

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

ALINE LOUISE KERCH

**A FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS EM PROCESSOS GERENCIAIS
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

**Porto Alegre
2019**

ALINE LOUISE KERCH

**A FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS EM PROCESSOS GERENCIAIS
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

**Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Administração da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como etapa obrigatória para
a obtenção do título de Doutora em
Administração.**

**Área de concentração: Gestão de Pessoas e
Relações de Trabalho**

**Professora Orientadora: Dra. Angela Beatriz
Busato Scheffer**

**Professora Coorientadora: Dra. Elaine Di Diego
Antunes**

**Porto Alegre
2019**

CIP - Catalogação na Publicação

Kerch, Aline Louise

A FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS EM PROCESSOS GERENCIAIS
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
PARA A CIDADANIA / Aline Louise Kerch. -- 2019.
304 f.

Orientadora: Angela Beatriz Busato Scheffer.

Coorientadora: Elaine Di Diego Antunes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de
Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,
2019.

1. Ensino Superior de Administração. 2. Formação de
Tecnólogos. 3. Educação para a Cidadania. 4. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul. I. Busato Scheffer, Angela Beatriz,
orient. II. Di Diego Antunes, Elaine, coorient. III.
Título.

Aline Louise Kerch

**A FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS EM PROCESSOS GERENCIAIS
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

**Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Administração da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como etapa obrigatória para
a obtenção do título de Doutora em
Administração.**

**Área de concentração: Gestão de Pessoas e
Relações de Trabalho**

**Professora Orientadora: Dra. Angela Beatriz
Busato Scheffer**

**Professora Coorientadora: Dra. Elaine Di Diego
Antunes**

Tese defendida e aprovada em 23 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Angela Beatriz Busato Scheffer
Orientadora
UFRGS/PPGA

Prof.^a Dra. Elaine Di Diego Antunes
Coorientadora
UFRGS/PPGA

Prof.^a Dra. Joysinett Moraes da Silva
UFF/PPGA

Prof.^a Dra. Sandra Regina Holanda Mariano
UFF/PPGA

Prof.^a Dra. Rosane Aragòn
UFRGS/FACED

Dedico esta tese à minha mãe Marlene e ao meu pai Clóvis, pelos incontáveis esforços que destinaram à minha educação, pelo seu amor, preocupação, cuidado e zelo, e por me ensinarem, desde a mais tenra infância, que o conhecimento configura a única (e real) riqueza que uma pessoa pode construir ao longo de sua vida e que, somente através dele, é possível ser, verdadeiramente, livre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e especialmente, à minha orientadora (e grande amiga) professora Dra. Elaine Di Diego Antunes, por estender-me a mão quando eu mais precisei aceitando ser minha orientadora nesta tese, por confiar em meu trabalho como pesquisadora e em mim como pessoa, por compartilhar comigo suas ideias, seus conhecimentos e sua experiência de vida e por destinar seu tempo, sua atenção e sua dedicação para auxiliar-me nas dúvidas que iam surgindo no decorrer desta pesquisa e, também, nos incontáveis percalços e dificuldades que encontrei pelo caminho até chegar aqui.

Meus afetuosos agradecimentos aos professores Dra. Tânia Fischer (que compôs a banca do ensaio de qualificação), Dr. Claudio Senna Venzke (que integrou a banca de defesa do projeto desta tese) e Dra. Manolita Correia Lima (que participou de ambas as bancas), os quais contribuíram imensamente com as reflexões e questionamentos iniciais sobre o tema.

Obrigada ao IFRS (*campi* Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul) e, em especial, aos Docentes e Coordenadores de CSTPGs e representantes das Diretorias de Ensino que não mediram esforços para promover e, também, contribuir com esta pesquisa.

Obrigada, também, aos Discentes dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS, pela disposição e motivação em participar dos Grupos de Foco e por colaborarem com informações que foram fundamentais para conhecer e compreender suas trajetórias de formação sob a perspectiva da Educação para a Cidadania.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro, o qual viabilizou minha dedicação exclusiva durante o período de estudos do doutorado.

Agradeço, também, a todos os colegas de doutorado com os quais pude conviver, compartilhar e aprender. Obrigada pelos grupos de estudos, pelas ideias compartilhadas, pelas críticas construtivas, pelo auxílio na resolução de dúvidas, pelo apoio nos momentos difíceis e, principalmente, pelas risadas e pelas ocasiões de descontração, as quais fizeram com que as dificuldades parecessem bem mais fáceis de serem transpostas.

Aos servidores da secretaria do PPGA, da Escola de Administração da UFRGS, pela atenção e pelo auxílio ao longo do doutorado.

Ao Sr. Neco do Xerox, pelo seu atencioso e eficiente trabalho e por ter sempre uma palavra de apoio ou de incentivo.

Por fim, destino meus especiais agradecimentos àqueles que, apesar de não terem apoiado diretamente esta pesquisa, constituem os pilares permanentes de minha jornada, onde encontro amparo, segurança e incentivo: minha família e meus amigos.

Ao meu marido Vicente, agradeço o amor, o cuidado, o companheirismo, a compreensão e, principalmente, por adiar alguns dos seus sonhos e projetos pessoais para que os meus pudessem ser primeiramente realizados.

Aos meus pais, Clóvis e Marlene, pela vida, pelo amor e, também, pelo incentivo ao longo de toda a minha trajetória de estudos.

À minha avó Victória (*in memoriam*) pelo carinho, pelo cuidado, pela dedicação e por deixar-me seu exemplo de mulher com personalidade forte, coração resiliente e alma destemida, ao enfrentar as situações mais adversas e difíceis em sua vida.

Agradeço aos amigos Jair e Cássia que, nos momentos de desânimo, tristeza e cansaço, me motivaram e me incentivam a seguir em frente, a não desistir e a continuar trilhando o caminho que havia escolhido e para o qual estava me preparando a muito tempo.

À Kitty e à Minie, minhas filhas caninas, pelo amor incondicional e por trazer mais alegria aos meus dias.

“A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza”.

Paulo Freire

RESUMO

Considerando o contexto do Ensino Superior de Administração no Brasil bem como as finalidades e características tão peculiares dos Institutos Federais (onde a principal delas diz respeito à formação e à qualificação de cidadãos para a atuação profissional no mundo do trabalho), esta tese tem como objetivo conhecer e compreender a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul sob a perspectiva da Educação para a Cidadania. Para tanto, discorre-se sobre os marcos históricos e legais do Ensino Superior de Administração no Brasil, caracterizam-se os cursos de Tecnólogos em Administração e aborda-se a trajetória da Educação Profissional no Brasil. A discussão teórico-conceitual refere-se à Educação para a Cidadania, essa entendida aqui como uma “concepção ampliada de educação”, pois abrange todos os “processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar” (RIBEIRO, 2002, p. 115). Sob um olhar interpretativista, esta pesquisa fica caracterizada pela sua natureza qualitativa e pelo seu delineamento exploratório. O Estudo de Caso Único foi construído com base em pesquisa documental realizada em documentos legais da instituição (no caso, o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais – CSTPGs), cinco Grupos de Foco com Discentes, quatorze entrevistas semiestruturadas com Docentes, quatro entrevistas com Coordenadores de CSTPGs e quatro entrevistas com representantes das Diretorias de Ensino, nos *Campi* de Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul. Foi realizada a triangulação das informações do *corpus* e a análise qualitativa do seu respectivo conteúdo. A partir da apresentação, análise e interpretação do *corpus*, conclui-se que: a Educação para a Cidadania faz-se presente, parcialmente, no currículo do CSTPG (nas ementas de algumas disciplinas que são oferecidas na matriz curricular); é promovida/incentivada em temas e atividades propostos nas disciplinas, tanto por meio de debates e reflexões (sobre a relação entre teoria e prática ou sobre questões diversas do contexto social) como pela prática educativa desenvolvida pelos docentes (os quais compartilham suas experiências pessoais – profissionais e de vida); não é desenvolvida, pelos alunos do CSTPG, em meio a Projetos de Pesquisa e Inovação porque nenhum deles participou dessas atividades ao longo de sua formação (ou seja, configurando um aspecto inexistente na formação destes); e, por fim, é promovida (de maneira muito incipiente, ainda) nas Atividades de Extensão desenvolvidas pelo IFRS (um aspecto que carece de mais atenção por parte da instituição).

Palavras-Chave: Ensino Superior de Administração; Formação de Tecnólogos; Educação para a Cidadania; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

Taking into consideration the context of higher education in Business Administration in Brazil, as well as the objectives and characteristics which are so peculiar at the Federal Institutions (the main one is concerned with qualifying citizens to be part of the work force), this thesis aims at knowing and understanding the formation of technologists in Management Processes at the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul* from the perspective of Educating for Citizenship. Thus, historical and legal turning points in Business Higher Education in Brazil are studied. Technological Business courses are described and the development of Professional Education in Brazil is researched. The conceptual-theoretical discussion refers to Educating for Citizenship, which is understood as a “broader conception of education”, for it comprehends all “formation processes in social practices related to different manifestations of family living, work, leisure, political participation and school learning (Ribeiro, 2002, P.115). From an interpretative perspective, this research is characterized by its qualitative nature and exploratory delineation. The single case study was constructed based on a documentary research carried out through the use of legal documents of the institution (Institutional Pedagogical Projects and Political Pedagogical Projects of Technological Higher Education in Management Processes – CSTPGs), 5 focus groups with students, 14 semi-structured interviews with professors, 4 interviews with members of Education Management Offices at campuses in Porto Alegre, Osório, Rolante and Caxias do Sul. It was the triangulation of *corpus* information and the qualitative analysis of the contents. From this presentation, analysis and interpretation of the *corpus*, it was concluded that Education for Citizenship is partially present in the academic program of CSTPGs (in the description of some disciplines offered as part of the curriculum). It is promoted/encouraged in themes and activities proposed in the disciplines, both through debates and reflections (on the relationship between theory and practice or different questions in the social context) and the educative practice developed by professors (who share their professional and life personal experiences. It is not developed by the students at CSTPGs in research projects because none of them has participated in these activities throughout their formation, that is, this aspect did not exist in their formation. Finally, it has been incipiently encouraged in the extension activities at IFRS. This aspect lacks more attention from the institution.

Keywords: Formation of technologists; Education for Citizenship; Business Administration Higher Education; *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABTA – Associação Brasileira de Técnicos em Administração
AE – Administração de Empresas
AEx – Atividades de Extensão
AP – Administração Pública
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CF – Constituição Federal
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNCST – Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação
CSTs – Cursos Superiores de Tecnologia
CSTPG – Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais
DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EA/UFRGS – Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
EAAs – Escolas de Aprendizes Artífices
EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EAUFBA – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia
EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública
EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
EC – Educação para a Cidadania
ENA – Escola Nacional de Administração Francesa
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios
EUA – Estados Unidos da América
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEA/USP – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
IEs – Instituições de Ensino
IES – Instituição de Ensino Superior
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

JK – Juscelino Kubitscheck
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
OREALC – Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
PIB – Produto Interno Bruto
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PP&I – Projetos de Pesquisa e Inovação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNET – Sistema Nacional da Educação Tecnológica
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Enquadramento Metodológico da Tese.....	84
Figura 2 – Processo Qualitativo de Pesquisa.....	86
Figura 3 – Representação dos Docentes Entrevistados por Gênero	109
Figura 4 – Representação dos Docentes Entrevistados por Faixa Etária.....	109
Figura 5 – Representação dos Docentes Entrevistados por Área de Formação na Graduação.....	109
Figura 6 – Processo de Coleta e de Transformação das Informações do <i>Corpus</i> da Tese.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais Regulamentações Implementadas entre 1994 e 2008.....	71
Quadro 2 – Critérios para a escolha dos <i>Campi</i> participantes da Pesquisa.....	89
Quadro 3 – Critérios de Construção do <i>Corpus</i> segundo Barthes (1967) e Bauer e Aarts (2012).....	92
Quadro 4 – Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Porto Alegre.....	100
Quadro 5 – Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Osório.....	101
Quadro 6 – Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Rolante.....	101
Quadro 7 – Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Caxias do Sul.....	102
Quadro 8 – Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Caxias do Sul.....	102
Quadro 9 – Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Docentes Voluntários da Pesquisa.....	108
Quadro 10 – Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Coordenadores dos CSTPGs.....	110
Quadro 11 – Relação dos Pseudônimos atribuídos aos participantes voluntários das Diretorias de Ensino.....	110
Quadro 12 – <i>Corpus</i> de Documentos Analisados na Pesquisa.....	113
Quadro 13 – Tema “Compreensão sobre a Educação para a Cidadania”.....	119
Quadro 14 – Tema “Percepção sobre o Currículo do CSTPG”.....	119
Quadro 15 – Tema “Promoção/Incentivo da EC nas Atividades e nos Temas propostos nas disciplinas”.....	120
Quadro 16 – Tema “Avaliação dos Projetos de Pesquisa e Inovação (PP&I) propostos aos alunos do CSTPG”.....	121
Quadro 17 – Tema “Avaliação das AEx propostas aos alunos do CSTPG”.....	121

SUMÁRIO

PRÓLOGO	16
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 QUESTÃO DE PESQUISA.....	26
1.2 OBJETIVOS	26
1.2.1 Objetivo Geral	26
1.2.2 Objetivos Específicos	27
1.3 JUSTIFICATIVA.....	27
2 DISCUSSÃO TEÓRICA-CONCEITUAL, HISTÓRICA E LEGAL	37
2.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	37
2.1.1 Surgimento e Trajetória de Expansão e de Diversificação do Ensino de Administração no Brasil	38
2.1.2 Os Tecnólogos em Áreas Específicas da Administração	52
2.2 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (1909-2008).....	59
2.3 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	72
3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	84
3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	84
3.2 CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA	89
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	93
3.3.1 Grupos de Foco	95
3.3.2 Entrevistas Individuais	105
3.3.3 Pesquisa Documental	112
3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	114
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	123
4.1 A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	123
4.1.1 Formação Ampla	124
4.1.1.1 Objetiva.....	128
4.1.1.2 Subjetiva	130
4.2 A EDUCACAO PARA A CIDADANIA NO CURRÍCULO DO CSTPG	139
4.2.1 O Currículo contempla a Educação para a Cidadania	139
4.2.1.1 Parcialmente.....	143
4.2.1.2 Integralmente	147
4.3 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM ATIVIDADES E TEMAS PROPOSTOS NAS DISCIPLINAS DO CSTPG.....	149
4.3.1 Atividades e Temas promovem/incentivam a Educação para a Cidadania	149
4.3.1.1 As Reflexões e os Debates.....	156
4.3.1.2 A Prática Educativa dos Docentes	167

4.4 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS PROJETOS DE PESQUISA E INOVAÇÃO PROPOSTOS AOS DISCENTES DO CSTPG.....	172
4.4.1 Nunca Participaram de Projetos de Pesquisa e Inovação	172
4.4.1.1 Expressaram que Desconhecem.....	175
4.4.1.2 Expressaram que Conhecem.....	178
4.5 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PROPOSTAS AOS DISCENTES DO CSTPG.....	184
4.5.1 Conhecem as Atividades de Extensão.....	187
4.5.1.1 Expressaram que Nunca Participaram.....	188
4.5.1.2 Expressaram que Já Participaram.....	190
4.6 SÍNTESE DA INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	196
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
APÊNDICE A: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	234
APÊNDICE B: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TERMO FORMAÇÃO	244
APÊNDICE C: ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE FOCO	250
APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES	253
APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES DE CURSO	256
APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS REPRESENTANTES DAS DIRETORIAS DE ENSINO	259
APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	262
APÊNDICE H: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS – CAMPI PORTO ALEGRE, OSÓRIO, CAXIAS DO SUL E ROLANTE.....	263

PRÓLOGO

Antes de iniciar as discussões históricas, legais e teóricas-conceituais sobre o tema pesquisado nesta tese, considero relevante compartilhar com os meus leitores algumas das minhas experiências pessoais bem como apontar alguns dos caminhos que trilhei em minha trajetória acadêmica, os quais me levaram em direção à elaboração deste estudo, visto que estes exerceram importante influência nas reflexões que fiz ao longo de minhas leituras e, especialmente, na construção dos meus escritos.

Primeiramente, meu interesse pelo Ensino Superior de Administração, no Brasil, surgiu quando ainda cursava o Bacharelado. Semestre após semestre, foram surgindo em mim inquietações e indagações, principalmente, sobre as teorias (na sua grande maioria importadas de países norte-americanos e europeus) e sobre *the best practices* das grandes empresas que estudava em sala de aula e sua pouca (ou nenhuma) identificação com o dia-dia das organizações onde realizava meus estágios.

Essas indagações me impulsionaram a prosseguir com meus estudos e ingressar no mestrado acadêmico. Durante as leituras que fiz no período do meu mestrado (de 2011 a 2013), bem como na pesquisa que desenvolvi em minha dissertação, pude responder algumas dessas indagações, porém diversas outras surgiram sobre o tema (grande parte delas, ainda hoje, permanecem sem respostas...). Também, neste período, vi aflorar em meu coração um grande amor pela pesquisa e, também, pela docência.

No segundo semestre de 2014 e já cursando o doutorado, tive a oportunidade de lecionar como docente substituta, da área de Administração, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Até então, eu sabia muito pouco sobre essa instituição de ensino: basicamente, que o IFRS havia se originado da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e nada mais. Não obstante, no período em que atuei no IFRS, pude perceber que se tratava de uma instituição de ensino um tanto quanto diferente das grandes universidades que havia frequentado durante sua vida acadêmica. Todavia, não conseguia distinguir, com clareza, o que a diferenciava destas últimas: perfil dos alunos, objetivos da instituição, projeto pedagógico, organização didática, estrutura física, quadro de docentes, etc.

Em dezembro de 2014, vi chegar ao término o período do meu contrato de trabalho e, concomitante a isso, nascer, dessa experiência docente, um fascinante e, ao mesmo tempo, intrigante objeto de pesquisa: estudar o Ensino Superior de Administração no âmbito dos Institutos Federais. Com esse intuito em mente, iniciei minha pesquisa e sua parte escrita,

encontra-se exposta nesta tese, dividida em 6 partes. São elas: 1) Introdução – além da questão e dos objetivos (gerais e específicos) que norteiam este estudo, bem como da justificativa para o desenvolvimento desta tese; 2) Discussão Teórico-Conceitual, Histórica e Legal – este capítulo trata, na seção 2.1, sobre o Ensino Superior de Administração no Brasil (delineando, na subseção 2.1.1, seu surgimento, seus marcos históricos e legais, as características e as influências apresentadas por ele ao longo das décadas e, na subseção 2.1.2, apresentando e caracterizando os Tecnólogos em áreas específicas da Administração, na busca de diferenciá-los dos Bacharelados em Administração). Este capítulo versa ainda, na seção 2.2, sobre a trajetória da Educação Profissional no Brasil (desde o surgimento das primeiras Escolas de Aprendizizes Artífices, em 1909, até a criação dos Institutos Federais, em 2008) e, na seção 2.3, sobre a Educação para a Cidadania (trazendo, através de uma discussão teórica, reflexões acerca do termo em questão bem como dos termos Educação, Cidadão e Cidadania); 3) Enquadramento Metodológico – este capítulo apresenta o delineamento metodológico da pesquisa realizada nesta tese, onde são contemplados, dentre outros aspectos, a estratégia de investigação e as técnicas de construção e de análise do *corpus*; 4) Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados; 5) Considerações Finais; 6) Referências Bibliográficas; e, por fim, Apêndices.

1 INTRODUÇÃO

Para ampliar a compreensão sobre os caminhos trilhados pelo Ensino Superior em Administração no Brasil, desde o seu surgimento até o cenário dos dias atuais, faz-se oportuno pensá-lo em um contexto mais amplo: o do Ensino Superior brasileiro. Sendo que eles são indissociáveis, é possível dizer que ambos se apresentam como resultados da ação de forças advindas da sociedade (sociais, econômicas, políticas, culturais, tecnológicas e legais), as quais os criaram, os moldaram ao longo das décadas e continuam os repensando e, também, os modificando permanentemente.

Reconstruindo sua trajetória histórica, observa-se que, há mais de um século, o estudo das Ciências Administrativas começou a ser oferecido no Brasil. Todavia, apesar da sua extensa trajetória, a regulamentação do Ensino de Administração só aconteceu na década de 30 e, mais tardiamente ainda, a regulamentação da profissão de Técnico¹ em Administração (em 1965) e o estabelecimento da primeira base curricular dos cursos de graduação (em 1966). Essa longa história é parte integrante da trajetória do Ensino Superior brasileiro já que, diferente do que se sucedeu em outros países da América Latina (que tiveram suas primeiras universidades instituídas enquanto ainda eram colônias), o Brasil contou, entre os anos de 1808 até 1934, somente com algumas faculdades (localizadas em cidades importantes naquele período histórico e independentes umas das outras), cujo foco era a formação profissional de indivíduos abastados (inicialmente, para as áreas de Medicina, de Direito e de Engenharia) e onde o controle do Estado² vigorava sobre todo o sistema de Ensino Superior (SAMPAIO, 1991; OLIVEN, 2002).

Foi somente em meio a grandes mudanças sociais ocorridas, principalmente, após a abolição da escravidão (em 1888) e com a queda do Império e a proclamação da República (em 1889), que o sistema de Ensino Superior veio, ainda que timidamente, a ser ampliado e diversificado – através da Constituição da República, passando (entre os anos de 1889 e 1918) a ser descentralizado das mãos do governo federal e compartilhado com os governos estaduais, permitindo, também, a criação de instituições privadas (SAMPAIO, 1991).

Tendo como pano de fundo esse contexto de consideráveis mudanças (tanto no âmbito social como no educacional), em 1902, foram criados os primeiros cursos que se aventuraram

¹ A denominação da categoria profissional passou, através da Lei n.º 7.321 de 13 de junho de 1985, de Técnico em Administração para, tão-somente, Administrador (BRASIL, 1985).

² Até a Reforma Leôncio de Carvalho em 1878, o Estado era o único responsável por determinar quais Instituições de Ensino seriam criadas e para quais finalidades, por distribuir as cátedras e por definir os currículos e os programas dos cursos oferecidos (SAMPAIO, 1991; OLIVEN, 2002).

a oferecer estudos que contemplavam as Ciências Administrativas (NICOLINI, 2002). Todavia, somente a partir da década de 30 que o processo de transformação e de desenvolvimento da formação social brasileira se mostrou mais intenso, remetendo a um desenvolvimento urbano-industrial e a um crescimento econômico-social que começava a demandar tanto a preparação de profissionais (nos mais variados campos de atuação) como métodos de trabalho mais sofisticados (NICOLINI, 2003). Foi entre os anos de 1930 e 1945 (período em que se instalou um cenário de alto teor reformista no país), que o Ensino de Administração Pública foi implementado e consolidado (em nível de formação de pessoal), assumindo, por sua vez, um caráter estratégico e instrumental para o Estado brasileiro (FISCHER, 1984).

Assim, ao final da década de 50, além “da expansão da rede de ensino de nível médio e da maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho”, que se constatou “a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e a criação de novos empregos urbanos”, tanto no setor público (pelo desenvolvimento das burocracias estatais) como no setor privado (OLIVEN, 2002, p. 31). Por sua vez, essas novas vagas acirraram a concorrência dos profissionais advindos das classes médias, os quais viam o diploma do ensino superior como uma garantia de acesso a elas. É nesse contexto de crescente demanda pelo Ensino Superior que nasce, no país, um movimento em prol da reformulação de todo o nosso sistema educacional – com muitas ideias baseadas no modelo educacional estadunidense (SAMPAIO, 1991).

No bojo de contínuas ações da comunidade acadêmica que iam além dos muros das instituições de ensino, em meados da década de 1960, a lei que regulamentou a profissão de Técnico em Administração foi aprovada e a regulamentação do Ensino da Administração foi instituída (em 1965 e em 1966, respectivamente) (NICOLINI, 2003; COELHO, 2006). Nesse período, iniciava-se, também, uma expansão, sem precedentes, do Ensino de Administração de Empresas (marcada, inclusive, pelo declínio do Administrador Público e pelo apogeu do Tecnochrata) – uma situação que foi impulsionada por diversos fatores, dentre os quais é possível citar: a Reforma Universitária³, o ingresso de empresas multinacionais no país, o aporte de capital estrangeiro nas empresas nacionais e a burocratização das organizações brasileiras (COVRE, 1981). Desdobra-se, a partir deste momento, um grande nicho de mercado para as Instituições de Ensino privadas atuarem (condição que é presenciada até os dias atuais).

Conforme explica Oliven (2002), a Lei n.º 5.540 de 1968 teve grande impacto no Ensino Superior brasileiro como um todo porque, além de estabelecer que as universidades gozariam de autonomia (didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira), ela instituiu os

³ Dada pela Lei n.º 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968).

departamentos acadêmicos (em substituição às antigas cátedras, onde as atuais chefias teriam caráter rotativo) e determinou a implementação do sistema de créditos, do vestibular classificatório (ao invés de eliminatório, como era até então) e dos cursos de curta duração (dentre os quais estavam os cursos profissionais, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior).

Separadas ainda no berço (basicamente, por serem destinadas, desde a sua implementação, a camadas populacionais distintas), a Educação Superior (frequentada pelos filhos das elites) e a Educação Profissional (designada às classes proletárias) foram, finalmente, assentadas no mesmo patamar educacional: com a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), autorizados pela Lei n.º 5.540 (BRASIL, 1968). Em meio à uma nítida elitização do Ensino Superior (cujo acesso por indivíduos pertencentes às classes mais pobres da população era muito inferior aos das classes com maior poder aquisitivo) e com a intensa modernização e industrialização das empresas brasileiras (as quais demandavam, cada vez mais, por profissionais com a devida formação e qualificação), houve a necessidade de se ampliar o acesso de mais pessoas à educação de nível superior. Em função disso, a partir da década de 1970, iniciou-se uma expansão, promovida pelo governo federal, da oferta de CSTs (TAKAHASHI, 2010).

Apesar dos esforços governamentais em prol desta expansão, observa-se que, entre as décadas de 1970 e 1980, a ampliação dos CSTs se deu de maneira muito tímida, dado que um aumento significativo na procura por esses cursos só pode ser observado, efetivamente, a partir da década de 1990. Segundo Mello (2012), esse aumento foi propiciado, principalmente, pela regulamentação dos artigos 39 a 57 da Lei n.º 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), pela promulgação dos Decretos n.º 2.208 de 1997 e n.º 3.860 de 2001 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 3 de 2002 (que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos CSTs – fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 436, de 2001).

A respeito desta situação se observa, também, que, a partir da instituição da Constituição Federal (CF) de 1988⁴, da homologação da LDB⁵ em 1996 e das regulamentações (decretos,

⁴ Fica estabelecido na CF que a Educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” e deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º).

⁵ Tendo como pano de fundo a concepção de Educação estabelecida na CF (BRASIL, 1988), a questão referente ao seu dever de formar o indivíduo para exercício da cidadania (o qual está explicitamente delineada no art. 205º) também é retomada e reforçada na LDB: literalmente, no art. 2º (que versa sobre os princípios e os fins da Educação Nacional) onde fica estabelecido que a Educação (em todos os seus níveis) “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e,

portarias, resoluções e pareceres) que vieram posteriormente, “a tônica não foi mais a de preparação para o trabalho” e, sim, formação “para a vida”, onde formar⁶ para a vida “significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que eles pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30). Deste período em diante, a Educação Profissional no Brasil também foi redimensionada e o Ensino Tecnológico reiniciou sua trajetória de expansão, sobretudo a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais: dado que o grande atrativo destes reside na ampla e diversificada oferta de CSTs públicos e gratuitos (SILVEIRA, 2014).

Tal como os cursos de Bacharelado e os de Licenciatura, os CSTs também são graduações de nível superior e visam – além do desenvolvimento das competências (gerais e específicas) do educando para a prática profissional – à sua conscientização perante o seu papel na sociedade e ante à necessidade do seu permanente aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2002). Por sua vez, os CSTs distinguem-se dos Bacharelados e das Licenciaturas porque, além de possuírem uma duração menor com “eixos mais compactos” (BRASIL, 2006, p. 2), são “graduações voltadas ao mundo do trabalho, à inovação científica e tecnológica e à gestão de produção e serviços”, onde a principal diferença entre eles e àqueles reside “na proposta e nos propósitos de cada um” (TAKAHASHI, 2010, p. 388).

Especificamente no Ensino Superior de Administração, os cursos de Bacharelado carecem contemplar todos os “campos interligados de formação profissional relacionados com as áreas específicas”, envolvendo “teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços” (BRASIL, 2005, inciso II). Já os CSTs em Administração⁷ necessitam “abranger apenas uma área específica do campo de conhecimento da Administração, considerada em suas respectivas competências profissionais e definida pelas Instituições de Educação Superior” (MELLO, 2012, p. 12).

subjetivamente, no art. 43º que estabelece que a Educação Superior visará, dentre suas finalidades, ao desenvolvimento do “pensamento reflexivo” do sujeito, ao desenvolvimento do “entendimento do homem e do meio em que vive” e a “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente” (BRASIL, 1996).

⁶ Ver Apêndice B: considerações acerca do termo Formação.

⁷ O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia define que a área da Administração corresponde aos cursos do eixo tecnológico de Gestão e Negócios. São eles: Comércio Exterior; Comunicação Institucional; Gestão Comercial; Gestão da Qualidade; Gestão de Cooperativas; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Financeira; Gestão Pública; Logística; Marketing; Negócios Imobiliários; Processos Gerenciais; e, Secretariado (BRASIL, 2016).

No que tange à Educação Profissional de nível Tecnológico, a legislação brasileira estabelece que o seu objetivo reside em “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 tecnologias⁸” (BRASIL, 2002, art. 1º). Desta maneira, além de visarem, prioritariamente, ao atendimento das “demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade” e de possuírem uma “organização por módulos”, a lei prevê que os planos e projetos pedagógicos dos CSTs considerem “as atribuições privativas ou exclusivas das profissões regulamentadas por lei”, sem prejuízo das características desejadas ao profissional tecnólogo (BRASIL, 2002, art. 3º, 5º e 10º). Logo, as competências profissionais esperadas (aquelas que são formuladas em consonância com o perfil profissional desejado ao egresso dos CSTs) são definidas pelas próprias Instituições de Ensino (IEs), assim como os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que estas entendem ser pertinentes e necessárias ao Tecnólogo que pretendem formar – conforme explica Mello (2012).

Em relação aos CSTs em Administração, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016) propõe que, em sua organização curricular, sejam contemplados conhecimentos diversos relacionados: à leitura e à produção de textos técnicos, à estatística e ao raciocínio lógico, às línguas estrangeiras, às ciências e à tecnologia, às tecnologias sociais e ao empreendedorismo, à prospecção mercadológica e ao marketing, às tecnologias de comunicação e informação, ao desenvolvimento interpessoal, à legislação, às normas técnicas, à saúde e à segurança no trabalho, à responsabilidade e à sustentabilidade social e ambiental, à qualidade de vida e à ética profissional.

Como é possível observar, no Brasil, a legislação vigente confere ampla liberdade às IEs para que elaborem os currículos e os projetos pedagógicos dos CSTs que pretendem ofertar à comunidade (desde que respeitem as prerrogativas legais). Todavia, no que diz respeito nomeadamente aos cursos de Administração brasileiros (tanto Tecnólogos como Bacharelados), é plausível afirmar que eles têm sido alvo, desde o início de suas trajetórias, “de críticas no que se refere à sua eficácia” (SILVA, 2007, p. 3). Ao refletir sobre essa situação, Fischer (2003) aponta que os currículos oferecidos, atualmente, por uma grande parcela das IEs atuantes no país, não favorecem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem a formação de um profissional possuidor de visão pluralista da

⁸Nesta pesquisa, o termo tecnologia é apreendido sob a luz da matriz relacional, ou seja, contemplado “como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos”, “[...]a tecnologia é compreendida como construção social complexa integrada às relações sociais de produção” (LIMA FILHO, 2005, p. 364).

realidade e que consiga reconhecer nitidamente as contradições existentes na sociedade onde está inserido.

Foi observando este contexto que Ciavatta (2006) identificou duas lógicas, contraditórias entre si, as quais, segundo ela, podem vir a influenciar essas IEs, tanto em seu posicionamento perante à sociedade como na formulação de seus cursos: uma delas denominou como a lógica da Produção Capitalista e, a outra, a lógica da Educação. A primeira, afirma a autora, está alicerçada no lucro, na exploração do trabalho, no aumento da produtividade, na mercantilização de toda produção humana, etc. Já a lógica da Educação, por ter a intenção de formar o ser humano, se pauta pela socialização do conhecimento, pela humanização, pelo diálogo, pelo reconhecimento das necessidades do outro, pelo respeito à individualidade do ser, pelos tempos da aprendizagem, pela emancipação do indivíduo, pela participação construtiva e pela cidadania (CIAVATTA, 2006).

A despeito desta situação, os IFs parecem emergir – desde a sua criação (em 2008⁹) – dentre as IEs brasileiras, ao anunciarem, publicamente, sua intenção de ser referência em Educação Profissional, através da implementação de um novo modelo de instituição educacional (pluricurricular e multicampi). Apesar de serem, legalmente, equiparados às Universidades Federais, os IFs carregam o dever de ir além do modelo que advém delas, na tentativa de solidificar uma configuração própria ligada, principalmente, às “particularidades que lhes distinguem do mundo acadêmico” (SOBRINHO, 2007, p. 6). Assim, as ações dos IFs carecem focar, segundo Pacheco e Rezende (2009, p. 8), na “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como na busca de soluções técnicas e na geração de novas tecnologias”, constituindo, por eles próprios, alternativas pautadas neste compromisso.

Além de atentarem às diversas leis federais e resoluções dos conselhos de classes profissionais (no que tange à elaboração dos currículos e dos projetos pedagógicos dos CSTs que irão oferecer), os IFs também necessitam respeitar suas características peculiares e atuar em consonância com os objetivos e finalidades atribuídos pela lei¹⁰ que os criou. Por conseguinte, dentre os seus seis objetivos, cabe, nesta tese, dar um destaque especial ao quinto

⁹ Em pleno desenrolar do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e através da Lei n.º 11.892 de dezembro de 2008, o governo federal criou, em todo o Brasil, 38 Institutos Federais (IFs) – a partir das transformações de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) ou da integração entre Centros Federais de Educação e Tecnologia e Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Sublinha-se também que, em 2006, os CEFETs passaram à categoria de Instituições de Ensino Superior, um fato que, segundo Ciavatta (2006a, p. 913-914), “estaria expressando uma espécie de *up grade* ou de ‘diferenciação para cima’, um dado reiterado na cultura brasileira, na forma de rejeição às atividades técnicas tradicionais consideradas subalternas”.

¹⁰ Lei n.º 11.892 de dezembro de 2008.

deles, dado que nele está expresso que os IFs objetivarão “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão¹¹ na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008, art. 7º).

Posto isto, ressalta-se que, se há cem anos atrás, as atividades das escolas que deram origem à maioria dos IFs eram instrumentos de uma política de ensino profissional destinada aos filhos dos proletários, na atualidade, os IFs se configuram como uma importante instituição educacional, pois, por meio dela, sujeitos de diferentes classes sociais podem ter acesso à educação científica e tecnológica, nos mais diferentes níveis e modalidades, de forma totalmente pública e gratuita.

Logo, ao retomar o quinto objetivo dos IFs citado anteriormente, é plausível pressupor que, se estes aspiram estimular e apoiar processos educativos que levem à emancipação do cidadão, eles necessitam pensá-los e construí-los, prioritariamente, sob a lógica da Educação. No bojo desta ideia ressalta-se que, diferente dos objetivos educacionais de IEs que atuam, predominantemente, sob a lógica de Produção Capitalista, os IFs exibem, como um dos seus deveres educacionais basilares junto à sociedade, “o estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (PACHECO; REZENDE, 2009, p. 8). Além disso, dentre suas finalidades, evidenciam o seu compromisso com a formação de “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, art. 6º).

Indo além e refletindo a respeito da Educação no Brasil, sublinha-se que, na CF de 1988, fica estabelecido que ela é um “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º, grifo nosso). Acrescenta-se a isso, o fato de que não há como se pensar em Educação, no país, sem ter em mente que a cidadania perfaz um dos fundamentos constitutivos da nossa sociedade e, enquanto tal, é lembrada, enfatizada e promovida por inúmeros decretos e leis, promulgados ao longo dos anos, com os mais variados objetivos e finalidades. Tendo em mente este contexto, é possível perceber que entre a Educação e a

¹¹ Sobre a formação do cidadão emancipado e não apenas do cidadão produtivo, Ciavatta (2006, p. 922) propõe que não existem receitas para ordenar a vida social, mas, sim, preceitos educacionais que as IEs conhecem e, por isso, sabem como devem ser formados os indivíduos, tanto para uma ou outra destinação. Segundo ela, a formação de um cidadão emancipado para o mundo do trabalho vai além da formação “para o trabalho reduzida ao seu aspecto operacional, simplificado, isento dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”; ela busca garantir, ao cidadão trabalhador, “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2006, p. 923).

cidadania existe uma íntima relação, visto que “a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão” (ARROYO, 1987, p. 79).

Dentre os inúmeros decretos e leis que evidenciam a questão da cidadania no Brasil, se faz derradeiramente relevante nesta pesquisa, também, destacar duas das diretrizes do atual Plano Nacional de Educação¹² (PNE), a saber: “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da cidadania** e na erradicação de todas as formas de discriminação”; [...] e, “V – **formação para o trabalho e para a cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, p. 32, grifo nosso). Ao considerar o PNE bem como as principais leis brasileiras que versam sobre temas da Educação, é aceitável inferir que todos os processos desenvolvidos, no país, em prol dela (independentemente do nível e/ou da modalidade) necessitam tender, em sua essência, à formação do cidadão para o exercício da cidadania e, a partir disso, propor que para tal eles carecem ser pensados sob a perspectiva de uma Educação para a Cidadania. Desta maneira, este estudo defende a tese de que contemplar a Educação para a Cidadania na formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais é possível.

Isto posto, ao ponderar e refletir sobre as múltiplas conceituações que uma Educação para a Cidadania assume na visão de distintos autores (ARROYO, 1987¹³; FREIRE, 1959; 2001¹⁴; PINSKY & PINSKY, 2003¹⁵; MÉSZÁROS, 2005¹⁶; GADOTTI, 2006; 2009¹⁷; CIAVATTA, 2001, 2006, 2011¹⁸), avulta-se a ideia de que ela buscará o pleno desenvolvimento do educando, por meio de ações e práticas educativas que, além do conhecimento das ciências e das tecnologias, visem a conscientizá-lo da sua realidade e do seu papel na sociedade como

¹² Instituído pela Lei n.º 13.005 de 2014 e vigente até o ano de 2024.

¹³ Arroyo (1987, p. 79) defende que “a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão”.

¹⁴ Segundo Paulo Freire: “é preciso aumentar o grau de consciência do povo, dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 1959, p. 28); “lidando com o processo de conhecer, a prática educativa será tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto a sua conscientização” perante a realidade do mundo (FREIRE, 2001, p. 16).

¹⁵ Para Pinsky e Pinsky (2003, p. 1), ser cidadão é ter direitos civis perante a lei, direitos políticos e ser ativo no destino da sociedade, ou seja, “exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”.

¹⁶ Mézáros (2005, p. 65) defende que o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias adequadas para mudar as “condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos, chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”.

¹⁷ Gadotti (2006, p. 134) delinea que a “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia” e, que “não há cidadania sem democracia”. Além de ser necessária para a própria sobrevivência do ser humano, “a educação é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes” (GADOTTI, 2009, p. 17).

¹⁸ Em um dos seus inúmeros textos, Ciavatta (2006a, p. 923) propõe que a formação do cidadão emancipado para o mundo do trabalho vai “além da preparação para o trabalho reduzida ao seu aspecto operacional, simplificado, isento dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”; ela busca garantir, ao cidadão trabalhador, “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

um todo e que lhe formem para o exercício da cidadania e para ser um agente ativo de transformação do mundo à sua volta. Desta maneira, dentre tantas perspectivas delineadas por diversos pesquisadores, para fins deste estudo, se destaca a seguinte: a **educação para a cidadania** corresponde a uma “**concepção ampliada de educação**”, pois abrange todos os “**processos formativos que se realizam nas práticas sociais** relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar” (RIBEIRO, 2002, p. 115, grifo nosso).

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Defendendo a tese de que contemplar a Educação para a Cidadania na formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais é possível e considerando o contexto do Ensino Superior de Administração no Brasil bem como as finalidades e características tão peculiares dos IFs (onde a principal delas diz respeito à formação e à qualificação de cidadãos para a atuação profissional no mundo do trabalho), a pesquisa desenvolvida aqui buscou responder à seguinte questão:

– Como se dá a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul sob a perspectiva da Educação para a Cidadania?

1.2 OBJETIVOS

As próximas seções apresentam o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam esta tese.

1.2.1 Objetivo Geral

Defendendo a tese de que contemplar a Educação para a Cidadania na formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais é possível, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer e compreender a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais – oferecida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – sob a perspectiva da Educação para a Cidadania.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa (Discentes, Docentes, e Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais e, também, representantes das Diretorias de Ensino dos *Campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul) têm sobre a Educação para a Cidadania.
- Investigar como os Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais e os representantes das Diretorias de Ensino dos *Campi* buscam incentivar/promover a Educação para a Cidadania no Instituto Federal do Rio Grande do Sul.
- Investigar como os Docentes do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, buscam contemplar/promover a Educação para a Cidadania em suas disciplinas.
- Investigar como os Discentes do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, percebem a Educação para a Cidadania ao longo de sua formação.

1.3 JUSTIFICATIVA

Ao longo das últimas décadas, o Ensino Superior de Administração no Brasil tem sido apontado como o palco de uma nítida diversificação e de uma crescente expansão bem como visto como o centro de muitos debates e críticas que emergem de diferentes segmentos da nossa sociedade (FISCHER, 1984, 2003; NICOLINI, 2003; SILVA, 2007), fato que, por si só, já é suficiente para justificar um estudo que volte seus olhares à uma formação profissional ampliada (como no caso desta pesquisa, contemplada sob a perspectiva da Educação para a Cidadania). Entretanto, há outros três argumentos que justificam a construção desta tese e que, igualmente, merecem destaque.

O primeiro argumento diz respeito à oportunidade deste estudo, dada pela possibilidade de intersecção entre a Educação para a Cidadania e a formação de profissionais da Administração (tanto Tecnólogos quanto Bacharelados) já que, como apontado anteriormente, não há como se pensar em Educação, no Brasil, sem ter em mente que a cidadania é um dos fundamentos constitutivos da nossa sociedade. Por sua vez, sendo um fundamento constitutivo da nossa sociedade, ela irá influenciar amplamente (consciente ou inconscientemente) nossas ações, interações e anseios sociais.

Sendo assim e dada a sua importância em nossa sociedade, a cidadania vem sendo lembrada, enfatizada e diversas vezes promovida por leis e decretos promulgados ao longo dos anos, com os mais variados objetivos e finalidades. Esse aspecto não se mostra diferente em relação à Educação, revelando-se claramente manifesto em alguns dos trechos das principais leis que versam sobre ela no país. Sobre a Educação, a CF de 1988 institui que ela visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º); e, a LDB expressa que ela é “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, art. 2º). Afora isso, no caso específico da Educação Superior, ela objetivará, dentre outros aspectos, oferecer uma formação que possibilite ao sujeito participar do desenvolvimento da sociedade brasileira, o incentivando ao conhecimento dos problemas do mundo presente (em particular os nacionais e os regionais) e ao entendimento do homem e do meio em que vive, por meio do estímulo e da ampliação do seu pensamento reflexivo (BRASIL, 1996, art. 43º).

Tendo em mente esses preceitos da Educação, é admissível conjecturar que eles só começam a ser plenamente alcançados quando a Educação para a Cidadania é adotada como um princípio norteador tanto da IE (em todas as ações que desenvolve em prol da plena formação do aluno) como de todos os atores envolvidos no processo educacional (Docentes, Discentes, Coordenação, Equipe Pedagógica, Comunidade, etc.). Todavia, seria extrema ingenuidade acreditar, de antemão, que todas as IEs brasileiras usufruem, plenamente, da autonomia que a legislação lhes oferece, no sentido de nortearem suas ações educacionais pela e para a Educação para a Cidadania dos seus alunos.

Isto posto, observa-se que, dada a diversidade de interesses dos atores envolvidos e das diferentes influências que sofrem do ambiente (incluindo as lutas de poder), muitas IEs deixam de lado o objetivo primordial da Educação e dão preferência à simples Educação Bancária¹⁹ – uma situação já apontada por Freire (1987). Sobre esse aspecto, Wood Jr. e Paes de Paula (2004) alertam que uma grande parcela dos cursos brasileiros de Administração fica caracterizada pela acentuada instrumentalidade, menor efetividade de conteúdo e métodos, excessiva redução da complexidade dos fenômenos estudados, pelo reduzido incentivo à autonomia e ao autodidatismo e pela mercadorização do ensino.

Ao relembrar algumas literaturas (COVRE, 1981; MOTTA, 1983; FISCHER, 1984; NICOLINI, 2003; COELHO, 2006; MORAES, 2007; MORAES; MARIANO, 2012) que

¹⁹ Segundo Paulo Freire, a Educação Bancária visa a “encher os educandos de conteúdos”. Nela, os homens são tidos como meros espectadores e não criadores do mundo. “É o de fazer depósitos de comunicados – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber” (FREIRE, 1987, p. 41).

tratam sobre a formação de Administradores, é possível notar que muitos são os entendimentos acerca das suas possibilidades de melhorias (variando, basicamente, conforme as influências e as crenças pessoais de cada autor e/ou de onde²⁰ ele se pronuncia). Dentre essas leituras, também se assiste a um crescente anseio por novos modelos educacionais que contemplem visões mais inclusivas e participativas – já que os antigos modelos não conseguem mais atender às complexas exigências das sociedades onde se desenvolvem (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Conforme propõe Reynolds (1998), a formação de Administradores, tanto nas organizações como nas Instituições Educacionais, pode buscar favorecer o exame dos efeitos da história e do contexto social na vida profissional dos gestores, desenvolvendo quadros de referência para tentar compreender esses processos. Sob a mesma ótica, Cunliffe (2004) sublinha a importância de se promover a reflexão crítica dos futuros Administradores, pois acredita que a responsabilidade dessa formação não diz respeito somente a transformar gestores em profissionais mais ativos nas organizações, mas, também, a auxiliá-los a se tornarem cidadãos mais críticos e profissionais éticos na sociedade. Já, no caso específico do Brasil, Paes de Paula e Rodrigues (2006, p. 14) delineiam que a pedagogia crítica tem sido apontada como uma alternativa e um método renovador para o defasado ensino gerencial: “abordando questões como os conteúdos, os métodos pedagógicos, a ligação entre teoria e prática e, principalmente, o desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico entre os estudantes”.

Entende-se através dessas perspectivas que, ainda, são muitos os desafios a serem enfrentados pelas IEs em busca de uma formação de Administradores que consiga atender às mais distintas expectativas de diferentes atores envolvidos e que a solução mágica para tantas reivindicações pode, ainda, estar longe de ser cunhada. Todavia, dentro do possível, este estudo almeja apreciar uma diferente perspectiva nesta formação, tentando contribuir com as reflexões sobre os inúmeros caminhos possíveis ao Ensino Superior de Administração.

Nesse sentido, pensar a formação de Administradores permeada pela perspectiva da Educação para a Cidadania, provavelmente, não seja a fórmula milagrosa para erradicar todos os males enfrentados por este tipo de ensino, mas, talvez, possa contribuir com uma face muito importante do processo educacional. Posto isto, defende-se que o profissional da Administração (administrador, líder, gestor, empreendedor, dentre outras nomenclaturas) carece desenvolver uma formação profissional (dentro dos cursos de Administração) que considere sua condição

²⁰ Se o autor se pronuncia de países do Norte ou do Sul, do Ocidente ou do Oriente, de países centrais no Sistema Mundo ou periféricos.

primária, isto é, que o contemple enquanto cidadão atuante na sociedade e como um sujeito capaz de promover mudança social. Quando se pensa em Educação, nos mais diferentes níveis e áreas de formação, revela-se incabível separar a qualificação para o trabalho do pleno desenvolvimento do sujeito e da sua formação para a cidadania – dado que essas são premissas que necessitam andar de mãos dadas sempre.

Ao adotar a perspectiva da Educação para a Cidadania na formação de Administradores, buscar-se-á estimular a reflexão a partir da realidade cotidiana do Administrador, envolvendo sua prática e promovendo a reflexão sobre a teoria estudada. Uma formação profissional que tenha como base a Educação para a Cidadania procurará contemplar, não só o conhecimento das ciências e das tecnologias (conhecimentos específicos), mas, também, conscientizar o indivíduo perante à sua realidade (conhecimentos gerais) e o seu papel na sociedade como um todo, formando-o para o pleno exercício da sua cidadania e para ser um agente ativo de transformação do mundo à sua volta.

Em continuidade, o segundo argumento desta tese diz respeito à sua viabilidade de realização, ou seja, no âmbito dos CSTs em Processos Gerenciais que são oferecidos Institutos Federais. Como já mencionado, na esfera do Ensino Superior de Administração, é manifesto que muitas IEs se orientam para os mais variados fins, em detrimento da formação plena do Discente – uma situação que parece se expor diferente nos IFs.

No caso dos IFs, a oferta da Educação Profissional (nas mais diferentes áreas), baseada numa formação crítica e na qualificação profissional sob a perspectiva da cidadania, parece ser uma premissa promovida, continuamente, entre os atores envolvidos no processo. Tal conjuntura, possivelmente, se deve ao fato da questão da cidadania estar presente na lei de criação dos IFs (citada anteriormente) que, dentre diversas outras finalidades, se comprometem a ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional (nos diversos setores da economia), com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Além disso, dentre os seus objetivos institucionais se destaca o estímulo e o apoio a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão (BRASIL, 2008).

Não só estabelecida na sua lei de criação, a perspectiva da Educação para a Cidadania aparenta ser algo latente nos IFs, permeando os processos envolvidos na formação profissional que é oferecida. A contínua preocupação com a formação crítica do cidadão para atuação no mundo do trabalho parece ser algo que se faz presente no dia-a-dia da instituição, dado que é

bastante disseminada entre os docentes. Essa prática foi acompanhada de perto no período em que a autora desta tese atuou, como docente, no IFRS Campus Porto Alegre. Além disso, docentes e coordenadores de cursos de outros *Campi* do IFRS, também relataram (em conversas informais com a autora) pensarem suas aulas sob esta mesma perspectiva.

Sendo assim e tendo como base o ensaio de qualificação deste tese, foi realizado, em conjunto com duas outras pesquisadoras da pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um breve estudo com o intuito de analisar planos de ensino²¹ dos CSTs em Gestão do IFRS²² sob a perspectiva da Educação para a Cidadania.

Após o término da referida pesquisa²³, foi possível evidenciar que essa perspectiva está presente não só nos planos de ensino analisados, mas, também, nos projetos pedagógicos dos cursos e na postura dos docentes que conduziam as disciplinas contempladas durante a análise do *corpus*. A partir deste estudo preliminar, conclui-se de modo exploratório que a Educação para a Cidadania é um objetivo comum – compartilhado entre docentes da instituição – e que há um estreito alinhamento dos planos de ensino das disciplinas analisadas em relação às finalidades do IFRS, isto é, em relação à formação e à qualificação de cidadãos para a atuação profissional no mundo do trabalho – extrapolando a mera preparação e qualificação de mão-de-obra – buscando desenvolver os futuros profissionais para a vida no âmbito da sociedade (KERCH; PANCOTTO; POJO; 2016).

A despeito de existirem possibilidades reais de intersecção entre a perspectiva da Educação para a Cidadania e a formação de Administradores e ser este um fenômeno que, na contemporaneidade, já vem influenciando a elaboração dos processos formativos de tecnólogos em Processos Gerenciais nos IFs, não há estudos que contemplem o tema central da presente tese. Em função disso, pode-se afirmar que o terceiro argumento para o desenvolvimento deste estudo se estabelece em razão do seu provável ineditismo.

²¹ Em função do tempo curto para a conclusão do estudo (em torno de um semestre-letivo), as autoras optaram, em comum acordo, por analisar, tão-somente, aqueles planos de ensino que fossem referentes às disciplinas das Ciências Jurídicas, por entenderem que elas poderiam possuir uma maior aproximação, num primeiro momento, com as perspectivas e as concepções da Educação para a Cidadania (KERCH; PANCOTTO; POJO; 2016).

²² O curso de Tecnologia em Processos Gerenciais é oferecido nos campi Porto Alegre, Osório, Feliz e Farroupilha e apresenta como objetivo e finalidade a formação de um profissional cidadão, competente, capaz de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar junto à área de administração de empresas ou como gestor de seu próprio negócio, com capacidade de avaliar e auxiliar na tomada de decisões na área comercial, de produção e logística, pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras áreas afins, de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais (IFRS, 2015).

²³ Apresentada no XXVII EnAngrad, em 2016, e publicada nos anais do evento sob o título “Planos de Ensino sob a perspectiva da Educação Cidadã: uma análise nos Cursos de Tecnologia em Processos Gerenciais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul”.

Em uma análise bibliográfica que foi realizada no primeiro trimestre de 2018 (e atualizada em janeiro de 2019) nas principais bases de dados²⁴ (nacionais e internacionais) com acesso gratuito, se constatou que não há estudos (teses, dissertações ou artigos), no Brasil, que versem sobre a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais conjuntamente com a perspectiva da Educação para a Cidadania, no âmbito da área de Administração.

O período analisado contemplou os anos de 2006 a 2018 e as palavras-chave utilizadas para as buscas foram **Formação Tecnológica** (e demais termos correlatos como, por exemplo, Educação Tecnológica, Graduação Tecnológica, Educação Profissional e Tecnólogos), **Educação para a Cidadania** (bem como Educação Cidadã, Educação Plena, Educação Integral e, tão-somente, Cidadania) e **Administração** (e termos relacionados como Gestão, Processos Gerenciais, Administrador, Gestor, etc.). Como já mencionado, a pesquisa bibliométrica não localizou estudos que contemplassem esses três temas conjuntamente.

A despeito disso e inserindo-se as três palavras-chave uma a uma, de maneira isolada, a pesquisa retornou um montante considerável de trabalhos. Utilizando-se a palavra Administração insurgiram vários estudos (a maioria deles da própria área da Administração), os quais tratavam a respeito de aspectos e/ou elementos do seu respectivo ensino como, por exemplo: cursos de graduação (MORAES, 2007²⁵; TORDINO, 2009²⁶; PETINELLI-SOUZA; BARROS DE BARROS, 2010²⁷; MACHADO, 2011²⁸; SZMUSZKOWICZ, 2012²⁹; MORAES; MARIANO, 2012³⁰; JUSTEN; GURGEL, 2015³¹; MACIEL; PRADO, 2016³²),

²⁴ Bases de dados que foram pesquisadas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL), e anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD – área de Ensino e Pesquisa em Administração).

²⁵ MORAES, J.. Formação socialmente responsável: o papel da instituição de ensino superior na construção de cidadãos comprometidos com a sociedade. **Análise – Revista de Administração da PUCRS**. v. 18, n. 1, jan./jun, Porto Alegre – RS, p. 161-179, 2007.

²⁶ TORDINO, C. A.. **Formação em Administração em Perspectiva**: a graduação em Administração no Brasil no quarto de século. 2009. 409 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

²⁷ PETINELLI-SOUZA, S.; BARROS, M. E. B. Produção de subjetividade nos cursos de Administração. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2010.

²⁸ MACHADO, L. M. C. V. **Cursos Superiores Tecnológicos: identificando os motivos que levam o estudante a optar pela Graduação**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidades FUMEC, Belo Horizonte – MG, 2011.

²⁹ ZMUSZKOWICZ, M.. **O Grau de Desenvolvimento Adquirido pelo Aluno nas Universidades da Região Metropolitana de São Paulo**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Administração, 2012.

³⁰ MORAES, Joysi; MARIANO, Sandra R. H. ; MOURA, E. S. . Darcy Ribeiro e a Democratização do Ensino Superior: Perspectivas da EAD na Administração. **Gestão e Planejamento**, v. 13, p. 375-398, 2012.

³¹ JUSTEN, A.; GURGEL, C. Cursos de Administração: a dimensão pública como sujeito excluído. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 4, p. 852-871, 2015.

³² MACIEL, ANDERSON C. M.; PRADO, GUSTAVO E.. A Pedagogia Histórico-Crítica em Cursos Superiores de Administração. **Anais...** In: XL Encontro da ANPAD. Costa do Saúpe: Bahia, 2016.

cursos de pós-graduação (PETARNELLA; SILVEIRA, 2014³³), formação do Administrador sob diferentes perspectivas, exceto a da Educação para a Cidadania (FOURNEAU; SERPA, 2006³⁴; TORDINO, 2009³⁵; SILVA, 2009³⁶; NUNES, 2010³⁷; BARCELLOS; DELLAGNELO; SALIÉS, 2011³⁸; PETINELLI-SOUZA, 2013³⁹; CHING; SILVA; TRENTIN, 2014⁴⁰), trajetória histórica de expansão e/ou diversificação (BENTO, 2007⁴¹; TAKAHASHI, 2010⁴²; COSTA; BARROS; MARTINS, 2009⁴³; WAIANDT; FISCHER; FONSECA, 2011⁴⁴; ALKMIM, 2011⁴⁵; BARROS; CERQUEIRA, 2014⁴⁶) e inserção profissional (VIEIRA, 2014⁴⁷; VOLKMER MARTINS, 2016⁴⁸).

³³ PETARNELLA, L.; SILVEIRA, A.. Pensamento Reflexivo e Formação Acadêmica em Sustentabilidade: os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração. **Anais...** In: XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro – RJ, 2014.

³⁴ FOURNEAU, L. F.; SERPA, D. A. F.. Percepções e Opiniões sobre o Ensino da Ética em Administração: a Voz dos Alunos. **Anais...** In: 30.º Encontro da ANPAD. Salvador: Bahia, 2006.

³⁵ TORDINO, C. A.. **Formação em Administração: interdisciplinaridade e institucionalismo**. 2009. 201 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

³⁶ SILVA, S. A. L.. **Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais no Ensino Superior: um estudo comparativo sobre tecnólogos**. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes: Belo Horizonte – MG, 2009.

³⁷ NUNES, S. C.. O discurso e a prática da formação baseada em competências: um estudo em cursos de graduação em Administração. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 395-424, 2010.

³⁸ BARCELLOS, R. M. R.; DELLAGNELO, E. H. L.; SALIÉS, G. P.. Universidade, sociedade e formação do administrador: uma reflexão necessária. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 671-696, 2011.

³⁹ PETINELLI-SOUZA, S.. Constituição e formação do sujeito administrador. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 453-483, 2013.

⁴⁰ CHING, H. Y.; SILVA, E. C.; TRENTIN, P. H. Formação por competência: experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de Administração. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 4, p. 661-661, 2014.

⁴¹ BENTO, L.. **Desconstrução do paradigma do ensino de Administração no Brasil: uma análise metacrítica dos fatores histórico-econômico-políticos que influenciaram e determinaram a ideologia educacional brasileira na área de administração**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo – SP, 2007.

⁴² TAKAHASHI, A. R. W.. Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em Administração no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, vol. 44, n. 2, mar./abr., Rio de Janeiro, p. 385-414, 2010.

⁴³ COSTA, A. M. da; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M.. Perspectiva Histórica em Administração: Panorama da Literatura, Limites e Possibilidades. **Anais...** In: XXXIII Encontro da Anpad. São Paulo, 2009.

⁴⁴ WAIANDT, C.; FISCHER, T. M. D.; FONSECA, R. L.. A História do Ensino em Administração: Contribuições Metodológicas e uma Proposta de Agenda de Pesquisa. **Revista de Administração Pública: Rio de Janeiro**, v. 45, n. 4, jul./ago., p. 911-39, 2011.

⁴⁵ ALKMIM, G. V. de. **Curso superior de tecnologia e bacharelado: um estudo sobre a mudança ocorrida na formação profissional em administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília: Brasília – DF, 2011.

⁴⁶ BARROS, M. J. F. de; CERQUEIRA, J. F.. O Reforço da Racionalidade Econômica na Práxis da Formação Profissional do Bacharel em Administração: levantamento do Pensamento Histórico Recente. **Anais...** In: XXXVIII Encontro da Anpad, Rio de Janeiro – RJ, 2014.

⁴⁷ VIEIRA, C. A. S.. **Competências e Inserção Profissional: uma percepção dos Tecnólogos em Gestão de Recursos Humanos e profissionais de RH**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo – MG, 2014.

⁴⁸ VOLKER MARTINS, B.. **Expansão e diversificação do ensino superior no Brasil: a mobilidade social e a inserção profissional dos jovens estudantes e egressos de cursos superiores tecnológicos na região metropolitana**

Em relação às publicações que contemplavam a Formação Tecnológica (nas mais variadas ênfases, sob diferentes enfoques e em diversas organizações), a grande maioria delas advinha da área da Educação e discorria sobre o seu contexto histórico-político-legal, como no caso, por exemplo, das pesquisas de Gomes (2009⁴⁹), Rangel (2011⁵⁰), Nunes (2011⁵¹), Souza (2012⁵²), Civalsci (2012⁵³) e Favretto e Moretto (2013⁵⁴). Outras pesquisas falavam sobre sua empregabilidade (ALKMIM, 2015⁵⁵) bem como cursos, currículos e formação (SILVA, 2017⁵⁶; FEITOSA, 2014⁵⁷; SILVA, 2013⁵⁸; LORDELO, 2012⁵⁹; MACHADO, 2011⁶⁰). Apesar desta situação, merecem destaque as pesquisas de: Santos (2005⁶¹) e de Gariba Júnior

de Porto Alegre – RS. 2016. 435 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-BR, 2016.

⁴⁹ GOMES, S. S. da S.. **Políticas Educacionais para a Educação Tecnológica: a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP e o histórico dualismo na Educação Brasileira.** 2009. 125 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2009.

⁵⁰ RANGEL, P. V.. **A formação de tecnólogos no Brasil: uma análise documental.** 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2011.

⁵¹ NUNES, T. de S. F.. **Implicações da Política de Educação Superior de Tecnologia na Constituição da Docência nos Cursos de Graduação de Tecnólogos.** 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2011.

⁵² SOUZA, J. B. de. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica.** 2012. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2012.

⁵³ CIVALSCI, E. de L.. **Cursos superiores de graduação tecnológica: estigma discriminatório.** 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo-SP, 2012.

⁵⁴ FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F.. Os Cursos Superiores de Tecnologia no contexto de expansão da Educação Superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, abr.-jun., p. 407-424, 2013.

⁵⁵ ALKMIM, G. V. de. **Empregabilidade dos egressos dos cursos superiores de tecnologia em diferentes regiões do estado de Minas Gerais: o caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.** 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2015.

⁵⁶ SILVA, I. B. G.. **Contexto da Educação Profissional Tecnológica no Brasil: olhares sobre as licenciaturas.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de Formação de Professores e Humanidade. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017.

⁵⁷ FEITOSA, C. C.. **Trabalho e Educação: uma reflexão sobre a Formação de Tecnólogos.** 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-PR, 2014.

⁵⁸ SILVA, P. R. da. **Contradições entre políticas de investimento, expansão de vagas e evasão na Educação Profissional.** 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente – SP, 2013.

⁵⁹ LORDELO, S. N. de B.. **O mundo do trabalho e a formação do tecnólogo: compreensões necessárias a construção da sua identidade.** 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2012.

⁶⁰ MACHADO, L. M. C. V.. **Cursos Superiores Tecnológicos: identificando os motivos que levam o estudante a optar pela graduação.** 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade FUMEC, Belo Horizonte – MG, 2011.

⁶¹ SANTOS, C. A. S.. **Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia.** 2005. 188 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2005.

(2005⁶²), ambos da área de Engenharia da Produção, sobre a avaliação dos CSTs; de Rocha (2012⁶³), da área de Sociologia, sobre a inserção profissional dos egressos de CSTs; e, de Dantas (2016⁶⁴), da área de Ciências Sociais, sobre ocupação e empregabilidade dos tecnólogos.

Como já apontado, a pesquisa bibliográfica não localizou nenhum estudo, desenvolvido nos últimos 13 anos, tanto na área da Administração como em outra área, que contemplasse a formação de Administradores (de Tecnólogos ou de Bacharéis) sob a perspectiva da Educação para a Cidadania. Todavia, há estudos (sendo esses quase raros) que falam sobre a questão da cidadania na Educação Superior como, no caso, nos artigos de Marcondes de Souza (2016⁶⁵), de Magalhães e Dalmau (2016⁶⁶), Dalbosco (2015⁶⁷), de Vaidergorn (2010⁶⁸), de Severino (2009⁶⁹), Praia, Gil-Pérez e Vilches (2007⁷⁰), Moraes (2006⁷¹), Moraes (2006a⁷²; 2006b⁷³).

Posto isso, nota-se que, ainda que pesem alguns estudos críticos sobre a Educação para a Cidadania no âmbito do Ensino Superior, no caso específico do Ensino Superior de Administração, fica nítida a carência de investigações neste sentido. Sob o entendimento de que a Educação Superior (em todas as áreas), “não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas, também, formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública”

⁶² GARIBA JÚNIOR, M. **Um modelo de avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia baseado na ferramenta benchmarking**. 2005. 304 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, BR-SC, 2005.

⁶³ ROCHA, F. H. G. C. da. **Expansão do Ensino Superior, credencialismo e discriminação: um estudo qualitativo sobre a inserção profissional dos tecnólogos em Belo Horizonte**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2012.

⁶⁴ DANTAS, S. L. O.. **Ocupação e empregabilidade: inserção dos tecnólogos formados pelo IFRR no mercado de trabalho de Boa Vista/Roraima**. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2016.

⁶⁵ MARCONDES DE SOUZA, V.. Para o mercado ou para a cidadania? A Educação Ambiental nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan./mar., 2016.

⁶⁶ MAGALHÃES, T. G.; DALMAU, M. B. L. A Formação Cidadã nas Instituições de Ensino Superior: o Delineamento das Competências Cidadãs a Partir das Publicações na América Latina e Europa. **Revista Gestão Organizacional**, v. 9, n. 1, p. 4-20, 2016.

⁶⁷ DALBOSCO, C. A.. Educação Superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, mar., p. 123-142, 2015.

⁶⁸ VAIDERGORN, J.. Cidadania e direitos humanos na formação universitária. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, mai.-ago., p. 253-256, 2010.

⁶⁹ SEVERINO, A. J.. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. **Revista Avaliação**, Campinas; v. 14, n. 2, jul., Sorocaba – SP, p. 253-266, 2009.

⁷⁰ PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A.. O Papel da Natureza da Ciência na Educação para a Cidadania. **Revista Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

⁷¹ MORAES, C. S. V. M.. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do estado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 395-416, 2006.

⁷² MORAES, J. Formação socialmente responsável: o papel da instituição de ensino superior na construção de cidadãos comprometidos com a sociedade. **Análise (PUCRS. Online)**, v. 18, p. 161-179, 2007.

⁷³ MORAES, J.. Formação Socialmente Responsável: um estudo sobre o papel da instituição de Ensino Superior na construção de cidadãos comprometidos com a sociedade. **Anais...** In.: 30º Encontro da ANPAD. Salvador: Bahia, 2006.

(REUNI, 2007, p. 5), espera-se que a pesquisa desenvolvida nesta tese possa aprofundar as discussões acerca da formação de Administradores, principalmente, no que diz respeito aos CSTs em Processos Gerenciais bem como contribuir para a construção de melhorias e avanços efetivos nos cursos que são oferecidos e nas políticas públicas nacionais que vierem a ser estabelecidas com foco neste tipo de ensino.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA-CONCEITUAL, HISTÓRICA E LEGAL

Neste capítulo, encontram-se os marcos históricos e legais bem como os elementos teórico-conceituais, os quais embasaram a compreensão do *corpus* de investigação desta tese. Sendo assim, a seção 2.1 procura delinear uma reflexão aprofundada acerca das perspectivas sociais, históricas, legais e teóricas da trajetória de surgimento, de expansão e de diversificação do Ensino Superior de Administração no Brasil, ao longo das décadas. A partir dessas perspectivas, são edificadas reflexões, em particular, das ideias de Covre (1981), Fischer (1984), Sampaio (1991), Nicolini (2000; 2003) e Oliven (2002).

Já a seção 2.2 tem por objetivo trazer à tona aspectos históricos, legais e culturais da trajetória da Educação Profissional no Brasil, contemplando o período de 1909 a 2008 (desde o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). Para tanto, além de passagens de textos legais (leis, normas, decretos, resoluções, etc.) que versam sobre esse tema, conceituações de diferentes pesquisadores – como Cunha (1977; 2000), Ciavatta e Ramos (2012) e Azevedo, Shiroma e Coan (2012), dentre outros – são contempladas.

Em continuidade, a seção 2.3 é dedicada ao tema Educação para a Cidadania e objetiva trazer à tona (além de passagens de textos legais) pensamentos de diferentes pesquisadores acerca da Educação, do Cidadão, da Cidadania e da Educação para a Cidadania, respectivamente. Nesta última seção, merecem destaque as reflexões de Freire (2001, 1996, 1987), Covre (2002), Ribeiro (2002), Ciavatta (2006), Gadotti (2006), Arroyo (1987), entre outros.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Ao intentar uma reflexão mais aprofundada sobre os caminhos percorridos pelo Ensino Superior de Administração (ESA), no Brasil, faz-se relevante vislumbrá-lo num contexto mais amplo, isto é, imerso na conjuntura vivida, ao longo das décadas, pelo Ensino Superior (ES) brasileiro. Neste intuito, a seção 2.1.1 buscará apreciar aspectos do surgimento e da trajetória de expansão e de diversificação do ESA concomitantemente a elementos históricos e legais do próprio ES, no país. Na continuidade, a seção 2.1.2 versará sobre os Tecnólogos em áreas específicas da Administração, procurando apresentá-los, caracterizá-los e, também, diferenciá-los dos profissionais graduados nos cursos de Bacharelado em Administração.

2.1.1 Surgimento e Trajetória de Expansão e de Diversificação do Ensino de Administração no Brasil

Diferente do que adveio em outros países da América Latina (que tiveram suas primeiras universidades criadas enquanto ainda eram colônias espanholas) e, principalmente, dos países europeus, o Brasil contou, de 1808 até 1934, somente com faculdades cujo foco era a formação de profissionais liberais (inicialmente, para as áreas de Medicina, de Direito e de Engenharia) e onde o controle do Estado vigorava sobre o todo o sistema deste tipo de ensino (SAMPAIO, 1991; CIAVATTA, 2006). Em função disso e ao longo de muitas décadas, os filhos da elite colonial portuguesa (considerados portugueses nascidos no Brasil) precisavam se deslocar até Portugal para conseguir frequentar a Universidade. Ponderando sobre esta situação, Oliven (2002, p. 25) propõe que a Universidade de Coimbra, em Portugal, pode ser considerada como sendo a primeira universidade dos brasileiros, pois nela se graduaram, “durante os primeiros três séculos de nossa história” (enquanto colônia portuguesa), “mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil”.

Seguindo o modelo das grandes Escolas francesas (que, na época, era voltado prioritariamente ao ensino, em detrimento da pesquisa), as primeiras faculdades brasileiras estavam localizadas em cidades importantes naquele período histórico (Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Ouro Preto) e atuavam de maneira independente umas das outras, caracterizando-se por uma orientação voltada à formação profissional de indivíduos abastados e por estruturas de poder e organizações didáticas baseadas em cátedras vitalícias⁷⁴ (OLIVEN, 2002).

O modelo de formação profissional (vigente entre os anos 1808 e 1898), esclarece Sampaio (1991, p. 2), “combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII [...] e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica”.

Ainda segundo Sampaio (1991, p. 2), o modelo de formação profissional (vigente entre os anos 1808 e 1898) “combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII [...] e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica”. Além disso, a autora acrescenta que até 1879 (ano da Reforma Leôncio de Carvalho), o Ensino Superior era exclusivamente

⁷⁴ “O catedrático era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida” (OLIVEN, 2002, p. 25-26).

oferecido, controlado e regulamentado pelo Estado – ele era o único responsável por determinar quais instituições seriam criadas e para quais finalidades, por distribuir as cátedras e por definir os currículos e os programas dos cursos oferecidos.

Ao longo do século XIX, diversos fatores destacaram-se por terem contribuído, de maneira significativa, para a demora na criação das Universidades em nosso país (e, em consequência disso, a lentidão na oferta de novos cursos, incluindo os voltados ao ensino da Administração). Dentre eles, é possível destacar: a influência do ideário positivista que apoiava, diretamente, a criação de cursos laicos de orientação técnica e profissionalizante – acusando a Universidade de ser uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo; a ideia de que os cursos mais apropriados à ex-colônia portuguesa seriam aqueles especializados e de caráter mais pragmático (como, por exemplo, Engenharia, Minas e Agronomia); e, a consideração de que cursos de caráter mais humanístico eram ultrapassados e frívolos (SAMPAIO, 1991; OLIVEN, 2002).

Apesar da oferta de faculdades ter contemplado, durante o II Império, basicamente, as áreas de Medicina, de Direito e de Engenharia, as primeiras ideias que incentivavam a implantação de um ensino voltado à Administração foram registradas em 1854, em pronunciamentos de parlamentares da época (como o Barão de Uruguaiana e o Barão de Bom Retiro) que participaram das discussões sobre um projeto de lei que autorizava o governo a reformar a “Aula de Comércio” (SILVA, 1958, p. 5). A partir deste período, observa-se um crescente interesse do Império em fomentar iniciativas que visassem, exclusivamente, o ensino de técnicas administrativas voltadas à atuação na burocracia pública, ou seja, com foco específico na Administração Pública. Conforme acrescenta Nicolini (2007, p. 27), naquele tempo, não existia “a figura do administrador público formado”, porém “reformas no ensino ao longo do século XIX propunham alterações curriculares nos cursos de direito para beneficiar a formação desse tipo de dirigente”.

Ainda no transcorrer do II Império, mais ideias em torno do ensino da Administração acabaram surgindo. Dentre elas, também no ano de 1854, destaca-se a proposta do deputado Silva Ferraz que, ao asseverar a “insuficiência de preparo profissional dos servidores públicos” (SILVA, 1958, p. 5), defendia a criação de uma Escola de Administração⁷⁵ a partir dos moldes

⁷⁵ Conforme explanou o deputado Silva Ferraz à época: “[...] de tudo quanto a este respeito hei lido e estudado, resulta-me a profunda convicção de que uma única cadeira de Direito Administrativo é insuficiente para preparar bons administradores e para vulgarizar a ciência. Eu digo que não é suficiente por uma razão. Senhores, eu repito o que disse: principiamos na carreira do desenvolvimento dos interesses materiais e morais; para acompanharmos a civilização neste ponto, é mister administradores; os administradores se criam por meio de um ensino aperfeiçoado; a instrução perfunctória, qual a que se pode aprender em uma cadeira assim organizada, é sempre infeliz, e um embaraço na Administração Pública [...]” (*apud* SILVA, 1958, p. 6-7)

delineados na Escola de Comércio francesa – “incorporando a disciplina de Direito Administrativo e as matérias nela contidas” – e, também, a ideia do Ministro Leôncio de Carvalho (em 1879) que “sugeriu a dicotomização do curso de bacharelado em Direito em duas seções, uma voltada para a magistratura e a advocacia e, outra, para as carreiras administrativas e políticas” (NICOLINI, 2007, p. 27).

Por sua vez, as reformas de ensino ocorridas em 1857, 1865 e em 1879 que aconselhavam alterações curriculares nos tradicionais cursos de Direito, de modo a favorecer a formação de Administradores Públicos, foram reforçadas pelo Parecer sobre o Ensino Superior Brasileiro do então deputado (e relator da Comissão de Instrução Pública) Rui Barbosa, divulgado em 1882. Segundo afirma Coelho (2008, p. 4), Rui Barbosa “amplia e aprofunda a concepção de um curso superior para formar egressos que viessem a exercer com competência as funções administrativas nas dependências do Império”. Logo, observa-se que a primeira vez que se fez alusão ao ensino da Administração, no Brasil, foi “no bojo das discussões nacionais sobre a ampliação do ensino comercial e a organização das faculdades de Direito” (exposto, inicialmente, sob a nomenclatura de Curso de Ciências Sociais) e, visivelmente, delineado à luz das Ciências Jurídicas, “circunscrevendo a administração do aparelho do Estado aos aspectos legais” (COELHO, 2008, p. 4).

Indo além, destaca-se que, no período após a abolição da escravidão (em 1888) seguido pela queda do Império e da Proclamação da República (em 1889), nosso país vivenciou grandes mudanças sociais (uma situação que influenciou a criação de dezenas de novas escolas de ensino superior, entre o final do século XIX e o início do século XX). No bojo dessa nova conjuntura social, “o ensino superior passou a dar maior ênfase à formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica melhor”, ou seja, a pesquisa emergia como uma questão a ser considerada no âmbito do ensino nacional (SAMPAIO, 1991, p. 7).

Entre 1889 e 1918, Sampaio (1991) destaca a ampliação e a diversificação do sistema de ensino impulsionada, sobremaneira, pela promulgação da Constituição da República (em fevereiro de 1891) que, dentre outras iniciativas, descentralizou o ensino superior das mãos do governo federal (compartilhando-o, a partir daí, com os governos estaduais) e, também, permitiu a criação de instituições privadas – só neste período, o país registrou a criação de 56 novas escolas de ensino superior (a maioria delas da iniciativa privada).

Tendo como pano de fundo esse contexto de consideráveis mudanças, tanto no âmbito social como no educacional, em 1902, foram criados os primeiros cursos que se aventuraram a oferecer estudos que contemplavam as Ciências Administrativas: um na Escola Álvares

Penteado, no Rio de Janeiro, e outro na Academia de Comércio, em São Paulo (ambos em instituições de ensino da iniciativa privada). Alguns anos mais tarde, através do Decreto Legislativo n.º 1.339 de 1905, o Governo Federal reconheceu como sendo de “utilidade pública esses dois cursos” e concedeu a essas escolas “a validade do diploma por elas conferido” (NICOLINI, 2002, p. 1).

Ainda no início do século XX, a preocupação crescente com a pesquisa (até então, timidamente desenvolvida nas escolas existentes – já que sua prioridade era a formação profissional) foi um dos temas que fizeram renascer os debates em torno da criação de um novo modelo de universidade. Conforme explica Sampaio (1991, p. 9), a proposta da universidade moderna vislumbrava-a como “um centro de elaboração, ensino e difusão da ciência”, diferente do modelo da Universidade do Brasil (que já havia sido criada no Rio de Janeiro, em 1920) e da iniciativa anterior que ocorrera no Paraná – onde ambas, tão-somente, reuniram formalmente as escolas tradicionais já existentes.

Assim, adentrando a década de 30, já no governo do presidente Vargas, foi fundado o Ministério da Educação e Saúde (1930) e, logo em seguida, foi implementada a estruturação do ensino nacional, em todos os níveis. O Estatuto das Universidades Brasileiras (aprovado em 1931 e vigente até 1961 – também conhecido por Reforma Francisco Campos, nome do então primeiro Ministro da Educação) delineava como uma Universidade poderia constituir-se: oficial – de iniciativa pública (federal, estadual ou municipal) – ou livre (de iniciativa privada); precisaria incluir a oferta de, no mínimo, três cursos dentre eles: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras; e, necessitaria manter suas faculdades ligadas, através de uma reitoria (e por vínculos administrativos), respeitando, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002).

No bojo da estruturação da educação nacional, a Reforma Francisco Campos, além de propiciar a organização do Ensino Comercial (através do Decreto n.º 20.158 de 30 de junho de 1931), contemplou a criação de um Curso Superior de Administração e Finanças (deliberando, inclusive, as disciplinas que seriam oferecidas e o período em que seriam cursadas). Todavia, essa ideia não se concretizou e foi criado, em seu lugar, o curso superior em Ciências Econômicas: diplomando “bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que como forte preocupação quanto à capacitação administrativa dos novos profissionais” (NICOLINI, 2003, p. 45).

Apesar da consolidação dos cursos superiores em Administração estar a três décadas da sua regulação, nota-se que a transformação e o desenvolvimento da formação social brasileira,

intensificados a partir da década de 1930, iniciavam um processo de crescimento econômico nacional que demandava a preparação de recursos humanos na forma de técnicos e de tecnólogos, nos mais variados campos de atuação, bem como de métodos de trabalho mais sofisticados (NICOLINI, 2003). Conforme explica Mezzomo Keinert (1996, p. 4), “esse processo de transformação trouxe em seu bojo a formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente no processo de desenvolvimento econômico e social”.

A industrialização e o desenvolvimento econômico e social vivenciados pelo país, naquela ocasião, refletiram na expansão do número de matrículas no ensino superior. Este cenário é explicado por Sampaio (1991, p. 14) como sendo “um ajustamento entre a demanda crescente dos setores médios: produto do processo de desenvolvimento urbano-industrial, em um modelo de ensino superior que, longe de ser único, estava processando sua própria diversidade”.

É neste período, compreendido entre 1930 e 1945 (conhecido como a Segunda República), que se monta um cenário de alto teor reformista no país, onde o ensino de Administração Pública se implanta e se consolida em nível de capacitação e de formação de pessoal, assumindo, por sua vez, um caráter estratégico e instrumental para o Estado (FISCHER, 1984).

Sobre a Segunda República, Coelho (2008, p. 6) sublinha que ela foi assinalada pelo “deslocamento do centro dinâmico da economia brasileira para um sistema industrial” e trouxe à tona um processo de urbanização que conduziu o Estado a destinar mais investimentos para a indústria de base, para a infraestrutura de comunicações, de transportes e de energia e, para as políticas sociais. Assim, com o intuito de se desincumbir desses encargos (residuais ou inexistentes anteriormente), o Estado prosseguiu com a criação de ministérios, autarquias e sociedades de economia mista, o que, por sua vez, transformou as aparências da Administração Pública, pois as voltou para o fomento do desenvolvimento econômico-social.

Ainda nesse período, através de impasses e de negociações que envolveram muitos atores (dentre os quais figuravam intelectuais e setores da burocracia estatal), novas universidades foram criadas. Sampaio (1991, p. 12) descreve que, nesta época, as universidades se apresentavam como “uma aglutinação de escolas isoladas, em que uma das quais se constitui como uma mini universidade”, [...] “caracterizando-se mais por um processo de sobreposição de modelos do que por substituição” e onde “o antigo modelo de formação para profissões foi preservado”.

Com a crescente urbanização e industrialização vivenciada pelo país em conjunto com

a contínua ampliação do aparelho burocrático do Estado, em 1931, foi fundado, em São Paulo, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT): organizado por intelectuais e empresários paulistas, ele nascia com a missão de propagar os métodos mais sofisticados nas ciências administrativas. “Considerado como a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina” (COELHO, 2008, p. 6), o IDORT deveria, dentre outras atribuições, divulgar os teóricos da Administração Científica e Clássica e seus respectivos métodos, “objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral” (NICOLINI, 2007, p. 29).

Em 1943, a ideia de um centro de estudos em Administração Pública concretizou-se e, assim, foi solicitada ao governo dos EUA uma ajuda técnica para o DASP. Concomitante a essa ocasião, surgia um pensamento que vislumbrava uma escola de Administração Pública independente das universidades e do DASP. Dessa maneira e por intermédio de integrantes do quadro do DASP (Benedicto Silva e Cleanto de Paiva Leite), foi estabelecida uma aliança entre o DASP e a Organização das Nações Unidas com vistas à promoção de treinamento na área da Administração Pública (FISCHER, 1984). Originada no DASP, a “Fundação Getúlio Vargas – FGV – foi instituída em 1944, com o objetivo de se ocupar “do estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal para a administração pública e privada” (COVRE, 1981, p. 65).

Através da difusão das ideias de racionalidade e de eficiência como sendo essenciais para desenvolvimento do Brasil, foram edificadas as condições e as motivações necessárias para a inauguração de cursos com ênfase na gerência científica – que deveriam formar a burocracia especializada que vinha sendo demandada pela sociedade da época (COVRE, 1981). Assim, a difusão e a aplicação desse conjunto de ideias tornaram-se as razões principais para que governos e empresas requeressem Administradores – mais especificamente, técnicos capazes de produzir e de gerir grandes e complexas organizações burocráticas (NICOLINI, 2003).

Em janeiro de 1948, Roberto Campos propôs um projeto à Organização das Nações Unidas (ONU), o qual continha a ideia da criação de uma Escola Nacional de Administração, mais uma vez, pautada nos moldes franceses, mais precisamente em sua Escola Nacional de Administração (ENA). Porém, somente em 15 de abril de 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) veio a ser instalada – resultado de duas reuniões que foram realizadas em *Lake Success* (EUA) e no Rio de Janeiro, e das quais participaram técnicos

brasileiros da FGV e do Governo Federal, representantes da ONU e professores americanos (FISCHER, 1984).

Dois anos mais tarde, também por incentivo da FGV, foi criada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), instituindo um bacharelado destinado a formar profissionais especialistas nas “modernas técnicas” de gerência empresarial e no intuito de “atender às expectativas do empresariado local” (COELHO, 2006, p. 30).

Segundo Motta (1983), a EAESE figurou como um centro de treinamento e de intercâmbio na área de negócios e se tornou uma referência para a expansão dos cursos de Administração no país, pois sua proposta adaptava-se ao estilo de desenvolvimento nacional que privilegiava as grandes empresas produtivas, principalmente as estrangeiras e as estatais. Tinha como base do seu referencial teórico a “bibliografia americana e abrigava o primeiro currículo especializado em Administração de Empresas do país” (MOTTA, 1983, p. 53).

Observa-se que, ao final da década de 50, além “da expansão da rede de ensino de nível médio e da maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho”, o Brasil vivenciava “a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e a criação de novos empregos urbanos” tanto no setor público (pelo desenvolvimento das burocracias estatais) como no privado (OLIVEN, 2002, p. 31). Por sua vez, essas novas vagas acirraram a concorrência dos profissionais advindos das classes médias, os quais viam o diploma do ensino superior como uma garantia de acesso a elas. É neste contexto de crescente demanda pelo ensino superior que nasce, no país, um movimento em prol da reformulação de todo o nosso sistema educacional, com muitas ideias baseadas no modelo educacional norte-americano (SAMPAIO, 1991).

