; procedimentos de medida em avaliação educacional; avaliação de cursos e a opinião de especialistas; o uso da observação em avaliação educacional; o emprego do item *sampling*; a importância da análise dos itens; problemática dos instrumentos de medida na avaliação de currículos; o emprego de testes na medida de processos complexos; a especificidade dos itens e a questão da transferência de aprendizagem; e, finalmente, o uso de medidas de atitude e os estudos de *follow-up* na avaliação de cursos. (CRONBACH, 1963 *apud* VIANNA, 2000, p.68).

Embora não tivesse a pretensão de apresentar um modelo para a realização de avaliações, seus estudos influenciaram o pensamento de outros teóricos, como Stake e Scriven, ao ponto de ambos, com arrimo nas considerações de Cronbach, publicarem importantes trabalhos na área, em 1967.

Na compreensão de Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000, p.68), a avaliação é uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de informações diferentes. Sua abordagem, porém, ignora aspectos humanísticos, sendo este um de seus principais riscos. Como vantagem, apresenta novos princípios

instrucionais e desenvolvimento de materiais. J. Stanley e D. Campbell são também protagonistas desse modelo.

Entre os discípulos de Tyler, encontra-se também Stake (1967), o qual, influenciado pelas suas ideias, fez uma releitura de seu modelo, que ficou conhecido como *neotylariano*. Stake, crítico das práticas convencionais de avaliação, apresenta um novo modelo de avaliação, a responsiva. Além dos “aspectos rotineiros e ritualísticos da mensuração” propugnados pelo modelo de Tyler, esse novo modelo avaliativo deveria permitir “uma compreensão de todo o processo relacionado a um programa, por intermédio de um amplo levantamento de informações para uma tomada de decisões em bases realistas”. (STAKE, 1967, *apud* VIANNA, 2000, p.57). Essa abordagem identifica conflitos de valores e mostra amplo quadro de programas – eis suas vantagens. A ênfase na avaliação baseada nas percepções subjetivas é vista, por muitos, como um risco, nessa concepção. Coadunando-se com essa linha de pensamento encontram-se L. Smith, Parlett-Hamilton.

Dentre outros que abordaram o assunto, encontra-se Scriven (1967 *apud* VIANNA, 2000). Sua obra mais conhecida, ensaio sobre *Metodologia da Avaliação*, publicada em 1967, estabelece “as idéias fundamentais para a compreensão da lógica da avaliação educacional” (p.85). Na visão desse teórico, a avaliação é entendida como um levantamento de dados para valorar um certo fenômeno. As ideias de Scriven influenciaram alguns teóricos, dentre os quais, Stufflebean. Ao contrário da abordagem anterior, a avaliação sem objetivos preestabelecidos, como é comumente conhecido o modelo de Scriven, minimiza os efeitos dos fatores subjetivos. A supervalorização de documentos e relatórios representa, na visão de alguns críticos, os riscos desse modelo/abordagem.

Na perspectiva de Stufflebeam (1971 *apud* VIANNA, 2000) e outros, a avaliação educacional deve ser dimensionada e abranger diversos momentos, “com o objetivo de permitir tomada de decisões”. Com assento nesse dimensionamento, a estruturação do modelo compreende: planejamento das decisões; estruturação das decisões; implementação das decisões e reciclagem das decisões. A cada uma desses momentos corresponde, ainda segundo essa abordagem, uma forma específica de avaliação: (1) – avaliação de contexto; (2) – avaliação dos insumos (*input*); (3) – avaliação do processo e (4) avaliação do produto.

A eficiência do modelo de Stufflebeam consiste na retroalimentação para tomada de decisões. Seu plano teórico não contempla o julgamento de valor no seu conceito de avaliação, subestimando assim os aspectos implícitos/subjetivos embutidos no processo avaliativo. Mesmo não estando explícito o julgamento de valor no seu conceito de avaliação, admite-se que “ele está implícito na mesma, porque escolher entre diferentes alternativas para

tomar uma decisão exige, como condição necessária e indispensável, a realização de julgamentos de valor.” Entre os representantes dessa abordagem estão L. Lessinger e M. Alkin. (VIANNA, 2000, p. 26).

Na atualidade, a avaliação tornou-se, no dizer de Vianna (2000, p.22), “uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico”. De acordo com essa aceção, seu enfoque passou de uma perspectiva micro para uma dimensão macro. Em outras palavras, o processo avaliativo não se reduz única e exclusivamente à verificação do rendimento escolar, prática muito recorrente no meio educacional. No decorrer de sua história, a avaliação ampliou o seu campo de atuação, expandiu-se para contemplar outras dimensões do conhecimento humano, novas realidades.

Belloni (2001) exprime que no Brasil não existe uma cultura consolidada de avaliação de políticas públicas, em virtude da escassez de literatura especializada na área e que, geralmente, costuma-se priorizar o aspecto quantitativo na aferição dos resultados dessas políticas; ou seja, a mensuração imediata entre os objetivos estabelecidos e os resultados alcançados, sem considerar, no entanto, que as atividades avaliadas, sobretudo as que dizem respeito à área educacional, podem apresentar resultados “difusos” que se verificam, por exemplo, segundo a autora, no tempo (curto, médio e longo prazo), entre os diferentes tipos de beneficiários (diretos e indiretos) e de várias ordens.

Lobo (2006), ao refletir sobre a Avaliação de Processos e Impactos em Programas Sociais, explica que a avaliação direcionada para mensuração do cumprimento de ações previamente especificadas não é adequada quando o assunto diz respeito a avaliação de políticas, programas, projetos sociais. Segundo Lobo (2006, p.76), “as fórmulas e metodologias existentes para uma avaliação *ex-ante*² não condizem com as questões tratadas em áreas sociais”. E conclui: “problemas de educação e saúde, por exemplo, dificilmente se submetem as categorias de análise e de previsão de resultados tais como os sugeridos por estas metodologias”.

Desse modo, na avaliação educacional, como na área da saúde, o melhor é distanciar-se do modelo avaliativo que tenha a intenção somente de estabelecer a comparação entre o proposto (objetivos e metas preestabelecidas) e o resultado. Isto porque, de acordo com Belloni (2001), essa perspectiva de avaliação é apenas uma parte do processo e não oferece os elementos necessários para o sistemático aperfeiçoamento da atividade, instituição ou política

² De acordo com Lobo (2006, p.76) “a avaliação *ex-ante* foi muito estimulada e induzida nos programas financiados pelos organismos multilaterais de financiamento, principalmente aqueles voltados à infraestrutura econômica e ao desenvolvimento urbano. São as análises de custo-benefício, de custo-efetividade, das taxas de retorno econômico dos investimentos previstos”.

avaliada. Sobre a sistematicidade do processo avaliativo, Belloni (2001, p.25) esclarece que ele envolve

[...] múltiplas observações, não sendo aceitável uma única observação no tempo ou um único instrumento de avaliação. Envolve a utilização de instrumentos e critérios, coerentes com o objeto de avaliação, ao longo do processo. Significa, ainda, uma clara definição de um objeto de avaliação, suas características e particularidades.

Por estar direcionada para a sociedade e

[...] envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais, enfocando aspectos da eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas. (BELLONI, 2001, p.44).

Nesse sentido, a concepção de Política Pública é entendida como uma ação deliberada do Estado, funcionando a avaliação dessa política como “[...] um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visa ao desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população”. (BELLONI, 2001, p.14).

Belloni (2001) assevera que a pesquisa avaliativa mantém certa similaridade com as pesquisas realizadas na área de ciências sociais e aponta dois critérios básicos que indicam esta aproximação: o primeiro tem relação direta com os avanços no campo do conhecimento na área específica da avaliação; o outro relaciona-se com a questão do “rigor conceitual e metodológico”, características intrínsecas que darão validade e confiabilidade à pesquisa.

Cohen (2004), nessa mesma linha de pensamento, acentua que a avaliação e a pesquisa guardam entre si estreita relação, uma vez que aquela utiliza métodos, técnicas e instrumentos próprios da metodologia da pesquisa em ciências sociais; compete, assim, identificar as peculiaridades de ambas. Segundo ainda o citado autor, o processo avaliativo, para obter validade sob o ponto de vista metodológico, deve enfatizar a objetividade, em oposição a ideias previamente estabelecidas, a informação confiável, sem, no entanto, incorrer em exageros e inconveniências, pois “[...] é preciso um equilíbrio adequado entre o ideal e o viável, considerando se é justificável a maior exaustividade da avaliação em função dos resultados a serem obtidos [...]” e, por último, e como dimensão, ainda, da confiabilidade, a estabilidade, que objetiva que “os resultados não variem com o avaliador, com o modo em que é efetuada a avaliação, ou com o instrumental utilizado” e a qualidade, que diz respeito ao uso adequado da informação, ao seu destino propriamente dito (COHEN, 2004, p.72).

Belloni (2001) assevera, que do ponto de vista metodológico, a “avaliação institucional” e a “avaliação de políticas públicas” mantêm características internas

semelhantes. A diferença entre ambas está relacionada ao objeto da avaliação. No caso da avaliação institucional,

[...] busca-se tratar, de modo global e sistemático, uma instituição. São analisadas as políticas institucionais e os programas e projetos desenvolvidos para implementação das políticas institucionais; é examinado o atendimento aos objetivos de cada uma das políticas e projetos, assim como a consecução dos objetivos e finalidades da instituição, isto é, sua “missão institucional”. (BELLONI, 2001, p.10).

Quando o objetivo é avaliar uma política pública, a autora explica que as instituições não são contempladas no momento da avaliação, e acrescenta: “nesse caso, são examinadas apenas as políticas - entendidas como o conjunto de orientações e ações de um governo com vistas ao alcance de determinados objetivos – e os seus resultados e conseqüências”. (BELLONI, 2001, p.10).

Na concepção da autora, se o objeto for bem delimitado, as análises terão maior grau de confiabilidade e na mesma medida as recomendações sugeridas, caso haja indicação, obviamente serão, também mais consistentes e profundas.

Avaliar o nível de efetividade social de uma política pública constitui-se num exercício complexo e ao mesmo tempo desafiante, porquanto a compreensão do fenômeno envolve todas as suas dimensões e sentidos. Com efeito, o fenômeno não pode ser avaliado sem levar em consideração seu contexto, caso contrário, a pesquisa perderia sua razão de ser; seria inócua.

2.2 Critério avaliativo do estudo: o indicador de efetividade

A avaliação de uma política pública em qualquer âmbito de sua ação pressupõe por parte do avaliador um posicionamento com vistas a estabelecer um juízo de valor conforme o que se delimitou como parâmetro para seu julgamento. Nesse sentido, Arretche (2006, p.29) argumenta que “[...] qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento, vale dizer, trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público particular [...]”.

Nessa perspectiva, situa-se perante o pesquisador/avaliador a difícil missão de conduzir o julgamento, procurando isentar-se, na medida do possível, de suas “opções valorativas pessoais”. Sobre a necessidade de neutralizar as possíveis incursões de natureza valorativa no momento de promover a análise dos resultados, a literatura vigente recomenda a apropriação adequada dos instrumentos de análise e avaliação, ou seja, é preciso definir com

rigor o caminho metodológico da pesquisa, a fim de não comprometer o seu resultado. A difícil tarefa está em procurar observar as orientações pronunciadas no momento em que se processa a interpretação dos resultados da pesquisa, mantendo o distanciamento necessário, a fim de não comprometer com vícios a análise avaliativa.

Particularmente, em termos de estudo sobre avaliação da efetividade de políticas públicas, não existe no Brasil uma cultura sedimentada, sendo também poucos os estudos que versam sobre o assunto. Embora se reconheça que o critério efetividade está na pauta de análise de várias políticas, programas sociais, sobretudo, naqueles implementados no âmbito da esfera administrativa federal, associado a “ideais de igualdade e justiça social”, busca-se, a partir desse entendimento, indagar se as políticas estariam reduzindo os índices de pobreza e desigualdade social na população.

Na literatura vigente, a avaliação de efetividade em muito se assemelha, no que diz respeito a sua definição, a avaliação de impactos. Nesta perspectiva, a mensuração do impacto está diretamente relacionada a chegar aos objetivos e resultados do projeto: se foram atingidos ou não. Nesse processo, também se costuma levar em consideração os efeitos secundários (previsto e não previsto) do projeto, programa etc. Cohen (2004) explica que o indicador de efetividade resulta da relação entre os resultados e o objetivo, e o sintetiza por meio da seguinte fórmula:

$$\text{Efetividade} = \frac{\text{Resultados}}{\text{Objetivos}}$$

No sentido mais abrangente, efetividade “[...] é um termo que se usa freqüentemente para expressar o resultado concreto – dos fins, objetivos e metas desejadas.” (LÓPEZ, 1985 *apud* COHEN, 2004, p.107). Em suma, a efetividade apresenta, segundo essa abordagem, duas dimensões estritamente relacionadas à finalidade do projeto: a primeira diz respeito à medida do impacto propriamente dito e a outra corresponde ao grau de atendimento dos objetivos.

Esta concepção é bem próxima à anterior e expressa por Figueiredo e Figueiredo (1986) *apud* Arretche (2006, p.32), ao definir avaliação de efetividade como

O exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação.

Belloni (2001), ao estabelecer o(s) critério(s) de efetividade na avaliação da política pública para educação profissional, toma como referência o contexto político e econômico no qual a política em questão foi formulada e implementada. No caso específico da avaliação externa do Plano Nacional de Educação Profissional (PNEP/PLANFOR – 1996) e seus desdobramentos, objeto de seu estudo, considera que efetividade social se refere “a adequação da educação profissional às necessidades técnicas e sociais do mundo do trabalho, dentro do contexto das transformações sociais e tecnológicas e de suas implicações (inclusão e exclusão)”. (BELLONI, 2001, p.67). Assim, a efetividade compreende os resultados da política pública em suas dimensões econômicas e sociais. A efetividade social, no entanto, também contempla outras dimensões que se delineiam de acordo com as peculiaridades da política pública que se pretende avaliar.

Tomando como referência os aspectos distintivos entre a avaliação institucional e a avaliação de política pública, optou-se por delimitar o campo de avaliação, especificamente, a uma política setorial, a de Educação Profissional de Nível Tecnológico, e toda legislação que a ampara legalmente: pareceres, resoluções, diretrizes curriculares, decretos. É nessa perspectiva que se pretende avaliar o nível de efetividade social da política educacional, especificamente, na modalidade de Educação Profissional de Nível Tecnológico, com relação à inserção e a permanência dos egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo no mercado de trabalho.

2.3 A política de educação tecnológica no Brasil

2.3.1 Os cursos superiores de tecnologia: contextualização histórica

Os cursos superiores de Tecnologia no Brasil tiveram origem atrelada ao período desenvolvimentista do País, especificamente, na época em que a indústria brasileira estava em crescente ascensão, na segunda metade do século XX. Esse período também coincidiu com a realização de grandes planos e mudanças na área da educação, notadamente a Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu, baseada em alguns dispositivos, suporte legal para a implantação desses cursos.

Não se pode omitir o empenho do Governo na efetivação dessas ações. Bastos (1991, p.19) ressalta que “as teorias do capital humano, a educação produtiva e a organização de cursos para as necessidades do mercado de trabalho – foram as idéias ventiladas nessa época e muitas ações governamentais vieram sedimentar tais princípios básicos”.

A trajetória desses cursos teve início no Estado de São Paulo, na segunda metade da década de 1960, mais precisamente em 1969, quando foram ofertados por cinco instituições não federais de ensino. Convém mencionar, porém, que outros cursos com características semelhantes, cursos superiores de curta duração, dadas as suas especificidades (carga horária e currículos flexíveis), também foram ofertados em períodos que antecederam a instalação dos cursos de Tecnologia em São Paulo. Dentre eles, encontram-se os de Engenharia de Operação, que surgiram em 1963, e os de Licenciaturas de 1º grau, instituídos entre as décadas de 1960/70.

Peterossi (1980) distingue três fases do desenvolvimento econômico nacional, partindo do processo de industrialização brasileira, moldado sob a égide do sistema capitalista de produção, que, conjugadas, em determinados momentos, a orientações de natureza política, manifestadas em bases legais, ajudaram a entender de maneira mais efetiva a política educacional que deu origem a esses cursos e, conseqüentemente, criou as condições necessárias para a sua implantação no Estado de São Paulo.

Ao explicitar as razões de ordem político-ideológica que levaram tais cursos a serem institucionalizados nesse Estado, a autora ressalta que essa experiência foi, posteriormente, acatada pelo Governo Federal, quando do projeto de implantação e disseminação desses cursos no contexto nacional. Para compreender a trajetória histórica desses tipos de curso, sob as perspectivas econômico-política e social, convém fazer um aporte dessas fases, haja vista que a experiência de São Paulo, como principal polo econômico do País e, portanto, irradiador do desenvolvimento industrial, se aplica ao contexto nacional.

A industrialização no Brasil teve seu marco propulsor com a política de substituição do modelo econômico que até então vigorava, especificamente, o agroexportador. Este modelo, que coincide com a fase da formação da indústria no Brasil, e que predominou até 1930, caracterizava-se, sobretudo, pela exportação de produtos agrários e matérias-primas; em contrapartida, importavam-se produtos manufaturados que vinham abastecer o mercado interno brasileiro.

O modelo agrário-exportador, no entanto, entrou em colapso, em razão da crise do comércio exterior, especificamente, a crise internacional do café em 1929. Diante dessa realidade, configurou-se um novo cenário com relação ao aspecto econômico do País, ou seja, parte dos investimentos que até então eram empregados para o desenvolvimento das lavouras de café foi direcionada para setores internos, para a indústria nacional, impulsionando dessa forma a produção de produtos manufaturados, dentre eles os ligados à produção fabril, pensamento corroborado em Romanelli (2006), quando assinala que:

[...] o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um para outro setor. Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial. Tudo isso trouxe conseqüências benéficas para o setor industrial [...]. (ROMANELLI, 2006, p.48).

De acordo com a referida autora, o modelo econômico exercia forte influência sobre o sistema educacional brasileiro, determinando, inclusive, que função ele deveria desempenhar perante àquele; ou seja, a evolução do sistema educacional brasileiro estava condicionada ao reconhecimento dado pelo setor econômico. Enquanto predominou o modelo agroexportador, a escola não deliberava sobre assuntos importantes, como a qualificação de recursos humanos, permanecendo, na expressão da citada autora em estado de total “ociosidade”, exercendo o papel de mera coadjuvante ante o sistema econômico. No mais, ela se ocupava em formar profissionais liberais, profissões mais condizentes com o perfil da classe burguesa.

Pereira e Faria (2002), citados em Amaral (2006), argumentam que a substituição do modelo agroexportador para o urbanoindustrial contribuiu para implantação dos cursos de Engenharia no Brasil. Esses autores também ressaltam que em decorrência da crise mundial deflagrada com a queda da bolsa de valores, em 1929, a acumulação de capital antes destinada ao setor exportador (café) passou a ser direcionada ao setor industrial.

A política de substituição de importações e, conseqüentemente, a ascensão do setor industrial, é a que Peterossi denomina de segunda fase. A partir de 1930, em meio à política intervencionista de Estado proposta pelo governo de Vargas, verifica-se um crescimento exponencial da indústria de base no País. O chamado “pólo industrial” expandia-se e modernizava-se, adquirindo equipamentos e maquinaria de última geração.

A forma de desenvolvimento econômico vinculada ao modelo de substituição de importações, após algumas décadas, começa a dar sinais de estagnação, entrando em falência de 1961 até 1967. Furtado (1973, p.32) salienta que esse esgotamento é “fruto de variáveis diversas” e as enumera: “redução do nível de emprego e aumento da pressão inflacionária, decorrentes em parte da reforma cambial de 1961, [...]; retração da oferta de financiamentos, redução do índice de investimentos”.

Com efeito, delineia-se um novo modelo de desenvolvimento, a terceira fase, que Peterossi chama de associado-dependente, caracterizado “[...] pela aliança entre a tecnoburocracia civil e militar”. Nessa conjuntura, o governo e o capitalismo internacional se aliam e passam a exercer intensa influência nos destinos do País. Ao setor empresarial cabe a função de mero coadjuvante nesse processo.

Saviani (1999a), ao explicitar o sentido político do regime militar implantado no Brasil por ocasião do Golpe de 1964, enfatiza que as mudanças incorporadas à organização educacional desde aquele período estavam intrinsecamente conjugadas às orientações do modelo econômico dependente a que ele caracteriza de “capitalismo de mercado associado-dependente”, conforme preconizam algumas correntes do pensamento econômico.

A ascensão dos militares ao poder, após o golpe de 1964, representou a aliança da elite política do País com o capital estrangeiro. As ideias nacionalistas de elaboração de um modelo de desenvolvimento autônomo aventadas por grupos opositores, que visassem às peculiaridades/especificidades do País, foram rechaçadas pelos militares.

Segundo Brandão (2007), as determinações que deram suporte ao projeto desenvolvimentista brasileiro foram transpostas de países integrantes do centro do capitalismo, notadamente dos Estados Unidos da América. O sentido de modernização que o País adotou e que foi amplamente anunciado como panaceia para promover o progresso em setores estratégicos, como o econômico, o tecnológico e o educacional, em muito se identificava com a concepção do evolucionismo econômico-social predominante na Europa e nos Estados Unidos da América no século XIX e meados do século XX, respectivamente.

Na Europa, essa concepção foi amplamente disseminada durante o domínio colonial. Nos Estados Unidos, seus idealizadores entendiam que “todas as nações seguem os mesmos estágios de evolução econômica e social, podendo a defasagem entre elas ser resolvida cronologicamente, passível inclusive de acelerações no tempo” (BRANDÃO, 2007, p.2). Em razão dos padrões vigentes, só havia um caminho a seguir no sentido de modernizar o Brasil: superar cronologicamente a “defasagem” em áreas importantes como a econômica e a social e seguir as orientações evolucionistas dos idealizadores estadunidenses. Em suma, evoluir era só uma questão de tempo.

Para dar prosseguimento à propalada modernização dependente, o País precisava investir em setores estratégicos como os anteriormente mencionados. Para tanto, foram disponibilizados recursos das estatais e de empresas multinacionais. A participação dos Estados Unidos, nessa fase, deu-se tanto no campo financeiro quanto por meio de apoio técnico.

Coube a educação o papel de sedimentar e difundir, mediante toda uma estrutura técnico-pedagógica, as ideias veiculadas pelo novo modelo, com bem salienta Leher (2005):

[...] era preciso um aparato de ciência e tecnologia que pudesse adequar o modelo às condições ambientais e sociais do país, formar técnicos dispostos a difundir o novo paradigma e estruturar um ambiente de pesquisa [...] que pudesse fornecer o suporte

ao modelo. Os mesmos objetivos pragmáticos orientaram [...] o planejamento educacional e outras áreas tidas como estratégicas para a implementação da modernização conservadora. (LEHER, 2005, p.214).

É importante enfatizar que a integração do Brasil na globalização econômica, efetivada, dentre outros aspectos, pela abertura da economia ao exterior, resultou em grande dependência tecnológica e no baixo custo da mão de obra. No período de 1962 a 1964, as contradições do sistema capitalista emergem e são bastante acentuadas em países integrantes da periferia do capital, como o Brasil. Tais contradições são agravadas, sobretudo “pela aceleração da inflação, pela redução do índice de investimentos, pela diminuição da entrada de capital externo e pela queda da taxa de lucros”. (PETEROSSO, 1980, p.27).

A opção do Brasil pelo modelo de desenvolvimento dependente, conforme o modo capitalista de produção, segmentou ainda mais a sociedade brasileira, prevalecendo de um lado um setor economicamente abastado, denominado “moderno”, com altos índices de concentração de renda, composto por uma pequena parcela da população, de outro um setor economicamente excluído, o “tradicional”, que não tinha acesso às benesses do capital. Nessa ambiência, nasceram os cursos de Engenharia de Operação, sob a égide do desenvolvimento industrial brasileiro, mais precisamente, para atender à demanda do setor automobilístico.

2.3.2 Os cursos de engenharia de operação: modalidade de ensino superior de curta duração

Historicamente, os cursos de Engenharia de Operação tiveram vida breve, pouco mais de dez anos, e foram considerados os precursores dos cursos de Tecnologia propriamente ditos. Daí a importância de situá-los neste ensaio.

A iniciativa de propor cursos superiores com características distintas dos tradicionais, com carga horária reduzida e currículos “enxutos”, reporta-se ao início da década de 1960, mais especificamente, com a publicação da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961 (Lei n. 4024) (BRASIL, 1961).

A citada lei estabelecia que as instituições de nível superior podiam organizar cursos de acordo com as suas especificidades, submetendo-os à aprovação do Conselho Federal de Educação, no caso de cursos de nível superior, conforme reza o artigo 104

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos próprios escolares, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação,

quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (BRASIL, 1961).

O rápido avanço tecnológico do setor produtivo verificado no começo da década de 1960, desencadeado pela presença de corporações multinacionais que aqui vieram se instalar, atraídas pelas garantias oferecidas pelo Governo brasileiro, sob a forma de isenção de tributos e mão de obra barata, exigia profissionais com formação mais especializada, mais diretamente relacionada à resolução de problemas de natureza prático-operacional para atender às necessidades oriundas da modernização do conglomerado industrial.

A escassez de mão de obra para atender os novos parâmetros da propalada industrialização forçou o engenheiro brasileiro, cujas atribuições profissionais correspondiam ao desempenho de funções gerenciais, “com o propósito de administrar, coordenar e comandar todo o trabalho das indústrias”, ou seja, atividades diretamente relacionadas com “os escalões superiores da hierarquia ocupacional”, a desempenhar funções não condizentes com os requisitos de sua formação acadêmica, passando, então, a exercer também atividades técnico-operativas.

A duplicidade de atribuições a que Kawamura (1981), citado em Amaral (2006), denomina de “bipolaridade funcional”, ora engenheiros exercendo atividades puramente técnicas, ora ocupando funções condizentes com sua formação, causou muita insatisfação entre esses profissionais que rebatiam com críticas o fato de estarem desempenhando tarefas técnicas. Na verdade, esses profissionais enfatizavam a noção de que a indústria brasileira precisava de técnicos cuja função fosse compatível com as ações desempenhadas pelo profissional de nível médio e ao mesmo com as de nível superior.

Ademais, a Universidade, comprometida com a formação profissional de cunho eminentemente tradicional (acadêmica), ofertava os chamados cursos clássicos, a exemplo da Engenharia, cujo período de conclusão variava de 4 a 5 anos, tempo normalmente estipulado/estabelecido para os que optavam por uma formação mais geral, “ voltada para uma visão global do processo, com pouco domínio de setores específicos, vinculados ao ‘saber fazer’ .” (AMARAL, 2006, p.69).

Atender às demandas do setor produtivo no sentido de qualificar mão de obra especializada para trabalhar em setores da indústria, pressupunha, especificamente, uma revisão da estrutura dos cursos (de graduação plena) que a Universidade comumente ofertava e de modo mais imediato, repensar a sua formatação curricular a fim de adaptá-los à nova realidade econômica do País.

Soares (1982), citado em Amaral (2006, p.69), expressa que a solução para resolver esse problema “seria a formulação de um currículo mais reduzido, se comparado ao da graduação plena em engenharia, com um direcionamento formativo para a operacionalidade industrial e para as tecnologias complexas”.

O Parecer n. 280/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), também assegurou a flexibilização curricular desses cursos às instituições de educação superior (BRASIL, 1962). Nesse ínterim, a avaliação do currículo do curso de Engenharia plena feita por pesquisadores, em parceria com a Diretoria do Ensino Superior (DES) do Ministério da Educação (MEC), evidenciou que, em razão do alto custo e da duração, o curso de Engenharia mostrava-se inadequado à atual demanda do setor industrial. Daí, os estudos apontaram como alternativa a criação do curso de Engenharia de Operação, de formatação mais “enxuta”, mais condizente com os requisitos do setor industrial, que exigia um profissional formado em tempo hábil e que fosse economicamente viável.

A proposta do MEC para criação dos cursos de Engenharia de Operação, com duração de três anos e currículo “mínimo”, foi aprovada pelo Parecer CFE n. 60/63, mas só em 1965 os citados cursos foram de fato implementados (BRASIL, 1963).

Naquele mesmo ano, em São Paulo, foram apresentadas, mediante edição do Parecer n. 44/63 CES, do Conselho Estadual de Educação, “justificativas” que dariam embasamento à implantação de uma “nova modalidade de profissionais”, direcionada a “estudantes que não revelassem bons dotes” para exercerem funções de “auxiliares de engenheiros” na indústria paulista.

As ideias que justificariam a implantação desses cursos no Brasil vieram de outros países, onde havia instituições específicas para esta modalidade de curso - os *Colleges of Advanced Technology*, na Inglaterra; os *Juniors Colleges*, nos EUA; os *Institutes Universitaires de Technologie*, na França, e os *Tanki Daigaku*, no Japão (PETEROSI, 1980).

Em face dessa realidade, os novos requerimentos da formação de mão de obra deveriam ajustar-se ao modelo científico-tecnológico importado desses institutos tecnológicos. Em suma, a universalização do conhecimento, sobremaneira, o de cunho científico-tecnológico, evidenciava, nitidamente, a submissão das políticas educacionais aos interesses do capitalismo internacional. Esses ajustes contextualizados nas políticas educacionais são condizentes com o modelo de desenvolvimento associado-dependente que o Brasil adotou em decorrência da modernização do País.

Conforme o Parecer n. 25/65, do Conselho Federal de Educação, as atribuições do engenheiro de operação eram:

[...] O engenheiro de operação caracteriza-se por uma formação predominantemente prática, necessária à condução dos processos industriais, à direção da aplicação da mão-de-obra, às técnicas de utilização e manutenção de equipamentos, enfim às atividades normais ou de rotina das indústrias.

[...] as modalidades possíveis de Engenheiro de Operação poderão ser as mais numerosas, em consonância com as necessidades do meio. Em certos casos, poderá ser preferida a formação de Engenheiros de Operação de tipo mais geral, podendo atingir um determinado número de indústrias de um mesmo tipo básico. Noutros casos, será admissível uma formação mais específica. (BRASIL, 1965a, p.93).

O Decreto Federal n. 57.075/65 restringiu às instituições de ensino superior de Engenharia a autorização para ministrar cursos de Engenharia de Operação, desde que não apresentassem quaisquer irregularidades junto aos órgãos competentes (BRASIL, 1965b).

Naquele mesmo ano, ficou estabelecido que os cursos de Engenharia de Operação não mais funcionariam no âmbito da Universidade. Essa orientação, na concepção dos representantes do setor público, objetivava, por meio do distanciamento, preservar, concomitantemente, as características dos cursos de graduação plena e dos cursos cuja formação ocorria em tempo menor – os de graduação curta.

Com essa determinação, no ano corrente, implantou-se um curso de Engenharia de Operação na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e o apoio da Fundação Ford. No Estado de São Paulo, também no mesmo ano, foram ofertados cursos de Engenharia de Operação pela Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) e por outras instituições particulares.

A Lei n. 5.194/66, que regulamentava o exercício profissional de algumas categorias, omitiu do seu texto qualquer referência à regulamentação do curso de Engenharia de Operação, evidenciando assim o caráter discriminador com relação a ele. Este fato suscitou entre os seus defensores inúmeras contestações, contudo, somente com a edição do Decreto-Lei n. 241, de 28 de fevereiro de 1967, essa distorção foi revista (BRASIL, 1967).

A autorização para que as escolas técnicas federais pudessem oferecer cursos profissionais superiores de curta duração, inclusive o de Engenharia de Operação, responsabilizando-se tanto pela organização quanto pelo seu funcionamento, só ocorreu em 1969, com a publicação do Decreto-Lei n. 547, de 18 de abril de 1969. Este Decreto-Lei resultou do pacto de cooperação técnica firmado entre o Governo brasileiro e instituições internacionais – a “Acordos MEC/USAID”, como eram mundialmente conhecidos (BRASIL, 1969).

Após a confirmação dos requisitos legais e estruturais das escolas, comissões foram formadas com representantes da Diretoria de Ensino Industrial do MEC e da Fundação

Ford, visando à instalação de cursos de Engenharia de Operação naquelas instituições de ensino. A parceria MEC/Fundação Ford previa o envio e custeio de profissionais para realizarem cursos em nível de pós-graduação, especificamente, mestrado em Educação Técnica na Universidade Estadual de Oklahoma (AMARAL, 2006).

No início da década de 1970, um grupo de estudos formado pela Diretoria de Assuntos Universitários (DAU) do MEC analisou a demanda dos cursos de Engenharia de Operação pelas indústrias e concluiu que o engenheiro de operação não era mais requisitado por elas. Com base nesse diagnóstico, propôs-se “a extinção gradativa desses cursos e a alteração da denominação de engenharia de operação para engenharia industrial, com novo currículo e carga horária similar às demais habilitações de engenharia.” (BRASIL, 2002, p.12).

O Parecer CFE n. 4.434/76 determinou a extinção dos cursos de Engenharia de Operação e, ao mesmo tempo, a criação do curso de Engenharia Industrial, passando este, com a edição do referido Parecer, a ser reconhecido “como uma nova habilitação do curso de engenharia”. Esse mesmo Parecer apresenta os argumentos que determinaram a extinção dos cursos de Engenharia de Operação:

Compactação do currículo da engenharia plena, provocando a sua descaracterização; distanciamento do referido curso dos centros industriais, o que contrariava seus objetivos iniciais; indefinição no que tange às concepções de Engenheiro Pleno e de Engenheiro de Operação e “confusão” entre os Cursos de Engenharia de Operação e o de Tecnólogos, pois ambos se constituíam como cursos superiores de “curta duração”, com objetivos muito semelhantes. (AMARAL, 2006, p.85).

Em 1977, com a revogação de seu currículo mínimo pela Resolução CFE n. 05/77, o curso de Engenharia de Operação finaliza sua trajetória (BRASIL, 1997a). Então se fixou um prazo-limite, até 01/01/79, às instituições de ensino superior para que elas suspendessem seus exames vestibulares nessa modalidade de curso. Segundo boletim informativo da época, a experiência dos cursos de Engenharia de Operação, embora “promissora” nos primeiros anos de sua instalação, não havia logrado êxito na realização de seus objetivos.

O anteprojeto de lei sobre organização e funcionamento do ensino superior, que originou a Lei Federal n. 5.540/68, amplamente conhecida como Lei da Reforma Universitária, garantiu a continuidade dessa modalidade de ensino.

2.3.3 A reforma universitária de 1968 e os planos trienais da década de 1970: eventos consolidadores dos cursos superiores de tecnologia

A crise do setor econômico também se reflete na esfera política e no sistema educacional no período de 1962/1964. O descontentamento por parte dos partidos políticos, sindicatos, estudantes, representantes do segmento religioso etc desencadeia um movimento em prol de mudanças na área educacional, mais precisamente, reivindicava-se uma reforma na educação superior.

O debate sobre a necessidade de se reformular o ensino superior se desenvolve no contexto de duas questões centrais: de um lado, os jovens reivindicavam a expansão do ensino superior para garantir-lhes o acesso à universidade; por outro, responsabilizava-se a educação por não ter sido capaz, em virtude da formação dada, de integrar os jovens ao processo de desenvolvimento do País. Ante tal impasse, criaram-se muitas expectativas com relação à Reforma Universitária e esperava-se que sua efetivação promovesse uma política educacional integrada às reais necessidades da sociedade brasileira, consolidando assim o desenvolvimento nacional em todos os níveis – social, econômico e político.

Em síntese, a Reforma Universitária é vista como uma “necessidade social” e para tanto deveria possibilitar, por meio dos dispositivos legais, o ingresso no ensino superior de um grande contingente de jovens para atender aos reclamos da modernização do País. Verifica-se, porém, que a expansão do ensino superior, conforme a indicação de algumas propostas de cunho mais conservador, não ocorreria de forma igualitária; às massas, que constituem a maioria de insatisfeitos, destinava-se um ensino superior em nível de graduação para dar conta *a priori* dos avanços registrados no setor industrial enquanto, aos supostamente mais dotados intelectualmente, ofertava-se um ensino superior em nível de pós-graduação, mais voltado para a produção do “saber científico ou tecnológico”.

Embora se ressalte, diante dessa “seleção racional” e “mobilização sistemática de talento”, que não seria desconsiderada a importância de ambos os perfis e que se procuraria não privilegiar um em detrimento do outro, fica patente, ante a segmentação no ensino superior, o preconceito em relação à educação profissional que remonta aos primórdios da colonização do País, quando se destinava aos intelectualmente menos dotados, aos que ocupavam funções em que se requeria o uso da força manual, física uma educação mais elementar, básica, que não exigia maior esforço intelectual, enquanto para a elite, representada pelos homens brancos e livres, reservava-se uma formação intelectualizada. Mantidas as devidas singularidades, pretende-se enfatizar é que em ambos os contextos

históricos, tanto o colonial quanto o republicano, as políticas educacionais não conseguiam suplantar a dualidade estrutural e, conseqüentemente, social em diferentes níveis.

A urgência da constituição de um “ideal educacional universitário” mobiliza muitos setores e estudiosos em torno da questão. Muitos são os relatórios, planos, convênios internacionais, comissões que lançam propostas em torno desse ideal. Na expressão de Peterossi (1980), é nesse período que começam a germinar as primeiras ideias que culminariam num momento posterior na criação dos cursos superiores de Tecnologia no País; ou seja, na iminência de se consolidar a modernização do País, o ensino superior teria a incumbência de fornecer mão de obra qualificada para atender concomitantemente as exigências do desenvolvimento nacional e as reivindicações de grande número de jovens por uma profissionalização que os inserisse imediatamente no mercado de trabalho. Nesse sentido, são sinalizadas no Plano de Metas, por ocasião dos quatro Encontros Nacionais de Planejamento que aconteceram em Manaus, Natal, Brasília e Porto Alegre, em 1967, ações para implantação de “cursos básicos” destinados ao “aprendizado técnico de profissões intermediárias”.

A multiplicidade e diversidade de relatórios que surgiram, apresentando propostas que visavam à reformulação da universidade brasileira, foram enormes no período que antecedeu à concretização da reforma universitária propriamente dita. Alguns defendiam o argumento de que a reforma deveria ocorrer no plano estrutural, enfatizando a necessidade de conciliar os conhecimentos repassados na universidade com a realidade do mercado de trabalho. Outros destacavam a relevância da educação na consecução dos grandes empreendimentos econômicos e sociais do País e sugeriam uma formação mais aligeirada dos trabalhadores, com currículos reduzidos e cursos com duração mais curta, ajustados às peculiaridades do mercado. Resquícios da lógica dual excludente foram identificados novamente, visto que os cursos com duração mais flexível, mais rápida, possibilitariam “aos estudantes de nível econômico mais modesto, o acesso a um diploma superior intermediário”, reforçando o entendimento da educação para o trabalho como uma educação inferior, destinada às camadas menos favorecidas das classes econômicas.

Com a publicação do Plano Trienal elaborado pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), englobando os anos de 1968, 1969 e 1970, confirma-se mais uma vez o caráter excludente da educação no contexto desse Plano, quando propõe “reservar os cursos universitários aos mais bem-dotados intelectualmente, com vistas à formação de recursos humanos de alto nível” (PETEROSSO, 1980, p.30). No Plano, contudo, não se cogitava a

possibilidade de disponibilizar outra modalidade de ensino com vistas a suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Romanelli (2005) salienta que os acordos MEC-USAID merecem especial atenção no âmbito da reforma, visto que em linhas gerais eles orientaram a reformulação do ensino superior, que posteriormente resultou na publicação da Lei 5.540/68, Lei da Reforma Universitária. Em vista disso, é imprescindível compreender a real dimensão que foi dada a esses programas de cooperação no encaminhamento da política educacional brasileira, mais especificamente, na efetivação da reforma universitária de 68 que lançou as bases consolidadoras dos cursos superiores de Tecnologia.

A premissa de que “nenhum Estado capitalista, portanto, pode prescindir de uma ideologia de justificação que dá conteúdo e substância à sua ação” pode ser identificada por ocasião da análise realizada pelo convênio sobre a “situação atual” do ensino superior no país (ROMANELLI, 2003, p.209). Peterossi ressalta que a justificativa para a criação dos cursos superiores de Tecnologia mantém estreita similaridade com as conclusões dessa análise, inclusive reproduz na íntegra alguns trechos:

[...] concentração de alunos em cursos que não se relacionam à demanda de mão-de-obra no Brasil – por exemplo, existem mais alunos matriculados em cursos de Direito do que em quaisquer outros cursos, quando o Brasil já dispõe de um número elevado de advogados; de outra parte, cursos como engenharia, agronomia, geologia, matemática, física, química e ciências sociais, setores em que se verifica sensível demanda de profissionais de ensino superior, contam com um reduzido número de matrículas. (PETEROSSO, 1980, p.31).

A integração da Universidade às demandas da indústria surge como uma necessidade imperiosa na perspectiva dos empresários paulistas, mas ela, segundo a visão desse segmento, deveria ser efetivada na medida dos seus interesses, ou seja, “a universidade deve se adaptar às necessidades da empresa sem colocar como condição das inovações a mudança da estrutura econômica” (PETEROSSO, 1980, p.33). Muitos articulistas reiteram essa posição e são categóricos ao afirmar que muitos estudantes estavam insatisfeitos com a falta de oportunidades no campo profissional, em decorrência da desarticulação entre o ensino que a Universidade ofertava e aquele que de fato necessitavam as indústrias.

Em decorrência disso, muitos estudantes ficavam três ou quatro anos depois de formados sem emprego e essa situação, segundo os articulistas, era motivo de preocupação, uma vez que não só causaria “prejuízos de ordem política e social”, mas também poderia gerar, em face de movimentos estudantis contrários à conjuntura da época, instabilidade às

instituições. Do ponto de vista dos trabalhadores, a reforma era viável, desde que houvesse mudanças na estrutura econômica.

O Anteprojeto de Lei sobre a organização e funcionamento do ensino superior que deu origem à Lei Federal n. 5.540/68 sugeria a institucionalização de “cursos superiores intermediários” que fossem eficazes no atendimento às necessidades do mercado de trabalho e na qualificação de uma “legião de jovens” que buscava na Universidade “um saber eficaz que os habilite ao exercício das numerosas profissões técnicas próprias das sociedades industriais”. A intenção da comissão que participou da elaboração do Anteprojeto era propor opções aos tradicionais cursos de longa duração, oferecendo formação em outras áreas profissionais, até então não atendidas. O grupo de estudos ainda recomendava o acompanhamento e evolução desses cursos perante o mercado de trabalho, no sentido de “eliminar obstáculos à absorção dos novos diplomados, sob pena de transferir-se a frustração dos excedentes candidatos a vagas em universidades, a excedentes candidatos a empregos produtivos”. (PETEROSSO, 1980, p.34).

Na transição do Anteprojeto de Lei sobre a organização e funcionamento do ensino superior para a Lei da Reforma Universitária, constata-se que muitas das ideias contidas no Anteprojeto foram mantidas na Lei 5.540/68. No artigo 23, da Lei da Reforma Universitária, por exemplo, as orientações sobre a criação de cursos de curta duração, bem como a necessidade de atenderem ao mercado, permanecem de acordo com o que recomenda o Anteprojeto; porém, se estabelece que essa nova modalidade de curso deve incorporar-se à “estrutura universitária e não mais como uma alternativa paralela, devendo os regimentos e estatutos disciplinarem o ciclo profissional que ora se criava segundo suas normas e organização características”. (PETEROSSO, 1980, p.34).

Ao permitir a criação de “cursos profissionais de curta duração” com “habilitações intermediárias de grau superior” em universidades ou em outros estabelecimentos congêneres para atender às necessidades do mercado de trabalho, a Lei Federal n. 5.540/68, em seus Artigos 18 e 23 e seus parágrafos, não só estabeleceu como consolidou a implantação dos cursos superiores de Tecnologia no País. Eis na íntegra o que versam os mencionados artigos e seus parágrafos.

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho

§ 1º. Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º. Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos (BRASIL, 1968, p.129).

A partir da década de 1970, os cursos superiores de Tecnologia foram considerados um “novo modelo educacional” e passaram a ter apoio especial do MEC, principalmente, com o advento do Projeto 19, integrante do I Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1972/1974, comumente conhecido como “Plano Trienal”. Este Projeto incentivava a implantação dos cursos de nível superior de curta duração e tinha como objetivos: “atender à crescente procura pelo ensino superior; minimizar o problema do excedente; neutralizar a evasão do ensino superior e atender às novas e prementes solicitações do mercado de trabalho”. (BRASIL, 1971a, p.19).

O apoio especial do MEC ao “novo modelo educacional” resultou na implantação de 28 cursos superiores de Tecnologia, em áreas profissionais diversas, e regiões do País distintas, no período de 1973 a 1975, instalados em 19 instituições de ensino superior, a maioria Universidades e instituições federais. Os cursos abrangiam os setores primário, secundário e terciário de produção e foram distribuídos na seguinte ordem – dois cursos na região Norte, oito na Nordeste, nove na Sudeste, três na Sul e seis na região Centro-Oeste.

Ancorada nos ideais preconizados pela modernização dependente, a política educacional de implantação das carreiras de curta duração objetivava, juntamente com outras estratégias, formar sujeitos “nos moldes exigidos por uma tecnologia de reprodução de processos industriais estrangeiros”. (PETEROSSO, 1980, p.56).

Dados sobre a situação do mercado de trabalho nos primeiros anos da década de 1970 indicavam um panorama semelhante àquele que suscitou a criação do curso de Engenharia de Operação, em 1963. O resultado da análise demonstrava que os profissionais formados em cursos superiores clássicos, de longa duração, estavam enfrentando dificuldades para inserir-se no mercado de trabalho. Em decorrência, acabavam sendo requisitados para exercer funções mais básicas, que exigiam conhecimentos de natureza prática, operacional.

Com base nesse diagnóstico, foram traçadas diretrizes para atender às demandas do mercado. Incentivou-se, a partir de então, a criação de cursos técnicos de nível médio, antigo 2º grau, amparados na Lei Federal n. 5.692/71 (BRASIL, 1971b), que instituiu a profissionalização obrigatória nesse nível de ensino, e de cursos de nível superior, com base nos Artigos 18 e 23 da Lei n. 5.540/68. Os tecnólogos, como eram denominados os egressos

dessa modalidade de curso, deveriam ser conduzidos de forma imediata ao mercado de trabalho. Para tanto, procurava-se, com a reestruturação curricular, garantir o caráter terminal aos que pretendessem ingressar nessa modalidade de ensino.

O Parecer n. 160/70, do Conselho Federal de Educação, determinou que os cursos superiores de tecnologia tivessem a duração que lhes conviesse, ou seja, propunha flexibilidade com relação ao seu tempo de duração, classificando de imprópria a expressão de “curta duração”.

Esperava-se com essa orientação enfatizar não a duração do curso em si, mas a necessidade de ele adequar-se às transformações no mundo do trabalho, voltar-se para a “realidade tecnológica”. Pretendia-se, também, então, delimitar as “características próprias” do curso e definir seu perfil, a fim de desmistificar sua finalidade de curso intermediário, fronteiro, que oscilava entre os cursos de graduação plena e os técnicos de 2º grau (atual ensino médio). Em síntese, urgia singularizá-lo. Com esse propósito, em maio de 1974, o 7º Seminário de Assuntos Universitários, promovido pelo Conselho Federal de Educação, deliberou que “os cursos de graduação em tecnologia, conducentes ao diploma de tecnólogo, deverão ter currículo próprio, definido e terminal, porque correspondem às necessidades deixadas a descoberto pelos cursos tradicionais de graduação plena”. (BRASIL, 2002, p.15).

A publicação do Projeto Setorial n. 15, do II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/79), veio reforçar a política de incentivo à criação e implantação de cursos superiores de Tecnologia, iniciada pelo MEC com o Projeto 19, integrante do I Plano Setorial de Educação 1972/1974 (BRASIL, 1974b).

Além das medidas de incentivo a criação e implantação desses cursos que já vinham sendo postas em prática no I Plano Setorial de Educação e Cultura, o MEC recomendava às instituições que buscassem conhecer a realidade do setor empresarial; realizar pesquisas na área do mercado de trabalho para justificar, com base nesse diagnóstico, a criação de cursos somente em áreas profissionais “demandadas pelas empresas”.

No tocante à oferta do número de vagas, sugeria que esta deveria obedecer “as condições existentes no estabelecimento de ensino” e estar de acordo com “a capacidade de absorção dos formandos pelo mercado de trabalho”. A redução do número de vagas, assim como a desativação dos cursos, deveria ser feita quando houvesse “saturação de profissionais no mercado regional”.

A não-observância dessas recomendações por parte da maioria das instituições comprometeu a qualidade dos cursos superiores de Tecnologia. Em vista disso, o Conselho Federal de Educação, pela Resolução CFE n. 17/77 (BRASIL, 1997b), estabeleceu como

prerrequisitos para abertura de cursos “a realização de uma pesquisa de mercado e a avaliação da estrutura docente, curricular e infra-estrutural da instituição”. (AMARAL, 2006, p.93).

Como já mencionado neste trabalho, a experiência pioneira na implantação dos cursos superiores de Tecnologia começou no Estado de São Paulo na segunda metade da década de 1960, especificamente, quando o Governo paulista editou a Resolução n. 2001/68, criando uma comissão para verificar a possibilidade de viabilizá-los. De fato, ela ocorreu com a fundação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em 6 de outubro de 1969, sendo, portanto, a primeira entidade a oferecer cursos superiores de Tecnologia. Reforçando e estimulando essa experiência exitosa, o Parecer CFE n. 1.060/73 (BRASIL, 1973) informava que essa iniciativa “vem dando muitos bons resultados” e conclui que tais cursos devam ser chamados de “cursos superiores de tecnologia” e que seus egressos sejam chamados de “tecnólogos”. Esse reconhecimento ensejou, em 1974, a criação de comissão especial, nomeada pela Portaria Ministerial n. 441/74, para avaliar e registrar em relatório a proposição de criação de centros federais de Educação Tecnológica.

Em 1974, o Decreto Federal n. 74.708/74 autorizou o reconhecimento dos cursos superiores de Tecnologia que funcionavam na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC/SP) vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETESP). Em janeiro de 1976, por determinação de Lei Estadual n. 952/76, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza transformou-se em autarquia de regime especial, passando a vincular-se à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BRASIL, 1974b).

Bastos (1991) destaca, acerca do desenvolvimento dos cursos superiores de Tecnologia, duas ações importantes do Departamento de Assunto Universitários – DAU/MEC. Uma refere-se à criação, pelo Governo Federal, do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) (Lei n. 6.344/76), primeira instituição a ofertar “exclusivamente” cursos superiores de Tecnologia. Outra, respaldada na Lei Federal n. 6.545, de 1978, corresponde à implantação dos centros federais de Educação Tecnológica – CEFETs, nas capitais dos Estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro.

A fixação de currículo mínimo para os cursos superiores de tecnologia, conforme a Resolução CFE n. 55/76 (BRASIL, 1976b), dificultou a sua evolução. Com essa determinação, o Conselho Federal de Educação contrariou os interesses do setor empresarial, uma vez que a flexibilidade curricular permitiria melhor adequação dos mencionados cursos às tendências do mercado de trabalho. Com a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual LDB, esta decisão foi revista, ficando a definição curricular sob a

competência da instituição de ensino juntamente com seu corpo docente e técnico-administrativo.

A Resolução CFE n. 12/80 (BRASIL, 2008), que versava sobre a nomenclatura dos cursos superiores de Tecnologia em áreas específicas, como as de Engenharia, das Ciências Agrárias e das Ciências da Saúde, reforçava a idéia de que os cursos superiores de Tecnologia continuariam a ser assim denominados e os egressos deles eram os tecnólogos.

Os projetos do Plano Setorial de Educação e Cultura – 75/79, juntamente com a reforma universitária de 1968, especificamente, seus artigos 18 e 23, tiveram fundamental importância na consolidação dos cursos superiores de Tecnologia. Acerca dessa convicção, Bastos (1991) reitera a noção de que os planos setoriais transformaram “os simples artigos”, referindo-se aos artigos 18 e 23 da Reforma Universitária, “num grande projeto – os cursos superiores de tecnologia”.

Os cursos superiores de Tecnologia avançaram quantitativamente no período de 1975-1977. Em 1980, computavam-se 138 cursos que estavam assim distribuídos: 29 no setor primário, 64 no secundário e 45 no terciário (BASTOS, 1991, p.17). Pelos dados expostos, é possível evidenciar discreta ascensão de cursos voltados para o setor terciário, superando inclusive o setor primário e aproximando-se do secundário.

No início da década de 1980, contudo, esses cursos entraram na fase de declínio no setor público. Fatores como o encerramento dos projetos do Plano Setorial de Educação e Cultura – 75/76, juntamente com a desmobilização do aporte administrativo – dissolução da Coordenação dos Cursos Superiores de Tecnologia, vinculada à Secretaria de Ensino Superior do MEC, muito provavelmente contribuíram, segundo Bastos (1991), para o “ocaso” desses cursos. Dentre outras dificuldades determinantes para o desarranjo deles, o autor aponta: a pouca aceitação do mercado de trabalho, a pretensão dos estudantes de darem continuidade aos seus estudos em cursos acadêmicos, de duração mais longa, resistência dos conselhos de classe e órgãos representativos, dos profissionais, das empresas, inclusive das instituições.

No setor privado, no entanto, os cursos superiores de Tecnologia se expandiam, obviamente, visando a garantir maiores lucros a esse setor, pondo em dúvida a qualidade de ensino ofertada por essas instituições de ensino. Em 1988, das 53 instituições de ensino que ofertavam cursos superiores de Tecnologia, 60% delas pertenciam ao setor privado. (BRASIL, 2001).

Com o propósito de reaver a política de incentivo aos cursos superiores de tecnologia, surgiram, no limiar da década de 1980, iniciativas promovidas, em particular, pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), do MEC. Desencadeou-se, a partir de então, com a instituição

de comissões de estudos sequenciais, uma série de medidas legais visando à retomada dessa modalidade de educação superior.

Ademais, desde a segunda metade da década de 1970, o capitalismo – que atingira o apogeu logo após a Segunda Guerra Mundial, notadamente, nas décadas de 1950 e 1960, sob a intervenção das políticas do Estado do Bem Estar Social, que tiveram papel preponderante no processo de reconstrução da Europa no segundo pós-guerra – começava a dar sinais de estagnação. Instaurou-se, desde então, no plano mundial, a crise estrutural do capitalismo, desencadeada pelo esgotamento do modelo de acumulação taylorista-fordista que não conseguiu responder a contento à retração do consumo.

Em decorrência, configura-se, sobretudo, nos países de economia avançada, um quadro de recessão profunda, agravada pelas altas taxas de inflação e baixo nível de crescimento. As políticas de bem-estar social praticadas na Europa durante a fase de ouro do capitalismo foram abaladas. Então, ressurgiram as ideias, até então latentes, da doutrina neoliberal.