Assim, sob a influência norte-americana que havia se intensificado nos últimos anos e visando a contínua ampliação do número de vagas no ensino de Administração, firma-se, em 1959, um convênio entre Brasil e Estados Unidos e se institui o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. Esse convênio beneficiou a EBAP, a EAESE, o DASP e as Universidades Federais da Bahia e do Rio Grande do Sul – UFBA e UFRGS, respectivamente – e enfatizou a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas, visando prover o governo e a área privada de técnicos competentes para darem impulso ao desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003).

Além desse convênio permitir o intercâmbio de vários bolsistas dessas IES brasileiras para estudos de pós-graduação e de formação de quadro docente em IES norte-americanas, o Brasil também recebeu um grupo de professores norte-americanos, especializados em

administração pública e de empresas, que “foi responsável pelos programas de ensino de Administração em implementação no país, missão que só terminou em 1965” (CEEAD, 1997, p. 23).

Em 1961, após um período de 14 anos tramitando no Congresso Nacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi promulgada. Apesar de possibilitar certa flexibilidade na sua implementação, Oliven (2002, p. 32) explica que a Lei n° 4.024 de 1961, na prática, “reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país” porque manteve ilesas as cátedras vitalícias, as faculdades isoladas e as universidades compostas pela simples aglutinação de escolas profissionais. Além de conservar o ensino como seu foco prioritário (em prejuízo do desenvolvimento da pesquisa), a primeira LDB “fortaleceu a centralização do sistema de educação superior”, pois estabeleceu que o Conselho Federal de Educação seria o órgão responsável por “autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior” (OLIVEN, 2002, p. 32).

Insatisfeitos com esta inércia no sistema universitário nacional, professores e pesquisadores (muitos deles com experiências de Pós-Graduação no exterior) se mobilizaram em defesa de uma modernização institucional concreta: uma universidade que, além do ensino, também estivesse voltada à pesquisa – seguindo o modelo de Humboldt, da Alemanha, ou o norte-americano (OLIVEN, 2002). Nesse sentido, é possível citar três críticas fundamentais que recaiam sobre a estrutura universitária brasileira vigente na época: a primeira, em relação à cátedra vitalícia; a segunda, em relação ao compromisso firmado, na década de 30, com as escolas profissionais – que promoveu a universidade compartimentalizada (isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes); e, a terceira, quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela ínfima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos (SAMPAIO, 1991).

No bojo de contínuas ações da comunidade acadêmica que iam além dos muros das instituições de ensino, em meados da década de 1960, egressos da EBAP (em conjunto com seus professores e com técnicos em Administração do DASP) organizaram a Associação Brasileira de Técnicos em Administração (ABTA), a qual tinha, como objetivo principal, o empenho para a institucionalização da profissão de Administrador no Brasil. Meses depois, a regulamentação do ensino ao nível de graduação em Administração inicia-se, indiretamente, através do reconhecimento dado pelo Governo Federal ao Curso de Formação da EBAP, através do Decreto n.º 1108, de 30 de maio de 1962 (COELHO, 2006).

Em 1965, a Lei n.º 4.769 que regulamentou a profissão de Técnico em Administração

foi aprovada. Com a criação da categoria de Técnico em Administração, o exercício da profissão passou a ser privativo dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, e dos gestores praticantes (indivíduos com, pelo menos, o ensino secundário e com cinco anos de atividades próprias no campo profissional do Administrador), ou seja, todos aqueles diplomados no Brasil em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo tivesse sido autorizado pelo Conselho Federal de Educação. Segundo Nicolini (2003, p. 46), a criação da categoria de Técnico em Administração foi o “primeiro precedente para a regulamentação e posterior expansão do ensino de Administração no Brasil”.

No Brasil, até metade da década de 1960, o ensino de Administração Pública suplantava o ensino de Administração de Empresas, tanto em número de cursos como de matrículas e de formandos. Todavia, com a regulamentação do seu ensino (em 1966) e, posteriormente, com o milagre econômico vivido pelo país, esse quadro começou a se inverter a partir da década de 70. Segundo Covre (1981), dentre outras causas, a expansão o ensino de Administração de Empresas foi impulsionada, principalmente, pela reforma universitária (dada pela Lei n.º 5.540 de 1968), pelo ingresso de empresas multinacionais, pelo aporte de capital estrangeiro nas empresas nacionais e pela burocratização (na acepção burocrático-weberiana) das organizações brasileiras – tudo isso num macroambiente de crescimento econômico, de concorrência interorganizacional e de inovações tecnológicas. A partir desse momento, abriu-se um grande campo para os profissionais da Administração, cuja demanda só começou a ser atendida formando-os em faculdades isoladas e/ou privadas – na opinião de Covre (1981), uma das características do processo de expansão do ensino superior no Brasil.

Pode-se dizer que a Lei n.º 5.540⁷⁶ de 1968 teve grande impacto no ensino superior como um todo. Além de determinar que as universidades gozariam de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, outras inovações foram propiciadas por ela, tais como: a instituição dos departamentos (em substituição às antigas cátedras, onde as atuais chefias teriam caráter rotativo) e a implementação do sistema de créditos, do vestibular classificatório (ao invés de eliminatório, como era até então) e dos cursos de curta duração⁷⁷

⁷⁶ “A Lei n.º 5.540 de 1968, da Reforma Universitária, dirigia-se às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Entretanto, como grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo as instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações” (OLIVEN, 2002, p. 34).

⁷⁷ “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. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de

(dentre os quais estavam os cursos profissionais⁷⁸, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior – no caso dos cursos superiores tecnológicos, os quais serão tratados na seção 2.1.2). Com ela, também ficou estabelecido a indissociabilidade das ações de ensino, de pesquisa e de extensão dentro das Universidades bem como o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos docentes – fato que possibilitou a profissionalização da categoria e criou condições favoráveis para o desenvolvimento tanto da Pós-Graduação como das atividades científicas no país (OLIVEN, 2002).

Observa-se que, logo após a reforma universitária de 1968, houve uma significativa expansão (com a anuência do governo) das instituições educacionais da iniciativa privada motivada, principalmente, pela crescente demanda por vagas no ensino superior. Visando atender essa demanda, Oliven (2002, p. 34) destaca que foram criadas “inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos”.

Após o ápice da reforma administrativa e concomitante à expansão do Ensino Superior como um todo, a década de 70 também foi assinalada pelo “declínio do papel do administrador público e o apogeu do tecnocrata, exacerbação máxima da racionalidade funcional e dos princípios desenvolvimentistas” (FISCHER, 1984, p. 283). Conforme destaca Fischer (1984), deste momento em diante, a administração das organizações estatais passou a ser dirigida pelo lema da competência e da racionalidade técnica, especialmente no período compreendido entre 1967 e 1978 (quando ocorreu o seu *boom*).

Sob esta nova conjuntura socioeconômica, foi estimulado o aumento dos investimentos para a formação do profissional Administrador de Empresas – fato que propiciou a consolidação do ensino de Administração enquanto curso de graduação (fomentando, inclusive, a implantação de cursos de pós-graduação em todos os cantos do território nacional).

Com isso assiste-se, também na década de 1970, o despertar do ensino privado da Administração para a ampliação no número de vagas que eram ofertadas (uma oportunidade que chegou concomitantemente ao crescimento econômico do Brasil). Desta forma, observa-se que, se inicialmente, na sociedade brasileira, a criação e o desenvolvimento dos cursos de Administração deu-se no interior de instituições universitárias (fazendo parte de um complexo

ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, 1968).

⁷⁸ “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).

de ensino e pesquisa), com a regulamentação do ensino e, posteriormente, com o milagre econômico, abriu-se um grande campo para os bacharéis em Administração – cuja demanda só começou a ser atendida formando-os nas faculdades isoladas e/ou privadas que estavam sendo criadas (COVRE, 1991).

O fato dessas novas instituições de ensino não necessitarem manter vínculos com as grandes universidades para oferecerem seus cursos, pode ser considerado um dos fatores que propiciou o crescimento considerável do número de faculdades de Administração espalhadas pelo país. E, igualmente, “a divisão ou junção dos bacharelados em Administração Pública e Administração de Empresas, tornou-se um tema instigante e polêmico no Brasil desde a vigência do currículo mínimo de Administração”, em 1966 (COELHO, 2006, p. 50).

Sobre o currículo mínimo para os cursos de graduação em Administração (fixado pelo Parecer n.º 307, aprovado em 8 de julho de 1966 pelo Conselho Federal de Educação), Nicolini (2000) ressalta que a sua mera adoção, por parte das novas instituições de ensino que surgiam no país, configurava, por si só, como uma garantia que a formação estava dentro de padrões básicos de qualidade e uniformidade, necessários à obtenção do diploma e da prática profissional (emergia aí o fomento à uma formação homogênea para profissionais que deveriam atuar como generalistas).

Insatisfeitos com esta formação homogênea e para generalistas, muitos cientistas sociais contemporâneos, a partir da década de 1960, buscaram propor novos rumos para o ensino da Administração no país: defendendo uma formação conexa com nossa realidade e apontando para a necessidade da compreensão das particularidades de nossa formação social. Autores como Guerreiro Ramos⁷⁹, Darcy Ribeiro⁸⁰, Sérgio Buarque de Holanda⁸¹, Celso Furtado⁸², Maurício Tragtenberg⁸³, entre outros, buscaram interpretar o Brasil e basearam suas construções teóricas em amplas perspectivas sobre os elementos fundamentais de nossa história.

A despeito de todas essas correntes de pensamento que apontavam para a necessidade de um ensino de Administração conexo com a realidade do Brasil, o projeto de “preparar um

⁷⁹ Algumas publicações de Guerreiro Ramos: A redução sociológica (1958); Administração e Estratégia do Desenvolvimento (1966); Administração e contexto brasileiro (1983).

⁸⁰ Algumas publicações de Darcy Ribeiro: A Universidade Necessária (1969); As Américas e a Civilização (1970); Os Brasileiros – Teoria do Brasil (1972); UnB – Invenção e Descaminho (1978).

⁸¹ Algumas publicações de Sérgio Buarque de Holanda: Raízes do Brasil (1936); Visão do Paraíso (1959); História Geral da Civilização Brasileira (em coautoria) (1961); Do Império à República (1972).

⁸² Algumas publicações de Celso Furtado: A Economia Brasileira (1954); Perspectivas da Economia Brasileira (1958); Desenvolvimento e Subdesenvolvimento (1961); Um Projeto para o Brasil (1968).

⁸³ Algumas publicações de Maurício Tragtenberg: Planificação – Desafio do Século XX (1967); Burocracia e Ideologia (1974); Administração, Poder e Ideologia (1980).

trabalhador capaz de fazer dar certo o país”, culminou na concentração de todas as forças para a criação de “práticas administrativas racionais competentes” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 5), deixando de lado demais questões que não se enquadravam nesse modelo. Foi desta maneira que o “currículo mínimo profissionalizante, aprovado em 1966, permaneceu vigente até 1993” (SILVA, 2007, p. 5). Nesse sentido, Martins *et al.* (1997) afirmam que:

[...] uma análise comparativa dos currículos acadêmicos e do conteúdo dos programas de desenvolvimento profissional de administradores, quer a nível nacional como também no plano global, nos conduz à conclusão de que, ressalvadas algumas particularidades, essencialmente, a temática de formação daquele profissional não difere muito de região para região e mesmo, entre sociedades de diferentes estágios de desenvolvimento e cultura (MARTINS *et al.*, 1997, p. 11).

Além disso, observa-se que, no período compreendido entre 1966 e 1993, “a única alteração registrada no quadro da Administração” foi “absolutamente insignificante: a denominação dessa categoria profissional que passa, no dia 13 de junho de 1985, de “Técnico em Administração para, simplesmente, Administrador, através da Lei n.º 7.321” (NICOLINI, 2000, p. 27).

Assim, somente em 4 de outubro de 1993, uma nova base curricular para os cursos de Administração veio a ser fixada. A reformulação do currículo básico de 1966, conduzida pelo Conselho Federal de Educação, deu-se através do parecer n.º 433 de 1993 e seu relator foi o Prof. Clayton Miranda Vieira. Essa nova proposta curricular foi regulamentada pela Resolução n.º 2 de 1993 e trouxe a concepção de um currículo que deveria ser visto como um conjunto solidário de matérias, suficientemente nucleares, para atenderem, na sua fecundidade e segundo uma metodologia dinâmica, aos objetivos gerais e específicos trabalhados no currículo pleno dos cursos de Administração. Nas palavras de Silva (2007, p. 5), isso implicou no desejo de se “ter no currículo mínimo um parceiro indicativo e não uma norma limitativa e inibidora”.

Para Silva e Fischer (2008, p. 8), esse novo currículo aprovado em 1993 “foi a regulamentação que mais contribuiu para a formação específica do Administrador, quando deu às instituições a possibilidade de criar habilitações”. Ao tecer o seu próprio julgamento em relação à Resolução n.º 2 de 1993, Nicolini (2000, p. 28) afirma que “sua maior novidade foi a tentativa de mudança da ênfase na formação”. Para o autor, na primeira regulamentação do ensino da Administração (em 1966), a opção era deliberadamente pela formação tecnicista, já a Resolução n.º 2 de 1993 arrogou “fazer a opção por uma formação mais próxima da generalista, ao assumir a condição da Administração como uma ciência social aplicada” (NICOLINI, 2000, p. 28). Partindo desse mesmo entendimento, Silva (2007) lança um protesto

ao lembrar que nenhum dos currículos (tanto o de 1966 como o de 1993) estabeleceu qualquer restrição ao número de horas/aulas por disciplina e a respectiva distribuição destas durante o período letivo.

Refletindo sobre as proposições de Nicolini (2000) e de Silva (2007) em relação à reformulação do currículo mínimo, ocorrida na década de 1990, Kerch (2013) propõe que ela não bastou, por si só, para atender aos anseios quanto à formação de profissionais capazes de atender às crescentes e diferentes demandas das organizações brasileiras por profissionais capazes de atuar no âmbito das transformações sociais presenciadas naquela época e que, ainda hoje, acontecem nos vários segmentos da sociedade brasileira. Mesmo com essa nova regulamentação, Nicolini (2000) alerta que as escolas de Administração ainda continuavam formando profissionais baseadas em um currículo que, mesmo reformulado, apresentava traços tradicionalistas e cuja concepção inicial ainda se encontrava datada dos anos 60.

Supostamente ciente de tal situação, o Ministério da Educação introduz, a partir de 1996,

[...] uma série de modificações no mérito da legislação do ensino técnico profissionalizante nacional com o objetivo de adequar tal ensino à nova realidade do mercado de trabalho. Estas mudanças têm início com a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), posteriormente tendo o Decreto Presidencial n.º 2.208 de 17 de abril de 1997 que regulamenta o artigo 36 e os artigos de 39 a 42 da LDB, a Portaria Ministerial do MEC n.º 646 de 14 de maio de 1997, que se refere também a LDB (COELHO; DELGADO, 2000, p. 6).

Diante da promulgação da LDB, todos os cursos de graduação passaram a ser conduzidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme os princípios determinados no Parecer n.º 776 de 1997. Por sua vez, a LDB estabeleceu o fim da vinculação entre a formação e o exercício profissional, determinando que os diplomas fossem apenas uma prova da formação acadêmica auferida por seus titulares.

Na opinião de Silva e Fischer (2008, p. 8), a nova LDB apontou “no sentido de assegurar maior flexibilidade e diversidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos alunos”. Essa nova orientação levou o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n.º 776 de 1997, a promover a necessária mudança nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a fim de adaptá-los a essa nova realidade social.

Mobilizados por essa nova situação no âmbito da Educação Superior, pesquisadores, docentes e profissionais da área da Administração organizaram, em 23 e 24 de abril de 1998, em Florianópolis, o Seminário Nacional sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração. Segundo Nicolini (2003), esse evento foi seguido por diversos

outros menores (de caracteres regionais) e serviu para analisar e discutir as novas propostas de diretrizes curriculares para os cursos de Administração.

Sistematizadas, essas novas propostas de diretrizes curriculares permaneceram sob apreciação do Conselho Nacional de Educação durante alguns anos. Foi somente em fevereiro de 2004, baseado no Parecer n.º 134 de 2003, que o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Administração, instituídas por meio da Resolução n.º 01 de 2004, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos pareceres CES/CNE n.º 776 de 1997 e n.º 583 de 2001.

Silva e Fischer (2008, p. 8) afirmam que as Diretrizes Curriculares Nacionais (de acordo com os pareceres CES/CNE n.º 776/97 e n.º 583/2001) foram elaboradas com o intuito de orientarem as instituições de ensino quanto à estruturação e ao planejamento dos seus cursos de Administração. De acordo com as orientações das DCNs, os cursos de Administração deveriam, acima de tudo, refletir uma dinâmica que atendesse aos diferentes perfis de desempenho exigidos pela sociedade.

Para garantir o atendimento dessa heterogeneidade de mudanças sociais, as diretrizes curriculares precisavam vir, permanentemente, acompanhadas de novas e, também, de sofisticadas tecnologias, além de realizarem contínuas e periódicas revisões dos seus projetos pedagógicos. Tudo isso, no intuito de que o curso de graduação em Administração se constituísse, permanentemente, numa caixa de ressonância das efetivas demandas sociais, através de um profissional adaptável, possuidor de um conhecimento atualizado e de uma suficiente autonomia intelectual e, para que esse consiga ajustar-se, continuamente, às necessidades que emergem da sociedade (SILVA; FISCHER, 2008).

Com a aprovação do novo currículo (em 1993), a regulamentação da LDB (em 1996) e das DCNs (em 2003), observa-se que as instituições de ensino passaram a gozar de uma maior liberdade quanto à estruturação dos seus projetos pedagógicos (incluindo nestes os currículos oferecidos pelos cursos). Com essa autonomia, as instituições passaram a ter a oportunidade de oferecer cursos de Administração que consigam formar profissionais mais capazes no sentido de atender às demandas e às necessidades que emergem da sua região.

Indo além, nota-se que, a partir da década de 1970 (com a expansão do Ensino Superior motivada, principalmente, pela crescente demanda por vagas), os cursos de Administração (tanto os bacharelados quanto os tecnológicos) vem multiplicando-se por todas as regiões brasileiras. Dentre as principais razões que propiciaram esse crescente número de cursos que são oferecidos, destaca-se uma certa facilidade em se criar e se oferecer um curso de

Administração (sobretudo no que tange aspectos financeiros, visto que não é necessário um grande dispêndio das faculdades em laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico) e, também, a crescente demanda de pessoas que procuram por essa qualificação (KERCH, 2013).

No entanto, apesar de vivenciar um enorme crescimento, nota-se que, depois de mais de 70 anos após a criação do primeiro curso de graduação em Administração no Brasil, “este ainda tem sido alvo, desde seu início, de críticas no que se refere à sua eficácia” (SILVA, 2007, p. 3). Muitos autores afirmam que, apesar das mudanças que ocorreram ao longo dos anos, os atores envolvidos no processo de formar profissionais para as áreas da Administração estão insatisfeitos com os resultados alcançados pelos cursos de graduação (FISCHER, 2003; NICOLINI, 2000; SKORA; MENDES, 2001; MATTOS; BEZERRA, 1999; FACHIN, 1989).

Refletindo sobre essa situação, Fischer (2003) delinea que, como pano de fundo dos problemas do ensino da Administração, está a identificação da área como campo do conhecimento e como matéria de ensino, o que ocasiona uma fragmentação do conteúdo e se traduz num rol de conteúdos agrupados nos currículos e cujos critérios que os determinam não muito são claros. Para a autora, os currículos que são oferecidos atualmente, por uma grande parcela das IEs atuantes no país, não favorecem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem a formação de um profissional possuidor de visão pluralista da realidade e que consiga reconhecer nitidamente as contradições existentes na sociedade onde está inserido.

Finalizando esta seção 2.1.1 após a reflexão de Fischer (2003) e almejando ter tratado de maneira esclarecedora, até aqui, a trajetória de expansão e de diversificação do Ensino Superior em Administração no Brasil, a seção 2.1.2, a seguir, tratará, essencialmente, sobre os Tecnólogos em áreas específicas da Administração (ou, em outras palavras, os Tecnólogos em Gestão) – dado que este tipo de formação compreende, entre outros, os egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais (um dos grupos de sujeitos participantes desta pesquisa). Sendo assim, a seção 2.1.2 foi dedicada a caracterizar esses profissionais, buscando, também, diferenciá-los dos Bacharéis em Administração.

2.1.2 Os Tecnólogos em Áreas Específicas da Administração

No Brasil, atualmente, a Educação Profissional atravessa todos os níveis educacionais (BRASIL, 1996), sendo um deles a “Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de

Pós-Graduação” (MEC, 2004, p. 1). Neste nível, figuram os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), ou seja, os cursos de Graduação⁸⁴ Tecnológica que formam Tecnólogos.

Apesar de o termo tecnologia remeter, muitas vezes, à sensação de algo novo ou inovador, os CSTs não perfazem um assunto recente no âmbito da Educação no Brasil, já que surgiram há bastante tempo atrás: entre o final da década de 1960⁸⁵ e o início da década de 1970 – mais precisamente, a partir da promulgação da Lei n.º 5.540, de 1968, que promoveu a Reforma Universitária e que, dentre outras inovações, autorizou a criação de cursos de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior (dentre os quais figuravam os cursos tecnológicos).

Naquela época, é possível afirmar que o país vivia, ainda, uma nítida elitização do Ensino Superior, isto é, o acesso à Educação de nível superior por indivíduos pertencentes às classes mais pobres da população era muito inferior aos das classes com maior poder aquisitivo (uma situação já exposta anteriormente, ao longo da seção 2.1.1). Entretanto, com o incentivo governamental destinado ao crescimento das empresas brasileiras, houve a necessidade de se ampliar o acesso de mais pessoas a esse nível educacional.

Desta maneira, na década de 1970, uma expansão na oferta dos CSTs foi promovida pelo governo federal. Conforme aponta Takahashi (2010, p. 387), o acréscimo no número desses cursos foi incentivado pela “necessidade de formação e qualificação de trabalhadores para atender à demanda das empresas instaladas no período de industrialização e modernização”.

Todavia, a despeito desta iniciativa governamental, foi efetivamente a partir de 1990 que se observou um aumento significativo na procura por essa modalidade de Ensino Superior. Segundo Mello (2012), essa situação se deu, principalmente, em função de alguns acontecimentos, dentre os quais é possível destacar: a regulamentação dos artigos 39 a 57 da Lei n.º 9.394, de 1996 (LDB ou Lei Darcy Ribeiro); da promulgação dos Decretos n.º 2.208, de 1997, e n.º 3.860, de 2001; e da Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 3, de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia (fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 436, de 2001).

A respeito desta situação, observa-se também que, a partir da homologação da LDB e das regulamentações que vieram posteriormente, a Educação Profissional no Brasil foi

⁸⁴ Resolução CNE/CP n.º 3, de 18 de dezembro de 2002.

⁸⁵ O primeiro curso superior de tecnologia a funcionar no Brasil, em 1969, foi o de Construção Civil, nas modalidades: Edifícios, Obras Hidráulicas e Pavimentação da Fatec em São Paulo, reconhecido pelo MEC em 1973 (SILVEIRA, 2013).

redimensionada e o Ensino Tecnológico reiniciou sua trajetória de expansão, principalmente com a criação dos IFs, em 2008⁸⁶. Conforme menciona Silveira (2014, p. 136), “o grande atrativo dos IFs são os cursos superiores de tecnologia, chamados também de graduações tecnológicas”.

Sobre as graduações tecnológicas, no art. 2º da Resolução do CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, encontra-se a seguinte afirmação:

Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:

I – incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

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;

VII – garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (BRASIL, 2002, art. 2º).

Apesar de serem graduações de nível superior (assim como são os cursos de Bacharelado e de Licenciatura) e de visarem (assim como os outros dois) o desenvolvimento das competências⁸⁷ do aluno para a prática profissional, de sua conscientização perante o seu papel na sociedade e da necessidade de permanente aprendizado ao longo da vida, os CSTs possuem características um pouco diferentes: uma duração menor, em função de suas características especiais (de formação para áreas específicas) e conferindo aos formados o título de Tecnólogo. Conforme explica Takahashi (2010, p. 388), os CSTs são “graduações voltadas ao mundo do trabalho, à inovação científica e tecnológica e à gestão de produção e serviços”, onde a principal diferença entre eles e os cursos tradicionais de Ensino Superior (aqueles que conferem o diploma de licenciatura ou de bacharelado), “está na proposta e nos propósitos de cada um”.

Desta forma, a lei prevê que “ao elaborarem os seus planos ou projetos pedagógicos”, as IEs “deverão considerar as atribuições privativas ou exclusivas das profissões regulamentadas

⁸⁶ Ver Apêndice A: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁸⁷ Art. 7º. Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2002).

por lei”, sem prejuízo das características desejadas ao profissional tecnólogo (BRASIL, 2002, art. 10º). Assim, além dos CSTs poderem ser organizados por “módulos que correspondam às qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, art. 5º), alguns critérios devem ser apreciados pelas IES para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia. Conforme a Resolução do CNE/CP 3, são eles:

- I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;
- II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização;
- III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País (BRASIL, 2002, art. 3º).

Ao receber o título de Tecnólogo, almeja-se que este profissional esteja apto a desenvolver “de forma plena e inovadora as atividades em uma determinada área profissional” e possuir “formação específica para: a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora” (BRASIL, 2001, p. 318). Ainda conforme o Parecer CNE/CES n.º 436 de 2001, além de estar apto às referidas ações, essa “formação deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional”.

Provavelmente, vendo nos CSTs uma oportunidade de realizar um curso de graduação com características abertamente profissionalizantes, houve, nos últimos dez anos, um significativo crescimento de alunos matriculados bem como do número de vagas oferecidas pelas IES e de cursos com formações nas mais diferentes áreas e campos do saber (TAKAHASHI, 2010).

Sendo assim, e no que diz respeito especificamente aos Tecnólogos em áreas privadas do saber da Administração, há resoluções normativas específicas criadas pelo Conselho Federal de Administração, entre 1978 e 1989, que visavam a regulamentar o exercício deste profissional. Todavia, só em 2009 e após 4 anos de amplos estudos e debates (promovidos entre aqueles que compõem o Sistema CFA/CRA), o CFA decidiu⁸⁸ reeditar algumas das suas resoluções normativas (MELLO, 2012).

⁸⁸ Amparado em sua prerrogativa legal de regulamentador do exercício nos campos da Administração e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996.

De acordo com a Resolução do CNE/CP n.º 3 de 2002, a Educação Profissional de nível tecnológico objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos à inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, 2002, art. 1º). Sendo assim, cada CST em determinada área da Administração “**deve abranger apenas uma área específica** do campo de conhecimento **da Administração**, consideradas em suas respectivas competências profissionais definidas pelas Instituições de Educação Superior” (MELLO, 2012, p. 12, grifo nosso).

Já os cursos que formam Bacharéis em Administração, de acordo com a Resolução CNE/CES n.º 4 de 2005⁸⁹, carecem contemplar “todos os campos interligados de formação profissional relacionados com as áreas específicas”, envolvendo “teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços” (BRASIL, 2005, inciso II).

Em função das propostas pedagógicas e dos propósitos de formação serem visivelmente diferentes entre os cursos de Bacharelado e os de Tecnologia, a nomenclatura desses cursos também difere. Nota-se que, no campo do saber da Administração, os cursos de graduação que formam Bacharéis terão a denominação: Curso de Graduação em Administração – Bacharelado (BRASIL, 2005). Já os cursos de graduação que formam Tecnólogos em áreas específicas terão, geralmente, a denominação: Curso de Tecnologia em Gestão em *determinada área da Administração*, conforme Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia⁹⁰ (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Desta maneira, aponta Mello (2012), a característica principal dos CSTs em determinada área específica da Administração reside na integralização das disciplinas de suas matrizes curriculares (com uma carga horária que varia entre 1.600 horas a 2.400 horas), num período em torno 2 anos. “Já os conteúdos contidos nas matrizes curriculares dos cursos de bacharelado, cuja carga horária mínima é de 3.000 horas, devem ser integralizados no tempo mínimo de 4 anos” (MELLO, 2012, p. 12).

Tendo em mente que os saberes da Administração não estão restritos a um tipo de organização e que os mesmos são transversais às mais diferentes áreas da sociedade, confirma-

⁸⁹ Que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado em Administração.

⁹⁰ Até o presente momento, foram disponibilizadas três edições do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia: a primeira em 1996, que elencou 98 denominações de cursos; a segunda em 2010, que elevou o número de denominações para 113; e, a terceira em 2016, que estabeleceu 134 graduações tecnológicas.

se tanto na 2ª como na 3ª edição do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia⁹¹ (CNCST) o mesmo entendimento: os cursos de Gestão aparecem em quase todos os eixos tecnológicos.

Segundo sua 3ª edição, são treze os eixos tecnológicos dos Cursos Superiores de Tecnologia, a saber: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; e, Turismo, Hospitalidade e Lazer (BRASIL, 2016).

No que diz respeito, especificamente, ao eixo tecnológico de Gestão e Negócios, onde os Cursos Superiores Tecnológicos por áreas específicas da Administração configuram a grande maioria, o mesmo é caracterizado no CNCST da seguinte forma:

O eixo tecnológico de GESTÃO E NEGÓCIOS compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão. Abrange planejamento, avaliação e gestão de pessoas e de processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações e instituições públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação; busca da qualidade, produtividade e competitividade; **utilização de tecnologias organizacionais**; comercialização de produtos; e estratégias de marketing, logística e finanças (BRASIL, 2016, p. 36, grifo nosso).

Assim, os cursos que compõem o respectivo eixo (de Gestão e Negócios) são: Comércio Exterior; Comunicação Institucional; Gestão Comercial; Gestão da Qualidade; Gestão de Cooperativas; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Financeira; Gestão Pública; Logística; Marketing; Negócios Imobiliários; Processos Gerenciais; e, Secretariado (BRASIL, 2016).

A despeito disso nota-se que, além dos limites de formação estabelecidos pela legislação educacional em vigor e pelas leis que regem as profissões no Brasil, são os eixos tecnológicos descritos no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia que servem como subsídio às IEs na organização curricular dos seus Cursos Superiores de Tecnologia. Não há, portanto, um perfil específico (estabelecido em lei) para os egressos de cada um dos Cursos de Tecnologia em determinada área da Administração (diferente do que acontece para os egressos dos Cursos de Bacharelado em Administração).

Sendo assim, Mello (2012) explica que as competências profissionais esperadas (aquelas que devem ser formuladas em consonância com o perfil profissional desejado do egresso do curso) são estabelecidas pelas próprias IES, assim como os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para o desempenho das atividades do tecnólogo que

⁹¹ O catálogo apresenta denominações, sumário de perfil do egresso, carga horária mínima e infraestrutura recomendada de 134 graduações tecnológicas organizadas em 13 eixos tecnológicos.

pretendem formar. Todavia, há uma exigência que necessita ser cumprida pelas IEs no momento da emissão do diploma. Essa exigência está descrita na Resolução CNE/CP n.º 3, que determina: “[...] o histórico escolar, que acompanha o diploma de graduação, deverá incluir as competências profissionais definidas no perfil profissional de conclusão do respectivo curso” (BRASIL, 2002, art. 4º, §1º).

Portanto, possuindo o Tecnólogo uma formação em um curso superior de graduação, em uma área específica do conhecimento, sua atuação profissional, por consequência, será restrita à área específica do curso em que ele se formou, nos termos da Resolução Normativa do CFA n.º 374, de 2009. Logo, “os Cursos Superiores de Tecnologia formam um especialista em uma área profissional específica de um determinado campo do conhecimento” (MELLO, 2012, p. 14). Desta forma, conforme explica Mello (2012, p. 19), esse Tecnólogo em determinada área da Administração “poderá exercer atividades dentro da área específica de atuação (considerada nas competências profissionais definidas no perfil profissional do curso), as quais integram o Projeto Pedagógico de elaboração exclusiva das IEs”.

O CNCST (BRASIL, 2016) propõe que a organização curricular dos cursos do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios carece contemplar conhecimentos relacionados à leitura e à produção de textos técnicos, à estatística e ao raciocínio lógico, às línguas estrangeiras, às ciências e à tecnologia, às tecnologias sociais e ao empreendedorismo, à prospecção mercadológica e ao marketing, às tecnologias de comunicação e informação, ao desenvolvimento interpessoal, à legislação, às normas técnicas, à saúde e à segurança no trabalho, à responsabilidade e à sustentabilidade social e ambiental, à qualidade de vida e à ética profissional.

Assim como todas as IES que possuem total liberdade para elaborar os currículos e os projetos pedagógicos dos Cursos de Tecnologia que pretendem oferecer (desde que respeitem as prerrogativas legais), os IFs gozam dos mesmos direitos legais. Todavia, além de atentarem às diversas leis federais e resoluções dos conselhos das classes profissionais, os IFs precisam atuar em consonância com os objetivos e finalidades atribuídos pela lei⁹² que os criou.

Tendo em vista os Cursos Tecnológicos em determinada área da Administração (nomenclatura aceita pelo CFA) oferecidos pelos IFs, no Brasil, nota-se uma infinidade de opções. Como exemplo disso, vê-se, somente no IFRS (sem contar os outros dois IFs localizados no estado do Rio Grande do Sul) e, exclusivamente, no Eixo Tecnológico de Gestão

⁹² Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

e Negócios, a oferta de três cursos tecnológicos desse tipo, a saber: Tecnologia em Logística (*Campi* Bento Gonçalves e Canoas); Tecnologia em Marketing (Campus Erechim); e, Tecnologia em Processos Gerenciais (*Campi* Porto Alegre, Farroupilha, Osório, Feliz, Viamão, Rolante, Caxias do Sul, Veranópolis e Restinga).

Perfazendo os IFs⁹³ o *locus* deste estudo e estando eles diretamente ligados à trajetória da Educação Profissional no Brasil, a seção 2.2, a seguir, será dedicada a contar um pouco da longa história deste tipo de Educação no país, contemplando desde o surgimento das primeiras Escolas de Aprendizes Artífices até a criação dos Institutos Federais.

2.2 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (1909-2008)

No início do século XX, é possível contemplarmos o contexto que onde se deu o marco regulatório da primeira rede federal de escolas de educação profissional. Em 1909, em meio a um surto de industrialização, as greves de operários eram, não só numerosas, como articuladas: categorias de trabalhadores paralisavam suas atividades em solidariedade a outras (em sua maioria, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas). Neste contexto, “o ensino profissional foi visto pelas classes de dirigentes como um antídoto contra a ‘inoculação de ideias exóticas’ no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado” (CUNHA, 2000, p. 94).

Sob essa perspectiva e com o intuito de “facilitar às classes proletárias” os meios que garantissem a sua sobrevivência, foram criadas, pelo então presidente Nilo Peçanha e através do Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909, 19 escolas (uma em cada estado) (BRASIL, 1909, p. 1). As então denominadas “Escolas de Aprendizes Artífices” (EAAs) tinham, como foco principal, “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, com o devido preparo técnico e intelectual, bem como fazê-los adquirir hábitos de trabalho adequados, que os afastasse “da ociosidade ignorante, da escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1). Mais tarde, essas escolas se transformariam nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

⁹³ Sendo o *locus* desta pesquisa, os IFs têm o Apêndice A – intitulado “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” – dedicado, exclusivamente, a apresentá-los e caracterizá-los.

Sobre as EAAs, Cunha (2000, p. 94) sublinha que elas “formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica”; fato que as diferenciava das demais instituições de ensino profissional mantidas pela iniciativa particular (fossem elas congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais e, até mesmo, de instituições mantidas pelo próprio governo federal: “tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos”.

Conforme relata Fonseca (1986), já naquela época, havia uma visível dualidade entre classes sociais e a destinação, anteriormente, dos escravos (até a abolição da escravatura) e, depois, dos trabalhadores livres (os filhos dos desfavorecidos da fortuna) para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de chefia e para os estudos de nível superior.

Além disso, Cunha (1977) destaca que a atividade econômica do país era predominantemente agrícola; portanto, a criação dessas escolas não pode ser apontada como decorrência direta das necessidades de mão-de-obra qualificada, dado o caráter incipiente do desenvolvimento industrial brasileiro na época. Sendo assim, é possível crer que “a formação para o trabalho, nas primeiras décadas do Brasil Republicano, foi um expediente largamente usado pela classe dirigente, como meio de contenção do que ela considerava desordem social” (CONCEFET, 2007, p. 3).

No período compreendido entre 1910 a 1930 (do governo de Hermes da Fonseca ao governo de Washington Luís), foram criadas sete EAAs no país, sendo três delas no governo de Epitácio Pessoa (BROTTO, 2013). Todavia, a crise econômica, que teve início em meados da década de 30, enfraqueceu politicamente as oligarquias cafeeiras, criando condições para a emergência da burguesia industrial e fomentando a ampliação desse tipo de ensino, alguns anos mais tarde.

Já em 1930, essas EAAs que, inicialmente, eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passaram para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (VIDOR *et al.*, 2011). Além disso, ao final da década de 30, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais: uma mudança que pouco alterou os objetivos atribuídos àquelas, já que estavam mantidas as características de formação artesanal e o direcionamento aos desfavorecidos da fortuna (BROTTO, 2013).

À medida que os efeitos da crise econômica de 1929 (que, dentre outros problemas, causou a diminuição da taxa de lucro de muitas empresas brasileiras) se somavam aos

constantes movimentos reivindicatórios de trabalhadores, o IDORT (criado em 1931) passava a exercer cada vez mais influência junto aos dirigentes da época, sendo destaque na divulgação da doutrina da Organização Racional do Trabalho, sistematizada por Frederick Taylor. Conforme delinea Cunha:

O IDORT apresentava o taylorismo como solução universal, propugnando o combate à desorganização administrativa das empresas, à utilização inadequada de matérias-primas, de força de trabalho e de energia motriz, assim como defendendo a implantação de um controle eficiente dos custos. A redução dos custos permitiria a elevação da produtividade e, em consequência, o aumento dos salários pagos aos trabalhadores, desincentivando os movimentos reivindicatórios. Mas, para que a produtividade geral se elevasse, seria necessário, também, aumentar a produtividade dos trabalhadores em termos físicos, para o que seriam indispensáveis os exames psicotécnicos, permitindo colocar “o homem certo no lugar certo” e selecionar os mais capazes; e o ensino sistemático de ofícios, apressando e barateando a formação profissional (CUNHA, 2000, p. 97).

Não obstante, em 1937, o Governo Vargas publica a Constituição do Brasil que, dentre outras considerações, reforçava a ideia de que o ensino profissional era uma formação destinada às classes menos favorecidas da sociedade, configurando-se em um “dever da Nação, dos Estados e dos Municípios”, no sentido de assegurar (aos indivíduos das às classes menos favorecidas), “pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (BRASIL, 1937, art. 129). Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 28) apontam que, a partir daí, o Governo de Vargas passou a prometer facilidades e vantagens do poder público para que as indústrias e os sindicatos criassem “escolas de aprendizes para os filhos dos seus operários ou de seus associados, numa clara intenção em disponibilizar um exército industrial de reserva para o setor produtivo”.

Já adentrando os anos 40, Ciavatta e Ramos (2012, p. 14) delineiam este foi um período marcado pela forte presença “dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época” e onde “as leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), primário e normal introduziram padrões de organização e disciplina do espírito fabril para o fortalecimento da nacionalidade”.

Sob tal contexto surgem, a partir de 1942, as Escolas Industriais e Técnicas no lugar dos Liceus Industriais (com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário daquela época). Conforme destaca o CONCEFET (2007, p. 4), a mudança das instituições federais estava colocada no espaço de significativas transformações na economia brasileira que, entre os anos 1930 e 1945, “alterou definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial”.

Destaca-se também que, no ano de 1942, o modelo correcional-assistencialista começava a findar e a dar lugar, gradativamente, ao modelo taylorista-fordista que, no século XX, caracterizou a produção em massa dos países industrializados (LIMA, 2003). A partir deste momento, essas escolas também passaram por transformações no modo de formação profissional, reforçando a ideia de uma instituição que estava destinada à preparação para o mercado de trabalho: não mais a artesanal, mas, sim, a industrial. Conforme acrescentam Ciavatta e Ramos (2011, p. 29), a promulgação das leis orgânicas do Ensino Industrial (Decreto-lei n.º 4.073 de 1942) e do Ensino Secundário e a criação do SENAI, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos de caráter propedêutico⁹⁴ e o de caráter técnico, “associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação”.

Em 1946, através do Decreto Lei n.º 9.613, o programa de ensino agrícola de grau elementar e médio foi institucionalizado no Brasil, atribuindo-se aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura. Assim, com o passar dos anos, foi se constituindo uma rede de escolas agrícolas (as denominadas Escolas Agrotécnicas Federais), com base no modelo escola-fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, “essas escolas-fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura, tornando-se Escolas Agrícolas” (VIDOR *et al.*, 2011, p. 48).

Em meados da década de 1950, empresas multinacionais começam a se instalar no país. Conforme aponta Tavares (2012, p. 5), “o Brasil torna-se dependente do capital internacional, que passa a requisitar investimentos na qualificação de mão-de-obra”. Com a industrialização, acentuou-se a “necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante do ensino técnico, apesar da permanente tensão com a sua função propedêutica” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30). Assim, pela pressão exercida através de setores populares organizados, ao longo da década de 1950 são aprovadas as leis de equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais (nos anos 1950, 1953 e 1959) e pleno (com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024 de 1961) (CIAVATTA, 2009). Nesse período, vislumbra-se, também, a ampliação da Rede Federal e o estabelecimento de acordos internacionais para impulsionar a expansão da oferta de Educação Profissional.

⁹⁴ É o conjunto das noções preliminares necessárias para o estudo de uma ciência. Pode ser entendida como um curso introdutório que supre a necessidade básica de conhecimento sobre um determinado assunto, mas não dá capacidades profissionais (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2013).

Já no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. A partir desse momento, conforme afirma o CONCEFET (2007, p. 4), “as instituições ganham autonomia didática e de gestão; e, com isso, intensificam a formação de técnicos, mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização”.

Com a queda do Governo de Getúlio Vargas (que perdurou de 1945 à 1964), o país viveu um período de transição, onde o nacionalismo deu lugar ao desenvolvimentismo, com a internacionalização da economia no governo de Juscelino Kubitschek (JK). Todavia, Brotto (2013, p. 49) sublinha que, apesar do governo de JK se caracterizar pelo desenvolvimentismo, apenas sete novas escolas⁹⁵ foram criadas neste período, um dado que “aponta para o entendimento de que o fato de haver desenvolvimento, não significou necessariamente a intensificação da educação profissional pública e federal”.

No que diz respeito ao período da Ditadura Militar, a política de educação profissional foi marcada por profundas mudanças: situação que pode ser justificada, principalmente, pelo projeto de desenvolvimento defendido pelos governantes da época. A mais relevante delas, segundo o CONCEFET (2008), aconteceu durante o governo Médici (1969-1974), que através da Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, lapidou o texto contido na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade de todo o currículo de segundo grau ser técnico-profissional, ou seja, com objetivo profissionalizante. Nota-se, com isso, o estabelecimento de um novo paradigma: a formação de técnicos sob o regime de urgência. Como era de se esperar, nos anos subsequentes, observou-se um aumento expressivo no número de matrículas bem como a implantação de novos cursos técnicos nas Escolas Técnicas Federais (CONCEFET, 2007).

Conforme explica Brotto (2013, p. 50), no período da ditadura militar (entre 1964 e 1985), essas escolas focaram na formação profissional para as demandas de mercado, com um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de caráter essencialmente tecnicista⁹⁶ mas que, ainda, se “caracterizava pela integração do ensino médio ao técnico, com foco em cursos de preparação

⁹⁵ Do ponto de vista da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: 20 escolas de educação profissional foram criadas no governo Nilo Peçanha, 15 no governo de Getúlio Vargas e 11 escolas no Governo de Gaspar Dutra (BROTTO, 2013).

⁹⁶ A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que baseia na racionalização, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos desta linha era adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia de tempo, esforços e custos. Para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional seria preciso tratar a educação como capital humano, pois investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico (ARANHA, 2006, p. 315).

de longa duração. Os cursos técnicos tinham começado a ganhar grande solidez na preparação para o mercado”.

Em 30 de junho de 1978, devido ao seu crescimento e ao seu desenvolvimento, três Escolas Técnicas Federais (do Paraná, de Minas Gerais e de Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo então os CEFETs (Lei n.º 6.545). Posteriormente, esse grupo foi acrescido de outras escolas que, também, foram alçadas à categoria de CEFETs (OTRANTO, 2010).

Assim é chegada a década de 1980 e, com ela, o início de um processo de Reforma do Estado, com a queda da Ditadura Militar e um governo sob forte influência da lógica neoliberal. Para Tavares (2012, p. 7), a década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida” devido “à crise e à profunda estagnação econômica enfrentada pela América Latina neste período”. Nesse período, o desemprego e a inflação foram os grandes desafios a serem enfrentados pelo Estado (TAVARES, 2012).

Apesar dessa crise enfrentada pelo Brasil, durante o governo de José Sarney, é possível destacar a criação, em julho de 1986, do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que tinha a finalidade de criar 100 novas Escolas Técnicas Federais⁹⁷ (BROTTO, 2013).

Já ao final da década de 1980, o processo de redemocratização das relações institucionais (somado às mudanças no mundo do trabalho e à elaboração de uma nova LDB) começou a pautar, na sociedade, debates sobre uma formação do tipo que “incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania” (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p.16). Segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 16), houve, nesse momento, “uma mobilização em torno da reformulação curricular no interior das instituições federais pela implantação de um currículo comum da educação tecnológica baseada na conexão entre ensino e trabalho, excluindo a oposição entre cultura e profissão”.

Sendo assim, em 1988, o país viveria a promulgação da Constituição Federal (CF) que abarcou diversas mudanças relevantes ao tema da Educação. Dentre delas, é possível citar: a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a gestão democrática e a autonomia universitária; a destinação da União, de não menos que 18% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação; o Plano Nacional de Educação (PNE); entre outras (BRASIL, 1988).

Ainda sob forte influência dessas mudanças, a década de 1990 também ficou marcada pelas tentativas governamentais de pôr em prática políticas concretas para o fortalecimento do

⁹⁷ Nesse período, foram criadas apenas 11 de 100 novas escolas, em todo o território nacional (BROTTO, 2013).

EPT: primeiro, com a homologação da Lei n.º 8.670 (em junho de 1993) quando foram criadas 26 Escolas Técnicas (entre Federais, Industriais e Agrotécnicas) e, depois, com a promulgação da Lei n.º 8.948, em 8 de dezembro de 1994 (que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e fez com que várias escolas técnicas e agrotécnicas federais se tornassem, a partir de então, Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs) (BROTTO, 2013).

Conforme explicam Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 30), “a ação do governo do então Presidente Itamar Franco, ocorreu na esteira da publicação de dois documentos da CEPAL⁹⁸ e da OREALC⁹⁹” (duas agências regionais que se mostraram com grande influência na definição das políticas nacionais da época fomentando a redescoberta da educação nas agendas de empresas e governo).

A título de curiosidade, o documento do CEPAL (1990) aconselhava que os países da América Latina e Caribe pusessem em prática reformas sistêmicas “capazes de construir uma articulação entre educação, capacitação, ciência e tecnologia” (vinculando-as ao sistema produtivo e econômico, como elementos de um todo, a partir do qual seria possível gerar um novo tipo de qualificação profissional). Já no segundo documento, elaborado em parceria da UNESCO¹⁰⁰ com a OREALC (1991) e resultante de um encontro do qual participaram Ministros da Educação de países da América Latina e Caribe, registrava-se a concordância, em comum, de que “para responder aos desafios de uma transformação produtiva com equidade social” seria necessário a realização de “uma profunda transformação na gestão educacional, de forma a articular a educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 30).

Sobre as reformas educacionais que ocorreram neste período, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) acusam que os seus protagonistas seriam, na verdade, os organismos internacionais e regionais vinculados aos “mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir rentabilidade do sistema de capital, das grandes organizações transacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes”. Um protagonismo que, segundo os autores, não seria novidade para um governo que atuou sob uma nítida orientação neoliberal¹⁰¹.

⁹⁸ Comissão Econômica para América Latina e Caribe.

⁹⁹ Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe.

¹⁰⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹⁰¹ Segundo Peroni (2010, p. 2), no caso brasileiro, a política educacional foi parte do projeto de reforma do Estado que teve, como diagnóstico, aquele proposto pelo neoliberalismo: “de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado”. A estratégia, portanto, foi reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deveria superar as falhas do Estado e, assim, a lógica do mercado deveria prevalecer inclusive no Estado, para que ele pudesse ser mais eficiente e produtivo.

Seguindo adiante e ponderando a respeito da Lei n.º 8.949 de 1994, pode-se dizer que, apesar de ter sido considerada como um passo importante para a formação da base do Sistema Nacional da Educação Tecnológica no país, ela (bem como outros decretos e leis que a sucederam) acabou por propiciar, na realidade, um “congelamento” (nas palavras de TAVARES, 2012, p. 14) da Rede Federal. Tal situação foi propiciada pela redação do §5º do seu art. 3º bem como pela postura de atuação mínima do Estado, adotada pelo governo posterior. Conforme previa o seu texto:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994, art. 3º, grifo nosso).

Mantendo-se voltado a uma postura de atuação mínima do Estado, o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) – transcurso sob as mesmas estratégias do governo do seu antecessor (neoliberalismo, globalização e a reestruturação produtiva) onde “o mito de esvaziamento do papel do Estado levaria tanto ao crescimento econômico sustentado quanto à expansão do nível de emprego” (BROTTO, 2013, p. 53). Na opinião de Tavares (2012, p. 7), o governo de FHC realizou mudanças na legislação educacional regulatória do Ensino Profissionalizante, tão somente, com o intuito de “reduzir os gastos públicos e favorecer o empresariamento deste ramo de ensino pela rede privada”.

Sob a adoção de uma perspectiva neoliberal, imperou a “lei do Estado mínimo” onde os gastos públicos deveriam ser reduzidos ao mínimo possível. Conforme explica Moura (2013, p. 6), o posicionamento do governo foi de “grande moderação”, defendendo somente a utilização de “recursos que já estavam garantidos pela constituição e freando os impulsos de correntes que defendiam o aumento da porcentagem do PIB a ser investida na educação”.

Sob esse período, pode-se entender que o congelamento da Rede Federal foi propiciado pela postura de atuação do governo da época e, também, amparado pela Lei n.º 8.949 – que previa uma expansão da oferta de educação profissional e a criação de novos estabelecimentos de ensino tão-somente através de parcerias com a União (e esse não era o seu interesse naquele momento). O papel do MEC (representando a União) era executar uma política educacional que consistia na constrição dos gastos públicos, descentralização e transferência de responsabilidades para os Estados, Municípios, iniciativa privada e Organizações não-governamentais (CURY, 1998; SAVIANI, 2007; DOURADO, 2010). Mantendo esta postura, Moura (2013, p. 6) explica que a União atuava como coadjuvante nessa área, cabendo-lhe tão-

somente “as atividades de regulação, avaliação e apoio técnico – muito eventualmente, o financeiro”.

Conforme esclarece Tavares (2012), os poucos recém-criados estabelecimentos de ensino, que iniciaram suas atividades no período de vigência da Lei n.º 8.949 (tendo em vista que seus prédios já se encontravam em condições de uso), mantiveram-se vinculados a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Seguindo adiante, já em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a Lei n.º 9.394 e, no ano seguinte, através do Decreto n.º 2.208, se deu a regulamentação dos artigos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que tratam especificamente da educação profissional. Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), a partir desse momento, “a tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida”, onde “preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que eles pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”.

Conhecida como a segunda LDB (ou a nova LDB), a Lei n.º 9.394/96 dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica. De acordo com o que consta no capítulo III, artigo 39, a educação profissional e tecnológica, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Sendo assim, os cursos de educação profissional e tecnológica, levando em consideração as normas do respectivo sistema e o nível de ensino, passam ser organizados por eixos tecnológicos: o que possibilita a construção de diferentes itinerários formativos (BRASIL, 1996). Ainda segundo a nova LDB, a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I) de formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; II) de educação Profissional Técnica de Nível Médio; e, III) de educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação (BRASIL, 1996).

Conforme relata o CONCEFET (2007, p. 5), as mudanças promovidas pela nova LDB e pelo Decreto n.º 2.208, alteraram todo o processo de ensino das Escolas Técnicas, voltando-os, essencialmente, para “a qualificação de mão-de-obra” e, mudando o foco da expansão da rede federal. Conforme explica Pacheco (2011, p. 48), a partir deste ano, presencia-se o estabelecimento de uma série de atos normativos “que direciona essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ao ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada”.

Nota-se, com isso, que as reformas educacionais têm seu ponto alto no ano de 1997, com o Decreto n.º 2.208, a partir do qual a educação profissional foi regulamentada. Com ele, foi finalizada a reforma da educação profissional iniciada pela LDB de 1996. Para Conciani e Figueiredo (2009, p. 44), o Decreto n.º 2.208, de 1997, “institucionaliza a dicotomização estrutural da educação do ensino técnico, com a separação das matérias profissionalizantes das de caráter propedêutico”.

No caso da expansão da rede federal nos estados, o financiamento deu-se através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que se ancorava num tripé formado por recursos externos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (responsável por 50% desse aporte) e, internos, com a contrapartida de 50% de recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do orçamento do Ministério da Educação (MEC) (CONCIANI; FIGUEIREDO, 2009).

A partir desse momento, houve um aumento significativo na oferta de cursos oferecidos pelos CEFETs: deixaram de ter os cursos de longa duração para ofertar cursos de curta duração e pós-médios (preferencialmente noturnos). Além disso, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) focou na formação profissional de curta duração: qualificação profissional, retreinamento de trabalhadores, capacitação de jovens e adultos e a prestação de serviços a empresas e agências governamentais (CUNHA, 2005).

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, pode-se dizer que ele se mostrou como sendo mais um exemplo da postura política adotada pelo então governo FHC que, apesar de receber uma proposta advinda de debates da sociedade civil (apresentada em oposição ao governo), aprovou a estrutura de plano proposta pelo executivo. Segundo Moura (2013, p. 16), observa-se neste plano equívocos claros que perpassaram, entre outros, por problemas de formulação e de implementação: é latente a “ausência de mecanismos concretos de financiamento das metas e dos objetivos propostos – metas as quais, em número exagerado”.

Compartilhando do mesmo entendimento, Dourado (2010, p. 684) acusa que as diretrizes e metas descritas no PNE de 2001 transparecem sua “carência de organicidade interna”, posto que muitas metas são reiteradas e, por vezes, superpostas; já em outros casos, as mesmas “não apresentam a devida articulação interna especialmente no que se refere a concepções, financiamento e gestão”. Sobre o PNE de 2001, o próprio MEC reconheceu que ele adveio de “uma formulação bastante genérica, constituindo mais uma diretriz geral para as

políticas educacionais do que um alvo preciso a ser avaliado” e, ainda acrescenta que, “não houve a definição de indicadores para o monitoramento das metas” (DOURADO, 2009, p. 23).

Indo além e adentrando a primeira década do século XXI, novas eleições acontecem e um novo governante é escolhido. O recém eleito Presidente Lula (2003-2011) defendia que o seu governo tinha o “compromisso de promover as mudanças necessárias com vistas a propiciar ao conjunto da sociedade brasileira melhores condições de vida, um novo projeto de desenvolvimento”, [...] “ressaltando que o Estado tinha responsabilidade indutora na área da educação, da ciência e da tecnologia” (AZEVEDO, SHIROMA, COAN, 2012, p. 2012).

Autointitulado como o governo dos trabalhadores, pode-se dizer que o presidente Lula buscou desenvolver estratégias mais características de um governo de cunho assistencialista, ao invés de neoliberal (como havia sido o anterior): através de diversas políticas públicas e programas sociais que privilegiaram os cidadãos das classes mais pobres. A partir deste momento, nota-se também que o governo (representado pela SETEC¹⁰² vinculada ao MEC) desejou assumir o papel de protagonista no desenvolvimento social e econômico do país, tomando para si a responsabilidade de planejamento e coordenação das ações (e não a colocando no mercado ou nas empresas); postura que se deu inclusive no âmbito da EPT, através do fomento e da expansão da Rede Federal (AZEVEDO, SHIROMA, COAN, 2012).

Alguns anos mais tarde, já em 2004, com a revogação do Decreto n.º 2.208 pelo Decreto n.º 5.154, foi reestabelecida a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o disposto no artigo n.º 36 da LDB (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Conforme aponta Conciani e Figueiredo (2009, p. 44), o Decreto n.º 5.154 recuperou, em parte, “a reintegração da educação profissional” quando desobrigou as escolas de ofertarem apenas o nível técnico subsequente ao ensino médio, restabelecendo, assim, a possibilidade da realização do ensino médio integrado ao técnico. Também, em 2004, mediante os Decretos n.º 5.224 e n.º 5.225 (substituídos posteriormente pelo Decreto n.º 5.773 de 2006), os CEFETs passaram a Instituições de Ensino Superior.

Ciavatta (2006a) tece um debate interessante sobre a ascensão dos CEFETs a Instituições de Ensino Superior, propondo três hipóteses para esse acontecimento:

Pela primeira hipótese, consideramos que a transformação dos CEFETs em ensino superior é uma exigência posta por sua aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia e a necessidade de formar para o trabalho complexo.

Uma segunda hipótese sobre essa transformação é a necessidade de formar professores para as disciplinas técnicas, considerando-se o número insuficiente formado pelas universidades nas suas licenciaturas plenas para suprir as necessidades

¹⁰² SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

do ensino médio técnico. [...] Pela terceira hipótese, a transformação dos CEFETs estaria expressando uma espécie de *up grade* ou de “diferenciação para cima”, um dado reiterado na cultura brasileira, na forma de rejeição às atividades técnicas tradicionais consideradas subalternas (CIAVATTA, 2006a, p. 913-914).

Assim, em 2005, houve a retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciada com a derrubada de um entrave legal criado em 1994, contido no § 5º do artigo 3º da Lei n. 8.948, onde se lia “A expansão da oferta de educação profissional, [...] **somente** poderá ocorrer em parceria Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais [...]” (BRASIL, 1994, art. 3º, grifo nosso). De acordo com Tavares (2012, p. 11), “esta legislação, responsável pelo ‘congelamento’ da Rede Federal vigorou até o ano de 2005”, quando o governo do presidente Luís Inácio da Silva (popularmente conhecido como Lula) substituiu, através da Lei n.º 11.195, o conteúdo do parágrafo citado acima pelo seguinte:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, art. 3º, grifo nosso).

Ainda sob o ponto de vista de Tavares (2012, p. 11), apesar de dar preferência ao estabelecimento de parcerias (inclusive com a iniciativa privada) na criação de novas unidades de ensino por parte da União, a Lei n.º 11.195 de 2005 é considerada como “um marco histórico pelo fato de possibilitar, legalmente, a retomada da expansão da Rede”.

A partir desde momento, a expansão da oferta de educação profissional (mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União) não aconteceria *somente* mas, sim, *preferencialmente* em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, os quais seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Agora atuando como protagonista na retomada da expansão da Rede Federal, o governo de Lula lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja operacionalização foi dividida em Fase I e Fase II, com uma previsão de investimento de R\$ 1,1 bilhão (BRASIL, 2012). A Fase I se deu entre 2005 e 2007 e tinha a previsão de criar 37 novas UNEDs, 9 novas autarquias, além da federalização de 18 novas escolas que não pertenciam a rede federal (BRASIL, 2011). Já na Fase II (de 2007 a 2010), previa-se a instalação

de 150 novas unidades de ensino, que somadas a outras 64 já contabilizadas na Fase I, atingiriam um total de 214 unidades.

Ainda na Fase I, a SETEC pretendeu estabelecer uma nova forma de relacionamento com os atores envolvidos, fomentando a participação direta e em cooperação com estados, municípios e com a sociedade, além da articulação com outros ministérios, secretarias especiais e empresas. No quesito financiamento, ainda em 2005, foi aprovada a Lei n.º 11.249 quando houve a liberação de crédito extraordinário em favor do MEC, no valor de R\$ 57 milhões (BRASIL, 2011).

Assim, em pleno desenrolar do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica¹⁰³ (já na sua Fase II), o Decreto n.º 6.095¹⁰⁴ foi homologado e, meses depois (em dezembro de 2008), o então presidente Lula sancionou a Lei n.º 11.892 que criou, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFs. No Quadro 1, a seguir, estão expostas as principais regulamentações implementadas no período compreendido entre 1994 e 2005 e, que influenciaram, de alguma maneira, a criação dos IFs, em 2008.

Quadro 1: Principais Regulamentações Implementadas entre 1994 e 2008

DOCUMENTO LEGAL	ANO	OBJETIVO OU INFLUÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Lei n.º 8.948	1994	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.
Lei n.º 9.394 (nova LDB)	1996	O Capítulo III (artigos 36º, 39º a 42º) da LDB trata “da educação profissional”, considerando, entre outros aspectos, que “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40).
Decreto n.º 2.208	1997	Regulamentou o §2º do artigo 36º e os artigos 39º a 42º da LDB de 1996, delimitando a educação profissional de nível técnico e a separando do ensino médio.
Decreto n.º 2.208	1997	Regulamenta os artigos da LDB que tratam da Educação Profissional; estabelece os níveis Básico, Técnico e Tecnológico da Educação Profissional; impede a oferta integrada do Ensino Médio com a Educação Profissional Técnica.
Portaria MEC n.º 1.005	1997	Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.
Decreto n.º 2.406	1997	Regulamenta a Lei Federal n.º 8.948/94 (trata da transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFETs).
Lei n.º 9.649	1998	Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. A partir desta lei, dentre outras alterações, extingue-se o Ministério da

¹⁰³ Instituído pelo governo em 2005.

¹⁰⁴ Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

		Educação (MEC) e do Desporto e cria-se o Ministério da Educação.
Portaria n.º 1.647	1999	Por meio desta portaria, o então Ministro da Educação autorizou o credenciamento de novos Centros de Educação Tecnológica.
I PNE	2001	É lançado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), pós Reforma do Estado, previsto legalmente no art. 214º da Constituição Federal de 1988.
Decreto n.º 5.154	2004	Regulamenta o § 2º do artigo 36º e os artigos 39º a 41º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional e dá outras providências (revoga o Decreto n.º 2.208 de 1997).
Decreto n.º 5.224	2004	Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
Decreto n.º 5.225	2004	Dispõe sobre a organização do ensino superior (define os CEFETs como Instituições de Ensino Superior). Revogado pelo Decreto n.º 5.773, de 2006.
Lei n.º 11.195	2005	Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n.º 8.948.
Lei n.º 11.892	2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Como o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul foi escolhido como o *locus* desta pesquisa, o Apêndice A traz a sua caracterização de maneira que os leitores possam conhecer melhor essa instituição de ensino. Assim sendo, a seção 2.3, a seguir, contemplará as lentes que foram utilizadas para ir a campo e observar o fenômeno desta pesquisa, ou seja, abordará a perspectiva de análise do objeto desta tese que foi a da Educação para a Cidadania.

2.3 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.

(PAULO FREIRE em Pedagogia da Esperança, 1992).

Conhecida como o período onde houve o fim da ditadura militar e o início de um governo democrático, a década de 1980 também ficou marcada pelo processo de redemocratização das relações institucionais que, somado à promulgação da Constituição Federal (em 1988), às mudanças no mundo do trabalho e à elaboração de uma nova LDB (já em 1996), começaram a pautar, na sociedade brasileira, o debate sobre uma “formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16).

Desde então e de acordo com o que está estabelecido na Constituição Federal (CF), a Educação é tida como sendo um “direito de todos e dever do Estado e da família” e deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º, grifo nosso).

Tendo como pano de fundo essa concepção de Educação, a questão sobre o seu dever de formar para a cidadania, também, é reforçada na LDB, no artigo que versa sobre os princípios e os fins da Educação Nacional: inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, a Educação é um dever da família e do Estado e, tem por finalidade, “o pleno desenvolvimento do educando, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º, grifo nosso).

Considerando a concepção de Educação presente tanto na CF (BRASIL, 1988) como na LDB (BRASIL, 1996) e refletindo sobre a Educação Superior (e, mais especificamente, sobre os cursos superiores de Administração – tanto Tecnológicos quanto Bacharelados), é possível perceber que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras têm norteado suas ações para a preparação e a qualificação para o trabalho¹⁰⁵, deixando para um segundo plano (ou até mesmo não considerando) o pleno desenvolvimento do discente e a sua formação para o exercício da cidadania – principalmente, quando voltam suas ações educativas, tão-somente, para o desenvolvimento de conhecimentos específicos, competências e habilidades profissionais.

Sobre essa situação, Ciavatta (2006) delinea duas lógicas, contraditórias entre si, que podem vir a influenciar essas IES em seu posicionamento perante a sociedade e, também, na formulação de seus cursos: i) a lógica da produção capitalista; e, ii) a lógica da Educação. Segundo a autora, a primeira está alicerçada no lucro, na exploração do trabalho, no breve tempo para a realização da atividade produtiva, na redução de custos, no aumento da produtividade, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. Já a lógica da Educação, por ter a finalidade de formar o ser humano, necessita pautar-se pela socialização do conhecimento, pelo diálogo, pela discussão, pelos tempos (médio e longo) da aprendizagem, pela humanização, pela emancipação do indivíduo, pelo reconhecimento das necessidades do outro, pelo respeito à individualidade do ser, pela participação construtiva e pela cidadania.

Tendo em mente a seção 2.2 (que versou sobre a trajetória da Educação Profissional no Brasil), é admissível conceber que os IFs (dada a sua lei de criação) são instituições de ensino

¹⁰⁵ Vide Apêndice B – Considerações acerca do termo Formação.

que assumem a missão de pensar e de construir seus processos formativos sob a lógica da Educação (indo além de uma formação profissional pautada, puramente, em parâmetros de uma lógica de produção capitalista – apesar de ser inegável sua influência). Diferente dos objetivos educacionais daquelas IES que atuam, majoritariamente ou exclusivamente, sob a lógica de produção capitalista, os Institutos Federais parecem assumir publicamente (em diversos dos seus documentos legais) seu estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (BRASIL, 2008). Além disso, dentre suas finalidades, expressam estarem comprometidos com a formação e a qualificação de “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” (BRASIL, 2008, art. 6º).

Logo, ao retomar as concepções legais sobre a Educação bem como seus princípios e seus fins citados anteriormente (BRASIL, 1988; 1996) e tendo em mente os deveres e as finalidades dos Institutos Federais, faz-se oportuno neste estudo questionar: afinal, o que vem a ser uma Educação para a Cidadania na formação profissional para a atuação no mundo do trabalho? Ou, ainda: O que é ser um cidadão e o que é a cidadania, no Brasil?

O cidadão, explica Paulo Freire (2001, p. 25), será todo aquele “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”; e, a “cidadania, além de ser uma invenção coletiva (uma forma de visão do mundo), tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão¹⁰⁶”, bem como o cumprimento dos mesmos por parte da sociedade (FREIRE, 2001, p. 25).

Sob a mesma ótica de Freire, Pinsky e Pinsky (2003) acrescentam que ser cidadão é ter direitos civis perante a lei (por exemplo, à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade), direitos políticos e ser ativo no destino da sociedade. Todavia, os autores alertam que os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais (aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, à saúde, a uma vida digna); ou seja, “exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais” (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 1). Nesse sentido, Gadotti (2006, p. 134) acrescenta que a “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia” e, que “não há cidadania sem democracia¹⁰⁷”.

¹⁰⁶ De forma ampla, a Constituição Federal do Brasil, de 1988, no Título II, Capítulo I, define os direitos e deveres individuais e coletivos dos cidadãos brasileiros e, também, os estrangeiros residentes no Brasil.

¹⁰⁷ Democracia vem da palavra grega “demos” que significa povo. Uma das frases que melhor expressa a ideia de uma Democracia é: “o governo do povo, pelo povo e para o povo” é uma das definições que melhor expressam a ideia de uma democracia. Nas democracias, é o povo quem detém o poder soberano sobre o poder legislativo e o executivo. Todavia, as democracias são diversificadas, refletindo a vida política, social e cultural de cada país. As democracias baseiam-se em princípios fundamentais e não em práticas uniformes (PORTAL CONSCIÊNCIA POLÍTICA, 2015).

A partir dessas assertivas, é admissível conceber, assim como Covre (2002), que a existência da cidadania somente é possível onde há a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da luta para fazer valer os direitos do cidadão. Destarte, para essa autora, a cidadania é o próprio direito à vida, no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente (não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência – como, por exemplo, o papel do homem no mundo). Desta maneira, “a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor” onde “esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população” (COVRE, 2002, p. 10-11).

A cidadania, segundo Bonin (2008), pode ser definida, essencialmente, como o gozo de direitos civis e o cumprimento de deveres, de acordo com as leis¹⁰⁸ de determinada sociedade. Porém, este é um conceito que pode deixar algumas pessoas confusas “não só pela sua complexidade como, também, em relação ao seu uso, principalmente, em sociedades onde as necessidades básicas, como o alimento, nem sempre são satisfeitas”, alerta o autor (BONIN, 2008, p. 92).

Também considerando que conceituar a cidadania, nos dias atuais, pode ser algo muito complexo, Gadotti (2006, p. 134) ressalta que ela não pode existir sem a democracia (haja vista que a “cidadania é, essencialmente, a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia”) e defende que “existem dimensões complementares, que se constituem em exigências de uma cidadania plena”, a saber: a) cidadania política (direito de participação numa comunidade política); b) cidadania social (que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver); c) cidadania econômica (participação na gestão e nos lucros das organizações e transformação produtiva com equidade); d) cidadania civil (afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo); e, e) cidadania intercultural (afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo).

Compreendendo, assim como Freire (2001), que a cidadania é tanto uma invenção coletiva como uma forma de visão do mundo, é plausível aceitar que ela não possui uma definição estanque ou, em outras palavras, que ela diz respeito a um conceito polissêmico, pois será historicamente construído pelos indivíduos que se relacionam em uma sociedade –

¹⁰⁸ As leis de um país podem ser vistas como “um conjunto de ‘andaimes’ que suportam e enquadram os modos de ser e fazer que já existem no tecido social” ou, em outras palavras, configuram um conjunto de normas e regras sociais para que os cidadãos possam viver de maneira mais agradável e produtiva uns com os outros (VASCONCELOS, 2007, p. 110).

podendo sofrer, inclusive, alterações no seu sentido, ao longo do tempo. Sobre essa característica do termo, Ciavatta (2006, p. 921) lembra que a própria questão da cidadania foi, originalmente, “uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos ‘cidadãos’ brasileiros de diversas instâncias da vida social”. Comungando dessa percepção, Pinsky e Pinsky (2003, p. 1) acrescentam que, ser cidadão, em cada uma das nações do globo, poderá ser diferente: “não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos”.

Em tempo e retomando as reflexões sobre a Educação, Ribeiro (2002) destaca que ela é apontada (quase que por unanimidade) por pesquisadores, educadores e diferentes movimentos sociais, como sendo uma via para a constituição da cidadania e para a conquista de direitos sociais pelos indivíduos. Não obstante, para a autora parece haver um consenso de que a conquista da cidadania implica o conhecimento de direitos e deveres, por meio de uma ampla e sólida formação. Em função disso, Ribeiro (2002, p. 115) assinala que a Educação necessita ser reconhecida como um bem social universal, sendo com isso “acessível a todos os indivíduos, de modo a tornar possíveis as condições para o exercício de uma efetiva cidadania”.

De acordo com as ideias defendidas pelo Fórum Mundial de Educação (2006, p. 1), a concepção de uma Educação para a Cidadania (denominada por estes como Educação Cidadã) está intimamente ligada ao Movimento pela Escola Cidadã¹⁰⁹, nascido no Brasil entre o limiar da década de 80 e o início da década de 90, onde sua maior ambição foi (e continua sendo) “contribuir para o surgimento de uma nova cidadania, onde a sociedade tem voz ativa na formulação das políticas públicas”. Segundo os organizadores deste Fórum, o Movimento da Escola Cidadã está associado a uma concepção pedagógica, inspirada, direta ou indiretamente, nos pensamentos de Paulo Freire¹¹⁰.

Considerando uma pequena parte da extensa obra de Paulo Freire (2001; 1992; 1987; 1982; 1979; 1959) é possível dizer que este autor procurou, por meio de sua prática educativa

¹⁰⁹ Inicialmente, o movimento estava centrado na democratização da gestão e no planejamento participativo, mas, com o passar dos anos, ampliou suas preocupações para a construção de um novo currículo (interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural) e de relações sociais, humanas e intersubjetivas novas) (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

¹¹⁰ Paulo Freire foi autor de muitas obras, dentre elas: Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968) e Pedagogia da esperança (1992). Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Pôs em prática o “autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação” (FREIRE, 2014, p. 1).

como professor e, também, através de seus escritos, falar de uma Educação que permitisse ao sujeito redescobrir a si mesmo (enquanto ser inacabado, consciente, histórico, social, político, autônomo, livre, etc.) e, também, ao outro – visando às reflexões sobre o mundo circundante, à sua libertação das opressões e ao exercício pleno de sua cidadania enquanto cidadão. Assim, a concepção pedagógica baseada nos escritos de Freire procura estimular a reflexão a partir da realidade cotidiana, envolvendo a prática e a teoria e posicionando-se em todos os sentidos contra o autoritarismo: “vê o conhecimento, a criatividade, a liberdade e a democracia autêntica com valores fundamentais” (BONIN, 2008. p. 93).

Segundo as ideias propostas por Freire, caberá à Educação a construção, para cada um e para todos, da cidadania. A partir desse objetivo, a Educação¹¹¹ (que, em sala de aula, acontece por meio da prática educativa) deve ir além do âmbito escolar e relacionar-se com todo o seu contexto social (muitas vezes de opressão e de ausência de democracia), a fim de edificar no indivíduo sua consciência de cidadão e do que é cidadania (PROJETO MEMÓRIA, 2015).

Para Freire (1996, p. 17), “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Logo, possibilitar as condições necessárias para que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor, ensaiem a experiência profunda de assumir-se pode ser considerada como das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica. Para o autor, uma formação que vise à Educação para a Cidadania do educando carece possibilitar que este assumisse “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar, [...] como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto”, mas isso não significa excluir os outros, dado que é “a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*: a questão da identidade cultural, a experiência histórica, política, cultural e social” (FREIRE, 1996, p. 18)

Nesse sentido, Petraglia (2008) assevera que a Educação carece ser comprometida com o devir (o político e, também, o pedagógico) bem como enfatizar o papel dos sujeitos na construção de suas próprias identidades. Logo, também necessita considerar o respeito (às diversidades étnicas, religiosas, de gênero, de orientação sexual e as culturas) e, também, “valorizar as experiências sensíveis e estéticas; o equilíbrio da afetividade com a sexualidade; da emoção com a razão; da teoria com a prática e estimular a convivência amorosa com o outro, com o meio ambiente” (PETRAGLIA, 2008, p. 38).

¹¹¹ Apesar de vermos em muitos escritos, é equivocado o deslocamento do tema da educação para um único polo (o da aprendizagem). Gadotti (2009, p. 12) assevera que “educação é ensino e aprendizagem. Não só aprendizagem”. Além disso, “a educação, independentemente da idade, é um direito social e humano” (GADOTTI, 2009, p. 14).

Além de ser necessária para a própria sobrevivência do ser humano, Gadotti¹¹² (2009, p, 17) ressalta que “a Educação é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes”. Segundo o autor, através da Educação, o ser humano apropria-se das culturas e do que a humanidade já produziu de conhecimento, para que não precise inventar tudo de novo e possa ir além.

Como não é de se estranhar, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 prevê, em seu art. 26, a Educação como um direito de todos (e não um privilégio para alguns) e como a responsável pelo “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e pelo fortalecimento do “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Entretanto, Gadotti (2009, p. 17) alerta que a conquista deste direito depende do acesso generalizado¹¹³ à Educação Básica (acesso, permanência e conclusão) bem como da oferta de condições para continuar os estudos em outros níveis educacionais.

Sendo apontada pela UNESCO (1996) como um processo que se dá ao longo de toda a vida de um indivíduo, ela constrói-se sob quatro pilares, a saber: 1) aprender a conhecer (ou aprender a aprender) – combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, para que o sujeito consiga se beneficiar das oportunidades que lhe são oferecidas pela Educação ao longo de sua vida; 2) aprender a fazer – a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências e habilidades que permitam ao indivíduo enfrentar as numerosas situações de sua vida; 3) aprender a viver juntos – a conviver, de maneira harmoniosa, com os outros, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências (gerindo conflitos, respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz); e, 4) aprender a ser – para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Assim, “a Educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (UNESCO, 1996, p. 97).

¹¹² Moacir Gadotti é um dos nomes mais importantes da educação brasileira e mundial, pontuando como um atualizador e divulgador da obra conceitual de Paulo Freire. Participa da organização do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação (PROJETO MEMÓRIA, 2015).

¹¹³ Aquele não se limita, tão-somente, ao acesso de crianças e jovens.

Sobre o papel desempenhado pela Educação, Mészáros (2005, p. 65) defende que ele é soberano, tanto para a elaboração de estratégias adequadas para mudar as “condições objetivas de reprodução como para a automudança consciente dos indivíduos – chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. Entende-se assim que, para o autor, é necessário que novas ações e práticas educativas sejam pensadas no sentido de recuperarem o primordial sentido¹¹⁴ da Educação.

Assim, a tarefa específica da Educação Superior será, segundo Saviani (2007, p. 161), oferecer todas as possibilidades para que os indivíduos “participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, [...] independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem”, através da difusão e da discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo”.

Nomeadamente à Educação Tecnológica, Ciavatta (2014) delinea que ela se configura na união do estudo e do trabalho, do conhecimento e da prática, no sentido de promover a superação da divisão social do trabalho e, com isso, uma nova sociedade. Assim sendo, torna-se visível o viés político e emancipatório que este tipo de formação comporta, ao intentar superar, através de uma educação ampla, a divisão social do trabalho (entre o manual e o intelectual), formando trabalhadores que, também, possam ser dirigentes nessa nova sociedade (que saibam controlar o processo e o produto de seu trabalho).

Refletindo, em especial, sobre o ato de educar o cidadão emancipado e não apenas o cidadão produtivo, Ciavatta (2006a, p. 922) sublinha que “não há receitas para ordenar a vida social, mas há preceitos educacionais que as escolas conhecem” e, por isso, sabem como devem ser formados os indivíduos, tanto para uma ou outra destinação. Segundo ela, a formação do cidadão emancipado para o mundo do trabalho vai “além da preparação para o trabalho reduzida ao seu aspecto operacional, simplificado, isento dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”; ela busca garantir, ao cidadão trabalhador, “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2006a, p. 923).

Destarte, qualquer que seja a prática profissional de um indivíduo, lembra Freire (2001), há a exigência de que seja exercida com responsabilidade. Logo, “ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de

¹¹⁴ Sentido da Educação: conhecer-se a si mesmo e a ser melhor como ser humano, aprendendo por diferentes meios, formais e não formais (GADOTTI, 2009, p. 17).

outro, o exercício de direitos” (FREIRE, 2001, p. 44). Não obstante, o profissional (independente da sua área de atuação) assume o compromisso de manter-se em constante aperfeiçoamento, pois tem a obrigação de “ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos” (FREIRE, 1979, p. 10).

Dando sequência às reflexões sobre a Educação para a Cidadania, contempla-se, agora, a prática educativa que se dá no âmbito das instituições de ensino. Sobre ela, Freire (2001, p. 25) alerta que, mesmo que esta tenha uma dimensão individual, será sempre “social e histórica”, pois “se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes”. Para o autor, a prática educativa exige que o educador assuma a politicidade de sua prática, ou seja, “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo, [...] é preciso assumir realmente a politicidade da educação” (FREIRE, 2001, p. 25). Logo, o próprio educador deve reconhecer sua prática educativa, também, como uma prática política e se recusar a aprisionar-se “na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”. Em outras palavras, quer dizer que “lidando com o processo de conhecer, a prática educativa será tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto a sua conscientização” perante a realidade do mundo (FREIRE, 2001, p. 16).

A respeito da realidade do mundo onde as todas as pessoas estão, inevitavelmente, imersas, é razoável afirmar que, muitas vezes, compreendê-la não é uma tarefa fácil. Para dar o primeiro passo nesse sentido, é preciso ter em mente que a realidade do mundo é múltipla e, muitas vezes, contraditória – no sentido dialético de que se modifica, continuamente, no tempo e no espaço, gerando novas situações, oposições e conflitos entre classes e grupos sociais (CIAVATTA, 2006b). Segundo Ciavatta (2001), para buscar sua compreensão faz-se necessário operar nas suas mediações, nos processos sociais complexos que lhe dão forma e materialidade, sob a ação dos sujeitos sociais envolvidos. Logo, é para conseguir vislumbrar a sociedade como um todo que a Educação para a Cidadania intenta formar os indivíduos.

Dito isso e relembando as passagens do texto que versam sobre a Educação e a Cidadania, é possível notar que entre elas existe uma íntima relação. Pensando nessa relação, Arroyo (1987, p. 79) defende que “a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão”. Além disso, a partir do que foi tratado até aqui, também, é admissível conceber que a Educação para a Cidadania buscará o pleno desenvolvimento do educando, através de ações e práticas educativas que, além do conhecimento das ciências e das tecnologias, visem conscientizá-lo

perante à sua realidade e o seu papel na sociedade como um todo e, que lhe formem para o exercício da cidadania e para ser um agente ativo de transformação do mundo a sua volta.

Com base nas conceituações abordadas até aqui e confiando ter esclarecido, minimamente, a maioria dos questionamentos tecidos ao iniciar esta seção, retoma-se aqui a questão que, talvez (e ainda) permaneça sem uma resposta: o que vem a ser, então, a Educação para a Cidadania na formação profissional para a atuação no mundo do trabalho? Assim, para tentar responder a esse questionamento, a seguir, serão apontados alguns postulados.

Conforme explica Ciavatta (2011, p. 168), o trabalho é tido, em sua essência, como a “atividade fundante da sobrevivência do ser humano na transformação da natureza para obter os meios de vida”. Porém, segundo a autora, ele sucede de uma dupla perspectiva: a primeira, com sentido ontológico¹¹⁵ (de atividade criativa e fundamental) e, a segunda, nas formas históricas, socialmente produzidas no espaço das relações sociais capitalistas.

Para Lukács (1978), diferente do animal que responde instintivamente ao seu meio ambiente natural, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência. Defende o autor que inegável que toda sua atividade laborativa do homem surja como solução às respostas incitadas pela carência de algo que lhe falta, ou seja, o homem é um ser que busca dar respostas – paralelamente ao seu desenvolvimento social e em proporção crescente – às perguntas dos seus próprios carecimentos, de forma a encontrar possibilidades de satisfazê-los (LUKÁCS, 1978)

Segundo sublinha Frigotto (2001, p. 74), é o direito do ser humano, em relação e em acordo solidário com os demais seres humanos, de apropriar-se (como, também, transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia) “da natureza e dos bens que produz, para produzir e reproduzir a sua existência” – primeiramente física e biológica, mas, também, cultural, social, simbólica e afetiva.

Indo além, Frigotto (2001) defende que o trabalho terá uma dupla centralidade quando concebido como valor de uso¹¹⁶: primeiro, como criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, a partir desse primeiro aspecto, como princípio educativo. Como criador e mantenedor da vida humana, o trabalho é necessidade natural e sensível de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza. Já como princípio educativo, o trabalho constitui-se num dever e num direito: dever de ser aprendido e socializado desde a

¹¹⁵ Ontologia significa estudo do ser. A palavra é formada através dos termos gregos *ontos* (ser) e *logos* (estudo, discurso). Consiste em uma parte da filosofia que estuda a natureza do ser, a existência e a realidade, procurando determinar as categorias fundamentais e as relações do “ser enquanto ser” (DICIONÁRIO LAROUSSE, 2004).

¹¹⁶ Conforme os escritos de Karl Marx em *O Capital*.

infância; e, um direito, pois é através dele que se pode recriar e reproduzir, permanentemente, a existência humana.

Refletindo acerca da dupla perspectiva sobre o trabalho, observa-se que a visão leiga (ou não) de algumas pessoas envolvidas com a Educação com vistas à formação para o mundo do trabalho, tem se voltado somente para a segunda (nas formas históricas, socialmente produzidas no espaço das relações sociais capitalistas), ou seja, para “a categoria trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12). Sobre essa situação, Ciavatta e Ramos (2012, p. 12) adicionam que, no Brasil, a educação da classe trabalhadora tem sido estudada e pensada, sobretudo, “sob o enfoque econômico-político”.

Conforme explica Portela (2000), a modernidade trouxe o desenvolvimento da cidadania concomitante com o capitalismo. Numa época de sociedade capitalista com visíveis interesses antagônicos, a racionalidade sob a égide da cidadania serviu para camuflar as desigualdades entre as classes sociais pois, “a partir do momento que os indivíduos são colocados como iguais desaparece o antagonismo entre capital e trabalho, dominante e dominado, capitalista e trabalhador, visto que ambos são submetidos as mesmas regras sociais” (PORTELA, 2000, p. 5).

Tendo em mente os interesses antagônicos presentes em uma sociedade influenciada pelo sistema capitalista, Ciavatta e Ramos (2012) alertam que a direção que assume a relação entre o trabalho e a educação em seus processos formativos também não será inocente: ela trará “a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17). Por sua vez, a educação plena (que vise a formação integral do indivíduo para a cidadania e para trabalho¹¹⁷) deve perseguir o “seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas éticos e culturalmente elevados” (CIAVATTA, 2011, p. 168).

Vislumbra-se, portanto, que a Educação para a Cidadania (também concebida como educação plena ou educação integral) vai muito além da mera preparação profissional, preterida pela cultura do trabalho (cunhada sob a ótica do modo de produção capitalista). Nos simplificados processos de preparação profissional para o mercado de trabalho, presencia-se um ensino reduzido aos treinamentos, ao desenvolvimento de competências e habilidades, “à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais” (CIAVATTA, 2011, p. 179).