A sistematização dessas ideias foi em Hayek apresentadas no livro *O Caminho da Servidão*, em 1944. Esse ideário mostrou-se radicalmente contra os pressupostos teóricos e políticos do Estado intervencionista e de bem-estar social e defendeu a liberdade dos sistemas econômicos, por considerar a intervenção do Estado na regulação do mercado “uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. (ANDERSON, 1995, p.9). Na concepção de seus defensores, o Estado regulador inviabilizava a “prosperidade de todos”, sobremaneira a do mercado, visto que tolhia a liberdade dos cidadãos e a livre concorrência.

Vale enfatizar que a implementação do ideário neoliberal não ocorreu de forma simultânea nos países que aderiram a essa proposta como saída para as crises cíclicas do capital. Constatou-se, sobretudo, no Continente Europeu, que a prática desse ideário por certos governos foi moderada, prevalecendo “um neoliberalismo mais cauteloso e matizado”. Em linhas gerais, os precursores desse ideário teriam que realizar ajustes mediante reformas tributária, previdenciária, política e em setores privados e sociais, como a educação e a saúde.

O impacto dessas medidas repercutiu incisivamente em todos os segmentos sociais, nas esferas política, econômica, cultural, e no setor educacional. Com efeito em meio à crise da sociedade industrial, delinear-se outras formas da gestão da produção e da força de trabalho; iniciou-se pois o processo de reestruturação produtiva. No Brasil, sob a vigência do regime militar, vivenciava-se a “crise do milagre econômico” que levou o País à recessão profunda com sérias consequências sociais.

Na década de 90, a nova LDB, Lei n. 9.394/96, consagrou à educação profissional os artigos 39 a 42 (um capítulo), posteriormente regulamentados pelo Decreto n. 2208/97. Em 23 de julho de 2004, o Decreto n. 5.154/04 revogou o precedente. Em se tratando de legislação específica, foram publicados o Parecer CNE/CES n. 436/2001, em 05 de abril de 2001, e o Parecer CNE/CP n. 29, em 12 de dezembro de 2002. Esses instrumentos legais tiveram importância fundamental não só na regulamentação como também no delineamento dos princípios e objetivos desses cursos.

2.4 Educação tecnológica na legislação educacional atual

No Brasil na década de 1990, mudanças profundas, sobretudo, na área econômica ocasionadas pela abertura de mercados, globalização e reestruturação produtiva, aliadas aos avanços tecnológicos motivados pelos investimentos na área das engenharias, alteraram significativamente as relações de trabalho entre empregados e empregadores.

Essas mudanças no campo da economia repercutiram incisivamente no terreno social, provocando o desemprego estrutural e exigindo novos parâmetros que se adequassem à nova realidade, dando conta do modelo em crise que até então prevalecia: o capitalismo industrial.

Para Vieira (2001), os acordos internacionais que orientaram e regularam as políticas educacionais em épocas anteriores, também se fizeram presentes na década de 1990; proliferaram, inclusive. A educação passou a ser vista “como um campo fértil de investimentos”. Segundo a autora, delinearam-se, neste panorama, pelo menos, três variáveis: a primeira resultou na definição de uma agenda internacional para a educação, cuja origem deu-se por ocasião dos diversos eventos; as declarações e recomendações decorrentes desses eventos deveriam ser acatadas pelos participantes dos diferentes países.

A segunda variável, que aponta as políticas internacionais para a educação, muito se aproxima das concepções da Teoria do Capital Humano. Nesse contexto, a educação desempenha papel central no caminho do desenvolvimento humano, principalmente a partir da denominada revolução do conhecimento. A última variável mostra a atuação de organizações internacionais no País, comprometidas com o desenvolvimento de projetos na área de educação. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial são exemplos desses organismos internacionais.

As políticas educacionais, consolidadas no cenário de organismos internacionais que de certa forma orientam e regulam as políticas de países periféricos como o Brasil, trazem indicativos de que é preciso apostar em capital humano (qualificar massificadamente) para

que se possa alcançar níveis satisfatórios de desenvolvimento econômico, tecnológico e social.

Sobre a urgência da educação profissional de nível tecnológico articular-se aos novos parâmetros propalados pela reestruturação produtiva o Parecer CNE/CES n.29/02, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, ressalta:

A moderna organização do setor produtivo está a demandar do trabalhador competências que lhe garantam maior mobilidade dentro de uma área profissional, não se restringindo apenas a uma formação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Dessa forma, a educação profissional foi profundamente reestruturada, para atendimento desse novo contexto do mundo do trabalho, em condições de modificá-lo e de criar novas condições de ocupação. (BRASIL, 2002, p. 15).

Em outro Parecer do CNE/CES, nº 436/2001, essas exigências também estão explícitas no que trata especificamente de cursos superiores de Tecnologia – formação de tecnólogos:

[...] conforme indicam estudos referentes ao impacto das novas tecnologias cresce a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas e elevando os níveis de qualidade de oferta. (BRASIL, 2001, p.52).

Com tal realidade começava a tomar forma uma proposta de cunho neoliberal na área educacional no governo Collor, que se propagou no governo de seu sucessor, Itamar Franco. Essa proposta, porém, encontrou campo fértil e se consolidou no mandato de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1994, instituindo a nova divisão do trabalho educacional no Brasil (NEVES, 2000). Configuraram-se, neste período, no âmbito do Governo, conforme a autora há pouco citada, ações educacionais que visavam a atender tanto às demandas voltadas para o “resgate da dívida social” quanto àquelas mais direcionadas às exigências do modelo de desenvolvimento da industrialização substitutiva das importações com ênfase no estabelecimento “de alianças internacionais no campo tecnológico e [a participação] das redes de inovações globalizadas e dos novos padrões de transferências de tecnologia”. (NEVES, 2000, p.79).

Essas orientações são seguidas pelo MEC quando objetiva reestruturar os ramos científico e tecnológico da formação profissional *lato sensu*, instituindo “um novo arcabouço material que favoreça a adequação produtiva da ciência e da tecnologia transferidas ao país, predominantemente, por empresas multinacionais”. (NEVES, 2000, p.91).

Martins (2000, p.60) exprime que a hegemonia do capital na atual fase resulta da capacidade dele “reorganizar-se, sendo um dos frutos dessa reestruturação a intervenção no processo de ensino aprendizagem, para também conformá-lo de acordo com seus interesses como força social dominante”.

No âmbito das políticas educacionais, na vigência do primeiro mandato de FHC, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em dezembro de 1996, após longo debate entre propostas conflitantes. Sobre os artigos 39 a 42 que tratam em especial da educação profissional, Saviani (2001b, p.216) categoriza: “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”.

Já o Parecer n. 29/02, do Conselho Nacional de Educação, destaca com ênfase o fato de, na nova LDB, a educação profissional ser caracterizada como modalidade educacional que se articula com “as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia,” objetivando conduzir o cidadão “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (Art. 39). De acordo com essa propositura, a educação profissional desempenhava perante a nova ordem social e econômica papel estratégico.

A publicação do Decreto n. 2.208/97, que tratava da Reforma da Educação Profissional, organizou a educação profissional em três níveis, estabelecendo como nível tecnológico o terceiro, que correspondia “a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico”. Esse Decreto desvinculou o ensino técnico do ensino médio, ajustando assim a educação profissional à ideologia hegemônica neoliberal. Na avaliação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.3), esse dispositivo legal não foi capaz “de promover a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Na vigência do primeiro mandato do governo Lula, o Decreto n. 5.154/05, publicado em 23 de julho de 2004, que revogou o anteriormente referido, estabeleceu, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais determinadas pelo CNE, que a educação profissional tecnológica compreenderia cursos e programas de graduação e pós-graduação. O art. 2º do citado Decreto determina que os cursos superiores de Tecnologia serão organizados por áreas profissionais, considerando sua “estrutura sócio-ocupacional e tecnológica”, e que sua organização deverá ser conduzida mediante estreita articulação com áreas da “educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia”. (BRASIL, 2004).

Quanto à organização dos cursos superiores de Tecnologia, especificamente, no que concerne à definição de seus objetivos, características e duração, o Decreto n. 5154/04

recomenda que ela deve ser feita à luz das diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. O citado Decreto prevê para os cursos superiores de Tecnologia, quando organizados em etapas com terminalidade, “saídas intermediárias” com garantia de certificados de qualificação para o trabalho para aqueles que concluírem com êxito módulos do curso.

Em linhas gerais, a dita “saída intermediária possibilita aos cursos superiores de tecnologia uma qualificação aligeirada”, legalmente concedida, que conduz a uma qualificação para o trabalho e a obtenção de certificados. Na verdade, a velha e conhecida qualificação aligeirada, retoma o cenário disfarçada de “saída intermediária”.

Essa flexibilidade esteve presente em outros contextos, ou melhor, prescrita em instrumentos legais, como, por exemplo, na política educacional do governo FHC que também contemplou ações (programas e cursos) de qualificação e requalificação aligeirados, objetivando por meio dessas ações intermediárias inserir os trabalhadores no mercado de trabalho em consonância com as orientações dos organismos internacionais.

Nesse sentido, a política de educação profissional de nível tecnológico, quando institui expressamente o aligeiramento da formação, ainda que como saída alternativa, em muito se harmoniza ao receituário neoliberal e retoma o discurso da empregabilidade que pressupõe uma formação aligeirada, justificando, no entender de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.11), “dentre outras alternativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação”.

No entendimento de Soares (1982 *apud* AMARAL, 2006), os cursos superiores de Tecnologia com “saídas intermediárias” são na verdade uma manobra do Governo, tentando conter a demanda dos indivíduos que tencionam continuar seus estudos em cursos universitários de graduação plena.

O Parecer CNE/CES n. 436/01 traz resumidamente um apanhado das atuais mudanças oriundas do mundo do trabalho. Em síntese, reconhece que se está diante de uma nova cena econômica e produtiva que demanda novas formas de organização e gestão da força de trabalho. Nessa conjuntura de então, a educação desempenha papel preponderante na preparação de mão de obra uma vez que cresce “[...] a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação.” (BRASIL, 2001, p.52). Nessa configuração, os cursos superiores de Tecnologia, conforme as considerações do relator, “[...] parecem ressurgir como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2001, p.58).

De acordo com o citado Parecer, os cursos superiores de Tecnologia (CST) são graduações com características especiais, diferenciados, portanto, dos de graduação plena, e conduzem a diplomas de tecnólogo. O acesso aos CSTs se dará por processo seletivo em conformidade com os demais cursos de graduação. Esse Parecer especifica também as formas de credenciamento das instituições, as normas de implantação e a carga horária mínima por área profissional.

Determina, ainda, que os cursos superiores de Tecnologia poderão ser ministrados em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores. As universidades e os centros universitários gozam de autonomia para criá-los livremente; no entanto, as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores necessitam de autorização prévia para implantá-los.

A Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de Tecnologia e em seu art. 1º traz como objetivo da educação profissional de nível tecnológico: “[...] garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias” (BRASIL, 2002).

Segundo essa Resolução os cursos superiores de tecnologia devem:

- I – incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeito;
- II – incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- III – desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- IV – propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- V – 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;
- VI – adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; e
- VII – garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. (BRASIL, 2002, p.45).

2.4.1 Política e política de turismo: breve conceituação

Ao refletir sobre o conceito de política, a ideia que comumente vem à mente é aquela que o associa “a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *polis*, ou seja, o Estado”. (DIAS, 2003, p.121). Se a política, compreendida

como um conjunto de ações exercidas pelo Estado, direcionar-se ao bem comum e beneficiar a sociedade como um todo, ela é pública.

Numa acepção de natureza muito elementar, a definição de política pública é tudo o que o governo decide fazer ou não. Nesse sentido, a concepção de política compreende não somente todas as ações do Governo mas também sua inação, as decisões e não decisões. Tais considerações envolvem uma escolha deliberada entre alternativas. (DYE 1992 *apud* DYE, 1992).

Uma política pública deve submeter-se à apreciação de órgãos públicos para legitimar-se. Uma vez incorporada a essas estruturas, ela será posta à prova (legitimada), submetendo-se assim a critérios de aceitabilidade, reformulação, enfim, aos ajustes necessários e cabíveis.

Sobre a sistematização de uma política pública de turismo, Dias reconhece a importância de sua implementação e recorre ao conceito de Beni para melhor enfatizá-la.

[...] é a espinha dorsal do ‘formulador’ (planejamento), do ‘pensar’ (plano), do ‘fazer’ (projetos, programas), do ‘executar’ (preservação, conservação, utilização e resignificação dos patrimônios natural e cultural e sua sustentabilidade), do ‘reprogramar’ (estratégia) e do ‘fomentar’ (investimentos e vendas) o desenvolvimento turístico de um país ou de uma região e seus produtos finais. (DIAS, 2003, p.120)

Essa concepção de natureza ampla, por prescindir de ações legalmente formalizadas e estruturalmente articuladas, que contemplem todas as dimensões do objeto (política de turismo), não é “algo comum” de acontecer em razão da própria complexidade do fenômeno turístico – pondera Dias (2003).

Ações de natureza mais contingente, voltadas para um objetivo específico, “seja no sentido de orientar, regulamentar ou ordenar a atividade ou segmentos do turismo” uma vez empreendidas pelo Estado, podem também ser denominadas política de turismo, na percepção do citado autor. Nessa perspectiva estrita, pode-se, então, definir política pública de turismo como “orientações específicas para a gestão diária do turismo, abrangendo os muitos aspectos operacionais da atividade”. (BENI, 2001 *apud* DIAS 2003, p.120).

Outra definição de política de turismo é dada por Goeldner, Ritchie e MacIntosh (2002) *apud* Dias (2003, p.121), que a compreendem como

[...] um conjunto de regulamentação, regras, diretrizes, diretivas, objetivos e estratégias de desenvolvimento e promoção que fornece uma estrutura na qual são tomadas as decisões coletivas e individuais que afetam diretamente o desenvolvimento turístico e as atividades diárias dentro de uma destinação.

Para Goeldner, Ritchie McIntosh (2002 *apud* DIAS, 2003, p.122), em termos mais específicos, a política de turismo atende as seguintes funções:

- a) define as regras do jogo, ou seja, os termos nos quais as operações turísticas devem funcionar;
- b) estabelece atividades e comportamentos aceitáveis;
- c) fornece uma direção comum e a orientação para todos os interessados no turismo em uma destinação;
- d) facilita o consenso em torno de estratégias e objetivos específicos para uma destinação;
- e) fornece uma estrutura para discussões públicas e privadas sobre o papel e as contribuições do setor turístico para a economia e para a sociedade em geral; e
- f) permite que o turismo estabeleça interfaces com outros setores da economia de forma mais eficaz.

Na perspectiva dos autores ora mencionados, em termos mais gerais, uma política de turismo formal, de abrangência nacional, ocupa-se das seguintes áreas:

- a) os papéis do turismo dentro do desenvolvimento socioeconômico geral da destinação;
- b) o tipo de destinação que irá cumprir de forma mais eficaz as funções desejadas;
- c) taxaço – tipos e níveis;
- d) financiamento do setor turístico – fontes e prazos;
- e) natureza e direção do desenvolvimento e manutenção do produto;
- f) acesso e infra-estrutura de transportes;
- g) práticas regulamentadoras (como companhias aéreas e agências de turismo);
- h) práticas e restrições ambientais;
- i) imagem e credibilidade do setor;
- j) relacionamentos na comunidade;
- k) oferta de recursos humanos e mão-de-obra;
- l) legislação sindical e trabalhista;
- m) tecnologia;
- n) práticas de *marketing*; e
- o) funcionamento do turismo estrangeiro. (GOELDNER; RITCHIE; MACINTOSH, 2002 *apud* DIAS, 2003, p.122).

2.4.2 O discurso da qualificação/capacitação no contexto das políticas nacionais de turismo: de 1990 aos dias atuais

Paralelamente a essas mudanças e exigências, começavam a ganhar notoriedade outros setores da economia, como o setor terciário, que se manteve por muito tempo inexpressivo, em decorrência da primazia do setor industrial. Atualmente a situação se inverteu, e o setor da prestação de serviços, ramo no qual o turismo está inserido, deu uma guinada, movimentando a economia, sendo responsável por grande parte dos empregos em muitos estados e países.

Para que se tenha a noção aproximada de como o setor terciário se destaca entre outros setores da economia, recorre-se à tabela de Trigo (1999, p.81):

TABELA 1 – Setores

SETOR	PORCENTAGEM
Primário	5 a 15%
Secundário	10 a 40%
Terciário	30 a 65%

Fonte: Trigo (1999, p.81).

Como se pode constatar, o setor terciário cresce e impulsiona a economia, superando, assim, significativamente, os setores primário e secundário.

À vista dessas constatações, os empresários começaram a perceber que estavam diante da “galinha dos ovos de ouro”, ou seja, por meio da exploração do setor da prestação de serviços, era possível alavancar a economia, gerando mais lucros e mais empregos, e usar do discurso da melhoria da qualidade de vida da população.

Nessa mesma linha de pensamento, estão os gestores públicos que começaram a valorizar esse setor, elaborando e implementando políticas públicas de incentivo à qualificação na área de educação profissional, com o intuito de melhorar os índices de crescimento econômico e promovendo o desenvolvimento e a inserção social.

O discurso recorrente sobre a necessidade da qualificação/capacitação profissional, não só como possibilidade de inserção no mercado de trabalho, assim como para melhor atender o turista, pôde ser constatado por meio das políticas públicas setoriais de turismo que se delinearão no final da década de 1990 e início deste século e continuam até então.

Na Política Nacional de Turismo do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no quadriênio 1996-1999, essas intenções estão claras nos objetivos e metas:

O turismo, alicerçado nas potencialidades naturais do maior país tropical do mundo, pode cooperar de maneira substantiva como instrumento de desenvolvimento regional sustentável, tendo como resultados: [...] (3) geração de novos empregos e a manutenção dos existentes, (4) a qualificação e requalificação dos recursos humanos já envolvidos; (5) o aproveitamento de mão-de-obra não-qualificada, com sua conseqüente capacitação. (BRASIL, 1997b, p.27937).

No Plano Nacional do Turismo – Diretrizes, Metas e Programas quadriênio 2003-2007 do governo Luís Inácio Lula da Silva, fica patente, na mensagem do Presidente, o compromisso de “criar empregos, gerar divisas para o país, de reduzir as desigualdades regionais e distribuir melhor a renda são questões que devem ser enfrentadas de imediato.”

(BRASIL, 2003, p.3). A ascensão do setor terciário, em especial o turismo, como atividade econômica, incentiva as políticas de qualificação, a fim de atender a demanda crescente.

Confirmando essa circunstância favorável e em constante crescimento do setor turístico, Arbache (2001), enfatiza que o turismo internacional movimentou US\$ 435 bilhões em 1996, o que corresponde a 1,5% do PIB mundial, passando, assim, a ser a terceira mais importante atividade econômica mundial.

Levantamentos da EMBRATUR confirmam que somente em 1999 o setor gerou US\$ 4 bilhões em divisas para o País, produzindo resultados benéficos para os mais diferentes setores da economia. De acordo com Trigo (1999), o turismo nacional vem se desenvolvendo desde a década de 1990 e continuou em ascensão em 2002. Essas estatísticas servem para reforçar a importância de se investir na qualificação para garantir ao mercado a oferta de profissionais qualificados.

Desde a criação do Ministério do Turismo, em janeiro de 2003, no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o segmento movimenta positivamente a economia nacional, sendo considerado atualmente “o quinto principal produto na geração de divisas em moeda estrangeira para o Brasil, disputando a quarta posição com a exportação de automóveis”. Essa projeção, que o turismo alcançou nos últimos anos, deve-se, segundo o Presidente da República, ao fato de o Estado tratar a atividade turística como “assunto prioritário”. (BRASIL, 2003, p.5).

O atual Plano Nacional de Turismo, publicado no início de 2007, com vigência para o período - 2007/2010, tenciona manter o compromisso de consolidar as metas e programas previstos no Plano Nacional de Turismo do quadriênio anterior, sobretudo aqueles que dizem respeito à descentralização, à gestão participativa e à promoção do Brasil no exterior e celebrar o compromisso de “promover o turismo com um fator de inclusão social, por meio da geração de trabalho e renda e pela inclusão da atividade na pauta de consumo de todos os brasileiros”. (BRASIL, 2007, p.16).

Acercando-se dos resultados positivos do ano de 2006, quando as principais empresas do setor tiveram um faturamento de 29,6 bilhões, o que representou um crescimento da ordem de 29% em relação ao ano de 2005, o PNT (2007-2010) traça alguns prognósticos positivos para o setor nos próximos anos, objetivando, como anteriormente mencionado, não somente dar continuidade e consolidar as metas e programas do Plano antecessor, como também fortalecer o desenvolvimento do turismo interno, ofertando pacotes e roteiros turísticos com financiamentos diferenciados e preços promocionais, especialmente para aposentados, estudantes e trabalhadores. Essas iniciativas, segundo as palavras do Presidente

da República, situa o “lazer turístico na cesta de consumo da família brasileira”. A intenção de incentivar o mercado interno nos próximos quatro anos impactará positivamente a economia do País, ensejando empregos e renda e, conseqüentemente, melhorando a qualidade de vida da população.

O turismo representa na atualidade um dos segmentos que, substancialmente, eleva os índices de crescimento econômico, sendo responsável pela geração de 6 a 8 por cento do total de empregos no mundo, segundo dados da Organização Mundial de Turismo (OMT). Ademais, estudos comparativos demonstram que gerar um posto de trabalho na atividade turística é bem menos dispendioso do que em outros setores da economia. Segundo pesquisa feita pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica – FIPE,

[...] a hotelaria, um segmento intensivo em mão-de-obra e com peso importante na atividade turística, demanda em torno de R\$ 16.198,60 de valor da produção da atividade requerida para geração de uma unidade de emprego, valor este bem menor do que aquele demandado por outros setores econômicos, tais como indústria têxtil (R\$ 27.435,20), construção civil (R\$ 28.033,00) e siderurgia (R\$ 68.205,90). (BRASIL, 2007, p.24).

Ancorado em pesquisas que indicam a crescente expansão da atividade turística e considerando os bons resultados do setor na atualidade, o governo Lula estabelece como uma das prioridades na vigência de seu atual mandato o desenvolvimento do turismo. Na visão do Governo, a confluência de fatores, como os relacionados, a seguir, contribuem indiscutivelmente para o seu fortalecimento.

- O turismo é um multiplicador do crescimento sempre acima dos índices médios de crescimento econômico.
- O turismo é intensivo em mão de obra, com impactos positivos na redução da violência no País.
- O turismo é uma porta de entrada para os jovens com diferentes níveis de qualificação no mercado de trabalho.
- O turismo ajuda a fortalecer a identidade do povo e contribui para a paz ao integrar diferentes culturas. (BRASIL, 2007, p. 15).

Embora a conjectura para o desenvolvimento da indústria do turismo seja bastante animadora, é importante considerar que o turismo é um dos segmentos mais suscetíveis aos efeitos da globalização econômica. A desestabilização da economia, por exemplo, seja no âmbito internacional ou internamente, tem reflexos imediatos no desempenho dessa atividade. Panosso Netto e Trigo (2003) argumenta que a estabilidade política, social e econômica é fator fundamental para o desenvolvimento do turismo em um país ou região. A não-presença de um desses fatores assegura ainda que precariamente, a “manutenção do fluxo turístico”, no

entanto, se dois deles se encontrarem “comprometidos”, indubitavelmente, o setor terá um desempenho deficiente.

Outrossim, a instabilidade do clima, a não-preservação do ambiente e os conflitos de natureza racial e religiosa em muitas regiões e países repercutem negativamente na continuidade do fluxo turístico. Afora esses eventos, a Organização Mundial de Turismo - OMT reconheceu como características básicas da ocupação no turismo: sazonalidade³, precariedade, baixos salários. Ouriques (2005, p. 2) acrescenta ainda “a informalidade como característica marcante dos mercados de trabalho nas economias periféricas” e prevê “um quadro nada agradável a caracterizar o turismo, sob essa ótica”. Sintetizando, ele arremata:

[...] o turismo é um veículo da modernização capitalista. Talvez seja essa sua principal função na globalização contemporânea: introduzir as relações sociais especificamente capitalistas, subordinando e mesmo extinguindo, muitas vezes, as formas arcaicas, tradicionais. (OURIQUES, 2005, p. 2).

Especificamente sobre os fluxos sazonais, pesquisas evidenciam que a alternância deles tem repercussão imediata na atuação do mercado de trabalho, visto que em períodos de alta estação a oferta de emprego tende a ser maior e, em decorrência disso, aumenta a contratação de mão de obra. Já em períodos de baixa temporada, ocorre retração na contratação da força de trabalho, em razão do desaquecimento da economia.

Criar condições de empregos em baixas temporadas para combater os efeitos dos fluxos sazonais são algumas das iniciativas propostas pela Organização Internacional do Turismo (OIT). Para Soares e Nascimento (2006), a tentativa de resolver o problema da sazonalidade favorece a “monocultura turística”, que em outras palavras significa caracterizar o turismo como “única atividade econômica”, competitivamente viável durante o ano inteiro. Nessa perspectiva, passa-se a disseminar, tanto no meio político como no âmbito empresarial, a ideologia de que o turismo é uma “atividade benéfica” com inegável poder de solucionar/amenizar as desigualdades sociais, atribuindo-lhe assim o papel de “tábua de salvação”, de mito “salvador”.

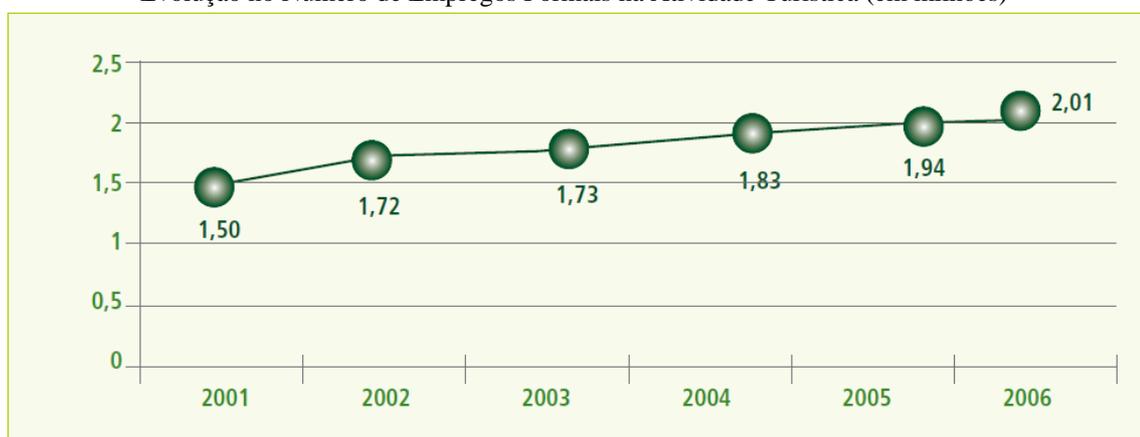
³ A sazonalidade é uma das características mais marcantes das atividades turísticas, caracterizada por intenso movimento de turistas em determinadas épocas do ano, quando se faz uso intensivo dos recursos turísticos, serviços e infra estrutura num período conhecido como de alta temporada, que se contrapõe a sua subutilização no restante do ano, denominado baixa temporada (DIAS, 2003, p. 48).

Sobre o comportamento do mercado de trabalho com relação à geração de empregos formais, baseando-se nas Atividades Características do Turismo - ACT⁴ no período de 2002 a 2006, os resultados gerados pela Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, do Ministério do Trabalho e Emprego, indicam que o setor produziu 1.716 mil empregos, em 2002, ao passo que, em 2006, esse número chegou a 2.013 mil empregos, representando um crescimento de 17,30% empregos em quatro anos (Tabela 2).

TABELA 2 - Evolução no Número de Empregos Formais na Atividade Turística (em milhões)

2001	2002	2003	2004	2005	2006
1,50	1,72	1,73	1,83	1,94	2,01

Evolução no Número de Empregos Formais na Atividade Turística (em milhões)



Fonte: MTE/RAIS. (*) Dado preliminar, oriundo do CAGED, que poderá sofrer alterações em função da publicação da RAIS definitiva de 2005.

Essa projeção do número de empregos gerados no mercado formal, no entanto, tende a modificar-se, quando se considera, para efeito de avaliação, o desempenho da mão de obra informal (atividade predominante no setor de turismo). A alteração/modificação está associada ao multiplicador utilizado para análise do número de empregos e ocupações gerados pelo turismo, no mercado formal e informal (Tabela 3).

⁴ A Organização Mundial de Turismo – OMT desenvolveu a Classificação Internacional Uniforme das Atividades Turísticas (clasificación Internacional Uniforme de Actividades Turísticas – CIUAT) compatível com a terceira revisão da International Standard Industrial Classification – ISIC, elaborada pelas Nações Unidas, utilizando integralmente a mesma estrutura, de forma a garantir a compatibilidade internacional das estatísticas de turismo. Do conjunto de atividades econômicas contidas na Classificação Internacional Uniforme das Atividades Turísticas, destacam-se: 1) Hotéis e similares; 2) Segundas residências em propriedades (imputada); 3) Restaurantes e similares; 4) Serviços de transporte ferroviário de passageiros; 5) Serviços de transporte rodoviário de passageiros; 6) Serviços de transporte marítimo de passageiros; 7) Serviços de transporte aéreo de passageiros; 8) Serviços anexos ao transporte de passageiros; 9) Aluguel de bens e equipamentos de transporte de passageiros; 10) Agências de viagens e similares; 11) Serviços culturais; 12) Serviços desportivos e de outras serviços de lazer (IBGE, 2006, p.11).

TABELA 3 – Número Total de Empregos na Atividade Turística - Formais e Informais (em milhões de pessoas ocupadas)

2002	2003	2004	2005	2006 (*)	Acumulado 2003/2004/2005/2006 (pessoas ocupadas)
5,15	5,18	5,48	5,81	6,04	891.000

Evolução no Número de Empregos na Atividade Turística – Formais e Informais (em milhões de pessoas ocupadas)



Fonte: MTE/RAIS/UnB. (*) O dado de 2006 foi estimado tomando como referência o número de empregos em 31/12/2005, acrescido do saldo do CAGED (adm - desl) de janeiro a dezembro de 2006.

O número de empregos formais e informais criados pela atividade turística foi de 891.000, nos anos de 2003 a 2006. A estimativa prevista no PNT (2007-2010) para o final de 2007 era gerar, segundo uma de suas metas, 1,2 milhão de empregos e ocupações. Essa expectativa foi prontamente atingida, visto que, em 2007, a geração de empregos formais e informais atingiu esta meta.

O PNT (2007-2010) tem como meta criar 1,7 milhão de empregos e ocupações até o final de 2010. A projeção engloba, para efeito de alcance de meta, os empregos e ocupações diretos, formais e informais gerados pelo turismo. Conforme preconiza o Plano Nacional de Turismo, “o grande número de empregos que gera o turismo, a sazonalidade e a alta rotatividade nos postos de trabalho requerem um esforço adicional em especial para a qualificação dos recursos humanos”. (BRASIL, 2007, p.74).

Nesse sentido, a política nacional de turismo vigente, por meio de um conjunto de medidas (macroprogramas), estabelece a implementação de uma política de qualificação de recursos humanos “que oriente as instituições responsáveis pelo financiamento, formulação e oferta de cursos para os diversos setores que integram a cadeia produtiva do turismo, nos seus diversos níveis, desde a formação gerencial e acadêmica até os níveis operacionais”; considera, ainda, que a qualificação profissional “deve ser coordenada pela Mtur ampliando a articulação com as instituições que atuam na área, sendo ainda acompanhada pelas entidades e associações representativas das categorias de atividades, objeto das respectivas

qualificações”; faz menção “ao desenvolvimento de competências necessárias ao pleno desenvolvimento do trabalho”, salientando que, uma vez discriminadas, elas devem pautar-se segundo “às normas técnicas brasileiras para competências de pessoal”; reconhece também a importância de acompanhar os resultados dessas ações “seja no sentido da avaliação do número de pessoas qualificadas, nos diversos níveis e segmentos, seja na efetiva mensuração dos resultados alcançados pela qualificação, considerando-se a valorização dada pelo mercado e a empregabilidade dos qualificados”. (BRASIL, 2007-2010, p.74).

Por fim, o PNT (2007-2010) compreende que a qualificação profissional para o turismo deve ensejar “a educação continuada e a formação profissional articulada com o Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, e com os programas de qualificação profissional do Ministério do Trabalho e emprego”. (BRASIL, 2007, p.76).

3 OS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL

Como anteriormente aqui mencionado, em 1978, a Lei 6.545 autoriza a implantação dos centros federais de Educação Tecnológica no País. Nesse mesmo ano, três escolas técnicas federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) transformam-se em Cefets, posteriormente, no ano de 1989, ocorre a criação do Cefet-MA, e, em seguida, o Cefet-BA, em 1993.

A transformação de algumas escolas técnicas federais em centros federais de Educação Tecnológica representou, no entender de Ramos (2006), “um projeto mais ousado”. A consolidação da rede de escolas técnicas federais como instituições de referência no Brasil, dada a sua atuação estratégica na formação da força de trabalho industrial brasileira, indubitavelmente, contribui para efetivação desse projeto.

O aporte financeiro para implementação dessa nova institucionalidade contou com o apoio internacional. Em 21 de junho de 1971, foi assinado contrato de empréstimo internacional, com prazo de execução até 30 de dezembro de 1975. A Universidade de Oklahoma, Estados Unidos, ofereceu mestrado para os professores envolvidos com esse projeto, configurando-se, pois, mais uma parceria internacional.

A concepção de escola voltada exclusivamente para a oferta de cursos técnicos em nível médio precisava ser revista. No contexto estrutural, a criação dos centros federais de Educação Tecnológica visava à “verticalização do ensino”. Assim, em uma mesma instituição, seriam ofertados “cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino” em consonância com as demandas do setor produtivo.

Consoante Pereira, a implantação dessa nova institucionalidade

[...] justifica-se pela necessidade da formação de profissionais cujos requisitos ultrapassam aqueles pertinentes aos técnicos de nível médio e se fortalece pela reivindicação de processos de educação permanente do trabalhador diante da premência em acompanhar as céleres mudanças, face ao incremento de novas tecnologias e novos padrões organizacionais no mundo produtivo. (PEREIRA, 2006, p.160).

Nessa realidade, esses centros ampliaram suas atribuições e passaram a atuar também na oferta de cursos de graduação (tecnólogo) e pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Os cursos em nível de graduação que os Cefets ofereciam regularmente eram de Administração, de Hotelaria, de Engenharia Industrial e de Tecnologias nas áreas de construção civil, de manutenção (mecânica, petroquímica, elétrica e eletrônica) e de processamento petroquímico

(MANFREDI, 2002). Como o passar dos anos, essa demanda foi redimensionada e os Cefets passaram a ofertar cursos em outras áreas, inclusive nas de Engenharia.

Os cursos voltados para formação de professores, as licenciaturas, de acordo com essa nova institucionalidade, visavam a promover o aperfeiçoamento e a atualização contínua dos profissionais da área tecnológica. Inicialmente, a formação direcionava-se aos professores que ministravam disciplinas profissionalizantes, em nível de 2º grau. Outra linha de atuação dos Cefets é na área da pesquisa, sobretudo a aplicada. Esses centros deveriam, ainda, oferecer extensão.

O desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas conferiram maior dinamismo à pesquisa. Investir nela significava, no atual panorama “crescentemente globalizado, de abertura de mercados e de forte competição internacional” tornar as unidades produtivas não somente competitivas mas sobretudo, produtivas. Daí a importância de os Cefets, como centros especializados em educação profissional de nível tecnológico, voltarem-se para a sua realização.

Com a publicação da Lei Federal n. 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, novos centros de educação tecnológica foram implantados. Esse preceito legal garantia a transformação gradativa das escolas técnicas federais, criadas até a presente data, em centros federais de Educação Tecnológica. A transformação das escolas agrotécnicas federais, voltadas para formação de técnicos do setor agrário, em centros federais de Educação Tecnológica estava prevista neste expediente legal também.

Com a edição do Decreto Federal n. 2.406, de 27 de novembro de 1997, a Lei que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi regulamentada. A mudança de rumo, que interpôs o citado Decreto Federal, altera “a concepção que prevaleceu até 1993, quando da implantação do Cefet-BA, redefinindo na direção do empobrecimento das atribuições e funções da rede Cefet”. (PEREIRA, 2006, p.161).

A reorientação dada à Lei n. 8.948/94, coincidentemente, aconteceu durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, mais especificamente, em 1997, quando o citado Decreto Federal foi publicado. Defensor do ideário neoliberal, o então Presidente implementou em seu governo mudanças, notadamente, no âmbito educacional e na economia, em conformidade com o que propugnava esse ideário. O Estado adotou medidas de contenção de gastos, sobretudo com a Educação. Nesse sentido,

[...] a expansão das oportunidades escolares far-se-ia, a partir de então, pela adoção de medidas de natureza financeira, tendo em vista a utilização correta das várias fontes de financiamento; do emprego de ações políticas, através de alterações na legislação para redefinir responsabilidades pela escolarização. (NEVES, 2000, p.89).

Então, teve início a política de expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, notadamente no segmento privado. Ante tal sinalização, constata-se um crescimento expressivo de cursos superiores de tecnologia ofertados em IES privadas. Para se ter uma ideia aproximada das reais dimensões dessa evolução, recorreu-se aos estudos de Giolo (2006, p.111) sobre os números de expansão da educação tecnológica superior no Brasil.

Segundo sua pesquisa, entre os anos de 1994 e 2004, por exemplo, o número dos cursos de tecnologias em IES privadas aumentou 62,6%, passando de 166 cursos para 1.003, havendo dessa forma um crescimento expressivo. Já a oferta desses cursos em instituições públicas (federal, estadual e municipal), no mesmo período, não teve uma evolução significativa. Para Giolo (2006, p.113),

[...] dos 261 cursos existentes em 1994, 95 (36,4%) eram ofertados pelo setor público, enquanto que 166 (63,6%) cabiam às IES privadas. Em 2004, dos 1804 cursos existentes no país, apenas 359 (19,9%) estavam em instituições de ensino superior públicas, ficando para o setor privado 1.445 cursos (80,1%).

Mesmo mantendo um padrão de excelente qualidade na oferta de ensino público e contando com instalações e infraestrutura próprias, a política de contenção de gastos na área da educação, imposta pelo governo FHC, não poupou a rede Cefet. O entendimento de que a manutenção desses centros era por demais dispendiosa, “exageradamente cara”, era o pensamento difundido pelos sectários de FHC.

A visão reducionista de que investir em educação profissional era demasiadamente dispendioso fez com que se revissem as atribuições dos centros federais de educação tecnológica. Consoante Pereira (2006, p.161), a publicação do Decreto Federal n. 2.406/97 “representou no curso de implantação dos centros federais de educação tecnológica um duro golpe, ou melhor, a interrupção de uma concepção institucional”, que se instalara quando da implantação dos Cefets em cinco importantes estados da Federação, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Maranhão e Bahia.

De acordo com o Decreto Federal n. 2.406/97 e em consonância com o Art. 40 da Lei 9393/96, os centros de Educação Tecnológica têm por finalidade:

[...] formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estrita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (BRASIL, 1997b, p.27937).

Em seu artigo 3º, o citado Decreto estabelece como características básicas dos centros federais de Educação Tecnológica:

- I - oferta de educação profissional, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- II - atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;
- III - conjugação, no ensino, da teoria com a prática;
- IV - integração efetiva da educação profissional aos diferentes níveis e modalidade de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;
- V - utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- VI - oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior;
- VII - oferta de formação especializada, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;
- VIII - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- IX - desenvolvimento da atividade docente estruturada, integrando os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;
- X - desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;
- XI - estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;
- XII - integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo. (BRASIL, 1997b, p.27937).

Com relação aos objetivos dos CEFETs, o artigo 4º do referido Decreto define os seguintes:

- I - ministrar cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização e outros de nível básico da educação profissional;
- II - ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional, para os diferentes setores da economia;
- III - ministrar ensino médio;
- IV - ministrar ensino superior, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- V - oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando a atualização, o aperfeiçoamento e a especialização de profissionais na área tecnológica;
- VI - ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica;
- VII - realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas, de forma criativa, e estendendo seus benefícios à comunidade. (BRASIL, 1997b, p.27937).

Os centros federais de Educação Tecnológica, criados pela Lei n. 8.948/94 e regulamentados pelo Decreto n. 2.406/97, gozam de autonomia para a criação de cursos

superiores de Tecnologia sem a autorização prévia do MEC. Já os centros de educação tecnológica privados apenas possuem autonomia para a criação de cursos tecnológicos sem a autorização prévia do MEC nas áreas profissionais em que já possuem cursos reconhecidos (BRASIL, 2002).

3.1 O Centro Federal de Educação Tecnológica no Ceará: breve retrospectiva histórica

Com o advento da Proclamação da República, em 1889, novas expectativas foram criadas com relação ao desenvolvimento do País. Havia por parte de segmentos diferentes da sociedade “uma forte pressão” no sentido de transformar o Brasil “num país cuja base econômica deveria estar fundada na produção industrial”. (SANTOS, 2007, p. 215).

Entre aqueles que defendiam “a ideologia do desenvolvimento baseado na industrialização”, encontrava-se Nilo Peçanha, presidente da República, que transformou seu idealismo em medidas educacionais. Para tanto, baixou o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando as escolas de aprendizes e artífices. Ao todo, foram dezenove implantadas nas capitais dos estados, exceto no Rio de Janeiro, cuja unidade fixou-se na cidade de Campos, e no Rio Grande do Sul, onde na capital do Estado funcionava o Instituto Técnico Profissional, mudando sua designação para Instituto Parobé em seguida.

De cunho assistencialista, o ensino ministrado por estas instituições direcionava-se aos desvalidos da sorte “órfãos, pobres, índios e negros”. Segundo Cunha,

[...] a finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (CUNHA, 2000a, p.63).

A manutenção das escolas de aprendizes e artífices ficava a cargo do Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria. Tinham como finalidade ofertar ensino profissional primário e gratuito à população. O artigo 6º do Decreto n. 7.566, de 23/9/1909, estabelecia que os discentes, ao ingressar nestas instituições de ensino, deveriam “ter idade de dez anos no mínimo e de 13 anos no máximo e a preferência na matrícula deveria recair sobre os ‘desfavorecidos da fortuna’” (SANTOS, 2007).

Em sua fase inicial, as escolas de aprendizes artífices ofertavam dois cursos, ambos funcionando no período da noite. O primário, para os aprendizes que não dominassem os rudimentos da Leitura, da Escrita e da Matemática, e o de Desenho, para os discentes que

tivessem interesse em se aperfeiçoar na arte do ofício. Vale salientar que ambos os cursos eram obrigatórios.

A história do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE) tem como marco inicial à criação das escolas de aprendizes artífices, em 1909. No Estado, porém, essa experiência teve início em 24 de maio de 1910, com a instalação da Escola de Aprendizes Artífices, em edifício onde funcionou anteriormente a Escola de Aprendizes Marinheiros.

Após funcionar por quatro anos no mesmo prédio, a Escola de Aprendizes Artífices mudou de sede, localizou-se onde “se aquartelava a Milícia Estadual”, utilizando, para exercício de suas atividades laborais, apenas parte das dependências do edifício, situado na praça Nogueira Acioly, atualmente José de Alencar. Hoje essa área corresponde ao entorno do Teatro José de Alencar.

Baseando-se em informações compiladas na Revista Pedagógica v.1 fascículo I, editada pela Escola de Aprendizes Artífices do Ceará, Sidou fornece um perfil dos últimos sete anos de funcionamento da Escola, do qual foram destacados alguns registros:

[...] é elevado o número de alunos matriculados nos Cursos Primário e de Desenho, e nas Oficinas de Sapataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria e Carpintaria, Ferraria, Serralharia e Mecânica, e Alfaiataria.

[...] o programa do Curso Primário consistia na ministração de Elementos de Gramática da Língua Portuguesa, princípios de Aritmética e Geografia, noções de História Pátria e Educação Moral e Cívica, enquanto o ensino de Desenho compreendia a exercitação do industrial, do Geométrico e do ornamental.

[...] a Escola apresentava uma matrícula de 218 aprendizes, assim distribuídos: Tipografia, 49, Alfaiataria, 39; Marcenaria, 97; Ferraria, 21; e Sapataria, 12. [...] na condição de “ouvintes”, devidamente permitida, 35 alunos que, ao se apresentarem para processar a necessária matrícula, o prazo desta já havia encerrado. (SIDOU, 1979, p.31).

Em razão da crescente procura por seus cursos, a Escola de Aprendizes Artífices passou a ofertar novos cursos e ampliar suas oficinas. Com isso, surge a necessidade de ampliar também suas instalações para melhor adequar-se aos seus objetivos/finalidades. Com esse propósito, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará, após a extinção da Escola de Aprendizes Marinheiros, em 1932, ocupou as dependências onde funcionava essa unidade de ensino, no bairro Jacarecanga.

As dependências da extinta Escola de Aprendizes Marinheiros ofereciam melhores instalações para as novas demandas da Escola de Aprendizes Artífices. Durante sete anos a Escola de Aprendizes Artífices permaneceu nesse estabelecimento, posteriormente instalou-se num edifício onde anteriormente funcionou o Liceu do Ceará, na praça dos Voluntários.

A Escola passou a denominar-se Liceu Industrial de Fortaleza, com a edição da Lei n. 378, em 13 janeiro de 1937. Em 1940, transferiu-se para novo prédio “sede da Beneficente da Rede de Viação Cearense”, situado à rua 24 de maio n° 230. Recebeu a denominação de Liceu Industrial do Ceará, por determinação de despacho do Ministro da Educação e Saúde em 28 de agosto de 1941 e no ano seguinte tornou-se Escola Industrial de Fortaleza, com a edição do Decreto n° 4.121, de 25 de fevereiro de 1942.

Durante o período da Segunda Guerra Mundial, a importação de produtos industrializados reduziu-se drasticamente e o Estado, para suprir o mercado interno, teve que expandir seu incipiente parque industrial. Segundo Cunha,

[...] o envolvimento direto da Europa na Guerra e o dos Estados Unidos (como fornecedor e em processo intenso de mobilização militar) criaram condições propícias para a substituição de importações por mercadorias produzidas no Brasil. Para isso, abriram-se novas fábricas e expandiram-se as existentes. (CUNHA, 2000b, p.27).

Ante essa realidade, o governo intensificou uma política de qualificação de mão de obra, visando a aumentar a produção nacional. Passou a investir também na modernização das escolas da rede federal, comprando equipamentos e construindo instalações mais adequadas de acordo “com os fins a que se destinavam”.

Em 1952, com a construção de prédio próprio, localizado na avenida 13 de maio n° 2.081, a Escola Industrial de Fortaleza pôde transferir-se em caráter definitivo para sua nova sede, funcionando neste endereço até hoje.

Sobre a inauguração da sede própria, Sidou (1979, p.19) enfatiza:

Os que integravam a instituição, finalmente, experimentaram, após contínuas transferências de sua sede, a sensação de se acharem instalados em sua própria casa, onde poderiam, mais comodamente, dar cumprimento aos seus quefazer, num ambiente convidativo a uma maior produtividade, condizente com a expansão da Escola que já aí, ensaiava passos mais desenvolvidos, a fim de compatibilizar-se com a ascensão que o ensino técnico-industrial vinha alcançando em todo país.

A Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que estabeleceu nova organização escolar administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, concedeu às escolas profissionalizantes “personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira”, sendo, portanto, reconhecidas como autarquias federais.

No ano de 1965, a Lei n° 4.759 de 20 de agosto concedeu-lhe o nome de Escola Industrial Federal do Ceará. Em 1968, outro instrumento legal, a Portaria Ministerial n° 331,

de 6 de junho, alterou sua denominação para Escola Técnica Federal do Ceará. Figueiredo (2008, p.74) salienta que esta denominação manteve-se durante 31 anos, de 1968 a 1997, e que nesse período foram ofertados a comunidade muitos cursos, conforme quadro abaixo.

CURSOS	C/H	ANO	RESOLUÇÃO
Edificações	4.320h/a	1962	Nº. 65 de 28/02
Estradas	4.152h/a	1962	Nº. 65 de 28/02
Química Industrial	3.922h/a	1963	Nº. 125 de 5/02
Eletrotécnica	4.256h/a	1969	Nº. 453 de 31/01
Mecânica de Máquinas	4.112h/a	1969	Nº. 453 de 31/01
Telecomunicações	4.220h/a	1972	Nº. 122 de 4/12
Turismo	3.120h/a	1972	Nº. 109 de 8/11
Informática Industrial	4.336h/a	1987	Nº. 628 de 4/07
Segurança do Trabalho	2.114h/a	1989	Nº. 100 de 21/12

QUADRO 1 - Cursos técnicos ofertados durante o período de 1968-1997

FONTE: CRE/ETFCE, 1997.

Segundo ainda Figueiredo (2008), a escola também oferecia cursos especiais, com carga horária reduzida, voltados especificamente para formação técnica.

CURSOS	ANO	RESOLUÇÃO
Mecânica de Automóveis	1961	Nº 49 de 29/02
Eletricista	1963	Nº 125 de 5/02
Aprendizagem Industrial	1965	Nº 253 de 30/12
Química Industrial	1968	Nº 386 de 29/02
Desenho Mecânico e de Instalações Hidráulicas	1968	Nº 384 de 29/02

QUADRO 2 – Cursos técnicos especiais ofertados pela ETFCE

FONTE: CRE/ETFCE, 1997.

A instituição oferecia também cursos extraordinários para aqueles que pretendiam uma vaga no mercado de trabalho, mas não possuíam a escolaridade exigida para cursar o técnico de nível médio. Para atender essa demanda, foram ofertados alguns cursos: impressão gráfica, encadernação; solda elétrica; serralheiro civil; eletricista enrolador de motor; eletricista enrolador de transformador; eletricista instalador; corte e costura de vestuário masculino; carpintaria civil, estofaria de móveis; mecânico diesel; lanternagem e pintura; eletricidade de automóveis; reparador de rádio receptor; bombeiro hidráulico; tipógrafo; desenhista de arquitetura; e laboratorista. (FIGUEIREDO, 2008, p.74).

Em 1998, o Projeto Institucional, elaborado para implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, foi protocolizado junto ao MEC. Em 22 de março de 1999, a solicitação foi oficialmente concedida e, logo em seguida, em 26 de maio do corrente ano, o Ministério da Educação aprova o respectivo Regimento, conforme Portaria nº 845, instituindo dessa forma o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, dotada, na forma da lei, de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, tendo como marco referencial de sua história institucional uma contínua evolução, que acompanha o ritmo de desenvolvimento do Ceará, da Região Nordeste e do Brasil. (CEFETCE, 2005).

Tem por finalidade

[...] formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processo, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (CEFETCE, 2005, p.2).

Objetivando “promover a interiorização do ensino técnico”, a instituição implanta, inicialmente, na região Centro-Sul do Estado, duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), localizadas respectivamente nas cidades de Cedro e Juazeiro do Norte. Posteriormente, foi implantada em Maracanaú-Ce uma UNED. Dando prosseguimento a política de interiorização do ensino, que tem por meta promover a “capacitação da população do interior do Estado, para que ela esteja apta a ocupar as vagas no mercado de trabalho de cada região”, o CEFETCE planeja implantar mais seis Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs).

Em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará mantém, em consonância com o que determina o Artigo 4º do Decreto Federal n. 2.406/97, os objetivos anteriormente especificados para os centros federais de Educação Tecnológica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394) promulgada em 1996, que trata da educação profissional em seus artigos 39 a 42, e a publicação, no ano seguinte, do Decreto nº 2.208/97, que regulamentou especificamente os artigos que versam sobre essa modalidade de ensino na LDB, instituíram as bases para a reforma do ensino

profissionalizante no Brasil. A promulgação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto anteriormente citado, vem dar continuidade a essa Reforma.

Isto significou, sob o ponto de vista formal, o ajuste de todas as instituições públicas e privadas de educação profissional “às novas diretrizes educacionais estabelecidas pela legislação em vigor”. O Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI da Instituição, em consonância com essas novas diretrizes, entende que a Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

[...] formação inicial e continuada dos trabalhadores: incorporada à proposta curricular desta instituição, sintonizada com o mundo do trabalho, cujo objetivo maior é ampliar a empregabilidade do trabalhador, mediante a oferta de cursos, serviços e assessorias à comunidade e ao setor produtivo;

[...] educação profissional, técnica de nível médio: esta organizada de acordo com as áreas profissionais estabelecidas na Resolução CNE/CEB n.4/99 e é oferecida de forma concomitante ao ensino médio, pós-médio e integrada ao Ensino Médio com duração de dois e quatro anos, respectivamente; e

[...] educação profissional, tecnológica de graduação e de pós-graduação: a oferta de cursos superiores de tecnologia, ao nível de graduação, distribuídos nas áreas de Telemática, Indústria, Turismo e Hospitalidade, Artes, Lazer e Desenvolvimento Social, Química e Meio Ambiente e Construção Civil visam proporcionar a compreensão dos processos produtivos, seu domínio e sua modificação no âmbito da inovação tecnológica. (CEFETCE, 2005, p.2).

O CEFETCE e suas Unidades Descentralizadas (UnEDs), em conformidade com as determinações legais vigentes, ofertam : formação inicial e continuada de trabalhadores, educação técnica de nível médio (Integrado, na modalidade EJA e Subseqüentes e/ou Concomitantes); educação profissional tecnológica de graduação, licenciaturas em Física, Química, Matemática, Educação Física, Artes visuais e Teatro, bacharelados em Engenharias de Computação, Mecatrônica, Telecomunicações e Ambiental, oferta também pós-graduação (*lato e stricto sensu*). A seguir serão abordados os cursos superiores de Tecnologia, mais especificamente, o curso de Tecnologia em Gestão em Turismo.

3.1.1 Os cursos superiores de tecnologia do CEFETCE

Os cursos superiores de tecnologia começaram a ser ministrados no Cefet-Ce em 1999. Os primeiros cursos ofertados nesse nível de ensino foram os de Mecatrônica Industrial e Telemática. Nos anos seguintes, o Cefet-Ce expandiu sua oferta de cursos superiores, inclusive em suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs).

O ingresso nos cursos superiores de Tecnologia do Cefet-Ce é feito mediante aprovação em vestibular que acontece regularmente duas vezes ao ano. O programa das

provas é elaborado em consonância com os conteúdos programáticos do Ensino Médio (art. 51, da Lei n. 9394/96) (BRASIL, 1996a). Os candidatos que optarem por cursos relacionados ao eixo Produção e Design estão sujeitos, também, à prova de habilidade específica.