¹¹⁷ No sentido ontológico, como atividade criativa e fundamental.

A despeito disso, na visão de Ribeiro (2002, p. 115), a Educação para a Cidadania corresponde a uma “concepção ampliada de educação” pois abrange todos os “processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar”.

Por fim, entende-se, assim como Ciavatta (2014), que as condições de vida no Brasil (e, também, no mundo) são, ainda, muito adversas, que as relações de trabalho são, majoritariamente, dominadas pelo poder hegemônico do capital e, que a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população. Considera-se, portanto, que a educação para a cidadania nos processos da formação profissional para a atuação no mundo do trabalho necessita, dentre outros aspectos: ser libertária e humanista para a cidadania (expandindo o potencial humano e uma visão política necessária para uma democracia autêntica, onde o sujeito se sinta cidadão e, também, criador de valores); desenvolver a consciência crítica do sujeito (para que ele consiga ver além das relações sociais aparentes); integrar a teoria à vivência da prática dos sujeitos¹¹⁸; e, contribuir para a compreensão das relações sociais de produção para que, a partir daí, os sujeitos busquem a superação da dualidade de classes sociais – trazendo um padrão digno de vida e de conhecimento para todos.

Sendo assim, finaliza-se esta seção com a seguinte frase de Covre (2002, p. 82-83) que diz: “a bandeira da luta da cidadania em construção deve ser transformar o cotidiano do trabalhador em algo bom, satisfatório, sob condições que respeitem a própria vida, dando chance também à questão do desejo – a identidade do indivíduo com as atividades que realiza”. Em continuidade, o Capítulo 3, a seguir, trata do enquadramento metodológico da pesquisa desta tese.

¹¹⁸ Conforme Ciavatta e Ramos (2012, p. 27), “relacionar parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade”.

3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o estudo do método desta tese. Num primeiro momento, são explorados os postulados teóricos de autores reconhecidos na intenção de justificar as escolhas das técnicas, abordagens e estratégias utilizadas neste estudo. Na sequência, é realizada a descrição da constituição do *corpus* de pesquisa, dando um destaque especial aos cuidados que a autora teve para preservar a identidade dos participantes voluntários deste estudo, revelando-se, por sua vez, os nomes fictícios atribuídos a estes. Em continuidade, expõe-se como foi realizada a construção do *corpus* em campo e, por fim, o tratamento e as técnicas de análise deste. A Figura 1, a seguir, evidencia a estrutura do presente capítulo.

Figura 1: Enquadramento Metodológico da Tese



Fonte: elaborado pela autora (2019)

3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Ao refletir sobre a visão de mundo e de construção do conhecimento sob as quais se edificou esta tese, é possível dizer que, ontologicamente, se adotou aquelas que consideram a interação sujeito-objeto, ou seja, que entendem que a realidade social é um produto da negociação e do compartilhamento de significados entre os sujeitos, perfazendo uma construção

social. Nessa perspectiva, “a realidade não é considerada nem como algo totalmente externo e independente da mente humana (objetiva), nem como fruto somente da percepção individual de cada indivíduo isoladamente (idealista, subjetiva) (SACCOL, 2009, p. 253)”, ou seja, ela é percebida e produzida numa esfera coletiva, através das percepções de mundo que os sujeitos compartilham em sociedade. Em vista disso, nela a realidade é intersubjetiva.

Ao ser edificada sob as bases de uma ontologia de interação sujeito-objeto, o paradigma adotado nesta tese foi o interpretativista porque, sob as lentes de Habermas (1987), ela não buscou compreender situações com o objetivo de torná-las leis. Além disso, teve como base o entendimento de que “a objetividade e a subjetividade estão imbricadas na realidade social” e onde o conhecimento possível de ser apreendido será subjetivo e dependerá do contexto do qual está emergindo (SILVA, 2005, p. 121). Desta maneira, considerou que “a realidade social não existe em termos concretos, mas é um produto de experiências subjetivas e intersubjetivas dos indivíduos”, tendo em mente que “as pessoas constroem e mantêm simbólica e socialmente suas próprias realidades organizacionais” (SILVA; NETO, 2006, p. 58).

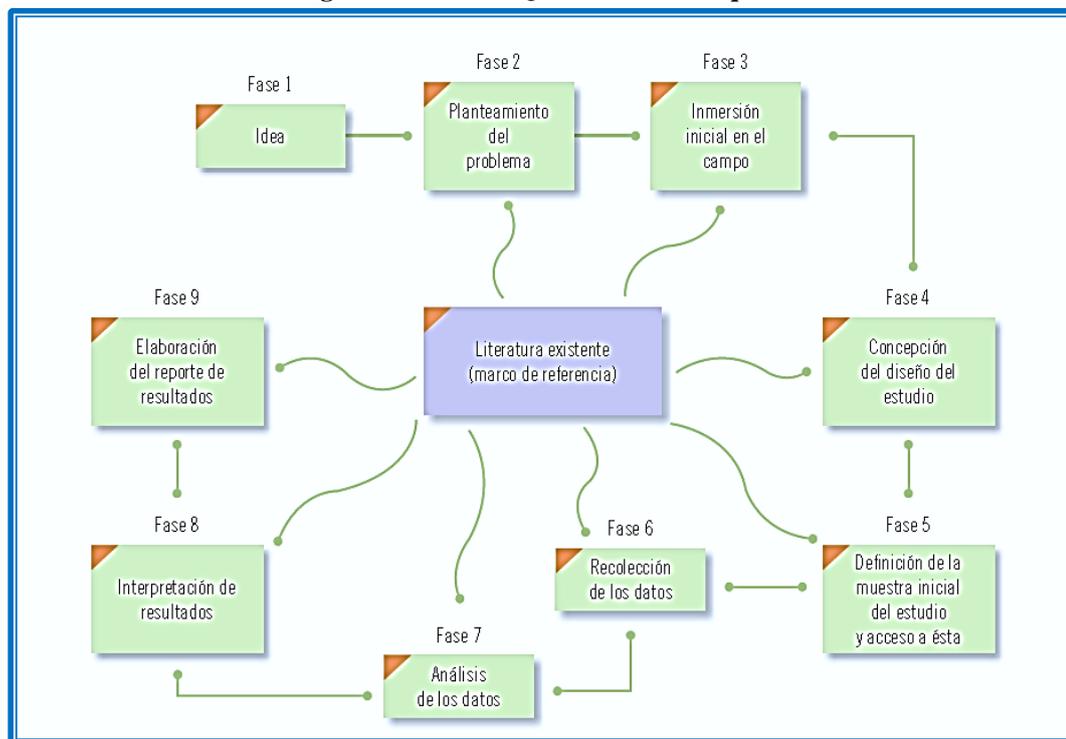
Importa dizer que, sob o prisma de um paradigma interpretativista, a análise do fenômeno, aqui estudado, ocorreu considerando a sua inseparabilidade dos atores sociais, ou seja, o fenômeno se mostrou como um “resultado da colocação de significados” que os atores sociais (incluindo a própria pesquisadora) atribuíram ao fenômeno, sendo moldado pela maneira como eles interagiram (SOBRINHO, SANTANA, 2007, p. 2). Não obstante, esta pesquisa parte da suposição de que a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais no IFRS carece ser compreendida a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e ao nível da experiência vivenciada por eles. A partir disso, entende-se que os resultados desta pesquisa não são os fatos e nem a realidade objetiva da qual se pode tentar depreender leis ou prescrições, mas, sim, interpretações subjetivas dos sujeitos que participam do fenômeno, construindo e reconstruindo a sua realidade (STAKE, 2003).

Considerando o paradigma adotado, esta pesquisa é assinalada, também, por sua natureza qualitativa. Nesse sentido, sublinha-se que pesquisas desta natureza partem do “entendimento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (MATIAS-PEREIRA, 2007, p. 71) e não procuram enumerar e/ou medir os fenômenos estudados ou, tampouco, utilizam procedimentos estatísticos para a análise do *corpus* coletado. Conforme explica Godoy (1995, p. 58), pesquisas qualitativas encetam de questionamentos amplos (que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve) e envolvem a obtenção de um *corpus* acerca de “pessoas, lugares e processos interativos e pelo contato direto do pesquisador com a

situação estudada, procurando compreender fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”.

Sobre a adoção de uma abordagem qualitativa em uma pesquisa, Sampieri, Collado e Lucio (2010) acrescentam que ela se utiliza da coleta e da análise de dados tanto para refinar questões de pesquisa como para revelar novas questões no processo de interpretação, o que faz com que sua ação investigativa se desloque tanto na direção dos fatos como na direção da sua interpretação – consoante o que está demonstrado na Figura 2, a seguir:

Figura 2: Processo Qualitativo de Pesquisa



Fonte: Sampieri, Collado e Lucio (2016, p. 8)

Além de sua natureza qualitativa, cabe ressaltar que, do ponto de vista dos seus objetivos, esta pesquisa foi delineada a um nível exploratório pois, conforme explica Oliveira (2008, p. 64), “um estudo exploratório é realizado quando o tema escolhido é pouco explorado, sendo difícil a formulação e operacionalização de hipóteses” – perfazendo, portanto, uma característica desta, já que não foram desenvolvidos, até o presente momento no Brasil, estudos que vislumbrem a Formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais sob a perspectiva da Educação para a Cidadania. Sob as lentes de Gil (2007, p. 43), pesquisas exploratórias têm como escopo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”

(GIL, 2007, p. 43). Sendo assim, pesquisas neste nível se voltam, comumente, a pesquisas bibliográficas ou a estudos de caso e envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com os indivíduos que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a compreensão do fenômeno (MATIAS-PEREIRA, 2007).

Em continuidade, é possível observar que, ao longo do processo de investigação desta tese, os relatos dos sujeitos envolvidos na Formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais do IFRS se transmutaram em um *corpus* relevante (DEMO, 2000). Nesta instância, o *corpus* obtido é subjetivo por natureza e composto de elementos essenciais para a compreensão das percepções que os sujeitos possuem acerca do fenômeno. Em relação à subjetividade do *corpus*, Stake (2011, p 39) explica que ela não deve ser vislumbrada “como uma falha, algo que deve ser eliminado, mas como um elemento essencial” para que o pesquisador consiga interpretar o fenômeno em estudo. De maneira geral, os fenômenos estudados em pesquisas qualitativas caracterizam-se por serem envolventes, causais e longos (exigindo um certo tempo do pesquisador para a sua compreensão), pois intentam descrever como os indivíduos envolvidos os percebem. Por sua vez, um pesquisador qualitativo investiga exemplos situacionais e experiências, fugindo de generalizações (STAKE, 2011).

Delineando-se, portanto, como um Estudo de Caso (em face do planejamento mais amplo adotado nesta pesquisa), o *corpus* ora analisado aqui foi edificado junto a Discentes, Docentes e Coordenadores de Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais e, também, junto a representantes das Diretorias de Ensino (Coordenadores ou Diretores) de diferentes *Campi* que compõem, exclusivamente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Gil (2007) explica que um Estudo de Caso é assinalado pelo estudo minucioso e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a possibilitar o seu conhecimento amplo e detalhado (algo que é praticamente inexecutável por meio do uso de outros tipos de delineamentos de pesquisa). Nesse sentido, o Estudo de Caso, acrescenta Roesch (2005), é a estratégia mais acertada para o pesquisador que tem a intenção de examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto (cujos limites entre esse fenômeno e o seu contexto não são claramente evidentes).

Essa pesquisa delinea-se, ainda, como um Estudo de Caso Único, porque se concentrou na compreensão de como se dá, na perspectiva da Educação para a Cidadania, a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais no IFRS como um todo (e não, isoladamente, em cada Campus do IFRS onde o CSTPG é oferecido). Almejou-se, com isso, fazer com que o presente estudo fosse representativo de um conjunto de casos análogos; em outras palavras,

representativo (e significativo) para se compreender a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais, sob a perspectiva da Educação para a Cidadania, em outros Institutos Federais (tanto os que estão localizados nas diferentes regiões do Rio Grande do Sul como, também, aqueles pelo Brasil afora). Acerca da representatividade e da significância de um caso eleito, Severino (2007, p. 121) grifa que sua escolha ocorre de modo que ele seja adequado “a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”.

Em relação ao processo de escolha dos *Campi* que participaram da pesquisa, cabe ressaltar que, dentre os dezessete (17) *Campi* que compõem o IFRS, apenas nove (9) deles oferecem o CSTPG. São eles: Porto Alegre (desde 2010), Farroupilha (desde 2013), Osório (desde 2014), Feliz (desde 2015), Viamão (desde 2016), Rolante (desde 2017), Caxias do Sul (desde 2017), Veranópolis (desde 2017) e Restinga (2018). Portanto, para a escolha dos *Campi* onde se deu a constituição do *corpus* desta investigação, os critérios adotados pela pesquisadora foram os seguintes: primeiro, estarem localizados em diferentes regiões do estado (mas em proximidade geográfica à região metropolitana de Porto Alegre – na intenção de facilitar o deslocamento da pesquisadora bem como de minimizar os custos financeiros da coleta de informações); segundo, estarem situados em regiões com características econômicas distintas; terceiro, terem implementado o CSTPG há, pelo menos, um semestre; e, quarto, demonstrar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa (tanto na realização dos Grupos Focais com Discentes, como nas entrevistas com Docentes, Coordenadores de CSTPGs e representantes das Diretorias de Ensino).

De acordo com o atendimento aos três primeiros critérios expostos acima, foi efetuada uma breve triagem, a qual considerou os nove *Campi* que ofereciam o CSTPG. Logo, quatro desses despontaram como possíveis locais de coleta de dados: Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul. Pré-definidos os possíveis *Campi*, procedeu-se ao primeiro contato junto à Diretoria de Ensino de cada um deles. Esse primeiro contato se deu por meio de correio eletrônico, cuja mensagem continha uma breve apresentação da pesquisadora (nome, instituição e *link* do seu Curriculum Lattes) e do presente estudo (questão de pesquisa e objetivos – geral e específicos), bem como o apontamento dos sujeitos que viriam a ser ouvidos e, também, dos prováveis instrumentos e técnicas que seriam empregados ao longo da construção do *corpus*.

Poucos dias após terem sido contatadas, todas as quatro Diretorias de Ensino retornaram à pesquisadora, através de e-mail, afirmando terem muito interesse e disponibilidade para participar da pesquisa e, também, oferecendo amplo auxílio no que fosse necessário. Neste momento, aconteceu o atendimento ao quarto critério, pré-estabelecido pela autora, para a

escolha definitiva dos *Campi* participantes. Assim sendo, parte da construção do *corpus* deste estudo ocorreu nos *Campi* Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul. A seguir, o Quadro 2 traz um resumo detalhado dos critérios utilizados para a escolha dos *Campi* (os locais de construção do *corpus* desta pesquisa):

Quadro 2: Critérios para a escolha dos *Campi* participantes da Pesquisa

CRITÉRIOS	CAMPUS PORTO ALEGRE	CAMPUS OSÓRIO	CAMPUS ROLANTE	CAMPUS CAXIAS
1. Região do Estado	Metropolitana	Litoral Norte	Vale do Paranhana-Encosta da Serra	Serra Gaúcha
2. Principal Característica Econômica da Região	Indústria e Serviços	Comércio e Turismo	Agricultura e Indústrias Calçadista e Moveleira	Indústrias do Segmento Metalomecânico
3. Ano de Implementação do CSTPG	2010	2014	2017	2017
4. Interesse e Disponibilidade	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2019)

No que tange à construção do *corpus* desta tese, além da pesquisa documental realizada em documentos legais da instituição (Projeto Pedagógico Institucional e Projetos Político-Pedagógicos dos CSTPGs), foram empregados Grupos de Foco com Discentes (concluintes e, também, em formação) bem como entrevistas semiestruturadas com Docentes e com Coordenadores de Cursos de Tecnologia em Processos Gerenciais e, também, com representantes de Diretorias de Ensino (Diretores ou Coordenadores) dos *Campi* do IFRS (elencados no Quadro 2, acima), com a intenção de responder aos quatro objetivos específicos propostos nesta investigação. Delineia-se, a seguir, como se deu a construção do *corpus* e a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.2 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* E SUJEITOS DA PESQUISA

A definição dos sujeitos que participaram desta pesquisa buscou esteio no conceito de construção de *corpus*, o qual emerge como um princípio alternativo à coleta de dados que é utilizada em uma pesquisa quantitativa – onde se lança mão da amostragem estatística aleatória para conseguir a representatividade de uma população. No caso de uma pesquisa qualitativa (como a que foi desenvolvida nesta tese), o construção do *corpus* se perfaz enquanto “uma

coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” ou, ainda, como um recorte intencional de elementos que o pesquisador realiza para que, ao aplicar sobre eles uma metodologia, possa atingir o seu objetivo (BAUER; AARTS, 2012, p. 44). Em outras palavras, a construção de um *corpus* intenta tipificar atributos desconhecidos direcionados a perceber os signos, sentidos e representações presentes em uma determinada prática social, enquanto a amostragem apresenta a distribuição, no espaço social, de atributos já identificados (SILVA; SILVA, 2013).

Desta maneira, uma pesquisa que adota uma abordagem qualitativa objetivará a edificação de um *corpus* que possibilite, ao pesquisador, depreender a visão de realidade que é construída pelos sujeitos, nas diversas interações sociais que eles vivenciam em suas experiências cotidianas – encetando, com isso, uma investigação onde é permitida a utilização de uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e de procedimentos (ANDRÉ, 2013).

A partir deste entendimento, a seleção dos sujeitos participantes desta pesquisa exigiu uma reflexão cuidadosa por parte da pesquisadora. Bauer e Aarts (2012) recomendam que essa reflexão leve em consideração os objetivos (geral e específicos) que foram previamente estabelecidos e, também, que a escolha dos sujeitos se direcione a critérios externos (como estratos sociais, funções e categorias profissionais, por exemplo). Naturalmente, a categoria função¹¹⁹ foi o primeiro critério definidor do *corpus*, elencando-se, com isso, os Discentes, os Docentes e os Coordenadores dos CSTPGs e, também, os representantes das Diretorias de Ensino (sejam estes Coordenadores ou Diretores) dos *Campi* do IFRS.

Logo, ao considerar o grupo de sujeitos que contribuíram para a construção do *corpus* é possível observar a representatividade de indivíduos pertencentes a diferentes estratos (como gênero, idade e nível de renda, por exemplo), tanto nas entrevistas individuais como nos Grupos de Foco que foram realizados. Nesse sentido, a constituição do *corpus* almejou contemplar uma variedade de representações advindas das relações sujeito-objeto, isto é, “das maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial” (BAUER; AARTS, 2012, p. 57). Geograficamente, a realização dos Grupos de Foco e das entrevistas individuais ficou circunscrita às cidades de Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul (como já foi explicitado na seção 3.1).

¹¹⁹ Considerando àqueles indivíduos que estariam envolvidos, diretamente, na Formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais nos diferentes *Campi* do IFRS.

As sessões dos Grupos de Foco contaram com a participação de indivíduos com variedade etária, de gênero, de contexto (familiar e social), de renda e de ocupação profissional, isto é, foram ouvidos grupos homogêneos (compostos, exclusivamente, por estudantes dos cursos de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS), mas como “suficientes diferenças para cobrir um intervalo de experiências com o problema e atitudes para com ele” (FLICK, 2015, p. 54, tradução nossa). Em síntese, os Grupos de Foco foram constituídos por sujeitos que atenderam a dois critérios:

- a) ser estudante do CSTPG no IFRS (*Campi* Porto Alegre, Osório, Rolante ou Caxias do Sul);
- b) fazer parte do grupo mais antigo de alunos (em curso ou concluintes).

Logo, participaram dos Grupos de Foco estudantes voluntários que cursavam o terceiro semestre no Campus Rolante, o quarto semestre no Campus Caxias do Sul e o último semestre nos *Campi* Osório e Porto Alegre, do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

No que diz respeito às entrevistas individuais, os sujeitos entrevistados foram participantes voluntários, Docentes e Coordenadores dos CSTPGs e, também, representantes (Coordenadores ou Diretores) das Direções de Ensino dos *Campi* Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul. Assim como ocorreu nos Grupos de Foco, esta etapa de constituição do *corpus* contou com a participação de indivíduos com variedade etária e de gênero – além do tempo de experiência profissional (docente e não-docente) e da diversidade em relação às áreas de formação. Em resumo, os sujeitos entrevistados individualmente deveriam atender aos seguintes critérios:

- a) ser docente responsável por ministrar alguma disciplina no CSTPG; ou,
- b) ser coordenador do CSTPG; ou,
- c) ser coordenador ou diretor na Diretoria de Ensino do Campus; e,
- d) atuar em um dos quatro *Campi* do IFRS participantes da pesquisa.

Quanto ao tamanho de um *corpus* nas Ciências Sociais, Bauer e Gaskell (2012) recomendam que ele deve levar em consideração o esforço envolvido na coleta de materiais e na sua respectiva análise, o número de representações que se pretende caracterizar e, principalmente, o tempo que o pesquisador dispõe para a realização de sua pesquisa. Em face disso, os autores não renunciam à necessidade de um *corpus* que seja representativo da população estudada, mas advertem que essa representação é utópica, dada a enorme dificuldade de tornar todos os materiais coletados em campo comparáveis e acessíveis. Logo, Bauer e Aarts (2012) aconselham que pesquisas qualitativas façam uso da tipologia desenvolvida por Barthes

(1967), que se refere à relevância, homogeneidade e sincronicidade dos materiais que constituirão o *corpus* e que é demonstrada no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Critérios de Construção do *Corpus* segundo Barthes (1967) e Bauer e Aarts (2012)

CRITÉRIOS	O QUE É?
Relevância	Grau de importância e de convergência aos propósitos da pesquisa do material a ser coletado.
Homogeneidade	Padrão de um mesmo tipo de material.
Sincronicidade	Intersecção histórica dos materiais, ou seja, devem ser sincrônicos.

Fonte: Bauer e Aarts (2012, p. 55-56)

Sobre a maioria das limitações impostas ao tamanho de um *corpus*, Bauer e Aarts (2012) asseguram que elas provêm do esforço que é exigido do pesquisador no que tange à realização de um grande número de Grupos de Foco ou entrevistas em profundidade ou, ainda, para coletar documentos. Conforme explicam os autores, o tempo disponível para fazer essas entrevistas, para transcrevê-las e para analisá-las será a primeira (e grande) restrição imposta ao tamanho de um *corpus*. Além disso, alertam que o tamanho de um *corpus* está diretamente relacionado à quantidade de representações o pesquisador almeja obter, fazendo com que os procedimentos de análise adotados pelo pesquisador ou não funcionem ou necessitem de um longo período de tempo:

Uma boa distribuição de poucas entrevistas ou textos ao longo de um amplo espectro de estratos tem prioridade sobre o número absoluto de entrevistas ou textos no *corpus*. Alguns poucos exemplares de cada estrato ou função social têm prioridade sobre uma seleção aleatória entre estratos ou dentro dos estratos. Ambos os critérios, construção do *corpus* e amostragem representativa, trazem confiabilidade, bem como dão garantia à relevância dos resultados (GASKELL; BAUER, 2012, p. 485).

Considerando essas questões e a riqueza de conteúdo contida nos relatos dos entrevistados, a construção do *corpus* foi finalizada após a realização de cinco Grupos de Foco com Discentes, de quatorze entrevistas com Docentes, de quatro entrevistas com Coordenadores de CSTPGs e de quatro entrevistas com representantes das Diretorias de Ensino, nos quatro *Campi* participantes da pesquisa.

Tendo em mente o tamanho do *corpus* que foi construído ao longo da pesquisa (o qual contou com uma diversidade considerável de estratos e de representações) é possível afirmar que o seu fechamento ocorreu, também, em função da saturação teórica que apresentou, ou seja, observou-se que dos materiais que estavam sendo coletados não emergiam mais nenhum elemento novo ou relevante, perfazendo a ocasião mais acertada para se interromper a captação

de informações (SILVA; SILVA, 2013). Sobre a saturação teórica de um *corpus*, Bauer e Aarts (2012) explicam que ela abarca o lapso temporal onde o investigador consegue compreender a lógica interna do grupo em estudo, de maneira que a inclusão de novos estratos sociais não acrescenta novos elementos à pesquisa. Nesse sentido, Seidman (1998) acrescenta que, em investigações onde o *corpus* é composto por entrevistas, a saturação ocorre quando os relatos dos sujeitos entrevistados começam a apresentar aspectos que já são do conhecimento do investigador, provocando uma rarefação de informações novas.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

Em virtude do paradigma interpretativista pressupor que o conhecimento sobre a realidade social carece das práticas humanas e que é construído mediante as interações entre os indivíduos (sujeitos e, também, pesquisadores) e o mundo no qual vivem (sendo, por sua vez, transmitido em um contexto social), além da pesquisa documental em fontes escritas primárias (a qual contemplou o Projeto Pedagógico Institucional bem como os Projetos Pedagógicos dos CSTPGs), optou-se, também, pela coleta de dados junto aos sujeitos envolvidos diretamente nos processos de formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais do IFRS, nos *Campi* Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul. Para tanto, foi empregada a entrevista (grupal e, também, individual) com questões semiestruturadas como técnica de pesquisa – onde investigador se apresenta frente aos investigados e lhes formula perguntas, com a intenção de obter informações que sejam relevantes à sua investigação (GIL, 2007).

No que diz respeito à pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2011) esclarecem que ela possui os documentos (escritos ou não) como única fonte de coleta de informações, constituindo o que se intitula de fontes primárias (podendo estas serem reunidas no momento em que o fenômeno acontece ou posteriormente a ele). Configuram fontes primárias de documentos escritos: os documentos oficiais (da própria instituição ou do poder público municipal, estadual ou nacional); as publicações parlamentares; os documentos jurídicos; as fontes estatísticas; as publicações administrativas; e, os documentos particulares (cartas, diários, memórias e autobiografias).

Em relação à entrevista, Gil (2007) explica que ela é uma forma de diálogo assimétrico (onde uma das partes busca coletar informações e a outra se apresenta como fonte destas) e perfaz uma das técnicas de coleta de informações mais utilizada no âmbito das Ciências Sociais, porque se apresenta bastante apropriada à obtenção de informações sobre aquilo que as pessoas

sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas. Em outras palavras, a entrevista fornece ao pesquisador os elementos básicos para que ele consiga compreender as relações entre os atores sociais e os seus mundos de vida (GASKELL, 2012).

Considerando que, muitas vezes, na investigação social, a entrevista é uma técnica superior a outras na obtenção de informações (MARCONI, LAKATOS, 2011), esta investigação utilizou-se de dois tipos diferentes desta: as entrevistas com Grupos de Foco e as entrevistas individuais. Gaskell (2012) explica que entrevistas grupais são realizadas por meio de Grupos de Foco, com duração entre uma e duas horas e caracterizam-se por fomentar um debate acessível e aberto a todos (fundamentado em uma discussão racional, onde todos os assuntos em debate são de interesse comum e as diferenças de *status* entre os sujeitos participantes não são levados em consideração). Já as entrevistas individuais, esclarece o autor, acontecem por meio de uma conversação (normalmente, de sessenta a noventa minutos) entre o pesquisador (entrevistador) e o sujeito da pesquisa (entrevistado), onde o primeiro formula perguntas ao segundo.

Como já foi dito anteriormente, as entrevistas grupais e individuais foram conduzidas por meio de roteiros semiestruturados, os quais continham questões que levaram em consideração cada um dos grupos de respondentes (ver Apêndices C, D, E e F), mas objetivando, contudo, que a maioria das informações obtidas pudessem ser, posteriormente, comparadas entre si. A fase final de elaboração dos roteiros que foram utilizados durante as entrevistas foi marcada pela minuciosa análise das questões propostas, por um pré-teste e, também, por um teste piloto.

A análise das questões propostas, inicialmente, nos roteiros de entrevistas foi realizada por três especialistas em pesquisas qualitativas, possuidores de trajetórias acadêmicas com expressiva proximidade ao tema abordado nesta tese. Tal procedimento objetivou examinar a adequação dos conteúdos dos roteiros empregados nos Grupos de Foco e, também, nas entrevistas individuais, além de avaliar se as informações obtidas, por meio das questões propostas, estariam de acordo com os objetivos desta pesquisa. Posterior a isso, foi realizado um pré-teste com Docentes atuantes em CSTPGs do IFRS, com a intenção de averiguar se os termos utilizados nas questões eram adequados bem como se as questões eram objetivas, claras e de fácil entendimento aos entrevistados. Por fim, foi feito um teste piloto com acadêmicos voluntários de CSTPGs do IFRS (os quais não participaram, posteriormente, dos Grupos de Foco que compuseram a pesquisa).

A análise dos especialistas resultou na redução do número de questões propostas inicialmente e, também, em um novo ordenamento destas. Assim como orientam Stewart, Shamdasani e Rook (2007), os especialistas aconselharam que as primeiras perguntas feitas aos entrevistados deveriam ser mais gerais, de forma que eles pudessem respondê-las sem grandes dificuldades e, à medida que a interação entre eles e o entrevistador fosse se estabelecendo, o nível de profundidade das perguntas deveria ir aumentando gradativamente. Portanto, finalizada a verificação dos especialistas e efetuados os ajustes que foram propostos por eles, prosseguiu-se à realização do pré-teste.

Seguindo as indicações de Prodanov e Freitas (2013), na fase de pré-teste foram realizadas entrevistas individuais com três docentes atuantes no IFRS (com experiência tanto na coordenação de cursos como na Direção de Ensino – os quais não participaram posteriormente da pesquisa, porque atuavam em *Campi* que não foram elencados para a coleta de dados). Essa fase teve como resultado a confirmação de que as questões assim como os termos empregados nelas eram adequados, claros e objetivos.

Prosseguiu-se, então, ao teste piloto – sugerido por Amaro e Bruntein (2011) – com a realização de um Grupo de Foco que contou com a participação voluntária de cinco alunos de CSTPGs do IFRS (os quais não participaram posteriormente da pesquisa, porque cursavam o CSTPG em *Campi* que não foram elencados para a coleta de dados). Esse teste objetivou avaliar se o instrumento de coleta de informações (o roteiro proposto) refletia questões que, efetivamente, exploravam e incentivam o diálogo em torno do fenômeno investigado e, também, confirmar se os elementos que seriam obtidos corresponderiam aos objetivos das questões. Através da sua realização, foi constatado que o roteiro dos Grupos de Foco estava coerente com aquilo que cada questão desejava explorar. Então, deu-se prosseguimento à investigação proposta.

3.3.1 Grupos de Foco

Como já mencionado anteriormente, uma das técnicas de coleta de informações utilizadas nesta pesquisa foi o Grupo de Foco (GF), também conhecido como Grupo de Discussão. Trata-se de uma técnica de coleta de informações que utiliza a interação de um grupo de sujeitos sobre um tópico que é apresentado pelo investigador (MORGAN, 1996). Kitzinger (2000) acrescenta que o seu principal objetivo reside na coleta de informações detalhadas sobre um determinado tema (percepções, crenças e atitudes), as quais emergem por meio do debate

em um grupo de participantes selecionados (em função de terem alguma característica relevante e em comum face ao tema em discussão). Em outras palavras, o GF é uma entrevista aplicada a um grupo de pessoas:

[...] não no sentido da relação de perguntas e respostas, em que o pesquisador pergunta e os participantes respondem. Em vez disso, a relação entre moderador/pesquisador e participantes é de interação, baseada em tópicos (temática de interesse) que são alimentados pelo moderador ao longo da sessão. A característica do GF é seu uso explícito da interação do grupo para produzir dados, informações e introspecções, que certamente não seriam tão acessíveis sem o fundamento da interação dos membros do grupo (SILVA JÚNIOR; SILVA; MESQUITA, 2014, p. 129-130).

O Grupo de Foco configura uma técnica de coleta de informações muito utilizada em pesquisas exploratórias, pois é recomendado a investigações de novos campos ou, ainda, à geração de proposições baseadas na percepção de informantes (onde o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, isto é, quando o pesquisador tem a intenção de compreender a percepção dos sujeitos em relação ao fenômeno investigado) (GASKELL, 2012). Silva-Júnior, Silva e Mesquita (2014, p. 130) entendem que sentidos, significados e valores podem ser explorados com mais profundidade nos GFs do que em entrevistas individuais, pois o investigador e os respondentes tendem a se tornar mais engajados e envolvidos em meio a um debate. Logo, essa técnica de coleta é a mais indicada para discorrer sobre preocupações comuns, adicionar detalhes contextuais e, também, aventar “opiniões, sentimentos, percepções, comportamentos acerca de temática específica, podendo alcançar tanto o consenso quanto o dissenso” (SILVA JÚNIOR; SILVA; MESQUITA, 2014, p. 135).

Para além da investigação do que as pessoas têm a dizer sobre um fenômeno, dentre as vantagens do GF (em relação a outras técnicas de coleta) é possível destacar o fato dele fornecer *insights* quanto às origens de comportamentos complexos e motivações, bem como de possibilitar a observação dos graus e natureza dos acordos e dos desacordos entre os participantes (MORGAN, 1996). Outra vantagem citada por Galego e Gomes (2005, p. 179) diz respeito ao papel emancipador que ele pode desempenhar, dado que, no transcorrer do processo de investigação, o sujeito “vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, autodescobrindo-se e, portanto, emancipando-se”. Por fim, Stewart, Shamdasani e Rook (2007) defendem que, além ser uma técnica que possibilita a coleta de informações junto a um grupo de uma forma muito mais rápida e com menores custos (em comparação às entrevistas individuais), o GF é, também, bastante flexível, pois pode ser empregado para a compreensão

de um grande leque de assuntos, com uma variedade de indivíduos e em uma multiplicidade de contextos.

A despeito de poder ser utilizada como a única forma de coleta de elementos em uma investigação ou, ainda, coexistir com outras suplementares (MORGAN, 1996), ao GF são apontadas algumas limitações, tais como: dificuldades para generalizar resultados, já que os elementos coletados referem-se a grupos específicos; dificuldades para selecionar participantes que disponham de tempo suficiente para participar das sessões; alguns participantes podem se sentir constrangidos ao exporem suas percepções, sentimentos ou opiniões; e, a interação entre o grupo pode se tornar muito dependente da ingerência do moderador (SILVA JÚNIOR; SILVA; MESQUITA, 2014).

Avaliando suas vantagens e limitações, é possível dizer que o GF é uma técnica de coleta que se mostrou bastante adequada ao tema e à natureza desta pesquisa, posto que propiciou coerência metodológica ao viabilizar que sujeitos que compartilham parte de seu tempo dentro do IFRS, realizando atividades discentes nos CSTPGs, reflitam sobre sua formação coletivamente. Além disso, oportunizou que um substancial número de sujeitos (diretamente envolvidos com o fenômeno em estudo) pudesse ser ouvido em um curto espaço de tempo e por meio de um baixo custo – algo que seria inviável se entrevistas individuais fossem realizadas com cada um deles.

Em relação ao tamanho de um Grupo de Foco, não há consenso entre os pesquisadores. Para Gaskell (2012), um GF compreende de seis a oito participantes. Stewart, Shamdasani e Rook (2007) apontam que ele deve ter entre oito e doze pessoas. Já Morgan (1997) delinea que é mais comum a reunião de seis a dez participantes, porém testemunha que essa regra não é unânime entre os pesquisadores, afirmando ser possível a realização de um GF com tamanhos menores e, também, maiores (entre quatro e vinte participantes). Sobre esse aspecto, Oliveira e Freitas (1998, p. 11) destacam que, na fase de definição do tamanho de um GF, “deve-se ponderar para que o mesmo seja pequeno o suficiente para que todos tenham oportunidade de partilhar suas percepções e grande o suficiente para fornecer diversidade de percepções”. Logo, é sugerido que, quando o número de integrantes exceder a doze participantes, o grupo seja dividido em dois menores (OLIVEIRA; FREITAS, 1998).

Tendo em mente essas orientações, definiu-se que cada GF seria composto por, no máximo, doze participantes e que o debate seria realizado com, no mínimo, oito indivíduos presentes. Assim, foram realizadas cinco sessões entre os meses de junho e agosto de 2018, nos

Campi Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul do IFRS, as quais contaram com a participação de quarenta e seis (46) alunos voluntários.

O primeiro grupo foi realizado no Campus Osório, com a participação de oito alunos concluintes e teve a duração de oitenta e seis minutos. O segundo e o terceiro grupo foram realizados no Campus Caxias do Sul, com a presença de nove e dez participantes, respectivamente, os quais estavam cursando o IV semestre (ou seja, pertenciam à turma do CSTPG em andamento com ingresso mais antigo no Campus). Cabe destacar que, no Campus Caxias do Sul, houve a necessidade de se dividir o grupo inicial de alunos voluntários em dois grupos menores, seguindo a recomendação de Oliveira e Freitas (1998). Logo, neste Campus, a primeira sessão transcorreu em oitenta e oito minutos e, na sequência, a segunda sessão teve duração de noventa e três minutos. No Campus Porto Alegre, foi realizado o quarto GF, com a participação de oito alunos concluintes e com duração de noventa e nove minutos. Por fim, o quinto e último grupo aconteceu no Campus Rolante, num período noventa e dois minutos e contou com a presença de onze alunos que cursavam o III semestre (pertencentes à turma em andamento com ingresso mais antigo no CSTPG daquele Campus). Ao total, foram contabilizadas mais de sete horas de entrevistas com Discentes através dos Grupos de Foco.

Em relação à quantidade de Grupos de Foco que deve ser realizada ao longo de uma investigação, Silva-Júnior, Silva e Mesquita (2014) delineiam que, geralmente, três ou quatro encontros são necessários e que, após isso, cabe ao pesquisador determinar se a coleta atingiu o ponto de saturação. Segundo Saccol (2009, p. 267), saturação é o termo utilizado para descrever o momento em que os materiais coletados se tornam repetitivos e não geram novas informações, ou seja, “quando novos indivíduos ou casos não apresentam nada de novo, nenhuma nova informação relevante à pesquisa”. Fontanella *et al.* (2011, p. 390) defendem que o ponto de saturação serve tanto para a saturação empírica quanto para a saturação teórica – momento em que “a interação entre campo de pesquisa e o investigador não mais fornece elementos para balizar ou aprofundar a teorização”. No caso desta pesquisa, o ponto de saturação ocorreu quando houve a realização de, ao menos, um Grupo de Foco em cada um dos quatro *Campi* do IFRS que foram, previamente, escolhidos para a coleta.

Assim sendo, a organização para a realização dos GFs transcorreu da seguinte forma: definidos (e, também, cientes e de acordo) os *Campi* do IFRS que fariam parte da pesquisa, foram novamente contatadas (primeiramente por e-mail e, posteriormente, por telefone) as Diretorias de Ensino e, também, os Coordenadores dos respectivos CSTPGs, com o objetivo de informar a necessidade de coleta de informações junto aos alunos concluintes (nos *Campi* Porto

Alegre e Osório) ou matriculados nas disciplinas mais avançadas do curso (como foi o caso dos *Campi* Rolante e Caxias do Sul – que não contavam, ainda, com turmas em fase de conclusão), por meio da realização de Grupos de Foco. Em respostas enviadas por e-mail, todas as Diretorias de Ensino (de cada um dos *Campi* participantes) se disponibilizaram a organizar, em parceria com os Coordenadores dos seus CSTPGs, os dias e os horários em que seriam realizados os GFs, bem como a efetuar a divulgação junto aos alunos com o perfil que foi pré-estabelecido para a pesquisa. Passados alguns dias após assumirem esse compromisso, os Coordenadores dos CSTPGs retornaram à pesquisadora (por e-mail) para informar o dia, o horário e o número de alunos que haviam confirmado sua participação voluntária nos GFs, em cada um dos *Campi* contatados. Cabe destacar que, com a intenção de incentivar e facilitar a participação de grande parte dos alunos que foram convidados (dado que a maioria deles trabalhava em horário comercial), todas as sessões dos GFs foram agendadas (pelos Coordenadores de Curso) no turno da noite, nos períodos destinados às aulas dos CSTPGs – com a prévia anuência dos Docentes, os quais cederam os períodos de suas disciplinas e dispensaram o registro da assinatura dos presentes durante as sessões.

Sobre a patente impossibilidade de se operacionalizar todas as variáveis (características, traços ou atributos) que devem ser consideradas para a seleção dos sujeitos participantes de uma pesquisa qualitativa, em especial aquela que adota o paradigma interpretativista, Saccol (2009) sinaliza que a opção mais acertada ao investigador reside na tentativa deste em acessar aqueles indivíduos que estão, intimamente, ligados ao fenômeno em estudo. Sobre a seleção dos participantes, Barbour e Kitzinger (1999) aconselham que ela seja feita considerando um grupo de indivíduos que convivam com o assunto a ser discutido e que tenham um profundo conhecimento dos fatores que afetam os dados mais pertinentes. Tendo em mente essas recomendações, arrolou-se que os atributos em comum (apresentados por todos os indivíduos participantes dos GFs) seriam (relembrando o que já foi dito): ser aluno de um dos CSTPGs oferecidos nos *Campi* Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul do IFRS; e, estar matriculado nas turmas, em andamento, mais avançadas do curso. Intentou-se com isso ouvir aqueles estudantes mais antigos em formação, de forma que os seus relatos fossem mais ricos em relação ao fenômeno, ou seja, em relação à formação que lhes era oferecida em seus CSTPGs. Ao longo da coleta de informações, outras variáveis apresentadas pelos quarenta e seis participantes dos GFs puderam ser avultadas, a saber:

a) ampla variedade etária, com participantes entre 21 e 56 anos;

- b) vinte e cinco indivíduos se identificaram como pertencentes ao sexo feminino e vinte e um ao sexo masculino;
- c) oito foram beneficiários de algum programa social do Governo Federal;
- d) trinta e três foram os primeiros de sua família a cursar uma graduação no Ensino Superior;
- e) oito ingressaram no IFRS através do Sistema de Cotas;
- f) nove possuíam renda familiar mensal de até dois salários mínimos; vinte e quatro, entre dois e cinco salários mínimos; doze recebiam mais de cinco e menos de dez salários mínimos; e, apenas um possuía renda familiar mensal acima de dez salários mínimos; e,
- g) apenas três não exerciam algum tipo de atividade remunerada.

Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos que participaram de maneira voluntária desta pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios a cada um deles. Em razão da grande quantidade de participantes e, também, como o objetivo de facilitar a identificação de quem são eles (se Discentes, Docentes, Coordenadores de Curso ou representantes das Diretorias de Ensino), decidiu-se que os nomes fictícios seriam compostos, no caso dos Discentes: pela letra da inicial (em maiúsculo) do nome do Campus no qual cursavam o CSTPG (onde também participou de um Grupo de Foco), acrescida da letra a (de aluno) e sucedida por um número arábico (de 1 a 19) como, por exemplo: Grupo de Foco do Campus Porto Alegre + aluno + participante n.º 2 = P(a2).

O Quadro 4, a seguir, traz a relação dos pseudônimos atribuídos aos oito (8) alunos participantes voluntários do Grupo de Foco, realizado no Campus Porto Alegre, bem como as variáveis apresentadas por cada um deles.

Quadro 4: Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Porto Alegre

GRUPO DE FOCO – CAMPUS PORTO ALEGRE							
Nome	Idade	Sexo	Beneficiário de Programa Social do Governo Federal	Primeiro da sua família a cursar uma Graduação Superior	Ingresso no IFRS por Cotas	Renda Familiar (em s. m.)	Exerce Atividade Remunerada
P(a1)	28	F	Sim	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
P(a2)	41	F	Sim	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
P(a3)	25	F	Não	Sim	Sim	2 ≤ 5 s. m.	Sim
P(a4)	21	F	Não	Não	Sim	2 ≤ 5 s. m.	Sim
P(a5)	56	F	Não	Sim	Não	Até 2 s. m.	Sim
P(a6)	33	F	Não	Sim	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
P(a7)	26	F	Não	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
P(a8)	28	F	Não	Sim	Sim	2 ≤ 5 s. m.	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2019)

O Quadro 5, a seguir, traz a relação dos pseudônimos atribuídos aos oito (8) alunos participantes voluntários do Grupo de Foco, realizado no Campus Osório, bem como as variáveis apresentadas por cada um deles.

Quadro 5: Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Osório

GRUPO DE FOCO – CAMPUS OSÓRIO							
Nome	Idade	Sexo	Beneficiário de Programa Social do Governo Federal	Primeiro da sua família a cursar uma Graduação Superior	Ingresso no IFRS por Cotas	Renda Familiar (em s. m.)	Exerce Atividade Remunerada
O(a1)	28	F	Não	Sim	Não	Até 2 s. m.	Sim
O(a2)	39	M	Não	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
O(a3)	53	F	Não	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
O(a4)	29	M	Sim	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
O(a5)	42	F	Não	Sim	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
O(a6)	35	F	Sim	Sim	Não	Até 2 s. m.	Sim
O(a7)	42	M	Não	Não	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
O(a8)	34	M	Não	Sim	Não	Mais de 10 s. m	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2019)

O Quadro 6, a seguir, traz a relação dos pseudônimos atribuídos aos onze (11) alunos participantes voluntários do Grupo de Foco, realizado no Campus Rolante, bem como as variáveis apresentadas por cada um deles.

Quadro 6: Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Rolante

GRUPO DE FOCO – CAMPUS ROLANTE							
Nome	Idade	Sexo	Beneficiário de Programa Social do Governo Federal	Primeiro da sua família a cursar uma Graduação Superior	Ingresso no IFRS por Cotas	Renda Familiar (em s. m.)	Exerce Atividade Remunerada
R(a1)	26	M	Não	Não	Não	2 ≤ 5 s. m.	Não
R(a2)	36	M	Não	Sim	Não	Até 2 s. m.	Sim
R(a3)	25	M	Não	Não	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
R(a4)	41	F	Sim	Sim	Não	Até 2 s. m.	Sim
R(a5)	28	M	Não	Sim	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
R(a6)	24	F	Sim	Sim	Sim	2 ≤ 5 s. m.	Sim
R(a7)	36	M	Não	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
R(a8)	46	F	Não	Sim	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
R(a9)	27	F	Não	Sim	Sim	Até 2 s. m.	Sim
R(a10)	26	M	Não	Sim	Não	Até 2 s. m.	Sim
R(a11)	26	M	Não	Não	Não	2 ≤ 5 s. m.	Não

Fonte: elaborado pela autora (2019)

O Quadro 7, a seguir, traz a relação dos pseudônimos atribuídos aos nove (9) alunos participantes voluntários do Grupo de Foco 1, realizado no Campus Caxias do Sul, bem como as variáveis apresentadas por cada um deles.

Quadro 7: Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Caxias do Sul

GRUPO DE FOCO 1 – CAMPUS CAXIAS DO SUL							
Nome	Idade	Sexo	Beneficiário de Programa Social do Governo Federal	Primeiro da sua família a cursar uma Graduação Superior	Ingresso no IFRS por Cotas	Renda Familiar (em s. m.)	Exerce Atividade Remunerada
C(a1)	37	M	Não	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
C(a2)	32	M	Sim	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
C(a3)	44	M	Não	Não	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
C(a4)	36	M	Não	Não	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
C(a5)	35	M	Não	Sim	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
C(a6)	38	F	Não	Não	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
C(a7)	35	M	Não	Sim	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
C(a8)	27	M	Não	Não	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
C(a9)	39	F	Não	Sim	Sim	Até 2 s. m.	Não

Fonte: elaborado pela autora (2019)

O Quadro 8, a seguir, traz a relação dos pseudônimos atribuídos aos dez (10) alunos participantes voluntários do Grupo de Foco 2, realizado no Campus Caxias do Sul, bem como as variáveis apresentadas por cada um deles.

Quadro 8: Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários do Campus Caxias do Sul

GRUPO DE FOCO 2 – CAMPUS CAXIAS DO SUL							
Nome	Idade	Sexo	Beneficiário de Programa Social do Governo Federal	Primeiro da sua família a cursar uma Graduação Superior	Ingresso no IFRS por Cotas	Renda Familiar (em s. m.)	Exerce Atividade Remunerada
C(a10)	24	F	Não	Sim	Não	Até 2 s. m.	Sim
C(a11)	38	M	Não	Não	Sim	2 ≤ 5 s. m.	Sim
C(a12)	20	F	Não	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
C(a13)	52	F	Não	Sim	Não	Até 2 s. m.	Sim
C(a14)	21	F	Sim	Não	Sim	5 ≤ 10 s. m.	Sim
C(a15)	34	F	Não	Não	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
C(a16)	55	M	Não	Não	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
C(a17)	45	F	Não	Sim	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim
C(a18)	30	M	Não	Sim	Não	2 ≤ 5 s. m.	Sim
C(a19)	25	F	Não	Sim	Não	5 ≤ 10 s. m.	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Burrell e Morgan (1979) delineiam que a lógica interpretativista é incoerente com contextos distantes do foco da pesquisa. Assim sendo, para a escolha do local onde um GF foi conduzido, alguns requisitos mereceram ser observados, a saber: ser livre de ruídos e possuir isolamento acústico (a fim de otimizar a captação das falas dos respondentes), dispor de climatização e de equipados com sistema de áudio e vídeo, dificultar a interferência de terceiros e de ser de fácil localização e acesso para todos os participantes (SILVA-JÚNIOR; SILVA;

MESQUITA, 2014). Em atenção a esses requisitos, todas as sessões dos Grupos de Foco transcorreram em salas de aula dos *Campi* do IFRS, pois entendeu-se que elas configuravam locais bem adequados para a condução dos debates com os alunos.

No que tange à organização do espaço físico do local escolhido, Aschidamini e Saupe (2004) delineiam que ela deve objetivar a participação e a interação do grupo, de tal modo que todos os participantes se encontrem dentro do campo de visão entre si e com o entrevistados, de forma a favorecer a interação e o sentimento de pertencimento ao grupo. Em função disso, sugere-se que os participantes sejam recebidos pelo entrevistador em um ambiente confortável e acolhedor e acomodados em cadeiras dispostas em um semicírculo, ou seja, em um arranjo de assentos que permita que todos possam estar em contato visual, com distâncias iguais entre todos e dentro do mesmo campo de visão (GASKELL, 2012). Logo, em atendimento a essas recomendações, as sessões dos GFs realizadas em salas de aulas do IFRS contaram, exclusivamente, com a presença dos alunos participantes (sem a presença de qualquer docente, a fim de evitar desconfortos/constrangimentos em relação às respostas dadas), os quais sentaram em semicírculo, de forma que todos pudessem estar em contato visual. As sessões tiveram duração entre 1h 26min e 1h 39min, totalizando 7 horas e 38 minutos.

Em um Grupo de Foco, o entrevistador é chamado de moderador e assume o papel de facilitador do processo de discussão, com ênfase nos processos psicossociais que emergem do grupo, ou seja, atentando para o jogo de interinfluências na formação de opiniões sobre um determinado tema (GONDIM, 2003). Em função desse papel, é aconselhável que o moderador tenha tido experiências na condução de trabalhos com grupos para que, durante a sessão, ele esteja familiarizado e confortável para guiar o processo do grupo rumo ao objetivo proposto, sempre respeitando e acreditando no bom senso dos participantes e encorajando todos os tipos de comentários (OLIVEIRA; FREITAS, 1998). Logo, em todos os GFs que foram realizados, o papel de moderador foi exercido pela própria pesquisadora desta tese.

Seguindo as orientações de Gaskell (2012), logo após todos os participantes do GF estarem acomodados em suas cadeiras e sentados em semicírculo, foi feita uma introdução com uma breve apresentação da pesquisadora e da investigação (tema e objetivos) e a explanação dos tópicos que seriam discutidos ao longo da sessão. Foi informado, também, que os diálogos seriam gravados para sua posterior transcrição e que cada convidado poderia desistir da sua participação a qualquer momento, mesmo depois de finalizada a sessão. Em seguida, foi solicitada a assinatura individual, de cada um dos participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G). Também foi requerido que os estudantes respondessem a um

questionário com algumas informações sociodemográficas (Apêndice C), de forma a revelar algumas características individuais dos participantes (já apontadas no texto), como aconselham Oliveira e Freitas (1998) e Sampieri, Collado e Lucio (2016).

Após o preenchimento e a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do questionário pelos estudantes, a pesquisadora solicitava que cada participante do Grupo de Foco se apresentasse aos demais presentes: dizendo o seu nome, idade (opcional), cidade onde residia e organização onde trabalhava (opcional). Esse momento de apresentação é uma das formas sugeridas por Morgan (1997) para o *ice-break* (quebra-gelo) entre os membros do grupo, pois o sentimento de segurança é neles fomentado quando estes podem fazer uma explanação de algo que conhecem bem (neste caso, a si próprios). Importa dizer que o *ice-break*, no início de cada GF, serviu, também, para aproximar a pesquisadora do grupo – já que todos os participantes se conheciam, pois cursavam disciplinas em comum nos CSTPGs. Posterior a isso, seguindo as orientações de Oliveira e Freitas (1998) e Gondim (2003), eram expostas algumas regras para o bom desenvolvimento da discussão, tais como: falar somente uma pessoa por vez; evitar conversas paralelas para que todos participem; todos serão encorajados a falar; e, não existem respostas certas ou erradas, mas pontos de vista diferentes.

Procurando desenvolver um diálogo aberto e acessível a todos, que conservasse a naturalidade e que oportunizasse a troca de pontos de vista, ideias e experiências entre os participantes, incentivou-se que os grupos se expressassem livremente (GASKELL, 2012). O roteiro de questões (Apêndice C) foi seguido na íntegra, buscando manter o ordenamento das perguntas que fora previamente estabelecido – justamente porque as primeiras eram direcionadas a dar um certo ritmo ao grupo (possibilitando que os estudantes se manifestassem sem receio ou muito comprometimento) para que, na sequência, questões mais polêmicas ou que suscitavam reflexões mais profundas fossem abordadas (SILVA-JÚNIOR; SILVA; MESQUITA, 2014). Outrossim, alguns tópicos acabaram sendo introduzidos pelos próprios entrevistados ao longo da sessão, não sendo necessárias as colocações de algumas questões por parte do moderador. Segundo Morgan (1997), um roteiro em um GF é importante, mas não deve ser confundido com um questionário. Um bom roteiro, segundo o autor, permite não só um aprofundamento progressivo, mas também a fluidez do debate, fazendo com que o moderador intervenha poucas vezes (apenas para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso, mantendo a fluência). Em função disso, a intenção do moderador nas sessões foi intervir, somente, conforme a lógica, o ritmo e a disposição dos grupos no decorrer do debate, permitindo fluência e espontaneidade.

Por fim, destaca-se que as sessões de coleta de informações por meio dos GFs foram acompanhadas por concisas notas de comentários, com a intenção de servirem de memorando, para a pesquisadora, das impressões acerca do que os integrantes enfatizavam bem como de suas reações, expressões, metáforas e analogias.

3.3.2 Entrevistas Individuais

Diferente dos questionários que são comumente empregados em pesquisas quantitativas, a entrevista individual é um instrumento frequentemente utilizado em pesquisas qualitativas e caracteriza-se por ser uma reunião onde duas pessoas (o entrevistado e o entrevistador), mediante uma conversação de natureza profissional, trocam informações a respeito de um determinado assunto (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2016). Janesick (1998) acrescenta que a conversação efetuada face a face em uma entrevista (no transcorrer de perguntas e respostas), possibilita a construção conjunta de significados em relação a um tópico. Logo, o uso da entrevista:

[...] para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (GASKELL, 2012, p. 65).

Sendo assim, o primeiro passo para que uma entrevista aconteça é o envio de um convite àquele indivíduo com quem se deseja conversar. Desta maneira, procedeu-se ao convite, enviado formalmente por e-mail, a todos os Docentes e Coordenadores de CSTPGs e, também, representantes (Coordenadores e Diretores) das Diretorias de Ensino dos *Campi* do IFRS participantes da pesquisa. O referido convite continha no corpo da mensagem, basicamente: uma breve apresentação da pesquisadora e da pesquisa que estava sendo desenvolvida (tema e objetivos); a importância da participação, na fase de construção do *corpus*, do referido convidado; o tempo médio de duração da entrevista; os meios que poderiam ser utilizados para a conversação (pessoalmente, por telefone ou por videoconferência); e da total disponibilidade de dias e horários para o agendamento do encontro, conforme preferência do entrevistado. Tão logo os e-mails foram encaminhados, os convidados começaram a retornar à pesquisadora, agradecendo o convite e se disponibilizando (ou não) a participar.

Gaskell (2012) delinea que, antes da realização de uma entrevista, seja previamente construído um roteiro (ou tópico guia) que contemple os fins e objetivos da pesquisa, o qual

servirá como um guia para a conversação – salvaguardando o entrevistador de esquecimentos em meio à entrevista e lembrando-o de que há uma agenda a ser seguida. Tendo em mãos o roteiro, o autor sugere que o entrevistador inicie a entrevista, de maneira aberta e descontraída, tecendo alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, agradecendo ao entrevistado por ter concordado em participar e solicitando sua permissão para que a sessão seja gravada.

Levando em conta essas orientações, as entrevistas que foram realizadas nesta tese (tanto com os Docentes e Coordenadores dos CSTPGs como com os representantes das Diretorias de Ensino) tiveram início com uma breve apresentação da pesquisadora e da pesquisa (tema e objetivos), seguida por algumas palavras de agradecimento em relação à participação do entrevistado. Em continuidade, era solicitada a permissão para que o áudio da entrevista fosse gravado, com a intenção de que, posteriormente, ele pudesse ser transcrito e analisado nos mínimos detalhes pela pesquisadora – acrescentando que isso permitiria a ela concentrar-se na conversa em vez de ficar fazendo anotações. Na sequência, o entrevistado era lembrado que ele usufruía de total liberdade para deixar de responder a qualquer questão, assim como recusar, a qualquer tempo, em participar da pesquisa, interrompendo sua participação, temporária ou definitivamente. Por fim, lhe era informado que o seu nome não seria divulgado nos resultados da pesquisa e que a pesquisadora se comprometia a utilizar as informações fornecidas por ele somente para os propósitos da pesquisa em questão. Afirmando o entrevistado estar ciente dos seus direitos e, também, de acordo com a gravação da conversa, prosseguia-se com o roteiro de entrevista.

A construção dos roteiros que foram utilizados nas entrevistas considerou as orientações de Gil (2007) e de Gaskell (2012). Os autores aconselham que uma entrevista seja iniciada de maneira amistosa, com algumas perguntas bem simples e interessantes, de forma a fazer com que o entrevistado se sinta relaxado e seguro. Ainda segundo eles, ao entrevistador cabe mostrar-se curioso e atento à conversação, encorajando o participante a se sentir à vontade e a expressar-se livremente e sem constrangimentos. No transcorrer da entrevista, é comum (e importante) que aconteçam pequenas pausas, de forma que o entrevistado tenha tempo para pensar e refletir sobre os tópicos em pauta (GIL, 2007; GASKELL, 2012). No momento de finalização das entrevistas, conforme é sugerido pelos autores, teceu-se, novamente, um agradecimento pelo interesse e pela disponibilidade do entrevistado em participar da pesquisa e reforçou-se a garantia de total confidencialidade das informações prestadas por ele.

No que diz respeito ao número de entrevistas individuais que carecem ser realizadas ao longo da coleta de informações em uma pesquisa, deve-se atentar ao ponto de saturação das

informações bem como ao excesso de materiais para uma análise aprofundada. Segundo Gaskell (2012), esse número varia de pesquisador para pesquisador, mas comumente gira em torno de quinze a vinte e cinco entrevistas. Logo, compuseram esta tese, ao todo, vinte e duas entrevistas – uma quantidade que atingiu a saturação das informações: quatorze delas com Docentes e quatro com Coordenadores de CSTPGs, e outras quatro com representantes das Diretorias de Ensino dos *Campi* do IFRS (Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul). Cabe ainda destacar que, especificamente, foram ouvidos quatro Docentes no Campus Porto Alegre, quatro Docentes no Campus Osório, três no Campus Rolante e outros três Docentes no Campus Caxias do Sul. Também foram entrevistados cada um dos Coordenadores de CSTPGs, nos quatro *Campi* participantes da pesquisa. Em relação aos representantes das Diretorias de Ensino, esta pesquisa contou com a participação dos Diretores de Ensino do Campus Porto Alegre e do Campus Rolante e dos Coordenadores de Ensino do Campus Osório e do Campus Caxias do Sul. De acordo com os relatos dos próprios representantes ao longo da coleta, em *Campi* menores (como é o caso de Osório, Rolante e Caxias do Sul), as atividades pertinentes às Diretorias de Ensino são compartilhadas entre os respectivos Coordenadores e Diretores, não havendo, na prática, funções distintas e exclusivas para cada um desses cargos. Já no Campus Porto Alegre, em função deste apresentar uma estrutura bem maior em comparação a outros *Campi* do IFRS (tanto no número de cursos que são oferecidos como na quantidade de colaboradores e de alunos), as inúmeras atividades da Diretoria de Ensino são segmentadas entre as Coordenadorias de Assistência Estudantil, de Gestão de Ensino e de Registros Estudantis, cabendo exclusivamente ao Diretor de Ensino coordenar as atividades dessas Coordenadorias – este aparecendo, portanto, como uma figura-chave por deter uma visão global do Setor de Ensino do Campus. Por fim, ressalta-se que, para desempenhar a função de Diretor ou Coordenador nas Diretorias de Ensino dos *Campi* do IFRS, o sujeito carece fazer parte do quadro permanente de Docentes da instituição.

Em continuidade, todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e a maior parte delas ocorreu nos *Campi* do IFRS, onde os participantes desempenhavam suas atividades profissionais. Face aos casos onde houve a efetiva impossibilidade da presença do entrevistado e do entrevistador em um mesmo ambiente, as entrevistas transcorreram por meio de chamada de vídeo através de aplicativos para celular. As entrevistas ocorreram entre os meses de abril e setembro de 2018 e tiveram uma duração que variou entre 45 minutos e 1 hora e 45 minutos. Os participantes se mostraram muito receptivos,

disponíveis e interessados em colaborar com a pesquisa através dos seus relatos, pois a investigação foi considerada relevante por tratar de um tema de comum interesse a todos eles.

Assim como ocorreu com os nomes dos participantes dos Grupos de Foco, também foram atribuídos nomes fictícios a cada um dos voluntários que participaram das entrevistas individuais, na intenção de preservar suas identidades. Em razão da grande quantidade de participantes, decidiu-se que os nomes fictícios seriam compostos por: no caso dos Docentes, da letra da inicial (em maiúsculo) do nome do Campus onde lecionam no CSTPG, acrescida da letra d (de Docente) e, também, de um número arábico (de 1 a 4); no caso dos Coordenadores de CSTPG, a sigla CC (em referência aos cargos que ocupam no Campus), acrescida de um número arábico (de 1 a 4); e, no caso dos Coordenadores ou Diretores atuantes nas Diretorias de Ensino, a sigla DE (em referência à Diretoria de Ensino) acrescida de um número arábico (de 1 a 4). O Quadro 9, a seguir, traz a relação dos pseudônimos atribuídos aos quatorze Docentes, participantes voluntários, que foram entrevistados nos *Campi* Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul do IFRS bem como algumas variáveis apresentadas por eles.

Quadro 9: Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Docentes Voluntários da Pesquisa

DOCENTES DO CSTPG PARTICIPANTES DA PESQUISA					
Nome	Tempo de Experiência Docente	Tempo de Experiência Profissional	Projeto de Pesquisa ou Iniciação Científica	Ações de Extensão	Núcleo ou Comissão
P(d1)	15 anos	5 anos	Sim	Sim	Sim
P(d2)	16 anos	24 anos	Sim	Sim	Sim
P(d3)	18 anos	35 anos	Sim	Sim	Sim
P(d4)	11 anos	22 anos	Não	Sim	Não
O(d1)	7 anos	10 anos	Sim	Sim	Sim
O(d2)	1 ano e 6 meses	9 anos	Não	Não	Sim
O(d3)	8 anos	3 anos	Sim	Sim	Sim
O(d4)	8 anos	5 anos	Sim	Sim	Sim
R(d1)	6 meses	3 anos	Não	Não	Sim
R(d2)	16 meses	13 anos	Não	Sim	Sim
R(d3)	8 anos	15 anos	Sim	Sim	Sim
C(d1)	3 anos e 6 meses	18 anos	Sim	Sim	Sim
C(d2)	19 anos	16 anos	Não	Não	Sim
C(d3)	1 ano e 6 meses	0	Não	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Com a intenção de garantir que os participantes não fossem identificados e tivessem suas identidades relevadas, algumas variáveis apresentadas por eles não puderam ser-lhes atribuídas, individualmente, no Quadro 9 acima. Assim sendo, nas Figuras 4 a 7, a seguir, são evidenciadas as variáveis representacionais de gênero, de faixa etária e de área de formação na graduação que puderam ser arroladas junto ao grupo de Docentes que foram entrevistados. A

Figura 3, abaixo, traz a representação dos docentes, participantes voluntários, por gênero ao qual se identificam:

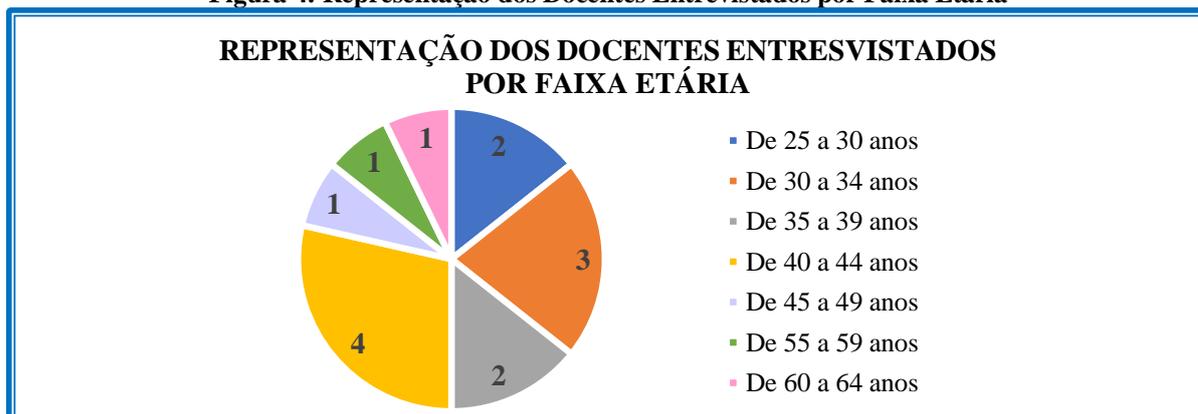
Figura 3: Representação dos Docentes Entrevistados por Gênero



Fonte: elaborado pela autora (2019)

A Figura 4, a seguir, traz a representação dos Docentes entrevistados, participantes voluntários, por faixa etária:

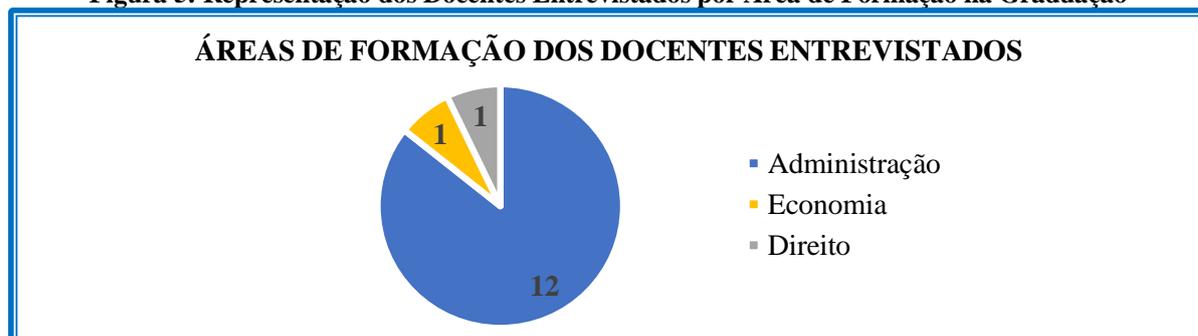
Figura 4: Representação dos Docentes Entrevistados por Faixa Etária



Fonte: elaborado pela autora (2019)

A Figura 5, a seguir, traz a representação dos Docentes entrevistados, participantes voluntários, por área de formação na graduação:

Figura 5: Representação dos Docentes Entrevistados por Área de Formação na Graduação



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Em continuidade, o Quadro 10, a seguir, traz a relação dos pseudônimos atribuídos, aleatoriamente, aos Coordenadores dos CSTPGs, participantes voluntários, que foram entrevistados nos *Campi* Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul bem como algumas variáveis apresentadas por eles.

Quadro 10: Relação dos Pseudônimos atribuídos aos Coordenadores dos CSTPGs

COORDENADORES DE CSTPG PARTICIPANTES DA PESQUISA					
Nome	Tempo de Experiência Docente	Tempo de Experiência Profissional	Projeto de Pesquisa ou Iniciação Científica	Ações de Extensão	Núcleo ou Comissão
CC1	Menos de 5 anos	Mais de 5 anos	Sim	Não	Sim
CC2	Mais de 10 anos	Mais de 20 anos	Sim	Sim	Sim
CC3	Menos de 5 anos	Mais de 15 anos	Não	Sim	Sim
CC4	Mais de 5 anos	Mais de 15 anos	Sim	Sim	Não

Fonte: elaborado pela autora (2019)

O quadro 11, a seguir, traz a relação dos pseudônimos atribuídos, aleatoriamente, aos participantes voluntários (Coordenadores ou Diretores) das Diretorias de Ensino que foram entrevistados nos *Campi* Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul bem como algumas variáveis apresentadas por eles.

Quadro 11: Relação dos Pseudônimos atribuídos aos participantes voluntários das Diretorias de Ensino

PARTICIPANTES VOLUNTÁRIOS REPRESENTANTES DAS DIRETORIAS DE ENSINO					
Nome	Tempo de Experiência Docente	Tempo de Experiência Profissional	Projeto de Pesquisa ou Iniciação Científica	Ações de Extensão	Núcleo ou Comissão
DE1	Mais de 15 anos	0	Não	Sim	Sim
DE2	Mais de 10 anos	0	Não	Sim	Sim
DE3	Mais de 5 anos	Menos de 5 anos	Sim	Sim	Não
DE4	Mais de 10 anos	0	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Relembrando o que já foi dito, a coleta de informações desta tese utilizou para as entrevistas roteiros semiestruturados, os quais continham questões que levaram em consideração cada um dos grupos de participantes (ver Apêndices C, D, E e F) – e em atenção aos objetivos específicos que foram estabelecidos inicialmente – tentando, porém, que a maioria das informações obtidas pudessem ser, posteriormente, comparadas entre si. Apesar de uma entrevista semiestruturada exigir que seja elaborado, anterior ao evento, um roteiro com questões que orientem e estruturam a conversação, ela também apresenta bastante flexibilidade, pois permite ao entrevistador introduzir perguntas adicionais ao longo da discussão – tanto para

especificar conceitos como para obter mais informações sobre os tópicos desejados (ou seja, nem todas as perguntas são pré-determinadas) (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2016). Logo, as questões abertas que compõem os roteiros deste tipo de entrevista permitem que os pontos de vista dos entrevistados sejam explorados com mais facilidade, haja vista que a escolha destes se dá em função dos conhecimentos que eles possuem em relação ao fenômeno que está sendo investigado (FLICK, 2015).

No que diz respeito a este estudo, os sujeitos entrevistados individualmente foram escolhidos considerando as funções que desempenhavam na formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais (se Docente de CSTPG, Coordenador de CSTPG ou representante da Diretoria de Ensino do Campus). No caso específico dos Docentes, o convite para participar da pesquisa foi feito a todo o Corpo Docente do CSTPG (nos *Campi* elencados para participar), porém observou-se que nem todos os convidados tiveram interesse ou disponibilidade para colaborar com a investigação. Diferente do que aconteceu com os Docentes, esta pesquisa contou com a participação de todos os Coordenadores de CSTPGs dos *Campi* escolhidos para a coleta. Já no caso dos representantes das Diretorias de Ensino, pode-se sublinhar que a enorme demanda de atividades do setor, a pouca experiência na função (já que muitos haviam assumido seus cargos há poucos meses) e, também, a escassez de tempo livre (relatados pelos próprios entrevistados), provavelmente, foram fatores que influenciaram na participação de apenas um representante de cada um dos *Campi* elencados.

Em relação aos roteiros de entrevista semiestruturada que foram utilizados para a coleta de informações nesta investigação, é possível dizer que, seguindo as orientações de Flick (2015), os mesmos foram construídos a partir de três tipos de questões, a saber: questões abertas, questões impulsionadas pelas teorias e questões confrontativas. Sublinha-se que as questões abertas foram respondidas abarcando os conhecimentos que os participantes possuíam de imediato, ou seja, com ideias que lhes vinham prontamente à mente. As questões impulsionadas pelas teorias contempladas nesta tese objetivaram, por sua vez, “tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado” (FLICK, 2015, p. 149). Por fim, as questões confrontativas tiveram a finalidade de verificar a consistência das informações que haviam sido expostas pelo participante.

Assim sendo, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes desta investigação objetivaram, primeiramente, conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa têm sobre a Educação para a Cidadania e, especificamente: no caso dos Docentes dos CSTPGs, investigar como eles buscam contemplar/promover a Educação para a Cidadania

em suas disciplinas; e, no caso dos Coordenadores dos CSTPGs e dos representantes das Diretorias de Ensino dos *Campi*, investigar como eles buscam incentivar/promover a Educação para a Cidadania no Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

A utilização de entrevistas semiestruturadas individuais com os Docentes, os Coordenadores de CSTPGs e os representantes das Diretorias de Ensino, nesta investigação, justifica-se pois partiu-se do entendimento de que esses sujeitos se expressariam livremente (ficando mais à vontade) em privacidade, ou seja, longe dos olhos de outras pessoas – mantendo, desta forma, o anonimato de sua participação. Em segundo lugar, evidenciou-se a necessidade de se explorar os tópicos em profundidade (sem o embate de opiniões) e, por esta razão, as entrevistas individuais foram elencadas como a melhor opção para tal. Derradeiramente, o tempo e a disponibilidade dos sujeitos foram considerados limitantes para o agendamento e a realização de Grupos de Foco. Assim sendo, ressalta-se que ao somar o tempo de todas as entrevistas individuais realizadas nesta investigação se chegou ao montante de 19 horas e 26 minutos.

3.3.3 Pesquisa Documental

De acordo com Gil (2007), não são somente os indivíduos que constituem fontes de informações para uma pesquisa social. Há, segundo o autor, muitos elementos relevantes a uma investigação social que podem ser obtidos através de fontes impressas como, por exemplo: arquivos históricos, leis, biografias, revistas, registros estatísticos, etc. Logo, a principal diferença entre uma pesquisa documental e uma pesquisa bibliográfica reside no fato de que a primeira tem como base materiais que, ainda, não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, enquanto a segunda se utiliza, essencialmente, das contribuições de vários autores sobre determinado tema (GIL, 2007).

Em uma pesquisa documental, segundo Flick (2015, p. 232), o pesquisador necessita sempre vislumbrar os documentos como “meios de comunicação”, ou seja, produzidos por alguém (ou uma instituição) visando a algum objetivo (prático) e a um tipo de uso (se público ou restrito a algumas pessoas). Isto posto, são elencados pelo autor quatro critérios que servirão de auxílio na escolha dos documentos analisados neste tipo de pesquisa: a autenticidade (se o documento é legítimo); a credibilidade (se não contém erros ou distorções); a representatividade (se se trata de um registro típico ou não – com informações que um registro em geral deve

conter); e, a significação (se é significativo – seja para o autor, para o leitor ou socialmente para alguém que configura objeto do documento em questão) (FLICK, 2015).

Considerando os critérios sugeridos por Flick (2015), a pesquisa documental abarcou, nesta tese, além do Projeto Pedagógico Institucional (a versão de 2014 e, também, a versão atualizada deste, publicada parcialmente no início de 2019 – pois, ainda, encontrava-se à época em fase de elaboração), mais quatro documentos institucionais do IFRS, de acesso público, denominados Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais, os quais norteiam, individualmente, a estruturação, a organização e o funcionamento dos CSTPGs em cada um dos quatro *Campi* participantes desta pesquisa. Ao contemplar esses documentos nesta investigação, intentou-se verificar como os documentos legais da instituição contemplam a Educação para a Cidadania em meio à formação que se propõem a oferecer aos estudantes bem como traçar uma linha comparativa entre o que é apregoadado pelo IFRS e o que é percebido pelos sujeitos participantes desta pesquisa. Sendo assim, o Quadro 12, a seguir, traz uma breve apresentação dos documentos que foram apreciados:

Quadro 12: *Corpus* de Documentos Analisados na Pesquisa

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRS	
NOME	ANO DE PUBLICAÇÃO
Projeto Pedagógico Institucional	2019
Projeto Pedagógico Institucional	2014
Projeto Pedagógico do CSTPG – Campus Porto Alegre	2012
Projeto Pedagógico do CSTPG – Campus Osório	2014
Projeto Pedagógico do CSTPG – Campus Rolante	2016
Projeto Pedagógico do CSTPG – Campus Caxias do Sul	2017

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Cabe destacar que, no Campus Osório (desde o primeiro semestre de 2018) e, também, no Campus Porto Alegre (desde o segundo semestre de 2018), entraram em vigor novos Projetos Pedagógicos para os CSTPGs. Porém, como no mesmo período em que o *corpus* desta pesquisa estava sendo construído (em meio a realização dos Grupos de Foco e das entrevistas individuais), esses novos projetos encontravam-se em plena fase de implementação (e, possivelmente, de ajustes) exclusivamente para os novos alunos ingressantes, optou-se pela análise dos antigos PPCs (vigentes para os alunos antigos que se encontravam em curso). Em outras palavras, entendeu-se que os antigos PPCs configuravam documentos mais representativos e significativos à investigação do que os atuais, haja vista que serviram como

norteadores para a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais que foi oferecida nesses *Campi*, nos últimos anos. Além disso, sublinha-se que todos os sujeitos, que foram entrevistados nesses *Campi*, relataram as suas percepções e experiências nos CSTPGs, sob a vigência e influência dos antigos projetos pedagógicos – não possuindo, em função disso, nenhuma percepção ou experiência em relação à formação que passou a ser oferecida a partir da implementação dos atuais PPCs.

3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS*

Pode-se dizer que a análise e a interpretação do *corpus* são duas atividades distintas, mas encontram-se estreitamente relacionadas, haja vista que é muito comum que ambas transcorram paralelamente e conjuntamente, sendo, na maioria das vezes, impossível delimitar a fronteira entre elas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Conforme explica Gil (2007, p. 168), enquanto o objetivo da análise reside em organizar e resumir as informações coletadas de forma que elas proporcionem o fornecimento de respostas ao problema da investigação, a interpretação intenta extrair “o sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”. Configurando o “núcleo central” de uma pesquisa, elas representam “a aplicação da lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação”, ensejando que o investigador adote uma postura analítica e reflexiva que contemple tanto os materiais concretos como os conceitos abstratos, movendo-se livremente entre a análise e a interpretação do *corpus* da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 151). Como, em última instância, qualquer técnica de análise de *corpus* constitui uma metodologia de interpretação (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011), essas duas atividades serão apresentadas, aqui nesta tese, na mesma seção e sem delimitação entre elas.

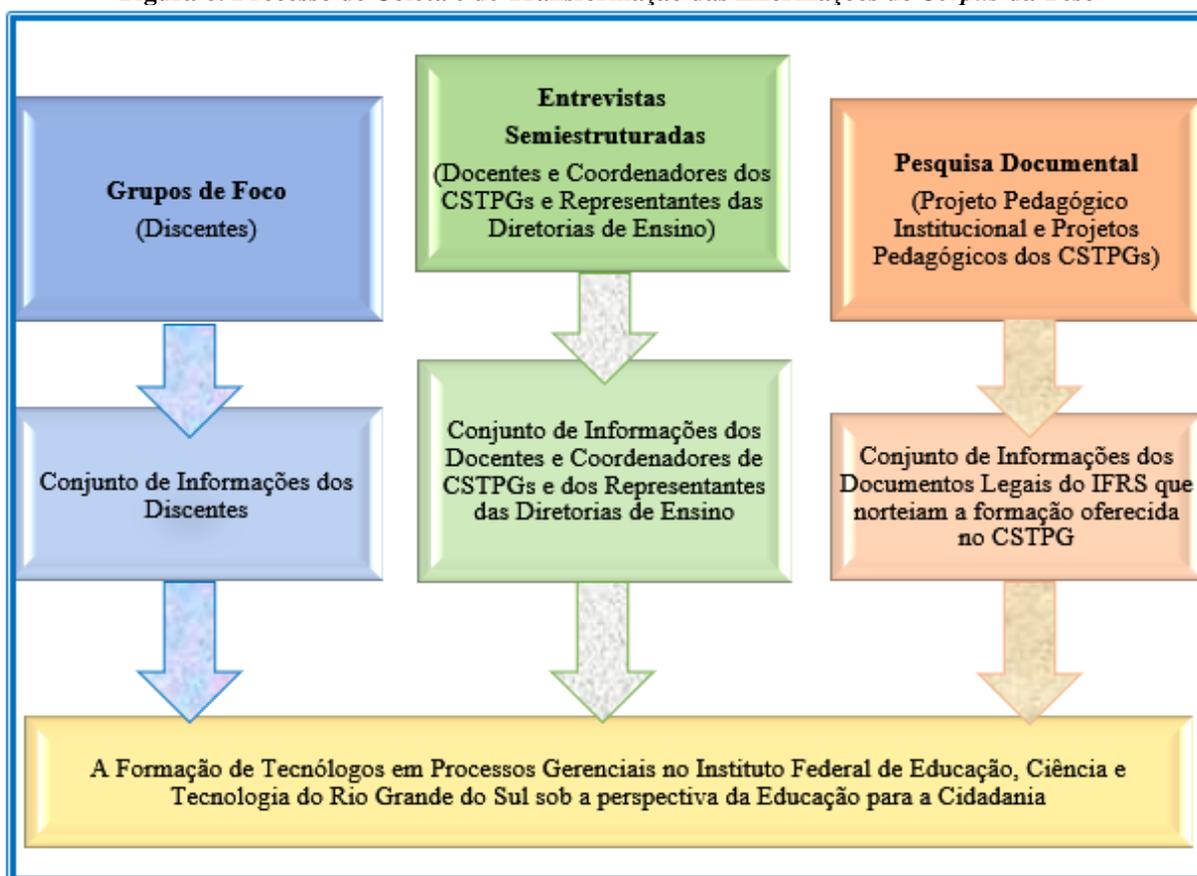
Com a intenção de assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno em questão e de se chegar aos significados corretos, de forma que os resultados alcançados fossem válidos e significativos, nesta investigação, foi adotada a estratégia de triangulação de informações (PRODANOV; FREITAS, 2013; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2016).

Como já mencionado anteriormente, os áudios de todos os Grupos de Foco e de todas as entrevistas foram gravados para que, ao final da coleta de informações, pudessem ser transcritos e, só então, analisados. Logo, na análise das transcrições foi fundamental considerar e refletir sobre o que, como e quando foi dito, ou seja, sobre as palavras empregadas e os seus significados, sobre os contextos em que as opiniões foram expressadas, sobre a consistência

interna dos relatos, sobre a frequência do dizer, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas que foram obtidas. Não obstante, as informações angariadas através das entrevistas (individuais e com Grupos de Foco) e da pesquisa documental permitiram a triangulação de informações que foi empreendida nesta tese.

Sobre a triangulação de informações, Prodanov e Freitas (2013) explicam que ela configura um processo de comparação entre elementos oriundos de diferentes fontes, no intuito de tornar mais convincentes e precisas as informações obtidas durante a coleta. Nesse sentido, Stake (2011) acrescenta que ela é um processo de triangulação de evidências encontradas em campo, sendo utilizada para se obter os significados corretos e se ter mais confiança em relação às evidências, promovendo, desta forma, uma melhor compreensão acerca do fenômeno que está sendo investigado. Assim sendo, cabe ressaltar que cada uma das técnicas utilizadas para a construção do *corpus*, nesta tese, gerou um conjunto de informações com o qual se procedeu à análise individual para, somente então, proceder-se à triangulação destes – conforme está representado na Figura 6, a seguir:

Figura 6: Processo de Coleta e de Transformação das Informações do *Corpus* da Tese



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Para a triangulação de informações buscou-se amparo na estrutura tridimensional narrativa, proposta por Sampieri, Collado e Lucio (2016, p. 509), onde: a dimensão da “continuidade” sustenta-se no presente, no passado e pretensão futuro da formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais estabelecida através do tempo; a dimensão da “situação” esteia-se nas ideias acerca da condição pós-moderna e as respectivas esferas do ambiente social (cultural, econômica, política e tecnológica); e a dimensão da “interação dos participantes” que contempla os sentimentos, as emoções e os desejos dos sujeitos participantes da pesquisa em relação à formação que é oferecida no CSTPG do IFRS.

Tendo em mente a orientação interpretativista e a natureza exploratória deste estudo, entendeu-se ser apropriado analisar os materiais coletados em campo por meio da aplicação da análise qualitativa de conteúdo (AC). De acordo com Bauer (2012, p. 191), essa técnica reduz a complexidade de uma coleção de textos, permitindo ao pesquisador fazer inferências de um texto para o seu contexto social, de forma objetivada, e construir índices por meio de “procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis”. Um índice, o autor explica, “é um sinal causalmente relacionado a outro fenômeno, assim como, por exemplo, a fumaça é um índice, ou um sintoma de fogo” (BAUER, 2012, p. 194).