A atuação do CEFETCE no nível superior orienta-se, segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013), pelos seguintes princípios:

- Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica e favorecer a sua aplicação no mundo do trabalho;
- Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, voltadas à gestão de processos e à produção de bens e serviços;
- Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho, estimulando assim o prosseguimento de estudos em cursos de extensão;
- Adotar os princípios de interdisciplinaridade, da contextualização e da atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- Garantir o alcance do perfil profissional previsto para o curso. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA-IFCE, 2009, p.56).

A Resolução nº. 3/2002 homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de Tecnologia. Por essas Diretrizes, as áreas profissionais nas quais se organizariam os cursos que seriam ofertados, sujeitas a atualizações pelo Conselho Nacional de Educação, ganharam as seguintes denominações: Agropecuária; Artes; Comércio; Comunicação; Construção Civil; Design; Geomática; Gestão Imagem Pessoal; Indústria; Informática; Lazer e Desenvolvimento Social; Meio Ambiente; Mineração; Química; Recursos Pesqueiros; Saúde; Telecomunicações; Transportes; Turismo e Hospitalidade. Para cada área profissional, foi estabelecida carga horária mínima para os cursos nela incluídos.

O IFCE, na época CEFETCE, elaborou seus planos de cursos sob a nova óptica estabelecida nas diretrizes e os cursos com habilitações em Turismo faziam parte da área denominada **Turismo e Hospitalidade**.

As denominações foram atualizadas em 2006. A SETECMEC, por meio do Decreto 5.773/2006, instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, por meio de consulta popular e institucional e do CNE/CES, órgão competente para tal fim.

As mudanças ocorreram quanto à denominação “Área Profissional” para “Eixos Tecnológicos”, por se entender que a expressão *área profissional* deixa vasta margem para criação de cursos não focados e que se faz necessária uma reorganização em eixos mais

compactados, o que evitaria redundâncias de cursos, além de maior possibilidade de trânsito entre cursos semelhantes.

A vantagem da nova estrutura organizacional, segundo o Parecer do CNE/CES nº. 277 /2006, seria

[...] a abertura para se implantar políticas de desenvolvimento. Uma estrutura que divide a formação tecnológica em uma multidão de cursos torna mais complexa a implantação de uma política de desenvolvimento industrial. A organização em grandes eixos é o modo mais adequado para estimular o progresso industrial em linhas de governo. (BRASIL, 2006, p.2).

Dessa forma, foram estruturados os eixos e enunciados os cursos para cada um deles. Ei-los: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; **Hospitalidade e Lazer**; Informação e Comunicação; Infra-estrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial e Recursos Naturais. Essas mudanças visam “atender ao desenvolvimento tecnológico que se apresenta muito dinâmico nos tempos atuais”. (*op.cit.*).

Com base nessa nova estrutura organizacional, são ofertados os seguintes cursos superiores de tecnologia:

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	SITUAÇÃO LEGAL DO CURSO
Informação e comunicação	Telemática	CH: 2980h/a	Portaria n. 3.851, de 15.12.2003 - prorrogada pela Portaria n. 3.850, de 23.11.2004 – MEC
Controle e Processos Industriais	Mecatrônica Industrial	CH:3.280h/a	Portaria n. 3.852, de 15.12.2003 - prorrogada pela Portaria n.3.850 de 23.11.2004 – MEC
Controle e Processos Industriais	Tecnologia em Processos Químicos	CH:2.480h/a	Portaria n. 335, de 27.04.2007 – MEC
Ambiente, Saúde e Segurança	Gestão Ambiental	CH:2.500h/a	Portaria n. 578, de 29.11.2007 – MEC
Infraestrutura	Saneamento Ambiental	CH:2.920h/a	Portaria n.64, de 28.02.08 – MEC
Infraestrutura	Estradas	CH:2.440h/a	Portaria n.336, de 27.04.2007 – MEC
Hospitalidade e Lazer	Gestão Desportiva e de Lazer	CH: 2100h/a	Portaria n. 616, de 19.12.2007 – MEC
Hospitalidade e Lazer	Gestão de Turismo	CH: 2.880h/a	Portaria n. 577, de 29.11.2007 – MEC
Hospitalidade e Lazer	Hotelaria	CH:2.620h/a	Portaria n. 337, de 27.04.2007 – MEC

QUADRO 3 – Oferta de cursos superiores de tecnologia – Fortaleza

FONTE: Brasil (2009).

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	SITUAÇÃO LEGAL DO CURSO
Controle e processos Industriais	Automação Industrial	CH: 2.935h/a	Reconhecido pela Port. MEC n. 161, 22.11.2006

QUADRO 4 – Oferta de cursos superiores de tecnologia em Juazeiro do Norte

FONTE: Brasil (2009).

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	SITUAÇÃO LEGAL DO CURSO
Controle e Processos Industriais	Tecnologia em Mecatrônica Industrial	CH: 3.680 h/a	Portaria n. 3.852, de 15.12.2003 - prorrogada pela Portaria n. 3.850, de 23.11.2004 - MEC

QUADRO 5 – Oferta de cursos superiores de tecnologia em Cedro

FONTE: Brasil (2009).

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	SITUAÇÃO LEGAL DO CURSO
Controle e processos Industriais	Tecnologia em Manutenção Industrial	CH: 3.280 h/a	Resolução 020, de 13.11.2008

QUADRO 6 – Oferta de cursos superiores de tecnologia em Maracanaú

FONTE: Brasil (2009).

3.1.2 O curso superior de tecnologia em gestão de turismo do CEFETCE

O turismo não é uma atividade independente nem uma ciência, mas um conjunto de serviços que visam a atender pessoas que se deslocam de seus lugares de origem, buscando lazer, ampliação de conhecimentos, aventura, conhecimento da cultura e folclore de povos e comunidades, razão pela qual tem que ser pensado e realizado de forma coletiva e compartilhada. Também se faz imprescindível a existência de profissionais competentes responsáveis e proativos para que o desenvolvimento do turismo não provoque desequilíbrios na natureza pela ação predatória do homem, discriminações em relação à cultura nativa e vandalismos contra o patrimônio histórico-cultural.

Em julho de 2001, a proposta de criação do curso – projeto de verticalização do curso de turismo – habilitação em Gestão em Empreendimentos Turísticos – apresenta a organização e desenvolvimento curricular do curso, define sua justificativa, finalidade e objetivos, assim como o perfil profissional de conclusão.

O curso de Tecnologia em Gestão de Turismo tem como finalidade a formação de profissionais com habilitação e competência para ocupar postos de trabalho ou montar seu

negócio. O objetivo maior é propiciar ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades para: interpretar indicadores socioeconômico e cultural; coordenar eventos turísticos; conceber produtos e serviços conforme as indicações de estudo de mercado; atuar como consultor de viagens e eventos e atuar de forma ética e empreendedora. Assim, o curso terá formado um profissional de nível superior (graduado) com conhecimentos.

O tecnólogo em Tecnologia em Gestão de Turismo poderá desempenhar suas atividades em agências de turismo, agências de transportes, empresas de receptivos, empresas de eventos, hotéis, motéis, *resorts*, *spas*, locadoras de veículos, comércio turístico, centros de lazer, empresas restaurativas e gastronômicas, instituições de qualificação, empresas privadas e públicas de planejamentos turísticos.

3.1.3 A transformação do CEFETCE em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

A proposição em torno do estabelecimento de um novo modelo institucional, visando, estrategicamente, a expandir a já tão consolidada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, começa a se tornar realidade com o movimento em prol da implantação dos institutos federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFTs). Em 29 de dezembro de 2008, a Lei n. 11.892 assegurou a consolidação dessa nova institucionalidade.

O Governo criou, após a publicação da citada Lei, 38 institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com 312 *campi*, implantados em diferentes regiões do País. Os *campi* são autarquias educacionais vinculadas ao Ministério da Educação e supervisionadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC). Possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar.

Além da prerrogativa de articular Educação Superior, Básica e Profissional, Pluricurricular e Multicampi, os institutos federais terão como foco “a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” e procurarão atender, a contento, “as demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais”. Terão ainda como principal função “a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional”.

A superação da óptica reducionista e excludente que esteve presente, em períodos distintos, nas políticas educacionais voltadas para área profissional, é uma das prerrogativas do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Nesse sentido, os institutos federais, têm o papel de

[...] garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2008, p.1).

Criado com a publicação da sobrecitada Lei, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é uma autarquia com todas as prerrogativas asseguradas ao extinto Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE), ou seja, possui autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Assim como aconteceu em outros momentos de sua história evolutiva, mantém o compromisso de acompanhar “o ritmo de desenvolvimento do Ceará, da Região Nordeste e do Brasil”.

De acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tem como missão:

[...] produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio-econômico, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo. (IFCE, 2009, p.16).

Com relação a sua finalidade, o PDI do IFCE preserva, na íntegra, a que foi estabelecida para o extinto Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará-CEFETCE.

Segundo o que propugna seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), a ideia de educação é entendida como um processo que liberta o homem, torna-o sujeito de sua aprendizagem e produtor de conhecimento, com suporte em suas experiências e valores (humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos), com sólida base científica e tecnológica, formando-o para o mundo do trabalho (IFCE, 2009, p.38).

Com ênfase na formação e no desenvolvimento humano, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE, observará em sua organização os seguintes princípios:

- os pressupostos axiológicos-éticos, que deverão perpassar todos os níveis da relação educacional;
- a dimensão sociopolítica, decorrente da abordagem crítico-refletiva da realidade e do conhecimento;
- a dimensão sociocultural, demonstrada em situações de ensino-aprendizagem permeadas pelo diálogo;
- a dimensão técnico-científica, evidenciada pelo domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos vinculados ao conteúdo de cada curso; e

- a dimensão técnico-profissional, voltada ao desenvolvimento das competências e habilidades requeridas no exercício da profissão (IFCE, 2009, p.46).

A elaboração das matrizes curriculares dos cursos ofertados pelo IFCE será embasada nos princípios gerais anteriormente descritos e nas premissas seguintes:

- integração das diferentes formas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva;
- orientação sobre o mundo do trabalho, com foco nas áreas de atuação do IFCE, de forma a possibilitar o aprimoramento do sistema no que concerne aos níveis dos cursos ofertados, o que pressupõe bases atualizadas e continuadas;
- organização por áreas profissionais, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais e adotando como base o estudo do perfil profissional e dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão;
- institucionalização de mecanismos que envolvam professores, especialistas, trabalhadores e empresários na avaliação do perfil profissional e da matriz curricular de cada área, quando da elaboração e reelaboração do currículo;
- elaboração do conhecimento a partir da adoção de estratégias de aprendizagem voltadas ao mundo do trabalho, para tanto incluindo no currículo atividades práticas, visitas técnicas e estágios; e
- avaliação dos programas e conteúdos dos cursos profissionalizantes, por meio do acompanhamento de egressos, visando a um proveitoso entrosamento do IFCE com o contexto socioeconômico. (IFCE, 2009, p.47).

O canal de interlocução entre a Instituição e o mercado de trabalho está claramente previsto nas premissas que orientam as matrizes curriculares dos diversos cursos que o IFCE oferta. Com arrimo nessas orientações, os currículos procurarão se adaptar às exigências do sistema produtivo, principalmente aquelas relativas ao desenvolvimento de competências que supostamente garantirão a inclusão de seus discentes, em momento futuro, no mercado de trabalho. Para tanto, o IFCE procura fazer

[...] um acompanhamento mais sistemático do desempenho do aluno, uma atualização constante dos conteúdos, devendo estes ser flexíveis e desenvolvidos de forma interdisciplinar, de modo que assumam um caráter não de adestramento pessoal, mas de relação intelectual e reflexiva com as novas tecnologias. (IFCE, 2009, p.48).

O compromisso com a formação sólida e humanista que reconhecidamente tem validado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), na

qualidade de instituição promotora de ensino de excelente qualidade, também está ressaltada nas retrocitadas orientações.

Com base nos princípios norteadores antevistos, foram estabelecidos os objetivos da Proposta Pedagógica Institucional (PPI), a qual pertence ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009 - 2013:

- promover formação humanística, científica e tecnológica;
- formar para o trabalho, visando à consequente inserção do homem no sistema produtivo;
- preparar o discente para enfrentar de forma compartilhada os desafios de um mundo em constante mudança; e
- capacitar o discente para intervir criticamente na realidade, como condição para a prática da cidadania. (IFCE, 2009, p.48).

Os institutos federais atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino, ofertando Educação Básica, principalmente em cursos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio; Ensino Técnico geral; cursos superiores de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (p.27). Na atualidade, o IFCE é composto pelos *campi* de Fortaleza (sede temporária da reitoria), Juazeiro do Norte, Cedro, Maracanaú, Quixadá, Limoeiro do Norte, Sobral, Crato e Iguatu.

4 METODOLOGIA

Este é um estudo de caso, de natureza quantiqualitativa que enfocou duas abordagens complementares, uma de caráter descritivo e, outra de cunho explicativo. Nesta seção, apresentam-se, ainda, os procedimentos relativos à identificação dos sujeitos da pesquisa, assim como aqueles relacionados à coleta e descrição das variáveis do estudo.

4.1 Tipificação do estudo

Este experimento adotou como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Para Yin, estudo de caso é uma investigação empírica que

[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2005, p. 32).

Triviños (1987), numa perspectiva qualitativa, define o estudo de caso como uma “categoria de pesquisa” que tem como objeto de estudo uma “unidade”, cabendo ao pesquisador a missão de analisá-la cuidadosamente. Historicamente, a unidade era apenas um sujeito. O conceito evoluiu e, em se tratando de um estudo de caso de natureza organizacional, como os histórico-organizacionais, por exemplo, a unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc.

Os resultados oriundos de um estudo de caso não são generalizáveis, ou seja, não podem ser aplicados a outras situações. Triviños (1987, p.111), acerca deste aspecto, explica que “o grande valor do estudo de caso” consiste em “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

Dada a natureza do estudo, examinar uma instância específica de maneira sistemática, ou seja, os alunos egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFET com relação à sua inserção e permanência no mercado de trabalho, pode-se caracterizar este trabalho como um estudo de caso.

Ludke e André (1986), com base nos estudos de Nisbet e Watt, apontam três fases no desenvolvimento do estudo de caso: uma é de característica exploratória; outra dita mais

sistemática quanto à coleta de dados e a última que compreende a análise e interpretação sistemática dos indicadores que culmina com a apresentação do relatório. Observam os autores, no entanto, que a linha demarcatória entre as fases é bastante tênue em decorrência da superposição que se observa entre elas durante o desenvolvimento da pesquisa. Esta investigação se inclina para a terceira fase.

4.2 Abordagem do estudo

Esta pesquisa avaliativa englobou duas estratégias analíticas complementares – análise quantitativa e qualitativa. Triviños (1987) enfatiza a noção de que a pesquisa qualitativa pode se apoiar em dados quantitativos com o objetivo de complementar informação. Nesse sentido, configurou-se um estudo de natureza quantiqualitativa. Na perspectiva quantitativa, fez-se uso de recursos e técnicas estatísticas para processar os dados procedentes de um instrumento de pesquisa, no caso, um questionário.

No enfoque qualitativo, foram utilizados para subsidiar a pesquisa, a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental representa no âmbito da pesquisa de cunho qualitativo “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. (LUDKE; ANDRE, 1986, p.39).

A análise documental teve relevância considerável nesta pesquisa, visto que a avaliação do nível de efetividade social da política educacional, especificamente, na modalidade de Educação Profissional de Nível Tecnológico com relação à inserção e permanência dos egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo no mercado de trabalho, possibilita identificar o discurso ideológico que perpassa nas diretrizes, estratégias e linhas de ação dessa política. Enfim, seu significado, sua intenção, o dito e o não-dito. A análise documental teve-se a documentos normativos, tais como leis, decretos, pareceres, portarias, resoluções, diretrizes curriculares, entre outros. Também se buscou suporte teórico em outras fontes.

Para efeito de análise de conteúdo de documentos, o estudo de caso respaldou-se na perspectiva histórico-estrutural, também amplamente conhecida como método dialético. Para Triviños (1987), o método dialético é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, relações, qualidades, dimensões quantitativas, se existem, e se realizar mediante a ação, um processo de transformação da realidade que interessa.

Nas ciências sociais, a entrevista é uma das técnicas para a coleta de dados bastante utilizada pelos pesquisadores. Para Ludke e André (1986, p.34), a “vantagem da entrevista

sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Segundo Triviños (1986, p.146), a entrevista semiestruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

A primeira preocupação da pesquisadora foi identificar todos os concludentes do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, no período 2004/2 a 2008/2. Isso foi feito com base nas informações obtidas junto à Coordenadoria de Controle Acadêmico – CCA do IFCE, setor responsável pela “vida” acadêmica do aluno. Por meio de acesso ao sistema acadêmico eletrônico (*on-line*) disponível no sítio do IFCE, foram coletados os dados referentes a endereços, telefones e e-mails. No levantamento feito junto à CCA, verificou-se que o total de egressos (da primeira turma 2004/2 até a penúltima 2008.2) era de 117 (cento e dezessete) pessoas. Depois de compilados, os nomes foram dispostos em turmas, ano/semestre de conclusão e número de egressos, de acordo com o quadro seguinte.

Turmas	Nº de egressos	Ano/semestre de conclusão do curso
1	4	2004.2
2	3	2005.1
3	18	2005.2
4	13	2006.1
5	14	2006.2
6	19	2007.1
7	19	2007.2
8	16	2008.1
9	11	2008.2

QUADRO 7 – Número de Egressos por Turma/ Ano/Semestre de Conclusão

FONTE: CCA (Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFCE)

É conveniente informar que, no primeiro semestre de 2002, aconteceu o primeiro vestibular para o Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, conforme edital publicado pela

Comissão Coordenadora de Concurso do IFCE – CCC⁵. Nesse processo seletivo, foram ofertadas, pela Gerência de Turismo, 35 vagas, no turno noturno e a previsão, em relação à oferta de vagas, para 2002/2 se manteve.

Nos semestres subsequentes (2003/1, 2003/2, 2004/1, 2004/2, 2005/1 até 2006/1)⁶, observou-se discreta redução nessa oferta. Segundo consulta aos editais dos exames de seleção do IFCE, durante estes semestres, apenas 30 vagas foram oferecidas.

A partir de 2006/2, em todos os exames vestibulares realizados para o Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, as vagas foram reduzidas para 25. A oferta se mantém inalterada até os dias atuais.

Quanto ao contato com os egressos, em virtude do tempo de conclusão, em média de 4,5 a 5 anos, os dados referentes a número de telefone fixo/cel., por exemplo, estavam desatualizados, sem contar que muitos dos alunos não disponibilizaram em suas fichas cadastrais sequer essas informações para contato. Com relação às turmas que colaram grau mais recentemente, especificamente aquelas que concluíram a partir do segundo semestre de 2006, a localização foi facilitada porque a maioria dos egressos disponibilizou também o endereço eletrônico (*e-mail*) em suas fichas cadastrais. No mais, contou-se com a colaboração de alguns egressos que, no intuito de ajudar na localização de seus pares, deram os contatos (telefones e/ou e-mails) daqueles com os quais ainda mantinham algum tipo de vínculo (amizade). Isto em muito contribuiu na localização dos que não dispunham de nenhuma referência.

A condição preestabelecida para participação na pesquisa ateu-se ao critério de localização antecipada, feita via telefone/celular ou *e-mail*, utilizando-se uma carta-convite. A abordagem preliminarmente efetuada com os egressos durou cerca de duas semanas, compreendendo o período de 29/08/ até 10/09/2009. Feito isso, no dia 14 de setembro, foram enviados 103 questionários para os endereços eletrônicos dos egressos participantes.

Esta estratégia se mostrou eficaz, uma vez que dos 117 egressos, apenas 12 deles não participaram da pesquisa.

⁵ Segundo a CCC, as vagas abertas para o processo de seleção (vestibular) são todas preenchidas, não havendo, portanto, vagas ociosas. Então, o número de vagas ofertadas semestralmente corresponde ao número de alunos matriculados no curso.

⁶ No semestre 2005.2, a gerência da área de Turismo e Hospitalidade não ofertou vaga para o Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo.

4.4 Variáveis pesquisadas

No questionário aplicado aos egressos, foram consideradas as seguintes variáveis na pesquisa:

1. Sexo
2. Faixa etária
3. Estado civil
4. Número de dependentes
5. Situação domiciliar atual
6. Responsável pela família
7. Ano/semestre de conclusão do curso
8. Formação/continuidade dos estudos (cursando pós-graduação)
9. Empregabilidade/Situação ocupacional
10. Influência da graduação na obtenção do emprego
11. Trabalha na área de formação
12. Data em que começou a trabalhar
13. Vínculo empregatício
14. Interferência da Sazonalidade
15. Razão de estar no mercado de trabalho informal
16. Tempo no emprego
17. Jornada de trabalho/Número de horas
18. Remuneração mensal em salários mínimos
19. Local de trabalho
20. Cargo ou função que desempenha

4.5 Coleta de dados

Utilizou-se na fase que antecipa a coleta definitiva de informações um pré-teste para identificar possíveis inadequações de natureza estrutural e semântica que pudessem inviabilizar a validade do questionário, enfim os resultados da pesquisa. Orientando-se pelo que recomenda a literatura vigente sobre o assunto, procurou-se ordenar as perguntas de forma que estas fossem dispostas em blocos temáticos, procurando viabilizá-las de acordo com o nível de dificuldades, ou seja, das que ofereciam menos dificuldade de compreensão para as que exigiam um nível mais acurado de atenção.

A seleção da amostra do pré-teste foi feita intencionalmente: 14 alunos do quarto (4) semestre do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFCE. A facilidade de localização dos sujeitos visto que a pesquisadora trabalha na mesma instituição e a disponibilidade da professora em ceder espaço em sua aula para a realização do pré-teste foram fatores decisivos para esta deliberação.

Marconi e Lakatos (2005, p.167) recomendam a utilização do pré-teste para que o “estudo ofereça boas perspectivas científicas”, e, para tanto, elencam certas exigências: “fidelidade de aparelhagem, precisão e consciência dos testes; objetividade e validade das entrevistas e dos questionários ou formulários; critérios de seleção de amostra”. Constatou-se, após a aplicação do pré-teste, um nível de aceitação e compreensão satisfatório, segundo a análise que se realizou. Os respondentes verbalizaram que não tiveram dificuldade com relação ao preenchimento dele, ficando, assim, depois de efetuados diminutos ajustes, pronto para ser aplicado em caráter definitivo aos sujeitos participantes da pesquisa.

Feitos os devidos ajustes, o questionário, contendo 21 questões (algumas dispostas em subitens), ficou no ponto de aplicação, com combinações de respostas fechadas e abertas. Para efeito de análise de resultados, as perguntas foram compiladas em categorias, a saber: a) perfil dos egressos; c) formação acadêmica; d) situação profissional.

Os cuidados na elaboração e pré-teste do questionário tiveram como objetivo garantir sua validade e a precisão. Com relação a validade, na formulação do instrumento, cuidou-se, de modo especial, do conteúdo das perguntas. Na opinião de especialistas que o examinaram sob este aspecto, pode-se acentuar que a probabilidade de que o questionário tenha validade de conteúdo é bastante alta. Já para a precisão, a resposta é mais simples: as perguntas são de natureza factual ou dependem da percepção do respondente, o que possibilita uma mesma resposta. O único risco, e deste nenhum pesquisador pode se livrar, é a mentira de quem vier a respondê-lo.

Para a aplicação do questionário, optou-se por enviá-lo pela Internet, visto que o retorno por meio desta ferramenta eletrônica seria indubitavelmente imediato, apressando o envio aos sujeitos da pesquisa, a coleta de dados e, conseqüentemente, o tratamento e a análise dos resultados. Como introdução a este instrumento de coleta, foi enviada uma carta de apresentação, contendo a identificação da pesquisadora e os objetivos da pesquisa. Enfatizou-se na carta que as informações obtidas junto aos respondentes seriam aplicadas para fins exclusivos do estudo, sendo qualquer utilização outra expressamente proibida. Feita a leitura da carta, o egresso optaria pela resposta ou não ao questionário. Caso desejasse, o acessaria mediante um comando (*link*). Finalizado o preenchimento, o questionário seria

reenviado a um banco de dados para posterior análise. Um dispositivo intitulado (*link* acompanhamento) permitiu saber, em tempo real, o número de egressos que já tinham respondido o questionário. Assim, foi possível obter informações que possibilitaram fazer um controle mais eficaz do andamento da pesquisa, inclusive detectar problemas de natureza técnica que surgiram no decorrer da coleta etc; ou seja, durante essa fase, houve muita interação (troca de informações via e-mails) entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

No dia 14 de setembro, o questionário foi enviado para os endereços eletrônicos de 103 egressos. Durante os 25 dias em que a pesquisa esteve disponível em rede, dois *e-mails* de reforço, um no dia 23/09, e o outro na semana subsequente, em 2/10, foram destinados aos egressos que ainda não tinham tido a oportunidade de participar da pesquisa. Muitos alegaram que o questionário não havia chegado a suas caixas de *e-mails*, outros afirmavam ter deletado, por displicência, a mensagem. Ao final da coleta (7/10) haviam sido respondidos 70 questionários. A perda de 47 sujeitos poderia levar alguém a questionar a representatividade dos dados coletados. A ideia inicial de se tentar atingir todos os egressos visava exatamente a garantir que, mesmo com a perda, os resultados pudessem ser aplicados ao caso em estudo. De fato, se a pesquisa houvesse trabalhado com amostra, o seu tamanho, com variância máxima e erro de 5%, seria 53. Calculada a amostra, levando em consideração a variação de idade, variável significativa no estudo, com erro máximo previsto de um ano, seu tamanho seria 46; em ambas as situações, muito menores do que o número de respostas recebidas.

Para obtenção dos dados referentes à população pesquisada (egressos) fez-se uso, nessa fase da pesquisa, do survey. Para a tabulação dos dados, foi utilizado um *software* estatístico que quantificou as informações oriundas das respostas do instrumento.

É importante enfatizar que o uso do questionário neste estudo, embora seja um instrumento de coleta preferencialmente utilizado num contexto de pesquisa quantitativa, teve o objetivo de integrar as informações e possibilitou, com esse cruzamento de dados, apreender de maneira substancial a realidade e o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

Dada a especificidade da pesquisa, empregou-se também como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os empregadores e professores do curso objeto de estudo. Na perspectiva dos empregadores, objetivou-se saber, com base na fala deles: quais são os critérios (prerrequisitos) que eles normalmente costumam considerar no momento da contratação de seus empregados; e quais seriam na visão deles as maiores dificuldades encontradas para não-contratação desses profissionais. Para tanto, foram selecionados 4 segmentos característicos da atividade turística, duas agências de viagem e dois hotéis, ambos localizados em Fortaleza, que comumente costumam contratar os alunos do IFCE para seu

quadro de pessoal, haja vista que esse entrosamento empresa/instituição não só facilitaria a obtenção de informações como também subsidiaria a pesquisa em termos de levantamento de dados. Buscou-se indagar também qual a percepção que professores do IFCE tinham sobre a problemática do emprego na atual conjuntura, uma vez que estes têm a incumbência de formar profissionais para inseri-los no mercado de trabalho.

Feitas estas considerações iniciais, proceder-se-á à análise segundo as categorias estabelecidas.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão analisados os achados da pesquisa. Para orientar a leitura dos indicadores recolhidos no questionário aplicado, foram estabelecidas três categorias que tratam dos seguintes aspectos: a) Perfil dos Egressos; b) Formação Acadêmica; e c) Situação Profissional. A disposição das variáveis em categorias permitiu melhor organização e leitura dos dados, porém, este recurso didático não se esgota em si mesmo, ou seja, as categorias estabelecidas não são estanques. Sendo assim, a análise dos resultados transpôs essa delimitação sempre que houve a necessidade de estabelecer relações entre as informações obtidas, com vistas a uma melhor contextualização e interpretação, e os objetivos da pesquisa. Os dados coletados junto aos professores e empregadores, por meio de entrevistas semiestruturadas, foram tratados usando-se a técnica de análise de conteúdo.

5.1 Perfil dos egressos

Nesta categoria, delineou-se o perfil dos egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, visando a compor, mediante informações coletadas, um perfil mais próximo de sua realidade socioeconômica. Para tanto, investigaram-se as variáveis sexo, faixa etária, estado civil, número de dependentes, situação domiciliar atual e o responsável pela família. Os dados referentes a estas variáveis são apresentados em gráficos seguidos de comentários explicativos.

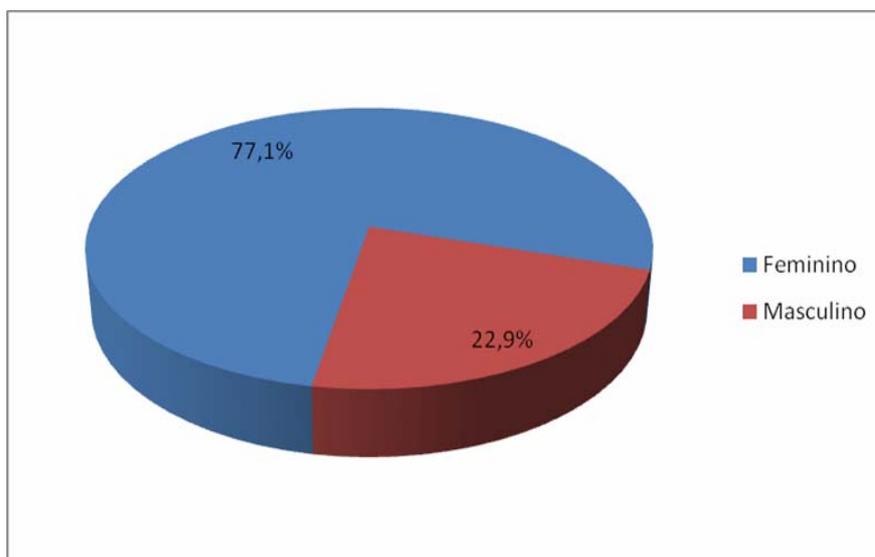


GRÁFICO 1 - Por Sexo
FONTE: Barreto (2009).

Constatou-se que os egressos do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo são, em sua maioria, do sexo feminino (77,1%), e que 22,9% são do sexo masculino.

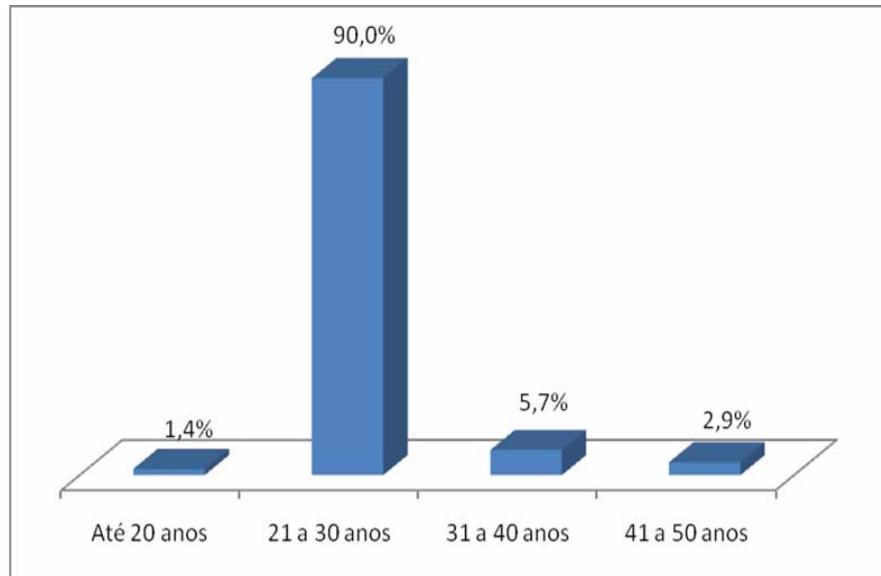


GRÁFICO 2 – Faixa Etária

FONTE: Barreto (2009).

Os dados indicaram que a maior incidência de egressos se encontra na faixa etária de 21 a 30 anos (90%), evidenciando, assim, que o universo pesquisado é formado por jovens adultos. As demais faixas etárias apresentaram incidência muito baixa: 1,4% (até 20 anos); 5,7% (de 31 a 40 anos) e 2,9% (de 41 a 50 anos).

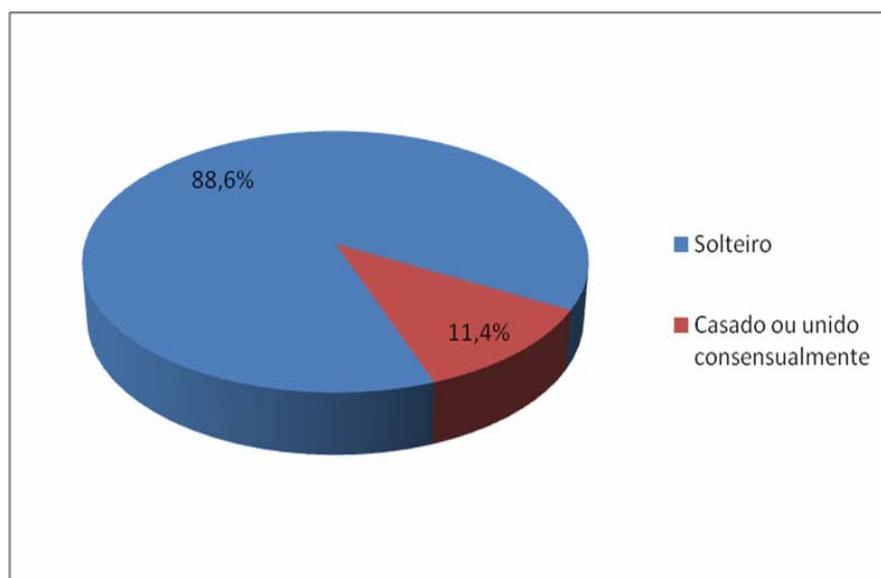


GRÁFICO 3 – Estado Civil

FONTE: Barreto (2009).

A variável estado civil revelou que os sujeitos da pesquisa são em sua quase totalidade solteiros (88,6%) e que não há egressos separados ou viúvos. Os casados ou unidos consensualmente são 11,4% do universo pesquisado. Dentre os 70 egressos que responderam o questionário, 65 deles disseram que não possuem dependentes, o que corresponde a 92,9% da amostra. Dois sujeitos informaram ter um dependente e um declarou que tinha três dependentes, em termos percentuais, 2,9% e 1,4% respectivamente.

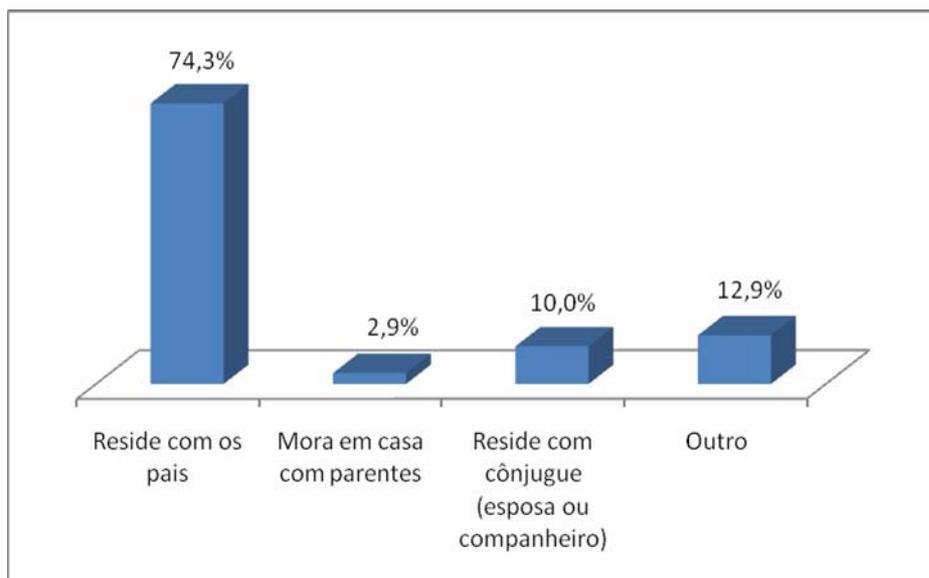


GRÁFICO 4 – Situação Domiciliar
FONTE: Barreto (2009).

Quanto à situação domiciliar atual, 74,3% dos respondentes residem com os pais. Apenas 2,9% moram em casa de parentes; 10% residem com cônjuge (esposa ou companheiro) e 12,9% assinalaram a opção outra, apresentando as seguintes respostas: um egresso divide a casa com amigos; outro mora com duas irmãs e sete moram sozinhos. Indagados sobre quem era o chefe da família, ou seja, a pessoa que mais contribui com a renda, verificou-se que 70% indicaram seus pais; 15,7% responderam a opção (você mesmo) e 5,7% disseram ser o cônjuge (esposo ou esposa) quem exerce essa função. No mais, 8,6% assinaram a opção Outro, sem, contudo, especificar quem de fato mais colabora com a renda familiar. Se fosse criada uma categoria pela junção de pais, parentes e irmãs, seria possível afirmar que 78,6% dos sujeitos ainda são dependentes em relação à variável em estudo.

5.2 Formação acadêmica

Na categoria Formação Acadêmica, inserem-se as variáveis ano/semestre de conclusão do curso; formação/continuidade dos estudos (cursando pós-graduação); influência da formação acadêmica na obtenção do emprego. Nesta categoria, algumas das variáveis foram analisadas também sob a perspectiva dos docentes e empregadores. Foram entrevistados três professores sempre referidos como A, B e C e quatro empregadores, também mencionados como D, E, F e G.

É importante esclarecer que a informação coletada no questionário, relativa à variável ano/semestre de conclusão do curso foi desconsiderada neste estudo, uma vez que os dados levantados referentes a este quesito não foram compatíveis com os registros obtidos junto à Coordenadoria de Controle Acadêmico (CCC) do Instituto; ou seja, verificou-se discrepância entre a data em que o egresso colocou como provável ano/semestre de conclusão do curso e a data que consta nos arquivos da CCC. Portanto, optou-se por considerar as informações arquivadas na CCC pelo fato de retratarem oficialmente o ano/semestre de conclusão do curso dos egressos (vide Quadro 1).

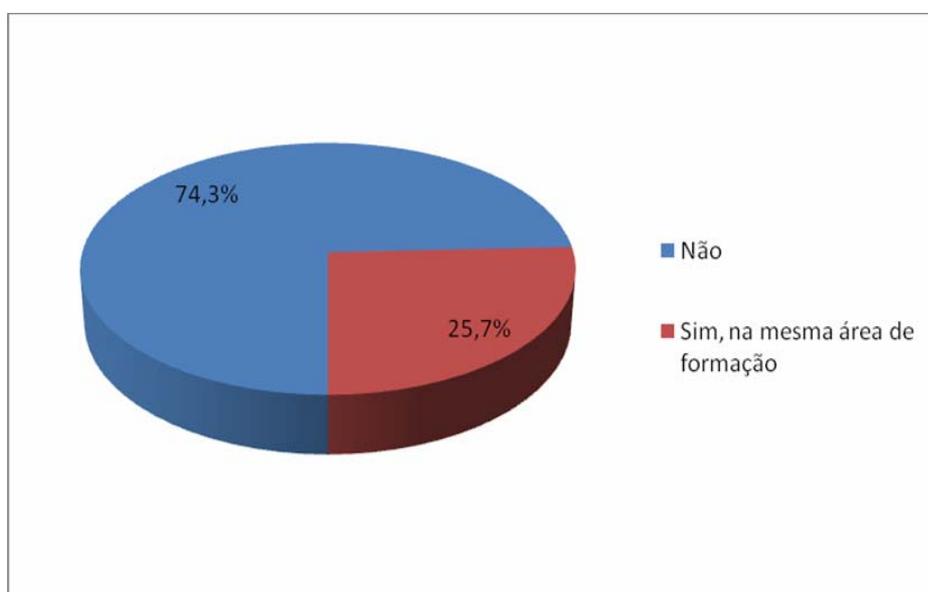


GRÁFICO 5 – Continuidade dos Estudos
FONTE: Barreto (2009).

No que se refere a estar cursando ou cursou uma pós-graduação, o gráfico 5 retrata essa realidade. Como se pode observar, em relação à continuidade dos estudos, 52 egressos (74,3%) não estão cursando pós-graduação. Somente 18 (25,7%) deles disseram estar cursando ou cursou pós-graduação na sua área de formação. Uma leitura desatenta dos dados

levaria a pensar que os egressos, em quase sua maioria, não estão investindo em sua formação.

Nessa perspectiva, o percentual encontrado nesta pesquisa pode ser aceito como satisfatório, haja vista a especificidade de formação ofertada pelo IFCE: formação com forte embasamento prático e com foco bem delimitado para o mercado de trabalho, o que, em tese, enseja aos concludentes lograrem uma absorção no mercado.

Na entrevista, os docentes foram ouvidos sobre essa variável. O professor A considera fator preponderante para não-continuidade nos estudos, referindo-se ao curso de pós-graduação *lato-sensu* que a instituição (IFCE) põe à disposição da comunidade, assim como em outras instituições privadas, “a questão salarial”, e enfatizou que o fato de serem pagas as pós-graduações inviabiliza a continuidade dos estudos para a maioria dos alunos que não têm “poder aquisitivo para pagar o curso”.

Outra opção, continua o entrevistado, é o egresso fazer o mestrado, já que nas instituições públicas esse curso de pós-graduação é gratuito; no entanto, um curso dessa natureza demanda dedicação exclusiva e o aluno precisa manter-se empregado para se sustentar. Daí, ele tem que optar entre trabalhar ou estudar, porém, como salienta o depoente, falando pelos egressos, “para eu estudar eu preciso de tempo disponível e eu não consigo estudar sem que eu possa trabalhar”. Com base em sua experiência em sala de aula, o professor A “acha que fica essa dicotomia no meio do caminho”. E conclui: “me parece pelo perfil [...] do aluno, [...], que é por falta de condições financeiras”.

O professor B se coaduna com essa linha de pensamento e acrescenta que, segundo informações obtidas junto aos órgãos competentes, essa situação (baixa procura) tende a se modificar num futuro próximo, haja vista o fato de que os cursos de pós-graduação *lato sensu* passarão a ser ofertados gratuitamente nas IES públicas.

Cumprido salientar que a clientela do IFCE, e deste curso em particular, é composta de jovens adultos com objetivos de formação bem definidos: qualificar-se para competir em uma área de emprego em franca expansão. Portanto, pode-se admitir como explicação plausível a ideia de que se muitos dos egressos não buscam um curso de pós-graduação isto decorre da necessidade de trabalhar para garantir a própria sobrevivência, ou da família, seja na área de formação ou fora dela.

As evidências sugerem a existência de relação entre os resultados referentes à variável continuidade nos estudos e os pressupostos da Teoria do Capital Humano (TCH) no que diz respeito à premissa de que o investimento na qualificação do trabalhador potencializa as chances individuais de acesso a melhores postos de trabalho e, conseqüentemente, de manter-

se empregado. Nesse sentido, é possível assinalar que os sujeitos da pesquisa tendem a dar continuidade aos seus estudos como forma de manterem-se mais competitivos e preparados para atuar em um mercado em constante mutação.

Em relação à variável a influência da formação de tecnólogo (graduação) na obtenção do emprego, 40% dos sujeitos pesquisados relataram que a formação facilitou a obtenção do emprego, enquanto 60% disseram que não. Dentre os motivos apontados para a não-influência da formação na obtenção do emprego, estão: “a formação não atende às expectativas do setor (35,7%)”; “a falta de uma política de divulgação dos cursos junto ao mercado de trabalho (5,7%)”; “os empregadores não valorizam a formação no momento da contratação (24,3%)”; e “a existência de um número excessivo de profissionais na área (1,4%)”. Vale ressaltar que, nesta questão, o respondente teria, conforme o enunciado, mais de uma opção de resposta.

Afora as respostas há pouco apontadas, 32,9% indicaram a opção Outro. Para 23 egressos que assinalaram esta opção, as razões apresentadas foram:

- não trabalha na área de turismo;
- tem ou está fazendo outra graduação;
- salário muito baixo;
- a formação em turismo não foi determinante para obtenção de um emprego estável; e
- falta de oportunidade.

Um dos motivos apontados pelos pesquisados foi que a formação dada pelo IFCE, no curso em pauta, não atende a expectativa do setor de turismo; entretanto, a percepção dos professores entrevistados contrapõe-se ao que foi levantado junto aos egressos. Essa constatação pode ser identificada em algumas passagens da entrevista com os docentes. O professor B, por exemplo, depois de lembrar que o Estado do Ceará “tem vocação turística” e o “turismo é ascendente” e está “entre os cinco maiores que recebem turistas”, afirma que o “curso forma profissionais” aptos a

[...] fazer a parte de planejamento, [...], macrogestão, de macroestratégia de turismo para o Ceará, o curso, ele forma profissionais que tem esse perfil. Então, o curso visa atender essa demanda, visa colaborar para federalização do turismo no Estado (PROFESSOR B).

Foi possível inferir, entretanto, com base no discurso do citado professor, que o mercado ainda não entende o que é o curso de Tecnologia de Gestão em Turismo, isto é, sua função, campo de atuação. Essa percepção também corrobora o pensamento dos egressos, quando assinalam que não há uma política de propagação dos cursos junto ao mercado de

trabalho; embora este motivo não tenha obtido muita significância para eles, apenas (5,7%) dos respondentes indicaram esse fator. Para o professor B, “o mercado de trabalho não entende direito o que são os cursos de tecnologia, são cursos superiores de graduação que tem todo um perfil e características para capacitar os profissionais” e ressalta “então, as pessoas, quando falam em GET, tecnólogo, perguntam o que é o GET (curso)”.

O professor B, mesmo enfatizando que a interface (comunicação) do mercado de trabalho com a instituição acontece, por meio de fóruns, debates para tratar dessas questões, no sentido de promover a divulgação do curso, estreitar as relações entre essas duas instâncias, afirma que essas ações ainda ocorrem de forma muito tímida. Em sua concepção, o MEC, como instância superior, tem o papel de divulgar melhor a função e finalidade desses cursos. E salienta:

É uma questão de divulgação, é uma questão de instância, do MEC fazer compreender junto à sociedade o que são os tecnólogos. O Instituto Federal, ele atua aqui nas suas diversas áreas, ele atua não só na área de turismo como em outras, mas esse despertar, de fazer a sociedade, como um todo, saber o que é o tecnólogo, isso tem que partir de uma instância maior [...] a gente vai agindo paralelamente, nós vamos pelas arestas, como se diz. Agora aquela divulgação intensa tem que vir de uma instância maior, como o MEC (PROFESSOR B).

O professor A também reafirma a importância da formação (curso) para o mercado de trabalho na atividade turística, ao asseverar que

[...] todo setor produtivo precisa de uma formação adequada e o IFCE tem a prerrogativa de ter sido o primeiro instituto do Brasil a ter a iniciativa de criar um curso para formação de profissionais na área de turismo, curso técnico implantado em 1973 que ao longo dessas décadas obviamente veio se adequando a necessidade do mercado e com a implantação pelo MEC dos cursos superiores de tecnologia, nós também evoluímos e passamos então a formar o tecnólogo em turismo e ele (curso) é fundamental como eu já frisei antes, sem uma formação adequada nenhum setor produtivo pode se desenvolver de forma plena (PROFESSOR A).

Corroborando o pensamento de seus pares, o professor C ressalta a importância da formação (curso), enfatizando que os tecnólogos são preparados para atuar tanto na gestão quanto na operacionalização das atividades características do turismo, diferencial que o destaca de outros profissionais da área. Embora esse profissional, diz o citado professor, adquira uma “gama de informações de toda cadeia produtiva do turismo”, ele “sai no meu entender, meio que abrangente”, e ao se referir a essa abrangência, a essa “mistura”, salienta que há um problema de foco no mercado no que diz respeito à área de atuação desse profissional, especificamente, quando se compara o seu campo de atuação com a de outros profissionais da área, como o bacharel em turismo, por exemplo. Nesse sentido, ele frisa que

está acontecendo “um problema de foco no mercado, de saber aonde é que o tecnólogo atua e aonde é que o bacharel atua”, enfim, há a necessidade de se definir claramente o campo de atuação de ambos no mercado. No mais, salienta que, quando ele (mercado) “operacionaliza com profissional qualificado, o nível de serviço dá uma guinada significativa”, daí a importância da formação.

O professor C, no entanto, chama a atenção para o fato de o mercado priorizar muito “a questão da língua” no momento da contratação, “isso acontece muito no turismo” e acrescenta “ele (mercado) prioriza muito a questão da língua, se o cara tem uma língua estrangeira, ele já partiu na frente de muita gente”, dando muitas vezes oportunidade de trabalho a pessoas que não são qualificadas em detrimento de outras mais qualificadas para o trabalho na área.

No seu entendimento, porém, essa questão (domínio de uma língua, pelo menos), é muito importante, visto que não se concebe um profissional de turismo que não saiba falar pelo menos o inglês – pondera. E, novamente, salienta que a formação (curso) atende, nesse quesito, as exigências do mercado “eles (egressos) saem daqui falando realmente muito e supre o mercado de trabalho, isso eu não tenho a menor sombra de dúvida”. Vale salientar que no decorrer do curso são ofertadas três línguas (Inglês, Francês, Espanhol), sendo a disciplina de Língua Inglesa obrigatória e as outras optativas, complementares.

Outro motivo que contribuiu para que a formação de tecnólogo não facilitasse a obtenção de seu emprego diz respeito ao fato de ter feito ou estar fazendo outro curso paralelamente ao curso de Tecnologia em Gestão de Turismo.

Sobre essa questão, o professor A se posicionou assim: “o nosso aluno, normalmente, tem esse curso aqui como uma segunda opção, ou ele vem para o Turismo no IFCE e tem uma segunda opção de curso em outras instituições, como na UFC, na UECE, principalmente nas instituições públicas”. Então, segundo o professor “a grande maioria dos meninos faz outro curso”.

Na visão do professor B, a migração para outra área

[...] é muito comum aqui (Instituto), nossos alunos fazem mais de um curso [...] tem um índice muito alto de alunos que fazem o instituto e fazem um curso, às vezes, completamente diferente, noutra instituição. Alguns não; fazem assim cursos próximos, vamos supor, faz turismo e enfim, na UECE faz Geografia, História. Faz turismo aqui, vamos supor Hotelaria e lá na UFC faz, por exemplo, Nutrição que são cursos vinculados, são cursos que tem um paralelo muito forte (PROFESSOR B).

O professor B considera preocupante o fato de muitos discentes entrarem no Instituto fazendo outro curso concomitante, sem ter, na verdade, muita correlação com a matriz

curricular (conteúdo programático) do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, e salienta “aí eu sinto que na realidade o Instituto Federal, para esses alunos seria “uma segunda opção” e contextualiza: “ele prestou concurso para Direito na UFC como primeira opção e tentou aqui Gestão de Turismo, aí lá ele não passou e aqui ele passou, então, ele vai levando, levando e se um dia ele passar lá, ele desiste daqui”. E destaca: ainda que essa situação não seja uma prerrogativa dos cursos da Área de Turismo e Hospitalidade, “de maneira geral, são os cursos do Instituto”.

Ademais, acrescenta, referindo-se à pouca divulgação/conhecimento dos cursos superiores de Tecnologia ofertados pelo IFCE junto à comunidade: “o Instituto até ontem era Escola Técnica, era escola integrada, as pessoas faziam o ensino médio com o curso de profissionalização” e por isso, em sua percepção

[...] eles vão fazer faculdade na UNIFOR da vida, na UECE da vida, na UFC da vida. Aí de repente de uns 10 anos pra cá as escolas técnicas de ensino médio passaram a oferecer cursos superiores só que a tradição ainda estava lá, na UECE, na UFC, lá na UNIFOR, etc. A tradição ainda está nessas outras universidades. Elas dão mais status (PROFESSOR B).

Acerca dos critérios de seleção para a contratação de seus empregados, o empregador D declara que o candidato, além de “compromisso, responsabilidade e profissionalismo”, tem que ter domínio de pelo menos um idioma estrangeiro e “de preferência tem que ser uma pessoa dinâmica”. Acrescenta que encontra dificuldade de contratar profissionais com curso superior. Sobre essa questão, comenta que “as pessoas que enviam currículos para cá (agência)⁷ não tem nível superior, não fazem idioma”. Daí a dificuldade de contratação desses profissionais.

Com relação à possibilidade de estabelecer contato/aproximação com as instituições que formam profissionais com esse perfil (graduados), a fim de contratá-los e obviamente resolver o problema da falta de qualificação dos candidatos, o empregador D salienta que, no momento, mantém em seu quadro de funcionários uma estudante do curso de Turismo da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), na condição de estagiária.

A falta de experiência dessas pessoas, referindo a esse caso, especificamente, muitas vezes, acaba inviabilizando a permanência delas no emprego e ressalta: “a universidade, ela não dá experiência, a universidade dá o conhecimento básico, mas a experiência, ela não dá; essa só se adquire quando você passa a trabalhar no dia a dia”. Infere-se de sua fala, que

⁷Agência de turismo que opera com emissão de passagens aéreas, pacotes nacionais, internacionais. Excepcionalmente, opera com recepção de eventos, como a cobertura de congressos, oferecendo apoio logístico de transporte.

profissionais com experiência de trabalho na área de turismo têm maiores chances de serem contratados em sua empresa. Aliada à falta de experiência, o empregador aponta ainda a dificuldade de esses estagiários trabalharem em tempo integral na empresa em razão, muitas vezes, da incompatibilidade com o horário dos estudos.

A valorização da formação é um dos prerequisites para a contratação dos seus empregados conforme se pode inferir das considerações do empregador D, porém, do ponto de vista de 17 (24,3%) egressos, a valorização da formação profissional não é levada em conta pelos empregadores no momento da contratação.

Muito possivelmente, a falta de maior integração entre empresa e instituições de ensino, especificamente neste caso, esteja dificultando essa contratação, e não a falta de valorização dessa formação, como exprimem os egressos, tendo em vista que o empregador D prioriza, no momento da seleção de seus empregados, a formação e a qualificação.

Para o empregador E, a formação do candidato é levada em consideração no momento da contratação, porém não é fator determinante para ocupação da vaga. Além da análise do currículo, são priorizados outros critérios mais diretamente relacionados ao exercício da função. Ainda de acordo com o empregador E, a sua agência⁸ costuma trabalhar com “dois focos de análise”, ou seja, com dois perfis profissionais: “aquele com muita experiência no mercado, mas que não tem graduação; e o que tem a graduação, mas ainda está começando (experiência no mercado)” e acrescenta que a contratação “vai depender muito da particularidade daquele cargo [...] naquele momento, do perfil daquela pessoa”.