Sobre a AC, Gil (2007) delinea que ela é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, empregadas para se compreender, de forma crítica, o sentido manifesto ou oculto das informações, constantes em documentos, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens (gestos, escritos, orais, etc.). Nesse sentido, Bardin (1977) acrescenta que a AC lança mão de práticas sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das mensagens, as quais possibilitam ao investigador chegar a indicadores que permitem inferir conhecimento das condições de produção e/ou recepção das mensagens. Logo, a autora propõe que na AC sejam seguidas três fases, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e, o tratamento dos resultados e interpretação. Sendo assim, seguiram-se as fases propostas por Bardin (1977), as quais são descritas na continuidade.

a) Pré-análise

As gravações dos áudios dos GFs e das entrevistas individuais foram transcritas e os textos editados, submetidos à leitura flutuante¹²⁰, recortados e reagrupados com base na

¹²⁰ A leitura flutuante consiste “em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96). Bardin (1977) explica que, nesta atividade, pouco a pouco a leitura vai se tornando cada vez mais precisa, em função da emergência de hipótese, da

similaridade semântica¹²¹, o que resultou na construção de índices (a partir de palavras ou ideias expressadas pelos sujeitos entrevistados). Como a análise do *corpus* comporta o objetivo prático de oferecer subsídios que respondam à questão de pesquisa, já no transcorrer da leitura flutuante foi realizada uma identificação preliminar de algumas unidades de informações – fossem elas do tamanho de uma palavra ou configurando uma extensa descrição de um episódio que fora vivenciado, desde que fornecessem informações potencialmente significativas à investigação (MERRIAM; TISDELL, 2016). Cabe ressaltar que, nesta etapa, também foram reexaminadas as anotações feitas em campo, durante a fase de coleta.

A pré-análise, esclarece Bardin (1977, p. 95), se configura numa fase de organização, cujo objetivo é tornar “operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso no desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”, ou seja, é uma etapa de tomada de decisões e estabelecimentos de regras a serem aplicadas na fase posterior. Assim sendo, estabeleceu-se que o tipo de unidade de informação, registro ou de significação escolhido seria de natureza temática, o mais comumente empregado na análise de entrevistas transcorridas em grupos. Bardin (1977, p. 105) explica que realizar uma análise temática consiste em “descobrir os núcleos de sentido” que compõem aquilo que foi expresso e cuja presença ou frequência de manifestação podem ter relevância para o objetivo analítico em questão. Em conformidade com a identificação de índices, a codificação foi do tipo aberta (onde os códigos emergem dos dados) (FLICK, 2015; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2016). Implementou-se, na sequência, ao princípio de exclusividade ou de exclusão mútua, o qual determina que cada unidade só pode atender a um código. Sobre a exaustividade da codificação aberta, Flick aponta que ela (2015, p 279), “não pode ser aplicada em todo o texto de uma entrevista”, mas, sim, utilizada em trechos esclarecedores ou, ao contrário, “extremamente obscuros”.

Sendo assim, aplicou-se a exaustividade nas etapas subsequentes: a categorização, ou nas palavras de Bardin (1977, p. 117), a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”; e, a codificação axial, uma operação onde as

projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possibilidade da aplicação de técnicas empregadas em materiais análogos.

¹²¹ Para Bauer (2012, p. 192), “os procedimentos da AC reconstróem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. O autor explica que a dimensão semântica foca na relação existente entre os sinais e o seu sentido normal – sentidos denotativos e conotativos em um texto, enquanto a sintática enfoca os transmissores de sinais e suas interrelações, descrevendo os meios de expressão e influência. Nesse sentido, Bardin (1977) defende que, na AC, o critério de recorte será sempre a similaridade semântica, mesmo que, às vezes, exista correspondência com unidades formais (como palavra e palavra-tema ou frase e unidade significante).

categorias são agrupadas para se chegar aos elementos centrais do fenômeno (FLICK, 2015; MERRIAM; TISDELL, 2016) com a intenção de se alcançar uma “amplitude conceitual” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2016, p. 442).

Elegeram-se para a categorização a terceira forma apresentada por Colbari (2014, p. 259), o qual defende ser possível: i) definir previamente as categorias “a partir do domínio da área do conhecimento em que se insere” ou “no momento da construção do objeto, o que envolve a definição do quadro teórico de partida e a formulação das hipóteses ou das questões norteadoras da investigação”; ii) permitir que as categorias surjam do “trabalho exploratório sobre o material a ser analisado, inspiradas ou instigadas pelo conteúdo, naquele momento da leitura flutuante do material que compõe o *corpus* da pesquisa, mas sempre em consonância com a problemática teórica”; ou, iii) combinar os dois processos anteriores. Como a categorização prevê a mediação entre o *corpus* e a teoria (BARDIN, 1977), consentiu-se que as categorias emergissem do conteúdo analisado, mas sem perder de vista as formulações teóricas sobre a Educação para a Cidadania, em um processo incessante de ida e volta entre teoria, categorização e codificação. Destarte, tendo em mente os objetivos específicos desta pesquisa, foram estabelecidos, inicialmente, os temas a partir dos quais seriam advindas as categorias: 1) Educação para a Cidadania; 2) Currículo; 3) Temas e Atividades; 4) Projetos de Pesquisa e Inovação; e, 5) Atividades de Extensão.

Almejando atender aos preceitos estabelecidos por Bardin (1977, p. 120), a definição das categorias buscou seguir os critérios de: “exclusão mútua” (onde cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); “homogeneidade” (não misturar diferentes níveis de abstração); “objetividade e fidelidade” (definir claramente as variáveis com as quais trata, assim como precisar os índices que determinam a inserção de um elemento numa respectiva categoria); “produtividade” (estabelecer categorias que objetivam fornecer resultados férteis sobre a investigação); e, “pertinência” (adequação aos objetivos perseguidos e ao conteúdo analisado).

b) Exploração do Material

Bardin (1977, p. 101) esclarece que a fase de exploração do material, “se as diferentes operações de pré-análise foram convenientemente concluídas, [...] não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”, tratando-se de uma longa e exaustiva execução mecânica da aplicação de codificação, decomposição e enumeração em atendimento

às regras que foram previamente estabelecidas. Em suma, nesta fase são implementadas todas as definições (sobre as unidades de informações, tipos de análise, codificação e categorização) estipuladas na etapa anterior. Nesta fase da descrição analítica, deu-se o estudo aprofundado do material textual em confronto com os referenciais teóricos utilizados.

Assim, para atender ao objetivo específico de “conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa (Discentes, Docentes, Coordenadores de Curso e representantes das Diretorias de Ensino) têm sobre a Educação para a Cidadania”, os resultados foram abordados sob um aspecto central denominado “Formação Ampla”. O Quadro 13, a seguir, (Tema “Compreensão sobre a Educação para a Cidadania”) reúne os elementos expressados pelos participantes categorizados, respectivamente, em duas subcategorias distintas.

Quadro 13: Tema “Compreensão sobre a Educação para a Cidadania”

MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO			
Categoria	Subcategoria	Código	Ideia-Chave
Formação Ampla	Objetiva	Conhecimento da Legislação	Possibilita ao indivíduo o conhecimento das leis vigentes em seu país, ou seja, dos seus direitos e dos seus deveres enquanto cidadão.
	Subjetiva	Ampliar a Visão de Mundo	Visa a ampliar a Visão de Mundo do indivíduo.
		Desenvolver a Consciência Crítica	Busca desenvolver a Consciência Crítica do indivíduo.
		Formar Agentes de Mudança	Intenta a formação de indivíduos para atuarem como Agentes de Mudança.
Objetivo Específico: Conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa (Discentes, Docentes, Coordenadores de Curso e representantes das Diretorias de Ensino) têm sobre a Educação para a Cidadania.			

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Por sua vez, para cumprir o objetivo específico de “investigar como os Discentes do CSTPG, no IFRS, percebem a Educação para a Cidadania ao longo de sua formação” foi designado o Tema “Percepção sobre o Currículo do CSTPG”. Neste Tema, os resultados apontaram ter, em comum, um aspecto central, o qual foi tratado sob duas subcategorias distintas (vide Quadro 14).

Quadro 14: Tema “Percepção sobre o Currículo do CSTPG”

MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO			
Categoria	Subcategoria	Código	Ideia-Chave
Contempla a EC	Parcialmente	Poucas disciplinas	O currículo do CSTPG possui poucas disciplinas voltadas à EC dos alunos.
		Muitas disciplinas	O currículo do CSTPG possui muitas disciplinas voltadas à EC dos alunos.

	Integralmente	Todas as disciplinas	Todas as disciplinas oferecidas no currículo do CSTPG buscam desenvolver aspectos da EC dos alunos, seja abordando temas como promovendo discussões ou, ainda, incitando reflexões.
Objetivo Específico: Investigar como os Discentes do CSTPG, no IFRS, percebem a EC ao longo de sua formação.			

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Com a intenção de cumprir três objetivos específicos (“investigar como os Coordenadores dos CSTPGs e os representantes das Diretorias de Ensino buscam incentivar/promover a Educação para a Cidadania no IFRS”; “investigar como os Docentes do CSTPG, no IFRS, buscam contemplar/promover a Educação para a Cidadania em suas disciplinas”; e, também, “investigar como os Discentes do CSTPG, no IFRS, percebem a Educação para a Cidadania ao longo de sua formação”), foi designado o Tema “Promoção/Incentivo da Educação para a Cidadania nas Atividades e nos Temas propostos nas disciplinas”. Neste Tema, os resultados apontaram ter, em comum, um aspecto central, o qual foi tratado sob duas subcategorias distintas (vide Quadro 15).

Quadro 15: Tema “Promoção/Incentivo da EC nas Atividades e nos Temas propostos nas disciplinas”

MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO			
Categoria	Subcategoria	Código	Ideia-Chave
Promovem/ Incentivam/ a Educação para a Cidadania	Reflexões e Debates	Teoria <i>versus</i> Prática	Temas e atividades que buscam relacionar a Teoria com a Prática Profissional dos futuros tecnólogos promovem/incentivam a Educação para a Cidadania.
		Contexto Social	Temas e atividades que tratam de questões do contexto social, ou seja, contemplam assuntos diversos da vida em sociedade promovem/incentivam a EC como, por exemplo: direitos e deveres sociais, diversidade (de gênero, de raça, de cor, de opção sexual, etc.), acessibilidade, racismo, machismo, misoginia, entre outros.
	Prática Educativa dos Docentes	Experiências Pessoais	A prática educativa dos docentes, ao contemplar o compartilhamento de suas experiências pessoais (tanto as profissionais como as de vida), promove/incentiva a EC dos alunos.
<p>Objetivo Específico 1: Investigar como os Coordenadores dos CSTPGs e os representantes das Diretorias de Ensino buscam incentivar/promover a Educação para a Cidadania no IFRS.</p> <p>Objetivo Específico 2: Investigar como os Docentes do CSTPG, no IFRS, buscam contemplar/promover a EC em suas disciplinas.</p> <p>Objetivo Específico 3: Investigar como os Discentes do CSTPG, no IFRS, percebem a EC ao longo de sua formação no curso.</p>			

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Também com a intenção de cumprir o objetivo específico de “investigar como os Discentes do CSTPG, no IFRS, percebem a Educação para a Cidadania ao longo de sua

formação”, foi designado o Tema “Avaliação dos Projetos de Pesquisa e Inovação (PP&I) propostos aos alunos do CSTPG”. Neste Tema, os resultados apontaram ter, em comum, um aspecto central, o qual foi tratado sob duas subcategorias distintas (vide Quadro 16).

Quadro 16: Tema “Avaliação dos Projetos de Pesquisa e Inovação (PP&I) propostos aos alunos do CSTPG”

MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO			
Categoria	Subcategoria	Código	Ideia-Chave
Nunca Participaram	Desconhecem	Não há iniciativas	Os alunos expressaram desconhecer PP&I que foram e/ou que estejam sendo oferecidos/desenvolvidos em seus <i>Campi</i> (tanto pelo CSTPG como por qualquer outro curso).
	Conhecem	Horários dificultam a participação	Os horários em que os PP&I são oferecidos/desenvolvidos em seus <i>Campi</i> dificultam a participação daqueles alunos que trabalham.
		Iniciativas são de outros cursos	Os PP&I propostos/oferecidos aos alunos do CSTPG são iniciativas de outros cursos.
Objetivo Específico: Investigar como os Discentes do CSTPG, no IFRS, percebem a EC ao longo de sua formação.			

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Igualmente com a intenção de atender ao objetivo específico de “investigar como os Discentes do CSTPG, no IFRS, percebem a Educação para a Cidadania ao longo de sua formação”, foi designado o Tema “Avaliação das Atividades de Extensão (AEx) propostas aos alunos do CSTPG”. Neste Tema, os resultados apontaram ter, em comum, um aspecto central, o qual foi tratado sob duas subcategorias distintas (vide Quadro 17).

Quadro 17: Tema “Avaliação das AEx propostas aos alunos do CSTPG”

MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO			
Categoria	Subcategoria	Código	Ideia-Chave
Conhecem	Nunca Participaram	Divulgação Ruim	A divulgação das AEx promovidas/desenvolvidas é ruim, pois raramente são divulgadas aos alunos com antecedência.
		Inexistem AEx	Inexistem AEx promovidas/desenvolvidas pelo CSTPG.
	Participaram	Preparação Profissional	As AEx promovidas/desenvolvidas visaram à preparação profissional dos alunos.
		Educação para a Cidadania	As AEx promoveram/incentivaram a EC dos alunos.
Objetivo Específico: Investigar como os Discentes do CSTPG, no IFRS, percebem a EC ao longo de sua formação.			

Fonte: elaborado pela autora (2019)

c) Tratamento dos Resultados e Interpretação

A última etapa da Análise de Conteúdo tem por objetivo tornar o *corpus* da investigação válido e significativo. Para tanto, considerando a matriz categorial que foi preestabelecida, são compendiadas e postas em evidência as informações obtidas através da análise (estas sistematizadas em categorias, subcategorias e códigos – com suas definições, descrições de regras e exemplos), conforme propõe Bardin (1977). Nesse sentido, a autora delinea que, tendo o pesquisador “à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1970, p. 101).

É por meio da compendiação dos resultados que se torna possível inferir padrões, tendências e/ou relações entre analogias, diferenças e complementaridades das percepções expressas pelos sujeitos participantes da investigação. Nesse sentido, Colbari (2014, p. 263) sublinha que é a partir da etapa de tratamento dos textos que o pesquisador consegue passar para “o nível da interpretação, que extrai das descrições prévias a carga de significados psicológicos e culturais ou individuais e sociais”. Por fim, os “resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em novas dimensões teóricas, ou praticada graças a diferentes técnicas” (BARDIN, 1977, p. 101). Como lembra Gil (2008), o trajeto completo da Análise de Conteúdo resulta do fornecimento de respostas ao problema proposto inicialmente pela pesquisa.

Sendo assim, a justificativa da estrutura metodológica da terceira fase da análise cumpre, inclusive, também a função exploratória dos resultados obtidos em campo que será apresentada junto a eles. Finalizado o delineamento da metodologia implementada, segue-se ao capítulo 4 – onde constam a apresentação, a análise e a interpretação dos resultados de investigação desta tese.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Por meio da análise dos conteúdos contidos nos diálogos dos Grupos Focais realizados com alunos e nas respostas das entrevistas individuais com Docentes e Coordenadores de CSTPGs e, também, com representantes de Diretorias de Ensino dos *Campi* Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul, foi possível, por inferência, delinear como se dá, na perspectiva da Educação para a Cidadania, a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais no IFRS – objetivo desta tese. Sendo assim, neste capítulo são apresentados, analisados e interpretados os conteúdos manifestados pelos entrevistados, segmentados, por sua vez, em categorias.

Sublinha-se que os cinco primeiros segmentos deste capítulo apresentam os cinco eixos temáticos que foram definidos em atenção aos objetivos específicos desta pesquisa quanto à formação que é oferecida e desenvolvida no CSTPG do IFRS. São eles: a) conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa (Discentes, Docentes, Coordenadores de Curso e representantes das Diretorias de Ensino) têm sobre a Educação para a Cidadania; b) investigar como os Coordenadores destes cursos e os representantes das Diretorias de Ensino buscam incentivar/promover a Educação para a Cidadania no IFRS; c) investigar como os Docentes buscam contemplar/promover a Educação para a Cidadania em suas disciplinas; e, d) investigar como os Discentes percebem a Educação para a Cidadania ao longo de sua formação. Logo, em cada um dos eixos contemplados são interpretadas as categorias e as subcategorias do conteúdo analisado.

A fragmentação do conteúdo, transcorrida durante sua respectiva análise, permitiu que este se tornasse operacionalizável para que, na continuidade, fosse possível analisar as inter-relações presentes na pluralidade de percepções que os diferentes atores – os participantes voluntários desta pesquisa – possuíam em relação ao fenômeno que foi investigado. Por conseguinte, o sexto e último segmento deste capítulo traz a síntese dos resultados, em atenção ao objetivo geral desta pesquisa.

4.1 A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Os resultados acerca da compreensão que os sujeitos entrevistados têm em relação à Educação para a Cidadania constituem-se em uma única categoria denominada, aqui, por “Formação Ampla”, expressada por meio de duas características: “Objetiva” e “Subjetiva” (vide Quadro 13 no Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico). Assim sendo, o presente item

tem início com a retomada do que dizem os documentos legais do IFRS (PPI e PPCs) sobre a formação que a instituição se propõe a oferecer, de forma a ressaltar aspectos que remetam à Educação para a Cidadania. Na sequência, são apresentadas as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa: primeiramente, dos representantes das Diretorias de Ensino e dos Coordenadores dos CSTPGs e, na continuidade, as percepções dos Discentes e, também, dos Docentes, em conformidade com as subcategorias que emergiram dos conteúdos analisados.

4.1.1 Formação Ampla

No Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2014a; 2019) está expresso que o IFRS entende o indivíduo enquanto um ser histórico-social, cultural, inacabado, predisposto às relações sociais e constituído por meio da convivência com outros seres. É em razão dessas características que a instituição o vislumbra, assim como Freire (2001, p. 12), como “um ser ininterruptamente em busca e naturalmente em processo”, ou em outras palavras, como um ser em permanente movimento no tempo e espaço, numa incessante busca para sanar as necessidades que surgem em meio à produção de sua existência.

É a partir desse entendimento que o Instituto afiança que, ao pensar o ser humano, parte da projeção da sua coletividade em meio a uma sociedade que se contrapõe às concepções de imobilidade, de imutabilidade da realidade e de naturalização das relações – perfazendo-se, assim, em um espaço com inúmeras possibilidades históricas, culturais e dialógicas para todos os indivíduos que nela se relacionam. Logo, o Instituto apregoa que a sua intenção, através da formação que oferece, é possibilitar que o indivíduo desenvolva a capacidade de refletir sobre sua própria existência e, também, de pensar socialmente ou, em outras palavras, fazer com que ele consiga compreender a existência de uma realidade desigual e, também, conceber as relações de poder na dimensão material, reconhecendo que as lutas de classes pautam os movimentos da sociedade onde ele está inserido (IFRS, 2014a; 2019).

Ao perseguir essa intenção, o IFRS assegura que o seu trabalho, enquanto instituição de ensino, está pautado na perspectiva da transformação social, isto é, na projeção de uma sociedade baseada em relações genuinamente igualitárias, na qual a democracia remeta ao conceito amplo de cidadania – indo muito além da participação política dos indivíduos através do voto e consistindo na possibilidade de todos terem acesso à Educação, à cultura, ao trabalho, a qualidade de vida, etc. Desta maneira, ele afiança compreender que a Educação emerge como uma prática contra-hegemônica, envolvendo a transformação humana na direção do seu

desenvolvimento pleno e configurando-se como um processo complexo e dialético, onde os sujeitos consigam se autoidentificar do ponto de vista histórico. É a partir desse entendimento que o Instituto destaca que a Educação não pode estar a serviço das demandas do mercado, mas, sim, em sintonia com as necessidades de formação profissional – através de uma articulação permanente entre Trabalho e Educação (IFRS, 2014a; 2019).

Indo além, o IFRS garante defender a indissociabilidade entre a Educação geral e profissional e rejeitar uma Educação de caráter adaptativo, prescritivo e instrumental, se propondo, com isso, a oferecer “uma educação profissional politécnica, reflexiva, crítica e política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura, das artes, do esporte e do lazer” (IFRS, 2014a, p. 14). Desta maneira, assevera que se orienta para o cumprimento da sua missão (expressa em sua lei de criação), optando por projetos pedagógicos que contribuam para a formação de egressos que, dentre outras características, possuam: 1) formação humana e cidadã; 2) autonomia; 3) capacidade reflexiva; 4) condições de interpretar a sociedade e o mundo do trabalho, exercendo sua cidadania com base na justiça, na equidade e na solidariedade; e, 5) capacidade de promover transformações significativas (tanto para si – enquanto trabalhador – como para o desenvolvimento social) (IFRS, 2019).

É a partir das orientações dispostas na LDB bem como no Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2014a; 2019) que os Projetos Pedagógicos dos CSTPGs asseguram serem construídos. Sendo assim, o CSTPG Porto Alegre delinea que sua organização curricular pretende se apoiar no compromisso ético com o desenvolvimento de competências profissionais e que a sua meta, em relação à formação de tecnólogos, reside na busca pela crescente autonomia intelectual do cidadão trabalhador, de forma a torná-lo capaz de articular e mobilizar competências que envolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de, na vida prática, dar respostas inovadoras e criativas aos desafios profissionais e tecnológicos (IFRS, 2012).

Afirmado ser uma instituição comprometida com o desenvolvimento humano integral, o Campus Osório, por sua vez, expressa promover uma Educação científica, tecnológica e humanística de qualidade, visando à formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes, competentes (técnica e eticamente), que tenham compromisso efetivo com as transformações sociais, políticas, culturais e ambientais, e que entendam a sua atuação no mundo do trabalho em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Em função disso, afirma que o seu CSTPG terá como propósito o desenvolvimento pessoal e profissional do

aluno, procurando formar profissionais cidadãos portadores de uma visão crítica e empreendedora, com competência e capacidade para articular teoria e prática e para serem agentes capazes de interferir positivamente na sociedade, de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais (IFRS, 2014a).

Ao retomar a concepção, expressa no PPI (IFRS, 2014a; 2019) de Educação como prática social, o Campus Rolante relembra o fato de que esta deve orientar-se para a formação de cidadãos plenos e autônomos. Sob esse entendimento, delinea que o seu CSTPG tem a pretensão de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através da oferta de um curso com um currículo baseado no diálogo, de forma a fortalecer o trabalho em equipe (tanto dos Discentes quanto dos Docentes) e a ampliar as fronteiras do conhecimento, “com vistas à formação de um cidadão em sua totalidade” (IFRS, 2016, p. 24). Ressalta, também, que o seu CSTPG assume o desafio de desenvolver o educando (pessoal e profissionalmente), de formá-lo com uma visão crítica e empreendedora e de desenvolver suas capacidades para a atuação profissional no âmbito da Administração bem como para ser um agente capaz de interferir positivamente na sociedade onde vive (IFRS, 2016).

Por sua vez, o Campus Caxias do Sul enfatiza, em seu PPC (IFRS, 2017), o seu compromisso com a oferta de um ensino com vistas à formação de cidadãos trabalhadores, com a interculturalidade, com a democratização do conhecimento científico, tecnológico e pedagógico, com a promoção da cultura, buscando difundir entre seus alunos o exercício da autonomia, da liberdade para pensar, criticar, criar e propor alternativas. Tendo em vista esta premissa, ele expressa que o seu CSTPG buscará superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, através de processos formativos unitários e unilaterais que visem ao desenvolvimento de todas as dimensões humanas – e não apenas aos saberes imperativos para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Assim, destaca que o CSTPG buscará garantir o desenvolvimento das competências necessárias à prática profissional bem como “uma formação de profissionais conscientes de sua cidadania, preocupados em transformar a realidade com a finalidade de alcançar uma sociedade mais democrática, solidária e humanista” (IFRS, 2017, p. 27-28).

No mesmo caminho das concepções sobre Educação que são defendidas e promovidas pelo IFRS em seus documentos legais (nos quais é possível observar um entendimento de que esta deve ir além da simples preparação para o trabalho e estar comprometida com a Educação para a Cidadania do indivíduo, ou seja, com a sua transformação na direção do seu amplo e pleno desenvolvimento), os representantes das Diretorias de Ensino e, também, os

Coordenadores dos CSTPGs expressaram compreender a Educação para a Cidadania como uma formação ampla – indo além dos conhecimentos específicos de uma determinada área profissional e buscando desenvolver no indivíduo sua autonomia e sua capacidade compreensiva, reflexiva e crítica, de maneira que ele consiga fazer sua própria leitura do mundo para exercer plenamente sua cidadania. Nesse sentido, os participantes DE2, DE1, DE4 e DE3 compreendem que ela objetiva, além do aprendizado dos conteúdos (gerais e, também, específicos de uma profissão), fomentar espaços para a reflexão crítica dos estudantes sobre o mundo, sobre suas relações sociais e, também, sobre os seus papéis de protagonismo na sociedade.

DE2: É ter um espaço onde a gente possa estar refletindo, possa estar aprendendo (não só os conteúdos, enfim). [...] Então, eu entendo que a Educação para a Cidadania contribui nesse sentido: para que a gente possa olhar para o mundo com outros olhos [...] para além do senso comum [...] e para que a gente reflita de forma crítica sobre as relações que a gente vive.

DE1: Eu acho que ela é pra conseguir compreender o que é o “ser no mundo”, né. É entender que eu desempenho um papel importante, fundamental (pra mim como ser [...] e na minha relação com o outro). Eu acho que a Educação para a Cidadania ela desenvolve esse exercício de “ser no mundo”: que eu não tô isolado – [...] que eu vivo em sociedade e sou parte desta sociedade (sou parte integrante e, também, parte colaborativa).

DE4: Ela prevê um trabalho que vai para além desta parte específica que nós temos nos cursos, [...] é entender a própria cultura, a construção da sociedade onde ele vive. [...] É a formação de um sujeito que consiga compreender o local em que ele está; que ele consiga fazer a leitura da sociedade de modo crítico e reflexivo.

DE3: É proporcionar que, além do conhecimento técnico e prático da profissão, o aluno tenha condições de exercer plenamente a cidadania, possibilitando a ele ser protagonista no mundo de maneira geral.

Sobre a Educação Tecnológica, Ciavatta (2014) delineia que ela se configura na união do estudo e do trabalho, do conhecimento e da prática, no sentido de promover a superação da divisão social do trabalho e, com isso, uma nova sociedade. Assim sendo, torna-se visível o viés político e emancipatório que este tipo de formação comporta, ao intentar superar, através de uma Educação ampla, a divisão social do trabalho (entre o manual e o intelectual), formando trabalhadores que, também, possam ser dirigentes nessa nova sociedade (que saibam controlar o processo e o produto de seu trabalho). Logo, considerando os depoimentos de CC1, CC4, CC2 e CC3 é possível ressaltar que, também, para esses participantes a preocupação com Educação para a Cidadania dos futuros Tecnólogos em Gestão de Processos Gerenciais faça com que, ao longo de sua formação, sejam contemplados os conhecimentos específicos inerentes à sua profissão (como Finanças, Marketing, Contabilidade, Direito, etc.) bem como

temas que acrescentem aos seus conhecimentos gerais como um todo – levando os estudantes à reflexão, ao pensamento crítico e à uma postura ativa e resolutiva na sociedade – como, por exemplo: Direitos Humanos, Ética, Sustentabilidade, Diversidade e Acessibilidade.

CC1: É formar o profissional com competências técnicas específicas da área, mas, também, com essa compreensão da sociedade onde ele está inserido, com entendimento sobre Direitos Humanos, Ética, Sustentabilidade, etc.

CC4: Visa a formar uma pessoa para que ela consiga exercer seus direitos e deveres (por assim dizer) de forma plena. [...] E não é só o Direito propriamente dito, mas conhecimentos gerais para a pessoa se situar no mundo. [...] Para que essa pessoa consiga exercer todas as suas possibilidades. Enfim, fazer com que ela não tenha restrições na sociedade em termos de exercer os seus direitos e seus deveres.

CC2: É dar ao aluno autonomia, o acesso à informação e as possibilidades de escolha na sua vida e, também, na sua própria carreira (para além daquilo que as próprias legislações e normativas do MEC nos falam). [...] É ter debates que estão relacionados, por exemplo, a igualdade de gênero [...], a questão da acessibilidade e, também, a questão da diversidade.

CC3: Ela é um processo libertador e para criar massa crítica, [...] pessoas com massa crítica (com entendimento) e não, simplesmente, pessoas que só critiquem o que é feito. É formar pessoas que, realmente, trabalhem e apresentem soluções para os problemas reais.

Ribeiro (2002) explica que a Educação é apontada (quase que por unanimidade) por pesquisadores, educadores e diferentes movimentos sociais, como uma via para a constituição da cidadania e para a conquista de direitos sociais. Não obstante, para a autora parece haver um consenso de que a conquista da cidadania pelos indivíduos implica o conhecimento de seus direitos e deveres por meio de uma sólida e ampla formação. Em função disso, ela abaliza que a Educação carece ser reconhecida como um bem “acessível a todos os indivíduos, de modo a tornar possíveis as condições para o exercício de uma efetiva cidadania (RIBEIRO, 2002, p. 115). Não obstante, há cinco dimensões complementares que se constituem em exigências para o exercício de uma cidadania plena: a) cidadania política; b) cidadania social; c) cidadania econômica; d) cidadania civil; e, e) cidadania intercultural (GADOTTI, 2006).

4.1.1.1 Objetiva

a) **Conhecimento de leis**

Segundo Vasconcelos (2007, p. 110), as leis de um país podem ser vistas como “um conjunto de ‘andaimes’ que suportam e enquadram os modos de ser e fazer que já existem no tecido social” ou, em outras palavras, configuram um conjunto de normas e regras

sociais para que os cidadãos possam viver de maneira mais agradável e produtiva uns com os outros. Nesse sentido, Freire (2001, p. 25) explica que será considerado um cidadão todo aquele “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” – o qual só poderá ter sua cidadania garantida através da fruição dos seus direitos e do cumprimento dos seus deveres enquanto cidadão, bem como pelo cumprimento dos mesmos por parte da sociedade. Logo, sobre a Educação para a Cidadania, o entrevistado P(a1) expressou entender que ela oportuniza um aprendizado para além das teorias de um curso, assegurando ao aluno o conhecimento de leis, de direitos e deveres de um indivíduo enquanto cidadão: “é algo que além das teorias da Administração: é aprender sobre as leis, os nossos direitos e os nossos deveres. Muita gente não sabe que tem direito de alguma coisa e isso, também, é algo que tem que ser ministrado na escola”.

Sobre a cidadania, Gadotti (2006, p. 134) ressalta que ela não pode existir sem a democracia, haja vista que a “cidadania é, essencialmente, a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia”. Deste modo, ela só existe numa sociedade onde o direito de reivindicar os direitos esteja efetivamente assegurado e onde o conhecimento destes se estendam, continuamente e permanentemente, a toda a população (COVRE, 2002). Sob esta mesma linha de pensamento, os respondentes O(a4), O(a2) e C(a1) afirmaram que a Educação para a Cidadania oferece subsídios para o indivíduo ser um bom cidadão, isto é, para ter uma conduta ativa e de boas práticas, através do conhecimento da legislação vigente e dos seus direitos e dos seus deveres enquanto cidadão. Conforme trechos das suas respostas: “ela nos ajuda a fazer valer os nossos direitos e deveres de cidadão: saber reconhecer seus direitos e deveres e colocar isso em prática, né. Ensina as pessoas a ser cidadão, a exigir seus direitos, a colocar em prática isso - e a ter boas práticas também” (O(a4)); “de fato, ela te ensina a ser um bom cidadão, com boas práticas” (O(a2)); e “ah, tem a legislação (e é assim) e é lei e a gente tem que seguir, mas será que não tem uma forma de melhorar isso? E, como eu melhoro isso? Será que se eu me envolver mais nisso talvez eu consiga fazer algo melhor” (C(a1)).

Também para o respondente O(a1), a Educação para a Cidadania visa a ampliar os conhecimentos do aluno em relação às leis vigentes, para que ele consiga usufruir do seu lugar na sociedade – no sentido de que ele saberá a quem se dirigir e como exigir seus direitos: “é ter uma Educação para que possamos ter conhecimento. Ampliar nosso conhecimento para poder ocupar bem nossa posição na sociedade. Saber a quem se dirigir e saber exigir (amparado pelas leis vigentes)”. Sobre esse aspecto, FREIRE (2001) esclarece que, qualquer que seja a nossa prática profissional (Medicina, Engenharia, Contabilidade, Docência, etc.), ela exige que nós

que a exerçamos com responsabilidade. Para o autor, ser responsável no desenvolvimento de uma prática profissional qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres e, de outro, o exercício de direitos: o direito de sermos tratados com dignidade e com respeito pela organização na qual ou com a qual trabalhamos; o direito de recebermos uma remuneração decente; o direito de termos, efetivamente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social. Acrescenta que o respeito a estes direitos é um dever daqueles que estão no comando (nos diferentes níveis de poder) das atividades organizacionais de que fazemos parte (FREIRE, 2001).

4.1.1.2 Subjetiva

a) **Visão de Mundo**

Vasconcelos (2007) delinea que a escola se configura como um *lócus* fundamental de Educação para a Cidadania, sendo de uma importância cívica fundamental: não como uma antessala para a vida em sociedade, mas se constituindo como degraus de uma caminhada onde a família e a comunidade também estão inseridas. Representando ela este espaço, carrega o dever de revelar aos estudantes a cultura do outro (para que possam compreender as singularidades e as diferenças), a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo. Porém, numa perspectiva de Educação e de formação ao longo da vida, emerge simultaneamente a importância estratégica da Educação não-escolar (da Educação não-formal, especificando a importância educativa das instituições não escolares, tais como: a família, a comunidade, as redes sociais, os grupos e associações dos quais o indivíduo faça parte. Sob este mesmo entendimento, os participantes P(a8) e P(a3) enfatizam que a Educação para a Cidadania se dá ao longo da vida e em diversos lugares (dentro do clã familiar, na escola, entre o grupo de amigos ou de colegas, etc.). A seguir, trechos dos seus depoimentos:

P(a8): Eu acredito que essa Educação tu recebe em conjunto com outras. Porque, conforme tu vai te desenvolvendo e passa a frequentar a escola e conviver com pessoas em outros grupos (que tu te identificas ao longo da vida), tu vai transformando a tua Educação naquilo que tu acredita. [...] E tu vai multiplicando também os teus conhecimentos e distribuindo aquilo que tu vai adquirindo ao longo da tua vida.

P(a3): Ela é integral: tu começa de casa com a formação do carácter – ensinar, desde pequena a criança (que ela tem que ser amiguinha do coleguinha, auxiliar o coleguinha dentro da sala de aula) e que ela precisa, também, auxiliar em casa mesmo (dentro da

família). E, conforme ela vai crescendo e vai se desenvolvendo, vai aprendendo e, também, recebendo da própria escola essa Educação.

Sobre a família é possível afirmar que ela se desenha como o primeiro espaço onde o indivíduo encontra (ou não) afeto, segurança e diversidade, constituindo-se, assim, em seu primeiro espaço de Educação para a Cidadania – porque é a “instância matriz de socialização” na vida dos sujeitos (VASCONCELOS, 2007, p. 112). Tomada num sentido mais amplo, a família (enquanto comunidade de destinos) pode assumir as mais diversas formas: tradicionais, monoparentais, de acolhimento, etc. Todavia, o mais importante, segundo Vasconcelos (2007), é que a família seja, para o indivíduo, exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao mundo à sua volta, de abertura e de solidariedade para com os outros. Remetendo a esse entendimento, o respondente O(a6) expressou que a Educação para a Cidadania, ao seu ver, está relacionada com formação ética e moral do indivíduo (que é desenvolvida tanto no âmbito acadêmico como no familiar): “acho que tem a ver com a Educação moral e ética, também. É a Educação não só a acadêmica, mas, também, aquela que a gente traz de casa”.

Ponderando sobre o compromisso de um profissional (independentemente de sua área de atuação), Freire (1979) aponta para a exigência do seu constante aperfeiçoamento, em busca da superação do especialismo (que não é o mesmo que especialidade). Ele explica que, ao longo de sua vida profissional, o indivíduo tem a obrigação de “ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos” (FREIRE, 1979, p. 10). Isto posto, sublinha-se que, para o participante R(a4), a Educação para a Cidadania é importante porque, através dela, o sujeito adquire mais conhecimentos e consegue ampliar os seus horizontes. Em seu depoimento, a seguir, ele afirma que o indivíduo que possui mais conhecimentos passa a ver o mundo de uma nova forma (mudando sua visão), a ser mais consciente, a se importar mais e a agir com mais responsabilidade (com as pessoas à sua volta, nas atividades que executa, no trabalho que desenvolve, na sua cidade, etc.).

R(a4): Eu acredito na importância da Educação para a Cidadania, porque a partir dela que tu adquire mais conhecimento e tu amplia teus horizontes e tu passa a ver o mundo de outra forma, passa a respeitar muito mais tudo: as atividades (passa a ver as atividades de outra forma) e as pessoas ao teu redor – porque a gente começa a ter uma compreensão diferente das coisas. Penso que quanto mais a gente estuda, mais a pessoa tem consciência do que ela faz, da importância que ela dá para o seu trabalho, para a sua cidade, né. Ela muda sua visão.

Por sua vez, o participante R(a5) expressou que, ao seu ver, a Educação para a Cidadania é responsável por mostrar aos indivíduos que a política é algo importante porque ela tende a influenciar a vida de todas as pessoas: “às vezes, as pessoas não se importam com política e falam muito ‘ah, eu não gosto de política’. [...] Só que essa Educação mostra para nós que a política é importante, no sentido de que ela envolve todo o nosso cotidiano [...] e, com isso, a gente passa a ver essas atividades de outra forma”. Sobre esse aspecto, Ciavatta (2006a, p. 922-923) destaca que a formação do cidadão emancipado para o mundo do trabalho vai “além da preparação para o trabalho reduzida ao seu aspecto operacional, simplificado, isento dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” e busca garantir, ao cidadão trabalhador, “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. Logo, ser cidadão é possuir direitos civis perante a lei, ter direitos políticos e, também, ser ativo no destino da sociedade (PINSKY; PINSKY, 2003). Indo além, Ciavatta (2006b) assevera que compreender a realidade do mundo onde todos os sujeitos estão imersos não configura uma tarefa simples ou banal. Logo, para dar o primeiro passo nessa direção, é preciso que se tenha em mente que as realidades são múltiplas e, muitas vezes, contraditórias (no sentido em que se modificam, continuamente, no tempo e no espaço, gerando novas situações, oposições e, até mesmo, conflitos entre classes e grupos sociais). Logo, é para conseguir vislumbrar a sociedade como um todo que a Educação para a Cidadania intenta formar os indivíduos, segundo os participantes P(d2) e P(d4). Nas palavras de P(d2), ela forma o aluno para que ele tenha “uma visão muito mais holística da coisa toda: não simplesmente como uma peça na engrenagem e, sim, ter uma visão da engrenagem como um todo”. E, para P(d4), além de propiciar que o sujeito conheça questões relacionadas à sua profissão, uma Educação para a Cidadania abordará temáticas que emergem da própria sociedade (como sustentabilidade, imigração e refugiados, assistência social, etc.).

P(d4): Educação para a Cidadania, no meu entendimento, é essa formação em que o estudante vai ir além das questões profissionais de alguma profissão (Engenharia, Informática ou da própria Administração). É uma formação pra que ele consiga enxergar a sociedade como um todo e praticar essas coisas nas realidades sociais que a gente tem hoje. Por exemplo: [...] a questão da imigração e dos refugiados; a questão da sustentabilidade; a questão do próprio apoio social que a gente precisa dar para a sociedade. [...] Essas coisas são muito necessárias para o desenvolvimento integral do cidadão (do estudante).

Indo além, Freire (1996, p. 38) aponta para a Educação como “uma forma de intervenção no mundo”: uma intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos, implica

tanto no esforço de reproduzir a ideologia dominante quanto em desmascará-la – neutra (ou indiferente) a qualquer uma destas hipóteses a Educação jamais foi. Em sua tarefa dialética e contraditória, erramos em considerá-la, isoladamente, apenas como uma reprodutora da ideologia dominante ou apenas como uma força de desocultação da realidade (imaginando que ela atua livremente, sem obstáculos ou dificuldades). É na capacidade do ser em observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper, optar, que se abre a possibilidade da transgressão ao que está posto no mundo: é o saber da História como possibilidade e não como determinação, pois o mundo não é, ele está sendo. Desta maneira, Freire sublinha a impossibilidade de se estudar só por estudar (de estudar descomprometidamente, como se misteriosamente o sujeito nada tivesse a ver com o mundo – um lá fora e distante mundo, alheio a ele), porque “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, dado que a acomodação do sujeito é apenas o “caminho para a sua inserção, que implica decisão, escolha e intervenção na realidade” (FREIRE, 1996, p. 30). É sob este pano de fundo que, na visão do entrevistado O(d2), a EC remete à uma Educação que, além de manter a preocupação com questões que emergem do contexto social e histórico (nos âmbitos regional e nacional), também procurará abordar como essas (e outras questões) são enfrentadas em outros países (principalmente em relação à diversidade social, de gênero e de raça). Para O(d2), é uma Educação que “está preocupada com o contexto sócio-histórico da região e do país e que atua trazendo, também, o que acontece em outros lugares (em outros países), [...] principalmente, se preocupando com todas as questões relacionadas às diversidades sociais e culturais e às diversidades de gênero e de raça”.

b) Consciência Crítica

Compartilhando da mesma visão de Freire (1996) de que a Educação não é neutra, Mészáros (2005, p. 76) sublinha que ela “não pode funcionar suspensa no ar”, ou seja, uma efetiva transformação social (emancipadora e radical) só é concebível através de uma ativa e concreta contribuição da Educação no seu sentido mais amplo. Logo, dentre seus desígnios estará a elaboração de estratégias que levem os sujeitos à sua própria automudança bem como à mudança das condições de sua existência – através de uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da sua existência individual e social. É nesse sentido que, para os respondentes C(a5) e R(a9), a Educação para a Cidadania contribui, pois ela é responsável por desenvolver um olhar mais crítico, no indivíduo, acerca do que acontece à sua volta. Mais

precisamente, ela promove a insatisfação do indivíduo (em relação às injustiças e às atitudes ruins de algumas pessoas) e, com isso, ele tenta reagir àquilo que entende estar errado:

C(a5): Por isso que eu acho que essa Educação é tão importante: porque com ela as pessoas começam a questionar mais; não ficam conformadas com certas situações e passam a tomar atitudes. Eu acho que aí é que acontece a mudança: a partir do conhecimento. Se a pessoa não tem conhecimento, ela não tem como argumentar certas coisas. Então, se tu tem uma boa base, se tu tem uma boa Educação, o resto são consequências que só tentem a evoluir para melhor.

R(a9): É a questão de atitudes... Ah, fulano jogou um lixo ali na rua, sabe... Tu vê alguém maltratando um animal... Ou sendo mal educado com alguém. Tu não fica mais, assim, confortável. E eu acho que é isso que a Educação para a Cidadania promove: a insatisfação com as injustiças, com as atitudes ruins. [...] São coisas pequenas que antes passavam despercebidas e que, hoje, a gente se importa quando acontecem.

Configurando a Educação como um processo através do qual se constitui, em cada indivíduo, a universalidade própria da espécie humana (SAVIANI, 1990), uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica reside em propiciar as condições adequadas para que os educandos (em suas relações uns com os outros) ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Essa experiência, segundo Freire (1996), é assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, criador, transformador, realizador de sonhos (os seus e, também, os dos outros), capaz de sentir raiva e, também, capaz de amar. Nesse sentido, a assunção do ser (enquanto indivíduo – único e singular) não significa a exclusão dos outros, porque é “na ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” e a desenvolver a solidariedade social e política necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (FREIRE, 1996, p. 19). Logo, o respondente R(a2) expressou acreditar que a Educação para a Cidadania visa a desenvolver no indivíduo uma consciência de pertencimento ao coletivo, ou seja, conscientizá-lo de ele é uma parte que compõe um todo maior. Conforme explica R(a2) na frase a seguir, somente através da união das pessoas numa coletividade é possível alcançar objetivos inimagináveis:

R(a2): Eu acho mais que é essa Educação é voltada à consciência de que eu sou uma unidade, mas eu faço parte do coletivo. [...] À medida que as pessoas se educam para a cidadania, o coletivo se fortalece e, com isso, se alcançam objetivos que sequer se ousou pensar. Eu acho que essa seria uma coisa muito importante da Educação para a Cidadania: a consciência de cidadania. Seria bom se todo mundo desenvolvesse um grau quantitativo disso para buscar, logo, o que a gente precisa enquanto comunidade.

Assim como R(a2), o participante CS(d2) também afirmou compreender a Educação para a Cidadania como uma formação que visa conscientizar o indivíduo, não só de pertencimento ao coletivo, mas, também, do impacto que seus valores, decisões e ações tem na

vida de outras pessoas: “é fazer com que o cidadão, de fato, tenha (com que o aluno, o profissional) consciência do impacto das ações dele, o que os valores e as decisões que ele toma geram no outro”. Acrescentou que, ao seu ver, é uma Educação que vai além do operacional, do produtivo e do econômico, abarcando o respeito (às regras, aos outros e à coletividade), as questões éticas e as questões ambientais: “educar para a Cidadania é educar para o respeito ao outro, respeito às regras, respeito à coletividade, às questões éticas, às questões ambientais, [...] é educar para além do operacional, do produtivo e do econômico”.

Seguindo, também, essa linha de pensamento, R(d3) declarou compreender a EC como uma formação que vai além da preparação técnica para o trabalho, contemplando o conjunto de relações do indivíduo na sociedade (tanto as relações familiares como as desenvolvidas no âmbito profissional e acadêmico), de forma que o aluno consiga: vislumbrar as diferentes realidades (a fim de desenvolver uma consciência crítica sobre a sua vida e a de outras pessoas), compreender qual é o seu papel na sociedade e, também, refletir sobre o que ele pode fazer para melhorar a sua participação nela.

R(d3): É uma formação para além da questão técnica do trabalho, é para o conjunto das relações dela < pessoa > na sociedade. Discutir, um pouco: a relação com a família, a relação com o colega de trabalho, do curso; que outras pessoas na sociedade passam por dificuldades e não tem acesso ao básico; qual a posição do aluno na sociedade e o que pode ser feito para melhorar as ações dele; etc. Mostrar que isso é ser cidadão: é olhar para o lado e pensar que eles participam do mundo, é ter uma visão mais crítica da vida em sociedade.

Sob o entendimento do participante R(a9), além de desenvolver um olhar mais crítico no indivíduo, é através da Educação para a Cidadania que ele começa a se importar mais com aquilo que deixará de legado para as futuras gerações: “a gente se preocupa em ver o que está acontecendo e, também, o que está ficando para essas próximas gerações (na verdade, essa é a nossa herança para o que está vindo aí, o que a gente está deixando de exemplo). Eu acho que o exemplo que a gente dá é algo muito importante”. Sobre a preocupação com o futuro das próximas gerações, Zalauf (2000, p. 100) assevera que cada vez mais pessoas (tanto leigas quanto estudosas) estão reunidas (numa crescente consciência coletiva) em torno de debates e reflexões sobre como desviar o caminho da humanidade da sua previsível “rota de colisão com o entulho gerado pela irresponsabilidade coletiva de raízes históricas e culturais dessa mesma humanidade”. Todavia, para aumentar a angústia dessas pessoas, a velocidade de reação e as decisões de processos corretivos e/ou preventivos não acompanham o galope da depredação (provocada por comportamentos coletivos inconsequentes) da base de sustentação da vida (ZALAUF, 2000).

Assim sendo, ressalta-se que a Educação, além de ser necessária para a própria sobrevivência do ser humano, ela é, também, imperativa para as pessoas conquistarem sua liberdade, se tornem mais autônomas e mais felizes e consigam exercer de forma plena sua cidadania (GADOTTI, 2009). Sob este prisma, os respondentes O(d3) e O(d4) afirmaram que a EC visará à autonomia do sujeito, possibilitando uma formação social, crítica e de empoderamento do indivíduo: “é uma Educação necessariamente crítica e que tenha, por finalidade precípua, a autonomia do sujeito” (O(d3)); “é uma formação social, uma formação crítica e de empoderamento (no caso, principalmente, das nossas alunas)[...] é, justamente, uma mudança de posicionamento social em relação ao mundo e, para alguns, é como eles passam a se reconhecer enquanto cidadãos” (O(d4)).

Nesse sentido, O(a1) expressou que a EC incentiva o indivíduo a participar mais de discussões, a procurar pelo que é certo e a não aceitar, cegamente, tudo que o ouve (buscando questionar mais e não aceitar tudo que está posto) – conforme é possível observar através do seu depoimento: “a partir dela, tu vê que tu busca mais a discussão, tu busca mais o que é certo, tu não aceita tudo como palavra final. [...] Eu vejo que o, hoje, o ensino tem muito mais disso. [...] É se sentir parte disso e não só a obediência cega”. Sobre esse aspecto destacado por O(a1), Freire (1987) já descrevera em seus estudos, asseverando que os próprios homens são produtores da sua realidade social (objetiva) e que, para transformá-la, a tarefa se impõem exclusivamente a eles próprios (através da sua consciência crítica sobre a realidade e por meio de sua práxis – que é a reflexão e a ação deles sobre o mundo de maneira a transformá-lo). Ainda para Freire (1987, p. 7): “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente”.

c) **Ser um Agente de Mudança**

Mesmo que, ainda, por si só, a Educação não consiga assegurar a justiça social, nem o respeito ao meio ambiente, nem a erradicação da violência, nem o fim das discriminações sociais e outros tantos objetivos humanistas que atualmente se colocam para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indispensável do esforço para tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas” (MELLO, 1998). É neste contexto que emerge o relato do participante P(a3), o qual expressou entender que EC visará ao desenvolvimento do ser humano como um todo (intelectualmente, socialmente e profissionalmente) para que ele seja capaz de observar,

de interpretar o que vê e, a partir disso, propor mudanças que sejam benéficas à sociedade: “é você conseguir se situar enquanto cidadão dentro de uma sociedade. Eu acho que engloba o ser humano como um todo, tanto no seu aspecto profissional como no seu aspecto intelectual, como no seu aspecto cidadão (que vê, que interpreta e que tenta mudar pra melhor, na sociedade, aquilo o que você acredita)”.

Seguindo a mesma linha de pensamento de P(a3), o respondente C(a12) delineou que a EC possibilita que o indivíduo desenvolva conhecimentos para ser um agente de mudança na vida de outras pessoas, ou em outras palavras, que ao adquirir conhecimentos, o indivíduo busque os utilizar para melhorar a vida daqueles que estão ao seu redor: “eu imagino que é mais ou menos assim... O que tu tá recebendo de conhecimento, tu consiga doar. Que tu possa ser um agente de mudança, possa ser útil na comunidade que tu vive, né, que tu possa utilizar esse teu conhecimento para melhorar a vida das pessoas ao teu redor”. Sobre aos agentes de mudança, Freire (1979) descreve que ele não pode ser um indivíduo neutro frente ao mundo, frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos. Ele, enquanto trabalhador social, enquanto ser no mundo, faz sua opção e é essa opção que determina tanto o seu papel como seus métodos e técnicas de ação. Um agente de mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação (pelo contrário, ele a procura e a vive). “Todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmitificação do mundo, da desmitificação da realidade. Vê nos homens *com* quem trabalha – jamais *sobre* quem ou *contra* quem – pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos” (FREIRE, 1979, p. 28).

Também partindo do entendimento de que a Educação para a Cidadania visa ao desenvolvimento de indivíduos que atuarão como agentes de mudança junto às comunidades onde vivem, C(a10) afirmou que a EC é um tipo de Educação voltada ao bem coletivo e C(a16) acrescentou que, enquanto agentes de mudança, esses indivíduos buscarão compartilhar os seus conhecimentos com outros: “Educação para a Cidadania, pra mim, seria uma Educação voltada à comunidade, ao bem coletivo e não pensando só no individual” (C(a10)); e “é procurar erguer o lugar onde tu estas. O erguer do lugar onde tu estas não seria tu simplesmente adquirir o conhecimento e guardar ele pra ti e, sim, procurar incentivar outras pessoas a terem esse conhecimento, no sentido de ajudá-los a chegar até ele” (C(a16)).

Sob esse mesmo entendimento, os entrevistados CS(d1), P(d1) e P(d3) expressaram acreditar que a Educação para a Cidadania visa à formação de sujeitos que contribuam ativamente para com a sociedade. Para CS(d1), ela busca formar indivíduos que sejam agentes

ativos na sociedade, ou seja, tenham participação social nas decisões pertinentes ao lugar onde vivem: “é pra ser um agente ativo; [...] é pra tornar um cidadão ativo através de uma Educação voltada para isso”. Nesse sentido, P(d1) delineou que é uma formação que desenvolve no indivíduo uma preocupação em contribuir positivamente para o coletivo (e não somente em benefício próprio): “é formar pessoas que contribuam para a coletividade, que tragam uma contribuição para a sociedade: que não pensem somente no seu umbigo, somente na sua situação pessoal, mas que pensem em fazer diferença positiva nesse mundo”. E, P(d3) sublinhou que ela, também, intenta conscientizar o indivíduo de que existem pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades que ele (de estudar, por exemplo) e que, em função disso, ele tem o dever de retribuir à sociedade, de alguma maneira, as oportunidades que teve.

P(d3): Aquelas pessoas que tem melhores condições (digamos, um entendimento melhor), aquelas que podem ir além do lugar comum, elas não têm apenas o direito, [...] mas essas pessoas têm o dever de construir algo melhor e, de alguma forma, de compensar aquilo que recebeu e que muitas pessoas não conseguiram receber. Por exemplo: [...] são poucas pessoas que recebem Educação neste país e pelo mundo afora. Então, significa dizer que, se você teve este privilégio, de partir de uma família [...] que ajudou você a se tornar um sujeito melhor, então, como cidadão, você deve, de alguma forma, prestar um serviço para a sociedade que o acolheu.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o participante O(d1) expressou entender a Educação para a Cidadania como uma formação do ser humano, que intenta trabalhar, não só, aspectos relacionados ao mundo do trabalho, mas também desenvolver um cidadão que, além de possuir uma consciência política, tenha, também, uma participação mais ativa, colaborativa e humana na sociedade: “é a formação do ser humano: não só formar para o mundo do trabalho, mas trabalhar com esse indivíduo para que ele seja, realmente, um cidadão que tenha uma participação na sociedade de forma mais colaborativa, para que ele desenvolva, também, competências em saber se inter-relacionar de uma forma mais amigável, mais humana.

Por fim, afirmando crer que a Educação para a Cidadania é algo transversal a todas as formações, o entrevistado CS(d3) sublinhou que ela intenta formar indivíduos que mantenham uma atuação profissional guiada por valores éticos e morais e voltada ao desenvolvimento sustentável da região onde atuam (alinhando aspectos econômicos, ambientais e sociais): “é formar um profissional que pense no desenvolvimento sustentável de onde ele venha a atuar (tanto economicamente falando, mas também ambiental e socialmente), com ética e valores morais bem construídos, independentemente do seu trabalho. Acredito que é algo transversal a todas as formações”.

4.2 A EDUCACAO PARA A CIDADANIA NO CURRÍCULO DO CSTPG

Os resultados da percepção dos entrevistados a respeito da presença e/ou promoção da Educação para a Cidadania no currículo oferecido pelo CSTPG constituem-se em uma única categoria denominada, aqui, por “Contempla a Educação para a Cidadania”, expressada por meio de duas características: “Parcialmente” e “Integralmente” (vide Quadro 14 no Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico). Assim sendo, o presente item tem início com a retomada dos preceitos norteadores da organização curricular dos CSTPGs expressos nos documentos legais do IFRS (PPI e PPCs). Na sequência, são apresentadas as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa: primeiramente, dos representantes das Diretorias de Ensino e dos Coordenadores dos CSTPGs e, na continuidade, as percepções dos Discentes e, também, dos Docentes, em conformidade com as subcategorias que emergiram dos conteúdos analisados.

4.2.1 O Currículo contempla a Educação para a Cidadania

Em seu Projeto Pedagógico Institucional, o IFRS afirma entender o trabalho como uma práxis constituidora do ser humano, a qual possibilita, concomitantemente, o atendimento das suas necessidades e a manutenção da sua espécie. Logo, é usufruindo da condição de liberdade que o ser humano, em busca de sua emancipação, amplia a sua capacidade criadora e construtora da realidade, recriando a si próprio e aos outros. É partindo do pressuposto que as dimensões do trabalho representam as constituições históricas (não estando restritas, apenas, às atividades materiais e produtivas) que o Instituto delineia acreditar que “a experiência do trabalho possibilita a criação e recriação do cotidiano dos trabalhadores, transformando-os em atores e sujeitos dos processos produtivos” (IFRS, 2014a, p. 14).

A partir desse entendimento, o Instituto expressa conceber os currículos dos seus cursos como meios para se organizar o conhecimento, nos quais carecem ser contempladas as diversas experiências de aprendizagem, os esforços pedagógicos e as intenções educativas. Sendo assim, destaca compreender os currículos como projetos em permanente construção coletiva, que levam em consideração tanto os sujeitos envolvidos como aspectos da cultura e da realidade local, sendo influenciados pelas relações dinâmicas dentro do contexto acadêmico e carregados de intencionalidade político-pedagógica. Nesse sentido, ressalta que o currículo é um modo de organizar uma série de práticas educativas que deve explicitar a função da instituição e enfatizar o momento histórico e social onde os sujeitos estão inseridos (IFRS, 2014a; 2019).

O IFRS também delinea que o currículo de um Curso Superior de Tecnologia carece ir além do que determina a Resolução CNE/CP 3 de 2002¹²² e expressar os anseios da comunidade escolar e acadêmica, incluindo-se nele as vozes das culturas silenciadas, para que, através dele, os fins da proposta educacional possam ser concretizados. Indo além, afiança que a organização curricular dos seus CSTs terá como diretriz a formação humana, ou seja, seus cursos objetivarão a formação de cidadãos trabalhadores que compreendam a realidade e que possam satisfazer as suas necessidades, transformando a si e ao mundo à sua volta (IFRS, 2014a; 2019).

No que tange aos Projetos Pedagógicos dos CSTPGs, todos participantes desta pesquisa fazem menção ao fato de que a estruturação e a organização curricular, bem como o funcionamento dos seus cursos estão apoiados no compromisso ético do IFRS (para com os seus discentes, seus docentes e a sociedade em geral e, também, voltados para o desenvolvimento de competências profissionais) e tem como base as orientações definidas nos pareceres CNE/CES n.º 776/97 e CNE/CP n.º 29/02 como, por exemplo: oportunizar ao estudante uma sólida formação geral e estimular sua autonomia nos estudos (a fim de favorecer sua independência profissional e intelectual); reconhecer competências desenvolvidas pelos estudantes fora do ambiente acadêmico; fortalecer a articulação entre teoria e prática, valorizando as iniciativas de pesquisa, as atividades de estágio e as ações de extensão; dentre outras (IFRS, 2012; 2014b; 2016; 2017).

Em relação à sua estruturação curricular, o CSTPG Porto Alegre, especificamente, assevera que ela mantém-se flexível, dinâmica e aberta, edificando-se enquanto um espaço democrático que visa ao atendimento de novos modos, de ritmos de acesso e de apropriação do conhecimento bem como às peculiaridades e necessidades do mercado de trabalho local e regional, mas permitindo, também, que o próprio estudante defina as especificidades do seu campo de atuação ao longo do seu percurso formativo no curso (IFRS, 2012).

Expressando vislumbrar uma necessidade latente de se estabelecer uma adequação harmoniosa entre as exigências qualitativas (advindas dos setores produtivos e da sociedade em geral) e os resultados das ações educativas que os Institutos Federais se propõem a realizar, o CSTPG Osório sublinha que sua organização está estruturada numa matriz curricular constituída por componentes curriculares voltados à uma compreensão crítica do

¹²² Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Prevê em seu art. 6º que a organização curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso.

mundo do trabalho por parte do estudante e, também, por disciplinas específicas da área da Administração (IFRS, 2014b).

Assim como o CSTPG Osório, o CSTPG Rolante também afirma que sua organização curricular foi estruturada numa matriz constituída por componentes curriculares voltados à compreensão crítica do mundo do trabalho e por componentes curriculares específicos da área da Administração, através de concepções pedagógicas que pressupõem a construção do conhecimento através da articulação entre os componentes curriculares e as atividades interdisciplinares, tendo como propósito a transdisciplinaridade em temas relevantes à construção da autonomia. Nesse sentido, garante que o curso foi concebido a partir da compreensão de uma formação profissional e tecnológica não apenas como instrumentalizadora, mas, acima de tudo, para a ampliação da autonomia dos estudantes em todos os aspectos de suas vidas (IFRS, 2016).

Por sua vez, o CSTPG Caxias do Sul esclarece que sua estruturação e organização curricular assim como o seu funcionamento foram erigidos a partir da percepção de uma formação profissional voltada à atuação na área de gestão empresarial, visando à formação de profissionais capazes de contribuir com o desenvolvimento local e, também, regional nos seus aspectos econômicos, políticos e sociais. A partir da concepção do estudante como um agente da construção e da aplicação do conhecimento, que carrega a função de organizar, coordenar, criar soluções e tomar decisões, o CSTPG Caxias do Sul afirma que busca oferecer uma formação composta por espaços didáticos e de relação com empresas, de maneira a possibilitar experiências de aprendizagem que integram a teoria e a prática profissional (IFRS, 2017).

A partir do que versam os documentos legais do IFRS a respeito da estruturação e da organização curricular dos CSTPGs, é possível observar a ênfase que a instituição dá ao seu compromisso com a formação (através de um currículo aberto, flexível e dinâmico) de cidadãos trabalhadores que possuam os conhecimentos específicos da área da Administração (em atendimento às exigências qualitativas e necessidades específicas que emergem do mundo do trabalho) e que, também, apresentem autonomia bem como capacidade crítica para compreender e participar ativamente da vida em sociedade (socialmente, economicamente e politicamente). Na mesma direção do dizem esses documentos, apresentaram-se, também, as percepções dos representantes das Diretorias de Ensino e dos Coordenadores de Curso. Todavia, para esses entrevistados, os currículos dos CSTPGs não contemplam integralmente, mas, sim, parcialmente a Educação para a Cidadania nas suas matrizes curriculares. Mesmo todos os respondentes terem expressado comungar desse entendimento, o grupo apresentou-se

dividido entre: aqueles que observavam poucos componentes voltados à EC (DE4, DE2, CC4 e CC3) e aqueles que vislumbravam muitos componentes voltados à EC (DE1, DE3, CC2 e CC1). Abaixo, seguem os depoimentos daqueles que acreditam serem poucos os componentes voltados à EC.

DE4: Eu acho que poucas são as disciplinas dão conta de uma Educação para a Cidadania. [...] Eu vejo que, ainda, é muito deficiente neste aspecto. [...] Claro que a gente tem as ementas, os documentos que nos dão os indícios de qual será o direcionamento de determinada disciplina. Porém, a gente sabe que isso, também, depende do professor [...] e de como ele vai trazer esses aspectos para se pensar o conteúdo da disciplina.

DE2: Apesar de, ainda, a gente não contemplar em todos os componentes curriculares (onde todos tenham essa perspectiva de preocupação com a formação para a cidadania), em alguns aspectos a gente já avançou. Por exemplo: o curso tenta trabalhar de forma mais coletiva em alguns componentes, de forma mais dialogada, tentando buscar o envolvimento de docentes e de conteúdos de outras áreas (não só do TPG). [...] Eu acho que o curso tem contemplado de alguma forma, sim, a questão da formação para a cidadania, [...] mas a gente tem bons passos ainda para avançar nisso.

CC4: Hoje, o ensino (como nós temos aqui, hoje) não possibilita muito isso – talvez, num futuro, com o desenvolvimento e a aplicação correta de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, né, de forma mais séria, né. Mas, hoje, tem algumas poucas disciplinas, mas a maioria são incipientes pra isso.

CC3: Eu acredito que ele tenha um bom viés nesse sentido [...] não tanto pela grade curricular e nem muito pelas ementas [...] não pelo que está pedindo a maioria dos componentes curriculares, [...] mais, mesmo, pela visão dos professores que a gente consegue atender essa formação para cidadania.

Na continuidade, apresentam-se os depoimentos dos entrevistados que expressaram serem muitos os componentes curriculares, no CSTPG, voltados à EC dos alunos:

DE1: Eu acredito que grande parte dele está em consonância com isso. [...] Que ele foi pensado com esse perfil de egresso: esse aluno, esse graduando que vai ser um cidadão. Que vai desenvolver aqui suas possibilidades, as suas potencialidades e vai ser um ser atuante na sociedade.

DE3: Sobre o conjunto de disciplinas eu entendo que, o processo de construção dos projetos pedagógicos do IFRS segue critérios bastante restritivos – no sentido de que devem preencher toda essa questão. [...] A gente sempre busca, também, a inclusão dos temas transversais. E, desta forma, matriz curricular contempla muito, sim, essas questões relacionadas à cidadania.

CC2: Então, a gente tem que trabalhar isso de alguma forma sempre): buscando dar liberdade ao aluno dele explorar essas diversas possibilidades. Isso tudo está circunscrito a essa nossa ideia de Educação Cidadã dos alunos. [...] Eu acho que a gente já tinha essa preocupação, [...] mas, agora, isso tem ficado cada vez mais evidente em várias disciplinas do currículo.

CC1: Eu vejo que, no nosso curso de TPG, em muitas disciplinas, que tratam de temas relacionados com isso e que estão previstos nas ementas. Isso é uma coisa que é muito

positiva nos Institutos Federais. [...] Nós temos núcleos de ações afirmativas [...] que discutem questões bem importantes relacionadas a isso e que, também, promovem várias ações, [...] como apresentações culturais, artísticas, palestras, enfim. [...] Então, eu acho que o IF oferece sim, isso no currículo.

Ressaltando que o currículo de um curso que intenta a Educação Cidadã (e Integral) visa à formação e ao desenvolvimento humano global, Antunes e Padilha (2010) destacam que, por meio dele, serão formados sujeitos tecnicamente competentes, capazes de desempenhar plenamente sua profissão, de viver com autonomia, em busca permanente de sua realização pessoal e profissional, mas, sobretudo, seres humanos que: promovam o bem-viver, a justiça social e a vida sustentável para todos; sejam comprometidos com a felicidade (pessoal e coletiva), com respeito aos direitos humanos e a todas as formas de vida; tenham acesso a um repertório sociocultural que os prepare para o diálogo com o outro, para ensinar e para aprender e, também, para conviver com as diferenças de forma democrática, enriquecedora, solidária e emancipadora. Nesse sentido, Domingues (2015) acrescenta que a Educação para a Cidadania é, em sua essência, um empreendimento moral (que requer a criação de ambientes adequados e o desenvolvimento de competências de ordem axiológica, ética e social), mas, também, um empreendimento que mobiliza recursos culturais e identitários que, no mundo plural de hoje, devem ser entendidos como potenciadores do entendimento do ser e não obstáculos ao mesmo.

4.2.1.1 Parcialmente

Como pode-se observar a seguir, grande parte dos entrevistados (Discentes e, também, Docentes) afirmou que o currículo do CSTPG contempla parcialmente a Educação para a Cidadania em seus componentes curriculares. Entre esses respondentes, houve a emergência de dois grupos distintos: aqueles que vislumbravam poucas disciplinas voltadas à EC e aqueles que vislumbravam muitas disciplinas voltadas à EC.

a) **Poucas Disciplinas**

Na visão dos respondentes O(a4), O(a2) e O(a7), o currículo do CSTPG apresenta poucas disciplinas relevantes à Educação para a Cidadania dos alunos. Essa situação pode ser representada pela seguinte fala: “penso que são poucas disciplinas com esse objetivo aqui” (O(a4)). Sobre essas poucas disciplinas que são ofertadas, O(a2) e O(a7) destacaram Gestão de Pessoas, e Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: “a gente tem a disciplina de

Responsabilidade Social [...] essa é uma disciplina importante pra isso” (O(a2)); e, “além da disciplina que O(a2) falou, penso que tem também a cadeira de Gestão de Pessoas” (O(a7)).

Também na percepção de P(a3), P(a6) e P(a7), poucas foram as disciplinas oferecidas pelo currículo do CSTPG que visaram desenvolver à Educação para a Cidadania deles: “bom, eu estou aqui há 11 semestres, então [...] eu acho que têm mais disciplinas que a gente não aproveita para isso do que aquelas a gente aproveita pra isso – porque têm esse objetivo” (P(a6)); e, “tiveram algumas disciplinas que, se a gente parar para pensar, [...] a gente pode utilizar no nosso dia-a-dia, na nossa cidadania, [...] na nossa vida pra acabar alterando o ambiente onde a gente vive. [...] Acho que elas podem ter contribuído bastante sim, nesse lado” (P(a7)). Sobre essas poucas disciplinas, P(a3) relembra as diversas discussões que foram fomentadas em Economia, em Finanças e, também, Economia Brasileira:

P(a3): Algumas disciplinas, realmente, trouxeram a questão da nossa Educação para a Cidadania e discussões sobre coisas que aconteciam (e acontecem) no nosso país. [...] Tivemos grandes discussões em Economia, em Finanças e, principalmente, em Economia Brasileira [...]. Nessas teve bastante discussão sim: questão sobre cidadania no Brasil e, até, sobre a nossa postura ética e moral como futuros empreendedores, gestores e administradores.

Compartilhando do mesmo entendimento dos entrevistados anteriores, C(a6) também avaliou que o currículo do CSTPG não oferece muitas disciplinas com conteúdos voltados à Educação para a Cidadania e expressou que, ao seu ver, ele se mostra mais voltado ao mercado de trabalho. Porém, ressaltou que acredita que a forma de ensinar praticada no Campus visa à promoção da Educação para a Cidadania dos alunos, isto é, os professores, por demonstrarem empenho na manutenção de uma relação de proximidade junto aos discentes, buscam abordar questões de cidadania durante as aulas – conforme é possível observar em seu depoimento, a seguir:

C6(α): Em relação a outras faculdades, o sistema de dar aula aqui, eu acredito que se volta um pouco mais para a cidadania. Mas o currículo aqui é mais voltado para o mercado de trabalho mesmo. Explicando melhor o que eu disse: aqui os professores são mais próximos dos alunos (tem um tratamento diferente com os alunos, se comparado a outras faculdades) e eles buscam trabalhar a questão da cidadania durante as aulas, mas o currículo em si não nos oferece muitas disciplinas nesse sentido (é um currículo mais voltado para o trabalho mesmo).

Nesse sentido, R(a8) externou sua visão afirmando que as disciplinas optativas (como LIBRAS, por exemplo) parecem estar mais voltadas à Educação para a Cidadania dos alunos. Segundo ele: “são mais as disciplinas optativas que contemplam esse tipo de Educação. Elas

são mais voltadas a essa área: tem libras, economia solidária e tem outras disciplinas também. Essas têm um outro perfil: bem mais voltadas a esse tipo de Educação”.

Já para R(a2) e R(a1) merecem destaque, neste sentido, as disciplinas de Sociologia e de Gestão Pública. R(a2) expressou que muitas discussões foram promovidas pela disciplina de Sociologia, em sala de aula: “nós tivemos a parte de Sociologia que mencionou muito estas questões de cidadania; a própria disciplina trouxe muito disso pra discussão”. Por sua vez, R(a1) afirmou que a disciplina de Gestão Pública abordou questões relativas à política e, também, às responsabilidades que eles (alunos) possuem junto à sua comunidade (no sentido de fazê-la prosperar e, também, de incentivar os mais jovens a continuarem seus estudos):

R1: Eu acho que o currículo do curso cumpre bastante com a questão da nossa Educação para a Cidadania. A gente está tendo agora, por exemplo, uma cadeira de Gestão Pública [...] e ela, também, já engloba mais das nossas responsabilidades, da política mesmo (não só do local aqui). No caso, aqui na nossa cidade, são poucas pessoas que tem curso superior, então, a gente se formando, vai cair um pouco para nós essa responsabilidade de, também, fazer a nossa cidade crescer [...], mas sempre incentivando o cara mais novo, também, a estudar (porque, aqui, a gente hoje não tem muito essa cultura).

Em continuidade, também C(a16) e C(a13) deram destaque àquelas disciplinas que, sob os seus olhos, aparentam objetivar o desenvolvimento de uma Educação para a Cidadania nos alunos. Nesse sentido, C(a16) afirmou que cursou a disciplina de Gestão de Pessoas (ou, em suas palavras, Recursos Humanos) a qual, segundo ele, abordou muitos aspectos relativos à questão humana dentro das organizações. Por sua vez, C(a13) destacou as disciplinas de Ética e a de Libras que, ao seu ver, versam sobre temas acerca da inclusão.

C(a16): A gente teve a disciplina de Recursos Humanos (que aborda muito a questão humana, a forma de tratativa que nós devemos ter com as pessoas e não aquela forma robótica). A disciplina nos coloca que nós vamos para dentro das empresas e as pessoas são tratadas de forma robótica, como uma máquina, enfim.

C(a13): Com relação à Educação para a Cidadania, eu acredito que tem disciplinas (assim como C(a16) falou que tem a de Recursos Humanos), tem a de Ética, tem a de Libras (que são bem inclusivas). Eu acredito que, nessa parte, o curso tem algumas disciplinas sim.

Comungando da mesma percepção expressa por alguns Discentes, também alguns Docentes afirmaram que o currículo do CSTPG possui algumas (ou poucas) disciplinas voltadas à EC. Sob o entendimento do Docente O(d1), o currículo do CSTPG inclui algumas disciplinas que podem vir a impactar na Educação para a Cidadania dos alunos, pois intentam fazer com que eles conheçam a sua realidade local bem como as possibilidades que emergem dela. Nesse

sentido, deu destaque a algumas disciplinas que acredita serem importantes para o desenvolvimento da cidadania dos alunos (como Sociologia, Arranjos Produtivos Locais, Gestão Pública, Cooperativismo, etc.), conforme é possível observar a seguir:

O(d1): Nós procuramos incluir algumas disciplinas buscando uma formação, para esse nosso estudante, mais voltada à sua realidade local (penso, também, que isso impacta na sua formação para a cidadania – dele conhecer a sua realidade local e as possibilidades para essa realidade). [...] Nós temos algumas disciplinas bem importantes para o desenvolvimento da Cidadania deles, que são: a Sociologia, os Arranjos Produtivos Locais, o Desenvolvimento Regional, [...] Cooperativismo, também, e a de Gestão Pública. Então, quando penso em direito e deveres, penso que essas disciplinas o ajudarão e, também.

Apesar de serem poucas as disciplinas, R(d1) e R(d2) expressaram avaliar o currículo do CSTPG como adequado. Segundo R(d1), ele oferece uma formação com conhecimentos básicos para a EC dos alunos: “as disciplinas estão adequadas, tem uma formação de conhecimento básico adequada pra isso”. Já para R(d2): “acho que o currículo atende esta proposta. Como o curso é, relativamente, curto, acaba tendo que tocar em temas específicos da Gestão/Administração, mas, mesmo assim, existem alguns componentes que contribuem para esta Educação para a Cidadania deles”.

b) Muitas Disciplinas

Na visão do respondente P(a8), o currículo do curso oferece várias disciplinas que intentam desenvolver a EC dos alunos. Nesse sentido, ele relatou que muitas disciplinas o ajudaram nos âmbitos profissional e pessoal: no profissional, pelo respeito e pelo reconhecimento; e, no pessoal, ao propiciar sua mudança de pensamento e auxiliá-lo na organização de sua vida.

P(a8): Me auxiliou muito e me ajuda muito ainda (as várias disciplinas que eu tive e os conhecimentos adquiridos com elas). [...] Para mim, como pessoa e como profissional ajudou muito, [...] até mesmo no reconhecimento profissional que eu tive ao longo da minha trajetória e o respeito que eu adquiri [...] e as algumas coisas que eu aprendi aqui. No meu caso em específico, a Educação para a Cidadania (como o direito, por exemplo) eu pude aplicar em algumas áreas que eu gosto (como gestão de pessoas). [...] As coisas que o currículo me proporcionou: [...]a desenvolver um papel importante (tanto na organização onde eu trabalho, quando na minha vida particular também). Foi bastante coisa, assim. Me proporcionou a mudar o meu pensamento e organizar a minha vida (tudo isso foi muito importante).

Compartilhando da mesma visão que o entrevistado P(a8), o Docente R(d3) expressou que o currículo do CSTPG contempla a EC pois, ao seu ver, ele busca oferecer aos alunos uma

formação mais ampla, destacando que, nele, há várias disciplinas que carregam este objetivo (como aquelas que abordam questões sociológicas e ambientais, por exemplo). Em outras palavras, a matriz curricular do curso, segundo ele, abarca componentes curriculares com o escopo de ir além da abordagem de temas técnicos ao versar sobre o papel do indivíduo na sociedade:

R(d3): No TPG, a gente leva em consideração esta formação ampla, assim. Então, a gente tem, lá, várias disciplinas que tem esse foco: disciplinas de Sociologia, disciplinas que tratam de questões ambientais – [...] a gente procurou colocar várias disciplinas de áreas que tratassem outras questões (que não fossem só questões técnicas). Eu acho que ele contempla, sim. [...] Mas, assim, quando a gente criou o curso, teve o cuidado de colocar várias disciplinas/componentes curriculares que não fossem somente técnicos e que tratassem das questões do papel da pessoa na sociedade (impactando na vida do estudante, da participação dele nesse contexto) e, por isso, a gente tem várias disciplinas neste sentido.

Sob o entendimento do Docente CS(d2), o currículo do CSTPG aparenta ser bom, oferecendo muitas possibilidades para os docentes trabalharem com a Educação para a Cidadania. Apesar do currículo, sublinhou que o desafio imposto aos docentes não reside nas ementas das disciplinas, mas, sim, em como estes irão desenvolvê-las no sentido de desenvolver a EC dos alunos. Explicou que contemplar (ou não) a EC nas disciplinas é algo que depende, em grande parte, da consciência do docente e o que ele busca despertar em seus alunos.

CS(d2): Do que eu conheço até agora e das discussões que a gente tem feito, me parece que é um bom currículo, sabe. [...] Eu acredito que o currículo é bom, mas a forma com que a gente vai trabalhar com ele é que é desafiadora. [...] Então, a questão não é a ementa; a questão é o que eu faço com esta ementa. [...] Depende muito mais da consciência que eu tenho e do que eu faço para os meus alunos. Então, eu acho que o currículo é bacana; claro que tem algumas coisas que a gente pode ajustar, mas a gente mesmo pode fazer. [...] Mas, no geral, ele tem bastante possibilidade de se trabalhar a Educação para a Cidadania, até por aquilo que o Campus e o Instituto Federal proporcionam aos alunos [...], têm várias possibilidades em que eles acabam se inserindo, o que faz com que eles percebam outras possibilidades fora da sala de aula e fora das empresas (ampliando a visão deles de mundo, sabe).

4.2.1.2 Integralmente

a) **Todas as Disciplinas**

Na opinião dos participantes R(a5) e R(a7), no geral, todas as disciplinas oferecidas pelo currículo do CSTPG buscam trabalhar temas que auxiliam o desenvolvimento da Educação para a Cidadania dos alunos. Nesse sentido, R(a7) afirmou que as disciplinas abordam teorias sempre

buscando relacioná-las às transformações que ocorrem na sociedade, de forma que o aluno consiga ampliar sua visão sobre os acontecimentos do mundo.

R(a7): Geralmente, as disciplinas que a gente teve e vem tendo, elas englobam essa parte de toda a teoria e como isso vem se transformando na sociedade. A gente pensando, assim, sobre isso, nos dá um aspecto legal, uma visão boa do que realmente acontece no mundo. Antes de eu começar a estudar e saber sobre os assuntos, muitos assuntos passavam despercebidos, certas situações agora são bem mais claras pra mim.

Complementando o que afirmou R(a7), o participante R(a5) expressou que a preocupação com a Educação para a Cidadania dos alunos é algo visível na estrutura e na organização do CSTPG. Ao seu ver, todas as disciplinas (em algum momento e de alguma maneira) buscam propor reflexões acerca dos mais variados temas relacionados à vida em sociedade (como, por exemplo, relações informais, relações de trabalho, política, sustentabilidade, etc.).

R(a5): Nas matérias, em geral, a gente vê muito este tipo de organização, de estrutura, e eu acredito que, de alguma forma, isso tudo contribui para essa Educação para a Cidadania da gente. Porque, aqui, se fala muito em trabalho, mas, também, nas relações informais que temos, nas relações de patrão-empregado, em direitos trabalhistas, sobre a própria política (a sua formação, como funciona o sistema). [...] Eu acho que todas as matérias, de alguma forma, em alguns momentos, elas têm sempre alguma coisa para contribuir com essa nossa Educação para a Cidadania (em organização, em responsabilidades – sempre tem algum item ali – em sustentabilidade. [...] Eu acho que sempre tem algum detalhe que tem a ver com essa nossa formação pra viver em sociedade.

Compartilhando da mesma percepção dos participantes R(a5) e R(a7), também os Docentes P(d1), P(d2) e P(d3) avaliaram que o currículo do CSTPG busca, em sua totalidade, desenvolver a Educação para a Cidadania. Nas palavras de P(d2), “ele é bastante atual e vai ao encontro, totalmente, da Educação para a Cidadania”. E, segundo P(d1): “o currículo é bastante adequado em relação a esse aspecto” e a Educação para a Cidadania é desenvolvida “não só em sala de aula como, também, em ações que o campus propicia (em mostras, em inúmeros eventos que acontecem aqui e que estão disponíveis para os alunos participarem) – então, acho ele bastante adequado”.

Sob o mesmo entendimento de P(d1) e P(d2), o respondente P(d3) afirmou que a intenção do CSTPG é formar alunos críticos, com um certo grau de autonomia e que, de alguma forma, busquem assumir um papel de liderança na sociedade. Nesse sentido, também destacou que essa é uma preocupação não está ligada a disciplinas específicas do currículo, mas é algo transversal a todas elas:

P(d3): Uma preocupação que nós temos aqui, digamos assim, é olhar para o aluno para que ele se torne um ser crítico e não, simplesmente, um conhecedor de técnicas para pôr em prática no seu cotidiano profissional. Então, pra nós um ser crítico significa: ter capacidade de análise, entender que as suas ações têm repercussão não apenas no ambiente de trabalho e que ele consiga, dentro do possível e de alguma forma, assumir o seu papel de liderança dentro da sociedade. Estas são preocupações que não estão em algumas disciplinas específicas, mas em todas porque são transversais. Há uma preocupação em gerar pessoas com um certo grau de autonomia. [...] É uma preocupação que não está definida em qualquer disciplina (em seu conteúdo), mas está inserida na intenção do curso todo.

4.3 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM ATIVIDADES E TEMAS PROPOSTOS NAS DISCIPLINAS DO CSTPG

Os resultados da percepção dos entrevistados a respeito da Educação para a Cidadania em atividades e temas propostos nas disciplinas oferecidas pelo CSTPG, constituem-se em uma única categoria denominada, aqui, por “Promovem/Incentivam a EC”, expressada por meio de duas subcategorias: “Debates e Reflexões” e “Prática Docente” (vide Quadro 15 no Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico). Assim sendo, o presente item tem início com a retomada de alguns preceitos norteadores das ações educativas e pedagógicas nos CSTPGs expressos nos documentos legais do IFRS (PPI e PPCs). Na sequência, são apresentadas as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa: primeiramente, dos representantes das Diretorias de Ensino e dos Coordenadores dos CSTPGs e, na continuidade, as percepções dos Discentes e, também, dos Docentes, em conformidade com as subcategorias que emergiram dos conteúdos analisados

4.3.1 Atividades e Temas promovem/incentivam a Educação para a Cidadania

Em seu Projeto Pedagógico Institucional, o IFRS reafirma o seu compromisso com a indissociabilidade entre a Educação Geral e a Educação Profissional, através da oferta de uma formação técnica e tecnológica integrada, com enfoque no trabalho em seu sentido positivo, buscando o desenvolvimento humano integral. Tendo o trabalho como princípio educativo, almeja superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, através da incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de maneira a formar trabalhadores que sejam plenamente capazes de atuar como dirigentes e, também, como cidadãos (IFRS, 2014a; 2019).

Ao buscar oferecer uma formação técnica e tecnológica integrada, o Instituto ressalta sua intenção em promover a percepção da ontologia do trabalho e da Educação omnilateral, em atendimento a todas as dimensões relacionadas à constituição do indivíduo enquanto ser

histórico-social. Também enfatiza sua rejeição à Educação com caráter adaptativo, prescritivo e instrumental, destacando seu engajamento na oferta de uma Educação Profissional politécnica, reflexiva, crítica, política, a qual possibilite uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura e das artes (IFRS, 2014a).

Destacando que o fazer não está descolado do aprender, o IFRS expressa que tudo o que acontece em uma instituição de ensino deve ser considerado educativo e que a aprendizagem, por sua vez, configura-se em um permanente processo de construção social (por meio de símbolos, valores, crenças, comportamentos e significados). Ainda segundo o Instituto, é somente através dessa perspectiva que é possível compreender tanto as diferenças como a completude existente entre os três segmentos que compõem a instituição (discentes, docentes e técnicos-administrativos). Nesse sentido, ele afiança ser um espaço educacional onde “tudo ensina e todos ensinam a todos, independentemente do sentido e dos julgamentos de valor, em um processo que é individual e coletivo ao mesmo tempo, observando-se que há, sobretudo, um coletivo em cada indivíduo” (IFRS, 2014a; 2019).

Anunciando possuir um forte compromisso com a formação e a qualificação de cidadãos para a atuação profissional – especialmente voltada ao desenvolvimento socioeconômico (seja ele local, região ou nacional) – através de uma Educação Profissional e Tecnológica conduzida por meio de um processo educativo intercultural e investigativo (em busca de soluções técnicas e tecnológicas que visem o atendimento das demandas sociais e peculiaridades regionais), o IFRS ressalta sua intenção em fomentar um projeto de sociedade baseado na igualdade de oportunidades e de direitos nos mais diversos aspectos (cultural, econômico, político, etc.) (IFRS, 2014a; 2019).

Desta maneira, aponta que a Educação Profissional carece articular o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia na perspectiva da emancipação humana – através da síntese de suas múltiplas relações (numa perspectiva de totalidade e sem a dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos). É com essa intenção que delinea que sua atuação, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, permite que os sujeitos envolvidos no processo educacional consigam reconstruir seus saberes por meio da dialogicidade (através de uma reflexão constante sobre o agir pedagógico). Essa proposta, segundo o Instituto, além de visar o diálogo entre os conhecimentos tecnológicos, científicos, sociais e humanísticos e as habilidades e conhecimentos relacionados ao trabalho e de buscar a superação do conceito de escola dual e fragmentada, pode constituir a quebra da hierarquização de saberes e, também, indicar a ruptura

da reprodução de modelos pedagógicos, contribuindo, assim, para se repensar a Educação no país (IFRS, 2014a; 2019).

Expressando oferecer cursos que apresentam uma proposta inovadora por meio da verticalização e da transversalidade (aspectos que, segundo ele, contribuem para uma nova possibilidade nos desenhos curriculares), o IFRS delineia que o primeiro eixo (verticalização) vai além da simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, tentando estabelecer um diálogo diverso e enriquecedor entre os níveis de formação profissional e tecnológica, e que o segundo (transversalidade) contribui para a consolidação da verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como direcionadores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, e, portanto, da ação pedagógica nos cursos.

Logo, ao adotar esses dois eixos norteadores e reiterando entender o trabalho e a pesquisa como princípio educativo e científico, o Instituto ressalta empregar metodologias para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem que busquem, continuamente, a superação da dicotomia ciência/tecnologia e teoria/prática (IFRS, 2014a; 2019). Nesse sentido, destaca ainda que “tanto a metodologia, quanto a avaliação são definidas de forma, ativa, reflexiva e participativa, encaminhando para novos modelos e práticas pedagógicas diferenciadas” (IFRS, 2019, p. 21).

Atuando sob essa perspectiva, o CSTPG do Campus Porto Alegre assegura que incentiva seus docentes a pensarem o seu trabalho pedagógico “a partir do fortalecimento do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, a priori entre as disciplinas que ocorram no mesmo semestre letivo, não descartando a realização de atividades que transbordem esta periodização” (IFRS, 2012, p. 24). O estímulo ao trabalho docente interdisciplinar no CSTPG (através do desenvolvimento de projetos que articulem diferentes áreas do conhecimento), terá por objetivo oferecer aos estudantes a oportunidade de perceberem a construção do conhecimento a partir do compartilhamento de saberes e de experiências, e de desenvolverem olhares, concepções e práticas globais sobre e/ou na realidade em que vivem e atuam. Desta maneira, delineiam-se como sendo atividades pertinentes ao curso: a realização de estudos, de pesquisas, a aplicação e a interpretação, o planejamento, a implementação, a coordenação e o controle de atividades nas áreas de Gestão; a identificação e o diagnóstico de problemas e/ou oportunidades organizacionais e a geração de soluções que viabilizem o desenvolvimento local e regional; a atuação do discente como articulador e em cooperação com grupos produtivos, organizações, entidades e comunidade em geral (IFRS, 2012).

Por sua vez, o CSTPG do Campus Osório destaca que, além do regime de trabalho de todo o corpo docente do IFRS contemplar o seu envolvimento em atividades didático-pedagógicas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, aos docentes do seu CSTPG caberá a implementação de um trabalho pedagógico que vise ao “fortalecimento do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, *a priori* entre as disciplinas que ocorram no mesmo semestre letivo, não descartando a realização de atividades que transbordem esta periodização” (IFRS, 2014b, p. 22-23). Assim sendo, dentre outras questões, o curso se compromete a: propiciar aos alunos a aquisição de conhecimentos científicos, técnicos e humanísticos direcionados à área de Gestão e Negócios; proporcionar condições favoráveis para aplicação dos conhecimentos apreendidos em situações hipotéticas e/ou reais em processos gerenciais; possibilitar o desenvolvimento de competências demandadas do mundo do trabalho e uma formação técnica humanista, de modo a preparar profissionais comprometidos com a ética e com a responsabilidade social; contribuir com o desenvolvimento local e regional (através do estímulo ao trabalho coletivo, solidário e interativo); e, formar cidadãos para o mundo do trabalho, comprometidos com a responsabilidade social e ambiental (IFRS, 2014b).

Afiançando estar comprometido com uma formação que propicie ao educando a aquisição de conhecimentos de maneira a torná-lo capaz de enfrentar os diferentes desafios impostos pela sociedade atual, o Campus Rolante propõe que objetivo do seu CSTPG seja a formação de profissionais cidadãos, competentes, capazes de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, habilidades e atitudes para atuarem junto à área de administração de organizações (privadas ou públicas) e com capacidade de avaliar e auxiliar na tomada de decisões, de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais. Assim, além de estratégias pedagógicas que deverão ser promovidas a partir dos componentes curriculares, o CSTPG assegura que propiciará aos seus estudantes o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar sobre os processos gerenciais e voltados à compreensão crítica do estudante em relação ao mundo do trabalho, através do projetos integradores (desenvolvidos entre as disciplinas e os docentes do curso) articulados entre diferentes áreas do conhecimento (com a intenção de que eles percebam a construção do conhecimento a partir do compartilhamento de saberes e de experiências, e de que desenvolvam olhares, concepções e práticas globais sobre/na realidade em que vivem e atuam) (IFRS, 2016).

Assim como os *Campi* anteriores, o Campus Caxias do Sul também se propõe a oferecer em seu CSTPG uma formação que vise ao desenvolvimento de todas as dimensões humanas e não apenas os saberes necessários para a inserção do profissional no mercado de trabalho. Logo,

em suas dinâmicas formativas, ressalta compreender a instrução profissional e a instrução básica como unitárias e necessárias à plena humanização do cidadão trabalhador. Expressando ter erigido seu CSTPG a partir da concepção de uma Educação politécnica, afirma que a formação oferecida aos estudantes é composta por processos de construção, gestão e disseminação de conhecimentos politécnicos pautados na omnilateralidade, no exercício amplo da criatividade e da imaginação humana e, também, na liberdade em se definir o modo como a vida em sociedade se realiza. Tendo em tela essas concepções, delineia que o seu CSTPG buscará: articular teoria e humanismo, considerando a prática profissional como eixo principal do seu currículo; possibilitar aos alunos uma formação para o mundo do trabalho, através de experiências de aprendizagem que integram a teoria com a prática profissional; e, incentivar o aluno ao empreendedorismo e à inovação (seja na criação de novas organizações como em novas formas de negócios, produtos e serviços inovadores) (IFRS, 2016).

Assim como o IFRS que afirma (e reafirma), em seus documentos legais, atuar em prol de cumprir com o seu compromisso de oferecer ao cidadão trabalhador uma formação técnica e tecnológica integrada que vise ao seu desenvolvimento integral, por meio da articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia numa perspectiva de emancipação humana (através da síntese de suas múltiplas relações), também todos os representantes das Diretorias de Ensino e os Coordenadores dos CSTPGs expressaram atuar de maneira a incentivar e a promover a Educação para a Cidadania em meio às atividades que lhes são pertinentes no IFRS. A única exceção entre esses entrevistados foi CC3 que, apesar de expressar que “eu acho que a gente, ainda, deveria trabalhar mais nesse sentido”, relatou voltar todos os seus esforços para outras questões (administrativas e burocráticas) que envolvem o CSTPG como, por exemplo, aspectos do curso, recursos financeiros, conflitos de interesses e de ideias entre os sujeitos (professores e/ou alunos). Nas suas próprias palavras: “a gente gasta muito mais energia com isso do que seria bom e produtivamente interessante para o aluno”). Expressou, ainda, CC3: “eu, como Coordenador de Curso, eu brigo por outras coisas que não é bem isso: entra muito mais [...] as questões políticas, as questões de recurso, questões de curso, questões de conflito de interesse, a questão de briga, a questão de um que não gosta da ideia do outro, etc.”

A despeito do que afirmou CC3, todos os outros Coordenadores de Curso e representantes das Diretorias de Ensino relataram desenvolver atividades em prol da promoção e do incentivo da Educação para a Cidadania no IFRS. Nesse sentido, DE3, D4 e DE2 declararam que, dentre suas principais ações, estão as formações pedagógicas que são oferecidas aos docentes e, também, o incentivo à participação deles em eventos (dentro e fora

do IFRS) que contemplam temas voltados à EC. Sobre as formações pedagógicas que propôs, DE3 expressou: “buscam trabalhar as questões que sobre as quais os docentes demandam e já tivemos formações sobre inclusão, [...] sobre questões de saúde no trabalho, que são vinculadas ao fazer docente e, também, de certa forma, influenciam na formação de nossos alunos”. Delineando possuir um papel “bastante importante”, porque além do seu “papel burocrático e administrativo” tem o dever de propiciar “formações pedagógicas (com projetos e atividades) relacionadas a essa formação para a cidadania deles – a Educação para a Cidadania”, o entrevistado DE4 expressou ainda: “eu incentivo muito. [...] Eu estou o tempo todo em função disso aqui. Nós temos reuniões semanais com os funcionários do ensino [...] e uma das questões é sempre essa”.

Por sua vez, o entrevistado DE2 afirmou que em suas “atribuições, essa é uma atividade constante”. Ele tem buscando oportunizar formações pedagógicas que abordem aspectos de uma Educação para a Cidadania, estimulando os docentes a repensar suas concepções sobre a Educação e a Escola (a Instituição de Ensino) como um todo:

DE2: A gente tem tentado viabilizar isso, também, nas formações que estão sendo promovidas ali no Campus, [...] que nos auxiliem em novas possibilidades: da gente estar revendo nossos conceitos e nossas concepções de Educação. Então, a gente tem tentado criar e promover ações [...] e tentado, muito mais, a trabalhar com essas questões de formação humana deles mesmo e da formação da ideia da Escola como espaço de acolhimento e de viabilização de uma Educação que vá para além da formação somente técnica ou daquele nível escolar – buscamos trabalhar com a questão da formação como crescimento humano.

Em continuidade, todos os representantes das Diretorias de Ensino e, também, o Coordenador de Curso CC2 expressaram atuar, junto ao corpo docente, dialogando, conscientizando e propondo reflexões sobre suas práticas em sala de aula, bem como os incentivando a desenvolver, em suas disciplinas, atividades que visem a fomentar a Educação para a Cidadania dos alunos (indo além da simples abordagem dos aspectos teóricos e/ou práticos dos conteúdos):

DE3: Eu entendo que nós devemos, de maneira continua, fomentar o corpo docente a trabalhar essas questões relacionadas à cidadania. [...] Os docentes, independente de trabalharem conteúdos mais práticos ou mais teóricos, eles têm a obrigação de vincular esses conteúdos trabalhados com o mundo, mostrando as relações e a finalidade dos conhecimentos que os alunos irão receber.

DE2: A gente tem tentado tencionar pra esse sentido, pra que a formação [...] consiga transcender essa formação só teórica. A gente trabalha pra que se consiga articular momentos e experiências que viabilizem essa formação cidadã dos alunos, [...] propiciando uma oportunidade diferenciada pros alunos, tentando melhorar suas

condições, para que a cidadania deles seja efetiva e não fique só nos nossos documentos legais do IF.

DE1: A gente procura acompanhar não só os professores novos (mas, também, os professores mais antigos) e sempre, nas conversas, a gente procura sempre tentar fazer eles pensarem sobre a prática deles. [...] Pra pensar em todas as diversas possibilidades de formação que a gente puder agregar ao currículo de formação desse aluno, pra que as potencialidades humanas dele sejam desenvolvidas.

DE4: Então, estou, assim, sempre incentivando os professores a desenvolverem projetos que consigam dar conta de uma abordagem mais relacionada à Educação para a Cidadania: [...] tratar de questões de violência contra a mulher, do racismo, da questão das deficiências. [...] Nós temos esse olhar aqui e procuramos [...] incentivar os professores a olhar pra essas questões, [...] sempre incentivar a reflexão dos professores sobre isso.

CC2: O meu papel, principalmente, é (e será) deixar claro esse objetivo para os professores, [...] que já está na nossa matriz curricular: [...] é o de consolidar esse projeto de uma Educação mais cidadã e que envolva [...] esses múltiplos papéis que o profissional ocupa no cotidiano. Acho que o meu papel fundamental é o de conscientizador dos professores.

Além de acompanhar e de propor reflexões aos docentes sobre suas práticas (no sentido de que eles atuem para desenvolver todas as potencialidades dos seus alunos), o entrevistado DE1 também expressou ser “muito importante que a gente mire no egresso e em quem é esse aluno que a gente quer formar”. Nesse sentido, afirmou pensar e sugerir “políticas e ações que incentivem isso, ao longo do percurso deles – e não deixar isso só restrito às disciplinas que foram, lá, pensadas no PPC”. Para DE1, é importante que se “incentive todo tipo de ação pra isso (projetos de Ensino, projetos de Extensão, projetos de Pesquisa nessa área – todos os tipos de ação, dentro do Instituto)” e é, para isso, que o IFRS “tem muitos Núcleos”, porque “tudo isso, tem que estar dentro do pacote de formação deles”.

Por sua vez, o entrevistado CC1 afirmou que atua de maneira a “certificar que essas ações” voltadas ao desenvolvimento da EC “ocorrem e que contemplam os alunos do curso”. Ressaltou que, no seu Campus, há a atuação de Núcleos de Ações Afirmativas que promovem diversas ações” e que o papel na Coordenação do Curso é se “certificar que os alunos do Curso Superior de TPG estão envolvidos ou, quando não há uma programação específica, buscar algo”. Segundo ele, sua maior preocupação nesse sentido diz respeito às atividades extracurriculares que foram ou serão realizadas: “eu estou sempre me certificando de que essas ações ocorrem – confesso que não tanto como uma preocupação de pensar só nessa formação para a cidadania delas, mas, também, nela (porque nós como IF precisamos cumprir isso também)”.

Já os Coordenadores CC2 e CC4 expressaram atuar no sentido de oferecer orientação aos alunos, de auxiliá-los “a construírem essa consciência cidadã ao longo do curso” (CC2) e,

“principalmente, fazer com que eles sejam agentes de transformação” (CC4). Segundo CC4, ele incentiva “o aluno a ver o mundo de várias formas” e está tentando “fazer o possível pra que esses alunos, [...] realmente, façam a diferença e tudo mais: que sejam reconhecidos, socialmente, como pessoas que agregaram o melhor para o meio onde elas estão atuando”. Nesse sentido, CC2 afirmou estimular a “Educação para Cidadania sob o ponto de vista dos alunos” ao “trabalhar com os alunos deixando claro [...] que eles têm total liberdade de escolher os caminhos das suas vidas [...] e pra que sejam participantes ativos” na sua formação, os auxiliando “nesse processo de construção de uma reflexão interna (com relação ao curso) e externa (com relação ao mundo do trabalho – sobre que tipo de formação adicional e de debate eles precisam ter)”.

Tendo em mente o que expressaram os Coordenadores dos CSTPGs e os representantes das Diretorias de Ensino, são apresentadas, a seguir, as percepções dos Discentes sobre a Educação para a Cidadania nas atividades e nos temas propostos nas disciplinas e, também, as percepções dos Docentes sobre como eles como buscam promover/desenvolver a EC nas disciplinas que ministram.

4.3.1.1 As Reflexões e os Debates

Saviani (1990) explica que a atitude reflexiva é destinada a elucidar os problemas com que o homem se defronta no transcurso de sua existência. Todavia, ressalta “que a própria determinação dos problemas põe em evidência que não se reflete simplesmente pelo puro gosto de refletir, isto é, não se desencadeia o processo reflexivo para não se chegar a lugar algum” (SAVIANI, 1990, p. 30). Logo, é a partir do processo de reflexão que o indivíduo é conduzido a determinados resultados que se consubstanciam em concepções de mundo (uma concepção mais elaborada e logicamente mais consistente e coerente). Configurando, assim, o processo de reflexão um elemento na Educação para a Cidadania dos futuros tecnólogos, grande parte dos alunos entrevistados afirmou que, durante o transcorrer das aulas, é muito comum os docentes oportunizarem momentos para que eles possam refletir e, também, debater através da exposição das suas opiniões pessoais (tanto em relação ao conteúdo que está sendo ministrado como a algum acontecimento que pensam ser relevante para a disciplina ou para o grupo naquela ocasião). A seguir, os depoimentos dos respondentes P(a3), P(a6), P(a1) e O(a1) que exemplificam essa constatação:

P(a3): Nas disciplinas, em diversas ocasiões, os professores abrem as aulas para a gente discutir e refletir. Em diversas ocasiões, eu expus opiniões divergentes e não tive problemas pra debater com os colegas.

P(a6): No geral, acho que, sempre, aqui no Instituto, os professores foram sempre muito abertos ao diálogo e à discussão. Gostando ou não, eles nunca falaram nada contra ou nos impediram de falar o que estávamos pensando.

P(a1): Durante as aulas, os professores dão abertura de deixar a gente discutir os assuntos em geral (pessoais, de política, da matéria). Nunca é ‘você são obrigados a pensar assim’. Tem sempre aquela abertura pro pessoal discutir e pensar o que está vendo de conteúdo.

O(a1): Tem bons professores aqui que nos estimulam, que fazem a gente sempre parar pra pensar, discutir e sair da nossa zona de conforto.

Isto posto, os respondentes dos Grupos de Foco também expressaram que os momentos para reflexões e debates ocorrem, basicamente, em meio a duas situações através dos temas e das atividades propostos pelos docentes nas disciplinas: quanto podem relacionar a Teoria com a Prática e quanto são abordadas questões diversas sobre o Contexto Social em que vivem. Nesse sentido, cabe ressaltar que, para Antunes e Padilha (2010, p. 16), a Educação para a Cidadania pressupõe a “leitura do mundo”, ou seja, implica conhecer a realidade antes de nela intervir. Para tanto, faz-se necessário que, ao longo de uma formação, sejam planejadas e implementadas ações de aprendizagens que busquem evidenciar os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos em que vivem os estudantes.

a) **Teoria e Prática**

Sobre a teoria e a prática, Saviani (1990, p. 5) escreve que, comumente, denomina-se “teoria a um fenômeno cujo conteúdo corresponde a ‘verbalismo’, entendido aqui como o ‘gosto da palavra oca’. E é comum, também, aplicar-se a palavra ‘prática’ a algo cujo conteúdo deveria, antes, ser denominado de ‘ativismo’”. Porém, conforme explica o autor, o que exclui a prática não é a teoria, mas sim o verbalismo e o que exclui a teoria não é a prática, mas sim o ativismo. Para Saviani (1990), é corriqueiro vermos os alunos defendendo um certo ativismo em nome da prática, contra o verbalismo que eles chamam de teoria; assim como é comum vermos os professores acabando por defender o próprio verbalismo, em nome da teoria, contra a prática reivindicada pelo alunos mas que por eles é reduzida ao ativismo.

- **O que expressaram os Discentes...**

Relembrando os momentos que lhe possibilitaram relacionar a Teoria com a Prática ao longo de sua formação, o respondente R(a5) expressou que muitas das atividades e dos temas que lhe foram propostos estimularam a sua Educação para Cidadania. Nesse sentido, deu destaque aos momentos onde a turma saiu da sala da aula e realizou visitas a empresas: “além das aulas e das teorias, a gente aqui sai muito a visitas técnicas (visitamos empresas)”. Segundo ele, essas atividades possibilitaram que eles vislumbrassem as teorias sendo empregadas na prática, no dia-a-dia das organizações: “nelas, não é só teoria, a gente vai lá ver na prática como as coisas funcionam; [...] nessas visitas a gente percebeu a importância do trabalho de cada um no todo, como a nossa profissão é na prática”. Sobre esse tipo de atividade apontada por R(a5), Valdemarin (2004, p. 8) explica que, nelas, o docente participa em condições de igualdade com os seus alunos e “não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem dirigindo o processo”, dado que são processos de aprendizagem que têm como ponto de partida a experiência já existente ou aquela a ser realizada pelos próprios alunos.

Falando sobre as atividades que também contemplam visitas técnicas às empresas, O(a2) afirmou que foi, através delas, que desenvolveu uma visão mais ampla acerca do que é ser um empreendedor e das responsabilidades que advém com isso (junto aos clientes, aos funcionários e à comunidade em geral): “ter uma visão muito mais aberta, mais ampla da responsabilidade se abrir e gerir uma empresa, [...] tem toda uma estrutura que envolve, tu tem pessoas que vão depender de ti, [...] que vão esperar de ti um bom resultado, a própria comunidade espera que tu faça um bom trabalho”. E é, por essa razão, que ele acredita que a formação oferecida pelo CSTPG é completa, porque ela oferece aos alunos atividades onde eles podem articular a teoria (que é vista em sala de aula) com a prática (dentro das organizações): “eu acho que isso sim é um ensino completo (não é só prática e não é só teoria); tu precisa ir lá e conhecer como é, como tu aplica a teoria, [...] e eu acho que aqui a formação é bem completa”.

Versando sobre o “aprender a fazer” na formação de um profissional, a UNESCO (1996, p. 101) aponta que este aspecto intenta possibilitar que o indivíduo, além de desenvolver a qualificação necessária (competências e habilidades para desempenhar bem sua profissão), possa aprender a fazer, “no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, [...] quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho”. Sendo assim, ressalta que o “aprender a fazer” não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém, simplesmente,

para executar uma determinada tarefa dentro de uma organização, mas, sim, contemplar aprendizagens que evoluam para além da simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras (embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar” (UNESCO, 1996).

Nesse sentido, o respondente R(a4) delineou que algumas das atividades propostas em sala de aula contemplam o estudo de caso reais e, a partir dele, os alunos são convidados a refletirem, debaterem e a proporem algo: “tem uns professores que trazem casos que acontecem no mundo aí, para a gente tentar achar uma solução, sugerir alguma coisa melhor”. Como é possível observar no seu depoimento, R(a4) acredita que o estudo de casos reais é uma atividade que contempla a sua Educação para a Cidadania: “toda vez que um professor traz um caso real da rua, que dá para se colocar ali, a gente pensa: ah, nisso aqui eu consigo aplicar aquilo que eu aprendi (isso, pra mim, também é uma forma de englobar a nossa Educação para a Cidadania)”.

- **O que expressaram os Docentes...**

P(d1) destacou uma das atividades que ele tem desenvolvido com os seus alunos, ao longo do semestre: os discentes devem trazer para a aula “um tema novo, uma reportagem sobre algo atual (relacionado à disciplina) para fazer uma breve apresentação (de até 5 minutos)” e então “se posicionar criticamente frente ao tema e depois tem que buscar a participação dos colegas e os colegas, também, dizer o que pensam – surgindo a partir daí um debate entre todos”. Sobre essa atividade, o Docente expressou acreditar que ela propicia que os alunos “tenham visões diferentes, buscando sempre conciliá-las numa realidade de trabalho, [...] através dos próprios conteúdo das disciplinas, através da escolha de temas para debates, da escolha das atividades”.

Sobre as virtudes de um educador que está comprometido com a transformação da sociedade injusta em uma sociedade menos injusta, Freire (1982, p. 6) aponta que ele deve buscar “vincular a teoria e a prática”. Para o autor, é importante que se viva intensamente a relação profunda entre a prática e a teoria (não como superposição, mas como unidade contraditória: viver esta relação de tal maneira que a prática não possa prescindir da teoria. Nesse sentido, aponta que se faz necessário “pensar a prática para, teoricamente, poder melhorar a prática” e fazer isto demanda uma enorme seriedade, uma grande rigorosidade e muito estudo, dado que “a teoria deixa de ter qualquer repercussão se não existir uma prática” (FREIRE, 1982, p. 6).

Atuando sob esta perspectiva ao expressar ter sempre em mente a preocupação em fazer com que os alunos relacionem a teoria com a prática, o Docente O(d1) afirmou que, após abordar os conceitos em sala de aula, comumente propõe que os alunos voltem seus olhares à sua realidade e à comunidade onde vivem, na intenção de identificar demandas e, a partir disso, propor ações (através de um projeto conjunto da turma): “sempre proponho para a turma, após nós desenvolvermos os conceitos, que eles façam um trabalho prático – que eles olhem para a sua comunidade e para a sua realidade, percebam alguma demanda e, por meio de um projeto elaborado pela turma, eles procurem fazer alguma intervenção ali”. Além disso, afirmou realizar “visitas técnicas de saídas em campo, onde os alunos possam perceber a sua realidade e, também, das comunidades e problematizar isso”, com o objetivo de estimular os alunos a fazerem questionamentos: “penso que essa, também, é uma forma de formar para a cidadania – não apenas receber tudo pronto, mas aprender a pensar, processar as informações, avaliando de acordo com os seus valores e com aquilo que a gente procura trabalhar em sala” e “a formarem uma opinião e terem uma opinião sobre as coisas da vida e, por que não, a desenvolver uma proposta para se modificar aquela situação”. O(d1) também ressaltou que, independente da disciplina que venha a ministrar, mantém a preocupação em desenvolver aulas e atividades (trabalhos com notícias, documentários, estudos de caso, etc.) que possuam uma aplicabilidade prática à vida dos estudantes (tanto no trabalho como na comunidade):

O(d1): Então, Educação pra Cidadania é, também, pensar nessas questões que estão no teu entorno. Independente da disciplina, me preocupo em preparar as aulas e atividades pensando na sua aplicabilidade prática (seja no cotidiano de trabalho dos estudantes, seja na comunidade onde vivem). [...] Trabalho com notícias, documentários [...] e estudos de caso (que são, também, instrumentos bem interessantes para você analisar, refletir, problematizar).

Assim como O(d1), o Docente R(d2) também expressou dedicar afincado para relacionar a teoria com a prática profissional e com aspectos comportamentais dos indivíduos. Declarou que, para promover e desenvolver a Educação para a Cidadania, propõe aos alunos o estudo de casos (reais e práticos) – com objetivo de que eles, através do uso de ferramentas teóricas, analisem criticamente esses eventos e reflitam sobre o comportamento das organizações e das pessoas envolvidas neles e, a partir disso, apresentem alternativas e/ou ações corretivas:

R(d2): Eu sempre tendo relacionar a teoria com a prática profissional e sempre, também, relacionar a questão comportamental (de atitudes; de como empregar aquilo ali), tentando trazer, também, alguns exemplos práticos, reais, estudos de casos para a gente tentar, em sala de aula, estudar o comportamento de pessoas envolvidas e de organizações envolvidas, tentar analisar cada situação através de uma análise crítica

da situação e, com base em ferramentas teóricas, buscar possíveis alternativas ou ações corretivas referentes a esses casos estudados.

Destaca-se, nesse sentido, que a Unesco (1996, p. 90) aponta que entre os quatro pilares da Educação está, também, “o aprender a conhecer”, o qual se configura em adquirir instrumentos para poder compreender: compreender o mundo que nos rodeia – para vivermos dignamente, para desenvolvermos as suas capacidades profissionais e para nos comunicarmos. Destarte, “o aprender a conhecer” se fundamenta no “o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir”, onde o aumento dos saberes nos permite “compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos”, favorecendo o despertar da nossa curiosidade intelectual, estimulando o nosso sentido crítico e nos permitindo “compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (UNESCO, 1996, p. 91).

b) Contexto Social

Para Freire (1996, p. 17), “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Logo, possibilitar as condições necessárias para que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor, ensaiem a experiência profunda de assumir-se pode ser considerada como das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica. Para o autor, uma formação que vise à Educação para a Cidadania do educando carece possibilitar que este se assuma “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar, [...] como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p. 18). Ainda sobre o ato de assumir-se, o autor sublinha que isso não significa excluir os outros, dado que é “a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*: a questão da identidade cultural, a experiência histórica, política, cultural e social” (FREIRE, 1996, p. 18, grifo do autor).

• O que expressaram os Discentes...

O entrevistado O(a6) expressou que há docentes no IFRS que, através dos temas e atividades que propõem em sala de aula, “tentam nos abrir os olhos, de uma forma a nos mostrar que tem muitas coisas aí fora (fora do espaço físico do Campus, além das coisas que acontecem aqui dentro) – isso é legal, isso é interessante e muito importante pra gente”. Segundo ele, essa atitude faz com que os alunos percebam coisas que eles nem faziam “ideia que existia lá fora”.

Ponderando sobre a relevância que o conhecimento da história possui na formação de um educando, Freire (1996, p. 30) enfatiza para o fato de que este carece conhecer a história para entendê-la como uma possibilidade e não como uma determinação, pois o “o mundo não é”, “o mundo está sendo”. Para o autor, o papel do sujeito no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas, também, o de quem intervém no mundo: “no mundo da História, da Cultura, da Política, constato não para me adaptar, mas para mudar”, dado que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra [...] constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade” (FREIRE, 1996, p. 30, grifo do autor). Nesse sentido, Freire (1996) sublinha a impossibilidade de se estudar só pelo ato de estudar, ou seja, de uma pessoa estudar descomprometidamente como se, de repente, ela nada tivesse a ver com o mundo (um lá fora e distante mundo, abstraído dela e ela dele).

Indicando que este é um aspecto presente em sua formação no CSTPJ, o R(a9) expressou que, sob o seu ponto de vista, todos os professores do curso “estão envolvidos nesse objetivo maior que é nos formar para sermos bons cidadãos (eles não querem só passar o conteúdo, eles querem que a gente absorva aquilo e leve para o nosso dia-a-dia”, e, principalmente, os motivando a serem questionadores: “os professores nos motivam a isso, a gente sempre questionar – questionar o nosso meio, questionar as coisas que acontecem, pra tentar fazer diferente e melhor”.

Por sua vez, o respondente R(a2) deu destaque às aulas das disciplinas de Direito e de Gestão Pública que, ao seu ver, abordaram, diretamente, temas muito relevantes para o desenvolvimento da sua Educação para a Cidadania dos estudantes (trazendo a questão dos direitos e dos deveres do cidadão, dos órgãos públicos e das questões legais): “[...] as aulas de Direito e de Gestão Pública trazem uma abordagem que eu acho que é necessária pra todo cidadão (a questão de leis, deveres, como tudo isso funciona, né, a questão legal).

- **O que expressaram os Docentes...**

Martins (2004) aponta que, após a promulgação da LDB em 1996, foi possível observar a adoção de uma postura de mudança nos processos de ensino e de aprendizagem por parte de muitos educadores, com a intenção de estabelecer relações entre as aprendizagens, pautando cada vez mais as ações dos educandos a partir da e sobre a realidade (tanto em seu cotidiano quanto ao futuro exercício profissional). Defendendo essa postura como virtude a ser adotada

pelos educadores que estão comprometidos com a transformação da sociedade (a de “ler o texto a partir do contexto”), Freire (1982, p. 8) apontou para o fato de que “toda leitura de texto pressupõe leitura de contexto” e, em função disso, também aos educadores importa vivenciar a experiência de “ler a realidade sem ler as palavras” (para que, inclusive, possam entender as palavras) para que, então, possam testemunhá-la, verdadeiramente, aos seus educandos.

Foi através da leitura do contexto local onde seu campus está inserido (onde há “muitos postos de trabalho informais”), que o Docente o(d4) expressou que, a partir desta realidade que é vivenciada pelos seus alunos, busca conscientizá-los dos seus direitos e, também, das obrigações trabalhistas (sejam eles empregados ou empregadores) – acreditando conseguir, a partir disso, possibilitar uma formação que contemple a Educação para a Cidadania deles:

O(d4): Uma das questões daqui é a do trabalho numa realidade de muitos postos de trabalho informais. Então, a partir do momento que eu tento conscientizar meus alunos de quais são os seus direitos na formalidade e aqueles que são gestores (porque nós temos alunos gestores) – quando eu trabalho neles quais são as suas obrigações enquanto empregadores – já tem uma inserção, aí, da Educação para a Cidadania deles, né. Eles reconhecerem quais são os direitos e quais são os deveres deles dentro do mundo de trabalho e, também, dentro das relações de trabalho.

Por sua vez, o Docente P(d3) expressou que ele atua, na maioria das vezes, de maneira intuitiva, explicando que, se ele observa que o momento é propício para abordar um determinado assunto e propor um debate, ele buscará aproveitar a oportunidade: “no planejamento em sala de aula, eu sou muito intuitivo, eu vejo o momento: se o momento está interessante para abordar um determinado assunto e criar um debate em cima dele, eu faço”. Por meio dessas atividades de debates, afirmou ter a intenção de “mostrar que existem fatos fora da sala de aula, mas que são tão importantes quando os conteúdos que trabalhamos”. Tendo em mente esta forma de atuar apontada por P(d3), é oportuno relembra que, para Freire (1996, p. 21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades” para que o próprio educando o produza ou o construa. Ainda segundo o autor, quando o educador entra em sala de aula deve ser crítico, inquiridor e inquieto em face da tarefa que tem (a de ensinar e não a de transferir conhecimento) bem como manter-se sempre aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos e, também, às suas inibições (FREIRE, 1996).

Em continuidade, o Docente R(d2) sublinhou que, ao pensar as atividades dos “conteúdos que vão atender a ementa”, ele já está “automaticamente, pensando quais atividades podem ser relacionadas”. Nesse sentido, expressou priorizar aquelas com características interdisciplinares como, por exemplo: “um miniprojeto interdisciplinar – tudo que conseguir relacionar a outros componentes. Às vezes, eu pego um componente relacionado à Ética e,

outras vezes, pego outros componentes relacionados à Gestão de Pessoas, etc.”. Segundo ele, essas atividades objetivam “enriquecer aquele conteúdo mais teórico e tornar ele mais prático (mais comportamental, retratando com atitudes do cidadão trabalhador [...] perante determinado tipo de situação”. Destacou, também, que, na questão interdisciplinar “já conseguiu boas ações em conjunto, trabalhando vários assuntos de maneira conjunta com outros colegas”. Esse aspecto priorizado pelo Docente, também, é lembrado pela UNESCO (1996, p. 91) quando esta enfatiza que: “um espírito verdadeiramente formado [...] tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos”, logo, essas duas características devem ser cultivadas, simultaneamente, “do princípio ao fim do ensino”. Ainda segundo a UNESCO (1996, p. 91), especialmente no âmbito da pesquisa, “determinados avanços do conhecimento dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares”.

Em sala de aula, o Docente O(d2) afirmou que sempre procura abordar questões relacionadas à Diversidade: “eu tenho trabalhado com toda a questão de Diversidade (é minha temática de pesquisa) e eu tento sempre levar isso para a sala de aula, de uma forma ou de outra”. Expressou ter convidado dois palestrantes para falarem, durante as aulas, sobre “a diversidade de raça, de gênero, de sexualidade (questões sociais bem importantes, assim, para o nosso país). Segundo O(d2): “eu poderia trabalhar, basicamente, com conceitos sem jamais tocar nas questões de desigualdade de gênero ou de sexualidade, mas eu sempre trago isso para eles isso sim”, [...] essa é minha forma de trabalho [...] e sempre coloco isso nas minhas disciplinas de alguma forma”.

Sobre esse aspecto destacado por O(d2), Petraglia (2008) assevera que uma formação completa carece ser comprometida com o devir (o político e, também, o pedagógico) bem como enfatizar o papel dos sujeitos na construção de suas próprias identidades. Logo, também precisa considerar o respeito (às diversidades étnicas, religiosas, de gênero, de orientação sexual e as culturas) e, também, “valorizar as experiências sensíveis e estéticas; o equilíbrio da afetividade com a sexualidade; da emoção com a razão; da teoria com a prática e estimular a convivência amorosa com o outro, com o meio ambiente” (PETRAGLIA, 2008, p. 38).

Revelando perfazer um constante aprendizado para o professor a promoção da Educação para a Cidadania em suas disciplinas, o Docente CS(d3) delineou que tem intentado isso, junto aos alunos, através de “um debate mais social, construtivo, [...] sempre propiciando uma discussão, por mais diversa que ela seja, desde que seja construtiva, desde que vá agregar alguma coisa para o pessoal”. Nas palavras do Docente, ele “é bem aberto a esses momentos

porque acho que eles são construtivos”. Afirmou que busca abordar “diversos assuntos, desde o machismo à diferença salarial entre homens e mulheres” e que, quando prepara suas aulas, sempre tenta abordar “a parte conceitual, mas sempre buscando exemplos que possam propiciar essas discussões: [...] pensando a aula, eu penso a parte do tema (cumprir para que os alunos tenham aquela formação), mas nas discussões e nos exemplos eu sempre trago algo fora do que está no livro”.

Também o Docente O(d4) afirmou sempre procurar abordar “assuntos ligados às diferenças” em suas aulas, incentivando os alunos a exporem e discutirem as situações que vivenciam no seu dia-a-dia: “os alunos sempre trazem situações que eles passam – eu sempre vou discutir isso com eles e abro espaço para eles discutirem essas situações de preconceito, racismo, situações de machismo, misoginia, homofobia, etc.” Nesse sentido, expressou que, como a sua disciplina “engloba as relações de trabalho”, ele acaba tendo “uma aproximação maior com a realidade deles (o dia-a-dia e lá nas relações de trabalho deles)” e, em função disso, ele sempre abre espaço para essas discussões: “sempre tento trazer essas discussões relacionadas, principalmente, sobre as diferenças”.

Assim como os Docentes O(d4), O(d2) e CS(d3), o Docente CS(d2) também expressou ter “por hábito”, sempre em suas turmas, “propor discussões diversas”. Citou que, a discussão mais recente que propôs foi no semestre anterior ao da entrevista, “sobre o estrangeiro no grupo, [...] sobre os senegaleses, sobre o estrangeiro mesmo e foi muito interessante”. Delineou que conforme vai desenvolvendo sua disciplina, vai conversando com os alunos e vendo quais são as demandas deles: “conforme eu vou trabalhando, eu vou conversando com eles e a gente vai fazendo – a gente traz palestras, leva para palestras, etc.”

Esses aspectos que buscam ser desenvolvidos pelos docentes do IFRS em suas disciplinas, provavelmente também serviram de fagulhas às reflexões de Petraglia (2008) em seu estudo, no qual ponderou que, somente quando o ser humano adquire consciência de seu processo transformador, ele consegue tornar-se mais autônomo. Para o autor, o sujeito só “se percebe na relação de alteridade, quando é capaz de enxergar e reconhecer o outro. O **eu** só existe na relação com o **tu** e é quando surge o **nós**: dos limites e do respeito, na complementaridade da vida” (PETRAGLIA, 2008, p. 37, grifo do autor). Destarte, foi aparentando atuar a partir dessa intenção, que o Docente P(d4) expressou que, no dia-a-dia da sua prática docente, busca trabalhar com situações de aprendizagem, isto é, através da leitura de textos que contemplam contextos diferentes daqueles que são evidenciados nos conteúdos e propondo aos alunos reflexões sobre a teoria e o contexto social nos quais as teorias se

desenvolveram, de maneira a trabalhar uma perspectiva de cidadania neles. Ao expor esses diferentes contextos aos alunos, afirmou que intenta fazer com que os alunos discutam e reflitam sobre como as questões sociais podem vir afetá-los enquanto cidadãos:

P(d4): Eu costumo trabalhar com situações de aprendizagem, [...] mais com textos que são diferentes daqueles contextos que são específicos da disciplina, que podem trazer questões à tona, como por exemplo: na área de Teorias Organizacionais, tu não vai trabalhar somente a questão da Administração Científica, mas sim a Administração Científica lá do Taylor e, também, qual era o contexto social daquela época (das crianças e das mulheres trabalhando 12h, 14h nas fábricas) e que isso, também, fazia parte de um contexto administrativo, mas que no livro a gente tem a apresentação da Administração Científica que é o dia-a-dia, lá, da mensuração dos tempos e movimentos, da organização racional do trabalho – esse contexto precisa, também, ser apresentado para os estudantes e trabalhado nessa perspectiva de cidadania. Trazendo esses contextos que são, muitas vezes, diferentes da teoria puramente simples, mas trazendo os contextos e fazendo com que haja essa reflexão por parte dos estudantes. [...] Então, essas discussões a gente coloca para os estudantes é para tentar trazer aí, também, uma reflexão deles sobre essas questões práticas, essas questões sociais do dia-a-dia que podem nos afetar enquanto cidadão.

Em continuidade, o Docente P(d2), sublinhou que o seu objetivo, enquanto professor, é contribuir tanto para a formação profissional dos alunos quanto com a formação cidadã deles: “tem uma frase que eu sempre falo para os alunos, no início do semestre, que é antes de eu estar aqui para contribuir com a formação profissional de vocês, eu também estou aqui para contribuir com a formação cidadã de vocês”. De acordo com P(d2), a disciplina que ele ministra é bastante ampla e ele sempre “*linkar* esses conceitos com a realidade, ter noções de história, da evolução da economia (tanto do pensamento econômico do Brasil como do mundo)”. Ainda segundo ele, no geral suas aulas são expositivas, porém busca realizar atividades que envolvam debates, filmes, entrevistas – de maneira que os alunos possam *linkar* os conceitos com os eventos da atualidade: “durante a aula surgem muitos questionamentos, [...] há muitos questionamentos sobre a atualidade e a gente sempre acaba *linkando*; [...] também passo para eles filmes, entrevistas, *links* que eu coloco no Moodle, etc.”. Esse aspecto apontado por P(d2) também foi tratado pela UNESCO (1996, p. 102), a qual asseverou que importa aos indivíduos, em seu processo educativo e formativo, aprender a viver juntos “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, [...] no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”.

Expressando a intenção de fazer suas aulas mais interessantes e compreensíveis aos alunos, o Docente O(d3) afirmou que, “na medida do possível”, sempre tenta estabelecer “pontes com fatos sociais pretéritos ou atuais”. Segundo ele: “eu acho que, desta forma, as aulas ficam mais interessantes e fica mais fácil que os alunos compreendam o real impacto naquilo

(que não se trata apenas de questões teóricas, mas de questões que tem implicação imediata)”. O(d3) expressou que, para tal, utiliza o estudo de casos transcorridos no âmbito brasileiro (específicos ou que tiveram um grande impacto na opinião pública) e, também, casos que os próprios alunos apontem ser de seu interesse (permitindo, com isso, uma ampla abertura para a participação deles):

O(d3): Em geral, uso casos específicos no âmbito brasileiro, mas, eventualmente, há uma complementação, sei lá, de casos que tiveram um grande impacto na opinião pública e que foram noticiados pela imprensa. Acho que essa é uma forma ou, talvez, a principal forma de eu tentar trazer esse debate e essa reflexão para os alunos. No início do semestre, eu sempre tento expor que qualquer iniciativa de trazer casos que, sei lá, ocorram com vizinhos, com o empregador ou que eles verifiquem na imprensa, que esses casos são muito bem-vindos porque eles sempre agregam à nossa disciplina. [...] Nesse sentido, eu sempre tento permitir uma ampla abertura para a participação dos alunos.

Assim como O(d3), o Docente O(d2) também afirmou que, em sala de aula, busca desenvolver atividades (palestras, estudos de cases, discussões e reflexões) que tratem de casos da realidade experienciada pelos alunos (do contexto local e nacional em que eles vivem) e não a de outros países:

O(d2): Eu tento trazer para discussão de aula: se eu for procurar algum caso (um estudo de caso para discutir), vou procurar algo que esteja numa realidade mais próxima que a deles; eu vou procurar algo que fale sobre as questões sociais e o que pode ser feito aqui, né. É isso que eu costumo fazer. Não tento falar sobre o que existe noutros lugares a nível de mundo assim, mas aproximar mais do que é o contexto real nosso para eles. [...] Eu acho que tu acaba trazendo uma aproximação assim para os alunos. Eles veem que a gente não tá falando de uma realidade que não é a nossa. Essa é a minha forma de trabalho.

4.3.1.2 A Prática Educativa dos Docentes

Sobre a prática educativa, Freire (2001) assevera que o próprio educador deve reconhecê-la, também, como uma prática política, ou seja, “lidando com o processo de conhecer, a prática educativa será tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto a sua conscientização” perante a realidade do mundo (FREIRE, 2001, p. 16). Logo, ao educador que assume esta postura e se diz comprometido com a construção de uma sociedade menos injusta faz-se primordial que ele mostre coerência entre o que fala e o que faz – denominando-se a isso como virtude da Coerência. Segundo Freire (1982, p. 1), essa virtude ressalta “a necessidade de diminuir a distância entre o discurso e a prática”, ou seja, “diz

respeito ao discurso que fala e anuncia a opção e a prática que deveria estar confirmando este discurso”.

Anos mais tarde, já em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 16) retoma essa virtude ao enfatizar que o “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, pois o professor que realmente ensina (aquele que trabalha os conteúdos através da “rigorosidade do pensar certo”), nunca dirá aos seus alunos “faça o que mando e não o que eu faço”. Nesse sentido, explana que um sujeito que pensa certo está cansado de saber que as palavras que não apresentam a corporeidade através do exemplo, pouco ou nada valem para aqueles que as ouvem, porque “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 16). Ainda segundo o autor, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 17).

- **O que expressaram os Discentes...**

Remetendo ao que disse Freire (1982; 1996) (sobre as palavras se corporeificarem através do exemplo), o entrevistado R(a9) expressou que, para ele, os docentes do IFRS servem de exemplo e, também, de inspiração aos alunos: “os docentes são nossos exemplos, [...] são fundamentais, tanto de inspiração (pra nos tornarmos profissionais os mais competentes possíveis) quanto pra sermos pessoas melhores, também”. Segundo R(a9), os professores possuem um papel fundamental na sala de aula, no sentido de promoverem a Educação para a Cidadania dos alunos, pois compete a eles os instigarem a pensar “fora da caixa” e a terem contato com diferentes formas de ver o mundo:

R(a9): Aquilo que eles nos trazem (mesmo que seja um conteúdo mínimo assim), se eles nos instigarem a pensar, se eles nos derem outras visões (porque as vezes a gente fica muito fechada dentro da nossa caixa, dentro da nossa cidade, do nosso emprego), se a gente não pensar fora, não tiver outras visões, a gente não vai ver outras possibilidades para desenvolver nosso potencial para resolver um problema (que acontece na nossa empresa ou algum problema futuro que possa acontecer na nossa vida). Eu penso que os professores são fundamentais pra isso.

Indicando que a Educação para a Cidadania dos alunos, no CSTPG, “vem mais dos professores individualmente e das suas experiências particulares”, o respondente C(a6) enfatizou que é por meio de “exemplos do que eles viveram, da forma como eles acham que a gente deveria agir também, tudo baseado em experiências próprias deles”, dado que “o conteúdo em si, ele é mais focado na empresa, deixando de lado a parte da nossa Educação para a Cidadania pro professor mesmo”.

Sobre esse aspecto apontado por C(a6), Freire (1996) também ponderou em seus escritos, sublinhando que a responsabilidade do professor é sempre grande. Segundo ele, a natureza de sua prática educativa (eminentemente formadora) evidencia a forma como a realiza, ou seja, sua presença em sala de aula é de tal maneira exemplar que nenhum professor consegue escapar ao juízo que dele fazem os alunos. Sendo assim, nenhum professor passa pelos seus alunos sem deixar sua marca. “Daí a importância do exemplo que o professor oferece de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres” (FREIRE, 1996, p. 27).

Estabelecendo uma conexão com as reflexões de Freire (1996), o participante C(a16) apontou para o importante papel que o docente acaba assumindo (mesmo que de maneira involuntária) na formação dos seus alunos, porque ele “é uma pessoa que tem um grande entendimento daquilo que ele está falando, daquilo que ele está passando”. Nesse sentido, expressou que o professor é aquela pessoa que vai ajudar os alunos e os direcionar por um determinado caminho: “se ele tá com uma visão que não é tão legal do mundo, realmente, ele vai nos encaminhar pra essa visão dele. Mesmo que, no futuro, a gente possa caminhar com as nossas próprias pernas, esse momento aqui vai ser muito importante para a nossa formação”.

Também ponderando sobre o papel que os docentes assumem, atualmente, na formação dos seus alunos, o respondente C(a1) delineou que, para ele, o professor é tido, atualmente, “mais como um tutor, [...] vai ser o teu orientador, vai te dar um certo direcionamento [...] se tu quiser alcançar algum objetivo no curso ou na vida [...] e essa proximidade nossa com os professores, nessa fase da nossa vida, é muito boa e importante pra gente”. Ainda de acordo com C(a1), os docentes do IFRS “sempre são muito abertos, muito disponíveis (não só em assuntos relacionados à aula, mas também em outros assuntos em que a experiência deles conta muito pra nos auxiliar). Todos eles têm sido muito receptivos nesse sentido”. Ao expressar essa visão, o entrevistado C(a1) remete às ideias defendidas por Gadotti (2011) em sua obra intitulada *Boniteza de um Sonho*. Nela, Gadotti enfatiza que a “sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem” e que, nesse contexto, “o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação” (GADOTTI, 2011, 24-25). Ainda segundo o autor, nos dias atuais, o professor “se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um **organizador da aprendizagem**” (GADOTTI, 2011, 25, grifo do autor).

- **O que expressaram os Docentes...**

Lembrada, pela UNESCO (1996), por ter um papel essencial na vida dos seres humanos, a Educação tem o dever de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade). É por meio dela que o sujeito aprende a ser, ou seja, desenvolve a formação e a preparação necessária para que consiga “elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (UNESCO, 1996, p. 99). Em outras palavras, para a UNESCO (1996), o aprender a ser visa a desenvolver no indivíduo a capacidade de agir com, cada vez mais, autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal e, para tanto, a Educação não pode negligenciar nenhuma das suas potencialidades (como, por exemplo, memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se, etc.).

Ao atuarem com essa intenção e diante do desafio de promover a Educação para a Cidadania dos alunos, os professores são imprescindíveis porque, numa visão emancipadora de sua prática educativa, “não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas”: fazendo fluir o saber (não as teorias, os dados ou as informações), pois “constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos” (GADOTTI, 2009, p. 25-26).

Expressando desenvolver sua prática sob esse prisma, o Docente R(d1) sublinhou que, ao planejar e desenvolver suas disciplinas, comumente, busca abordar questões voltadas à conscientização dos alunos de uma maneira geral (como, por exemplo, o respeito às opiniões dos outros, aos bens públicos e ao meio ambiente). Na visão dele, são essas pequenas ações que incitam os alunos a desenvolverem um espírito de coletividade:

R(d1): O respeito ao próximo (muitas vezes eu falo muito sobre isso): como a gente, muitas vezes, não deve ser dono da verdade, como a gente pode ajudar a nossa cidade a se manter limpa (a Educação voltada ao meio ambiente). [...] Por exemplo: a gente vê, na rua, as pessoas que saem com os seus cachorros, que fazem a sujeira na rua e eles não catam, porque falam que a rua é pública. Mas se a rua é pública, o seu cachorro pode fazer cocô em qualquer lugar?! Não é assim, o público. [...] Então, essa falta de consciência cívica, falta de uma consciência da importância dos bens públicos e que eles devem ser cuidados – as pessoas pensam que não tem sentido isso e aí é que, muitas vezes, nas aulas, a gente tem que procurar estudar esses conceitos. [...] Eu acredito que nós (mais do que professores) somos educadores. [...] Quando um aluno faz uma pergunta e os outros começam a rir porque pensam diferente dele, a gente, também, tem que explicar que as pessoas não pensam igual e que a gente tem que respeitar a opinião do outro, estar aberto para ouvir o que o outro está dizendo (mesmo que a gente não concorde, a gente tem que respeitar). São boas práticas em pequenas

coisas que podem fazer diferença na Escola. Se a gente consegue colocar esses conceitos na cabeça do aluno, eu acredito que a gente já começa a fazer com que este aluno comece a pensar um pouco mais no coletivo, menos egoisticamente.

Por sua vez, o Docente P(d3) afirmou se sentir “mais um educador do que um professor”, delineando que ele sempre busca “compartilhar o conhecimento” que possui com os seus alunos, mas sem a pretensão de “ser exemplo de nada”. Nesse sentido, ele explicou que exerce a sua docência “dentro da perspectiva de ativar o estudante”, no sentido de que o estudante, ao seu ver, “é um sujeito com grande potencial (basta que você consiga ativar essas condições)”. Para tanto, P(d3) procura, no seu dia-a-dia, “levar para a sala de aula questões do cotidiano: falando de política, falando da sociedade, dando um choque de realidade neles”. Essa prática adotada por P(d3), também é defendida por Padilha (2010, p. 27) que assevera que, para formar um cidadão, o professor precisa assumir alguns desafios: renunciando à prática de “espectadores críticos ou do pessimismo passivo daqueles que só sabem apontar falhas” e assumindo sua parcela de responsabilidade na formação de um ser humano integral (“a fim de devolver ao cidadão a compreensão de que ele pode tomar para si o destino de sua própria história, pode refletir sobre o seu ‘estar sendo no mundo’ e construir autonomia para agir sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive, transformando-o para melhor”).

Por sua vez, o Docente CS(d1) afirmou que, independente da disciplina (e do conteúdo) que está ministrando, sempre procura “tratar o tema, mostrando como, por exemplo, uma faca pode ajudar você a descascar uma laranja ou ajudar você a matar uma pessoa (tudo vai depender do uso que você faz daquela ferramenta)”. Expressou que, ao “explicar os temas”, em sala de aula, sempre tenta enfatizar “que as coisas podem ser usadas para o bem ou para o mal e que a decisão está na mão deles: como cidadão, você pode usar isso de uma forma positiva ou para proveito próprio (só pensando em você)” e mostrar que, “no mundo, existem vários tipos de pessoas, mas o que a gente quer, o IF, é formar o cidadão consciente da vida coletiva (de poder, ao mesmo tempo, exercer os seus direitos, mas defender os direitos da coletividade e, também, trabalhar em prol da coletividade e da melhoria da sociedade)”. Por fim, ressaltou que procura ensiná-los a agirem corretamente, não por medo das punições, mas, sim, porque eles possuem conhecimento, consciência ética e fomentam princípios de vida superiores ao oportunismo:

CS(d1): Busco ensinar que você não tem que deixar de fazer as coisas erradas por medo da punição, você tem que deixar de fazer as coisas erradas porque, eticamente, você sabe que o caminho não é por aí, não é esse. Você deixa de fazer uma coisa errada porque você tem princípios na sua vida que são superiores ao oportunismo.

4.4 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS PROJETOS DE PESQUISA E INOVAÇÃO PROPOSTOS AOS DISCENTES DO CSTPG

Os resultados da avaliação dos sujeitos entrevistados em relação aos Projetos de Pesquisa e Inovação (PP&I) propostos aos alunos do CSTPG constituem-se em uma categoria denominada, aqui, por “Nunca Participaram”, expressada por meio de duas características: “Desconhecem” e “Conhecem” (vide Quadro 16 no Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico). Assim sendo, o presente item tem início com a retomada do que dizem os documentos legais do IFRS (PPI e PPCs) sobre as Políticas de Pesquisa e Inovação da instituição, seguida das percepções dos representantes das Diretorias de Ensino e dos Coordenadores dos CSTPGs. Na continuidade, são apresentadas as percepções dos Discentes e, também, dos Docentes – de acordo com as subcategorias que emergiram dos conteúdos analisados.

4.4.1 Nunca Participaram de Projetos de Pesquisa e Inovação

O Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2014a; 2019) delinea que o fazer pedagógico, no IFRS, busca trabalhar para aproximar a ciência-tecnologia e a teoria-prática, tendo a pesquisa como princípio educativo e científico. Nesse sentido, descreve que o IFRS busca manter a extensão, a pesquisa e o ensino indissociáveis, com o objetivo de promover sua inserção nos planos local, regional, nacional e internacional, por meio da articulação das inovações científica, tecnológica, artística e cultural com as diferentes áreas do conhecimento. Ainda segundo o PPI (IFRS, 2014a, p. 20), os saberes imperativos ao mundo do trabalho “conduzem à efetivação de ações do ensino e aprendizagem (construção dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade)”.

Desta maneira, afirma que figura, dentre as prioridades do IFRS, o incentivo a atividades de ensino e de pesquisa que possam vir a ser desenvolvidas por seus trabalhadores em Educação e por seus discentes, de forma a privilegiar projetos de pesquisa aplicada, o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e programas de iniciação científica inspirados em proposições e demandas locais, regionais e nacionais, tendo como foco a extensão de seus benefícios para toda a comunidade. Para tanto, afiança que busca estabelecer e manter programas de cooperação e intercâmbios com diferentes instituições científicas (tanto nacionais

como internacionais), visando firmar contatos e convênios sistemáticos na área da pesquisa aplicada, promover o intercâmbio entre pesquisadores e discentes e, também, desenvolver projetos comuns entre as instituições parceiras (IFRS, 2014a; 2019). Ainda segundo o PPI (IFRS, 2019, p. 27), os *Campi* do IFRS possuem participação ativa na institucionalização e na consolidação da pesquisa, através do expressivo número de cadastros de “Grupos e Linhas de Pesquisa no Diretório de Pesquisa do CNPq com a respectiva certificação pela PROPI”.

A respeito das Políticas de Pesquisa e Inovação, os Projetos Pedagógicos dos CSTPGs dos *Campi* Porto Alegre e Osório são bem sucintos, ao balizar que, dentre diversas orientações: 1) a organização curricular dos seus cursos pretende se apoiar no compromisso ético com o desenvolvimento de competências profissionais através do fortalecimento da articulação da teoria com a prática, por meio da valorização da pesquisa individual e coletiva, da realização dos estágios e da participação em atividades de extensão; e, 2) o desenvolvimento das estratégias pedagógicas compreenderá, também, o incentivo à participação em atividades de pesquisa e de inovação, de maneira a fomentar a responsabilidade social e a inserção crítica do estudante na comunidade (IFRS, 2012; 2014b).

Sob este mesmo prisma, os *Campi* Rolante e Caxias do Sul asseguram que o planejamento dos componentes curriculares dos seus CSTPGs busca articular o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a oportunizar a aproximação da instituição com a sociedade, a incentivar a autorreflexão crítica e a emancipação teórica e prática dos estudantes, e a disseminar o significado social do trabalho acadêmico. Nesse sentido, preveem que, ao longo do curso, sejam oferecidas atividades diversificadas que possibilitem a ampliação dos horizontes da formação profissional dos discentes: proporcionando-lhes uma formação sociocultural abrangente – composta de múltiplas visões sobre o mundo – de forma a favorecer a ampliação da sua consciência social, de cidadania, econômica, ecológica e profissional. Ainda de acordo com os seus Projetos Pedagógicos, os saberes necessários ao trabalho conduzem à efetivação de ações do ensino e aprendizagem (construção dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade) (IFRS, 2016; 2017).

Contrastando com as ideias expressas no PPI (IFRS, 2014a; 2019) e nos PPCs (IFRS, 2012; 2014b; 2016; 2017), as quais afiançam que a instituição mantém políticas de incentivo e de fomento ao desenvolvimento de Programas de Pesquisa e Inovação nos *Campi*, todos os representantes das Diretorias de Ensino bem como todos os Coordenadores de Curso entrevistados expressaram que, em seus *Campi*, desconhecem atividades ou projetos de

Pesquisa que foram ou que estejam sendo desenvolvidos e/ou oferecidos aos alunos do CSTPG. A seguir, trechos de alguns depoimentos que comprovam essa situação:

DE3: Eu desconheço, especificamente, se há projetos desse tipo que estão sendo desenvolvidos aqui, no momento. Então, não tenho condições de afirmar nada nesse sentido.

DE4: Nos Processos Gerenciais eu vejo que, ainda, é inexistente o trabalho com a Pesquisa.

DE2: Aqui é muito deficiente a questão da Pesquisa e da Iniciação Científica, na parte do nosso curso de graduação dos Processos Gerenciais. [...] Nós temos algumas coisas no Campus, mas não é regra: é pouca em algumas áreas e é zero em outras a pesquisa dentro do Campus.

DE1: é um assunto complicado de eu falar porque, realmente, eu desconheço e não atuo em nada relacionado à pesquisa aqui.

CC4: Que eu saiba, esses projetos inexistem aqui.

CC3: A gente não tem nenhum projeto de Pesquisa aqui. Não é o perfil do nosso corpo docente. [...] O foco aqui é o de formação técnica mesmo; [...] é bem técnico mesmo: é ferramenta, método e resultado.

No mesmo sentido do que foi dito pelos representantes das Diretorias de Ensino e, também, pelos Coordenadores de Curso, todos os alunos participantes dos Grupos de Foco expressaram nunca terem participado de nenhum Projeto de Pesquisa e Inovação ao longo de sua formação no CSTPG. Em função disso, não foram capazes de avaliar se a Educação para a Cidadania é contemplada ou não nos PP&I desenvolvidos no IFRS.

Não obstante, as percepções dos Docentes entrevistados levaram aos mesmos achados anteriormente citados, ou seja, assim como os Discentes, os Docentes do CSTPG não foram capazes de avaliar os PP&I desenvolvidos no IFRS em relação à Educação para a Cidadania dos alunos, haja vista que, também, nunca participaram de nenhuma atividade ou projeto deste tipo em seu Campus ou em outros *Campi* do IFRS. Como forma de exemplificar essa situação, é possível dar destaque às falas dos Docentes entrevistados no Campus Caxias do Sul, onde todos ressaltaram que não tinham condições de avaliar os PP&I, porque estavam a pouco tempo na Instituição e, em função disso, não possuíam informações suficientes sobre essas ações para avaliar seus impactos junto aos alunos. A seguir, seguem trechos das suas respostas:

CS(d1): Como eu estou a pouco tempo neste Campus, eu não tenho informação nesse sentido. Para mim, fica difícil responder a essa pergunta. Pode ser que ocorreram iniciativas, mas eu não sei, desconheço. [...] Eu não saberia responder a essa questão, pelo pouco tempo que eu estou em Caxias.

CS(d2): Ainda não sei, porque eu cheguei agora, né. Eu acho que, no TPG, a gente não tem ainda iniciativas porque ele, ainda, é muito novo. Eu não sei dizer muito que Projetos que tem aqui e que impacto possam ter, sabe. [...] Não tenho conhecimento para avaliar: nem faço parte e, também, não consegui saber como funcionam.

CS(d3): Olha, esta questão eu não consigo te responder, porque eu não conheço muito. Então, [...] por estar a pouco tempo aqui, eu não sei te responder. Eu sei que para o Técnico tem, para o Ensino Médio tem, mas para o Tecnólogo em Processos Gerenciais eu não sei te dizer.

Assim sendo e não havendo, inclusive, nenhum respondente dos Grupos de Foco que tenha participado de algum PP&I no IFRS para que, a partir de sua experiência, conseguisse avaliar se a sua Educação para a Cidadania foi um aspecto contemplado nessas atividades, parece ser significativo trazer à tona elementos que possam apontar os fatores que levaram a essa situação. Desta forma, destacam-se duas subcategorias que emergiram da análise dos conteúdos das respostas dos entrevistados, as quais segmentaram os alunos respondentes em dois grupos: i) aqueles que desconhecem PP&I que foram ou que estejam sendo desenvolvidos e/ou oferecidos pelo CSTPG; e, ii) aqueles que conhecem PP&I no IFRS, mas não participaram (ou por causa dos horários em que os projetos são desenvolvidos ou porque os projetos que conhecem são iniciativas de outros cursos). A seguir, são trazidas as duas subcategorias circunspetas pelas respostas dos Discentes, seguidas, por vezes, das percepções de Docentes, de Coordenadores de curso e/ou de representantes das Diretorias de Ensino, de acordo os depoimentos que também foram expressos por estes.

4.4.1.1 Expressaram que Desconhecem

Vislumbra-se que as transformações acontecidas no âmbito da Educação Superior, nas últimas cinco décadas, se caracterizaram pela busca da integração Ensino e Pesquisa, à qual viria se unir, mais tardiamente, a atividade de Extensão, configurando-se assim o princípio constitucional da indissociabilidade¹²³ (BRASIL, 2007). Logo, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão se relaciona com os objetivos e finalidades de existência tanto das Universidades como dos Institutos Federais: nele encontram seu sentido de existir, sua razão de ser e sua práxis pedagógica (PUHL, 2016). Desta maneira, de acordo com a CF (BRASIL,

¹²³ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...] § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1988).

1988), esse princípio carece perpassar a formação ofertada por essas instituições, não sendo opcional sua implementação.

Também a LDB aponta para este princípio, em seu Art. 43º (inciso III), onde delinea-se que, dentre as finalidades da Educação Superior, reside o incentivo ao trabalho de Pesquisa e de Investigação Científica, visando ao desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia e da criação e difusão da Cultura para que, desse modo, haja o desenvolvimento do entendimento do homem e do meio em ele que vive. Assim como a LDB, a lei de criação dos IFs aponta que essas instituições deverão: realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Art. 6º, inciso VIII); e, realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade (Art. 7º, inciso III) (BRASIL, 2008).

Sobre esse princípio constitucional, PUHL (2016) ressalta que ele aponta para os objetivos de um ensino em nível superior que esteja centrado na Educação visto que, em uma sociedade organizada, almeja-se que a Educação (enquanto prática institucionalizada) contribua para a integração dos seres humanos no tríplice universo das práticas que tecem sua existência concreta: no universo do trabalho (âmbito da produção material e das relações econômicas); no universo da sociabilidade (âmbito das relações políticas); e, no universo da cultura simbólica (âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais).

Nesse sentido, Gonçalves (2015) lembra que o princípio da indissociabilidade pode ser compreendido como uma resposta às demandas sociais por uma Instituição de Ensino Superior socialmente responsável, que busque, mais ativamente, dialogar com os diferentes setores da sociedade e que defenda a formação e a produção de conhecimentos em sintonia com as necessidades sociais. Logo, o principal desafio a ser enfrentado para sua implementação e consolidação diz respeito a como ele pode (e deve) ser assumido (administrativamente e academicamente), de maneira a perpassar a política institucional de formação e de construção de conhecimento na IES. Não obstante, essa política institucional de implementação do princípio da indissociabilidade carece constituir o Projeto Pedagógico Institucional e, também, o Projeto de Desenvolvimento Institucional – já que ambos documentos servem como orientadores dos demais projetos e atividades desenvolvidos no âmbito das IES.

Todavia, apesar da implementação deste princípio não ser opcional, Gonçalves (2015, p. 1250) sublinha que “ainda, há muito a caminhar e construir” dado que, apesar da legislação estabelecer a presença do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, na missão das Universidades e dos

Institutos, “a coexistência dessas dimensões não significa que elas sejam indissociáveis”, mas muito pelo contrário: podem contribuir para uma possível acomodação em relação à sua efetiva implementação, se a IES assume que, pela presença das três dimensões em sua missão, ele já estaria sendo atendido. Esse é um aspecto que contribui para que presenciemos, ainda, muitos estudantes formados nas Universidades e nos Institutos Federais “sem sequer cogitarem ou vivenciarem atividades de Pesquisa ou produção de conhecimento, nem elementos inerentes à Extensão, como o diálogo com outros saberes e a interdisciplinaridade”, apesar da possibilidade de participarem estar posta formalmente, ou seja, “ela não deveria ser somente possível, mas obrigatória (o que implica em garantir condições para tal), conforme o princípio constitucional” (GONÇALVES, 2015, p. 1250).

Assim como foi apontado por Gonçalves (2015), identificou-se, através dos depoimentos dos participantes dos Grupos de Foco, que nenhum deles participou de nenhum PP&I ao longo de sua formação no CSTPG. Indo além, verificou-se que uma parcela significativa destes expressou desconhecer qualquer atividade deste tipo que foi e/ou que esteja sendo desenvolvida e/ou oferecida aos alunos do CSTPG. Através dos depoimentos de C(3a), C(a7), O(a2), C(a9), C(a12) e C(a18), a seguir, é possível observar essa situação:

P(a2): Se existem, nós não sabemos.

R(a7): Pelo que a gente sabe, não há nenhum.

O(a2): Nunca soube de nenhum aqui no curso, vou te ser bem sincera.

C(a9): É uma piada isso?! Porque aqui não tem nada.

C(a12): Não tem nada disso aqui.

C(a18): Se tem, a gente não sabe e se a gente não sabe, então não deve estar funcionando.

A despeito da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa prevista no PPI (IFRS, 2014a; 2019), no qual a pesquisa é tida como princípio educativo e científico que visa a fomentar a autorreflexão crítica e a emancipação teórica e prática dos estudantes e a disseminar o significado social do trabalho acadêmico, também os Docentes R(d1), R(d3) e O(d2) afirmaram desconhecer projetos de Pesquisa que foram ou que estão sendo desenvolvidos e/ou oferecido aos estudantes do CSTPG em seu campus. Nas palavras de R(d1): “eu não vi e eu não conheço nenhum projeto de pesquisa, lá no campus”. Na percepção de R(d2), essa situação decorre do fato do curso ser novo e, ainda, se encontrar em fase de estruturação em seu campus: “eu acho que não tem nenhum Projeto de Pesquisa que está sendo realizado aqui – acho que deveriam ter, mas como o curso é novo e ainda está nesta fase de estruturação, não tem Projeto de Pesquisa no curso de TPG”. Já O(d2) propõe que, talvez, a falta de PP&I se deva ao baixo

envolvimento dos alunos que nessas atividades, conforme é possível observar na sua fala a seguir:

O(d2): Eu desconheço Projetos de Pesquisa. [...] O que eu ouço é que há uma dificuldade de se fazer que os alunos se envolvam. [...] Eu sei é por relatos de outras pessoas dizerem que “olha, nunca tem projeto do Ensino Superior e se, em algum momento já teve, não teve muito engajamento dos alunos”. [...] Os projetos que não têm nem candidatos a bolsistas, porque os alunos trabalham e não tem tempo.

Assim como os Docentes R(d1), R(d3) e O(d2), o entrevistado O(d3) também afirmou não lembrar de nenhum PP&I desenvolvido e/ou oferecido aos alunos do CSTPG, na ocasião: “eu não lembro de nenhum Projeto de Pesquisa [...] que, no momento, esteja sendo desenvolvido pelo curso TPG”. Para além disso, expressou ter a impressão de que a preocupação com a Educação para a Cidadania dos alunos emerge como algo secundário nos PP&I que são oferecidos: “eu tenho a impressão de que a questão da Cidadania, a preocupação com essa temática é uma preocupação subsidiária”. Sobre isso, explicou ter a impressão de que há uma pressuposição da Instituição de que os alunos possuam um maior interesse em relação às questões mais pragmáticas¹²⁴ e, em função disso, àquelas relacionadas à Cidadania são, de certa forma, desprezadas ao se pensar essas atividades: “acho que se pressupõe que o maior interesse do corpo discente seja sempre por questões, assim, mais pragmáticas (que serão facilmente utilizáveis após a formatura). Então, eu acho que questões relacionadas à cidadania, elas são, de certa forma, desprezadas”.

4.4.1.2 Expressaram que Conhecem

Indo além na análise dos depoimentos dos participantes dos Grupos de Foco, constatou-se que a maioria dos estudantes entrevistados expressou conhecer iniciativas de PP&I desenvolvidas no IFRS, mas nunca ter participado de nenhuma apesar disso. Segundo os relatos que foram ouvidos, os principais aspectos para a não participação dos alunos são: a) os horários em que são desenvolvidos; e, b) as iniciativas pertencem a outros cursos. A seguir, são apresentados cada um deles.

¹²⁴ Apesar dos PPCs sustentarem que os alunos serão incentivados a participar de atividades de Pesquisa e de Inovação, com a intenção de fomentar sua responsabilidade social e sua inserção crítica na comunidade (IFRS, 2012; 2014).

a) Horários dificultam a participação

Apesar de expressarem acreditar que atividades de PP&I possam ser relevantes para a sua formação e que, em função disso, gostariam de ter participado delas ao longo de sua trajetória formativa no IFRS, os respondentes O(a1), C(a16), O(a5), O(a7), C(a10), O(a3), R(a11), O(a6) e R(a5) afirmaram nunca terem participado delas porque a maior dificuldade que lhes é imposta diz respeito aos horários em que os PP&I são, comumente, desenvolvidos (segundo eles, de segunda a feira-feira, nos turnos manhã e tarde). Ainda de acordo com os seus relatos, a grande maioria dos alunos que cursa o CSTPG trabalha durante o dia e frequenta às aulas, exclusivamente, no período noturno e, em função disso, não consegue participar dessas iniciativas. Nesse sentido, R(a5) destacou que, se essas atividades fossem realizadas no horário das aulas ou aos finais de semana, a participação dos estudantes que trabalham seria viabilizada. Tal constatação pode ser exemplificada, a seguir, nos trechos dos seus depoimentos:

O(a1): Já ouvimos falar de Projetos de Pesquisa de outros cursos (não do nosso), mas os horários são incompatíveis pra quem trabalha o dia inteiro. [...] Penso que, com certeza, esse tipo de coisa nos ajudaria em nossa formação, por isso eu gostaria muito de participar.

C(a16): A gente recebe por e-mail, vários projetos de outros cursos, mas não tem como participar por causa do horário porque nós todos trabalhamos.

O(a5): Noto que essas coisas eles fazem mais no turno da tarde e para o turno da manhã. No turno da noite, muito pouca gente consegue participar. [...] por causa desses horários incompatíveis do pessoal que trabalha.

O(a7): A gente lê os editais [...] porque acha que é interessante e quer participar por causa do tema e das experiências, mas os horários, pra gente que trabalha, não tem como. [...] Se eu conseguisse conciliar com os meus horários de aula e de trabalho, eu certamente iria participar.

C(a10): Mesmo que a gente quisesse participar de algum projeto no curso, hoje, atualmente, a gente não conseguiria participar por causa dos nossos horários (praticamente, a maioria dos colegas aqui estão trabalhando).

O(a3): Aqui a grande maioria trabalha, né. E os Projetos de Pesquisa, pelos horários que são desenvolvidos, eles não favorecem a nossa participação. Por isso, que eu acho que isso nos distancia um pouco. Se tivessem Projetos que contemplassem o horário que nós temos disponível, onde nós pudéssemos desenvolver eles, certamente haveria mais adeptos.

R(a11): Eu já ouvi falar. Já divulgaram isso bastante [...], só que eu nunca me aprofundi ou fui atrás ver o que realmente é ou como funciona [...] porque eu trabalho durante o dia.

O(a6): Não tem como participar mesmo. [...] Eu até tive interesse, [...] mas o horário eu não conseguia conciliar por causa do meu trabalho.

R(a5): Nós temos isso aqui, sim. [...] Só que os Projetos de Pesquisa que são ofertados pra nós (que trabalhamos o dia inteiro e viemos direto do trabalho pra aula) precisam que a gente dispenda os dias durante a semana. [...] Só que, pra gente que precisa trabalhar, fica muito restrita a participação por causa da questão de horário. Se os Projetos de Pesquisa fossem no horário da aula ou nos finais de semana, ficaria mais fácil da gente participar.

Ponderando sobre as possíveis causas que, possivelmente, influenciam a não participação dos alunos do CSTPG em iniciativas de PP&I desenvolvidas no IFRS, alguns Docentes também apontaram a questão dos horários. Nesse sentido, O(d1) expressou observar que há pouca participação dos alunos do CSTPG porque muitos deles trabalham e, em função disso, acabam tendo pouco tempo disponível para essas atividades. Já O(d2) afirmou ter ouvido relatos de pessoas, no IFRS, sobre as dificuldades que são enfrentadas no que tange ao baixo envolvimento dos alunos nessas atividades, sublinhando na continuidade de que não há, sequer, candidatos à bolsistas (em função da maioria dos alunos trabalhar o dia inteiro).

O(d1): Eu percebo que os alunos do curso de TPG tem participado muito pouco dos Projetos de Pesquisa, [...] é, em geral, um aluno trabalhador, que só tem o período da noite para participar de projetos e, no caso, ele não participa porque está em sala de aula.[...] E eu percebo, de forma geral, que os alunos não têm tempo de participar (poucos têm tempo). Os que participam, geralmente, estão desempregados naquele momento. Então, pode chegar a um ponto no projeto que, se ele conseguir emprego, ele irá deixar o projeto – infelizmente, esse é o cenário que enfrentamos aqui.

O(d2): O que eu ouço é que há uma dificuldade de se fazer que os alunos se envolvam. Os Projetos que não têm nem candidatos a bolsistas, porque os alunos trabalham o dia todo e não tem tempo. [...] Eu sei é por relatos de outras pessoas do IF dizerem que “olha, nunca tem projeto do ensino superior e se, em algum momento já teve, não teve muito engajamento dos alunos”.

A questão dos horários em que são desenvolvidos os PP&I no IFRS, apontada pelos Docentes e, também, pelos respondentes dos Grupos de Foco como um fator que dificulta a participação dos alunos do CSTPG nessas atividades, também foi assinalada por Coordenadores de Curso e representantes das Diretorias de Ensino. Nesse sentido, eles também expressaram que o CSTPG possui um perfil de estudante caracterizado, na maioria das vezes, por trabalhar o dia inteiro e estudar no período da noite. Conforme trechos dos depoimentos de CC1 e DE2 e DE4:

CC1: O que eu percebo é que o perfil do nosso aluno que é um aluno trabalhador (que trabalha o dia todo – inclusive sábado – e vem para a aula à noite), não tem tempo para participar desse tipo de atividade. Então, a gente, muitas vezes, tem até dificuldade de conseguir um voluntário (o bolsista é até um pouco mais fácil), [...] mas voluntários é muito difícil porque eles não têm tempo. Isso é uma coisa que nos prejudica; [...] esse é o nosso principal problema aqui no IF.

DE2: A gente tem ações, tem propostas (que partem tanto dos professores do TPG quanto da área da Administração), mas a gente ainda não tem muito a adesão dos estudantes nesses espaços e isso é muito em função deles serem estudantes trabalhadores. Mas a gente tem tentado [...] pra que a gente não crie, assim, uma dualidade dentro da Instituição – de que só participa desse tipo de espaço, só quem tem disponibilidade e quem tem condições para isso.

DE4: Nos Processos Gerenciais eu vejo que, ainda, é praticamente inexistente o trabalho com a pesquisa [...] e pode ter diversos fatores para isso, inclusive a falta de tempo dos estudantes do curso (que trabalham o dia todo e à noite eles vem para estudar).

Sobre o perfil dos alunos que frequentam o CSTPG (apontado por grande parte dos sujeitos participantes da pesquisa) caracterizar-se por ser um estudante que trabalha durante o dia e frequenta às aulas no turno da noite, é oportuno dizer que grande parte dos estudantes entrevistados nos Grupos de Foco afirmou exercer algum tipo de atividade remunerada ou, em outras palavras, apenas três (3) dos quarenta e seis (46) entrevistados expressou não estar exercendo atividade remunerada (aproximadamente 6,5% dos alunos expressou não exercer nenhuma atividade remunerada, enquanto 93,5% exerce alguma atividade). Esses dados estão bem acima daqueles divulgados no Relatório Executivo da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES (ANDIFES, 2019), os quais indicam que o percentual de estudantes trabalhadores era de 35,3% em 2014, diminuindo para 29,9% em 2018. Um outro dado interessante apontado pelo Relatório da ANDIFES (2019) diz respeito ao percentual de estudantes do gênero Masculino (M) e do gênero Feminino (F): em 2014, eram 52,4% (F) e 47,5% (M) e, em 2018, 54,6% (F) e 45,1% (M). Nesta pesquisa, entre os participantes dos Grupos de Foco vinte e cinco (25) respondentes se autoidentificaram como sendo do gênero Feminino (54,35%) e vinte e um (21) do gênero Masculino (45,65%).

b) Iniciativas de outros Cursos

Continuando a análise dos depoimentos dos participantes dos Grupos de Foco, constatou-se que parte dos estudantes entrevistados expressou conhecer iniciativas de PP&I no IFRS, mas que todas elas foram e/ou são iniciativas desenvolvidas e/ou oferecidas por outros cursos. Em outras palavras, os participantes afirmaram não terem participado de nenhum PP&I porque este não pertencia ao CSTPG, ou seja, não estava relacionado (direta ou indiretamente) à área da Gestão/Administração. Nesse sentido, C(a1) citou os Grupos de Astronomia que são promovidos pelo Ensino Médio em seu campus (iniciativa que, segundo ele, é aberta à participação da comunidade, mas é deixada de lado pelos alunos do CSTPG por não ser,

diretamente, relacionada à área) e, também, um projeto de pesquisa em Recursos Humanos que é desenvolvido em outro campus do IFRS. Já os participantes C(a13) e C(a11) informaram ter ciência de PP&I que são implementados pelos cursos técnicos de Química e de Matemática, no Campus Caxias do Sul, respectivamente.

C(a1): No Ensino Médio, a gente sabe que tem muita coisa legal. Por exemplo: lá tem Grupos de Astronomia (que só tem aqui no campus) e é bem legal e está disponível para todos (só que como não é relacionado à nossa área, a gente deixa de lado). Às vezes, a gente tem alguma coisa de Recursos Humanos, por exemplo, mas é em outros campi (a gente quer participar porque recebe o informativo por e-mail, mas quando vê que é em outro campus fica difícil). Mas Projetos de Pesquisa, ligados ao nosso curso (como, por exemplo, um convite para uma pesquisa em Gestão de Pessoas), isso não tem aqui, isso não existe.

C(a13): A minha filha faz Técnico em Química aqui e ela participa desses projetos, porque na área dela tem bastante.

C(a11): Matemática também tem. Em Matemática tem um periódico bem interessante também.

C(a1): De outros cursos alguns, mas do TPG não (talvez porque o curso ainda seja novo).

Citando, também, a falta de iniciativas que sejam desenvolvidas e/ou oferecidas pelo CSTPG e tendo conhecimento de PP&I que foram desenvolvidos por outros cursos do IFRS, os respondentes P(a8), P(a7) e P(a3) expressaram que nunca participaram de Projetos de Pesquisas ou de Programas de Iniciação Científica desenvolvidos no campus, mas que gostariam de terem tido essa oportunidade. Alegam que a principal dificuldade vivenciada por eles diz respeito à pouca ou nenhuma divulgação das informações sobre os PP&I que estão sendo desenvolvidos na instituição. Abaixo suas falas:

P(a8): Essa questão da divulgação aqui é um problema, porque no momento em que eu estou aqui, no Instituto, dificilmente a gente houve alguém divulgando. [...] Eu sinto muita carência disso, eu gostaria de participar, [...] saber como eles funcionam, em que áreas [...] e, talvez, eu possa me identificar. Ao longo desses quatro anos em que eu estou no Instituto, para mim isso nunca foi claro: o que é, como é, como funciona e o que eu posso fazer para participar. Realmente, você mesma precisa ir atrás e buscar esse tipo de informação. [...] Mas vai muito mais da parte do aluno saber o que está acontecendo aqui, do que o próprio Instituto nos oferecer informação.

P(a7): Nós não recebemos nenhuma divulgação por e-mail. Só que é assim: tá no site, está lá, o problema é que isso tudo de procurar lá demanda tempo. E, para nós, que somos alunos da noite, fica bem difícil, porque a gente trabalha o dia todo e se engajar nisso de procurar fica muito difícil.

P(a3): Há a questão, também, do próprio professor pesquisador não divulgar o trabalho que ele está fazendo para as suas turmas [...] – isso, também, dificulta a participação dos alunos. E, também tem a questão que isso fica muito a boca pequena: de um indicar o outro. Então, isso é algo que nos desestimula mesmo. [...] Não tem aquela coisa aberta mesmo, para todos os alunos poderem participar.

Sobre a questão levantada por alguns alunos em relação à falta de PP&I ligados (diretamente e/ou indiretamente) aos CSTPGs e de somente existirem iniciativas que partem de outros cursos, os Docentes O(d2) e R(d2) expressaram ter conhecimento de projetos no Ensino Médio Integrado (Campus Osório) e outro interdisciplinar entre as áreas de Ensino e de Marketing (Campus Rolante), respectivamente. Sobre essa situação, R(d2) sublinhou ser um grande desafio conseguir trabalhar na área da pesquisa no IFRS – apesar de vislumbrar um certo movimento da instituição nesse sentido. Nas palavras dos participantes:

O(d2): Eu desconheço Projetos de Pesquisa do curso e acredito que não tenha, também, Projetos de Iniciação Científica – todos são do Ensino Médio Integrado (aí sim, tem vários).

R(d2): Eu tenho conhecimento que somente um nesse sentido (alinhando a área do Marketing com a área de Ensino - sendo, então, algo interdisciplinar). [...] O desafio aqui é muito grande para se conseguir trabalhar na área da pesquisa. Aos poucos eu vejo algumas movimentações, mas ainda precisa melhorar muito. Creio que, daqui um tempo, a gente consiga começar a fazer este tipo de ação e conseguir colher frutos bons disso.

Assim como O(d2) e R(d2), o participante R(d1) também expressou não ter visto e, até mesmo, desconhecer algum PP&I que tenha sido oferecido aos estudantes do CSTPG em seu campus. Expos que, ao seu ver, não há incentivo para a Pesquisa no IFRS e, também, que as poucas iniciativas deste tipo, no seu campus, estão voltadas à área de Agronomia: “os Projetos de Pesquisa, lá do campus, eles são muito voltados para a área de Agronomia/Agronegócios. Eu não vi e eu não conheço nenhum que seja oferecido pra área de Gestão. [...] Não tem esse incentivo de Pesquisa dentro do campus. [...] Acho que existe uma carência para este tipo de conhecimento”.

Por fim, falando ainda sobre a pouca (ou nenhuma) oferta de PP&I aos alunos dos CSTPGs, um dos Coordenadores de Curso (CC2) sublinhou observar que a área de Gestão, “se comparada com outras áreas e cursos” do IFRS, possui pouca atuação no segmento da Pesquisa “porque não tem bolsa de Iniciação Científica [...] existe essa restrição e em comparação com outras áreas e outros cursos” e porque há poucos docentes que se dedicam a isso: “eu acho que, na área acadêmica como um todo, a gente deve ter uns 21 professores [...] e desses 21, acho que uns 4 que fazem pesquisa. Então, esse é um desafio importante: o de estimular o professor a realizar pesquisa”. Ainda segundo, hoje o CSTPG “tem muito Ensino, mais ou menos tem algumas atividades de Extensão [...], mas a Pesquisa é a nossa perna deficiente. A gente tem que estimular essa atividade dentro da instituição”.

4.5 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PROPOSTAS AOS DISCENTES DO CSTPG

Os resultados da avaliação dos sujeitos entrevistados em relação às Atividades de Extensão (AEx) propostas aos alunos do CSTPG constituem-se em uma categoria denominada, aqui, por “Conhecem”, expressada por meio de duas características: “Participaram” e “Nunca Participaram” (vide Quadro 17 no Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico). Assim sendo, o presente item tem início com a abordagem do que dizem os documentos legais do IFRS (o PPI e os PPCs) sobre as Políticas de Extensão da instituição seguida das percepções dos representantes das Diretorias de Ensino e dos Coordenadores dos CSTPGs. Na continuidade, são apresentadas as percepções dos Discentes e, também, dos Docentes de acordo com as subcategorias que emergiram dos conteúdos analisados.

O Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2014a; 2019) delinea que as Atividades de Extensão, no contexto do IFRS, visam ao fortalecimento da sua relação com a comunidade, porque propiciam a sua participação em ações sociais que tem por prioridade a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes em nossa sociedade. Nesse sentido afirma que, é através da socialização do conhecimento que detém, que o Instituto tem a oportunidade de exercer a responsabilidade social que lhe foi conferida bem como de efetivar o compromisso que assumiu (através da sua lei de criação), promovendo a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos por meio da Educação que oferece.

Indo além e assegurando compreender a Educação como processo social de formação do indivíduo para o exercício livre e responsável da sua cidadania, o IFRS expressa estar comprometido com a busca permanente por tempos e espaços curriculares, a fim de concretizar a necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É neste cenário que as Atividades de Extensão emergem enquanto: i) práticas acadêmicas que interligam o próprio Instituto (nas suas atividades de ensino e de pesquisa) com as demandas da comunidade, possibilitando a formação de profissionais capazes de exercerem a sua cidadania, a contribuírem e a humanizarem o mundo do trabalho; e, ii) processos educativos que integram a formação humana (dos pontos de vista cultural e científico), tornando acessível à sociedade o conhecimento que advém da instituição (seja por sua própria produção, seja pela sistematização ou pelo estudo do conhecimento universal disponível). Ainda segundo o PPI, são as Atividades de Extensão que produzem novos saberes ao articularem teoria e prática e que permitem que o

IFRS consiga atender aos anseios da comunidade onde está inserido e, também, contribuir, de forma efetiva, para o desenvolvimento cultural e socioeconômico desta (IFRS, 2014a; 2019).

Por meio das Políticas de Extensão, o IFRS intenta, dentre outras questões: i) disseminar o conhecimento que produz; ii) fortalecer as ações conjuntas (de ensino, pesquisa e extensão) em consonância com as necessidades sociais; iii) otimizar as relações de intercâmbio institucional com a comunidade, voltadas à reflexão-ação, em torno das necessidades socioeducacionais e econômicas locais e regionais; e, iv) ampliar e reforçar parcerias com setores diversos, de forma a contribuir para a definição de Políticas Públicas de Extensão em ações que sejam efetivas no combate à exclusão em todos os setores da sociedade (IFRS, 2014a; 2019). Ainda segundo o PPI, as Atividades de Extensão encontram-se regularmente vinculadas às práticas profissionalizantes dos estudantes e deverão ser desenvolvidas de maneira integrada com o ensino, através do envolvimento do discente sob a supervisão de um docente (que atuará como cogestor dessas iniciativas) (IFRS, 2014a; 2019).

Em relação às Políticas de Extensão implementadas pelos CSTPGs, os PPCs analisados são extremamente sucintos. Sendo assim, os *Campi* Porto Alegre (IFRS, 2012), Osório (IFRS, 2014b), Rolante (IFRS, 2016) e Caxias do Sul (IFRS, 2017) mencionam, basicamente, que: i) a organização curricular do curso intenta se apoiar no compromisso ético do IFRS com o desenvolvimento de competências profissionais bem como na legislação vigente sobre o tema, buscando, dentre outras orientações, fortalecer a articulação teoria/prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; e, ii) o desenvolvimento das estratégias pedagógicas do curso buscará, dentre outras questões, incentivar à participação dos estudantes em atividades, programas e projetos de extensão, com a intenção de fomentar a responsabilidade social e inserção crítica do estudante na comunidade. Especificamente sobre o PPC de Caxias do Sul (IFRS, 2017), cabe destacar, ainda, que este retoma, entre as páginas 24 e 25, exatamente o que está descrito no PPI (IFRS, 2014a; 2019) acerca da compreensão da ação extensionista no contexto do IFRS e suas respectivas contribuições (aspectos que já foram citados anteriormente aqui).

A despeito do que dizem os documentos legais que norteiam a organização curricular e as práticas pedagógicas nos CSTPGs, os quais expressam que o IFRS mantém políticas de incentivo e fomento às Atividades de Extensão (como uma das maneiras de concretizar a necessária indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão), três dos quatro representantes das Diretorias de Ensino e, também, dois Coordenadores de Curso afirmaram que este é um aspecto que merece a atenção do IFRS, no sentido de ampliar sua atuação. Logo,

ao expressarem que a instituição é pouco atuante no âmbito da Extensão, esses entrevistados também não foram capazes de avaliar se as Atividades que foram desenvolvidas buscaram promover e/ou desenvolver a Educação para a Cidadania dos alunos. A seguir, os trechos dos seus depoimentos que remetem a esta constatação:

DE3: Até onde eu sei, existem alguns poucos projetos de Extensão [...] que são vinculados ao atendimento de demandas do centro popular de compras da cidade. [...] Mas não tenho condições de avaliar. Desconheço ações específicas.

DE2: Ali no campus tem [...] a Semana Acadêmica que é vinculada como um projeto de Extensão. [...] Então, posso te dizer que sim, que existem algumas ações [...], mas é um ponto que não eu consigo avaliar, [...] mas certamente precisamos crescer muito nisso, ainda.

DE4: Na Extensão, nós temos, assim, pouquíssimas atividades, por isso não consigo avaliar. [...] Eu não posso te dizer com total convicção, mas eu arrisco a dizer que nós não temos, aqui, nenhum aluno participando dos projetos de Extensão (nenhum aluno dos Processos Gerenciais). [...] Acho que é algo que a gente está começando a caminhar em relação a isso. [...] Estamos, de fato, bem no início, mas é um caminho que nós precisamos trilhar: esse incentivo à Extensão.

DE1: Oferecido ao CSTPG não tem nada. [...] Agora, eles andam organizando um curso FIQUE, [...] o corpo docente do CSTPG vai atuar nesse curso FIQUE com parte do corpo docente da Engenharia da Produção. Acho que vai ser bem interessante, mas é algo que, ainda, está engatinhando, é algo muito novo ainda e não tenho condições de avaliar.

CC1: Não foi feita nenhuma Ação de Extensão ligada, diretamente, ao curso – somente a Semana Acadêmica que irá acontecer pela primeira vez esse ano (seria a nossa primeira Ação de Extensão nossa aberta à comunidade). Essa é uma coisa que, realmente, é ainda falha aqui, [...] e eu não teria como avaliar.

CC3: Tem a nossa Semana Acadêmica e o nosso Ciclo de Palestras [...] e por isso não consigo de dizer muito sobre isso. Tem uma professora que tá fazendo um projeto lá de coleta seletiva do lixo também, para trocar por alguns recursos. [...] Mas, na prática, tá faltando um pouco nesse sentido. [...] O problema não tá no aluno. [...] Eu acho que falta um pouco de ação nossa.

Contrastando com os entrevistados citados acima, os CC4 e CC2 mencionaram algumas AEx das quais tinham conhecimento, porém divergiram quanto às suas avaliações. Conforme é possível observar no trecho a seguir, o entrevistado CC2 faz menção a algumas atividades de Extensão que, no seu entendimento, configuram-se como complementares às atividades de ensino. Nesse sentido, merecem atenção os termos empregados por ele – como “demanda do mercado”, “para negócios” ou, ainda, “ferramentas de Gestão” – os quais, exprimem, mesmo que indiretamente, sua avaliação em relação às AEx que foram oferecidas aos alunos (remetendo à preparação profissional):

CC2: A gente tem várias atividades de Extensão no curso que são complementares às atividades de Ensino. [...] Por exemplo: uso de calculadoras financeiras, [...] que é uma demanda do mercado e dos alunos. [...] Com os professores de idiomas, por exemplo, a gente tem uma ação de Extensão em espanhol: uma parceria bem bacana que é espanhol para negócios. [...] A gente tem também cursos da área, como te mencionei: curso de ferramentas de Gestão; [...] um curso em métodos quantitativos com o uso de Excel para operações mais simples (onde o aluno possa montar pequenas análises no seu cotidiano). Então, a gente tem uma série de cursos desse tipo que vem sendo desenvolvidos.

Por sua vez, o entrevistado CC4 buscou elencar AEx realizadas pelo CSTPG em seu campus que, ao seu ver, podem ter promovido/desenvolvido a EC dos alunos. Nesse sentido, afirmou lembrar de apenas duas: um projeto que trabalhou com questões de gênero nas organizações; e, uma incubadora para empreendimentos sociais. Nas palavras do entrevistado:

CC4: Eu posso elencar algumas das iniciativas com alguma relação com a formação cidadã: tem um projeto de Extensão que é sobre questões de gênero que está discutindo isso (e eu acho que isso é uma questão importante hoje, no contexto mundial e que a gente tem que se envolver nesse aspecto). [...] Outra questão é a incubadora que temos aqui: de rede de empreendimentos sociais, que pode ter alguma relação com a cidadania, com a formação cidadã. [...] Eu acho que ela contribui para a formação cidadã dos alunos. Da área de Gestão [...] só tem duas atividades e só essas aí: de empreendimentos sociais e de discussão de questões de gênero nas organizações.

4.5.1 Conhecem as Atividades de Extensão

Na mesma direção do que foi dito pelos representantes das Diretorias de Ensino e pelos Coordenadores de Curso, os entrevistados dos Grupos de Foco também expressaram conhecer (ou por ter participado ou, ainda, por ter ouvido falar sobre) Atividades de Extensão que foram desenvolvidas pelo Instituto. Apesar dessa constatação, os depoimentos ouvidos acabaram por ser divididos em dois grupos distintos, após a análise dos seus conteúdos – emergindo, assim, as seguintes subcategorias que os caracterizam: i) Discentes que nunca participaram de AEx ao longo de sua formação no IFRS; e, ii) Discentes que já participaram de AEx ao longo de sua formação no IFRS. Como era de se esperar, aqueles que afirmaram nunca terem participado de nenhuma AE, não tiveram condições de avaliar se a sua Educação para a Cidadania foi um aspecto contemplado nessas atividades. Já, entre aqueles que afirmaram terem participado de AEx, observaram-se duas avaliações distintas em relação às atividades experienciadas pelos respondentes, as quais serão abordadas na sequência do texto. Sendo assim, a seguir, são trazidas as duas subcategorias circunscritas pelas respostas dos Discentes seguidas, por vezes,

das percepções dos Docentes (conforme os depoimentos que foram expressos, também, por estes respondentes).

4.5.1.1 Expressaram que Nunca Participaram

Apesar da Lei n.º 13.005 de 2014 (em sua meta 12, estratégia 12.7) e, também, Resolução n.º 7 de 2018 (art. 4º) preverem que, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a conclusão de uma graduação sejam em programas e/ou projetos de extensão universitária (os quais considerem aspectos que se vinculem à formação dos estudantes e se orientem, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social), dentre os participantes dos Grupos de Foco, alguns afirmaram que, mesmo conhecendo (tendo ouvido falar de) algumas AEx que são oferecidas pelo IFRS, nunca participaram delas em função de dois motivos: ou pela divulgação que, para eles, é ruim; ou porque as AEx eram iniciativas de outros cursos oferecidos no IFRS.

a) **Divulgação Ruim**

Os respondentes P(a7) e P(a8) afirmaram que não é por falta interesse que os alunos não participam das AEx que são oferecidas no IFRS, mas sim porque a divulgação dessas atividades dentro da instituição é ruim. Segundo eles:

P(a7): A divulgação é muito ruim. Se quisermos saber de algo que possa estar acontecendo, a gente que tem que correr atrás. Às vezes, a gente até recebe algum e-mail, mas é assim: eu recebi, mas o outro não recebeu. Tu pergunta pro colega se ele recebeu tal e-mail e ele quase sempre diz que não, que não recebeu, que não viu (eu não sei o que acontece com os e-mails que eles nos enviam, se eles acabam se perdendo [...], ou se enviam somente para alguns, não sei).

P(a8): O que me impressiona é a falta de divulgação [...] e não do interesse dos alunos, [...] o pessoal não sabe que existem. E os professores mesmo [...] pouco divulgam isso entre os alunos: comentam uma única vez, mas não incentivam o pessoal a ir.

Apontando, assim como P(a7) e P(a8), a divulgação ruim das AEx desenvolvidas pela instituição, os participantes R(a4) e R(a5) sugeriram que as AEx sejam divulgadas com antecedência, para que os alunos usufruam de liberdade na escolha das quais desejam, efetivamente, participar. De acordo com os seus depoimentos a seguir, acontecem duas situações que geram desconforto entre os alunos: 1) a convocação para participar das AEx ocorre no momento em os alunos chegam para assistir às aulas e eles são obrigados a participar (porque se não o fizerem, recebem falta); e, 2) AEx são realizadas no campus, mas os

professores não permitem que os alunos participem, pois o cronograma de aula será seguido sem exceções (ou seja, o aluno recebe falta caso participe da AEx). Conforme os seus depoimentos:

R(a4): Normalmente, quando a gente chega para a aula e se está tendo alguma ação no Campus, a gente é avisado na hora. Dificilmente, vai ter alguma ação que vai ser avisada antes para gente. É sempre quando a gente chega aqui, que avisam que vai ter alguma coisa.

R(a9): O que eu sinto (complementando o que disse o R4) é que, às vezes, a gente é convidado a participar para fazer público, sabe. Teve algumas ações [...] que eu queria muito ter participado, só que [...] iniciava junto com o horário de aula. E se eu não viesse para a aula e fosse lá participar, eu ganhava falta. [...]. E, às vezes, o assunto não é tão interessante para a gente (que nem todos gostariam de participar daquilo), mas a turma toda é obrigada a ir pra ganhar presença no dia, assim. Eu acho que a gente deveria ser avisado com antecedência, [...] mas aqui acontece diferente: nos é imposto e a gente tem que ir lá fazer volume.

b) Inexistem Ações de Extensão

Entre os depoimentos dos participantes dos dois Grupos de Foco realizados em Caxias do Sul, houve unanimidade entre os participantes ao afirmarem que nunca haviam participado de nenhuma AEx no IFRS, porque o CSTPG, até aquele momento, nunca havia promovido iniciativas desse tipo, ou seja, inexistiam AEx oferecidas aos alunos do CSTPG. Essa situação pode ser representada pela resposta de C(a11): “só para deixar registrado que não: nós não temos nada de Extensão no nosso curso”.

A respeito dessa situação, o respondente C(a1) expressou que, no seu entendimento, ela se deve, provavelmente, ao fato do CSTPG ser, ainda, um curso novo naquele Campus: “eu acho que essa falta de ações nesse sentido aqui é, justamente, porque o curso ainda é novo. Porque, por exemplo, eu recebo as divulgações do curso de Tecnólogo em Metalurgia daqui (que é um curso antigo) e Ações de Extensão e Projetos de Pesquisa lá é muito frequente”.

Apesar de, ainda, não terem tido a oportunidade de participar de Atividades de Extensão promovidas pelo CSTPG, em seu campus, os respondentes C(a3) e C(a1) asseguraram que, atualmente, a Coordenação do curso aparenta exibir uma maior preocupação quanto ao desenvolvimento de iniciativas desse tipo. Nas palavras de C(a3) e C(a1), respectivamente: “eu acho que, agora, eles estão mais preocupados em criar esses cursos de extensão (ações de Extensão), pelo que eu ouvi falar”; e, “a gente conversou com o coordenador sobre isso e ele nos disse que estão sendo planejadas ações desse tipo pro futuro”.

Sobre à inexistência de AEx oferecidas pelos CSTPGs que foi apontada pelos Discentes entrevistados em Caxias do Sul, cabe destacar que, também, alguns dos Docentes entrevistados

em outros *Campi* afirmaram desconhecer qualquer iniciativa deste tipo (tanto no CSTPG como, também, em outros cursos de outras áreas). Nesse sentido, ressalta-se que P(d1), P(d2) e CS(d1) não souberam afirmar, com certeza, se existia alguma AEx sendo desenvolvida, naquele período, em seu campus. Nas palavras deles: “eu não me recordo de nenhuma agora (nem do TPG e nem de outro curso)” (P(d2)); e, “eu não saberia te dizer se tem alguma Ação de Extensão vigente neste momento” (P(d1)). Por sua vez, o entrevistado CS(d1) afirmou que, por atuar a pouco tempo no IFRS, não possui conhecimento sobre as AEx que foram (ou estão sendo) promovidas: “as Ações de Extensão estão ligadas ao Departamento de Extensão e eu estou a muito pouco tempo neste Campus e eu não sei, ainda, que tipos de trabalho eles têm desenvolvido”.

Também os Docentes R(d3) e R(d2) expressaram não haver nenhuma Ação de Extensão sendo desenvolvida pelo CSTPG, em seu campus, naquele momento: “acho que não tem nada de extensão sendo feito pelo curso de TPG” (R(d3)); “[...] ações específicas no curso de TPG, eu não tenho conhecimento; de outros cursos sim” (R(d2)). Por sua vez, R(d2) destacou que as AEx das quais teve conhecimento foram cursos de curta duração (vinculados a outras áreas), os quais versaram sobre questões pontuais (como ética, cidadania, inclusão, etc.): “eu só acho elas muito focadas em outros cursos (basicamente, 80% das nossas Ações de Extensão são de oferta de cursos de curta duração), [...] e, também, muito pontuais em temas éticos, de questões da cidadania, de inclusão, etc.”. Em função destes aspectos, R(d2) sugeriu a ampliação dos temas abordados: “acho que a gente poderia ter outro tipo de ação, [...] trazer a comunidade para dentro do campus para oferecer algum tipo de curso, [...] algum tipo de projeto de extensão para beneficiar a comunidade do nosso entorno e da região”.

4.5.1.2 Expressaram que Já Participaram

De acordo com a Resolução n.º 7 de 2018 (art. 3º), a Extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da Pesquisa, constituindo-se num processo interdisciplinar, cultural, científico, tecnológico e político educacional, que promove a interação transformadora entre os setores da sociedade e as instituições de Ensino Superior, através da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. Segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e, também, prestação de serviços. Logo, dentre os preceitos que norteiam a concepção e a prática nas atividades de Extensão na Educação Superior estão: i) a formação cidadã dos estudantes

(assinhalada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular); ii) a contribuição à formação integral do estudante (de maneira a estimular sua formação como cidadão crítico e responsável); e, iii) a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social da instituição com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho.

Assim sendo, dentre os Discentes que afirmaram terem participado de AEx, em algum momento ao longo de sua formação no CSTPG, houve a emergência de duas avaliações distintas em relação à presença (ou não) da EC nas atividades experienciadas por eles, que foram: i) as AEx visaram à Formação Profissional; e, ii) as AEx visaram desenvolver/promover a EC. A seguir, são apresentadas essas duas avaliações.

a) **Visaram à Preparação Profissional**

Sobre as diferenças entre formação e preparação, cabe relembrar o entendimento de Lima (2016) que distingue o primeiro como sendo um conceito que pressupõe um processo, e o segundo remetendo a algo pontual, específico, localizado (como, por exemplo, preparar uma apresentação, preparar uma aula, preparar uma refeição, etc.). Referindo-se, assim, a preparação profissional também a algo pontual, destaca-se que a Lei n.º 13.005 de 2014 (em sua meta 9, estratégia 9.11) prevê a implementação de programas de capacitação tecnológica destinados a jovens e adultos (principalmente, àqueles com baixos níveis de escolarização formal e/ou com alguma deficiência), por meio de Atividades de Extensão que sejam desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva desses sujeitos. Logo, refletindo sobre as AEx oferecidas pela instituição com as quais tiveram contato, os respondentes P8 e P1 comentaram sobre suas participações em cursos de extensão que foram oferecidos aos alunos do CSTPG: um curso para a utilização da Calculadora HP 12C (P(a8)) e um curso de Espanhol (P(a1)). Assim sendo e partir da fala de ambos, é possível intuir que eles consideraram esses cursos de extensão relevantes para a sua preparação profissional, mas não teceram avaliação se estes foram relevantes para a sua Educação para a Cidadania. A seguir, trechos dos seus depoimentos:

P(a1): Eu, também, participei de um curso de Espanhol, como curso de extensão. [...] A gente tem Espanhol no curso, mas é muito pouco. Então, nesse curso de extensão em Espanhol, pelo menos, eu aproveitei bastante dele pra minha profissão.

P(a8): Numa disciplina do curso, tem uma ação de extensão muito legal que acontece que é o curso de HP 12C. Já que chega em determinado ponto do nosso curso em Processos Gerenciais que nós precisamos, querendo ou não, dominar essa ferramenta. [...] Para mim como profissional, que vou me formar agora, ele foi muito importante, [...] acho que esse curso de extensão foi muito válido pra isso.

Afirmando que as Semanas Acadêmicas são consideradas como AEx pelo IFRS, o respondente P(a1) expressou ter participado desta atividade em duas ocasiões ao longo de sua formação no CSTPG: uma como ouvinte e outra como organizador. Sobre sua experiência, P(a1) expressou achar legal ter participado delas (sem dar maiores detalhes ou avaliar a EC nestas atividades), principalmente, quando esteve à frente da organização de uma delas, sendo responsável pela sua realização: “o que eu achei legal, assim, de Ação de Extensão, aqui, foram as Semanas Acadêmicas que a gente participou e, também, organizou uma delas. [...] Foi muito legal essa questão de realmente organizar tudo, [...] a gente precisou definir o tema e eles (professores) só nos orientaram”.

Tendo em vista o que foi expresso pelos Discentes P(a1) e P(a8), cabe dar destaque às percepções expressas por alguns dos Docentes entrevistados os quais comungaram da mesma percepção que eles. Nesse sentido, cabe sublinhar que os Docentes P(d3), CS(d3) e CS(d2) também expressaram entender que as AEx propostas aos alunos do CSTPG visaram à sua preparação profissional, ou seja, foram voltadas ao aperfeiçoamento profissional destes. Essa percepção pode ser observada no depoimento de P(d3), a seguir:

P(d3): “em Extensão, eu não me lembro de muitos projetos, fora daquilo que nós desenvolvemos em, digamos, caráter de aperfeiçoamento dos alunos, professores e de metodologias e de ferramentas. [...] Posso dizer que a questão de Extensão aqui no campus não tem sido bem trabalhada”.

Assim como no FORPROEX (2012) onde as atividades de Extensão foram lembradas pela sua intenção quanto à implementação de um processo de democratização do conhecimento (por meio do estabelecimento de mecanismos de integração entre os saberes acadêmicos e os populares, de maneira que a produção do conhecimento se efetive no confronto com a realidade – através da permanente interação entre a teoria e a prática), o Docente CS(d3) também expressou acreditar que as Atividades de Extensão são essenciais aos estudantes, pois permitem eles estabeleçam conexões entre a teoria e a prática. Nesse sentido, afirmou lembrar de apenas uma única atividade deste tipo, na qual esteve presente: a Semana Acadêmica. Mencionou que, na ocasião, foram convidados sócios de algumas empresas para relatar os desafios que enfrentaram ao longo de sua trajetória – um momento onde houve uma apreciável participação dos alunos:

CS(d3): Bom, a Semana Acadêmica conta como Ação de Extensão. [...] Outras ações, além da Semana Acadêmica, eu não sei te dizer se existem. [...] Essa Semana Acadêmica, que eu participei, eu achei incrível, fundamental para eles. [...] Eles trouxeram casos de empresas reais: trouxeram pessoas (os sócios) para falar sobre os desafios que eles enfrentaram. [...] Ali eu consegui ver (porque depois eu tratei esses casos em aula) eles amarrando os conceitos com a prática, né. Então, eu acho o papel dessas atividades essenciais pra formação profissional deles.

Delineando ter participado (da organização e do desenvolvimento) de algumas Atividades de Extensão no IFRS, o Docente CS(d2) afirmou acreditar que a instituição está num caminho “bacana”, pois tem fomentado atividades nesse sentido. Como exemplos de atividades que participou em 2018, citou um ciclo de palestras (promovido pelo seu campus), a Semana Municipal do Empreendedorismo (com o envolvimento de diferentes atores do município) e a Semana Municipal da Administração (que contou com a oferta de duas palestras e uma visita técnica). Apesar de citar diferentes Atividades de Extensão, o Docente não teceu nenhuma avaliação mais detalhada em relação a elas (principalmente, se buscaram promover ou não a EC), apenas disse perceber que os alunos têm gostado bastante – conforme é possível observar em seu depoimento a seguir:

CS(d2): Do tempo que eu estou ali, as Ações de Extensão que eu ajudei a organizar e estou ajudando, eu acho que a gente está indo num caminho bacana. [...] Acho que tem bastante ações, mesmo que estejam começando mais agora. [...] Tem a Semana Municipal do Empreendedorismo, que [...] envolve o ensino médio daqui e estudantes de toda a cidade. [...] Agora, no segundo semestre, a gente vai ter a Semana Municipal da Administração (então, vai ter duas palestras e uma visita técnica). [...] No primeiro semestre, nós tivemos, também, um ciclo de palestras: a gente trouxe três palestras [...] um rapaz de um Hospital [...] um Gestor de uma empresa de informática [...] e, o outro, um grupo de Funerárias que tem aqui na região. [...] Eu acho que, em Ações de Extensão, a gente está se organizando bem e espero que isso continue. E, em geral, os alunos estão gostando bastante.

b) Visaram à Educação para a Cidadania

As atividades de Extensão são tidas como práticas acadêmicas que transcorrem através de uma metodologia inter e transdisciplinar e pela sistemática de interação dialógica entre a Instituição de Ensino Superior e a sociedade. Segundo o FORPROEX (2012), elas são: tanto práticas que devem estar comprometidas com a relevância e a abrangência social; metodologias de produção do conhecimento que integram estudantes, professores e técnicos-administrativos (formando-os para uma cidadania ampla do ponto de vista ético, técnico-científico, social, cultural e territorial); e, interação dialógica que ultrapassa, inclusive, as fronteiras nacionais, projetando-se para fora do país.

Logo, dentre os objetivos da Extensão universitária deve figurar: a promoção e a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos junto á comunidade; o fomento ao conhecimento dos problemas do mundo presente (especialmente os nacionais e os regionais) – de maneira a estimular o desenvolvimento social e crítico dos estudantes, proporcionando uma formação profissional baseada na cidadania e por meio da função social da educação; e, a promoção de atividades que sejam abertas à participação da população (visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição) (BRASIL, 1996, art. 43).

É por visarem à promoção e ao incentivo da Educação para a Cidadania dos participantes que as Atividades de Extensão, realizadas no IFRS, foram lembradas pelos entrevistados R(a2) e R(a5). Sublinharam nesse sentido, a atuação de um Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF) e, também, de Comissões em seu Campus, os quais, segundo eles, têm coordenado várias ações voltadas aos alunos e à comunidade em geral como, por exemplo: palestra sobre a alteração das Leis Trabalhistas; fóruns do Dia da Mulher, do Dia da Consciência Negra e do Dia do Índio; palestra de Conscientização contra a Violência Doméstica; palestra sobre a Prevenção do Câncer de Útero; Cine Debate (sobre as Cidades Fantasmas); etc.

R(a5): Aqui já foram feitos fóruns sobre o Dia da Mulher, sobre o dia da Consciência Negra, e outros. É que o Instituto promove (tem um pessoal aí, tem as Comissões, tem o Núcleo de Ações Afirmativas) que volta e meia tem uma palestra. Esses dias a gente participou de uma sobre a violência contra a Mulher e sobre a relação abusiva. Teve palestra sobre o Câncer de Útero. [...] Teve a Semana do Índio, também. [...] Assim, volta e meia tem alguma atividade desse tipo aqui. Tem o Cine Debate, também. A gente teve o próprio diretor da UFRGS e ele trouxe dois filmes (um para o Curso Superior e outro para o Ensino Médio) bem interessantes (sobre Cidades Fantasmas). [...] A partir desses filmes, a gente notou muitas questões: desde as questões políticas, a questões de financiamento (de como funciona o sistema econômico). [...]Então, volta e meia, tem essas ações.

R(a2): Nós tivemos, também, uma visita à FACAP, na época das discussões sobre as alterações das Leis Trabalhistas (esse foi um tema que estava muito em alta na época). Eu penso que isso foi bem importante para a nossa formação cidadã.

Por sua vez, o respondente P(a3) apontou lembrar de uma atividade, proposta e coordenada pela direção do IFRS e, também, pela coordenação do CSTPG, que visou à prestação de serviços à comunidade através da arrecadação e da doação de alimentos para pessoas que sofreram com catástrofes naturais, ocorridas na cidade de Porto Alegre, tempos atrás. Nas palavras dele, essa foi uma “super ação de cidadania”, conforme é possível conferir a seguir:

P(a3): Sobre as atividades que temos aqui, em diversas ocasiões, como em catástrofes naturais que ocorreram na nossa cidade, o IF se organizou com os estudantes e a Coordenação do curso para ajudar as pessoas, arrecadar alimentos e distribuir alimentos – essa foi, pra mim, uma super ação de cidadania, enfim. O IF sempre buscou ajudar e esteve sempre tentando integrar os alunos nisso. Esse, para mim, é um outro ponto positivo para a nossa Educação para a Cidadania.

Assim como alguns estudantes dos Grupos de Foco, também alguns Docentes expressaram avaliar que houve AEx, na instituição, as quais buscaram promover a EC dos alunos. Nesse sentido, o Docente O(d1) buscou relembrar de AEx promovidas em seu campus, destacando a Semana Acadêmica como uma iniciativa pensada pelos docentes, mas desenvolvida pelos discentes e aberta à toda comunidade: “não partiu do protagonismo dos alunos, mas de um grupo de professores, mas foram os alunos que desenvolveram e foi aberto à comunidade”. Sublinhou que as atividades, nela desenvolvidas, “perpassaram questões políticas, questões ambientais, questões de organização em redes em comunidades”, ou seja, segundo ele “tangenciou muito a questão da Educação para a Cidadania deles”.

Adotando a mesma postura de O(d1), o Docente O(d2) também buscou elencar algumas AEx das quais se recordava, asseverando que elas tiveram, ao seu ver, uma certa proximidade com relação às questões de Direitos Humanos: “as Ações de Extensão que eu observei, tiveram alguma coisa com relação a Direitos Humanos (tem uma de Direitos Humanos, de Cinema, tem de Programação – na área de Informática/Análise de Sistemas). [...] Também, na área de Matemática, tem as Olimpíadas de Matemática, de Programação e alguma coisa de Cinema (de fotografia)”.

Expressando ter ciência de duas Atividades de Extensão que são, atualmente, desenvolvidas pelo IFRS em seu campus, o Docente R(d1) ponderou que, sob o seu entendimento, a AEx é “uma oportunidade de buscar para, mais próximo do Campus [...] as empresas que estão no entorno do Campus: é um modo de levar este conhecimento de Educação para a Cidadania para as empresas, para as pessoas que atuam no nosso contorno”.

Por sua vez, o Docente P(d4) afirmou desenvolver, individualmente, algumas iniciativas no âmbito da Extensão que se voltam às questões da Cidadania: “eu tenho iniciativas que são individuais, né (infelizmente), mas que se voltam pra essa questão da Cidadania (mais ainda do que para as questões de ensino)”. Ainda a respeito dessas iniciativas, ponderou que o ensino (orientado pelo currículo) não contribui para o desenvolvimento de AEx no IFRS: “a Ação de Extensão eu acho que, ainda, está mais presente no dia-a-dia dos docentes do que no próprio ensino em si (que depende muito, ainda, dessa questão do currículo)”.

O Docente O(d3) ressaltou que todos os Cursos de Extensão, promovidos em seu campus, “são sempre abertos à comunidade e até eu, no caso, já ofereci Cursos de Extensão e houve a participação de um ou outro estudante do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais e, neste caso, acho que houve o atendimento, sim, de questões relacionadas à Cidadania, pelas temáticas abordadas por mim”. Expressou achar interessante o “fato da abertura à comunidade” pois, ao seu ver, ela “aproxima os estudantes de outras realidades – [...] já que é aberto à comunidade e há pessoas de várias classes sociais, com *backgrounds* completamente diferentes”. Enfatizou que “talvez, o caminho mais rápido, mais célere, para se atingir a temática da Educação para a Cidadania, no âmbito dos cursos, seja pelo viés das Ações de Extensão”. Na continuidade, lembrou das Semanas Acadêmicas e expressou que “esse tipo de atividade sempre agrega e traz reflexões interessantes sobre a cidadania”.

Alegando, de antemão, ser um apaixonado pela Extensão e, também, não ser possível pensar a Educação para a Cidadania dos alunos sem fomentar relações com a comunidade, o Docente O(d4) afirmou que é através da Extensão “que eu vou abrir as portas do IF para que eu tenha relações com a comunidade, ou seja, que o Instituto Federal chegue à comunidade e a comunidade entre no Instituto Federal” e, por essa razão, ela “é muito mais trabalhosa do que a Pesquisa e do que o Ensino, muitas vezes, porque ela vai exigir uma relação com a comunidade, [...] e isso é muito mais empenho, muito mais trabalho, mais cuidado”. Apesar de ser mais trabalhosa, O(d4) delineou que as AEx são fundamentais porque elas possibilitam ao IFRS “entender a realidade local e modificar a realidade local [...] e é só a Extensão é que vai permitir isso”.

4.6 SÍNTESE DA INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A observação das categorias analisadas permitiu conhecer e compreender a formação dos Tecnólogos em Processos Gerenciais, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, sob a perspectiva da Educação para a Cidadania (objetivo geral deste estudo), confirmar a tese defendida inicialmente nesta investigação (de que contemplar a Educação para a Cidadania na formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais é possível) bem como responder à questão de “como se dá a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais, no IFRS, sob a perspectiva da Educação para a Cidadania” – proposta preliminarmente nesta pesquisa.

Num primeiro momento, a análise buscou caracterizar como os sujeitos participantes da pesquisa (Discentes, Docentes, Coordenadores de Curso e representantes das Diretorias de

Ensino) compreendem a Educação para a Cidadania. De antemão, cabe destacar que a investigação buscou contemplar sujeitos que estão, diretamente, envolvidos com a formação de tecnólogos no CSTPG, buscando ir além da percepção de alunos e de professores (que, certamente, possuem um papel muito relevante neste contexto, mas não educam sozinhos). Sobre esse aspecto, lembram Padilha e Antunes (2010), coordenadores de curso, supervisores de ensino, equipe pedagógica, entre outros, também colaboram para o processo formativo do estudante dentro de uma instituição de ensino.

Sobre a Educação, o Instituto assevera compreendê-la como uma prática contra-hegemônica, a qual envolve a transformação do indivíduo na direção do seu desenvolvimento pleno e configura-se como um processo complexo e dialético, por meio do qual ele consegue se autoidentificar do ponto de vista histórico (IFRS, 2014a; 2019). A partir dessa percepção, ele se compromete a oferecer aos estudantes uma formação humana e cidadã por meio de uma Educação Tecnológica que vise à sua formação ampla, ou seja, seja politécnica, reflexiva, crítica e política, entre outras características (CIAVATTA, 2014).

Assim como para o Instituto que denota compreender que a Educação para a Cidadania dos seus alunos visa à uma formação ampla que contempla diferentes aspectos, também os sujeitos participantes da pesquisa demonstraram compreendê-la desta forma. Para os entrevistados, essa formação ampla possui duas características distintas, mas essencialmente complementares entre si: i) a Educação Objetiva – que possibilita ao indivíduo o conhecimento das leis vigentes em sua sociedade, ou seja, dos seus direitos e dos seus deveres enquanto cidadão para poder exercer plenamente sua cidadania (FREIRE, 2001; COVRE, 2002; RIBEIRO, 2002; GADOTTI, 2006, VASCONCELOS, 2007); e, ii) a Educação Subjetiva – que se dá tanto nas instituições escolares como nas não escolares (família, comunidade, redes sociais, grupos e associações, entre outras) (VASCONCELOS, 2007) e por meio da qual o indivíduo consegue ampliar sua visão de mundo (FREIRE, 1979; FREIRE, 1996; CIAVATTA, 2006a; 2006b), desenvolver uma consciência crítica (SAVIANI, 1990; FREIRE, 1987; 1996; MÉSZÁROS, 2005; GADOTTI, 2009) e se tornar um agente de mudança social (FREIRE, 1979; MELLO, 1998).

Em continuidade e tendo em mente a Educação para a Cidadania em relação ao currículo que é oferecido pelo CSTPG, a percepção dos sujeitos entrevistados foi convergente no sentido de que todos expressaram o entendimento de que este contempla, sim, aspectos da Educação para a Cidadania. Nesse sentido, destaca-se que os currículos dos seus CSTs – assevera o IFRS em seu PPI (IFRS, 2014a; 2019) – são concebidos como meios através dos quais são

organizados os conhecimentos, possuindo como diretriz a formação humana e nos quais são contemplados diferentes esforços pedagógicos, experiências de aprendizagem e intenções educativas. Tal concepção remete à noção de Educação Tecnológica defendida por Ciavatta (2014), na qual há a união do estudo e do trabalho, do conhecimento e da prática, com a intenção de promover a superação da divisão social do trabalho – intenção que faz transparecer seu viés político e emancipatório.

Todavia, apesar dos sujeitos da pesquisa terem convergido em relação à sua percepção, observou-se que, entre eles, a maior parte dos entrevistados afirmou perceber que a EC é contemplada parcialmente (em poucos ou, ainda, em muitos componentes) no currículo do CSTPG e uma pequena parcela asseverou perceber que a EC é contemplada integralmente nele. Ainda entre aqueles que expressaram que a EC é contemplada parcialmente no currículo do curso, pode-se notar que a grande maioria destes observa poucas disciplinas que mostram-se, diretamente, com esse objetivo. Nesse sentido, foram citados os componentes curriculares (tanto obrigatórios como optativos) relacionados aos temas de: Gestão de Pessoas, Sociologia, Libras, Ética, Gestão Ambiental e Responsabilidade Social, Gestão Pública, Arranjos Produtivos Locais, Cooperativismo, Economia, Finanças e, também, Economia Brasileira. Assim, essa impressão que foi apresentada por grande parte dos entrevistados pode ser exemplificada pelo depoimento do Docente R(d2): “o curso é, relativamente, curto, acaba tendo que tocar em temas específicos da Gestão/Administração, mas, mesmo assim, existem alguns componentes que contribuem para esta Educação para a Cidadania deles”.

Adentrando em mais um aspecto da formação dos Tecnólogos em Processos Gerenciais, buscou-se compreender a percepção dos sujeitos em relação aos temas e atividades propostos nas disciplinas que são ministradas no CSTPG, tendo em mente a Educação para a Cidadania. Inicialmente, observou-se que o IFRS assevera o seu compromisso com a indissociabilidade entre a Educação Geral e a Educação Profissional, por meio uma formação técnica e tecnológica integrada com enfoque no sentido positivo do trabalho e em busca do desenvolvimento humano integral (numa perspectiva de emancipação humana). Em função desse compromisso, o Instituto expressa que, ao atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, utiliza metodologias nos processos de ensino e de aprendizagem que buscam, continuamente, a superação da dicotomia ciência/tecnologia e teoria/prática, visando ao permanente diálogo entre os diversos tipos de conhecimento (profissionais, tecnológicos, científicos, sociais e humanísticos) e com a intenção de que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional

consigam reconstruir seus saberes por meio da dialogicidade (através da constante reflexão sobre o agir pedagógico) (IFRS, 2014a; 2019).

Em harmonia com o que é apregoado nos documentos legais do Instituto, também os Coordenadores dos CSTPGs (à exceção de CC3) e os representantes das Diretorias de Ensino, ao realizar as atividades que são pertinentes aos seus cargos, expressaram atuar de forma a incentivar e a promover a Educação para a Cidadania dentro da instituição. Assim, representantes das Diretorias de Ensino delinearão focar suas ações, basicamente, em pensar, elaborar e propor aos docentes: i) momentos para dialogarem e refletirem sobre sua prática, os incentivando a desenvolver atividades, em suas disciplinas, que visem ao fomento da EC dos alunos (uma ação, também, citada por CC2); e, i) formações pedagógicas (dentro e fora do IFRS) que contemplem temas voltados à EC (tanto destes quanto dos alunos), de maneira que estes possam refletir, constantemente, sobre suas concepções de Educação e de Instituição de Ensino. Por sua vez, os Coordenadores de Curso expressaram atuar, basicamente, em prol de: i) se certificarem que as ações voltadas ao desenvolvimento da EC, efetivamente, acontecem e contemplam os alunos do CSTPG (e, em caso negativo, buscam propor algo (CC1)); ii) oferecerem orientação aos alunos de forma a auxiliá-los na construção de sua consciência cidadã (CC2) e, também, para que se tornem agentes de transformação e participantes ativos na vida em sociedade – os incentivando a refletir e “a ver o mundo de várias formas” (CC4).

Ponderando sobre os temas e atividades propostos nas disciplinas que são ministradas no CSTPG, os Discentes expressaram que há, sim, aqueles que promovem e incentivam sua Educação para a Cidadania. Nesse sentido, deram destaque a atividades e temas que propiciam reflexões e debates (SAVIANI, 1990) bem como aqueles que evidenciam a prática educativa dos docentes (especificamente, quando estes comungam suas experiências pessoais – sejam elas pessoais e/ou profissionais) (FREIRE, 1982; 1996; 2001; GADOTTI, 2011). Dentre os temas e as atividades que promovem e incentivam sua EC, por meio de reflexões e debates, os alunos pontuaram: i) aqueles que intentam relacionar a Teoria com a Prática (SAVIANI, 1990) – através de visitas a empresas (VALDEMARIN, 2004) e de estudos de casos reais (UNESCO, 1996); e, ii) aqueles que contemplam questões do contexto social dos estudantes, com a intenção de que estes não sejam, nas palavras de FREIRE (1996, p. 30), tão somente aqueles que constatarem o que ocorre, mas, também, aqueles que intervêm no mundo, pois “o mundo não é, [...] o mundo está sendo”. Logo, nas palavras dos próprios Discentes, os temas e as atividades propostos “tentam nos abrir os olhos, de uma forma a nos mostrar que tem muitas coisas aí fora” (O(a6)) e “nos formar para sermos bons cidadãos, [...] a gente sempre questionar –

questionar o nosso meio, questionar as coisas que acontecem, pra tentar fazer diferente e melhor” (R(a9)). Nomeadamente sobre a prática educativa, os Discentes enfatizaram a relevância do compartilhamento das experiências pessoais dos docentes quanto à promoção e o incentivo de sua EC. Segundo seus depoimentos: “os docentes são nossos exemplos, [...] são fundamentais [...] pra sermos pessoas melhores” (R(a9)); a EC “vem mais dos professores individualmente e das suas experiências particulares, [...] dos exemplos do que eles viveram, da forma como eles acham que a gente deveria agir também” (C(a6)); “ele é uma pessoa que tem um grande entendimento daquilo que ele está falando, daquilo que ele está passando, [...] realmente, ele vai nos encaminhar pra essa visão dele” (C(a16)); o professor “vai ser o teu orientador, vai te dar um certo direcionamento [...] não só em assuntos relacionados à aula, mas também em outros assuntos em que a experiência deles conta muito” (C(a1)).

Ao encontro do que foi pontuado pelos Discentes, também os Docentes expressaram que buscam contemplar e promover a Educação para a Cidadania dos alunos, em suas disciplinas, através de temas e atividades: i) que fomentem reflexões e debates – por meio da relação entre Teoria e Prática e, também, pela abordagem de assuntos relacionados ao contexto social onde todos estão inseridos (FREIRE, 1982, 1996; MARTINS, 2004); e, ii) que possibilitem uma prática educativa que os permita partilhar das suas experiências pessoais com os alunos. Sobre esse segundo aspecto, Gadotti (2009, p. 25) ressalta que “os professores são imprescindíveis” porque “não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas”. Sobre os temas e as atividades que intentam relacionar a Teoria com a Prática (FREIRE, 1982) e, com isso, promover/contemplar a EC dos alunos, os Docentes deram destaque à adoção de diversas estratégias, dentre as quais podem ser destacadas: apresentar, debater e refletir sobre reportagens atuais (escolhidas pelos próprios alunos) com temas relacionados ao conteúdo da disciplina (P(d1) e O(d1)); identificar, na comunidade onde estão inseridos, alguma demanda para propor ações, por meio de um trabalho prático (P(d1)); realizar visitas técnicas às organizações, onde eles possam perceber as diferentes realidades, elaborar questionamentos e aprender a pensar e a agir (O(d1)); realizar estudos de casos reais e documentários (O(d1) e R(d2)).

Em relação aos temas e atividades que intentam fomentar reflexões e debates por meio da abordagem de assuntos relacionados ao contexto social e, com isso, promover/contemplar a EC dos alunos, os Docentes indicaram tratar de inúmeros tópicos como, por exemplo: direitos e obrigações trabalhistas (O(d4)); aqueles com características interdisciplinares (R(d2)); sobre a diversidade – de raça, de gênero, de opção sexual (O(d2) e O(d4)); de machismo à diferenças

salariais entre homens e mulheres (CS (d3)); preconceito, racismo, machismo, misoginia e homofobia nas relações dentro e fora das organizações (O(d4)); sobre os estrangeiros que vivem no Brasil (CS(d2)); noções de história, de economia – brasileira e internacional – e eventos da atualidade em geral (P(d2)); entre outros (FREIRE, 1996; UNESCO, 1996; PETRAGLIA, 2008). Especificamente sobre a prática educativa que esboçaram implementar em suas aulas, os Docentes expressaram: “compartilhar o conhecimento” que possuem, mas sem a pretensão de “ser exemplo de nada, [...] dentro da perspectiva de ativar o estudante [...] dando um choque de realidade”, pois ele “é um sujeito com grande potencial” (P(d3)); incitar os alunos a desenvolverem um espírito de coletividade, por meio da conscientização dos alunos (R(d1)); tratar de um tema sempre enfatizando “que as coisas podem ser usadas para o bem ou para o mal e que a decisão está na mão deles, [...] e mostrar que, “no mundo, existem vários tipos de pessoas”, mas a intenção é “formar o cidadão consciente da vida coletiva” (CS(d1)) (UNESCO, 1996; GADOTTI, 2009; PADILHA, 2010).

Movimentando-se na direção dos Projetos de Pesquisa e Inovação os quais, segundo o IFRS, correspondem a mais um aspecto da formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais, dado que a instituição expressa possuir a Pesquisa como princípio educativo e científico, indissociável do Ensino e da Extensão (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008; GONÇALVES, 2015; PUHL, 2016). Os saberes imperativos ao mundo do trabalho, expressa o Instituto, “conduzem à efetivação de ações do ensino e aprendizagem (construção dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade)” (IFRS, 2019, p. 20). Nesse sentido, ressalta que seus *campi* possuem participação ativa na institucionalização e na consolidação da pesquisa, através do expressivo número de cadastros de “Grupos e Linhas de Pesquisa no Diretório de Pesquisa do CNPq com a respectiva certificação pela PROPPI” (IFRS, 2019, p. 27). Todavia, contrastando com as ideias apregoadas pelo IFRS em seus documentos legais (onde se afiançam que instituição mantém políticas de incentivo e de fomento ao desenvolvimento de Programas de Pesquisa e Inovação nos *Campi*), todos os representantes das Diretorias de Ensino bem como todos os Coordenadores de Curso entrevistados expressaram que, em seus *Campi*, desconhecem Projetos de Pesquisa e Inovação que foram e/ou que estejam sendo desenvolvidos e/ou oferecidos aos alunos do CSTPG.

No tocante aos Discentes, todos os entrevistados manifestaram nunca terem participado de nenhum tipo de PP&I ao longo de sua formação do CSTPG e, em função disso, ninguém foi capaz de avaliar essas atividades em relação à sua Educação para a Cidadania. Destaca-se,

ainda, que entre os Discentes houve uma parcela significativa de entrevistados expressou desconhecer qualquer atividade deste tipo que foi e/ou que esteja sendo desenvolvida e/ou oferecida aos alunos do CSTPG. Apesar disso, a maior parte dos participantes afirmou conhecer PP&I que foi e/ou que esteja sendo desenvolvida e/ou oferecida aos alunos do CSTPG, porém delinearam nunca terem participado por dois motivos, a saber: i) os horários dificultam a participação de alunos que trabalham (ressalta-se que dados da pesquisa mostraram que, à época, a grande maioria dos entrevistados exercia algum tipo de atividade remunerada – mais precisamente 93,5% dos participantes dos Grupos de Foco, enquanto pesquisa divulgada pela ANDIFES, apontou para 29,9% o percentual de graduandos trabalhadores nas IFES em 2018 (ANDIFES, 2019)); e, ii) iniciativas são de outros cursos, em outras palavras, os PP&I propostos/oferecidos aos alunos do CSTPG são iniciativas de outros cursos como, por exemplo: Astronomia, Química e Matemática.

Não obstante, as percepções dos Docentes entrevistados levaram aos mesmos achados anteriormente citados, ou seja, assim como os Discentes, os Docentes do CSTPG não foram capazes de avaliar os PP&I desenvolvidos no IFRS em relação à Educação para a Cidadania dos alunos, haja vista que, também, nunca participaram de nenhum PP&I em seu Campus ou em outros *Campi* do Instituto (seja porque desconhecem sua existência, seja porque estão a pouco tempo no campus – e estão em fase de organização das suas atividades e de conhecimento das propostas da instituição – ou, também, porque as iniciativas pertencem a outras áreas e/ou cursos. Apesar de não terem experienciado numa atividade deste tipo, entre aqueles Docentes que afirmaram conhecer PP&I no IFRS, alguns expressaram o entendimento de que, grande parte dos alunos do CSTPG trabalha e, por isso, não consegue participar das atividades que são desenvolvidas nos *Campi*.

Adentrando no tema das Atividades de Extensão, as quais, segundo o IFRS, correspondem ao terceiro aspecto da formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais – pois, como já foi comentado anteriormente, o Instituto afiança seu compromisso com a necessária indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2007; GONÇALVES, 2015; PUHL, 2016), delineando que as AEx as Atividades de Extensão encontram-se regularmente vinculadas às práticas profissionalizantes dos estudantes e que são desenvolvidas de maneira integrada com o ensino (IFRS, 2014a; 2019). Apesar do que dizem os documentos legais, os quais expressam que o IFRS mantém políticas de incentivo e fomento às AEx, três dos quatro representantes das Diretorias de Ensino e, também, dois Coordenadores de Curso afirmaram que este é um aspecto

que merece a atenção do Instituto, no sentido de ampliar sua atuação. Logo, ao expressarem que o IFRS é pouco atuante no âmbito da Extensão, esses entrevistados também não foram capazes de avaliar as AEx desenvolvidas em relação à Educação para a Cidadania dos alunos. Já os coordenadores CC4 e CC2 mencionaram algumas AEx das quais tinham conhecimento, porém divergiram quanto às suas avaliações: para CC2, foram complementares às atividades de ensino (remetendo à preparação profissional dos estudantes); e, para CC4, podem, sim, ter promovido/desenvolvido a EC dos alunos.

Já os Discentes participantes da pesquisa expressaram conhecer AEx que foram/são desenvolvidas no IFRS, porém emergiram dentre estes dois grupos distintos: i) alunos que afirmaram que nunca participaram de AEx ao longo de sua formação; e, ii) e, alunos que afirmaram terem participado de AEx ao longo de sua formação. No primeiro grupo, foram apontadas como causas para a não participação dos alunos nas AEx: a divulgação ruim por parte da instituição e, também, que inexistem AEx promovidas e/ou desenvolvidas, especificamente, pelo e/ou para o CSTPG. Já o segundo grupo (composto por aqueles que participaram de AEx ao longo de sua formação) houve a emergência de duas percepções distintas em relação ao que experienciaram nessas atividades: i) as atividades visaram à preparação profissional – através de cursos de extensão como, por exemplo, utilização da Calculadora HP12C, Língua Espanhola, (BRASIL, 2014; LIMA, 2016); e; as atividades visaram à Educação para a Cidadania (BRASIL, 1996; FORPROEX, 2012) – algumas foram fomentadas e, também, coordenadas pelos Núcleos de Ações Afirmativas e pelas Comissões dos *Campi*, propiciando diversas palestras sobre temas relevantes para os alunos bem como para a comunidade em geral (tais como, leis trabalhistas, mulheres e sua conscientização contra a violência doméstica e a prevenção contra o câncer de útero, consciência negra, cultura indígena, etc.) e, outras, intentaram a prestação de serviços à comunidade (como a arrecadação e a doação de alimentos).

No que tange aos Docentes, cabe destacar que alguns dos entrevistados (P(d1), P(d2) e CS(d1)) afirmaram desconhecer qualquer iniciativa deste tipo no seu campus (tanto no CSTPG como, também, em outros cursos) e que outros participantes (assim como foi apontado por alguns alunos) expressaram não haver nenhuma AEx sendo desenvolvida pelo CSTPG, em seu campus, naquele momento (R(d3) e R(d2)). Entre os Docentes que haviam tido contato com as AEx no IFRS, também, houve a emergência de percepções as quais foram ao encontro daquelas expressas pelos Discentes: i) visaram à preparação profissional dos alunos (com palestras e ações voltadas aos aspectos da profissão do Tecnólogo em Gestão) ; e, ii) visaram à Educação

para a Cidadania dos alunos (abordaram questões políticas, ambientais, de redes em comunidades, direitos humanos, etc.).

Por fim, após apresentar e analisar a formação dos Tecnólogos em Processos Gerenciais no Instituto Federal do Rio Grande do Sul sob a perspectiva da Educação para a Cidadania (objetivo geral deste estudo), foi possível delinear como se dá a formação desses Tecnólogos tendo em mente sua Educação para a Cidadania. A partir da apresentação e análise dos dados coletados em campo bem como da triangulação destes com aquilo que está expresso em documentos legais da instituição, é possível afirmar que a Educação para a Cidadania: faz-se presente, parcialmente, no currículo do CSTPG (nas ementas de algumas disciplinas que são oferecidas na matriz curricular); é promovida/incentivada em temas e atividades propostos nas disciplinas, tanto por meio de debates e reflexões (sobre a relação entre teoria e prática ou sobre questões diversas do contexto social) como pela prática educativa desenvolvida pelos docentes (os quais compartilham suas experiências pessoais – profissionais e de vida); não é desenvolvida, pelos alunos do CSTPG, em meio a Projetos de Pesquisa e Inovação porque nenhum deles participou dessas atividades ao longo de sua formação (ou seja, configurando um aspecto inexistente na formação destes); e, por fim, é promovida (ainda de maneira muito incipiente) nas Atividades de Extensão desenvolvidas pelo IFRS (um aspecto que merece, ainda, muita atenção por parte da instituição).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se no início do século passado, no Brasil, a Educação Profissional foi pensada sob a perspectiva de possibilitar às classes de trabalhadores meios para que garantissem sua sobrevivência e tida, pelas classes de dirigentes da época, como um remédio para aqueles operários portadores de ideias exóticas¹²⁵ (em geral, imigrantes estrangeiros que viviam e trabalhavam no país), atualmente, ela (principalmente, a de nível Tecnológico) assume um caráter essencialmente diferente: para além do desenvolvimento dos conhecimentos específicos, competências e habilidades necessários à prática profissional, visa a desenvolver a conscientização do sujeito em relação ao seu papel na sociedade bem como da necessidade do seu permanente aprendizado ao longo da vida.

Evidenciando as inter-relações do sistema educativo com outros sistemas sociais e ganhando a importância de elemento estratégico para construção da cidadania, a Educação Profissional Tecnológica ressalta seu viés político através do seu dever de ir além da simples preparação para o trabalho, por meio da formação (científica e ético-política) de cidadãos trabalhadores como seres políticos e, também, produtivos¹²⁶, ou seja, que sejam “capazes de compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder” – despontando enquanto “processo mediador que relacionada a base cognitiva com a estrutura material da sociedade” (MEC, 2004, p. 6).

Comportando esta missão e comungando do mesmo nível educacional ao qual pertence o Bacharelado em Administração, o Tecnólogo em Processos Gerenciais é, erroneamente, tido por alguns indivíduos leigos como o “primo pobre” das graduações do Ensino Superior em Administração no Brasil, basicamente por, ainda, comportar um estigma histórico de uma formação destinada a trabalhadores e especialmente voltada ao mercado de trabalho (à prática profissional) – enquanto o Bacharelado seria uma formação para aqueles que desejam prosseguir seus estudos ao nível de pós-graduação, por ser dedicada ao estudo, em profundidade, das teorias da Administração (e ao mundo das ideias). Todavia, ambas são graduações de nível superior (assim como as Licenciaturas, também, o são), diferindo apenas

¹²⁵ Em meio a um surto de industrialização, as greves de operários eram, em 1909, não só numerosas, como articuladas: categorias de trabalhadores paralisavam suas atividades em solidariedade a outras (em sua maioria, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas) (CUNHA, 2000).

¹²⁶ O caráter produtivo não se restringe, tão somente, ao exercício de suas funções laborais, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias enquanto ser social que vive e relaciona em sociedade.

em relação às suas propostas e aos seus propósitos. Se comparado ao Bacharelado em Administração, o Tecnólogo em Processos Gerenciais será um curso com menor duração pois, ao invés de contemplar todas as áreas específicas dos campos de conhecimento da Administração, abrangerá apenas uma área específica, ou seja, a de Processos Gerenciais (MELLO, 2012).

Num contexto no qual cada vez mais as atividades práticas do fazer se simplificam e onde mais complexas se tornam as atividades no gerenciamento e na compreensão dos elementos científicos inseridos na tecnologia, é onde a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais do IFRS está inserida, ou seja, ela carece formar sujeitos que sejam reflexivos e críticos, pois estes desempenharão tanto funções instrumentais como intelectuais, dependendo da ação a ser tomada (MEC, 2004). Assim, tendo em mente os preceitos que norteiam a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais e, também, que o IFRS (através de sua lei de criação) assume o dever de atender à premissa de ofertar uma Educação Profissional Tecnológica que vise à qualificação profissional de cidadãos trabalhadores, mas que seja baseada numa formação crítica sob a perspectiva da cidadania, é que a motivação para este estudo surgiu.

Com essa motivação e adotando uma ótica interpretativista, este estudo qualitativo e exploratório buscou conhecer e compreender a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul sob a perspectiva da Educação para a Cidadania. Para que esse objetivo fosse alcançado, foi construído um arcabouço tanto teórico-conceitual como histórico-legal que desse conta dos diversos níveis de condicionantes e de implicações em que se encontra o fenômeno em questão, a saber:

a) nível macro contextual – buscando contextualizar o Ensino Superior de Administração no Brasil (através de seu surgimento e trajetória de expansão), bem como caracterizar quem são os Tecnólogos em áreas específicas da Administração, utilizando para isso os estudos de Covre (1981), Motta (1983), Fischer (1984), Sampaio (1991), Nicolini (2003), Coelho (2006), Silva (2007), Takahashi (2010), Mello (2012), entre outros.

b) nível meso contextual – tentando resgatar aspectos históricos e legais da longa trajetória de implementação e de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, desde o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices (em 1909) até a criação dos Institutos Federais (em 2008), através dos estudos de Fonseca (1986), Cunha (1977; 2000, 2005),

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta (2009), Ciavatta e Ramos (2012; 2011), Azevedo, Shiroma e Coan (2012), Tavares (2012), Brotto (2013), entre outros.

c) nível micro contextual – objetivando trazer à tona reflexões sobre a Educação para a Cidadania na perspectiva de diferentes autores, dentre os quais configuram Freire (2001), Frigotto (2001), Covre (2002), Ribeiro (2002), Pinsky e Pinsky (2003), Gadotti (2009; 2006), Ciavatta (2014; 2006a; 2006b; 2001), entre outros.

A **exploração do campo empírico** se deu por meio de pesquisa documental realizada em documentos legais da instituição (no caso, o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais), por Grupos de Foco realizados com Discentes, por entrevistas semiestruturadas com Docentes e com Coordenadores de CSTPGs e, também, com representantes das Diretorias de Ensino, nos *Campi* de Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul.

Tendo em vista o conteúdo obtido através das longas e detalhadas narrativas, opiniões, interpretações e impressões dos entrevistados a respeito do fenômeno investigado, ou seja, sobre a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais, no IFRS, sob a perspectiva da Educação para a Cidadania, o processo de construção do *corpus* foi encerrado após o quinto Grupo de Foco (com a participação de 46 Discentes) e após a vigésima entrevista individual (com 12 Docentes, 4 Coordenadores de Curso e 4 representantes das Diretorias de Ensino). A decisão de não fazer mais Grupos de Foco se deu porque grande parte dos estudantes com o perfil pré-estabelecido inicialmente para a pesquisa foi ouvida. Também, todos os quatro Coordenadores de Curso e um representante da Diretoria de Ensino de cada um dos quatro *Campi* participantes da pesquisa foram entrevistados. Por sua vez, a decisão de não realizar mais entrevistas com Docentes dos CSTPGs se deu em função da saturação teórica do *corpus*, a qual ocorre, segundo Seidman (1998), quando os relatos dos sujeitos entrevistados começam a apresentar aspectos que já são do conhecimento do investigador, provocando uma rarefação de informações novas.

Os entrevistados não apenas relataram suas impressões como, também, expressaram tentativas de ligar causas, condições e implicações da Educação para a Cidadania na formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais no IFRS, muitas vezes dentro de um contexto maior (tanto regional como nacional). As perspectivas dos entrevistados foram analisadas individualmente e, na sequência, trianguladas entre si, com os documentos legais do Instituto e, também, com o referencial teórico pertinente ao fenômeno que foi observado. A partir das informações que emergiram do *corpus* construído nesta investigação, foi possível confirmar a

tese defendida inicialmente (a de que contemplar a Educação para a Cidadania na formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais é possível) e, também, atender ao objetivo geral deste estudo, dado que todos os objetivos específicos descritos, a seguir, puderam ser plenamente alcançados.

a) Conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa (Discentes, Docentes, Coordenadores de Curso e representantes das Diretorias de Ensino) têm sobre a Educação para a Cidadania.

Nas percepções compartilhadas em campo pelos sujeitos entrevistados, a Educação para a Cidadania é percebida como uma formação ampla, a qual possui duas características distintas, mas essencialmente complementares entre si: i) a Educação Objetiva – que possibilita ao indivíduo o conhecimento das leis vigentes em sua sociedade, ou seja, dos seus direitos e dos seus deveres enquanto cidadão para poder exercer plenamente sua cidadania; e, ii) a Educação Subjetiva – que se dá tanto nas instituições escolares como nas não escolares (família, comunidade, redes sociais, grupos e associações, entre outras) e por meio da qual o indivíduo consegue ampliar sua visão de mundo, desenvolver uma consciência crítica e se tornar um agente de mudança social.

b) Investigar como os Coordenadores dos CSTPGs e os representantes das Diretorias de Ensino buscam incentivar/promover a Educação para a Cidadania no IFRS.

Nas percepções compartilhadas em campo por todos os representantes das Diretorias de Ensino e, também, pela maioria dos Coordenadores dos CSTPGs, foi expressado que eles buscam, sim, incentivar/promover a Educação para a Cidadania dentro do Instituto. Os primeiros afirmaram focar suas ações junto aos docentes, basicamente, em pensar, elaborar e propor a estes tanto momentos para que dialoguem e reflitam sobre sua prática em sala de aula (os incentivando a desenvolver atividades, em suas disciplinas, que visem ao fomento da EC dos alunos) como, também, formações pedagógicas (dentro e fora do IFRS) que contemplem temas voltados à EC – de forma que eles possam refletir, constantemente, sobre suas concepções de Educação e de Instituição de Ensino. Por sua vez, os Coordenadores expressaram atuar, sobretudo, em prol: i) da certificação de que as ações voltadas ao desenvolvimento da EC, efetivamente, acontecem e contemplam os alunos do CSTPG (e, em caso negativo, buscam

propor algo); ii) de oferecer orientação aos alunos de maneira a contribuir para a construção de sua consciência cidadã; e, iii) de auxiliar os alunos a se tornarem agentes de transformação e participantes ativos na vida em sociedade – os incentivando a refletir e a ver o mundo de diferentes formas.

c) Investigar como os Docentes do CSTPG, do IFRS, buscam contemplar/promover a Educação para a Cidadania em suas disciplinas.

Nas percepções compartilhadas em campo pelos Docentes entrevistados, a Educação para a Cidadania é contemplada/promovida por eles, em suas disciplinas, através de temas e atividades que: i) fomentem reflexões e debates (por meio da relação entre Teoria e Prática e, também, pela abordagem de assuntos relacionados ao contexto social onde todos estão inseridos); e, ii) possibilitem uma prática educativa que os permita comungar das suas experiências pessoais com os alunos. Sobre os temas e as atividades que intentam relacionar a Teoria com a Prática, os Docentes expressaram adotar diversas estratégias, tais como: apresentar, debater e refletir sobre reportagens atuais (escolhidas pelos próprios alunos) com temas relacionados ao conteúdo da disciplina; identificar, na comunidade onde os alunos estão inseridos, alguma demanda (para propor ações, por meio de um trabalho prático); realizar visitas técnicas às organizações, onde os alunos possam perceber as diferentes realidades, elaborar questionamentos e aprender a pensar e a agir; e, realizar estudos de casos reais e documentários. Em relação aos temas e atividades que intentam fomentar reflexões e debates por meio da abordagem de assuntos relacionados ao contexto social, os Docentes afirmaram tratar de inúmeros assuntos, dentre os quais figuram: os direitos e as obrigações trabalhistas; temas com características interdisciplinares; questões sobre a diversidade (de raça, de gênero, de opção sexual); o machismo; as diferenças salariais entre homens e mulheres; o preconceito, o racismo, a misoginia e a homofobia; noções de história, de economia (brasileira e internacional); etc. Sobre sua prática educativa, os Docentes expressaram, entre outras ações: compartilhar o conhecimento que possuem; incitar os alunos a desenvolverem um espírito de coletividade, por meio da sua conscientização; e, tratar de um tema sempre destacando os dois lados possíveis (o bom e, também, mal).

d) Investigar como os Discentes do CSTPG, do IFRS, percebem a Educação para a Cidadania ao longo de sua formação.

Nas percepções compartilhadas em campo pelos Discentes entrevistados nos Grupos de Foco, a Educação para a Cidadania: i) é percebida, parcialmente, no currículo do curso (nas ementas de algumas disciplinas que são oferecidas na matriz curricular); ii) é promovida/incentivada em temas e atividades propostos nas disciplinas, tanto por meio de debates e de reflexões (sobre a relação entre teoria e prática e/ou sobre questões diversas do contexto social) como pela prática educativa desenvolvida pelos docentes (os quais compartilham suas experiências pessoais – profissionais e de vida); iii) não é desenvolvida em meio a Projetos de Pesquisa e Inovação (porque nenhum dos entrevistados participou dessas atividades ao longo de sua formação – configurando, portanto, um aspecto inexistente nesta); e, iv) é promovida (de maneira muito incipiente) nas Atividades de Extensão, pois estas são poucas e, ainda, há aquelas voltadas tão-somente à preparação profissional – conforme foi expressado pelos entrevistados.

Como **contribuição teórica** para os estudos sobre a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais, destaca-se a redução das seguintes lacunas percebidas na produção acadêmica brasileira: a inexistência de estudos sobre a formação profissional tecnológica em Processos Gerenciais sob a perspectiva da Educação para a Cidadania; a inexistência de estudos sobre a percepção de discentes e de docentes de cursos superiores (tecnólogos e/ou bacharelados) sobre a Educação para a Cidadania; e, a inexistência de estudos sobre a relevância da prática educativa na Educação para a Cidadania de Tecnólogos em Processos Gerenciais. Ademais, pretende-se que este estudo reduza a lacuna de pesquisas sobre a formação de Tecnólogos (em especial, a de Processos Gerenciais) e sobre a Educação para a Cidadania na Educação Superior.

Como **contribuição metodológica**, demonstra-se a necessidade, a viabilidade prática e a adequação de se empreender pesquisas que falem sobre a Educação para a Cidadania na formação de Tecnólogos (tanto em Processos Gerenciais como em outras áreas) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em um esforço metodológico nessa direção, também se mostra adequado, exequível e de significativo resultado o uso da triangulação teórica multi e interdisciplinar. Ademais, sugere-se o uso da *Ground Theory* para construção de teorias nesse campo de estudo.

Como **limitação deste estudo**, ressalta-se a restrição da natureza de uma tese de doutorado que, diante da exploração multinível do fenômeno, mostrou-se limitada pelos recursos físicos e, também, pelo tempo. Entende-se, ainda, que haveria ganho se a pesquisa de campo pudesse se estender aos outros dois Institutos Federais do Rio Grande do Sul, assim como a outros Institutos de outras regiões do Brasil.

Haja vista que se trata de um estudo qualitativo exploratório, com finalidade de aproximação ao campo empírico da formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais sob a perspectiva da Educação para a Cidadania, são diversas as possíveis **sugestões para estudos futuros**, entre as quais podem ser destacadas:

- investigar as percepções de discentes e de docentes de Bacharelados em Administração e de Tecnólogos em Gestão a respeito das diferenças entre essas duas graduações;
- investigar as percepções de discentes, docentes e coordenadores de Cursos Superiores de Administração (Bacharelados e Tecnólogos) sobre a formação para o mundo do trabalho;
- investigar as percepções de discentes de Cursos Superiores de Administração (Bacharelados e Tecnólogos) sobre o papel dos docentes em sua formação;
- investigar as percepções de docentes de Cursos Superiores de Administração (Bacharelados e Tecnólogos) sobre o papel dos discentes em sua formação;
- investigar como as Atividades de Extensão desenvolvidas pelo IFRS impactam às pessoas e à comunidade no seu entorno.

Espera-se com este estudo ter contribuído para dar o primeiro passo na direção do campo empírico a respeito da formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais, nos Institutos Federais, sob a perspectiva da Educação para a Cidadania. Por fim, almeja-se ter demonstrado a pertinência da aproximação dos campos da Administração e da Educação, os quais comungam de teorias das Ciências Sociais Aplicadas e possuem diversas disciplinas que podem ser abordadas de maneira interdisciplinar. Em um momento em que a formação de Gestores/Administradores é tão criticada por mostrar-se distante das peculiaridades locais e dos anseios que emergem da sociedade onde se insere este profissional, faz-se oportuno buscar em outras áreas (como na Educação) subsídios que nos permitam construir um processo formativo onde a condição primária do sujeito não seja esquecida, ou seja, onde o profissional da Administração seja contemplado, primeiramente, como um cidadão pensante, crítico e atuante e como um ser capaz de promover efetiva mudança social. O efeito dessa percepção sobre a formação desses profissionais pode ser tido como um tema com incontáveis possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro – RJ, 1995

ALKMIM, G. V. de. **Empregabilidade dos egressos dos cursos superiores de tecnologia em diferentes regiões do estado de Minas Gerais: o caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte – MG, 2015.

_____, G. V. de. **Curso superior de tecnologia e bacharelado: um estudo sobre a mudança ocorrida na formação profissional em administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília: Brasília – DF, 2011.

AMARO, R. A.; BRUNSTEIN, J. As Contribuições da Fenomenografia para o Desenvolvimento da Competência Profissional nas Organizações. **Anais... III EnGPR**, 2011. III Encontro de gestão de pessoas e relações de trabalho. João Pessoa, 2011

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Brasília: ANDIFES/FONAPRACE, 2019.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, jul./dez., Salvador – BA, p. 95-103, 2013.

ANTUNES, Â.. **Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade**. São Paulo: FE-USP, 2002.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARANHA, M. L. de A.. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed., rev. e ampl.. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G.. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; NOSELLA, P.. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1987.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo Focal – Estratégia Metodológica Qualitativa: um Ensaio Teórico. **Revista Cogitare Enfermagem**, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M.. As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas normas para atender a quem? **Boletim Técnico Senac a respeito da Educação Profissional**. V. 38, n. 2, maio/agosto, SENAC: Rio de Janeiro, 2012.

BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J.. **Developing focus group research**. London: Sage, 1999.

BARCELLOS, R. M. R.; DELLAGNELO, E. H. L.; SALIÉS, G. P.. Universidade, sociedade e formação do administrador: uma reflexão necessária. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 671-696, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BARROS, M. J. F. de; CERQUEIRA, J. F.. O Reforço da Racionalidade Econômica na Práxis da Formação Profissional do Bacharel em Administração: levantamento do Pensamento Histórico Recente. **Anais...** In.: XXXVIII Encontro da Anpad, Rio de Janeiro – RJ, 2014.

BARTHES, R.. *Elements of Semiology*. The Noonday Press, New York: Hill and Wang, 1967.

BAUER, M. W.; AARTS, B.. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2a. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 39–63, 2012.

BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. Ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

BECKER, A.. **A concepção de Educação de Paulo Freire e o Desenvolvimento Sustentável**. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Organizações e Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação em Administração, Centro Universitário Franciscano: Curitiba – PR, 2008.

BENTO, L.. **Desconstrução do paradigma do ensino de Administração no Brasil: uma análise metacrítica dos fatores histórico-econômico-políticos que influenciaram e determinaram a ideologia educacional brasileira na área de administração**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo – SP, 2007.

BONIN, L. F. R.. Educação, consciência e cidadania. In: SILVEIRA, A. F.; et al. (org.). **Revista Cidadania e Participação Social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 92-104, 2008.

BORGES, A. de B.. **Considerações sobre Derrida e a Universidade**. 2010. 163 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro – RJ, 2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação do. **Parecer CNE/CES nº 121, de 10 de maio de 2007**. Reexame do Parecer nº 37/2007, que dispõe sobre o art. 52 da Lei nº. 9.394/1996 e institui orientações para o seu atendimento, tendo em vista consulta do CRUB e da SESu/MEC. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação: Brasília – DF, 2007.

_____, Conselho Nacional de Educação do. **Resolução CNE n.º 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____, Conselho Nacional de Educação do. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 21 de janeiro de 2004.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____, Conselho Nacional de Educação do. **Parecer CES/CNE n.º 134, de 04 de junho de 2003.** Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____, Conselho Nacional de Educação do. **Resolução CNE/CP n.º 3, de 18 de dezembro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

_____, Conselho Nacional de Educação do. **Parecer CNE/CES n.º 583 de 2001.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____, Conselho Nacional de Educação do. **Parecer CNE/CES n.º 436 de 2001.** Orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogo. Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13243:parecerces-2001&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 24 fev. 2015.

_____, Conselho Nacional de Educação do. **Parecer CES/CNE n.º 776 de 1997.** Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRASIL, Congresso Nacional do. **Projeto de Lei:** dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e dá outras providências. Congresso Nacional: Brasília – DF, 2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/242779.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.** 3. ed. Ministério da Educação: Brasília – DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501cncst-20163edcpdf&category_slug=junho2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____, Ministério da Educação do. **Expansão da Rede Federal.** Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília – DF, 2012. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____, Ministério da Educação do. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____, Ministério da Educação do. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília – DF, 2010.

_____, Ministério da Educação do. **Parecer do CNE n.º 19, de 31 de janeiro de 2008**. Consulta sobre o aproveitamento de competência de que trata o art. 9º da Resolução CNE/CP nº 3/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. MEC – Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12880-cursos-superiores-de-tecnologia>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____, Ministério da Educação do. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**: proposta em discussão. MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília – DF, 2004.

_____, Ministério da Educação do. **Parecer do CNE n.º 29, de 03 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. MEC – Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12880-cursos-superiores-de-tecnologia>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____, Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 1.647, de 25 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional. Ministério da Educação: Brasília – DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1647_99.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL, Presidência da República do. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____, Presidência da República do. **Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____, Presidência da República do. **Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Texto compilado. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 24 nov. 2014.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao §5º do art. 3º da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 11.184, de 07 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 24 fev. 2015.

_____, Presidência da República do. **Decreto n.º 5.225 de 1º de outubro de 2004** (Revogado pelo Decreto n.º 5.773, de 2006). Altera dispositivos do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____, Presidência da República do. **Decreto n.º 5.224 de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____, Presidência da República do. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm>. Acesso em: 02 mai. 2016.

_____, Presidência da República do. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997** (Revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 8.670, de 30 de junho de 1993**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8670.htm>. Acesso em: 1 mai. 2016.

_____, Presidência da República do. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 7.321, de 13 de junho de 1985**. Altera a Denominação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Técnicos de Administração, e dá outras Providências. Presidência da República do Brasil: Brasília – DF, 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7321.htm>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____, Presidência da República do. **Lei n.º 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. Presidência da República do Brasil – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília – DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____, Presidência da República do. **Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Presidência da República do Brasil: Rio de Janeiro – RJ, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____, Presidência da República do. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Presidência da República do Brasil: Rio de Janeiro – RJ, 1937. Leis Constitucionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 24 jan. 2017.

_____, Presidência da República do. **Decreto n.º 20.158 de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Presidência da República do Brasil: Rio de Janeiro – RJ, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____, Presidência da República do. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Presidência da República do Brasil: Rio de Janeiro – RJ, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRITTO, F. de L.. As teorias pedagógicas de Wilhelm von Humboldt na Historiografia da Educação Alemã. In: 33ª Reunião da ANPED, Caxambu: Minas Gerais, 2010. **Anais...** Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt02>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BROTTO, C. V. de P.. **O processo de expansão do IFES: democracia, participação e função social.** 2013. 221 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6700_CLAUDIO%20VALERIO%20DE%20PAULA%20BROTTO.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CEEAD, Comissão de Especialistas de Ensino de Administração de SESu/MEC. **Biblioteca básica para os cursos de graduação em administração.** Florianópolis – SC: UDESC, 1997.

CEFET-PR, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. **Projeto.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Curitiba – PR, 1998.

CEPAL, Comision Económica para America Latica y el Caribe. **Transformación productiva con equidad.** Santiago – Chile: CEPAL, 1990. Disponível em: <<http://archivo.cepal.org/pdfs/1991/S9181285.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CFA, Conselho Federal de Administração. **Resolução Normativa do CFA n.º 374, de 12 de novembro de 2009.** Aprova o registro profissional nos Conselhos Regionais de Administração dos diplomados em curso superior de Tecnologia em determinada área da Administração, oficial, oficializado ou reconhecido pelo Ministério da Educação. Brasília – DF: CFA, 2009. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/institucional/legislacao/resolucoes/2009/RN09374%20consolidada.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CHING, H. Y.; SILVA, E. C.; TRENTIN, P. H. Formação por competência: experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de Administração. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 4, Rio de Janeiro – RJ, p. 661-661, 2014.

CIAVATTA, M.. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v.23, n.1, jan.-abr., Belo Horizonte – MG, p. 187-205, 2014.

_____, M.. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, v. 1, n. 5, Fortaleza – CE: Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Qualificação Profissional, p. 164-183, 2011.

_____, M.. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60).** 1. ed. Rio de Janeiro – RJ: FAPERJ/CNPq, 2009.

_____, M.. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Revista Educação e Sociedade**, v. 96, Campinas – SP, p. 911-934, 2006a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____, M.. O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados. **Revista Trabalho Necessário**, ano 4, n. 4, Rio de Janeiro – RJ, p. 1-11, 2006b.

_____, M.. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTTO, GAUDÊNCIO; *et al.* (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed.. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan./abr., p. 11-37, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____, M.; _____, M.. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. v. 5, n. 8, jan./jun., Brasília – DF, p. 27-41, 2011. Disponível em: <www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/45/42+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CIVALSCI, E. de L.. **Cursos superiores de graduação tecnológica: estigma discriminatório**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP, 2012.

COELHO, F. de S.. Revisitando as Origens do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil. In: Encontro de Administração Pública e Governança da ANPAD, nov., 2008, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

_____, F. de S... **Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um Estudo sobre Administração Pública – em nível de graduação – no Brasil**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo – SP: Fundação Getúlio Vargas, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2488/86594.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

COLBARI, A. A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. In: SOUZA, E. M. (Ed.). *Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual*. Vitória – ES: EDUFES, 2014. p. 241–274.

CONCIANI, W.; FIGUEIREDO, L. C. de. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 2., nov., Brasília – DF: MEC/SETEC, p. 40-54, 2009.

CONCEFET, Conselho de Dirigentes de Centros Federais de Educação. Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília – DF: MEC/SETEC, p. 147-157, 2008.

_____, Conselho de Dirigentes de Centros Federais de Educação. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília – DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://www.celia.naweb.net/pasta8/CONCEFET_Manifestacao_IFET.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

COSTA, A. M. da; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M.. Perspectiva Histórica em Administração: Panorama da Literatura, Limites e Possibilidades. **Anais...** In: XXXIII Encontro da Anpad. São Paulo – SP, 2009.

COVRE, M. de L. M.. **O que é cidadania.** 10ª reimpr. da 3ª ed. de 1995. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____, M. de L. M.. **A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1981.

CUNLIFFE, A.. **On becoming a critically reflexive practitioner.** Journal of Management Education, v. 28, p. 407-426, 2004.

CUNHA, L. A.. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed.. São Paulo – SP: Editora Unesp; Brasília – DF: FLACSO, 2005.

_____, L. A.. O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n. 14, p. 89-107, 2000.

_____, L. A.. **A profissionalização no ensino médio.** Rio de Janeiro – RJ: Eldorado, 1977.

CURY, C. R. J. O plano nacional de educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 162-180, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S01005741998000200010&Lng=>>. Acesso em: 6 mai. 2016.

DALBOSCO, C. A.. Educação Superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Revista Avaliação**, v. 20, n. 1, mar., Campinas/Sorocaba – SP, p. 123-142, 2015.

DANTAS, S. L. O.. **Ocupação e empregabilidade:** inserção dos tecnólogos formados pelo IFRR no mercado de trabalho de Boa Vista/Roraima. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo – RS, 2016.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo – SP: Atlas, 2000.

DEWES, J. O.. **Amostragem em bola de neve e *respondent-driven sampling*:** uma descrição dos métodos. 2013. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Estatística) – Instituto de Matemática, Departamento de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre – RS, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/93246>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

DICIONÁRIO LAROUSSE. **Língua Portuguesa.** São Paulo – SP: Editora Nova Cultural, 2004.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, jul.-set., Campinas – SP, p. 677-705, 2010.

_____, L. F. (coord.). **Avaliação do Plano Nacional de Educação – 2001-2008: políticas, programas e ações do governo federal**. 3 v. Brasília – DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2009.

FACHIN, R. C.. Transferência de tecnologia administrativa: o ensino de graduação em administração e o papel da pós-graduação. **Anais...** In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração: Belo Horizonte – MG, 1989.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F.. Os Cursos Superiores de Tecnologia no contexto de expansão da Educação Superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Revista Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, abr.-jun., Campinas – SP, p. 407-424, 2013.

FEITOSA, C. C.. **Trabalho e Educação: uma reflexão sobre a Formação de Tecnólogos**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba – PR, 2014.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte – MG: NETE/UFMG, 2000.

FISCHER, T.. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**, v. 10, n. 28, ago./dez, Salvador – BA, p. 47-62, 2003.

_____, T.. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**. Fundação Getúlio Vargas, out./dez, Rio de Janeiro – RJ, p. 278-288, 1984.

FLICK, U.. *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid – Espanha: Ediciones Morata, 2015.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro – RJ: SENAI-DN, 1986.

FONTANELLA, B. J. B. et al.. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, Rio de Janeiro – RJ, p. 389-394, 2011.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R.. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, jan., Rio de Janeiro – RJ, p.17-27, 2008.

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus – AM: FORPROEX, 2012.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Cidadã para uma Cidade Educadora**. Jan., 2006. Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/forum-mundial-de-educacao--educacao-cidada-para-uma-cidade-educadora>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

FOURNEAU, L. F.; SERPA, D. A. F.. Percepções e Opiniões sobre o Ensino da Ética em Administração: a Voz dos Alunos. **Anais...** In: 30.º Encontro da ANPAD. Salvador – Bahia, 2006.

FREIRE, Instituto Paulo. **Paulo Freire: Patrono da Educação Brasileira**. 2014. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

FREIRE, P.. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed., v. 23. São Paulo – SP: Cortez, 2001.

_____, P.. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática**. 25 Ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1996.

_____, P.. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo – SP: Paz e Terra, 1992.

_____, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1987.

_____, P.. **Virtudes do Educador**. Série Folhetos. Belo Horizonte – MG: Vereda Editora, 1982.

_____, P.. **Educação e Mudança**. 12 Ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1979.

_____, P.. **Educação e Atualidade Brasileira**. Recife – PE: Universidade de Recife, 1959.

FRIGOTTO, G.. Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, v. 19, jan./jun., Florianópolis – SC, p.71-87, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, abr., Campinas – SP, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, especial – out., Campinas – SP, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GADOTTI, M.. **Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____, M.. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____, M.. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, v.1, n.1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

GALEGO, C.; GOMES, A. A.. Emancipação, ruptura e inovação: o “*focus group*” como instrumento de investigação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, p. 173-184, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a10.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GARIBA JÚNIOR, M.. **Um modelo de avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia baseado na ferramenta benchmarking**. 2005. 304 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis – SC, 2005.

GASKELL, G.. Entrevistas Individuais ou Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. 10. Ed., Petrópolis – RJ: Vozes, p. 64-89, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo – SP: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

GOMES, S. S. da S.. **Políticas Educacionais para a Educação Tecnológica: a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP e o histórico dualismo na Educação Brasileira**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará: Belém – PA, 2009.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Revista Perspectiva**, v. 33, n. 3, set./dez., p. 1229-1256, Florianópolis – SC, 2015.

GUIMARÃES, N. A.. Empresariando o trabalho: os agentes econômicos da intermediação de empregos, esses ilustres desconhecidos. **Dados**, vol. 51, n. 2, p. 275-311, 2008.

HABERMAS, J. **Communication and the Evolution of Society**. London – IN: Heinenann, 1987.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico Institucional**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação: Brasília – DF, 2019.

_____, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico: Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais**. IFRS: Campus Caxias do Sul – RS, 2017.

_____, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico: Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais**. IFRS: Campus Rolante – RS, 2016.

_____, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico Institucional**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação: Brasília – DF, 2014a.

_____, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico: Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais**. IFRS: Campus Osório – RS, 2014b.

_____, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico: Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais**. IFRS: Campus Porto Alegre – RS, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Superior 2015**. Brasília – DF: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

JACOBI, P.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M.. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n.3, Edição Especial, p. 21-50, 2011.

JUSTEN, A.; GURGEL, C. Cursos de Administração: a dimensão pública como sujeito excluído. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 4, p. 852-871, 2015.

KERCH, Aline Louise. **O desenvolvimento dos "talentos artísticos profissionais" de estudantes de Administração nas atividades de Empresas Juniores**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2013.

KERCH, Aline Louise; PANCOTTO, Adriana; POJO, Sabrina da Rosa. Planos de Ensino sob a perspectiva da Educação Cidadã: uma análise nos Cursos de Tecnologia em Processos Gerenciais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Anais...** In: XXVII Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, Campinas – SP, 2016.