O empregador E aponta a falta de capacitação como fator que dificulta a contratação de seus empregados. Em sua visão, “existe a oferta de vagas, mas as pessoas não são qualificadas, a gente sente realmente isso”. Sobre a política da divulgação das vagas a serem ocupadas na Agência, o empregador E explica: “eles (candidatos) mandam o currículo pra cá”. Em ocasiões em que a empresa precisa de determinado perfil para ocupar o cargo e não dispõe, nesse caso, diz o empregador E, costuma-se recorrer a instituições de ensino, mais precisamente ao setor de estágio, a fim de propagar a vaga e preencher o cargo. A divulgação costuma também ser feita em redes sociais como *Orkut*, *Twitter*, na imprensa local, como jornais. Sobre a parceria com instituições de ensino, esclarece o citado empregador: “a gente faz só o contato do estagiário com a instituição de ensino e com a empresa”.

⁸Agência de turismo que opera com emissão de passagens aéreas, pacotes nacionais, internacionais. Excepcionalmente, opera com recepção de eventos, como a cobertura de congressos, oferecendo apoio logístico de transporte.

As considerações do empregador E também evidenciam que não existe muito interesse dos egressos com relação à procura de emprego na sua área de formação; especificamente em sua empresa essa procura não acontece com muita frequência. Os estagiários, segundo seu relato, estariam sendo mais bem aproveitados em sua Agência tendo em vista que são, em potencial, contratados depois de um tempo de experiência. Ainda segundo sua fala, “a agência dá muita oportunidade, geralmente tem vários estagiários, que a partir de um ano, um ano e pouco a gente vai selecionando para se tornarem um agente de vendas” e resume: “a maioria dos estagiários são contratados”.

Segundo o empregador F, a seleção para contratação de profissionais do hotel que gerencia acontece de duas formas: seleção interna e externa. Na primeira “é dada oportunidade aos colaboradores que já trabalham na empresa e tenham o perfil para a função solicitada”; na seleção externa, “dependendo da função solicitada, faz-se uma busca do profissional no SINE e faculdades diversas, divulgando o anúncio no setor de estágio”, consulta-se um banco de dados onde “o currículo de candidatos estão arquivados e, a depender da necessidade, são acionados para que se possa agilizar o preenchimento de vagas”. O banco de dados é alimentado ao longo do ano com as preentrevistas feitas com candidatos”, diz o empregador.

Já os interessados em trabalhar na empresa (hotel) do empregador G, inicialmente, preenchem uma “ficha de interesse”, isto é, ficha de emprego com dados básicos, experiências anteriores, cursos feitos na área, e em seguida “parte-se para a entrevista”. Nesse momento, declara o empregador, “cada chefe de sua área estabelece os critérios de seleção conforme as exigências, habilidades e competências necessárias ao exercício do cargo”; ressalta o depoente que a experiência não é exigida como prerequisite para a contratação, a não ser para cargos para os quais ela é imprescindível. A formação é solicitada, dependendo do cargo; se o exercício das atividades exigir um profissional com nível técnico, contrata-se um profissional com esse nível. Assim também se procede quando o trabalho requer um profissional com formação superior.

As principais dificuldades apontadas pelo empregador F, no momento da contratação de seus funcionários, estão relacionadas à qualificação e à falta de experiência, principalmente para o exercício de funções mais básicas, como a de serviços gerais, que envolvem a contratação de copeiros, padeiros, cozinheiros. Dependendo do setor, encontra-se dificuldade com relação à disponibilidade de horário de trabalho, pois, salienta o empregador, “nós trabalhamos 24 horas e muitas vezes é necessário o trabalho à noite e em escalas diferenciadas”. Dada a especificidade das atividades exercidas no hotel, o empregador F

ressalta que a formação dos profissionais atende as suas expectativas, visto que “não são exigidos altos graus de qualificação” e esclarece: “a exigência maior é a experiência; a maioria do nosso setor administrativo ou não tem formação ou ainda estão se graduando”.

A falta de instrução dos candidatos foi também uma dificuldade identificada, no depoimento do empregador G, especificamente “na contratação de funcionários para exercerem funções de camareira”. No que diz respeito à contratação de pessoas com nível superior, em particular, de profissionais formados pelo IFCE, salienta que

[...] sempre procurou trabalhar com profissionais que tivesse um conhecimento na área e nesse sentido eu sempre gostei muito da formação do IFCE. O Instituto forma profissional para as necessidades do mercado, diferentemente de outros cursos de nível superior que existem na cidade (EMPREGADOR G).

No quesito formação de seus profissionais, pode-se considerar que a empresa não encontra dificuldade em contratá-los com nível superior, visto que suprem as expectativas do setor; contudo, não se pode considerar que essa expectativa seja atendida com relação a níveis de formação mais básicos, que são requisitados para funções de camareira, copeira etc.

Diante dessa realidade, é preciso intensificar essa aproximação entre os egressos, potencial mão de obra qualificada, e o mercado de trabalho, a fim de que não se tenha, conforme os resultados da pesquisa evidenciam, um contingente de pessoas qualificadas sem estarem de fato atuando em sua área de formação. É preciso ir além do que estabelecem as políticas públicas de educação profissional, ou seja, não só conduzir o cidadão trabalhador ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, mas também criar mecanismos que garantam a inserção efetiva desse profissional no mercado de trabalho.

5.3 Situação profissional

Nessa categoria, foram consideradas as seguintes variáveis: empregabilidade/situação ocupacional; trabalho na área de formação; data em que começou a trabalhar; vínculo empregatício; interferência da sazonalidade; razão de estar no mercado de trabalho informal; tempo no emprego; jornada de trabalho/número de horas; remuneração mensal em salários mínimos; local de trabalho; cargo ou função que desempenha. Algumas variáveis, também, foram analisadas sob a perspectiva dos docentes e empregadores, nessa categoria.

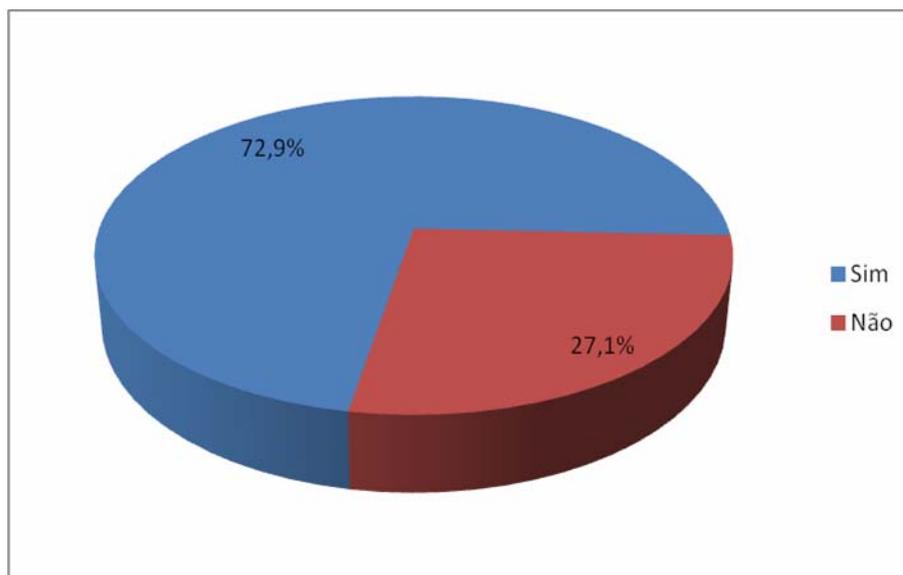


GRÁFICO 6 – Situação Profissional
FONTE: Barreto (2009).

Ao se questionar sobre a empregabilidade/situação ocupacional, 72,9% dos egressos responderam que, no momento, estão empregados, enquanto 27,1% se encontram sem nenhuma ocupação.

Depreende-se dos resultados apresentados que a empregabilidade entendida nesse contexto “como a capacidade da mão-de-obra de se manter empregada ou encontrar novo emprego quando demitida, em suma de se tornar empregável” é compatível com as projeções atuais sobre o comportamento do mercado de trabalho, particularmente, no que diz respeito à geração de emprego nos últimos meses do ano de 2009. Dados fornecidos pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), sobre o comportamento do mercado de trabalho formal no Estado do Ceará, revelam que foram gerados 12.296 empregos em novembro de 2009. Esse desempenho “foi o melhor de toda a série histórica do CAGED para o período, em termos absolutos e relativos, e o segundo melhor saldo da Região Nordeste”. Houve, segundo informações do CAGED, expansão do emprego neste período nos setores do Comércio (+ 3.885 postos), da Indústria de Transformação (+3.112 postos), de Serviços (+2.930) e da Construção Civil (+1.907). Especificamente, sobre os meses anteriores (onze primeiros meses do corrente ano), no qual se inclui a data em que a pesquisa foi realizada, entre setembro e outubro de 2009, houve também acréscimo de 64.792 (+7,77%) postos de trabalho (BRASIL, 2009).

Relativamente ao número de empregos gerados na atividade turística no Estado, em outubro de 2009, o Ceará apresentou “o primeiro lugar do Nordeste no número de postos de trabalho com saldo positivo de 3.669 novos empregos no setor de serviços onde a atividade

turística está inserida” (CEARÁ, 2009). De janeiro a outubro de 2009, o Estado registrou 18.341 mil empregos formais, englobando inclusive os gerados no setor de serviços. Esse desempenho colocou o Estado no segundo lugar no *ranking* do Nordeste.

Importante é ressaltar que, dos que estão inseridos no mercado de trabalho, somente 28,6% deles estão atuando em sua área de formação, ao passo que 71,4% desempenham suas atividades em outras áreas. Talvez se possa afirmar que, mesmo não desempenhando nenhuma função em sua área de formação, a obtenção de um diploma de nível superior poderá ter contribuído para sua inserção no mercado de trabalho. Em relação à produtividade do curso, porém, a inserção profissional na área de formação, não está sendo alcançada.

Quanto à data em que começou a trabalhar na área de formação, verificou-se que apenas 1,4% dos egressos iniciou suas atividades laborais em 2004, ano de conclusão da primeira turma do curso. O mesmo percentual foi recorrente nos anos de 2005 e 2006. No ano de 2007, 11,4% dos pesquisados inseriram-se no mercado de trabalho; já em 2008, esse percentual alcançou 7,1% e, em 2009, 4,2%. Excepcionalmente, um sujeito (1,4%) informou que começou a trabalhar na área em 2003, antes mesmo do término do curso. É possível que este egresso exerça suas atividades na condição de estagiário. No mais, observam-se, nos anos que se seguem, a ascensão e a queda, ou seja, certa instabilidade no comportamento dessa variável.

Ao opinarem sobre os motivos que os levaram a não trabalhar na área de turismo, 47,1% dos egressos alegaram o baixo salário; 10% a falta de emprego como principal motivo; 17,1% resolveram mudar de área; 5,7% estão fazendo outro curso. Para 5,7%, a formação recebida não atende às necessidades do mercado; 14,3% assinalaram a opção Outro. As respostas da opção Outro foram agrupadas da seguinte forma:

- não trabalha na área de turismo;
- a não-afinidade/identificação com a área; e
- tinha outra formação além do curso de turismo.

Solicitando-se aos professores entrevistados que comentassem o fato, o professor A concorda que essa questão (salário baixo) enseja os egressos a não trabalhar na área de turismo, porém, relativiza o professor, essa não é uma prerrogativa somente desse setor; outras áreas também são afetadas pelos baixos salários. Em sua visão, o empresário, “quer muito lucro a baixo custo, paga mal, então o setor de turismo não fica fora dessa questão”. E acrescenta que outras variáveis também poderiam estar interferindo na questão do baixo número de egressos trabalhando na sua área de formação, dentre elas destaca “a vocação” e tece o seguinte comentário “a gente tem alunos que hoje são gerentes de hotéis de cadeia que

iniciaram suas atividades aqui em Fortaleza e hoje está dirigindo um hotel grande [...] em São Paulo”, e na sequência formula a seguinte indagação “e aí eu não saberia dizer, isso é exceção ou é a vocação do aluno”?

Ao comentar os motivos apresentados pelos egressos para não estarem atuando na sua área de formação, o professor B enfatiza que “o mercado de trabalho esta pagando pouco” e não valoriza direito esse profissional que “passa não sei quantos anos na faculdade, estuda não sei quantos idiomas e aí chega ao mercado para ganhar R\$ 800,00 (oitocentos reais), R\$ 1000,00 (mil reais)”. Essa situação, em sua opinião, se verifica em âmbito nacional e local, contudo, considera que a baixa incidência de egressos trabalhando na área, apenas 20, não é de todo ruim e acrescenta: “é claro que pode ser bem melhor, vai ser bem melhor quando o mercado valorizar mais o profissional, quando o mercado entender melhor o que é o turismo, quando o mercado entender melhor o que é o curso de GET”.

Inicialmente, o professor C relutou em se posicionar, pediu maiores esclarecimentos com relação à pesquisa e de imediato antecipou que não tinha nenhuma opinião formada sobre o fato e que reconhecia a importância de se investigar essa situação, ou seja, saber realmente quais os fatores/motivos que estavam contribuindo para essa baixa incidência de egressos no mercado de trabalho uma vez que se

[...] tem esse mercado em franca expansão, com trilhões (sic) de dólares rolando, porque é então que os profissionais de turismo não estão sendo absorvidos pelo mercado de trabalho? Vou mais além, porque que é que as universidades, as faculdades que tem turismo não estão com os cursos lotados de estudantes de turismo já que as expectativas de curso, de trabalho, de emprego são boas (PROFESSOR C).

Quanto às expectativas favoráveis do setor, ou melhor, sua expansão, o professor C menciona a realização de eventos no Brasil e no Ceará, como a Copa do Mundo, Olimpíada, que acontecerão nos próximos anos e trarão perspectivas de geração de emprego e renda. Após esclarecimentos e detalhamento dos resultados/motivos que levaram os egressos a não trabalhar na área de formação, o professor C posicionou-se, reconhecendo que realmente os baixos salários têm contribuído para a não-inserção dos egressos no mercado de trabalho. E contextualiza: “para que um estudante precisa passar dois, três, quatro anos dentro de uma faculdade pra atender um cliente num balcão de hotel?”. Qualquer pessoa, em sua opinião, bastaria passar por um treinamento de 15 (quinze) dias para desempenhar essa função e acrescenta: “e se essa pessoa falar inglês, ela atende o nacional e o internacional porque que eu vou pagar R\$ 800,00 reais, R\$ 1000,00 reais para um profissional de turismo se eu posso pagar um salário mínimo?”. Identifica-se, no episódio descrito pelo professor C, que a

rotatividade de mão de obra no setor de turismo é fato, visto que, na percepção do mestre, “se ela (pessoa) sair amanhã em 15 dias se tem outro profissional, tão bom quanto ela que com treinamentozinho resolve meu problema”. Especificamente nesse caso, é possível inferir, também, que o empregador não está preocupado com o nível de formação do egresso no momento da sua contratação, pelo menos para a realização da atividade mencionada pelo docente C, no momento de sua fala.

Se por um lado o docente C reconhece que “tudo tem mostrado que a questão salarial e a falta de valorização do profissional têm levado a isso”, referindo-se ao fato de o egresso não trabalhar na área de formação, por outro, “olhando pelo lado do empresário”, o docente C argumenta “como é que ele vai pagar R\$ 800,00 reais se pode pagar R\$ 400,00 para alguém fazer o mesmo serviço?”. Com tais considerações, o professor C faz o seguinte questionamento: “o que é que realmente nós estamos agregando ao aluno para ele se diferenciar o suficiente diante de quem não fez nenhum curso na área e só domina a língua inglesa?”. Porque em sua concepção, se o profissional é competente, ele vai ser bem remunerado. Suas considerações evidenciaram ainda que o que prepondera é a lei do mercado, que visa ao lucro em última instância. Sendo assim, o empregador estaria disposto a remunerar melhor esse profissional, contanto que ele (profissional) triplicasse, quadruplicasse a margem de lucro do empresário.

O professor C também sinaliza que é preciso identificar que “diferencial há dentro do curso de turismo para que esse profissional realmente seja digno de receber uma remuneração maior”. Com base nessa colocação, é possível depreender que a formação (graduação) não está sendo levada em consideração pelo empregador no momento da contratação do tecnólogo, supostamente porque o empregador desconhece essa formação ou a ignora no momento da contratação.

Na percepção do professor C, é fundamental haver uma comunicação mais efetiva, mais explícita, mais fortalecida, entre as instituições, as associações, as entidades, em especial, com o mercado de trabalho. É preciso “saber o que o mercado de trabalho está querendo” porque, com esse diagnóstico, as chances desse profissional ser absorvido pelo mercado seriam muito maiores. As adaptações que porventura se efetivassem com essa integração (instituição/mercado de trabalho) não implicariam mudanças em curto prazo na matriz curricular, como o próprio professor salienta: “eu não estou falando que a cada um (1) ano, dois (2) anos a gente (corpo docente) vai ter que mexer na grade, ou adaptar uma matriz ao mercado”. O foco do conteúdo das disciplinas poderia, no seu entender, ser mais bem direcionado. Então, com base nesses encaminhamentos, ou melhor, desse “entrelaçamento”

entre o mercado de trabalho e as instituições, reafirma o professor C, “o profissional vai ter uma facilidade muito maior de ser absorvido”. Nesse sentido, tudo o que foi dito pelos professores entrevistados só corrobora a opinião dos egressos, até o momento.

O empregador D, ao ser informado de que os baixos salários são os principais motivos para que 33 (47,1%) dos egressos não trabalhem na área de formação, comenta: “os salários ofertados são condizentes com a formação profissional”. E particulariza: “eu não posso falar do mercado, eu posso falar da minha empresa, eu pago aqui salários mais comissões”, e detalha “o funcionário responsável pelo setor nacional tira em média R\$ 2500,00 (dois mil e quinhentos reais) por mês, e ressalta “eu não acho o salário baixo”. Com relação a outros setores em que a empresa atua, como o internacional e o de congresso, a remuneração ainda é maior: “o setor internacional tira R\$ 3.000,00 (três mil reais), R\$ 3.500,00 (três mil e quinhentos reais) por mês; já no setor de congresso, chega a R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por mês”. Os salários, segundo informa o empregador D, são calculados com base na média anual, ou seja, “tudo que eles venderam durante o ano todo, dividido por 12 meses, é dá essa média”. Afora os ganhos salariais, a empresa oferece outros benefícios, como vale-transporte, vale-alimentação e plano de saúde.

Sobre o nível de satisfação salarial de seus empregados, o empregador D faz menção a uma pesquisa realizada em sua empresa por um serviço de consultoria. Segundo os resultados da pesquisa, os funcionários, em sua maioria, estão satisfeitos não somente com a empresa mas também com os salários que recebem. Conforme destaca, “ninguém reclamou sobre o que ganha, o que é difícil” e esclarece “na empresa todos são meus pequenos sócios [...] e de acordo com o setor em que atuam tem uma margem de lucro: “no setor nacional eles tem 10% líquido do que faturam, no internacional são 20% líquido”; essa importância em sua visão “é muito boa para o mercado, para a cidade, para o empregado”.

Para o empregador E, a política salarial da empresa é condizente com o desempenho de seu empregado, ou seja, ele recebe um salário fixo mais comissões referentes às vendas dos produtos que realiza. Referindo-se à questão dos baixos salários que os egressos apontam como fator desmotivante para a inserção no mercado de trabalho, o empregador E argumenta que a especificidade da função – ganhar comissão em cima das vendas que efetua – seja, talvez, fator desmotivante para quem esta entrando no mercado, por causa da falta de experiência na venda de produtos. Então, complementa: “eles entram acreditando que é uma área muito boa que vão ganhar muito dinheiro; na realidade eles têm que ter um processo de aprendizagem dentro da empresa, de conhecimento para poderem buscar aquele salário”.

O empregador F optou por não comentar sobre a questão salarial ser o fator desmotivante para a inserção do egresso no mercado de trabalho. Também se negou a dar detalhes da política salarial que sua empresa (hotel) adota. No mais, informou que o departamento de pessoal entra em contato com o sindicato a fim de saber o valor do piso salarial e que “as horas extras não são pagas em dinheiro e sim, em folga”. Também não respondeu quando se indagou se os salários que a empresa paga aos seus empregados são condizentes com a formação deles.

Relativamente à questão dos baixos salários como fator desmotivante para a não-inserção do egresso no mercado de trabalho, o empregador G enfatiza que, ao sair da faculdade, o egresso pensa entrar no mercado de trabalho, assumindo um cargo correlato às aptidões adquiridas na graduação, mas, quando se depara com a realidade, ou seja, “se candidata a um cargo de gerente, por exemplo, e não consegue ocupar o cargo de imediato, então, nessa hora “realmente vai existir o desestímulo, a desmotivação e o abandono da área”. Em sua concepção, a princípio, a formação em si não o habilita ao cargo de gerente. E enfatiza: “você precisa saber fazer, exercer liderança, por exemplo,” e essas habilidades só se adquirem na prática. Muitas vezes, comenta, as pessoas não fazem a opção certa e acabam por escolher a profissão errada. E esclarece: “no momento da entrevista muitos candidatos declaram que vieram para o turismo porque gostam de viajar” o que é um equívoco pois “quem opta por trabalhar no setor da hotelaria, um dos ramos do turismo, nunca viaja, isso é muito raro acontecer”. Depreende-se que a insatisfação dos egressos estaria, na visão do empregador G, muito mais relacionada com a questão da escolha da profissão (vocaçã) do que com os salários que são pagos no setor. Estes, declara, estão acima do mercado porque “nós concedemos salários mais benefícios”. Em seu entendimento, “um dos motivos de retenção de mão-de-obra em sua empresa é a parte salarial” e sintetiza “a empresa tem uma forma diferenciada de trabalhar”.

Na percepção de sete egressos (10%), a falta de oferta de emprego foi o principal motivo para não estarem trabalhando na área de Turismo. Já para os docentes entrevistados, esse não seria um fator preponderante, uma vez que haveria em Fortaleza campo propício à absorção dos profissionais formados no curso.

Em linhas gerais, a percepção do professor B sintetiza, mantidas as devidas singularidades, o pensamento dos docentes sobre a questão há pouco cogitada “campo pra absorção tem não só em Fortaleza como no Estado”. Sobre essa demanda, destaca que as Secretarias Municipal e Estadual de Turismo estão requisitando os serviços desses profissionais para realizarem inventários turísticos de variadas regiões do Ceará. Essa

experiência vai “abrir campo para mais profissionais, [...], porque por enquanto a gente está trabalhando, por exemplo, com inventário, alunos e professores estão trabalhando no diagnóstico, aí depois vai precisar de gente pra trabalhar na localidade”.

Constatou-se, dentre outros aspectos, que a mudança de área foi o segundo principal motivo, para que 12 egressos (17,1%) não trabalhassem no turismo. Muito provavelmente, esse motivo pode estar associado a outros já comentados nesta pesquisa, tais como: não-afinidade com a área; tem ou está fazendo outro curso; trabalha em outro segmento/área. Essa mudança pode também estar relacionada ao fato de muitos egressos estarem residindo, pelo menos, no momento da realização da pesquisa, em outros estados e até mesmo no exterior. No momento da coleta de dados, via ambiente eletrônico/virtual, foi possível constatar esse fato. Vale informar que dos egressos que estão residindo em outros estados/países poucos são os que estão atuando em sua área de formação.

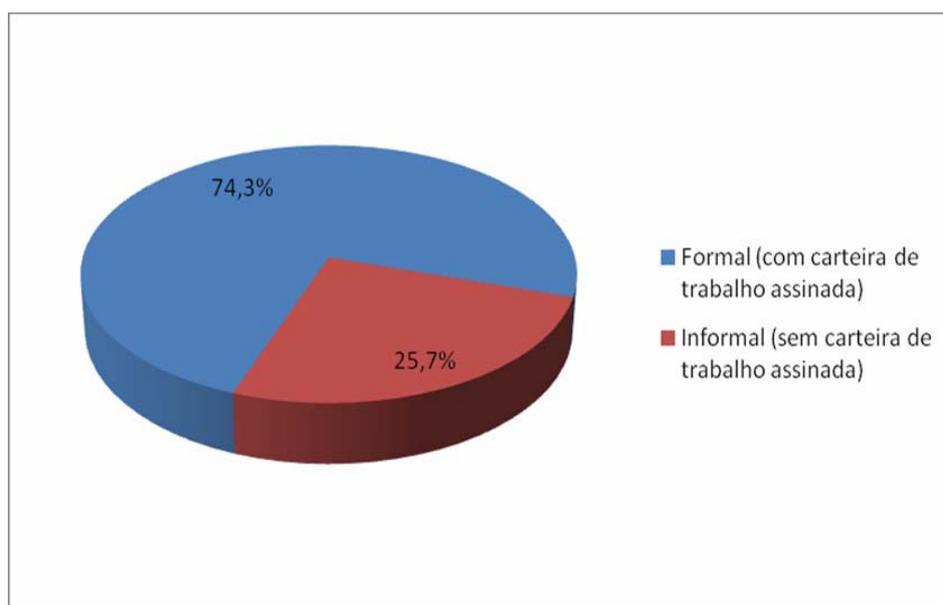


GRÁFICO 7 – Vínculo Empregatício
FONTE: Barreto (2009).

Em relação ao vínculo empregatício, 74,3% dos egressos disseram ser formal (com carteira assinada); 25,7% têm vínculo informal (sem carteira de trabalho assinada). Perguntou-se aos que tinham vínculo empregatício informal se o emprego dependia da sazonalidade. A quase totalidade dos egressos (81,4%) afirmou que sim, enquanto 18,6% mencionaram que não.

Sobre sazonalidade, trabalho formal e informal e sua relação com o mercado empregador, é interessante conhecer o que pensa Arbache (2001, p.55): “a natureza do

contrato de trabalho pode definir a qualidade do posto de trabalho”. Assim sendo, os trabalhadores com vínculos empregatícios formais gozariam de todas as prerrogativas legais que esta relação estabelece, entre as quais estão “seguros contra acidentes, pensão, indenização por demissão sem justa causa, seguro desemprego”. O trabalhador formalmente contratado tem se comparado àqueles que estão no mercado informalmente, mais direitos resguardados. Arbache (2001, p.55) argumenta que “empregos com contratos formais de trabalho são considerados na literatura como ‘bons empregos’, enquanto aqueles sem contrato de trabalho, ou informais, são considerados ‘maus empregos’”.

Outra tendência que se observa com relação ao comportamento do mercado de trabalho é que setores que contratam profissionais com nível de escolaridade mais elevado e procuram manter sob controle as taxas de rotatividade acabam por formalizar a relação de trabalho, visto que o empregador tenciona “investir numa relação de trabalho mais duradoura”. Já em setores sujeitos a fluxos sazonais (altas temporadas), como é o caso do turismo, e/ou que recrutam trabalhadores com baixo nível de escolaridade, a situação no que diz respeito ao vínculo empregatício tende a se inverter, ou seja, os contratos de trabalho costumam prescindir dos direitos legais, são “mais tênues”, escorregadios do ponto de vista de resguardar os direitos do trabalhador e nessa relação costuma prevalecer o contrato informal (ARBACHE, 2001, p.55).

Analisando-se o comportamento da variável vínculo empregatício, os dados demonstram que a quase maioria dos sujeitos pesquisados (52) mantém uma relação de trabalho formal, com carteira assinada, embora não se possa demonstrar, a princípio, quantos desses egressos estariam trabalhando, especificamente, no segmento turístico.

Já os sujeitos que estão exercendo suas atividades profissionais informalmente, sem carteira assinada, afirmaram, majoritariamente, que esse vínculo empregatício dependia de sazonalidade. A princípio, pode-se confirmar o que os estudos têm demonstrado: nos fluxos sazonais (períodos de alta temporada), prevalece o uso do trabalho parcial, temporário e subcontratado e a mão de obra empregada é quase sempre semiqualficada, com baixa escolaridade. Contraditoriamente, embora seu vínculo empregatício seja informal e esteja vinculado a sazonalidade, os egressos deste estudo se diferenciam, no que diz respeito ao nível de escolaridade, do empregado que costuma ser recrutado nesse período, visto que todos os participantes desse estudo são graduados.

Ainda em relação ao vínculo empregatício, alguns assinalaram a opção Outra, e especificaram os seguintes motivos:

- estágio por meio de contrato;
- a contratação está sujeita a realização de eventos;
- professora de turismo;
- servidor público municipal com atuação na área de políticas públicas; e
- não está trabalhando.

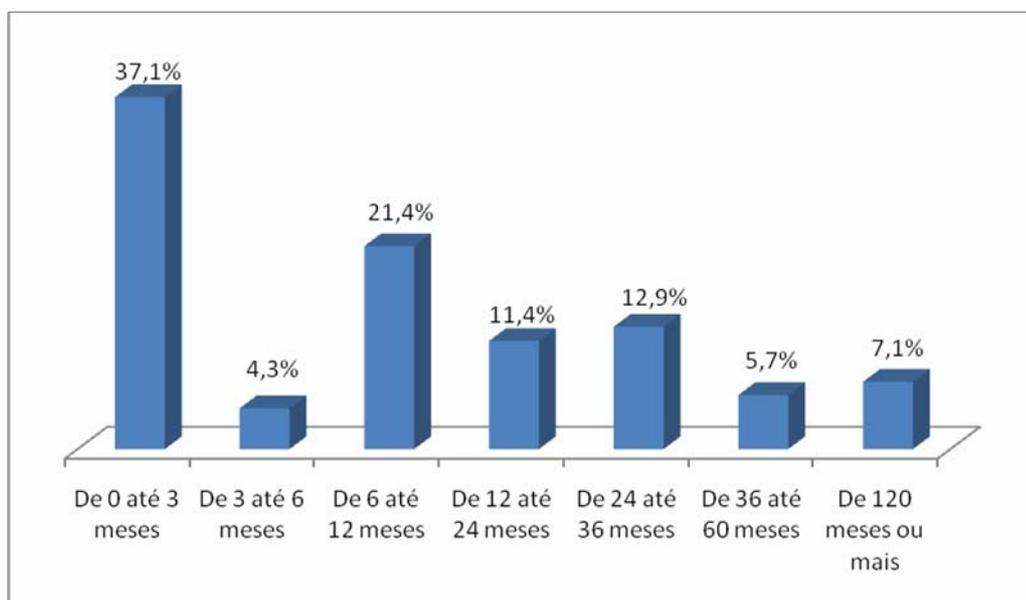


GRÁFICO 8 – Tempo no Emprego
FONTE: Barreto (2009).

No que se refere à faixa de tempo no emprego, 37,1% têm de 0 a 3 meses; 4,3%, de 3 a 6 meses; 21,4% de 6 a 12 meses; 11,4% de 12 a 24 meses; 12,9% de 24 a 36 meses; 5,7% de 36 a 60 meses e 7,1% de 120 meses ou mais.

Percebe-se que o tempo de experiência dos sujeitos no trabalho é bastante diversificado, não havendo, portanto, concentração muito expressiva em qualquer uma das faixas. Nota-se, também, que um número razoável de egressos está há pouco tempo no emprego. Muito provavelmente, essa ocorrência se justifique pelo perfil do universo pesquisado, que em quase sua totalidade é formado por jovens adultos. Essa observação também se aplica quando se compara a incidência de respostas em faixas cujo tempo de serviço são mais elásticas, especificamente, a última e a antepenúltima faixas.

Uma questão cujas respostas causaram estranheza, em razão da sua inconsistência, foi a que abordava sobre as horas semanais de trabalho. Como anteriormente exposto, os que trabalham na área abrangem o percentual de 28,6%, porém nesta questão nem todos os que compõem esse índice responderam, ou seja, o percentual de respostas foi de 27,1%. As respostas apresentaram um intervalo de 4 a 48 horas de trabalho. A frequência, em média, foi

de 1,4%, diluída entre 4, 9, 13, 20, 40, 44, 48 horas de trabalho; cinco sujeitos (7,1%) afirmaram trabalhar durante o período de seis horas; e sete (10,0%) por um tempo de oito horas. Esses dados indicam, talvez, a forte sazonalidade do setor de turismo, uma de suas características.

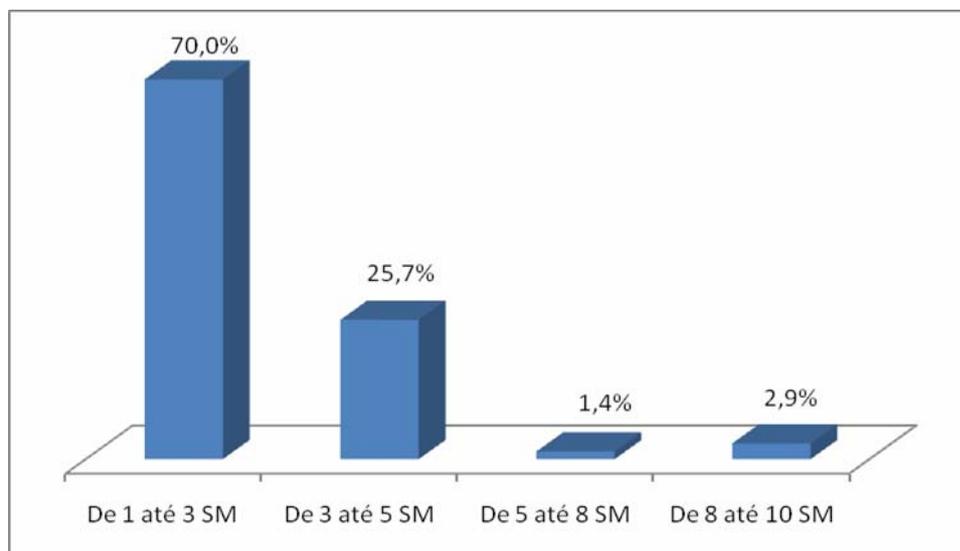


GRÁFICO 9 – Faixa de salário

FONTE: Barreto (2009).

A respeito da remuneração mensal em salários mínimos, independentemente de trabalhar ou não nesse nicho, 70% dos egressos recebem de um até três salários mínimos; 25,7% de três a cinco; 1,4 % de cinco até oito salários; 2,9% de oito até dez salários mínimos.

Sobre o local em que trabalham atualmente, 34,3% dos egressos informaram que trabalham em empresa privada de turismo; 27,1% em órgão governamental e apenas 1,4% em ONG. Ao indicar a opção Outro, os egressos especificaram os seguintes locais onde estão trabalhando atualmente:

- empresa privada;
- instituição financeira; e
- instituição de ensino.

Alguns não estão trabalhando em local fixo, como os autônomos, por exemplo, que são 10,1%, do total dos que disseram estar trabalhando (72,9%), no período da realização da pesquisa. Os demais (não-autônomos) exercem as mais diversas funções, dentro e fora de sua formação específica. Além de funções tradicionais como agente de viagens, de reservas, administrativo ou consultoria de viagens e operações internacionais, encontraram-se 11 (onze) egressos exercendo a função do magistério, uma educadora de exposição de artes visuais e uma educadora musical.

6 CONCLUSÕES

Os resultados da apresentação e análise dos resultados permitem formular as seguintes conclusões.

1 Baixos salários, a falta de oferta de emprego, a mudança de área de formação, a formação recebida que não atende às necessidades do setor são motivos que contribuem para os egressos não estarem trabalhando no setor de Turismo. Afora essas questões, motivos outros como a não-afinidade ou vocação com a área e o fato de já ter uma outra formação alheia à área de turismo contribuem, ainda, para o baixo índice de atuação.

2 A falta de experiência e de qualificação dos profissionais empregados no momento da contratação, notadamente para o exercício de atividades que não requerem alto nível de formação, constitui o que de mais significativo se apresentou nesta pesquisa. Vale salientar, no entanto, que a falta de experiência não é condição determinante em muitas situações para a contratação do empregado, conforme se pode constatar. Outros critérios mais diretamente relacionados ao exercício da função são priorizados, também, no momento de contratar profissionais qualificados.

3 Os egressos, em sua maioria, não estão trabalhando no segmento do Turismo, mas, sob a perspectiva da situação ocupacional/empregabilidade, os egressos, em sua maioria, estão empregados, o que se pode deduzir que a formação abrangente e consistente permite o desempenho profissional em outras áreas.

4 Há opiniões divergentes entre egressos e professores, ambos, porém, buscam defender a qualidade do curso, a necessidade de maior valorização do profissional formado em nível superior pelo mercado de Turismo e maior divulgação dos cursos ofertados pelo IFCE nesta área; já entre egressos e empregadores, a grande divergência refere-se a salário, como era de se esperar, visto que são segmentos com percepções e interesses bastante diferentes.

5 Os egressos encontram dificuldades de acesso e permanência no mercado de trabalho e, conseqüentemente, migram para outras áreas profissionais, em decorrência dos motivos já mencionados, e pelo fato de se sentirem inseguros ou decepcionados ao se depararem com a

realidade do mercado de trabalho, sentimentos, talvez, causados pela inexperiência e/ou pela falta de domínio teórico do assunto.

6 A dificuldade de acesso e permanência no mercado de trabalho não está relacionada à deficiência na formação que atende aos supostos requisitos da organização do trabalho flexível, podendo-se acentuar que, se os empregadores não contratam os profissionais de nível superior, no caso em particular os egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFCE, é simplesmente pela falta de propagação, de uma comunicação, uma interface mais efetiva entre as empresas do *trade* turístico e a instituição formadora, visto que ficou confirmado nas entrevistas o bom conceito do ensino ministrado pelo IFCE.

Finalmente, garante-se que, para se alcançar um bom nível de efetividade social da política educacional, especificamente, na modalidade de Educação Profissional de Nível Tecnológico, com relação a inserção e permanência dos egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo no mercado de trabalho, necessita-se de ações mais combativas, eficientes e eficazes, pois não basta apenas a sua existência no papel para que se torne realidade e dê os resultados a que se destina. Impõem-se engajamento e vontade daqueles que a executam e, sobretudo, compromisso com a qualidade da educação e do profissional, para que o mercado, esse ente subjetivo, mas de grande força concreta, consiga enxergar e valorizar o profissional qualificado e sentir que dele não pode prescindir.

6.1 Sugestões

Diante do exposto e como possíveis intervenções para melhorar a inclusão social desses egressos no mercado de trabalho, sugere-se, de imediato:

1 estreitar as relações entre o mercado de trabalho e a Instituição, a fim de promover a divulgação do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, evitando, assim, possíveis equívocos com relação ao foco de sua atuação junto ao mercado de trabalho;

2 intensificar a aproximação entre os egressos, potencial mão de obra qualificada, e o mercado de trabalho, a fim de que não se tenha, conforme os resultados da pesquisa evidenciam, um contingente de pessoas qualificadas sem estarem de fato atuando em sua área de formação;

3 dar informações aos que ingressam sobre o que significa o curso, para que a migração dos discentes para outras áreas de formação se faça de maneira consciente; e

4 viabilizar canais de interlocução entre os diversos agentes sociais (mercado de trabalho, instituição de ensino, egressos) com o objetivo de conhecer as reais necessidades de cada segmento, visando, assim, a apontar seus equívocos e insuficiências e buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. F.; BAHL, M. (Org.). **Competência profissional no turismo e compromisso social**: coletânea de XXVI CBTUR – Congresso Brasileiro de Turismo. São Paulo: Roca, 2006.

AMARAL, Cláudia Tavares do. **Políticas para a formação do tecnólogo**: um estudo realizado em um curso de gestão empresarial. 2006. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTIL, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARBACHE, Jorge S. **O mercado de trabalho na atividade econômica do turismo no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ARRETCHE, M. T. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez - Instituto de Estudos Especiais, 2006.

BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de; LEMOS, Ana Heloísa. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **Revista de administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 4, out./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000400003&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 ago. 2009.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão. **Curso superior de tecnologia**: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico profissional. Brasília: SENETE, 1991.

BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v.75).

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? **Revista eletrônica trabalho necessário**, [s.l.], ano 5, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN5%20BRAND%c3%20M.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 5 de 25 de fevereiro de 1977. Revoga o currículo mínimo do curso de Engenharia de Operação. **Documenta**, n.195, p. 256, fev. 1977a.

BRASIL. Parecer nº 280/62. **Documenta**, n.10, p. 25-35, dez. 1962.

BRASIL. Parecer nº 60/63. **Documenta**, n.12, p. 104, mar. 1963.

BRASIL. Parecer nº 1.060/73. **Documenta**, n.152, p. 176-187, jul. 1973.

BRASIL. Parecer nº 25/65. **Documenta**, n.32, p. 42-43, fev. 1965a.

BRASIL. Parecer nº 4.434/76. Dispõe sobre a Engenharia Industrial: caracterização de nova habilitação do curso de Engenharia. **Documenta**, n.193, p. 76-98, dez. 1976a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 436 de 02 de abril de 2001**. Dispõe sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 29 de 03 de dezembro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de dezembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/CES nº. 277 /2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução nº 17 de 1977. Fixa normas para aprovação de planos de cursos com fundamento no artigo 18 da Lei 5.540/68. **Documenta**, n.205, p. 497, 1977b.

BRASIL. Resolução n. 55 de 1976. Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do curso de Tecnólogo em Processamento de Dados. **Documenta**, n.192, p. 485, 1976b.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º, do artigo 36º e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de abr. 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974)**. Brasília, 1971a.

BRASIL. **Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)**. Brasília, 1974a.

BRASIL. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. [Brasília]: SETEC, jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36º e os artigos 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. **Documenta**, n.512, p. 276, 2004.

BRASIL. Decreto nº 57.075 de 15 de outubro de 1965. Dispõe sobre o Funcionamento de Cursos de Engenheiro de Operação em estabelecimentos de ensino de engenharia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 out. 1965b.

BRASIL. Decreto nº 74.708 de 17 de outubro de 1974. Concede reconhecimento aos cursos de Técnico de Nível Superior em construções civis e de mecânica, ministrados pelas Faculdades de Tecnologia de São Paulo, mantida pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo. **Documenta**, n.168, p. 498, 1974b.

BRASIL. Decreto-lei nº 241, de 28 de fevereiro de 1967. Inclui entre as profissões cujo exercício é regulado pela Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966, a profissão de engenheiro de operação. **Documenta**, n. 66, p. 115, 1967.

BRASIL. Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 abr. 1969.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Documenta**, n. 94, p.128-136, 1968.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 ago. 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de ago. 1971b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo; Embratur. **Política nacional de turismo: diretrizes e programas**. Brasília, 1996. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 nov. 1997. Seção 1, p. 27.937

BRASIL. **Política Nacional de Turismo: diretrizes e programas**. Brasília, 1996b.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Plano nacional de turismo: diretrizes, metas e programas 2003-2007**. Brasília/DF: MTUR, 2003.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Política Nacional de Turismo 2007-2010**. Brasília/DF: MTUR, 2007.

BRASIL. **Cadastro geral de empregados e desempregados CAGED: lei 4.923/65. Síntese do comportamento do mercado de trabalho formal**. Ceará – Novembro de 2009. Disponível em: <www.mtb.gov.br/caged/2009_11/ce.pdf>. Acesso em: 15 out. 2009.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Empregos no setor de serviços crescem no Ceará**. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/noticias/empregos-no-setor-de-servicos-crescem-no-ceara/>>. Acesso em: 15 out. 2009.

CEFET-CE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2008**. Fortaleza, 2005.

COHEN, E. **Avaliação de projetos sociais**. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. Brasília (DF): Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília (DF): Flacso, 2000b.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n.3, p. 73-79, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/222/boltec222b.htm>>. Acesso em: 20 out. 2009.

DIAS, Reinaldo. **Planejamento do turismo: política e desenvolvimento do turismo no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FIGUEIREDO, Severina Gadelha. **A educação profissional e tecnológica nas políticas públicas de educação: análise crítica de seus princípios, finalidades e objetivos**. 126f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**, ano 3, n.3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessário/MMGTN3.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

FURTADO, Celso. **Análise do modelo brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

GIOLO, Jaime. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Educação Superior em Debate**, v. 3. Universidade e Mundo do Trabalho. Brasília: INEP, 2006. p. 109-134.

IBGE. **Economia do turismo: análise das atividades características do turismo 2003**. 2006 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 dez. 2009

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFCE). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Fortaleza, 2009.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. IN: FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da UFF, 2005. p. 211-245.

LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2006. p.75-84.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2005.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas (SP): Autores Associados, 2000.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2000.
- OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.
- OURIQUES, Helton Ricardo. **O desenvolvimento do turismo nas periferias do capitalismo**. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/061/61ouriques.htm>>. Acesso em: 15 out. 2009.
- PANOSSO NETTO, Alexandre; TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **Reflexões sobre um novo turismo: política, ciência e sociedade**. São Paulo: Aleph, 2003. (Série turismo).
- PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A rede federal de escolas profissionalizantes: de reflexo do desenvolvimento brasileiro a co-partícipe do desenvolvimento local. In: SEVEGNANI, Palmira; MOLL, Jacqueline. **Os centros federais de educação tecnológica no contexto da reforma da universidade brasileira: universidade e mundo do trabalho**. Brasília: INEP, 2006.
- PETEROSSI, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.
- PNUD; IPEA. **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil – 1996**. Brasília, Rio de Janeiro: 1996. Disponível em: <<http://www.undp.org.br/HDR/Hdr96/rdhb6-2.htm>>. Acesso em: 15 out. 2009.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.
- SANTANA, M. A. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliene M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M; Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 4. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999a.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999b.

SIDOU, Paulo Maria Othon. **Incursão ao passado da escola técnica federal do Ceará**. Fortaleza: ETFCE, 1979.

SOARES, Luís Augusto S; NASCIMENTO, Alan Faber. O Dilema do turismo. **Caderno virtual de turismo**, vol. 6, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/ajs/viewarticle.php?id=143&layout=abstract>>. Acesso em: 04 nov. 2009.

TRIGO, L G.G. **A Sociedade pós-industrial e o profissional em turismo**. Campinas: Papyrus, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política e planejamento educacional**. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação
Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Fortaleza, 14 de setembro de 2009.

Prezado egresso,

Sou aluna do programa de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará – UFC e, no momento, estou desenvolvendo uma pesquisa, parte de minha dissertação, na área de Políticas Públicas de Educação Superior. O estudo tem por objetivo avaliar o nível de efetividade social das Políticas Públicas para Educação Profissional de Nível Tecnológico com relação à inserção e permanência dos egressos do curso de Turismo (GET), atualmente Tecnologia em Gestão de Turismo, no mercado de trabalho. Sua participação é importante visto que as informações obtidas são imprescindíveis para o alcance do objetivo proposto. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada e que as informações obtidas através desse instrumento de pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para fins de minha dissertação de mestrado. Dessa forma, gostaria de contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,
Rosália Elizabete Barreto

APÊNDICE B - Questionário**QUESTIONÁRIO****1 Sexo:**1 feminino2 masculino**2 Faixa etária:**1 até 20 anos2 de 21 a 30 anos3 de 31 a 40 anos4 de 41 a 50 anos5 acima de 50 anos**3. Estado civil:**1 solteiro2 casado ou unido consensualmente3 separado4 viúvo**4. Número de dependentes:**

.....

5. Situação domiciliar atual (assinale apenas uma alternativa):1 reside com os pais2 mora em casa de parentes3 reside com o cônjuge (esposa ou companheiro)4 mora em casa de amigo (s)5 outra (especificar):

.....

.....

6. Quem é o chefe de sua família? (a pessoa que mais contribui na renda)1 você mesmo2 cônjuge (esposo ou esposa)3 os pais4 outro (especificar):

.....

.....

7. Em que ano/semestre você concluiu o curso Tecnologia em Turismo no CEFET-CE?

.....

Você cursou ou está cursando pós-graduação?

- 1 não
 2 sim, na mesma área de formação
 3 sim, em outra área

9. Você, no momento, está empregado?

- 1 sim
 2 não

9.1 Caso sua resposta tenha sido SIM, a formação de tecnólogo (graduação) facilitou a obtenção de seu emprego?

- 1 sim
 2 não

9.2 Em caso negativo especifique o porquê, assinalando uma (ou mais de uma) das opções:

- a formação não atende às expectativas do setor
 falta uma política de divulgação dos cursos de GET do CEFET-Ce junto ao trade turístico/empregadores (mercado de trabalho)
 os empregadores não costumam valorizar a qualificação/formação do empregado no momento da contratação
 há um número excessivo de profissionais na área
 outro (especifique)

.....

10. Você trabalha na sua área de formação?

- 1 Sim
 2 Não

10.1 Caso trabalhe na área de formação, em que data começou a trabalhar?

.....

10.2 Caso não, especifique o principal motivo:

- 1 salário baixo
- 2 falta de oferta de emprego
- 3 resolveu mudar de área
- 4 está cursando outro curso
- 5 a formação recebida não atende às necessidades imediatas do mercado de trabalho
- 6 outro (especificar):

.....

.....

.....

.....

.....

10.3 Seu vínculo empregatício é:

- 1 formal (com carteira de trabalho assinada)
- 2 informal (sem carteira de trabalho assinada)

10.4 Se informal, ele depende da sazonalidade?

- 1 Sim
- 2 Não

Assinalando a opção NÃO, explicita a razão de estar no mercado de trabalho informal.

.....

.....

.....

.....

10.5 Identifique a faixa de tempo no emprego.

- 1 de 0 até 3 meses
- 2 de 3 até 6 meses
- 3 de 6 até 12 meses
- 4 de 12 até 24 meses
- 5 de 24 até 36 meses
- 6 de 36 até 60 meses
- 7 de 60 até 120 meses
- 8 de 120 meses ou mais

10.6 Qual sua jornada de trabalho? Especifique o número de horas trabalhadas.

.....

10.7 Qual a sua remuneração mensal em salários mínimos?

- 1 de 1 até 3 sm
2 de 3 até 5 sm
3 de 5 até 8 sm
4 de 8 até 10 sm
5 acima de 10 sm

10.8 Atualmente você está:

- 1 trabalhando em empresa de turismo/privada
2 trabalhando em órgão governamental
3 trabalhando em ONG
4 outro (especificar)

.....
.....

10.9 Qual o cargo ou função que está desempenhando?

.....
.....

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com os docentes do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo

Roteiro para entrevista com os docentes do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo

- 1) Qual a importância desse curso para o setor turístico do Ceará?
- 2) O curso tem atendido às expectativas do setor (mercado de trabalho)?
- 3) Há em Fortaleza campo propício à absorção dos profissionais formados nesse curso?
- 4) Na pesquisa com 70 alunos, que concluíram o curso, somente 20 (28,6%) estão trabalhando na área. A que você atribui esse fato?
- 5) Como você explica o baixo índice de egressos fazendo pós-graduação na área de formação?

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com os empresários do setor turístico

Roteiro para entrevista com os empresários do setor turístico

- 1) Quais critérios de seleção para contratação de seus profissionais?
- 2) Quais as principais dificuldades que você encontra nessa contratação?
- 3) A formação dos profissionais atende as suas expectativas?
- 4) O salário ofertado é condizente com a formação do profissional?

APÊNDICE E - Quadros

Quadros

Quadro 1 - Distribuição dos sujeitos em relação ao sexo

	Frequência	%
Feminino	54	77,1
Masculino	16	22,9
Total	70	100,0

Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos em relação a faixa etária

	Frequência	%
Até 20 anos	1	1,4
21 a 30 anos	63	90,0
31 a 40 anos	4	5,7
41 a 50 anos	2	2,9
Total	70	100,0

Quadro 3 - Distribuição dos sujeitos em relação ao estado civil

	Frequência	%
Solteiro	62	88,6
Caso ou unido consensualmente	8	11,4
Total	70	100,0

Quadro 4 - Distribuição dos sujeitos por situação domiciliar atual

	Frequência	%
Reside com os pais	52	74,3
Mora em casa com parentes	2	2,9
Reside com cônjuge (esposa ou companheiro)	7	10,0
Outro	9	12,9
Total	70	100,0

Quadro 5 - Distribuição dos sujeitos de acordo com quem é o chefe da família

	Frequência	%
Você mesmo	11	15,7
Cônjuge (esposa ou esposa)	4	5,7
Os pais	49	70,0
Outro	6	8,6
Total	70	100,0

Quadro 6 - Distribuição dos sujeitos em relação a cursou ou estar cursando pós-graduação

	Frequência	%
Não	52	74,3
Sim, na mesma área de formação	18	25,7
Total	70	100,0

Quadro 7 - Distribuição dos sujeitos em relação a estar empregado atualmente

	Frequência	%
Sim	51	72,9
Não	19	27,1
Total	70	100,0

Quadro 8 - Distribuição dos sujeitos em relação estar trabalhando e se a formação de tecnólogo (graduação) facilitou a obtenção do seu emprego

	Frequência	%
Sim	28	40,0
Não	42	60,0
Total	70	100,0

Quadro 9 - Distribuição dos sujeitos em relação a estar trabalhando na sua área de formação

	Frequência	%
Sim	20	28,6
Não	50	71,4
Total	70	100,0

Quadro 10 - Distribuição dos sujeitos em relação a não estar trabalhando e qual o principal motivo para isso

	Frequência	%
Salário baixo	33	47,1
Falta de oferta de emprego	7	10,0
Resolveu mudar de área	12	17,1
Está cursando outro curso	4	5,7
A formação recebida não atende as necessidades do mercado	4	5,7
Outro	10	14,3
Total	70	100,0

Quadro 11 - Distribuição dos sujeitos por tipo de vínculo empregatício

	Frequência	%
Formal (com carteira de trabalho assinada)	52	74,3
Informal (sem carteira de trabalho assinada)	18	25,7
Total	70	100,0

Quadro 12 - Distribuição dos sujeitos em relação ao trabalho informal depender da sazonalidade

	Frequência	%
Sim	57	81,4
Não	13	18,6
Total	70	100,0

Quadro 13 - Distribuição dos sujeitos em relação a faixa de tempo no emprego

	Frequência	%	% acumulado
De 0 até 3 meses	26	37,1	37,1
De 3 até 6 meses	3	4,3	41,4
De 6 até 12 meses	15	21,4	62,9
De 12 até 24 meses	8	11,4	74,3
De 24 até 36 meses	9	12,9	87,1
De 36 até 60 meses	4	5,7	92,9
De 120 meses ou mais	5	7,1	100,0
Total	70	100,0	

Quadro 14 - Distribuição dos sujeitos por remuneração mensal em salários mínimos

	Frequência	%	% acumulado
De 1 até 3 SM	49	70,0	70,0
De 3 até 5 SM	18	25,7	95,7
De 5 até 8 SM	1	1,4	97,1
De 8 até 10 SM	2	2,9	100,0
Total	70	100,0	

Quadro 15 - Distribuição dos sujeitos em relação ao trabalho atual

	Frequência	%
Trabalhando em empresa de turismo/privada	24	34,3
Trabalhando em órgão governamental	19	27,1
Trabalhando em ONG	1	1,4
Outro	26	37,1
Total	70	100,0