KITZINGER, J.. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. Ed. London: BMJ Books, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.. Tradução Magda França Lopes. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre – RS: Artmed, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte – MG: Editora UFMG, 1999.

LIMA, M. C.. **Teoria e Prática da Educação de Nível Superior: reflexões que justificam algumas escolhas**. Disciplina de Teoria e Prática da educação de Nível Superior e Estágio de Docência ou Monitoria Pedagógica. Escola Superior de Propaganda e Marketing: São Paulo – SP, 2016.

LIMA, L. C.. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo – SP: Cortez, 2003.

LIMA FILHO, D. L.. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Revista Perspectiva**, v. 23, n. 02, jul./dez, Florianópolis – SC, p. 349-380, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

LORDELO, S. N. de B.. **O mundo do trabalho e a formação do tecnólogo: compreensões necessárias a construção da sua identidade.** 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador – BA, 2012.

LUKÁCS, G.. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas** (tradução de Carlos Nelson Coutinho). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MACHADO, L. M. C. V. **Cursos Superiores Tecnológicos: identificando os motivos que levam o estudante a optar pela Graduação.** 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidades FUMEC: Belo Horizonte – MG, 2011.

MACIEL, ANDERSON C. M.; PRADO, GUSTAVO E.. A Pedagogia Histórico-Crítica em Cursos Superiores de Administração. **Anais...** In: XL Encontro da ANPAD. Costa do Sauípe: Bahia, 2016.

MAGALHÃES, T. G.; DALMAU, M. B. L. A Formação Cidadã nas Instituições de Ensino Superior: o Delineamento das Competências Cidadãs a Partir das Publicações na América Latina e Europa. **Revista Gestão Organizacional**, v. 9, n. 1, p. 4-20, 2016.

MARCONDES DE SOUZA, V.. Para o mercado ou para a cidadania? A Educação Ambiental nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan./mar., 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 7. Ed. São Paulo – SP: Atlas, 2010.

MARTINS, A. M.. Ensino Técnico em Portugal e no Brasil: uma perspectiva da realidade. **Cadernos de Pesquisa**, V. 34, 123. Ed.. São Paulo– SP: Fundação Carlos Chagas, 2004.

MARTINS, P. E. M. et al. Repensando a Formação do Administrador Brasileiro. **Anais...** In: FGV/EBAPE – Programa de Estudos Administração Brasileira. Rio de Janeiro – RJ: Biblioteca Virtual de Administração Brasileira, 1997.

MATIAS-PEREIRA, J.. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica.** São Paulo – SP: Atlas, 2007.

MATTOS, P. L. C. L. de; BEZERRA, D. M.. Curso de graduação de administração: questões básicas para estruturação de currículo. **Revista Brasileira de Administração Pública e de Empresas.** Departamento de Administração da Universidade de Brasília, vol. 5, n. 2, jul./dez., Brasília – DF, 1999.

MEC, Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251rces007-18&category_slug=dezembro-2018pdf&Itemid=30192>. Acesso em: abr. 2019.

_____, Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília – DF: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2016.

_____, Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília – DF: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), 2008. Disponível em: <http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2010/03/concepcao_diretrizes.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

_____, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2007.

MELLO, S. L. de. **Guia de orientação profissional do Tecnólogo em determinada área da Administração**. Brasília – DF: CFA/CRAS, 2012.

MELLO, G.N.. **Cidadania e competitividade**. São Paulo – SP: Cortez Editora, 1998.

MÉSZAROS, I.. **A educação para além do capital**. São Paulo – SP: Boitempo, 2005.

MEZZOMO KEINERT, T. M.. Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. **Série Relatórios de Pesquisa**. São Paulo – SP, 1996.

MEZZOMO KEINERT, T. M.; VAZ, J. C.. A Revista do Serviço Público no pensamento administrativo brasileiro. **Revista do Setor Público**, n. 28, jan./mar., 1994.

MORAES, C. S. V. M.. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do estado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 395-416, 2006.

MORAES, J.. Formação socialmente responsável: o papel da instituição de ensino superior na construção de cidadãos comprometidos com a sociedade. **Análise – Revista de Administração da PUCRS**, v. 18, n. 1, jan./jun, Porto Alegre – RS, p. 161-179, 2007.

_____, J.. Formação Socialmente Responsável: um estudo sobre o papel da instituição de Ensino Superior na construção de cidadãos comprometidos com a sociedade. **Anais... In.: 30º Encontro da ANPAD**. Salvador: BA, 2006.

MORAES, Joysi; MARIANO, Sandra R. H. ; MOURA, E. S. . Darcy Ribeiro e a Democratização do Ensino Superior: Perspectivas da EAD na Administração. **Gestão e Planejamento**, v. 13, p. 375-398, 2012.

MORGAN, D.. *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd. ed. 2455, Teller Road, Thousand Oaks California 91320, United States of America: SAGE Publications, Inc., 1997.

_____, D.. *Focus group*. **Annual Review Sociology**, v. 22, p. 129-152, 1996.

MOTTA, F. C. P.. A questão da formação do Administrador. **Revista de Administração de Empresas**, 23(4), out./dez., Rio de Janeiro – RJ: FGV, 1983.

MOURA, E. da S.. **O Plano Nacional de Educação 2001-2010: impactos da experiência institucional e sociopolítica na construção do novo PNE.** ANPAE. Simpósio 26, 2013. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/ElielDaSilvaMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2016.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D.. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NICOLINI, A. M.. **Aprender a Governar: a aprendizagem de funcionários para as Carreiras de Estado.** 2007. 205 f.. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, **Salvador** – BA, 2007.

_____, A. M.. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, vol. 43, n. 2, 2003. p. 44-54.

_____, A. M.. O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças bem-feitas ou bem cheias? **Anais...** In: XXVI Encontro da ANPAD, Salvador – BA, 2002.

_____, A. M.. **A Graduação em Administração no Brasil: uma análise das políticas públicas.** 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro – RJ, 2000.

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político e Competência Técnica: 20 Anos depois. **Educação e Sociologia**. V. 26, n. 90, jan.-abr., Campinas – SP, p. 223-238, 2005.

NUNES, S. C.. O discurso e a prática da formação baseada em competências: um estudo em cursos de graduação em Administração. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 395-424, 2010.

NUNES, T. de S. F.. **Implicações da Política de Educação Superior de Tecnologia na Constituição da Docência nos Cursos de Graduação de Tecnólogos.** 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco: Recife – PE, 2011.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. Focus Group ± Pesquisa Qualitativa: Resgatando a Teoria, Instrumentalizando o seu Planejamento. **RAUSP – Revista de Administração**, v. 33, n. 3, jul./set., São Paulo, p. 83-91, 1998.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. Ed.. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEN, A. C.. Histórico da educação superior no Brasil. In.: **A Educação Superior no Brasil.** SOARES, M. S. A. (Coord.). Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC – Unesco – Caracas): Porto Alegre – RS, 2002. Disponível em: < <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ORTIGARA, C.. Institutos Federais: uma nova concepção de Educação ou Reorganização Administrativa? **Anais...** In: II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. IFRN: Natal – RN, 2013.

OTRANTO, C. R.. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, ano 1, n. 1, jan.-jun., Rio de Janeiro – RJ: PPGEA/UFRRJ, p. 89-110, 2010.

PACHECO, E.. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo – SP: Editora Moderna, p. 13-32, 2011.

_____, E.. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428:artigos&catid=190:setec&Itemid=874>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PACHECO, E.; REZENDE, C.. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais, lei n.º 11.892 de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal – RN: IFRN, p. 07-11, 2009.

PAES DE PAULA, A.; RODRIGUES, M.. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. **Anais...** In: XXX Encontro Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração. Salvador – BA, 2006.

PEREIRA, L. A. C.. **Institutos Federais e Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428:artigos&catid=190:setec&Itemid=874>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PERONI, V. M. V.. Redefinições no Papel do Estado: Parcerias Público/Privadas e a Gestão da Educação. **Anais...** In.: ANPAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberoluso-brasileiro2010/cdrom/123.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

PETARNELLA, L.; SILVEIRA, A.. Pensamento Reflexivo e Formação Acadêmica em Sustentabilidade: os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração. **Anais...** In: XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro – RJ, 2014.

PETINELLI-SOUZA, S.. Constituição e formação do sujeito administrador. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 453-483, 2013.

PETINELLI-SOUZA, S.; BARROS, M. E. B. Produção de subjetividade nos cursos de Administração. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2010.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Revista Educar**, n. 32, Curitiba – PR: Editora UFPR, p. 29-41, 2008.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B.. Resenha: História da Cidadania. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 23, abr., 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/023/23res_pinsky.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **O que é propedêutica**. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/51484/o-que-e-propedeutica>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

PORTAL CONCIÊNCIA POLÍTICA. **Democracia**. 2015. Disponível em: <<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/ciber-democracia/democracia/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PORTELA, J. L.. Relação: educação, trabalho e cidadania. **Anais...** In: XXIII Reunião da Anped. Caxambu – MG, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0918t.PDF>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A.. O Papel da Natureza da Ciência na Educação para a Cidadania. **Revista Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo – RS: Universidade FEEVALE, 2013.

PROJETO MEMÓRIA. **Educação e Política**: na ótica de Paulo Freire. 2015. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/03_pensamento_educacao_e_politica.html>. Acesso em: 10 jul. 2015.

PUHL, Mário José. O Conhecimento e o Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 69, set., Campinas – SP, p. 222-232, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645281>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RANGEL, P. V.. **A formação de tecnólogos no Brasil**: uma análise documental. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal Fluminense: Niterói – RJ, 2011.

REUNI, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Plano de Desenvolvimento da Educação. Presidência da República do Brasil, Ministério da Educação: Brasília – DF, 2007.

REYNOLDS, M.. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.

RIBEIRO, M.. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e Pesquisa**, v.28, n.2, jul./dez., São Paulo – SP, p. 113-128, 2002.

ROCHA, F. H. G. C. da. **Expansão do Ensino Superior, credencialismo e discriminação**: um estudo qualitativo sobre a inserção profissional dos tecnólogos em Belo Horizonte. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte – MG, 2012.

ROESCH, S. M. A.. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3. ed. São Paulo – SP: Atlas, 2005.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SAMPAIO, H.. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo: São Paulo – SP, 1991.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B.. *Metodología de la investigación*. 6. Ed., v. 1, México D.F: McGraw-Hill, 2016.

SANTANA, É. E. de P.; SOBRINHO, Z. A.. O Interpretativismo, seus pressupostos e sua aplicação recente na Pesquisa do Comportamento do Consumidor. **Anais...** In.: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Recife: PE, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de Educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. 2007. Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2016.

_____, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, ano 9, n. 45, jan./mar, p. 3-9, 1990.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education and the social sciences. 2. ed. New York – UEA: Teachers College Press, 1998.

SETEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Institutos Federais**: uma conquista de todos os brasileiros. Ministério da Educação: Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. Ed. rev. e at., São Paulo – SP: Cortez, 2007.

SILVA, A. B. da; NETO, J. R.. Perspectiva Multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas estratégias e métodos. São Paulo – SP: Saraiva, 2006.

SILVA, B.. Genesis do ensino de administração pública no Brasil. **Cadernos da EBAP**, Rio de Janeiro – RJ: EBAP/FGV, 1958.

SILVA, G. P. da. Desafios ontológicos e epistemológicos para os métodos mistos na ciência política. **Rev. bras. Ci. Soc. [online]**. vol. 30, n. 88, pp. 115-128, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17666/3088115-128/2015>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, M. R. da S.. Ensino de Administração: um estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. **Anais...** In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Recife – PE, 2007.

SILVA, M. R. da S.; FISCHER, T.. Ensino de Administração: um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação. **Anais...** In: XXXII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Rio de Janeiro – RJ, 2008.

SILVA, S. A. L.. **Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais no Ensino Superior:** um estudo comparativo sobre tecnólogos. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes: Belo Horizonte – MG, 2009.

SOUZA, J. B. de. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia:** nova face da educação profissional e tecnológica. 2012. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2012.

NUNES, S. C.. O discurso e a prática da formação baseada em competências: um estudo em cursos de graduação em Administração. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 395-424, 2010.

SANTOS, C. A. S.. **Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia.** 2005. 188 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis – SC, 2005.

SEVERINO, A. J.. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. **Revista Avaliação**, v. 14, n. 2, jul., Campinas/Sorocaba – SP, p. 253-266, 2009.

SILVA, I. B. G.. **Contexto da Educação Profissional Tecnológica no Brasil:** olhares sobre as licenciaturas. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Escola de Formação de Professores e Humanidade – Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia – GO, 2017.

SILVA, P. R. da. **Contradições entre políticas de investimento, expansão de vagas e evasão na Educação Profissional.** 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Oeste Paulista: Presidente Prudente – SP, 2013.

SILVA, Thaysa Danyella Lira da; Silva, Edcleide Maria da. Mas o que é mesmo *Corpus*? – Alguns apontamentos sobre a Construção de Corpo de Pesquisa nos Estudos em Administração. **Anais...** In: XXXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração: Rio de Janeiro – RJ, 2013.

SILVA-JÚNIOR, A.; MARTINS, P. de O. da S.; MESQUITA, J. M. C. De. As dimensões teórica e metodológica do grupo focal no contexto da pesquisa qualitativa. In: SOUZA, E. M. (Ed.). **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional:** uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: EDUFES, p. 125-156, 2014.

SILVEIRA, A.. **FATEC.** 2013. Disponível em: <<http://www.faculdade.net/fatec>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

SILVEIRA, T. T. **O ensino técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia e a educação física:** capturas neoliberais e formas de resistência. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba – PR, 2014.

SKORA, C. M.; MENDES, D.. As coisas novas: porque TGA parou no tempo. **Anais...** In: XXV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração: Campinas – SP, 2001.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOBRINHO, M. D.. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Ministério da Educação: Brasília – DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428:artigos&catid=190:setec&Itemid=874>. Acesso em: 22 jan. 2015.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre – RS: Artmed, 2011.

STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. N.; ROOK, D. W.. **Focus groups: Theory and practice** (2nd ed.). Thousand Oaks. California: Sage, 2007.

TAKAHASHI, A. R. W.. Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, mar.-abr., p. 385-414., Rio de Janeiro – RJ, 2010.

TAVARES, M. G.. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. **Anais...** In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade Federal de Caxias do Sul: Caxias do Sul – RS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

TORDINO, C. A.. **Formação em Administração em Prospectiva:** a graduação em Administração no Brasil no quarto de século. 2009. 409 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo – SP, 2009.

_____, C. A.. **Formação em Administração:** interdisciplinaridade e institucionalismo. 2009. 201 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP, 2009.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO. Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo – SP: Cortez, 1996.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OREALC, Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe. **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.** Edição n.º 24, abr., Santiago: Chile,

1991. Disponível em: < http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2016.

VAIDERGORN, J.. Cidadania e direitos humanos na formação universitária. **Cad. Cedes**, vol. 30, n. 81, mai.-ago., Campinas – SP, p. 253-256, 2010.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os Sentidos e a Experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. et al.. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas – SP: Autores Associados, p. 163-203, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/484.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VASCONCELOS, Teresa. A Importância da Educação na Construção da Cidadania. **Saber (e) Educar**, v. 12, p. 109-117, 2007. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

VIDOR, A. et al.. Institutos Federais: Lei n.º 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, ELIZIER (org.). **Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo – SP: Editora Moderna, Fundação Santillana, p. 47-113, 2011. Disponível:<<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

VIEIRA, C. A. S.. **Competências e Inserção Profissional: uma percepção dos Tecnólogos em Gestão de Recursos Humanos e profissionais de RH**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade Pedro Leopoldo: Pedro Leopoldo – MG, 2014.

VOLKER MARTINS, B.. **Expansão e diversificação do Ensino Superior no Brasil: a mobilidade social e a inserção profissional dos jovens estudantes e egressos de cursos superiores tecnológicos na região metropolitana de Porto Alegre – RS**. 2016. 435 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre – RS, 2016.

WAIANDT, C.; FISCHER, T. M. D.; FONSECA, R. L.. A História do Ensino em Administração: Contribuições Metodológicas e uma Proposta de Agenda de Pesquisa. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 4, jul./ago., Rio de Janeiro – RJ, p. 911-39, 2011.

WOOD JR., T.; PAES DE PAULA, A. P.. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, jan./mar., São Paulo – SP, p.116-129, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v44n1/v44n1a07.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2016.

ZMUSZKOWICZ, M.. **O Grau de Desenvolvimento Adquirido pelo Aluno nas Universidades da Região Metropolitana de São Paulo**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Administração: São Caetano do Sul – SP, 2012.

APÊNDICE A: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O ano de 2008 foi marcado pela aprovação da Lei n.º 11.982 que instituiu, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Desde então, ficou estabelecido que as instituições, vinculadas a essa rede, possuem natureza jurídica de autarquia e são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Segundo a proposta do governo federal, a expansão da Rede Federal Tecnológica estaria integrada a uma agenda pública que, naquele momento, previa a presença do estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização (MEC, 2008, p. 16). Conforme o art. 1º da Lei n.º 11.982, essa rede é constituída pelas seguintes instituições:

- I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
- V - Colégio Pedro II (Incluído pela Lei n.º 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008, art. 1º).

A partir do trecho exposto acima, é possível vislumbrar que a referida rede é composta por quatro organizações de ensino distintas. São elas: os IFs, a UTFPR, o CEFET do RJ e o de MG e as ETs vinculadas às Universidades Federais. Como nesta pesquisa, meu interesse recai essencialmente sobre a formação dos Tecnólogos em Gestão dos IFs, acredito ser oportuno caracterizar, mesmo que resumidamente, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, já que os IFs¹²⁷ e ela são instituições diferentes e não devem ser confundidas para fins do estudo proposto aqui.

Conforme consta no próprio site do Ministério da Educação, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é a primeira (e única, até o presente momento) assim denominada no Brasil e, por isso, tem uma história um pouco diferente das outras universidades brasileiras. A UTFPR não foi criada e, sim, transformada a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), através da Lei n.º 11.184 de 07 de outubro de 2005 (ou seja, sua criação foi anterior à lei que concebeu os IFs, em 2008). Nesse sentido, faz-

¹²⁷ Pois, como será visto mais adiante no texto, os IFs são equiparados às Universidades. Tal situação poderia provocar dúvidas quanto à diferença entre os IFs e a UTFPR.

se oportuno destacar que transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica era algo que vinha sendo pleiteado desde o início da reforma da educação profissional (mais precisamente desde 1998).

Para Lima Filho (2005, p. 365), “a categoria universidade especializada por campo de saber”, introduzida na configuração da educação brasileira pela LDB e complementada pelo Decreto n.º 3.860 de 2001, constituiu “a base legal dos argumentos centrais” para a proposta de transformação do CEFET-PR em UTFPR. Basicamente, os motivos expostos, em 2004, para a sua transformação foram:

5. No decorrer de duas décadas e meia, o CEFET-PR destacou-se dos demais CEFETs que se originaram da transformação de Escolas Técnicas Federais, particularmente pelo notável incremento ocorrido em suas atividades de ensino em nível de pós-graduação e nas atividades de pesquisa aplicada e extensão no campo tecnológico. Esta é fundamentalmente a característica que passou a diferenciá-lo, aproximando-o do modelo de Universidade Especializada introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 52, e descrito no § 2º do art. 8º do Decreto no 3.860, de 2001.

6. Hoje, o CEFET-PR conta com cerca de 12.500 alunos regulares, 1.300 docentes, 560 técnicos administrativos, distribuídos em sete unidades no Estado do Paraná (Curitiba, Ponta Grossa, Campo Mourão, Medianeira, Pato Branco, Cornélio Procopio e Dois Vizinhos), oferecendo cursos nos vários níveis da educação tecnológica, incluindo cursos de pós-graduação de *lato sensu* e *stricto sensu*.

7. Essa expansão deve ser creditada ao esforço da Instituição na capacitação de seus recursos humanos, contando hoje com mais de 150 doutores, 500 mestres e 700 especialistas dentre os membros de seu corpo docente. Acrescente-se que, atualmente, mais de 130 docentes encontram-se em programas de doutorado e 100 em programas de mestrado. Ao lado da progressiva capacitação de seus recursos humanos, o CEFET-PR buscou também ampliar e consolidar sua infraestrutura de equipamentos, o que lhe permitiu gerar significativos benefícios à comunidade em que está inserido. (BRASIL, 2004, p. 5-6).

De acordo com o trecho exposto acima, nota-se que, naquela época, além do enorme número de alunos regulares matriculados, da qualificação do quadro docente e das sete unidades espalhadas pelo Estado do Paraná, o argumento mais relevante para a transformação do CEFET-PR em UTFPR foi o manifesto desenvolvimento apresentado em suas atividades de ensino (em nível de pós-graduação) e nas atividades de pesquisa aplicada e extensão no campo tecnológico. Comprovando dados concretos de suas ações, a instituição conseguiu diferenciar-se dos demais CEFETs do país e aproximar-se do modelo de Universidade Especializada¹²⁸ proposto pela LDB de 1996.

Assim, com a homologação da Lei n.º 11.184, o CEFET-PR transformou-se em UTFPR, estando vinculada ao Ministério da Educação e gozando de autonomia administrativa,

¹²⁸ Lei n.º 9.394, art. 52, Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996).

patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Também, a partir deste momento, sua finalidade passou a ser:

- I - desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais;
- II - aplicar a tecnologia compreendida como ciência do trabalho produtivo e o trabalho como categoria de saber e produção; e
- III - pesquisar soluções tecnológicas e desenvolver mecanismos de gestão da tecnologia, visando a identificar alternativas inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional (BRASIL, 2005, art. 3º).

Para atender a essa finalidade (visivelmente voltada à atuação no âmbito da educação tecnológica e todos os seus desdobramentos), a UTFPR focou suas ações de ensino, principalmente, na graduação, na pós-graduação e na extensão. Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, são ofertados: 19 cursos técnicos em diversas áreas (como técnicos de nível médio integrado e cursos técnicos de nível médio subsequentes na modalidade a distância, com polos distribuídos pelos estados do Paraná e de São Paulo); 100 cursos superiores – de tecnologia, bacharelados (a maioria deles engenharias) e licenciaturas; e, também, mais de 90 cursos de especialização, 40 programas de pós-graduação *stricto sensu* (com cursos de mestrado e doutorado, além de centenas de grupos de pesquisa). Atualmente, a UTFPR conta com 13 campus, distribuídos nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo.

Assim sendo, nota-se que apesar da UTFPR ter sido originada a partir de uma CEFET tal como inúmeros IFs do país, suas trajetórias são distintas. A UTFPR foi instituída em 2005, em função do seu notável desenvolvimento em torno do ensino (ao nível de pós-graduação) e de pesquisa e extensão no campo tecnológico. Já os IFs foram criados em 2008, com o intuito de oferecerem educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino e através de uma atuação multicampi e com cursos pluricurriculares (características que serão vistas com maior detalhamento ao longo deste texto).

Retomando a questão dos Institutos Federais e recordando a Lei n.º 11.982 que os criou, Pacheco e Rezende (2009) afirmam que ela foi o resultado de um amplo debate sobre desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro, iniciado ainda em 2005. Através dela criou-se um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos CEFETs, nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e, nas escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia foram criados com o intuito de gerar bem como de fortalecer as “condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” do país (PACHECO; REZENDE, 2009, p. 8).

Conforme enfatiza a SETEC (2010, p. 11), a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia “seria um novo nome para um novo momento da educação profissional no Brasil”. Nesse sentido, Silveira (2014, p. 133) esclarece que “a criação de uma nova instituição com uma nova nomenclatura foi fundamental para a aplicação de novas políticas de formação profissionalizante”.

Uma vez que foram criados pela agregação ou transformação de antigas instituições de ensino profissional, os Institutos Federais apresentam uma estrutura diferenciada, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, e promover a integração e a verticalização da educação profissional (desde a educação básica até a educação superior) otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (OTRANTO, 2010). Para Ortigara (2013, p. 2), os IFs “representam uma nova institucionalidade na oferta da educação profissional o Brasil” pois, basicamente, “tem a finalidade de reorganizar as instituições federais e se constituírem num dos principais locais de execução da política do governo federal para a educação profissional”.

Sob esta perspectiva e ao retomar o art. 2.º da Lei n.º 11.892, é possível conferir o amplo raio de atuação investido aos Institutos Federais, na oferta de educação básica e superior, inclusive nas diferentes modalidades de ensino:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, art. 2º).

Através deste amplo raio de atuação, nos diferentes níveis educacionais, é plausível dizer que uma das características fundamentais dos IFs reside na possibilidade de formação ao longo da vida, ou seja, um indivíduo poderá iniciar sua formação pela Educação de Jovens e Adultos e estende-la até um número interminável de especializações, extensões ou cursos de pós-graduação (se assim o quiser), nas modalidades presenciais, semipresenciais ou à distância. Para Pacheco (2008, p. 1), essa organização pedagógica verticalizada dos IFs (da educação básica à superior) possibilita que “os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, [...] possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado”.

Apesar de serem equiparados às universidades federais¹²⁹, os Institutos Federais têm o dever de ir além do modelo que advém delas, solidificando uma configuração própria ligada, principalmente, no que diz respeito às “particularidades que lhes distinguem do mundo acadêmico” (SOBRINHO, 2007, p. 6). Para Pacheco e Rezende (2009, p. 8), as ações dos IFs devem focar “a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”, constituindo, por eles próprios, alternativas pautadas neste compromisso.

Na visão de Pereira (2008), a criação dos IFs institui o “vínculo com a valorização da educação e das instituições públicas”, aspectos centrais em políticas públicas que visam o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. A partir desta constatação, nota-se que a Lei n.º 11.892 (que instituiu os IFs), integrou um conjunto de medidas normativas que visava à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do governo do presidente Lula (que o teve como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC). Nesse sentido, Otranto (2010) sublinha que os “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representam parte fundamental da reengenharia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, já que esta foi formada a partir deles”.

Outro ponto relevante da lei que criou os IFs, diz respeito à autonomia e liberdade que estas instituições passam a usufruir “para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos” (BRASIL, 2008, art. 2º, § 3º). Essa liberdade para criar e extinguir cursos (com projetos pedagógicos pluricurriculares) ligada à uma atuação multicampi (especialmente, em “periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos”), tem o intuito de possibilitar que os IFs estabeleçam uma relação de proximidade com os “possíveis locais de geração de trabalho” e que ofereçam cursos voltados às necessidades locais (MEC, 2008, p. 17).

Considerando esses aspectos, Pereira (2008, p. 2) explica que a Lei n.º 11.892, ao estabelecer que todos os campus dos IFs têm elevado e isonômico grau de autonomia, “afirma o território como uma dimensão essencial a sua função e insere na pauta regimental dessas instituições o seu compromisso com um desenvolvimento socioeconômico que perceba antes o

¹²⁹ Lei n.º 11.892, art. 2º, § 1º: Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008).

seu *locus*”. Ainda na opinião do autor, isto implica o dever de uma atuação permanentemente articulada e contextualizada à sua região de abrangência, onde a autonomia dos *campi* do IFs:

[...] responde à necessidade de se forjar e fomentar o desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica (Pública) a partir de uma demanda que seja socialmente plena, que considere as diversas representações sociais, desde as oriundas da chamada produção elaborada (grandes firmas), os médios e pequenos empreendimentos e os movimento sociais. É, pois, função precípua dos Institutos Federais atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (PEREIRA, 2008, p. 2).

Através da Lei n.º 11.892, fica claro que os IFs podem atuar em todos os níveis e modalidades de educação profissional e tecnológica. Além disso, como lembram Pacheco e Rezende (2009, p. 8), os IFs têm o dever de buscar “o estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”, que são: a) a visão sistêmica da educação; b) o enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; e, c) o aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade.

Para Pacheco (2011, p. 49-50), o foco das ações desenvolvidas nos IFs deve ser a “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias”. Conforme o próprio autor explica, essas instituições têm o dever de responder, de maneira rápida e dinâmica, às demandas crescentes da população por formação profissional de qualidade, com a difusão de conhecimentos científicos e através do suporte aos arranjos produtivos locais.

Sob esta perspectiva de atuação, voltada essencialmente a favor dos arranjos sociais, produtivos e culturais locais, os IFs terão, conforme a legislação vigente, as seguintes finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e

de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

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

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

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

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, art. 6º).

De acordo com o trecho citado acima, é possível notar que os IFs têm por finalidade “formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional” no mundo do trabalho¹³⁰, o que é diferente de preparar profissionais para a atuação no mercado de trabalho¹³¹. Essa finalidade traz uma missão que vai muito além da mera preparação da mão-de-obra e traz à tona o dever da atuação com caráter social dos IFs, nas comunidades onde estão inseridos: com a oferta de uma educação que almeje formar os futuros profissionais para a vida no âmbito da sociedade, com uma atuação profissional consciente e reflexiva nas mais diversas organizações com as quais eles irão interagir ao longo de sua vida.

Tal compromisso transparece, também, na proposta que deu vida aos IFs que, segundo Pacheco:

[...] entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Esses institutos devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os àqueles presentes nos currículos formais (PACHECO, 2011, p. 52).

Outro ponto igualmente relevante da Lei n.º 11.892 encontra-se no art. 6º, que diz respeito à promoção da integração e da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, com o intuito de otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão dos IFs. Com isso, os IFs devem buscar a elaboração de

¹³⁰ “Mundo ou mundos do trabalho [...] tem seu uso definido em referência ao trabalho em geral e às condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, à sua cultura, ao seu pertencimento à classe trabalhadora, à história da classe operária” (HOBSBAWM, 1987 apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31). Sob uma visão sociológica, o mundo do trabalho diz respeito à geração e à demanda de vagas ou de oportunidades de trabalho, considerando que elas transcorrem numa esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida (em uma correlação de forças desiguais entre os empregadores, os donos do capital, e os trabalhadores) (FIDALGO; MACHADO, 2000).

¹³¹ A abordagem econômica entende o mercado de trabalho, em linhas gerais, como o espaço entre o contratante e o vendedor de trabalho, simplificando as relações e os processos que transcorrem nele (GUIMARAES, 2008). Segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 31), o termo mercado de trabalho “obscura as condições de trabalho, as relações hierárquicas, a submissão do trabalho assalariado que presidem essas relações”.

cursos nos mais variados níveis (desde o ensino básico à pós-graduação). Conforme resume Silveira (2014), os IFs precisam ser norteados pela oferta de educação profissional e tecnológica, em suas diferentes configurações formativas (além de múltiplas formações), com o devido investimento em pesquisas que considerem o desenvolvimento tecnológico local e sustentável.

Todavia, para fins de prioridade, a lei estabelece que os IFs, no desenvolvimento das suas ações acadêmicas, em cada exercício, devem garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I¹³² do caput do art. 7º da Lei n.º 11.892, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b¹³³ do inciso VI do caput do art. 7º – com exceção para aquelas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem uma oferta maior de vagas, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino (BRASIL, 2008).

Desta maneira, e respeitando suas finalidades e características, os objetivos dos IFs, resumidamente, são: 1) ministrar educação profissional técnica de nível médio; 2) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas aplicadas, estendendo seus benefícios à comunidade; 3) desenvolver atividades de extensão; 4) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à **emancipação do cidadão**; e, 5) ministrar em nível de educação superior (cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado (BRASIL, 2008).

Relembrando as finalidades e características bem como os objetivos que devem nortear as ações dos IFs, é possível vislumbrar que a responsabilidade dessas instituições vai muito além do ensino profissional e tecnológico. Se, há cem anos atrás, as atividades das escolas que deram origem à maioria dos IFs eram instrumentos de uma política voltada para os “desfavorecidos da fortuna”, atualmente os IFs se configuram como uma importante estrutura para que todas as pessoas (independente da sua classe social) tenham efetivo acesso à educação científica e tecnológica, ao ensino público, gratuito e de qualidade (como está no slogan dos IFs, divulgados em seus respectivos sites).

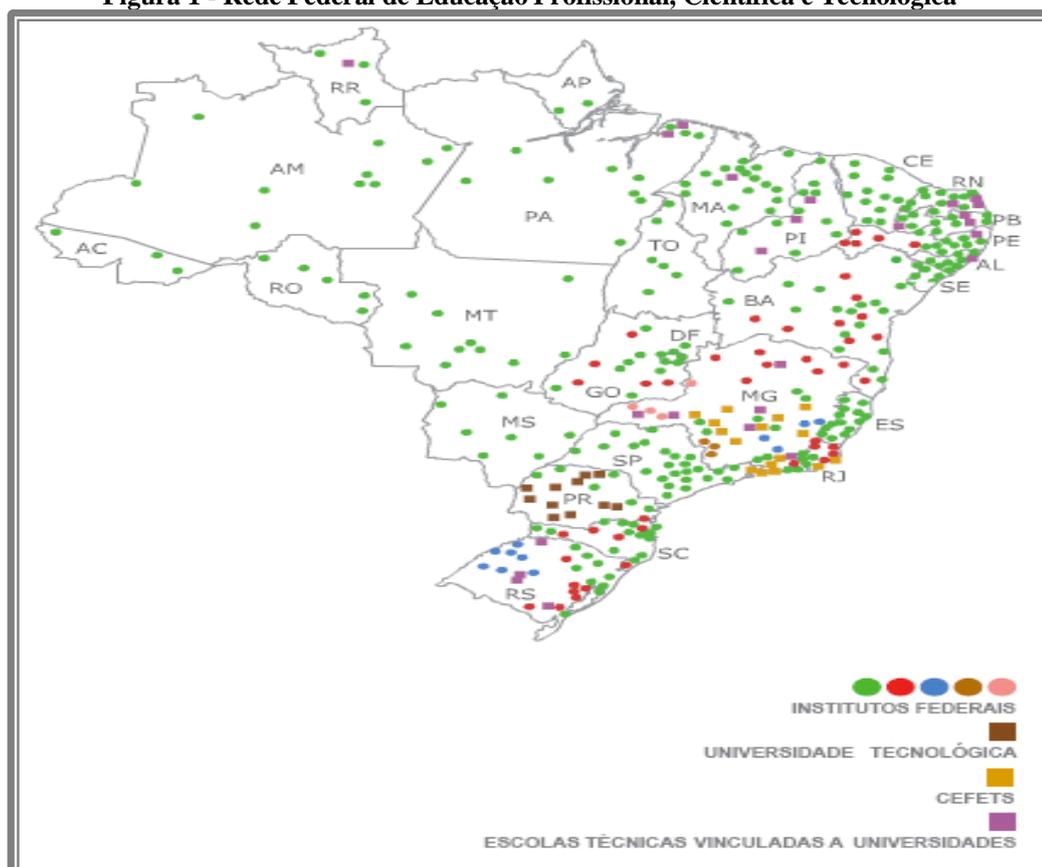
¹³² I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

¹³³ VI - ministrar em nível de educação superior: b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Conforme descreve o MEC (2007, p. 32), a proposição dos IFs “como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade”. Ainda para o MEC, “talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis” (MEC, 2007, p. 31).

Atualmente, conforme dados disponibilizados no site do MEC (2016), o Brasil conta 38 Institutos Federais, os quais estão presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Na figura 1, a seguir, é possível ter uma noção das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica bem como sua localização geográfica.

Figura 1 - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: MEC (2016)

Como é possível observar na Figura 1, no estado do Rio Grande do Sul existem três IFs: o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (*locus* da pesquisa desenvolvida nesta tese), com reitoria em Bento Gonçalves e campus nas cidades de Canoas, Caxias do Sul, Osório, Erechim,

Farroupilha, Porto Alegre (bairros Centro e Restinga), Rio Grande, Rolante, Sertão e Viamão; o Instituto Federal Rio-Grandense, com reitoria em Pelotas e campus nas cidades de Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Venâncio Aires, Camaquã e Bagé; e, Instituto Federal Farroupilha, com reitoria em Alegrete e campus nas cidades de Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, São Borja, Santo Augusto e São Vicente do Sul. Além dos citados, existem campus em implantação nos três IFs.

APÊNDICE B: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TERMO FORMAÇÃO

Em face dos termos formação e preparação aparecerem inúmeras vezes ao longo do desta tese (dando a falsa ideia de que seriam unívocos em significado), faz-se necessário promover, nesta seção, uma breve reflexão a fim de distingui-los nesta pesquisa. Através das reflexões e leituras que ocorreram ao longo da pesquisa bibliográfica realizada até então, foi possível notar a importância quanto à escolha (bem como a devida reflexão, delimitação e conceituação) dos termos que serão utilizados ao longo de um estudo acadêmico. Desta forma, também foi plausível observar o quanto os termos podem ser empregados de maneira errônea ou mostrarem-se deveras limitados quanto ao objeto que se pretende vislumbrar (como, no caso aqui, os termos em questão).

Sendo assim, cabe salientar que, apesar desta tese contemplar o entendimento de como se dão os processos de formação de Tecnólogos em Gestão nos IFs sob a perspectiva da Educação para a Cidadania, o termo preparação figura em algumas passagens ao longo do texto, em citações de autores e em trechos de documentos legais.

No decorrer da elaboração deste projeto de tese, o conceito abarcado pelo termo formação sempre esteve muito presente e claro durante as inúmeras reflexões da autora. Não obstante, essas reflexões aconteciam, principalmente, quando este termo era vislumbrado em conjunto com as perspectivas acerca da Educação para a Cidadania. Dentre essas perspectivas, é possível lembrar a proposta por Ribeiro (2002, p. 115, grifo nosso), que delinea: a **educação para a cidadania** corresponde a uma “**concepção ampliada de educação**” pois abrange todos os “**processos formativos que se realizam nas práticas sociais** relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar”.

Todavia, ao dar destaque a elementos históricos do Ensino Superior de Administração e da trajetória do Ensino Tecnológico (até o surgimento dos IFs) bem como ponderar sobre aspectos regulatórios que influenciaram/influenciam ambos, o termo preparação (e suas variações) vieram à toa ao longo do texto, fato que pode ter propiciado um entendimento equivocado de que ele comportaria o mesmo significado do termo formação.

Retomando alguns dos trechos citados anteriormente no texto, foi possível constatar que este termo foi utilizado, ao longo das últimas décadas (não só por pesquisadores, mas também, por regulamentações), ao se pensar a Educação (nos mais variados níveis e áreas) no Brasil. A seguir, são assinaladas as referidas passagens do texto, segundo o período a que estão ligadas:

- Década de 1930 (p. 34): iniciava-se um processo de crescimento econômico nacional que demandava a *preparação* de recursos humanos na forma de técnicos e tecnólogos nos mais variados campos de atuação (NICOLINI, 2003).
- Década de 1940 (p. 57): o modelo taylorista-fordista (que caracterizou a produção em massa dos países industrializados, no século XX) começava a ganhar espaço no contexto brasileiro. A partir deste momento, as escolas também passaram por transformações no modo de *formação* profissional, reforçando a ideia de uma instituição que estava destinada à *preparação* para o mercado de trabalho (não mais a artesanal, mas, sim, a industrial).
- Meados da década de 1950 (p. 58): empresas multinacionais começam a se instalar no país. Com a industrialização, acentuou-se a “necessidade de se *preparar* as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante do ensino técnico, apesar da permanente tensão com a sua função propedêutica” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).
- Entre 1964 e 1985 – período da ditadura militar (p. 59): as escolas técnicas federais focaram na *formação* profissional para as demandas de mercado com um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de caráter essencialmente tecnicista, com foco em cursos de *preparação* de longa duração. “Os cursos técnicos tinham começado a ganhar grande solidez na *preparação* para o mercado” (BROTTO, 2013, p. 50).
- 1988 – Constituição Federal (p. 17 e 20, respectivamente): a Educação fica estabelecida como sendo um “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu *preparo* para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º).
- 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (p. 13 e p. 63, respectivamente): a partir desse momento, “a tônica não foi mais a de *preparação* para o trabalho e sim para a vida”, onde “*preparar* para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que eles pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30). Segundo a LDB, a educação (inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana) é um dever da família e do Estado e, tem por finalidade, “o pleno desenvolvimento do educando, seu *preparo* para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º).

Após fazer uma breve apreciação dos trechos expostos acima, é possível dizer que o termo *preparação* (e suas variações) foi sendo empregado ao longo das últimas décadas nos discursos e debates sobre a educação profissional voltada ao mercado de trabalho. A despeito

disso, também é possível propor que, desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal (onde ficou estabelecido que Educação deverá visar, fundamentalmente, o pleno desenvolvimento da pessoa), o termo preparação vem sendo utilizado de maneira equivocada (tanto na CF, quanto na LDB e em outros documentos oficiais que tratam de Educação) – já que ele não é sinônimo de formação e, tampouco, consegue explicar todos os processos envolvidos no pleno desenvolvimento do cidadão para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.

Tendo o mesmo entendimento de que esses dois termos denotam eventos distintos, Lima (2016, p. 11) delinea: “a) enquanto formação é um conceito, preparação é apenas um termo; b) enquanto formação pressupõe um processo, preparação remete a algo pontual, localizado, específico (preparar um programa de uma disciplina, uma aula, uma prova, exercícios de aplicação, uma visita técnica, um roteiro de entrevista etc.)”. Nesse sentido, Soares e Cunha (2010) acrescentam que a formação é um processo que implica conceber o aluno como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido.

Desta maneira, importa destacar que o conceito formação é, sem sombra de dúvidas, o mais adequado para o estudo desenvolvido nesta tese – e que o termo preparação foi e é utilizado de maneira equivocada por muitos autores (inclusive em documentos oficiais) quando se fala de Educação (em seus mais variados níveis e áreas). Sendo assim, importa aqui, portanto, contemplar autores que contribuíram, de alguma maneira, para as discussões do conceito formação na Educação (conhecido também como *bildung* = formação, cultivo), no intuito de começar a estabelecer as bases conceituais que serão contempladas nesta tese. Dentre outros, há três nomes que recebem destaque no âmbito da pesquisa mundial: Adorno, Humboldt e Fichte (SOARES, CUNHA, 2010).

Johann Golltlien Fichte (1762-1814) desenvolveu um plano dedutivo de uma instituição de ensino superior, que seria instituída em Berlin, em 1810. O intuito do autor ao elaborar este plano era buscar novas formas de interação entre professor e aluno, a introdução de novos critérios para avaliar a qualidade da produção acadêmica e, ainda, a reformulação dos conceitos de ciência e de pesquisa. Para Fichte, ensinar os alunos da Universidade não consistia em ensinar o que já estava nos livros e, sim, era necessário mostrar a eles o processo de como chegar ao conhecimento (BORGES, 2010).

Fichte pensou a Universidade como uma escola em que se ensina a arte do emprego científico do entendimento – onde o entendimento era a livre atividade da apreensão (diferente

da aprendizagem mecânica, na qual o entendimento não é sequer ativado e onde reina a natureza cega). Nesse sentido, o autor conjectura “uma instituição onde se desenvolveria, com sensatez e conforme as regras, a consciência” (BORGES, 2010, p. 135).

Em continuidade, é possível citar a contribuição do autor alemão Wilhelm von Humboldt (1767-1835) que, além de colaborar para a constituição do modelo moderno de universidade¹³⁴ e do sistema educacional na Alemanha do século XIX (que veio a influenciar outros países), uniu esforços em torno do complexo conceito de formação cultural (*Bildung*). À sua época, Humboldt defendeu a diminuição da interferência do poder público no conteúdo curricular das universidades, criticando duramente o modelo vigente nas instituições de ensino, o qual opunha cultura e política. Para ele, deveria o Estado servir à *Bildung*, e não o contrário. Por sua vez, uma reforma pedagógica no sistema educacional necessitaria, assim, ser precedida de uma reforma do papel do Estado na formação cultural dos indivíduos (BRITTO, 2010).

Conforme explica Britto (2010, p. 10), a ideia de *Bildung* tinha como critério reintegrar positivamente a multiplicidade dos Estados alemães, das culturas locais, dos indivíduos, de modo natural, em um processo unívoco de formação. O novo conceito de cultura deveria, portanto, emergir como “unidade espiritual que os homens compartilham, não apesar de suas diferenças, mas a partir delas”. Nesse sentido, o conceito de *Bildung*, tal como definido por Humboldt e seus herdeiros ideológicos, “só se deixava deduzir segundo a difícil dialética entre o universal e o particular e, por isso, dizia respeito, desde sua origem, ao povo alemão e o seu espírito próprio” (BRITTO, 2010, p. 11).

Em relação a Theodor W. Adorno, é possível propor que foi um pensador comprometido com os problemas do trabalho social e da sociedade de classes. Para ele, uma democracia não deveria apenas funcionar, mas, sobretudo, operar conforme o seu conceito e, para isso, seria necessário indivíduos emancipados: “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141). Sob seu ponto de vista, a educação não é necessariamente um fator de emancipação: para ser emancipatória deve ser “uma educação para a contestação e para a resistência”; a ideia de emancipação “precisa ser inserida no pensamento e, também, na prática educacional” (ADORNO, 1995, p. 182).

Este autor defendia que o essencial era pensar a sociedade e a educação em seu devir. Para ele, só assim seria possível estabelecer “alternativas históricas tendo como base a

¹³⁴ “A Universidade moderna é marcada por uma tentativa de transformação do modo como o ensino era desenvolvido – resumindo-se à mera transcrição dos livros via professor (os métodos de imprensa ainda não eram tão desenvolvidos, e o livro era uma raridade, o que muda a partir do século 18)” (BORGES, 2010, p.134).

emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão” (ADORNO, 1995, p. 1). Em Adorno, a teoria social é, na realidade, uma abordagem formativa e a reflexão educacional constitui-se através de uma focalização político-social: uma educação política.

Indo além em seus escritos, Adorno faz referência ao pedagogo Bogdan Suchodolski que definiu a educação como uma formação para a superação permanente da alienação, onde o processo de atenção ao espontâneo e de simultânea conscientização do indivíduo perfaz uma espécie de superação da alienação. Em continuidade, Adorno caracteriza a educação para a experiência como idêntica à educação para a emancipação, onde a “consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo”; [...] o sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências; o pensar que é o mesmo que fazer experiências intelectuais (ADORNO, 1995, p. 150). Para Adorno, apesar de ser uma situação paradoxal, a Educação deve formar as pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para a sua função na sociedade.

Falando em formação para a conscientização e educação para a emancipação do indivíduo, não seria de bom tom concluir esta seção sem antes citar o nome do nosso renomado pesquisador Paulo Freire, cujas leituras e concepções teóricas inspiraram muitas das reflexões que deram origem ao estudo que será desenvolvido nesta tese. Conforme explica Becker (2008, p. 57), desde seus primeiros escritos, “Freire estava comprometido com a construção da consciência crítica, com uma nova maneira de educar, que contribuísse para que as pessoas pudessem analisar melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a”. Nas palavras do próprio Freire: “é preciso aumentar o grau de consciência do povo, dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 1959, p. 28).

Para Antunes (2002, p. 65), Freire entendia que a leitura da realidade passava pela análise da prática social, onde “o aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social”. Sendo assim, o aprendizado da leitura e da escrita envolveria o aprendizado da leitura da realidade através da análise correta da prática social.

Por fim, para Freire, refletir sobre Educação é refletir sobre o ser humano; educar é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo. Para o autor, “a

consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca [...]. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a Educação como processo permanente” (FREIRE, 1997, p. 64).

Ao finalizar esta seção, reitera-se que o conceito formação é o adotado para o estudo desenvolvido nesta tese acerca dos processos de formação de Tecnólogos nos Institutos Federais sob a perspectiva da Educação para a Cidadania (em detrimento do termo preparação – apesar de ele figurar, ainda, na atualidade, em alguns textos e documentos oficiais sobre Educação).

Destarte, após esta breve reflexão, é possível dizer que o conceito formação foi (e é) o centro de muitos debates, contemplou muitas visões ao longo das décadas e, ainda hoje, não possui uma definição rígida ou com fronteiras bem delimitadas, permanecendo, por sua complexidade, em constante transformação.

Por fim, entendem-se que formação pressupõe um processo e que esse processo engloba diferentes ações dos atores envolvidos. Assim sendo, é possível correr o risco de sintetizar, através dos autores citados até aqui, algumas ideias que remontam à formação (ou *bulding*): formar as pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para a sua função na sociedade; formar para a contestação, para a resistência e para a emancipação; aprendizado da leitura da realidade através da análise correta da prática social; e, promoção da capacidade de interpretar o mundo e de agir para transformá-lo.

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE FOCO

(expectativa de 8 a 14 participantes por sessão)

- 1) Breve apresentação da pesquisadora e da pesquisa (tema e objetivos).
- 2) Breve agradecimento pela participação dos entrevistados.
- 3) Informar aos entrevistados que eles possuem total liberdade para deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, de participar da pesquisa, interrompendo sua participação, temporária ou definitivamente.
- 4) Entrega e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- 5) Entrega e preenchimento do questionário individual para Discentes (anexo A).
- 6) Apresentação individual dos participantes.
- 7) Pedido de autorização para a discussão ser gravada, explicando os motivos para tal.
- 8) Exposição das regras para o desenvolvimento da discussão.
- 9) Discussão direcionada pelo roteiro de questões (anexo B).
- 10) Agradecimento pela participação de todos e finalização – perguntar se há questões que poderiam ter sido abordadas sobre o tema e não foram; solicitar sugestões para os próximos Grupos de Foco, tais como melhorias, adaptações, etc.

APÊNDICE C (ANEXO A):

Questionário individual para participantes dos Grupos de Foco
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
 Campus _____

Nome	
Idade	
Sexo	() Masculino () Feminino
Estado civil	() Solteiro(a) () União Estável () Divorciado(a) () Casado(a) () Viúvo(a) () Outros
Possui filhos?	() Não () Sim Quantos? _____
Considerando todas as pessoas que moram em sua residência (incluindo você), qual é o seu rendimento médio familiar mensal* (em salário mínimo)?	() Até 2 () Mais de 2 a 5 () Mais de 5 a 10 () Mais de 10 a 20 () Mais de 20 () Sem Rendimento
Atualmente, você exerce alguma atividade remunerada?	() Não () Sim Qual? _____ Onde? _____
É ou foi beneficiário de algum Programa Social do Governo Federal (por ex.: Bolsa Família; Minha Casa, Minha Vida; Pro Jovem Adolescente, etc.)?	() Não () Sim Qual? _____ _____
Considerando seus ascendentes (pais e avós), você é o primeiro membro da família a cursar uma graduação de nível superior?	() Não () Sim
Qual semestre está cursando no IFRS?	_____
Ingressou no IFRS através de cotas?	() Não () Sim Qual? _____
Participa ou já participou de algum Projeto de Apoio Pedagógico no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____
Participa ou já participou de algum Projeto de Extensão do IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____
Participa ou já participou de algum Projeto de Pesquisa ou Programa de Iniciação Científica no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____
É ou foi beneficiário de algum Programa de Assistência Estudantil do IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____

APÊNDICE C (ANEXO B):
ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS GRUPOS DE FOCO

• **Objetivos Específicos:**

- i) conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa têm sobre a Educação para a Cidadania; e,
ii) investigar como os Discentes do CSTPG percebem a Educação para a Cidadania ao longo de sua formação.

TEMA CENTRAL	QUESTÃO
Ensino de Administração no Brasil	1) Como vocês avaliam o Ensino Superior de Administração no Brasil? 2) Como vocês compreendem as diferenças entre a Graduação Tecnológica em Gestão de Processos Gerenciais e o Bacharelado em Administração?
Educação para a Cidadania	3) Para vocês, o que significa “Educação para a Cidadania”?
Percepção dos Discentes sobre a Educação para a Cidadania ao longo de sua formação no CSTPG do IFRS	4) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como vocês percebem o currículo oferecido pelo CSTPG no IFRS? 5) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como vocês percebem as atividades e os temas propostos nas disciplinas do CSTPG no IFRS? 6) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como vocês percebem os Projetos de Pesquisa e Inovação desenvolvidos/oferecidos aos alunos do CSTPG no IFRS? 7) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como vocês percebem as Atividades de Extensão desenvolvidas/oferecidas aos alunos do CSTPG no IFRS?
Questão final	8) Tendo em mente a sua Educação para a Cidadania, como vocês avaliam a formação oferecida pelo CSTPG no IFRS?

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES

- 1) Breve apresentação da pesquisadora e da investigação (tema e objetivos).
- 2) Breve agradecimento pela participação do entrevistado.
- 3) Pedido de autorização para a entrevistada ser gravada, explicando os motivos para tal (para sua posterior transcrição e análise).
- 4) Informar ao entrevistado que ele possui total liberdade para deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, de participar da pesquisa, interrompendo sua participação, temporária ou definitivamente.
- 5) Informar ao entrevistado que seu nome não será divulgado nos resultados da pesquisa e que a pesquisadora se compromete a utilizar as informações que ele fornecer somente para os propósitos da pesquisa em questão.
- 6) Afirmado o entrevistado estar ciente dos seus direitos e, também, de acordo com a gravação da entrevista, é solicitado que o entrevistado assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, também, responda ao Questionário para Docentes.
- 7) Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do preenchimento do Questionário para Docentes (anexo A), prossegue-se com a entrevista direcionada pelo Roteiro de Entrevista para Docentes (anexo B).
- 8) Ao final da entrevista, tecer (novamente) um breve agradecimento pela participação do entrevistado e o interpelar: se há questões que poderiam ter sido abordadas sobre o tema e não o foram; se o participante gostaria de dar algum conselho para as próximas entrevistas; etc.

APÊNDICE D (ANEXO A)

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Campus _____

Nome	
Idade	
Formação acadêmica e Instituição de Ensino	_____ _____
Tempo de experiência profissional como docente	
Tempo de experiência profissional em outras atividades	
Tempo que atua no IFRS	
Já atuou em algum cargo de coordenação no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____
Disciplinas que costuma ministrar no IFRS	_____ _____
Participa ou já participou de algum Núcleo no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____
Participa ou já participou de alguma Atividade de Extensão do IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____
Participa ou já participou de algum Projeto de Pesquisa e Inovação no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____

APÊNDICE D (ANEXO B):
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

• **Objetivos Específicos:**

- i) conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa têm sobre a Educação para a Cidadania; e,
ii) investigar como os Docentes do CSTPG, no IFRS, buscam contemplar/promover a Educação para a Cidadania em suas disciplinas.

TEMA CENTRAL	QUESTÃO
Ensino de Administração no Brasil	1) Como você avalia o Ensino Superior de Administração no Brasil? 2) Como você compreende as diferenças entre a Graduação Tecnológica em Gestão de Processos Gerenciais e o Bacharelado em Administração?
Educação para a Cidadania	3) Para você, o que significa “Educação para a Cidadania”?
Percepção dos Docentes acerca da Educação para a Cidadania no Ensino, na Pesquisa e na Extensão do CSTPG.	4) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como você percebe o currículo oferecido pelo CSTPG no IFRS? 5) Em sua prática docente, você busca contemplar/promover a Educação para a Cidadania? Se sim, como? 6) Ao delinear as atividades e os temas propostos nas disciplinas que ministra, você busca contemplar/promover a Educação para a Cidadania? Se sim, como?
	7) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como você percebe os Projetos de Pesquisa e Inovação desenvolvidos/oferecidos aos alunos do CSTPG no IFRS?
	8) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como você percebe as Atividades de Extensão desenvolvidas/oferecidas aos alunos do CSTPG no IFRS?
Questão final	9) Tendo em mente a Educação para a Cidadania dos alunos, como você avalia a formação oferecida pelo CSTPG no IFRS?

APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES DE CURSO

- 1) Breve apresentação da pesquisadora e da investigação (tema e objetivos).
- 2) Breve agradecimento pela participação do entrevistado.
- 3) Pedido de autorização para a entrevistada ser gravada, explicando os motivos para tal (para sua posterior transcrição e análise).
- 4) Informar ao entrevistado que ele possui total liberdade para deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, de participar da pesquisa, interrompendo sua participação, temporária ou definitivamente.
- 5) Informar ao entrevistado que seu nome não será divulgado nos resultados da pesquisa e que a pesquisadora se compromete a utilizar as informações que ele fornecer somente para os propósitos da pesquisa em questão.
- 6) Afirmando o entrevistado estar ciente dos seus direitos e, também, de acordo com a gravação da entrevista, é solicitado que o entrevistado assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, também, responda ao Questionário para Coordenadores de Curso.
- 7) Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do preenchimento do Questionário para Coordenadores de Curso (anexo A), prossegue-se com a entrevista direcionada pelo Roteiro de Entrevista para Coordenadores de Curso (anexo B).
- 8) Ao final da entrevista, tecer (novamente) um breve agradecimento pela participação do entrevistado e o interpelar: se há questões que poderiam ter sido abordadas sobre o tema e não o foram; se o participante gostaria de dar algum conselho para as próximas entrevistas; etc.

APÊNDICE E (ANEXO A):

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DE CURSO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus _____

Nome	
Idade	
Formação acadêmica e Instituição de Ensino	
Tempo de experiência profissional como docente	
Tempo de experiência profissional em outras atividades	
Tempo que atua no IFRS	
Tempo de experiência como coordenador de curso no IFRS	
Quais são as suas atividades como coordenador de curso no IFRS?	
Disciplinas que costuma ministrar no IFRS	
Participa ou já participou de alguma Atividade de Extensão no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____
Participa ou já participou de algum Núcleo ou Comissão no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____
Participa ou já participou de algum Projeto de Pesquisa e Inovação no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____

APÊNDICE E (ANEXO B):
ROTEIRO DE QUESTÕES PARA COORDENADORES DE CURSO

• **Objetivos Específicos:**

- i) conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa têm sobre a Educação para a Cidadania; e,
 ii) investigar como o Coordenador do CSTPG, no IFRS, busca incentivar/promover a Educação para a Cidadania no IFRS.

TEMA CENTRAL	QUESTÃO
Ensino de Administração no Brasil	1) Como você avalia o Ensino de Administração no Brasil? 2) Como você compreende as diferenças entre a Graduação Tecnológica em Gestão e o Bacharelado em Administração?
Educação para a Cidadania	3) Para você, o que significa “Educação para a Cidadania”?
Percepção dos Coordenadores de Curso acerca da Educação para a Cidadania no Ensino, na Pesquisa e na Extensão do CSTPG	4) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como você percebe o currículo oferecido pelo CSTPG no IFRS? 5) Em suas atividades como Coordenador(a) de Curso, como você compreende o seu papel no incentivo/promoção da Educação para a Cidadania?
	6) Em suas atividades como Coordenador(a) de Curso, você busca incentivar/promover a Educação para a Cidadania? Se sim, como?
	7) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como você percebe os Projetos de Pesquisa e Inovação desenvolvidos/oferecidos aos alunos do CSTPG no IFRS?
Questão final	8) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como você percebe as Atividades de Extensão desenvolvidas/oferecidas aos alunos do CSTPG no IFRS? 9) Tendo em mente a Educação para a Cidadania dos alunos, como você avalia a formação oferecida pelo CSTPG no IFRS?

APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS REPRESENTANTES DAS DIRETORIAS DE ENSINO

- 1) Breve apresentação da pesquisadora e da investigação (tema e objetivos).
- 2) Breve agradecimento pela participação do entrevistado.
- 3) Pedido de autorização para a entrevistada ser gravada, explicando os motivos para tal (para sua posterior transcrição e análise).
- 4) Informar ao entrevistado que ele possui total liberdade para deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, de participar da pesquisa, interrompendo sua participação, temporária ou definitivamente.
- 5) Informar ao entrevistado que seu nome não será divulgado nos resultados da pesquisa e que a pesquisadora se compromete a utilizar as informações que ele fornecer somente para os propósitos da pesquisa em questão.
- 6) Afirmando o entrevistado estar ciente dos seus direitos e, também, de acordo com a gravação da entrevista, é solicitado que o entrevistado assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, também, responda ao Questionário para representantes das Diretorias de Ensino.
- 7) Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do preenchimento do Questionário para representantes das Diretorias de Ensino (anexo A), prossegue-se com a entrevista direcionada pelo Roteiro de Entrevista para representantes das Diretorias de Ensino (anexo B).
- 8) Ao final da entrevista, tecer (novamente) um breve agradecimento pela participação do entrevistado e o interpalar: se há questões que poderiam ter sido abordadas sobre o tema e não o foram; se o participante gostaria de dar algum conselho para as próximas entrevistas; etc.

APÊNDICE F (ANEXO A):**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DAS
DIRETORIAS DE ENSINO**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus _____

Nome	
Idade	
Formação acadêmica e Instituição de Ensino	
Tempo de experiência profissional como docente	
Tempo de experiência profissional em outras atividades	
Tempo de experiência como Coordenador(a)/Diretor(a) de ensino	
Já foi Coordenador(a) de algum curso no IFRS?	
Tempo que atua no IFRS	
Disciplinas que costuma ministrar no IFRS	
Participa ou já participou de algum Núcleo no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____
Participa ou já participou de algum Projeto de Extensão do IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____
Participa ou já participou de algum Projeto de Pesquisa ou Programa de Iniciação Científica no IFRS?	() Não () Sim Qual? _____ _____

APÊNDICE F (ANEXO B):
ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REPRESENTANTES DAS DIRETORIAS DE
ENSINO

• **Objetivos Específicos:**

- i) conhecer a compreensão que os sujeitos participantes da pesquisa têm sobre a Educação para a Cidadania; e,
 ii) investigar como o representante da Diretoria de Ensino do campus, do IFRS, busca incentivar/promover a Educação para a Cidadania no IFRS.

TEMA CENTRAL	QUESTÃO
Ensino de Administração no Brasil	1) Como você avalia o Ensino de Administração no Brasil? 2) Como você compreende as diferenças entre a Graduação Tecnológica em Gestão e o Bacharelado em Administração?
Educação para a Cidadania	3) Para você, o que significa “Educação para a Cidadania”?
Percepção dos representantes das Diretorias de Ensino acerca da Educação para a Cidadania no Ensino, na Pesquisa e na Extensão do CSTPG.	4) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como você percebe o currículo oferecido pelo CSTPG no IFRS? 5) Em suas atividades como Diretor(a)/Coordenador(a) de Ensino, como você compreende o seu papel no incentivo/promoção da Educação para a Cidadania? 6) Ao coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de ensino e supervisionar as atividades do corpo docente, você busca incentivar/promover a Educação para a Cidadania? Se sim, como?
	7) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como você percebe os Projetos de Pesquisa e Inovação desenvolvidos/oferecidos aos alunos do CSTPG no IFRS?
	8) Tendo em mente a Educação para a Cidadania, como você percebe as Atividades de Extensão desenvolvidas/oferecidas aos alunos do CSTPG no IFRS?
Questão final	9) Tendo em mente a Educação para a Cidadania dos alunos, como você avalia a formação oferecida pelo CSTPG no IFRS?

APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO

DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

ÁREA: GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa sobre a **FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS EM GESTÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)**, da pesquisadora Aline Louise Kerch, doutoranda em Administração na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Declaro que fui informado(a) que a pesquisa pretende apresentar e analisar a formação de Tecnólogos em Gestão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul sob a perspectiva da Educação para a Cidadania.

Como participante da pesquisa, declaro que concordo em ser entrevistado uma ou mais vezes pela pesquisadora em local e duração previamente ajustados, permitindo a gravação das entrevistas, para sua posterior transcrição e análise.

Fui informado(a) pela pesquisadora que possuo a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente.

Tenho ciência de que meu nome não será divulgado nos resultados da pesquisa e que a pesquisadora se compromete a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos da pesquisa em questão.

Local, data e ano

Assinatura do entrevistado

Cargo/função: _____

E-mail e telefone do entrevistado:

APÊNDICE H: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS – CAMPI PORTO ALEGRE, OSÓRIO, CAXIAS DO SUL E ROLANTE

1 CAMPUS PORTO ALEGRE

No Campus Porto Alegre (POA), o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerencias (CSTPG) é oferecido desde março de 2010, com a abertura anual de 35 vagas. Atualmente, para concorrer a uma dessas vagas, o candidato precisa se inscrever no Sistema de Seleção Unificado (SISU) utilizando sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Segundo está descrito no Projeto Pedagógico do CSTPG – POA (IFRS, 2012), a estruturação e a organização curricular bem como o funcionamento do curso estão apoiados no compromisso ético do IFRS para com os seus alunos, seus docentes e a sociedade em geral, voltados para o desenvolvimento de competências profissionais e tendo como base as orientações definidas nos pareceres CNE/CES n.º 776/97 e CNE/CP n.º 29/02, tais como: a instituição gozar de ampla liberdade em pensar e delinear o currículo que será oferecido em seu campus (evitando, ao máximo, a fixação de conteúdos específicos e de prolongamentos desnecessários na sua duração); oportunizar ao estudante uma sólida formação geral, o estímulo de sua autonomia nos estudos (a fim de favorecer sua independência profissional e intelectual) e o reconhecimento de competências desenvolvidas por ele fora do ambiente acadêmico; fortalecer a articulação entre teoria e prática, valorizando as iniciativas de pesquisa, as atividades de estágio e as ações de extensão; e, utilizar instrumentos avaliativos variados e periódicos.

O campus Porto Alegre afirma entender que o mundo do trabalho está em constante e permanente mutação e, por essa razão, assevera não ser conveniente fechar propostas curriculares em cursos que deverão se orientar, em sua essência, pela interdisciplinaridade e pela transdisciplinaridade (como é o caso do CSTPG). Desta forma, o CSTPG POA propõe que o seu objetivo seja a qualificação de profissionais para a atuação no mundo do trabalho, num curto espaço de tempo, na gestão de seus próprios negócios ou de terceiros, com a utilização de técnicas administrativas aplicadas aos ambientes organizacionais e econômicos característicos de firmas pequenas e/ou de médio porte. A fim de atender a esse objetivo, o curso se propõe a oferecer, aos seus alunos, a capacitação para a atuação em processos gerenciais, o desenvolvimento do seu senso crítico (no uso de recursos e na criação de mecanismos para o desenvolvimento organizacional), a preparação profissional necessária para que consigam

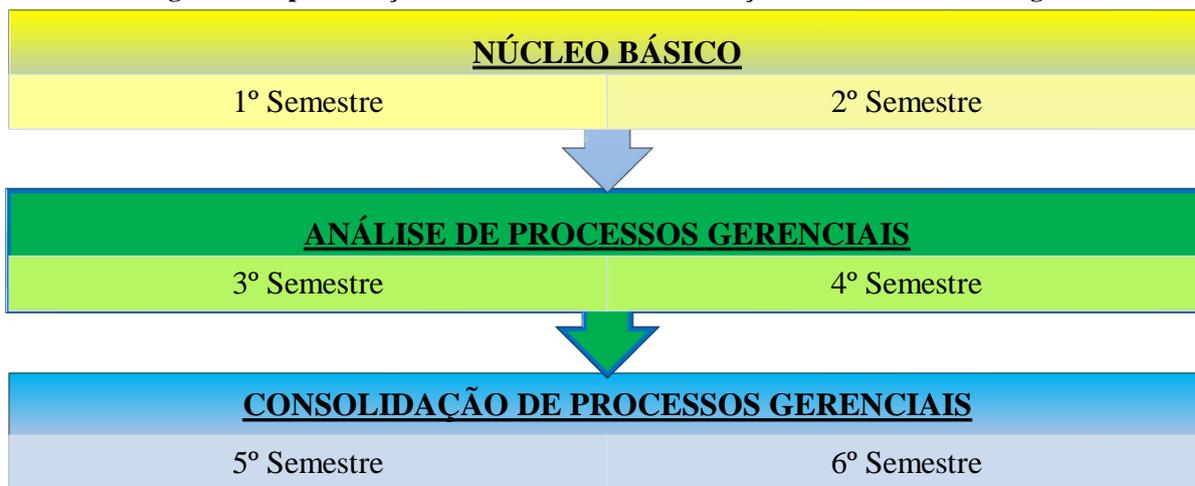
identificar ameaças e oportunidades ligadas ao ambiente organizacional e, permeando tudo isso, ensiná-los a pensar e a agir estrategicamente em suas carreiras e/ou em seus negócios, os formando para serem profissionais comprometidos com a ética e com a responsabilidade social.

O curso, oferecido no turno da noite, possui carga horária mínima de 2.244 horas/aula (ou 1870 horas/relógio) que deverão ser cursadas ao longo de seis (6) semestres consecutivos e estão divididas em: 37 disciplinas com caráter obrigatório (equivalentes a 114 créditos, totalizando 2052 horas/aula ou 1710 horas/relógio), 1 disciplina optativa (opção entre Língua Brasileira de Sinais ou Estudos em Negociação – equivalente a 2 créditos ou 40 horas/aula ou 33,33 horas/relógio), atividades complementares devidamente comprovadas pelo aluno (como, por exemplo, estágios extracurriculares, seminários, cursos, atividades de extensão e/ou de pesquisa, etc.) realizadas ao longo do curso (dentro ou fora do campus – totalizando 160 horas/relógio ou 192 horas/aula) e Trabalho de Conclusão de Curso (sendo o seu projeto desenvolvido na disciplina Trabalho de Conclusão I e o seu relatório final na disciplina de Trabalho de Conclusão II).

Nesse contexto, delineiam-se como sendo atividades pertinentes ao curso: a realização de estudos, de pesquisas, a aplicação e a interpretação, o planejamento, a implementação, a coordenação e o controle de atividades nas áreas de Gestão; a identificação e o diagnóstico de problemas e/ou oportunidades organizacionais e a geração de soluções que viabilizem o desenvolvimento local e regional; a atuação do discente como articulador e em cooperação com grupos produtivos, organizações, entidades e comunidade em geral (IFRS, 2012).

No que diz respeito ao perfil de formação (ou eixos de formação), o CSTPG POA propõe que, nos dois primeiros semestres, o discente tenha contato com os componentes curriculares que compõem o núcleo básico de formação na área de Gestão. Na sequência, no terceiro e no quarto semestres, ele ampliará sua formação no âmbito da Análise de Processos Gerenciais. Por fim, os dois últimos semestres do curso estarão voltados à consolidação de Processos Gerenciais. Abaixo, a Figura 1 traz a representação gráfica do perfil de formação:

Figura 1: Representação Gráfica do Perfil de Formação do CSTPG Porto Alegre

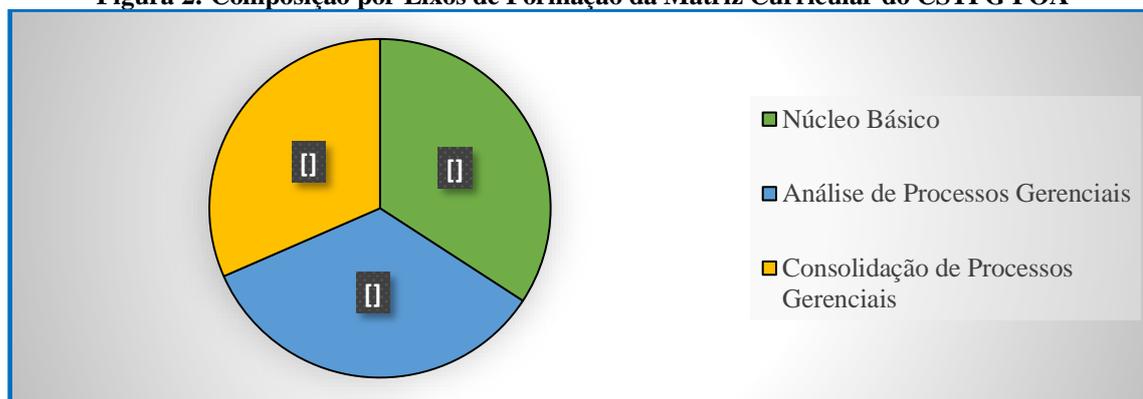


Fonte: elaborado pela autora (2018)

Dado que o PPC (IFRS, 2012) não traz nenhuma informação clara sobre como se deu a elaboração e a definição do perfil de formação do CSTPG POA, através da figura 1 acima, é aceitável cogitar que os eixos formativos propostos em sua matriz curricular foram estruturados levando em consideração a etapa em que o aluno se encontra no curso, bem como pelos conhecimentos, habilidades e competências que ele deverá desenvolver e/ou ampliar em determinado momento do seu percurso formativo.

Indo além, o PPC (IFRS, 2012) delinea a seguinte composição para os eixos de formação do CSTPG POA: o Núcleo Básico será composto por 13 disciplinas obrigatórias; o eixo Análise de Processos Gerenciais, também, por 13 disciplinas obrigatórias; e, por fim, o eixo Consolidação de Processos Gerenciais será formado por 12 disciplinas (11 obrigatórias e 1 optativo). A figura 2, a seguir, traz a representação dos 39 componentes curriculares (37 obrigatórios e 2 optativos) disponibilizados no CSTPG POA, agrupados de acordo com o seu eixo de formação:

Figura 2: Composição por Eixos de Formação da Matriz Curricular do CSTPG POA



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Em relação aos pressupostos de sua organização curricular, o CSTPG POA propõe uma estruturação curricular aberta, dinâmica e flexível, afirmando mantê-la enquanto um espaço democrático que consiga atender aos novos modos e ritmos de acesso e de apropriação do conhecimento e às peculiaridades e necessidades do mundo do trabalho, permitindo, inclusive, que o próprio acadêmico defina as especificidades de seu campo de atuação. Por sua vez, a organização curricular do curso afiança que integrará as três instâncias de atuação do corpo docente, que são: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Desta maneira, o PPC assegura que os docentes do curso serão incentivados a pensar o seu trabalho pedagógico “a partir do fortalecimento do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, a priori entre as disciplinas que ocorram no mesmo semestre letivo, não descartando a realização de atividades que transbordem esta periodização” (IFRS, 2012, p. 24). O estímulo ao trabalho docente interdisciplinar no CSTPG POA (através do desenvolvimento de projetos que articulem diferentes áreas do conhecimento), segundo o PPC (IFRS, 2012) terá por objetivo oferecer aos estudantes a oportunidade de perceberem a construção do conhecimento a partir do compartilhamento de saberes e de experiências, e de desenvolverem olhares, concepções e práticas globais sobre e/ou na realidade em que vivem e atuam.

A seguir, a figura 3 traz a representação conjunta dos eixos de formação, dos componentes curriculares e das etapas propostos na matriz curricular do CSTPG POA:

Figura 3: Matriz Curricular do CSTPG POA

Eixos de Formação	Semestre	Código	Disciplina	Créditos	CH/A	CH/R	Pré-requisitos	
NÚCLEO BÁSICO	1º	SPG001	Comportamento Organizacional	2	36	30	-	
	1º	SPG002	Introdução ao Marketing	4	72	60	-	
	1º	SPG003	Introdução a Administração	4	72	60	-	
	1º	SPG004	Matemática Aplicada	4	72	60	-	
	1º	SPG005	Teoria Econômica	2	36	30	-	
	1º	SPG006	Português e Redação Instrumental	4	72	60	--	
	Carga Horária Total do Semestre				20	360	300	-
	2º	SPG007	Direito Empresarial	2	36	30	-	
	2º	SPG008	Contabilidade Introdutória	2	36	30	SPG004	
	2º	SPG009	Microeconomia	4	72	60	SPG005	
	2º	SPG010	Gestão de Operações	4	72	60	SPG003	
	2º	SPG011	Sociologia das Organizações	2	36	30	SPG003	
	2º	SPG012	Inglês Instrumental	4	72	60	-	
	2º	SPG013	Matemática Financeira	2	36	30	SPG004	
Carga Horária Total do Semestre				20	360	300	-	
ANÁLISE DE PROCESSOS GERENCIAIS	3º	SPG014	Marketing Instrumental	2	36	30	SPG002	
	3º	SPG015	Gestão de Custos	2	36	30	SPG008	
	3º	SPG016	Gestão de Pessoas	4	72	60	SPG001/SPG003	
	3º	SPG017	Gestão de Compras e Logística	4	72	60	SPG010	
	3º	SPG018	Finanças de Curto Prazo	4	72	60	SPG008/SPG013	
	3º	SPG019	Gestão Comercial	2	36	30	SPG007	
	3º	SPG020	Gestão de Equipes	2	36	60	SPG001	
	Carga Horária Total do Semestre				20	360	300	-
	4º	SPG021	Direito Trabalhista	2	36	30	SPG007/SPG016	
	4º	SPG022	Estratégia Empresarial	4	72	60	SPG003/SPG009	
	4º	SPG023	Sistemas de Informação e Controle	2	36	30	-	
	4º	SPG024	Finanças de Longo Prazo	4	72	60	SPG018	
	4º	SPG025	Macroeconomia	4	72	60	SPG005/SPG009	
	4º	SPG026	Gestão da Qualidade	2	36	30	SPG010/SPG017	
Carga Horária Total do Semestre				18	324	270	-	
CONSOLIDÇÃO DE PROCESSOS GERENCIAIS	5º	SPG027	Estatística Aplicada	4	72	60	-	
	5º	SPG028	Pesquisa de Marketing	4	72	60	SPG014	
	5º	SPG029	Princípios de Segurança do Trabalho	2	36	30	SPG016/SPG021	
	5º	SPG030	Gestão Ambiental e Responsab. Social	2	36	30	SPG026/SPG011	
	5º	SPG031	Economia Brasileira	2	36	30	SPG025	
	5º	SPG032	Espanhol Instrumental	2	36	30	-	
	5º	SPG033	Trabalho de Conclusão de Curso I	4	72	60	SPG022/SPG013	
	Carga Horária Total do Semestre				20	360	300	-
	6º	SPG034	Trabalho de Conclusão de Curso II	4	72	60	SPG033	
	6º	SPG035	Tópicos I – Internacionalização	4	72	60	SPG017/SPG022	
	6º	SPG036	Tópicos II – Jogos de Empresas	4	72	60	SPG022/SPG014	
	6º	SPG037	Tópicos III – Avaliação Financeira	4	72	60	SPG024	
	6º	LBS001/SPG039	OPTATIVA (Língua Brasileira de Sinais ou Estudos em Negociação)	2	36	30	-	
	Carga Horária Total do Semestre				18	324	270	-
TOTAL SEM Atividades Complementares e SEM Trabalho de Conclusão de Curso				108	1948	1623	-	
TOTAL SEM Atividades Complementares e COM Trabalho de Conclusão de Curso				116	2092	1743	-	
		SPG038	Atividades Complementares	-	192	160	-	
TOTAL COM Atividades Complementares e COM Trabalho de Conclusão de Curso				116	2284	1903	-	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Analisando os componentes da matriz curricular exposta na figura 3, é possível observar que a grande maioria das disciplinas que são oferecidas no CSTPG POA estão ligadas, diretamente, às subáreas de conhecimento da Administração, perfazendo a grande maioria das disciplinas oferecidas pelo curso, ou seja, totalizam 22 disciplinas (entre obrigatórias e optativa) de um universo de 39 disciplinas. São elas: 1º semestre) Comportamento Organizacional,

Introdução ao Marketing e Introdução à Administração; 2º semestre) Contabilidade Introdutória e Gestão de Operações; 3º semestre) Marketing Instrumental, Gestão de Custos, Gestão de Pessoas, Gestão de Compras e Logística, Finanças de Curto Prazo, Gestão Comercial e Gestão de Equipes; 4º semestre) Estratégia Empresarial, Sistemas de Informação e Controle, Finanças de Longo Prazo e Gestão da Qualidade; 5º semestre) Pesquisa de Marketing, Princípios de Segurança do Trabalho e Gestão Ambiental e Responsabilidade Social; 6º semestre) Jogos de Empresas e Avaliação Financeira e Estudos em Negociação (essa última é uma disciplina optativa).

Além dessas disciplinas ligadas diretamente às subáreas da Administração, são oferecidas, também, disciplinas de outras áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas (Sociologia das Organizações), Ciências Exatas – Matemática (Matemática Aplicada, Matemática Financeira), Ciências Exatas – Estatística (Estatística Aplicada), Ciências Sociais Aplicadas – Direito (Direito Empresarial e Direito Trabalhista), Ciências Sociais Aplicadas – Economia (Teoria Econômica, Microeconomia, Macroeconomia, Economia Brasileira e Tópicos I – Internacionalização) e Linguística e Letras (Português e Redação Instrumental, Inglês Instrumental, Espanhol Instrumental e Libras – esta última enquanto disciplina optativa). Todavia, apesar de contemplar componentes curriculares pertinentes às Ciências Sociais, chamou a atenção da autora a matriz curricular oferecer somente uma única disciplina da área das Ciências Humanas (no caso, a disciplina de Sociologia) – uma área que visa ao estudo do homem como ser social e, em função disso, mostrando ser de grande relevância para o CSTPG POA (um curso que afirma ter como objetivo central a formação do cidadão trabalhador para o mundo do trabalho).

Apesar de não estarem expostos no PPC (IFRS, 2012) os objetivos individuais de cada uma das disciplinas comportadas no currículo do curso, algumas ementas sobressaem aos olhos porque possuem temas sob o seu escopo que, dependendo da maneira como serão abordados e desenvolvidos em sala de aula, podem vir a contribuir para que o discente consiga desenvolver olhares, reflexões, concepções e práticas sobre e/ou na realidade em que vive e atua. Esclarecendo, de antemão, não julgar possíveis méritos nesse sentido alcançados por outras disciplinas, após a análise das respectivas ementas, merece destaque, primeiramente, a disciplina de Sociologia das Organizações, a qual se propõe a abordar: as principais correntes do pensamento sociológico e sua relação com o mundo do trabalho; o indivíduo e a organização; a estrutura e organização sociais (tendo as organizações como instituições sociais); as perspectivas da sociologia do trabalho (as relações sociais e a organização do processo de

trabalho); as implicações das diferenças étnico-raciais nas relações de trabalho; a ideologia; o poder, a política e o conflito; e, o novo mundo do trabalho.

Outras disciplinas que são oferecidas ao longo do curso, também, podem ser evidenciadas pois a elas foi designado o dever de tratar, diretamente, de temas que podem vir a contribuir para a formação cidadã do discente. Abaixo, as disciplinas e os respectivos temas que aparecem nas ementas, conforme PPC (IFRS, 2012):

- Comportamento Organizacional (1º semestre) – Comportamento Humano nas Organizações; Clima e Cultura Organizacionais.
- Teoria Econômica (1º semestre) – Noções de macroeconomia; Introdução ao Desenvolvimento Econômico, Introdução à Economia Internacional; e Economia Brasileira.
- Direito Empresarial (2º semestre) – Código de Defesa do Consumidor e Responsabilidade Civil do Empresário
- Gestão de Pessoas (3º semestre) – A evolução dos conceitos (de recursos humanos a gestão de pessoas); Análise Política de Recursos Humanos; e Gestão de Recursos Humanos e Qualidade de Vida no Trabalho.
- Gestão de Equipes (3º semestre) – Aprendizagem e Diversidade no trabalho em equipe.
- Direito Trabalhista (4º semestre) – O conceito de empregado e empregador; Trabalho do menor e da mulher; e, Insalubridade e Periculosidade.
- Estratégia Empresarial (4º semestre) – Globalização.
- Macroeconomia (4º semestre) – Macroeconomia; Problemas Macroeconômicos; Contabilidade Nacional; Moeda, Juros, Renda e Emprego; Relações com o Resto do Mundo; Política Econômica; o Papel do Governo; e, Inflação.
- Princípios de Segurança do Trabalho (5º semestre) – Acidente de Trabalho; Equipamentos de Proteção Individual; e, Teorias dos Acidentes de Trabalho.
- Gestão Ambiental e Responsabilidade Social (5º semestre) – Importância da Gestão de Recursos Ambientais; Poluição, empresa e meio ambiente; Responsabilidade Socioambiental nas Organizações; Questões Ambientais no Brasil; A Gestão Ambiental e a Logística; Desenvolvimento Sustentável; Certificação Ambiental; Política Nacional de Proteção ao Meio Ambiente; e, Legislação Ambiental.
- Economia Brasileira (5º semestre) – Formação econômica do Brasil (período de 1500 a 1955); a economia brasileira contemporânea (período de 1956 até os dias atuais); Inflação, dívidas interna e externa, balanço de pagamentos; o setor externo; a geração de emprego; a distribuição de renda; e, o desafio do desenvolvimento econômico nacional.

- Língua Brasileira de Sinais (optativa) – Língua brasileira de sinais e a educação para pessoas surdas nas suas dimensões básicas do saber, do fazer, do ser; aplicação prática dos princípios da educação inclusiva com vistas ao trabalho em língua portuguesa com deficientes auditivos.

Além de estarem envolvidos, diretamente, nas atividades didático-pedagógicas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, aos docentes do CSTPG POA cabe o papel de desenvolver um processo continuado de avaliação da aprendizagem dos discentes ao longo das disciplinas, sob um enfoque interdisciplinar e globalizador, que considere o percurso percorrido pelos acadêmicos, valorizando sua “progressão e identificando e encontrando estratégias de superação para as dificuldades apresentadas nesse percurso” (IFRS, 2012, p. 47). Através desse processo de avaliação continuado e permanente, o curso afirma ter a intenção de favorecer o desenvolvimento dos educandos enquanto indivíduos e como cidadãos, auxiliando-os no seu crescimento, na construção do conhecimento, no processo de interação consigo mesmos e no desenvolvimento de suas responsabilidades políticas e sociais.

Nesse sentido, está previsto que os procedimentos de avaliação utilizados poderão contemplar: métodos dialógicos e participantes; o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante; tarefas diversificadas; provas escritas ou orais; trabalhos em grupo, tarefas individuais menores e sucessivas; e, a observação dos alunos no processo de construção do seu conhecimento. A compilação dos resultados alcançados pelo discente, em cada uma das disciplinas cursadas por ele, ocorre ao final de cada semestre e a sua expressão se dá através de um dos seguintes conceitos: A (conceito ótimo), B (conceito bom), C (conceito regular), D (conceito insatisfatório) ou E (falta de frequência). O PPC (IFRS, 2012) prevê que o aluno, cuja avaliação englobar o conceito D (após ele usufruir do seu direito de recuperação na disciplina) ou o conceito E, será considerado reprovado e deverá matricular-se novamente na disciplina, respeitados os pré-requisitos e a compatibilidade de horário.

Além de cursar e conseguir aprovação nas disciplinas que são oferecidas ao longo do curso, no CSTPG POA o discente deverá elaborar e apresentar um trabalho de conclusão de curso (o qual consiste na realização de um trabalho de pesquisa experimental ou aplicação prática de conhecimentos obtidos no curso, em uma organização, utilizando metodologia científica). Esse trabalho final deverá ser apresentado perante uma banca examinadora, a qual caberá emitir um parecer quanto à forma e ao conteúdo deste trabalho, bem como em relação à apresentação oral do aluno. Ao final desta avaliação, a expressão do resultado poderá ser: A (aprovado com louvor), B (aprovado), C (aprovado com restrições) ou D (reprovado).

No CSTPG POA, o estágio curricular não é utilizado como forma de avaliação discente e, portanto, sua realização não é obrigatória. Todavia, os estágios desenvolvidos, eventualmente, pelos alunos poderão contar como atividades complementares (assim como outras atividades de ensino, pesquisa, extensão ou sociais que eles vierem a realizar durante o seu percurso formativo no curso).

No que diz respeito à elaboração e à implementação de Políticas Afirmativas, cabe sublinhar que o Campus Porto Alegre conta, desde 2001, com um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Conforme descreve o Projeto Pedagógico do CSTPG POA, esse núcleo visa a promoção da inclusão social, digital, informacional e profissional de pessoas com necessidades específicas (PNEs), a acessibilidade, o atendimento às necessidades dos alunos, propiciando a uma educação para todos, a aceitação da diversidade, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais e o exercício da cidadania (IFRS, 2012).

Além do NAPNE, desde março de 2015, há a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Esse núcleo se autodefine como um espaço em formação cujo propósito é estudar e debater as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, em especial no Campus Porto Alegre, através do fomento ao ensino, a pesquisa e a extensão a partir do desenvolvimento de projetos e ações relacionadas a diferentes áreas do conhecimento. O Núcleo visa a ampliação e a consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas além da superação da intolerância racial e de todas formas de discriminação.

Desde o final de 2017, o campus Porto Alegre conta, também, com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidade (NEPEGS), o qual constitui-se em um núcleo propositivo e consultivo que estimula e promove ações institucionais sob a temática das identidades e relações de gênero e sexualidade, especialmente com relação às práticas educativas no âmbito da instituição.

Em relação ao projeto de Avaliação Institucional do Curso, o campus prevê que ele será decorrente do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) que é regulado pela Lei n.º 10.861 de 2004 e formado por três componentes principais: avaliação institucional, avaliação externa e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). De acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRS, a avaliação institucional trata-se de um processo contínuo que visa gerar informações para reafirmar ou redirecionar as ações da instituição, norteadas pela gestão democrática e autônoma (inclui a avaliação do docente pelo discente e outras avaliações que o campus instituir). Já a avaliação externa será composta por dois mecanismos de avaliação do MEC, que são: o ENADE previsto pelo SINAES e a avaliação

efetuada pelos especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os quais objetivam verificar a coesão dos objetivos e perfil dos egressos do curso com as demandas da sociedade. Por sua vez, o ENADE terá o objetivo de aferir o rendimento dos alunos em relação aos conteúdos programáticos oferecidos no curso, suas habilidades e competências e o nível de atuação destes com relação à realidade brasileira e mundial.

Por fim, o CSTPG POA propõe que, ao final do percurso formativo preconizado em seu curso, o profissional egresso consiga transcender o papel de mero aplicador de técnicas, revelando uma sólida formação teórica, prática, vivencial e humanista, além de uma visão sistêmica que lhe permita identificar pontos relevantes para a criação, a gestão e o desenvolvimento de negócios.

2 CAMPUS OSÓRIO

No Campus Osório (OS), o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais (CSTPG) é oferecido desde março de 2014, com a abertura anual de 30 vagas. Para concorrer a uma dessas vagas, o aluno tem duas opções à sua escolha: através do Sistema de Seleção Unificada (50% das vagas) utilizando sua nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou por meio do processo seletivo próprio da instituição (outros 50% das vagas).

Está registrado, no Projeto Pedagógico do CSTPG OS (IFRS, 2014b), que os marcos orientadores para a elaboração da proposta do curso foram os objetivos institucionais do IFRS, as bases legais e os princípios norteadores explicitados na LDB, no conjunto de leis, decretos, pareceres e referenciais curriculares que normatizam a Educação Profissional no sistema educacional brasileiro e, também, o entendimento da educação como prática social.

O campus Osório afirma que a sua função primeira junto à sociedade é a promoção de uma educação científica, tecnológica e humanística de qualidade, visando à formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes, competentes técnica e eticamente, que sejam comprometidos efetivamente com as transformações sociais, políticas, culturais e ambientais, e que entendam a sua atuação no mundo do trabalho em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao se impor o desafio de formar profissionais que sejam capazes de lidar com a rapidez da geração dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de sua aplicação eficaz no mundo do trabalho e na sociedade como um todo, o campus afiança entender que há uma necessidade latente de se estabelecer uma adequação harmoniosa entre as exigências qualitativas que advém

dos setores produtivos e da sociedade em geral e os resultados das ações educativas que os Institutos Federais se propõem a realizar.

De acordo com o que está escrito no Projeto Pedagógico do CSTPG OS (IFRS, 2014b), a organização curricular bem como o funcionamento do curso estão voltados ao compromisso ético da instituição para com o desenvolvimento de competências profissionais e tendo como base determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, e para a Educação Superior), nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto 5.154 de 2004, na Resolução CNE/CP n.º 3 de 2002 e no Parecer CNE/CP n.º 29 de 2002 (que fala sobre a Organização da Educação Profissional de Nível Tecnológico), tais como: a instituição ter assegurada ampla liberdade em especificar as unidades de estudos propostas e a composição da carga horária a ser cumprida para a integralização do currículo que será oferecido em seu campus (evitando, ao máximo, a fixação de conteúdo específicos e de prolongamentos desnecessários na sua duração); oportunizar ao estudante uma sólida formação geral, o estímulo de sua autonomia nos estudos (a fim de favorecer sua independência profissional e intelectual) e o reconhecimento de competências desenvolvidas por ele fora do ambiente acadêmico; fortalecer a articulação entre teoria e prática, valorizando as iniciativas de pesquisa, os estágios e a sua participação em atividades de extensão; e, utilizar instrumentos avaliativos variados e periódicos.

O campus Osório afirma ser uma instituição comprometida com o desenvolvimento humano integral e, também, seguir os princípios que norteiam a oferta de Educação Profissional no âmbito do IFRS. Em função disso, estabelece que o seu CSTPG terá como propósito o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno, procurando formá-lo com uma visão crítica e empreendedora e para ser um agente capaz de interferir positivamente na sociedade. Desta forma, propõe que objetivo geral do curso seja a formação de profissionais cidadãos, competentes, capazes de articular a teoria à prática, demonstrando conhecimentos, habilidades e atitudes para atuarem junto à área de administração de empresas ou como gestores de seus próprios negócios, com capacidade para avaliar e auxiliar na tomada de decisões (na área comercial, de produção e logística, pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras áreas afins) e de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais.

A fim de atender a esse objetivo, dentre outras questões, o curso se compromete a: propiciar aos alunos a aquisição de conhecimentos científicos, técnicos e humanísticos direcionados à área de Gestão e Negócios; proporcionar condições favoráveis para aplicação dos conhecimentos apreendidos em situações hipotéticas e/ou reais em processos gerenciais; possibilitar o desenvolvimento de competências demandadas do mundo do trabalho e uma

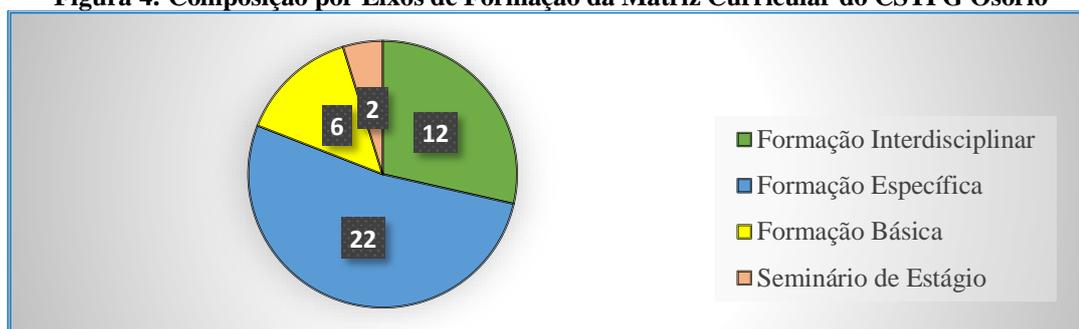
formação técnica humanista, de modo a preparar profissionais comprometidos com a ética e com a responsabilidade social; contribuir com o desenvolvimento local e regional (através do estímulo ao trabalho coletivo, solidário e interativo); e, formar cidadãos para o mundo do trabalho, comprometidos com a responsabilidade social e ambiental.

Segundo o que está escrito no PPC (IFRS, 2014b), a organização do CSTPG OS foi estruturada numa matriz curricular constituída por componentes curriculares voltados para uma compreensão crítica do mundo do trabalho e, também, por disciplinas específicas da área da Administração. O curso, oferecido no turno da noite, possui carga horária de 2.400 horas/aula distribuídas ao longo de seis (6) semestres consecutivos, acrescidas de 80 horas/relógio de Atividades Complementares e de 360 horas/relógio de atividades referentes ao Estágio Curricular Obrigatório, totalizando 2.420 horas/relógio¹³⁵. Mais especificamente, apresenta a seguinte divisão: 39 disciplinas com caráter obrigatório (equivalentes a 114 créditos); 3 disciplinas optativas (opção entre Tópicos em Gestão de Equipes, Tópicos em Jogos de Empresas, Tópicos em Avaliação Financeira ou Língua Brasileira de Sinais – equivalentes a 6 créditos); atividades complementares realizadas pelo aluno ao longo do curso (como, por exemplo, estágios extracurriculares, seminários, cursos, atividades de extensão e/ou de pesquisa, etc.); atividades referentes ao Estágio Curricular Obrigatório; e, Trabalho de Conclusão de Curso/Relatório Final de Estágio (que será desenvolvido na disciplina Seminário de Estágio).

Em relação à matriz curricular do curso, se verifica que ela foi construída a partir de três eixos de formação: a formação básica, a formação específica da área da gestão e a formação interdisciplinar (essa última com o intuito de articular conhecimentos teóricos com a sua aplicabilidade prática na gestão de empresas de pequeno e médio porte). A figura 4, a seguir, traz a representação dos 42 componentes curriculares do CSTPG Osório, agrupados de acordo com o seu eixo de formação:

¹³⁵ Conforme PPC (IFRS, 2014b), em razão da hora/aula ser equivalente a 50 minutos, as disciplinas compostas por 4 créditos resultam em 66,6 horas/relógio e as disciplinas de 2 créditos resultam em 33,3 horas/relógio. Diante disso, as disciplinas de 4 créditos (ou 80 horas/aula por semestre) foram arredondadas para 66 horas/relógio, e as disciplinas de 2 créditos (ou 40 horas/aula por semestre) foram arredondadas para 33 horas/relógio.

Figura 4: Composição por Eixos de Formação da Matriz Curricular do CSTPG Osório



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Também fazem parte da estrutura global do curso o Estágio Curricular Obrigatório e as Atividades Complementares – ambos objetivando, segundo descrito no PPC (IFRS, 2014b), o estímulo à formação holística do aluno, a partir da realização de atividades diversificadas. A seguir, a figura 5 traz a representação conjunta dos eixos de formação, dos componentes curriculares e das etapas propostos na matriz curricular do CSTPG OS:

Figura 5: Matriz Curricular do CSTPG Osório

Eixo de Formação	Semestre	Disciplina	Créditos	CH/A	CH/R	Pré-requisitos
FB	1º	Metod. Cient. aplic. aos Proc. Gerenciais	2	40	33	-
FE	1º	Fundamentos da Matemática	2	40	33	-
FE	1º	Introdução ao Marketing	4	80	66	-
FI	1º	Teoria Geral da Administração	4	80	66	-
FB	1º	Informática aplic. aos Proc. Gerenciais	2	40	33	-
FI	1º	Introdução à Economia	2	40	33	-
FI	1º	Direito Empresarial	2	40	33	-
FB	1º	Português Instrumental	2	40	33	-
Carga Horária Total do 1º Semestre			20	400	330	
FE	2º	Direito do Trabalho	2	40	33	-
FE	2º	Introdução à Contabilidade	2	40	33	-
FI	2º	Microeconomia	4	80	66	Introd. à Economia
FE	2º	Gestão de Produção e Operações	4	80	66	Teoria Geral Admin.
FE	2º	Comportamento Organizacional	2	40	33	Teoria Geral Admin.
FB	2º	Produção Textual	2	40	33	-
FE	2º	Matemática Financeira	4	80	66	Fund. Matemática
Carga Horária Total do 2º Semestre			20	400	330	
FE	3º	Gestão de Marketing	4	80	66	Introd. Marketing
	3º	Projeto de Estágio	2	40	33	-
FE	3º	Gestão de Pessoas	4	80	66	Comport. Organiz. e Teo. Geral Admin.
FE	3º	Gestão da Cadeia de Suprimentos	4	80	66	Gestão da Prod. e Oper.
FE	3º	Gestão de Custos	2	40	33	Introd. à Contabilidade
FI	3º	Macroeconomia	2	40	33	Microeconomia
FE	3º	Gestão por Processos de Negócio	2	40	33	-
Carga Horária Total do 3º Semestre			20	400	330	
FB	4º	Estatística Aplicada	4	80	66	Fund. Matemática
FE	4º	Estratégia Empresarial e Comercial	4	80	66	Gestão de Marketing, Gestão da Cadeia de Suprimentos e Gestão de Pessoas
FE	4º	Sistemas de Informação e Controle	4	80	66	Inform. Aplicada
FE	4º	Administração Financeira de Curto Prazo	4	80	66	Matemática Financeira
FE	4º	Gestão de Projetos	4	80	66	Gestão da Cadeia de Suprimentos e Gestão de Pessoas
Carga Horária Total do 4º Semestre			20	400	330	
FE	5º	Gestão da Qualidade	2	40	33	Estat. Aplicada (co-requisito)

FE	5°	Pesquisa de Marketing	2	40	33	Gestão de Mark.
FE	5°	Administração Financeira de Longo Prazo	4	80	66	Adm. Fin. de C. Prazo
FI	5°	Gestão Ambiental e Responsab. Social	4	80	66	-
FE	5°	Empreendedorismo e Plano de Negócio	4	80	66	Gestão de Projetos
FE	5°	Direito Tributário	2	40	33	Dir. Empresarial e Dir. do Trabalho
FB	5°	Sociologia das Organizações	2	40	33	Comp. Organizacional
Carga Horária Total do 5° Semestre			20	400	330	
FI	6°	Economia e Arranjos Produt. Locais	4	80	66	Mín. 70% créditos
FI	6°	Gestão Pública	4	80	66	Mín. 70% créditos
FE	6°	Desenvolv. Litoral Norte e Merc. De Trab.	4	80	66	Mín. 70% créditos
	6°	Seminário de Estágio	2	40	33	Proj. de Estágio e 50% dos cred. concluídos
Disciplinas OPTATIVAS (devem ser escolhidas 3 dentre 4 opções abaixo)						
FI		Optativa I: Tópicos em Gestão de Equipes	2	40	33	Mín. 70% créditos
FI		Optativa II: Tópicos em Jogos de Empresas	2	40	33	Mín. 70% créditos
FI		Optativa III: Tópicos em Avaliação Financeira	2	40	33	Mín. 70% créditos
FI		Optativa IV: Língua Brasileira de Sinais	2	40	33	Mín. 70% créditos
Carga Horária Total do 6° Semestre			20	400	330	
SUBTOTAL GERAL			120	2400	1980	
Atividades Complementares					80	
Estágio Curricular Obrigatório					360	
TOTAL GERAL			120	2400	2420	
Legenda:	Formação Básica		FB			
	Formação Específica		FE			
	Formação Interdisciplinar		FI			
	Seminário de Estágio		SE			

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Através da figura 5, é possível observar que o eixo da Formação Básica é composto por seis disciplinas de cunho obrigatório, oferecidas entre o 1° e o 5° semestres do curso: no 1°, Metodologia Científica aplicada aos Processos Gerenciais, Informática aplicada aos Processos Gerenciais e Português Instrumental; no 2°, Produção Textual; no 4°, Estatística Aplicada; e, no 5°, Sociologia das Organizações.

Já o eixo da Formação Interdisciplinar é circunscrito por doze disciplinas, onde oito delas são obrigatórias e quatro são optativas. Dentre as obrigatórias, estão: Teoria Geral da Administração, Introdução à Economia e Direito Empresarial, oferecidas no 1° semestre; Microeconomia no 2° e Macroeconomia no 3° semestre, respectivamente; Gestão Ambiental e Responsabilidade Social no 5° semestre; Economia e Arranjos Produtivos Locais e Gestão Pública, ambas no 6° semestre. As quatro disciplinas optativas (Tópicos em Gestão de Equipes, Tópicos em Jogos de Empresas, Tópicos em Avaliação Financeira e Língua Brasileira de Sinais) são oferecidas no 6° semestre.

Todas as outras disciplinas oferecidas no curso (com exceção das disciplinas Projeto de Estágio e Seminário de Estágio) fazem parte do eixo de Formação Específica e somam vinte e três (22) disciplinas obrigatórias, oferecidas ao longo de todos os 6 semestres. É importante destacar que o projeto pedagógico do CSTPG OS não especifica quais foram os critérios utilizados para a definição dos eixos formativos, das disciplinas que compõem esses eixos ou, tampouco, quais seriam os objetivos de cada um deles. Observando a disposição da matriz

curricular, é admissível cogitar que o pertencimento, à uma determinada área específica de conhecimento, não foi utilizado como um critério para a sua formação – uma constatação que pode ser observada já no grupo de disciplinas optativas, onde três delas competem à área da Administração e uma delas à área de Letras.

Analisando os componentes da matriz curricular do CSTPG OS exposta na figura XX, é possível observar que a grande maioria das disciplinas que são oferecidas estão ligadas, diretamente, às subáreas de conhecimento da Administração, perfazendo a grande maioria das disciplinas oferecidas pelo curso, ou seja, totalizam 29 disciplinas (26 obrigatórias e 3 optativas) de um universo de 42 disciplinas. As outras 13 disciplinas podem ser relacionadas a outras áreas das ciências do conhecimento, a saber: Exatas – Matemática (Fundamentos da Matemática, Matemática Financeira); Exatas – Estatística (Estatística Aplicada); Ciências Sociais Aplicadas – Direito (Direito Empresarial, Direito do Trabalho e Direito Tributário); Sociais Aplicadas – Economia (Introdução à Economia, Microeconomia, Macroeconomia); Letras (Português Instrumental, Produção Textual e Língua Brasileira de Sinais); e, Humanas – Sociologia (Sociologia das Organizações). Nesse universo de 42 componentes da matriz curricular do CSTPG OS, chamou a atenção da autora a oferta de somente uma única disciplina da área das Ciências Humanas (no caso, Sociologia), haja vista que é uma área de conhecimento que intenta o estudo do homem como ser social e, em função disso, ter grande relevância quando se pretende formar cidadãos que tenham uma compreensão crítica do mundo do trabalho e que sejam comprometidos com a responsabilidade social e ambiental.

Considerando os objetivos de cada uma das disciplinas que compõem a matriz curricular do CSTPG OS (bem como os conteúdos que deverão ser abordados por elas) e os analisando sob o viés da formação que o curso pretende oferecer aos seus alunos (de formação cidadã, crítica e responsável – social e ambientalmente), é possível destacar alguns deles (não desmerecendo, desde já, os demais componentes curriculares que, também, possam vir a ser desenvolvidos com esse intuito).

No primeiro semestre, temos as propostas das disciplinas de: Metodologia Científica – oferecer ao aluno as condições para que ele consiga construir o conhecimento científico, através do conhecimento das metodologias de pesquisa científica e bibliográfica; Fundamentos da Matemática – desenvolver competências e habilidades que permitam a participação crítica e responsável do aluno na solução de situações-problema; Teoria Geral da Administração – fornecer elementos conceituais básicos das Ciências Administrativas (com vistas ao desenvolvimento da reflexão teórico-empírica do aluno) e discutir o papel e as funções do

Administrador nas organizações; e, Direito do Trabalho – apresentar conhecimentos básicos sobre o surgimento, a evolução histórica, o conceito e os fundamentos do Direito do Trabalho.

No segundo semestre, sobressaem as propostas das disciplinas de: Comportamento Organizacional – auxiliar o aluno a desenvolver a capacidade de compreender e lidar, de maneira crítica, com as dimensões humanas intangíveis que fazem parte da complexidade das organizações; Produção Textual – apresentar elementos da História e da Cultura Afro-Brasileira, através da leitura de textos produzidos em contextos luso-africanos; Matemática Financeira – auxiliar o aluno a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam participar de maneira responsável, ativa, crítica e criativa na solução de situações-problema (semelhante à proposta de Fundamentos da Matemática, do 1º semestre).

Em continuidade, merecem destaque as propostas das seguintes disciplinas: no terceiro semestre, Macroeconomia (que, dentre outros objetivos, tentará auxiliar o aluno a reconhecer e interpretar os principais agregados econômicos, e a conseguir analisar as condições básicas do crescimento e do desenvolvimento econômico); e, no quinto semestre, Gestão Ambiental e Responsabilidade Social (que objetiva apresentar aos alunos o instrumental teórico e metodológico para o gerenciamento da responsabilidade social e ambiental, atuando em projetos urbanos, rurais, industriais e em zonas costeiras) e Direito Tributário (que buscará apresentar os elementos que compõem o Sistema Tributário Nacional, de modo a possibilitar a compreensão do aluno acerca do fenômeno da tributação bem como auxiliá-lo no exercício da profissão).

Por fim, no sexto semestre, temos: Sociologia das Organizações – que deseja incitar a análise e a reflexão do aluno acerca das diferentes formas de organizações empresariais, de gestão e de planejamento, tendo como base as contribuições da Sociologia; Economia e Arranjos Produtivos Locais – objetivando desenvolver a visão crítica do aluno sobre a gestão organizacional, o incentivando a refletir sobre a competitividade de pequenas e médias empresas por meio da sua organização em arranjos produtivos locais, incluindo cooperativas, agricultura familiar e organizações de economia solidária; Gestão Pública – com a proposta de apresentar aos alunos subsídios para a compreensão dos principais modelos de administração pública, dos papéis do Estado bem como discutir a evolução e características da administração pública brasileira; Desenvolvimento do Litoral Norte e Mercado de Trabalho – auxiliar na compreensão das dinâmicas territoriais, sociais, ambientais e econômicas do Litoral Norte gaúcho; e, Língua Brasileira de Sinais – com o objetivo de promover, através do seu estudo, a inserção de deficientes auditivos junto à sociedade, de desenvolver o espírito de cidadania dos alunos e o respeito aos portadores de deficiência auditiva.

Além do regime de trabalho de todo o corpo docente do IFRS contemplar o seu envolvimento em atividades didático-pedagógicas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, aos docentes do CSTPG OS caberá a implementação de um trabalho pedagógico que vise ao “fortalecimento do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, *a priori* entre as disciplinas que ocorram no mesmo semestre letivo, não descartando a realização de atividades que transbordem esta periodização” (IFRS, 2014b, p. 22-23).

Ademais, também compete a eles a elaboração de um processo continuado e dinâmico de avaliação da aprendizagem dos discentes, que oportunize o acompanhamento, o diagnóstico e a avaliação do desenvolvimento das competências por parte do aluno e que tenha início dentro da disciplina, mas que se complete nas atividades e práticas interdisciplinares (tanto aquelas realizadas entre os componentes curriculares como as de projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágio e atividades complementares). Com o intuito de não se limitar ao mero julgamento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, a avaliação da aprendizagem deverá “levar a uma revisão dos componentes curriculares selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas e das relações estabelecidas em sala de aula” (IFRS, 2014b, p. 79).

Nesse sentido, os procedimentos de avaliação utilizados poderão contemplar os seguintes instrumentos: resolução de problemas em atividades de grupo; avaliações escritas individuais; desempenho nas aulas práticas; seminários; trabalhos de pesquisa bibliográfica; levantamento de dados a campo; condução de ensaios e experimentos; relatórios de visitas técnicas; e projetos interdisciplinares. A compilação dos resultados alcançados pelo discente, em cada uma das disciplinas cursadas por ele, ocorre ao final de cada semestre e a sua expressão se dá através de média aritmética. A nota final de cada disciplina será calculada a partir de, no mínimo, três avaliações. Além dos momentos de recuperação realizados ao longo da disciplina, está garantido o direito de recuperação (através de avaliação substitutiva para recuperar a média) àquele discente que tenha frequência e que não logre a média 7,0. O aluno que não alcançar média final igual ou superior a 7,0 e/ou apresentar frequência inferior a 75% será considerado reprovado e deverá matricular-se novamente na disciplina, respeitados os pré-requisitos e a compatibilidade de horário.

Além de cursar e conseguir aprovação nas disciplinas que são oferecidas ao longo do curso, o discente deverá: comprovar, no mínimo, 80 horas/relógio de participação em atividades complementares (como palestras, eventos técnicos, seminários, cursos de extensão, estágios extracurriculares, atividades de pesquisa orientadas, etc.); realizar sob a orientação de um professor do curso e a supervisão da instituição que o acolherá, no mínimo, 360 horas/relógio de atividades de estágio curricular obrigatório; e, elaborar e apresentar o relatório final de

estágio (que, no CSTPG OS, equivale ao Trabalho de Conclusão de Curso). Esse relatório final de estágio deverá ser apresentado perante uma banca examinadora (composta por dois docentes da área e coordenada pelo professor orientador do aluno), a qual caberá emitir um parecer quanto a forma e o conteúdo deste trabalho, bem como em relação à apresentação oral do aluno. Ao final desta avaliação, o aluno será reprovado (podendo se matricular na disciplina Seminário de Estágio para elaborar um novo relatório) ou aprovado.

Em relação à elaboração e à implementação de Políticas Afirmativas, cabe destacar que o Campus Osório conta, desde 2010, com um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Conforme descreve o Projeto Pedagógico do CSTPG OS, esse núcleo visa a promoção da inclusão social, digital, informacional e profissional de indivíduos com necessidades específicas (PNEs), a acessibilidade, o atendimento às necessidades dos alunos, propiciando uma educação para todos, a aceitação da diversidade, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais e o exercício da cidadania (IFRS, 2014b). Além disso, o núcleo afirma possuir atuação dentro e fora do campus, realizando projetos, eventos, atividades de integração, iniciativas de inclusão, oficinas e cursos de capacitação que, muitas vezes, contam com grupos parceiros e mobilizam muitos membros da comunidade acadêmica do campus e, também, voluntários da comunidade externa.

Desde novembro de 2011, conta também com a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Esse núcleo assegura desenvolver ações afirmativas no campus com a participação de parcerias firmadas junto às comunidades quilombolas e indígenas da região do Litoral Norte. Dentre os seus principais objetivos destacam-se: a promoção de encontros de reflexão e capacitação de servidores, de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão que visem à divulgação das culturas afro-brasileiras e indígenas; o estímulo a ações que levem a conhecer o perfil da comunidade interna e externa do campus nos aspectos étnico-raciais; e, o auxílio na implementação das temáticas da cultura afro-brasileira e das questões étnico-raciais junto aos currículos dos cursos que são oferecidos no campus (visando ao cumprimento das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08).

O Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS) também está presente no Campus Osório, desde agosto de 2015. O NEPGS é um setor propositivo e consultivo ligado à Diretoria de Extensão do campus e que tem por objetivo estimular e promover ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade. Dentre suas finalidades estão: a implementação de políticas de educação para a diversidade de gênero e sexualidade, com vistas à promoção do direito à diferença, à equidade, à igualdade e ao empoderamento dos sujeitos; oferecer subsídios

para a discussão acerca das temáticas de corpo, gênero e sexualidade e seus atravessamentos no campo da educação; a atuação na difusão e promoção de estudos e pesquisas relacionadas às temáticas nas quais o núcleo se propõe, em diversas áreas e concepções teóricas do conhecimento; o fomento a transversalidade entre ensino, pesquisa e extensão, incluindo ações de formação continuada; a atuação na prevenção e no combate às diferentes formas de violências de gênero e sexual; e, a promoção de parcerias com os movimentos sociais na luta em prol de políticas públicas para a promoção da equidade de gênero (NEPGS, 2018).

Em relação ao projeto de Avaliação Institucional do Curso, o Campus Osório prevê que ele será decorrente do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) que é regulado pela Lei n.º 10.861 de 2004 e formado por três componentes principais: avaliação institucional, avaliação externa e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). De acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRS, a avaliação institucional trata-se de um processo contínuo que visa a geração de informações para a reafirmação ou redirecionamento das ações da instituição, norteadas pela gestão democrática e autônoma, e para garantir a qualidade do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão (inclui a avaliação do docente pelo discente e outras avaliações instituídas pelo campus).

Para a avaliação interna (autoavaliação), o Campus Osório tem-se utilizado da avaliação do docente pelo discente, que é realizada semestralmente e tem como instrumento de coleta de dados um questionário de forma on-line para cada disciplina e turma. Este instrumento propõe-se a avaliar o desempenho docente e também o conteúdo da disciplina, onde o objetivo maior é oferecer subsídios para o Curso reprogramar e aperfeiçoar seu projeto pedagógico. Já a avaliação externa do CSTPG OS será composta por dois mecanismos de avaliação do MEC, que são: o ENADE previsto pelo SINAES e a avaliação efetuada pelos especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os quais objetivam verificar a coesão dos objetivos e perfil dos egressos do curso com as demandas da sociedade. Por sua vez, o ENADE terá o objetivo de aferir o rendimento dos alunos em relação aos conteúdos programáticos oferecidos no curso, suas habilidades e competências e o nível de atuação destes com relação à realidade brasileira e mundial.

Por fim, o CSTPG OS propõe que, ao final do percurso formativo proposto pelo curso, o profissional egresso possua uma sólida formação teórico-prática, fundamentada em competências e habilidades que lhe permitam desenvolver ações críticas na criação, na gestão e no desenvolvimento de negócios no âmbito de empresas de pequeno e médio porte, especialmente na área do Litoral Norte. Além disso, o curso almeja, dentre outras questões previstas no Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia, que esses profissionais: consigam

mobilizar os recursos disponíveis para o encaminhamento de soluções apropriadas para os mais diversos contextos organizacionais; demonstrem habilidades para lidar com pessoas; apresentem autonomia para a tomada de decisão em contextos econômicos, políticos, culturais e sociais distintos; consigam articular os conhecimentos, alinhando a teoria com a prática vivenciada, na tomada de decisões; e, desenvolvam, de forma plena e inovadora, as atividades de gestão.

3 CAMPUS CAXIAS DO SUL

No Campus Caxias do Sul (CS), o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerencias (CSTPG) é oferecido desde março de 2017, com a abertura anual de 40 vagas. Para acessar a uma dessas vagas, o aluno tem algumas opções à sua escolha: através do Sistema de Seleção Unificada (utilizando sua nota do ENEM), por meio do processo seletivo próprio da instituição, mediante ingresso de diplomado, como estudante visitante ou via transferência de outra instituição de ensino.

Segundo o Projeto Pedagógico do CSTPG CS (IFRS, 2017), a estruturação e a organização curricular bem como o funcionamento do curso estão apoiados no compromisso do IFRS para com oferta de um ensino que vise à formação de cidadãos trabalhadores, com a interculturalidade, com a democratização do conhecimento científico, tecnológico e pedagógico, com a promoção da cultura, tendo a pesquisa e a extensão como princípios educativos. Além disso, o curso também buscará difundir o exercício da autonomia, da liberdade para pensar, criticar, criar e propor alternativas.

Afirmando ter como base princípios éticos, políticos e pedagógicos além das orientações definidas na Lei n.º 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Tecnológica, as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e na legislação que norteia a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o CSTPG OS se propõe: a articular teoria e humanismo, tendo a prática profissional como eixo principal do seu currículo; possibilitar aos alunos uma formação para o mundo do trabalho, através de experiências de aprendizagem que integram a teoria com a prática profissional; e, incentivar o aluno ao empreendedorismo e à inovação (seja na criação de novas organizações como em novas formas de negócios, produtos e serviços inovadores).

O campus Caxias do Sul entende que é necessário buscar a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, através de processos formativos unitários e unilaterais, ou seja, defende uma formação que atente ao desenvolvimento de todas as

dimensões humanas e não apenas aos saberes imperativos para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Sob esse prisma, o CSTPG CS propõe que o objetivo geral do curso seja “formar profissionais habilitados para atuar junto a empresas do setor público e privado, com capacidade de análise, planejamento e gestão de todos os processos que possam envolver uma organização” (IFRS, 2017).

A fim de atender a esse objetivo, dentre outras questões, o curso se compromete a auxiliar o aluno a desenvolver capacidades voltadas à: atuação de maneira ética e responsável (respeitando os valores éticos, a pluralidade cultural, o meio-ambiente e a diversidade étnico-racial); tomada de decisões nas diversas áreas de uma organização, de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais; autonomia e perfil empreendedor; utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nos contextos profissional e social; e, compreensão das temáticas que envolvem a educação ambiental, os direitos humanos, as culturas afro-brasileira e indígena (desenvolvidas transversalmente no contexto das componentes curriculares do curso).

Segundo o IFRS (2017), a matriz curricular do CSTPG CS foi estruturada a partir da percepção do campus acerca da necessidade de formação profissional voltada à atuação na área de gestão empresarial, visando à formação de profissionais capazes de contribuir com o desenvolvimento local e, também, regional nos seus aspectos sociais, políticos e econômicos. Nesse contexto, a formação oferecida pelo CSTPG concebe o estudante como um agente da construção e da aplicação do conhecimento, carregando a função de organizar, coordenar, criar soluções e tomar decisões.

O curso, oferecido no turno da noite, possui carga horária total de 2.040 horas/aula (ou 1.683 horas/relógio) distribuídas ao longo de cinco (5) semestres consecutivos e acrescidas de 16 horas/relógio de Atividades Complementares, totalizando 1.699 horas/relógio. Mais especificamente, apresenta a seguinte divisão: 29 disciplinas com caráter obrigatório (equivalentes a 98 créditos); 2 disciplinas optativas (equivalentes a 4 créditos); atividades complementares realizadas pelo aluno ao longo do curso (como, por exemplo, estágios extracurriculares, seminários, cursos, atividades de extensão e/ou de pesquisa, etc.); e Trabalho de Conclusão de Curso/Relatório Final de Estágio (que será desenvolvido ao longo das disciplinas de Trabalho de Conclusão I e Trabalho de Conclusão II).

Em relação à matriz curricular do curso, se verifica que ela foi edificada a partir de sete eixos de formação, que são: Processos Empresariais Básicos, Processos de Gestão de Pessoas, Processos de Gestão de Marketing, Processos de Gestão de Produção e Operações, Processos Financeiros, Processos de Gestão Empreendedora e Estratégica, e Módulo de Pesquisa.

A seguir, a figura 6 traz a representação dos eixos de formação, dos componentes curriculares e das etapas propostos na matriz curricular do CSTPG CS:

Figura 6: Matriz Curricular do CSTPG Caxias do Sul

Eixo de Formação	Semestre	Disciplina	Créditos	Hora Aula	Hora Relógio	Pré-requisitos
EB	1º	Fundamentos da Administração	4	80	66	-
EB	1º	Informática Aplicada I	4	80	66	-
EB	1º	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	4	80	66	-
PF	1º	Contabilidade Geral e Gerencial	4	80	66	-
PF	1º	Matemática Financeira	4	80	66	-
Carga Horária Total do 1º Semestre			20	400	330	
GM	2º	Introdução ao Marketing	4	80	66	-
GP	2º	Gestão de Pessoas I	4	80	66	-
PGPO	2º	Gestão da Qualidade	4	80	66	-
EB	2º	Inglês Instrumental	4	80	66	-
EB	2º	Gestão Ambiental	2	40	33	-
EB	2º	Ética e Práticas Sociais	2	40	33	-
Carga Horária Total do 2º Semestre			20	400	330	
GM	3º	Cenários Econômicos e o Mundo dos Negócios	2	40	33	-
GM	3º	Oficina de Negociação e Vendas	4	80	66	Intr. ao Marketing
GP	3º	Gestão de Pessoas II	4	80	66	-
PGPO	3º	Sistemas de Produção	4	80	66	-
PE	3º	Metodologia da Pesquisa	2	40	33	-
PF	3º	Administração Financeira	4	80	66	-
Carga Horária Total do 3º Semestre			20	400	330	
PGE	4º	Empreendedorismo e Inovação I	2	40	33	-
PGPO	4º	Ergonomia e Segurança no Trabalho	4	80	66	-
PGPO	4º	Planejamento, Programação e Controle da Produção	4	80	66	Sist. de Produção
EB	4º	Informática Aplicada II	4	80	66	Informática Apl. I
PE	4º	*Trabalho de Conclusão I	2	40	33	Metod. de Pesquisa
PF	4º	Gestão de Custos	4	40	33	-
EB	4º	Optativa I	2	40	33	-
Carga Horária Total do 4º Semestre			22	440	363	
PGE	5º	Gestão e Planejamento Estratégico	2	40	33	-
PGE	5º	Empreendedorismo e Inovação II	2	40	33	Empreendedorismo e Inovação I
PGE	5º	Gestão de Projetos	4	80	66	-
PGPO	5º	Gestão da Cadeia de Suprimentos e Logística	4	80	66	Planej., Progr. e Contr. da Produção
PGPO	5º	Análise de Processos	4	80	66	-
PE	5º	*Trabalho de Conclusão II	2	40	33	Traba de Conclusão I
EB	5º	Optativa II	2	40	33	-
Carga Horária Total do 5º Semestre			20	400	330	
TOTAL SEM Atividades Complementares e SEM Trabalho de Conclusão de Curso			98	1.960	1.617	
*Trabalho de Conclusão de Curso I e II			4	80	66	
TOTAL SEM Atividades Complementares e COM Trabalho de Conclusão de Curso			102	2.040	1.683	
Atividades Complementares				-	16	
TOTAL COM Atividades Complementares e COM Trabalho de Conclusão de Curso					1.699	
COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS						
EB	Optativa I	Espanhol Instrumental	2	40	33	-
EB	Optativa I	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	2	40	33	-
EB	Optativa I	Estatística Aplicada	2	40	33	-
EB	Optativa I	Pesquisa em Marketing	2	40	33	-
EB	Optativa II	Jogos de Empresas	2	40	33	-
EB	Optativa II	Gestão de Conhecimento e Competências	2	40	33	-
EB	Optativa II	Simulação Empresarial	2	40	33	-
LEGENDA:		Processos Empresariais Básicos	EB			
		Processos de Gestão de Pessoas	GP			
		Processos de Gestão de Marketing	GM			
		Processos de Gestão de Produção e Operações	PGPO			

	Processos Financeiros	PF		
	Processos de Gestão Empreendedora e Estratégica	PGE		
	Módulo de Pesquisa	MP		

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Através da figura 6, é possível observar que o eixo de formação denominado Processos Empresariais Básicos é composto por 9 disciplinas (7 de cunho obrigatório e 2 optativas), oferecidas entre o 1º e o 5º semestres do curso: no 1º, Fundamentos da Administração, Informática Aplicada I, e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos; no 2º, Inglês Instrumental, Gestão Ambiental, e Ética e Práticas Sociais; no 4º, Informática Aplicada II e Optativa I (opção entre as disciplinas Espanhol Instrumental, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Estatística Aplicada e Pesquisa em Marketing); e, no 5º, Optativa II (opção entre Jogos de Empresas, Gestão do Conhecimento e Competências e Simulação Empresarial).

Já o eixo Processos de Gestão de Pessoas é circunscrito por 2 disciplinas obrigatórias oferecidas no 2º e no 3º semestres, respectivamente. São elas: Gestão de Pessoas I e Gestão de Pessoas II. Em continuidade, do eixo Processos de Gestão de Marketing fazem parte as seguintes disciplinas obrigatórias: Introdução ao Marketing (2º semestre); e, Cenários Econômicos e o Mundo dos Negócios e, Oficina de Negociação e Vendas (3º semestre).

O eixo Processos de Gestão de Produção e Operações é composto por 6 disciplinas obrigatórias, oferecidas entre o 2º e no 5º semestres: no 2º, Gestão da Qualidade; no 3º, Sistemas de Produção; no 4º, Ergonomia e Segurança no Trabalho, e Planejamento, Programação e Controle da Produção; e no 5º, Gestão da Cadeia de Suprimentos e Logística, e Análise de Processos. Por sua vez, o eixo Processos Financeiros engloba 4 disciplinas (obrigatórias), as quais são oferecidas da seguinte forma: Contabilidade Gerencial e Matemática Financeira (no ambas no 1º semestre), Administração Financeira (3º semestre) e Gestão de Custos (4º semestre).

Fazem parte do eixo Processos de Gestão Empreendedora e Estratégica 4 disciplinas obrigatórias, ofertadas no 4º semestre (Empreendedorismo e Inovação I) e no 5º semestre (Gestão e Planejamento Estratégico, Empreendedorismo e Inovação II, e Gestão de Projetos). Por fim, há o eixo Módulo de Pesquisa que compreende as disciplinas de Metodologia da Pesquisa (3º semestre), Trabalho de Conclusão I (4º semestre) e Trabalho de Conclusão II (5º semestre).

É importante destacar que o Projeto Pedagógico do CSTPG CS expõe conceber o Tecnólogo em Gestão como “um agente da construção e da aplicação do conhecimento, tendo a função de organizar, coordenar, criar situações e tomar decisões” (IFRS, 2017, p. 32). É a

partir desta concepção, que os eixos de formação se dizem construídos e pensados, de maneira a se integrarem ao longo do percurso formativo do aluno. Afiançando, de antemão, valorizar competências de expressão e humanísticas em paralelo com o raciocínio lógico e matemático do aluno (dando ênfase aos aspectos relacionados aos processos de gestão), em relação a cada um desses eixos, o PPC (IFRS, 2017) delinea que em:

- Empresarial Básico – serão desenvolvidos os conhecimentos ligados à redação técnica, à informática aplicada, a estruturas empresariais e à integração ambiental;
- Processos de Gestão de Pessoas – buscar-se-á a construção, por parte dos discentes, de conhecimentos relacionados ao comportamento e à cultura organizacionais, ao sistema de gestão de pessoas e aos seus subsistemas;
- Processos de Marketing – almeja-se que sejam construídos conhecimentos relacionados ao mercado e à economia, ao composto mercadológico, ao comportamento do consumidor e à pesquisa de mercado;
- Gerenciamento dos Processos de Produção e de Operações – serão abordados temas relacionados aos diferentes materiais de produção e seus processos de transformação, ao planejamento, à programação bem como ao controle da produção, ao gerenciamento da produção e da cadeia de suprimentos;
- Processos Financeiros – oferecer subsídios para que o aluno construa conhecimentos relacionados a temas como a contabilidade empresarial, os custos e a precificação dos produtos, a matemática financeira, a administração, o planejamento e o orçamento financeiro;
- Processos de Gestão Empreendedora e Estratégica – buscar-se-á a abordagem de diversas estratégias como, por exemplo, a gestão estratégica da informação, as estratégias de marketing, a gestão estratégica de pessoas, o pensamento sistêmico nas organizações e a elaboração de planos de negócios; e,
- Módulo de pesquisa – pretende-se que o futuro profissional consiga entender as diferentes estratégias de pesquisa e as técnicas utilizadas para obtenção, coleta e análise de dados, bem como as formas de apresentação de suas pesquisas.

A seguir, a figura 7 traz a representação gráfica dos eixos de formação dispostos ao longo dos semestres do curso.

Figura 7: Representação Gráfica do Eixos de Formação do CSTPG CS



Fonte: PPC (IFRS, 2017)

Analisando os componentes da matriz curricular do CSTPG CS exposta na figura 7 acima, é possível observar que a grande maioria das disciplinas estão ligadas, diretamente, às subáreas de conhecimento da Administração, perfazendo a grande maioria das disciplinas oferecidas pelo curso, ou seja, totalizam 29 disciplinas (25 obrigatórias e 4 optativas) de um universo de 36 que são disponibilizadas aos alunos (29 obrigatórias e 7 optativas). As outras 7 disciplinas restantes disponibilizadas no currículo podem ser relacionadas a outras áreas das ciências do conhecimento, a saber: Exatas – Matemática (Matemática Financeira); Exatas – Estatística (Estatística Aplicada – optativa); Sociais Aplicadas – Economia (Cenários Econômicos e Mundo dos Negócios); e Letras (Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Inglês Instrumental, Espanhol Instrumental e Língua Brasileira de Sinais – essas duas últimas optativas).

De acordo com o PPC (IFRS, 2017), o CSTPG CS buscará propiciar a construção de conhecimentos por parte dos alunos, promovendo uma formação de excelência (subsidiada por princípios éticos, políticos e pedagógicos), através da articulação da tecnologia ao humanismo bem como da prática profissional à formação geral. Além de se dizer balizado por uma visão progressista que busca a ação-reflexão-ação do aluno acerca da relação entre teoria e prática, afirma valer-se de uma fundamentação teórica voltada para uma educação com qualidade social, numa visão de exercício de cidadania ativa (para que o futuro profissional possa, efetivamente, contribuir para a construção de um mundo justo e solidário).

Levando isso em consideração, chamou a atenção da autora o fato de que, num universo de 36 disciplinas, nenhuma delas é ligada diretamente à área das Ciências Humanas (Sociologia ou Filosofia, por exemplo) ou das Ciências Sociais Aplicadas – Direito (como Direito do Trabalho, Direito Empresarial, Direito Tributário, etc.). A partir dessa constatação, emerge um questionamento acerca de como o curso conseguirá propiciar aos seus alunos uma educação com qualidade social (através do desenvolvimento de uma visão de exercício de cidadania ativa) se disciplinas que visam, em sua essência, a conhecimentos e reflexões tão relevantes para a formação do homem como ser social (e para a compreensão crítica do mundo à sua volta) não foram contempladas objetivamente na matriz curricular.

A despeito disso, o PPC do CSTPG CS (IFRS, 2017) diz orientar-se pela legislação vigente e cumprir com as determinações legais ao inserir, nos conteúdos dos seus componentes e nas atividades curriculares do curso, a educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena, a educação ambiental e o estudo de LIBRAS. Além de atividades (projetos, palestras, apresentações, programas, ações coletivas, etc.) que possam vir a ser desenvolvidas no campus envolvendo essas temáticas, o PPC (IFRS, 2017) afirma que elas serão integradas aos componentes curriculares do CSTPG de modo transversal, contínuo e permanente e, também, formalmente abordadas nas disciplinas de:

- Ética e Práticas Sociais e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos – ambas buscarão promover a compreensão da diversidade cultural por meio da leitura e da interpretação de textos e incentivar debates acerca das questões ético-raciais relativas à constituição da cultura brasileira, dando ênfase às matrizes africana e indígena;
- Ética e Práticas Sociais, Gestão Ambiental, Sistema de Produção e Empreendedorismo e Inovação – as duas primeiras objetivarão inserir o aluno no contexto da problemática ambiental, abordando questões como sustentabilidade e responsabilidade ambiental. Já as duas últimas, apresentarão tópicos relacionados à temática das questões ambientais (inclusive apontando oportunidades para novos negócios); e,
- LIBRAS – componente optativo que visará a abordagem da legislação em torno do tema inclusão, dos aspectos culturais e históricos da língua de sinais, da identidade dos indivíduos surdos, dentre outras questões.

Para além das disciplinas citadas anteriormente e considerando, também, os objetivos de cada uma das disciplinas que compõem a matriz curricular do CSTPG CS (bem como os conteúdos que deverão ser abordados por elas) e os analisando sob o viés da formação que o curso pretende oferecer aos seus alunos (de uma formação que considere o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e da capacidade do aluno voltada à atuação de maneira ética e

responsável – com respeito aos valores éticos, à pluralidade cultural, ao meio-ambiente e à diversidade étnico-racial), é possível destacar alguns deles (não desmerecendo, desde já, os demais componentes curriculares que, talvez, possam vir a ser desenvolvidos com esse intuito).

No primeiro semestre, temos a proposta da disciplina Fundamentos da Administração que visa a desenvolver a reflexão teórica (através de embasamento científico) sobre as diferentes teorias da Administração em seus contextos. No segundo semestre, a disciplina de Gestão de Pessoas I tem por objetivo auxiliar a compreensão do aluno sobre a função da área de Gestão de Pessoas, considerando aspectos culturais, organizacionais e comportamentais (individual e em equipes). Por sua vez, o terceiro semestre apresenta a disciplina Cenários Econômicos e o Mundo dos Negócios, com o objetivo de auxiliar o aluno na compreensão da contextualização econômica e social da organização, considerando os ambientes nacional e internacional, através da utilização de conceitos econômicos básicos. Por fim, destaca-se a disciplina Ergonomia e Segurança do Trabalho (disponibilizada no quarto semestre) que conscientizar os alunos a respeito dos riscos à saúde em práticas no mundo do trabalho e falar sobre a ergonomia e a sua importância para a melhoria das condições de trabalho.

Além do regime de trabalho de todo o corpo docente do IFRS contemplar o seu envolvimento em atividades didático-pedagógicas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, aos docentes do CSTPG OS caberá a implementação de um trabalho pedagógico que vise a mobilizar os saberes necessários para a formação do aluno, bem como oportunizar que ele desenvolva “a capacidade de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a resolver problemas, intervindo na realidade” (IFRS, 2017, p. 71).

Ademais, também é tarefa dos docentes a elaboração de um processo diagnóstico, contínuo, cumulativo e prognóstico de avaliação da aprendizagem dos alunos, que contribua para a obtenção de informações sobre os avanços e as dificuldades de aprendizagem de cada discente. Desta forma, a avaliação de aprendizagem deverá ser utilizada pelo professor como um meio para a identificação de potencialidades e de dificuldades no ensino e na aprendizagem dos alunos, o auxiliando no mapeamento de problemas e oferecendo subsídios para as suas decisões acerca da utilização de estratégias e abordagens, criando condições para que ele possa intervir (de modo imediato ou a longo prazo) a fim de minimizar as dificuldades evidenciadas, redirecionando (caso seja necessário) o seu trabalho docente.

Nesse sentido, os procedimentos de avaliação utilizados poderão contemplar instrumentos diversificados, tais como provas, escritas e/ou orais, trabalhos de pesquisa, seminários, exercícios, aulas práticas, a fim de atender às necessidades dos estudantes. A compilação dos resultados alcançados pelo discente, em cada um dos componentes curriculares

cursados por ele, ocorre ao final de cada semestre e a sua expressão se dá através de nota (na escala de 0,0 a 10,0), calculada através de média aritmética. A nota final de cada disciplina será calculada a partir de, no mínimo, dois instrumentos avaliativos. Além dos momentos de recuperação paralela (que podem ser realizados ao longo da disciplina), está garantido o direito ao Exame Final (através da aplicação de um instrumento avaliativo para recuperar a média) àquele discente que tenha frequência e que não logre a média 7,0. Após realizar o Exame Final, o aluno que não alcançar média final igual ou superior a 5,0 e/ou apresentar frequência inferior a 75% será considerado reprovado e deverá matricular-se novamente na disciplina, respeitados os pré-requisitos e a compatibilidade de horário.

Além de cursar e alcançar aprovação nas disciplinas que são oferecidas ao longo do curso, o discente deverá: comprovar, no mínimo, 16 horas/relógio de participação em atividades complementares (podendo ser desenvolvidas tanto em atividades de ensino como em pesquisa ou em ações de extensão) e escrever uma monografia (que verse sobre temas relacionados aos processos gerenciais). Esse trabalho de conclusão de curso (com caráter de produção científica) deverá ser elaborado, sob a orientação de um docente do curso, ao longo das disciplinas Trabalho de Conclusão I e Trabalho de Conclusão II (4º e 5º semestres, respectivamente), perfazendo uma carga horária de 80 horas-aula (ou 66 horas-relógio). Após efetuar a entrega do trabalho de conclusão de curso por escrito, o aluno deverá realizar a apresentação oral do mesmo perante uma banca formada por, no mínimo, dois professores do curso (sendo um deles, obrigatoriamente, o professor orientador). Cada um dos professores da banca atribuirá uma nota de 0 a 10 ao trabalho, sendo a nota final deste uma média aritmética das notas recebidas.

No CSTPG CS, o estágio curricular não é utilizado como forma de avaliação discente e, portanto, sua realização não é obrigatória. Por sua vez, os estágios não obrigatórios desenvolvidos, eventualmente, pelos alunos não serão computados como atividades complementares, apesar do curso compreender que eles se constituem de uma etapa auxiliar na formação profissional do discente.

No que diz respeito à elaboração e à implementação de Políticas Afirmativas, o campus afirma orientar-se para “ações de inclusão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos” (IFRS, 2017, p. 74). Estas políticas visam ao acesso, a permanência e o êxito dos estudantes (dando prioridade aos afrodescendentes, aos indígenas, aos que apresentam necessidades educacionais específicas, àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, também, àqueles oriundos de escolas públicas).

Nesse sentido, o Campus Caxias do Sul conta, desde setembro de 2011, com um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Segundo a Resolução do CONSUP n.º 020 de 2014, esse núcleo deverá operar de forma a incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição, bem como sua permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão.

Além do NAPNE, desde abril de 2013, há a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). De acordo com a Resolução CONSUP n.º 021 de 2014, esse núcleo atuará como setor propositivo e consultivo, no sentido de estimular e promover ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática das identidades e relações etnicorraciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa.

Desde o final de 2017, o campus conta, também, com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidade (NEPEGS), o qual constitui-se em um núcleo propositivo e consultivo, com o papel de estimular e promover ações institucionais sob a temática das identidades e relações de gênero e sexualidade, especialmente com relação às práticas educativas no âmbito da instituição. Dentre outras finalidades, trabalhará para implementar de políticas de educação para a diversidade de gênero e sexualidade, com vistas à promoção do direito à diferença, à equidade, à igualdade e ao empoderamento dos sujeitos (CONSUP, 2017).

Além dos núcleos que atuam no campus Caxias do Sul e que articulam ações junto ao CSTPG CS para formar e conscientizar os estudantes acerca das temáticas que envolvem a diversidade e a pluralidade, o curso afirma valer-se da política de Assistência Estudantil praticada no campus. Segundo o PCC (2017), a Assistência Estudantil possui como princípios norteadores: o enfrentamento às desigualdades sociais (para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal); a busca pela igualdade de condições de acesso, permanência e diplomação; a priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas; o trabalho integrado junto aos Núcleos Institucionais relacionados às políticas de ações afirmativas; entre outros.

Também há uma política de egressos implementada no campus, constituída por um conjunto de ações que visam à manutenção do vínculo do egresso com a Instituição e, também, ao acompanhamento do itinerário profissional do egresso, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo do trabalho e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão.

Em relação ao projeto de Avaliação Institucional do Curso, o CSTPG CS afirma que ele segue o disposto na Lei n.º 10.861 de 2004 e será decorrente do Sistema Nacional de Avaliação

do Ensino Superior (SINAES), ou seja, levará em consideração três componentes principais: avaliação externa, avaliação institucional e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Segundo descreve o PPC (IFRS, 2017, p. 77), ao SINAES cabe avaliar todos os aspectos que circundam o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição, entre outros. Já a avaliação institucional terá como objetivo oferecer subsídios que contribuam para a tomada de decisão, para o redirecionamento das ações e para a otimização dos processos (nas atividades de gestão, de ensino, de pesquisa e de extensão), garantindo espaço à crítica e ao contraditório e, também, para incentivar a formação de uma cultura avaliativa. Por sua vez, o ENADE tentará a avaliação do desempenho dos discentes (em relação aos conteúdos programáticos previstos na diretriz curricular do CSTPG CS), do desenvolvimento de competências e habilidades (necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional) e do nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

Por fim, o CSTPG CS propõe que, ao final do percurso formativo proposto pelo curso, o profissional egresso seja um indivíduo mais crítico frente às necessárias mudanças ambientais que reclama a sociedade, possuidor de uma visão de exercício da cidadania ativa e apto a atuar em todo o tipo de organização (pública, privada ou do terceiro setor), com o apoio de ferramentas de gestão e metodologias para o gerenciamento dos processos de negócios.

4 CAMPUS ROLANTE

No Campus Rolante (R), o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais (CSTPG) é oferecido desde março de 2017, com a abertura anual de 35 vagas. Para concorrer a uma dessas vagas, o aluno tem duas opções à sua escolha: utilizando sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (50% das vagas) ou por meio do processo seletivo próprio da instituição (outros 50%).

Segundo o Projeto Pedagógico do CSTPG – Campus Rolante (IFRS, 2016), a estruturação e a organização curricular bem como o funcionamento do curso estão apoiados na função social do IFRS e no compromisso ético do campus para com o desenvolvimento de competências profissionais, tendo como base as orientações definidas nos pareceres CNE/CES n.º 776/97 e CNE/CP n.º 29/02, que dentre outras são: o campus ter assegurada ampla liberdade para delinear os cursos que serão oferecidos à comunidade (evitando, ao máximo, a fixação de conteúdos específicos e de prolongamentos desnecessários na sua duração); oportunizar ao

discente uma sólida formação geral, o estímulo de sua autonomia nos estudos (a fim de favorecer sua independência profissional e intelectual) e o reconhecimento de competências desenvolvidas por ele fora do ambiente acadêmico; fortalecer a articulação entre teoria e prática, valorizando as iniciativas de pesquisa, as atividades de estágio e as ações de extensão; e, utilizar instrumentos avaliativos variados e periódicos.

O campus Rolante afirma conceber a educação como uma prática social orientada para a criação de relações comunitárias e verdadeiramente igualitárias, onde a democracia remeta ao conceito amplo de cidadania e da formação de cidadãos plenos e autônomos. Sob esse entendimento, o CSTPG R pretende contribuir para a construção de uma sociedade que se contraponha a concepções de imobilidade e de naturalização das relações, através da oferta de um curso com um currículo baseado no diálogo, de forma a fortalecer o trabalho em equipe (tanto dos discentes quanto dos docentes) e a ampliar as fronteiras do conhecimento, “com vistas à formação de um cidadão em sua totalidade” (IFRS, 2016, p. 24).

Ao ter ciência de ser a primeira iniciativa de formação pública e gratuita na região onde o campus está instalado, o CSTPG R se impõe o desafio de desenvolver o educando (pessoal e profissionalmente), de formá-lo com uma visão crítica e empreendedora, com capacidade para elaborar e avaliar planos de negócio e para analisar as atividades organizacionais (econômicas, financeiras, mercadológicas, patrimoniais e outras atividades afins) bem como para ser um agente capaz de interferir positivamente na sociedade (IFRS, 2016).

O campus Rolante afirma ser uma instituição comprometida com uma formação que propicie ao educando a aquisição de conhecimentos tecnológicos, científicos, socioculturais, políticos e econômicos, tornando-o capaz de enfrentar os diferentes desafios impostos pela sociedade atual. Desta forma, propõe que objetivo do CSTPG R seja a formação de profissionais cidadãos, competentes, capazes de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, habilidades e atitudes para atuarem junto à área de administração de organizações dos mais variados tipos (privadas ou públicas) – inclusive como gestores de seus próprios negócios – e com capacidade de avaliar e auxiliar na tomada de decisões (nas áreas de marketing e de comércio, de produção e logística, de pessoal, de financeira e de outras áreas afins), de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais.

Com a intenção de atender a esse objetivo, o curso assume para com os seus alunos o compromisso de: oferecer conhecimentos de base científica, técnica e humanista direcionados para a área de Gestão e Negócios bem como proporcionar condições favoráveis para a sua aplicação em situações hipotéticas e/ou reais; possibilitar o desenvolvimento de competências demandadas do mundo do trabalho, do pensar e do agir estrategicamente a carreira e/ou o

negócio e de uma formação técnica e humanista (de modo que sejam comprometidos com a ética e com a responsabilidade social e que compreendam as reais necessidades do mundo de trabalho); habilitar para o desenvolvimento e a análise crítica de planos de negócios; contribuir com o desenvolvimento local e regional (através do estímulo ao trabalho coletivo, solidário e interativo); trabalhar temas referentes a Educação Ambiental, Culturas Afro-brasileira e Indígena e Direitos Humanos, combinando disciplinaridade e transversalidade; proporcionar o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (no intuito de que eles as utilizem para a resolução de problemas do seu cotidiano, para a compreensão do mundo e para atuarem na transformação do seu contexto); e, formar cidadãos para o mundo do trabalho, comprometidos com a responsabilidade social e ambiental.

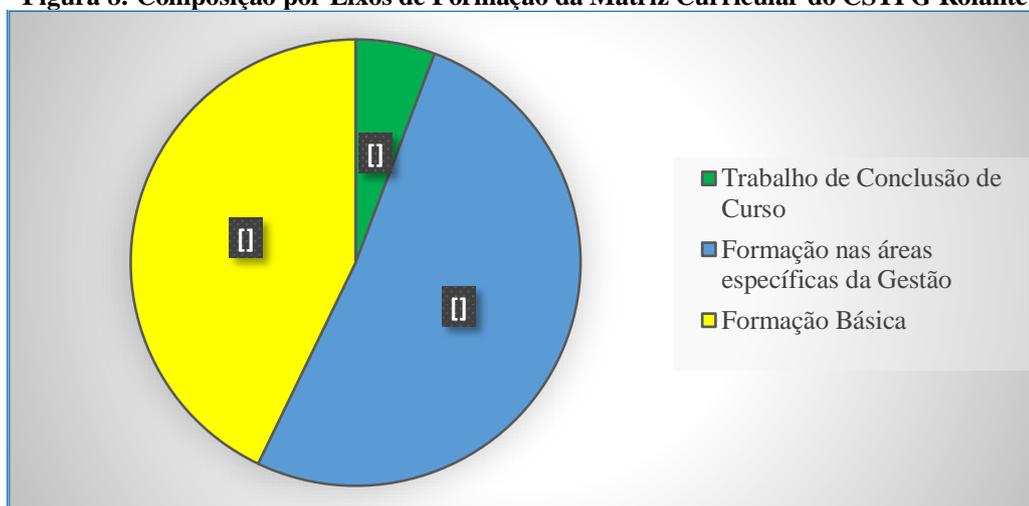
O IFRS (2016, p. 25) afirma que a organização do CSTPG R foi estruturada numa matriz curricular com concepções pedagógicas “que pressupõem a construção do conhecimento por meio da articulação dos componentes curriculares e de atividades interdisciplinares, tendo como propósito a transdisciplinaridade, em temas relevantes à construção da autonomia”. Nesse sentido, garante que o curso foi concebido a partir da compreensão de uma formação profissional e tecnológica não apenas como instrumentalizadora, mas, acima de tudo, para a ampliação da autonomia dos educandos em todos os aspectos de suas vidas.

O curso, oferecido no turno da noite, possui carga horária de 1.980 horas/aula (ou 1.650 horas/relógio) distribuídas ao longo de cinco (5) semestres consecutivos, acrescidas de 120 horas/aula (ou 100 horas/relógio) de Atividades Complementares, totalizando 2.100 horas/aula (ou 1.750 horas/relógio). Mais especificamente, apresenta a seguinte divisão: 29 disciplinas com caráter obrigatório (equivalentes a 96 créditos); 1 disciplina optativa (opção entre Língua Brasileira de Sinais, Estrutura e Interpretação de Balanços, Inglês Instrumental, Espanhol Instrumental, Desenvolvimento Rural e Agroindustrial, e Cooperativismo e Economia Solidária – equivalente a 4 créditos); 6 créditos de atividades complementares realizadas pelo aluno ao longo do curso (como, por exemplo, palestras, eventos técnicos, seminários, cursos de extensão, estágios extracurriculares, atividades de pesquisa orientadas, etc.); e, Trabalho de Conclusão de Curso (elaborado ao longo das disciplinas Metodologia de Pesquisa Científica e Trabalho de Conclusão de Curso, oferecidas no 4º e no 5º semestre, respectivamente).

No que tange à matriz curricular do curso, o PPC (IFRS, 2016) afirma que ela foi construída com a intenção de articular conhecimentos teóricos à sua aplicabilidade prática na gestão de empresas de pequeno e médio porte. Desta forma, apresenta-se composta por três grandes eixos de formação: formação básica (15 componentes), formação nas áreas específicas da Gestão (subdividido em outros cinco eixos de formação – Financeira, Produção, Marketing,

Estratégia e Gestão de Pessoas – e perfazendo 18 componentes) e o Trabalho de Conclusão de Curso (2 componentes). A seguir, a figura 8 traz a representação dos 35 componentes curriculares oferecidos no CSTPG R, agrupados de acordo com o seu eixo de formação:

Figura 8: Composição por Eixos de Formação da Matriz Curricular do CSTPG Rolante



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Além dos eixos de formação representados na figura 8, fazem parte da estrutura global do curso as Atividades Complementares, as quais dizem assumir o papel de oportunizar aos estudantes uma formação holística, através da realização de atividades diversificadas. Em continuidade, a figura 9, a seguir, traz a representação conjunta dos eixos de formação, dos componentes curriculares e das etapas propostas na matriz curricular do CSTPG Rolante:

Figura 9: Matriz Curricular do CSTPG Rolante

Eixo de Formação	Semestre	Disciplina	Créditos	CH/A	CH/R	Pré-requisitos
FB	1º	Intr. a Administração/Empreendedorismo	4	80	66	-
FB	1º	Matemática Aplicada	4	80	66	-
FB	1º	Teoria Econômica	4	80	66	-
FB	1º	Introdução à Sociologia	2	40	33	-
FB	1º	Português Instrumental	4	80	66	-
FB	1º	Introdução ao Direito	2	40	33	-
Carga Horária Total do Semestre			20	400	330	
FB	2º	Estatística	4	80	66	-
FB	2º	Informática Aplicada	4	80	66	-
FEP	2º	Análise Organizacional e de Processos	4	80	66	-
FB	2º	Teoria Geral da Administração	4	80	66	Intr. Adm./Empreend.
FEF	2º	Matemática Financeira	4	80	66	Matemática Aplic.
Carga Horária Total do Semestre			20	400	330	
FEF	3º	Contabilidade Geral	4	80	66	-
FEM	3º	Gestão de Marketing I	4	80	66	-
FEP	3º	Gestão da Produção e Operações	4	80	66	Análise Organizac. E de Processos
FEGP	3º	Gestão de Pessoas I	4	80	66	-
FEE	3º	Gestão Pública	2	40	33	-
FB	3º	Leitura e Produção Textual	2	40	33	Port. Instrumental
Carga Horária Total do Semestre			20	400	330	
FEF	4º	Gestão Financeira I	4	80	66	Matemática Financ.
FEM	4º	Gestão de Marketing II	4	80	66	Gestão de Mark. I
FEGP	4º	Gestão de Pessoas II	4	80	66	Gestão de Pessoas I
FB	4º	Direito da Empresa e do Consumidor	2	40	33	Introd. ao Direito

TCC	4°	Metodologia de Pesquisa Científica	2	40	33	Leit. e Prod. Textual
FEP	4°	Gestão Logística	4	80	66	-
Carga Horária Total do Semestre			20	400	330	
FB	5°	Responsabilidade Social e Ambiental	2	40	33	-
FEE	5°	Estratégia Organizacional	4	80	66	Gestão de Mark. II / Gestão de Pessoas II
FEE	5°	Sistemas de Informações Gerenciais	2	40	33	-
FEF	5°	Gestão Financeira II	4	80	66	Gestão Financeira I
FEE	5°	Empreendedorismo II/Plano de Negócios	2	40	33	Gestão Financeira I/ Gestão de Pessoas II/ Gestão de Mark. II/ Gestão Logística
TCC	5°	Trabalho de Conclusão de Curso	2	40	33	Metod. Pesq. Cient.
	5°	Optativa*	4	80	66	-
Carga Horária Total do Semestre			20	400	330	-
TOTAL SEM Atividades Complementares e COM Trabalho de Conclusão de Curso			100	1980	1650	
Atividades Complementares			6	120	100	
TOTAL COM Atividades Complementares e COM Trabalho de Conclusão de Curso			106	2100	1750	
*COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS						
FB	5°	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	4	80	66	-
FEF	5°	Estrutura e Interpretação de Balanços	4	80	66	Contabilidade Geral
FB	5°	Inglês Instrumental	4	80	66	-
FB	5°	Espanhol Instrumental	4	80	66	-
FEE	5°	Desenvolvimento Rural e Agroindustrial	4	80	66	-
FEE	5°	Cooperativismo e Economia Solidária	4	80	66	-
LEGENDA:		Formação Básica			FB	
		Formação área específica – Financeira			FEF	
		Formação área específica – Produção			FEP	
		Formação área específica – Marketing			FEM	
		Formação área específica – Estratégia			FEE	
		Formação área específica – Gestão de Pessoas			FEGP	
		Trabalho de Conclusão de Curso			TCC	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Através da figura 9, é possível observar que o eixo da Formação Básica é composto por 15 disciplinas (12 de cunho obrigatório e 3 optativas), oferecidas entre o 1º e o 5º semestres do curso: no 1º, Introdução à Administração/Empreendedorismo, Matemática Aplicada, Teoria Econômica, Introdução à Sociologia, Português Instrumental e Introdução ao Direito; no 2º, Teoria Geral da Administração, Informática Aplicada e Estatística; no 3º, Leitura e Produção Textual; no 4º, Direito da Empresa e do Consumidor; e, no 5º, Responsabilidade Social e Ambiental e as optativas LIBRAS, Inglês Instrumental e Espanhol Instrumental.

Em relação aos eixos das Formações em Áreas Específicas da Gestão, observa-se que a Financeira é formada por 5 disciplinas (4 obrigatórias e 1 optativa), que são: Matemática Financeira (2º semestre); Contabilidade Geral (3º semestre); Gestão Financeira I (4º semestre) e Gestão Financeira II e a optativa Estrutura e Análise de Balanços (5º semestre). Em Produção, temos a oferta de 3 disciplinas obrigatórias (Análise Organizacional e de Processos, Gestão da Produção e Operações, e Gestão Logística) ministradas no 2º, no 3º e no 4º semestre, respectivamente. Por sua vez, em Marketing, aparecem 2 disciplinas obrigatórias oferecidas no 3º semestre (Marketing I) e no 4º semestre (Marketing II). Outras 6 disciplinas (4 obrigatórias e 2 optativas) compõem o eixo de formação em Estratégia: as obrigatórias Gestão Pública (3º

semestre), Estratégia Organizacional, Sistemas de Informações Gerenciais e Empreendedorismo II/Plano de Negócios (todas as três no 5º semestre) e as optativas Desenvolvimento Rural e Agroindustrial, e Cooperativismo e Economia Solidária (também no 5º semestre). Por fim, o eixo de formação em Gestão de Pessoas aparece composto por 2 disciplinas obrigatórias: Gestão de Pessoas I (3º semestre) e Gestão de Pessoas II (4º semestre).

Já o último eixo de formação, denominado Trabalho de Conclusão de Curso, é composto pelas disciplinas Metodologia de Pesquisa Científica (4º semestre) e Trabalho de Conclusão de Curso (5º semestre).

Cabe sublinhar que o PPC (IFRS, 2016) afirma que o CSTPG R está organizado numa “matriz constituída por componentes curriculares voltados para uma compreensão crítica do mundo do trabalho e por componentes curriculares específicos da área da Administração” (IFRS, 2016, p. 30). Nesse sentido, além de estratégias pedagógicas que deverão ser promovidas a partir dos componentes curriculares obrigatórios e optativos, das atividades complementares e da elaboração do trabalho de conclusão de curso, o CSTPG R assegura que propiciará aos seus estudantes o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar sobre os processos gerenciais através do projetos integradores (desenvolvidos entre as disciplinas e os docentes do curso), além de incentivá-los a participar de atividades, programas e projetos de extensão, pesquisa e inovação (que dentre outras intenções, visarão ao fomento da responsabilidade social e da inserção crítica do estudante na comunidade).

Ainda analisando os componentes da matriz curricular do CSTPG R exposta na figura 9, é possível notar que a grande maioria das disciplinas oferecidas estão ligadas, diretamente, às subáreas de conhecimento da Administração, perfazendo a grande maioria dos componentes curriculares, ou seja, totalizam 23 disciplinas (20 obrigatórias e 3 optativas) de um universo de 35 disciplinas (29 obrigatórias e 6 optativas). As outras 11 disciplinas podem ser relacionadas a outras áreas das ciências do conhecimento, a saber: Exatas – Matemática (Matemática Aplicada e Matemática Financeira); Exatas – Estatística (Estatística); Ciências Sociais Aplicadas – Direito (Introdução ao Direito, e Direito da Empresa e do Consumidor), Sociais Aplicadas – Economia (Teoria Econômica); Letras (Português Instrumental, Leitura e Produção de Textos e as optativas – LIBRAS, Inglês Instrumental e Espanhol Instrumental); e, Humanas – Sociologia (Introdução à Sociologia).

Além de afirmar que a matriz curricular é constituída por componentes curriculares voltados à compreensão crítica do estudante em relação ao mundo do trabalho, o PPC (IFRS, 2016) assevera que, ao longo do curso, os discentes serão estimulados a participarem de projetos articulados entre diferentes áreas do conhecimento (com a intenção de que eles percebam a

construção do conhecimento a partir do compartilhamento de saberes e de experiências, e de que desenvolvam olhares, concepções e práticas globais sobre/na realidade em que vivem e atuam). Tendo essa intenção do curso em mente, chamou a atenção da autora o fato de que, num total de 35 componentes curriculares oferecidos no CSTPG R, há a oferta de somente uma única disciplina da área das Ciências Humanas (no caso, Introdução à Sociologia). Se a intenção é que os estudantes desenvolvam olhares sobre a realidade em que vivem e atuam e que possam compreender criticamente o mundo do trabalho, disciplinas que advém de uma área de conhecimento que intenta o estudo do homem enquanto ser social parecem ser de grande relevância nesse sentido (como as de Sociologia, de Filosofia ou de Ciências Políticas, por exemplo).

Atentando para o fato de que o PPC (IFRS, 2016) prevê que o estudante deverá ter contato, ao longo do seu percurso formativo, com temas relevantes para a construção de conhecimentos e para a ampliação da sua autonomia (em todos os aspectos de sua vida), e após se constatar que a matriz curricular do CSTPG R oferece uma única disciplina da Sociologia e apenas duas disciplinas da área do Direito, cabe dar destaque a outras disciplinas que são disponibilizadas pelo curso, cujas ementas sobressaem aos olhos (porque estabelecem objetivos e tópicos de discussão que, dependendo da maneira como serão abordados e desenvolvidos em sala de aula, podem vir a contribuir para a formação do discente nesse sentido).

No primeiro semestre, temos as proposta das seguintes disciplinas: Introdução à Administração/Empreendedorismo que visa a desenvolver a reflexão teórico-empírica do aluno (através de elementos conceituais básicos) sobre a evolução do pensamento administrativo – dentre outros temas, prevê abordar, conjuntamente, a Educação Ambiental e o Empreendedorismo; e, Teoria Econômica que visa oferecer elementos para o estudo da economia do setor público, das externalidades, da caracterização e do estabelecimento de relações entre crescimento e desenvolvimento econômico.

Já no segundo semestre, é admissível dar destaque à disciplina Teoria Geral da Administração se propõe a abordar a Educação Ambiental e, também, a explorar elementos conceituais da Ciência Administrativa, visando ao desenvolvimento reflexivo e interativo com as demais áreas do conhecimento, através do estabelecimento de relações entre os acontecimentos sociais e os aspectos históricos da Administração e sua evolução.

Por sua vez, no 3º semestre, a ementa da disciplina de Gestão de Pessoas I prevê que no seu transcorrer sejam oferecidos elementos conceituais para que os alunos reflitam sobre a trajetória histórica dos estudos da área e, também, abordados temas como: ergonomia e qualidade de vida no ambiente laboral; assédio moral, sexual e preconceito étnico-racial no

ambiente de trabalho; e, motivação, liderança e gestão do conhecimento. Ainda neste semestre, temos os componentes Gestão Pública (que visará ao fomento da compreensão dos estudantes em relação à centralidade da gestão pública enquanto forma de salvaguardar os interesses públicos na busca de uma sociedade mais justa) e Leitura e Produção Textual (que objetivará aprimorar a leitura compreensiva, interpretativa e crítica dos discentes, através da utilização de textos persuasivos, informativos e técnicos).

Figurando no 4º semestre, a disciplina de Gestão de Pessoas II se propõe a desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e lidar criticamente com as dimensões humanas intangíveis que compõem a complexidade das organizações, além de abordar temas relativos a questões de gênero, a relações étnico-raciais e à história e à cultura afro-brasileira e africana.

Adentrando o 5º semestre merecem destaque as disciplinas obrigatórias Responsabilidade Social e Ambiental (que enseja capacitar o aluno a perceber, interpretar e interferir nas ações organizacionais que visam à construção de um desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável de seu contexto) e Empreendedorismo II/Plano de Negócios (que objetiva desenvolver nos estudantes sua compreensão em relação à importância do comportamento empreendedor para a criação de novos modelos organizacionais, de estratégias de negócio, de expansão e de desenvolvimento socioeconômico). Enquanto disciplinas optativas, disponibilizadas no 5º semestre, temos: 1) LIBRAS – com a intenção de abordar a legislação e aspectos relevantes sobre o tema da inclusão; 2) Desenvolvimento Rural e Agroindustrial – com a proposta de abordar temas como o desenvolvimento local, as configurações produtivas, a gestão pública, a participação social, as estruturas de governança local, o associativismo, a cogeração tecnológica, a cooperação técnica e o empreendedorismo; e, 3) Cooperativismo e Economia Solidária – objetivando oferecer aos alunos elementos para que eles possam identificar e refletir sobre a relevância de formas organizacionais alternativas para a geração de emprego e renda, se propondo a abordar temas como: a democratização das relações trabalhistas, os modelos de gestão em cooperativas, as indústrias fundamentadas na economia criativa, as redes de economia popular, o empreendedorismo e a cooperação no desenvolvimento socioeconômico.

Além do regime de trabalho de todo o corpo docente do IFRS contemplar o seu envolvimento em atividades didático-pedagógicas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, aos docentes do CSTPG R caberá implementar, nos ambientes de ensino-aprendizagem, metodologias de ensino orientadas por uma didática ativa onde o estudante seja desafiado a resolver problemas práticos vivenciados no dia-a-dia das organizações, “privilegiando as

relações entre as tecnologias disponíveis e o mundo do trabalho, de modo pertinente aos conteúdos curriculares presentes em cada ementa” (IFRS, 2016, p. 25).

Compete também ao corpo docente a elaboração de um processo contínuo e dinâmico de avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos, que oportunize o acompanhamento, o diagnóstico e a avaliação do desenvolvimento das suas competências (indo além da mera apreciação do desenvolvimento e da aprendizagem destes). O PPC (IFRS, 2016) delinea que esse processo avaliativo tenha início dentro de cada componente curricular e que se complete a partir de atividades e práticas interdisciplinares realizadas entre as disciplinas e, também, em outras atividades que o estudante venha a realizar durante o curso (como projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágio e atividades complementares).

Sendo entendida como “um componente de diagnóstico e de reorientação do ensino e da aprendizagem, numa perspectiva de compreensão da prática docente e da trajetória acadêmica do estudante” (IFRS, 2016, p. 63), a avaliação de aprendizagem no CSTPG R deverá contemplar, no mínimo, dois dentre os seguintes instrumentos avaliativos: resolução de problemas em atividades de grupo; avaliações escritas individuais; desempenho nas aulas práticas; seminários; trabalhos de pesquisa bibliográfica; levantamento de dados em campo; condução de ensaios e experimentos; relatórios de visitas técnicas; projetos interdisciplinares. A compilação dos resultados alcançados pelo discente, em cada uma das disciplinas que ele vier a cursar, ocorre ao final de cada semestre e a sua expressão se dá através do cálculo da média aritmética das avaliações que este fizer ao longo do semestre (registradas de 0,0 a 10,0).

Além da recuperação paralela realizada ao longo da disciplina, ao término de cada componente curricular está garantido o direito de recuperação de média (através de Exame Final¹³⁶) àquele discente que tenha frequência mínima de 75% e que não atinja a média 7,0. O aluno que não alcançar média final igual ou superior a 5,0 (após o Exame Final) e/ou apresentar frequência inferior a 75% será considerado reprovado e poderá prosseguir seus estudos normalmente, “matriculando-se nos componentes curriculares da sequência recomendada e nos componentes curriculares em que foi reprovado, atendidos os pré-requisitos curriculares e a não coincidência de horários” (IFRS, 2016, p. 66).

Além de cursar e conseguir aprovação nas disciplinas que são oferecidas ao longo do curso, o discente deverá: comprovar, no mínimo, 100 horas/relógio de participação em

¹³⁶ Para os estudantes em Exame Final (aqueles com nota superior a 1,8 e inferior a 7,0), a nota final do componente curricular será apurada mediante o cálculo da média aritmética entre a nota obtida durante o desenvolvimento do componente curricular (com peso 6) e a nota do Exame Final (com peso 4), sendo o resultado dividido por 2 (dois). O aluno será considerado aprovado quando essa média for igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos (IFRS, 2016).

atividades complementares (tais como palestras, eventos técnicos, seminários, cursos de extensão, estágios não-curriculares, atividades de pesquisa orientadas, etc.) e apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso (que se configura na realização de um trabalho de pesquisa teórico-empírica ou a aplicação prática de conhecimentos obtidos no curso segundo procedimentos estabelecidos pela metodologia científica). O trabalho em questão deverá ser elaborado, sob a orientação de um docente do curso, ao longo das disciplinas de Metodologia de Pesquisa Científica (4º semestre) e Trabalho de Conclusão de Curso (5º semestre). Após efetuar a entrega deste trabalho por escrito, o aluno deverá realizar a apresentação oral do mesmo perante uma banca formada por dois professores da área e coordenada pelo seu professor orientador. Cada um dos professores da banca atribuirá uma nota de 0,0 a 10,0 ao trabalho, cuja média da banca examinadora para a aprovação deverá ser de, no mínimo, 7,0.

No CSTPG R, o estágio curricular não é utilizado como forma de avaliação discente e, portanto, sua realização não é obrigatória. Por sua vez, os estágios não-obrigatórios desenvolvidos, eventualmente, pelos alunos poderão ser computados como atividades complementares, dado que o curso os compreende enquanto um “instrumento valioso para a formação profissional do Tecnólogo em Processos Gerenciais” (IFRS, 2016, p. 62).

Em relação à elaboração e à implementação de Políticas Afirmativas, o campus conta, desde abril de 2016 com a atuação do NAAIR (Núcleo de Ações Afirmativas do IFRS Campus Rolante). Enquanto setor propositivo e consultivo, o NAAIR tem por objetivo mediar as ações afirmativas na instituição, visando a atender as demandas e a congregar as ações do NAPNE, NEABI e do NEPGS. Atuando junto ao ensino, à pesquisa e à extensão, este núcleo afirma estimular e promover “medidas e ações que englobam a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de sexo e gênero e de necessidades específicas, ou seja, a defesa dos direitos humanos, em uma cultura de educação para a boa convivência” (IFRS, 2016, p. 74). Afirmando destacar-se pelas ações inclusivas que promove, o NAAIR intenta buscar: a inserção e a permanência na instituição e no curso bem como a saída exitosa para o mundo do trabalho das pessoas com necessidades educacionais específicas; a valorização étnico-racial (especialmente das populações negra e indígena) no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa; e, “o combate à homofobia, buscando o respeito à diferença e à diversidade e a remoção de todos os tipos de barreiras e formas de discriminação, com ênfase nas temáticas Corpo, Gênero e Sexualidade” (IFRS, 2016, p. 75).

Além dos núcleos que atuam no campus Rolante, o curso afirma valer-se do acompanhamento pedagógico dos discentes, principalmente, junto àqueles que apresentam comportamentos que venham a refletir negativamente em seu desenvolvimento (como faltas

excessivas e não justificadas, conflitos relacionais e dificuldades de aprendizagem), ou seja, em todas aquelas situações que podem prejudicar sua formação profissional e cidadã. O PPC (IFRS, 2016) afirma que esse acompanhamento é realizado por uma equipe multidisciplinar e intenta proporcionar apoio psicológico, social e pedagógico por meio do atendimento individual ou coletivo, em uma perspectiva dinâmica e integradora, oferecendo alternativas para a permanência e o êxito dos estudantes no campus.

Em relação ao projeto de Avaliação Institucional do Curso, o Campus Rolante delineia que ele será decorrente do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o qual é (como já dito anteriormente) regulado pela Lei n.º 10.861 e circunscrito por três componentes principais: avaliação institucional, avaliação externa e ENADE. A avaliação institucional (de acordo com o PDI do IFRS) constitui-se num processo contínuo que visa à geração de informações para a reafirmação ou o redirecionamento das ações da instituição, norteadas pela gestão democrática e autônoma, e para avaliar a qualidade do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão.

A avaliação interna (ou autoavaliação) do CSTPG R é uma das avaliações que perfazem a avaliação institucional. Com a intenção de reunir subsídios para reprogramar e/ou aperfeiçoar o seu projeto pedagógico), semestralmente, o curso realiza a avaliação do docente pelo docente através de um questionário *on-line* para cada componente curricular e turma. Por sua vez, a avaliação externa (composta pelo Exame Nacional de Cursos, previsto pelo SINAES, e a avaliação executada pelos especialistas do INEP) assumirá o escopo de verificar a coerência dos objetivos e perfil dos egressos do curso com as demandas da sociedade. Por fim, o ENADE objetivará avaliar, “juntamente à avaliação institucional e à avaliação dos cursos de graduação, a relação entre os conteúdos programáticos, as habilidades e competências projetadas para os egressos e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial” (IFRS, 2016, p. 76).

Por fim, o CSTPG R propõe que, ao final do percurso formativo proposto pelo curso, o profissional egresso possua uma sólida formação teórico-prática, fundamentada em competências e habilidades que lhe permitam desenvolver ações críticas na criação, na gestão e no desenvolvimento de negócios e organizações com ênfase nas características regionais do Vale do Paranhana. Além disso, o curso almeja, dentre outras questões previstas no Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia, que esses profissionais: consigam mobilizar os recursos disponíveis para o encaminhamento de soluções apropriadas para os mais diversos contextos organizacionais; demonstrem habilidades para lidar com pessoas; elaborem e implementem planos de negócios, utilizando métodos e técnicas de gestão na formação e organização

empresarial; consigam articular os conhecimentos, alinhando a teoria com a prática vivenciada, na tomada de decisões; e, desenvolvam, de forma plena e inovadora, as atividades de gestão.