



**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**  
**Centro de Artes, Humanidades e Letras**  
**Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**

**JACIARA DAS CHAGAS SCHER**

**OS DESAFIOS OBSERVADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CARÁTER  
TECNOLÓGICO EM CURSOS SUPERIORES: O caso do Curso Superior de  
Tecnologia em Gestão Pública - UFRB**

Cachoeira  
2014

**JACIARA DAS CHAGAS SCHER**

**OS DESAFIOS OBSERVADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CARÁTER  
TECNOLÓGICO EM CURSOS SUPERIORES: o caso do Curso Superior de  
Tecnologia em Gestão Pública - UFRB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnólogo em Gestão Pública.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lys Maria Vinhaes Dantas

Cachoeira  
2014

**JACIARA DAS CHAGAS SCHER**

**OS DESAFIOS OBSERVADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CARÁTER  
TECNOLÓGICO EM CURSOS SUPERIORES: o caso do Curso Superior de  
Tecnologia em Gestão Pública - UFRB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnólogo em Gestão Pública.

Aprovado em 02 de abril de 2014.

**Lys Maria Vinhaes Dantas**

Professora Orientadora

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**José Pereira Mascarenhas Bisneto**

Professor Avaliador

Doutor em Geografia (Análise Geográfica Regional) pela Universidade de Barcelona

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**Georgina Gonçalves dos Santos**

Professora Avaliadora

Doutora em Sciences de L'education pela Université de Paris VII

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## **Agradecimentos**

A Deus que sempre me iluminou e através de seu amor de Pai, me concedeu superar o cansaço e outras dificuldades com força e sabedoria.

Agradeço a minha mãe Faustina, heroína que me deu apoio nas horas mais difíceis, de cansaço e principalmente pela sua nas noites não dormidas, sem você não aguentaria. Nós duas sabemos o quanto foi difícil, você mais que todos os outros, por conhecer todos os meus avessos.

A minha tia Antônia, que de forma carinhosa me deu coragem e alegria nos momentos de tristeza e pelas dicas que contribuíram para minha formação.

Dedico aos meus avós, sem vocês nada disso seria possível. Vó sei que onde estiver sempre olhará por mim. (em memória)

A meu irmão Jessé, pelo incentivo e orações nesse processo de graduação.

A meu esposo, Emerson que sempre prestativo me ajudou em todos os momentos dessa caminhada sem hesitar. Obrigada pela compreensão nas diversas oportunidades em que me ausentei por motivos de estudo, planejamento, tentando concluir mais uma etapa em minha vida.

A minha professora orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lys Maria Vinhaes Dantas pela paciência que teve comigo durante o período de orientação.

Agradeço ao Prof. Mascarenhas pela compreensão e ajuda.

As minhas colegas de trabalho Priscilla, Tamyres e Simone. A elas meu sincero “muito obrigado” pelo incentivo e compreensão e por diversas vezes ter enxugado minhas lágrimas.

Agradeço a todos meus colegas de classe em especial Jaciel, Nelson, Ivonei e Pedro meus parceiros e companheiros de viagem. Obrigada pela ajuda.

A Isabella colega de turma por seu companheirismo e a Tamile que sempre esteve comigo em todos os meus momentos tanto acadêmicos como pessoais.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram na minha graduação.

Muito Obrigada!

SCHER, Jaciara das Chagas. **OS DESAFIOS OBSERVADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CARÁTER TECNOLÓGICO EM CURSOS SUPERIORES: o caso do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública - UFRB**. 54 páginas. 2014. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014.

## RESUMO

O principal objetivo deste estudo foi analisar os desafios observados na implementação do caráter tecnológico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP) do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). No primeiro momento foi feito um relato da trajetória histórica da educação profissional no Brasil e a evolução dos cursos superiores tecnológicos. Posteriormente foi feito um breve histórico do marco legal, desde a década de 1960 até o marco vigente. Finalizando a fundamentação teórica foram apresentados os desafios enfrentados pela Educação Tecnológica. Durante todo o desenvolvimento do trabalho, foram realizadas leituras e fichamentos de artigos, dissertações, leis, decretos e pareceres que contribuíram para a construção da fundamentação teórica e posterior análise dos desafios do CSTGP. Para alcançar este objetivo, realizaram-se entrevistas com os docentes do CSTGP e aplicação dos questionários com os discentes do referido Curso. Os resultados obtidos apontaram que os docentes do CSTGP entendem o caráter tecnológico como uma formação que associa teoria e prática. Os dados indicam que o CAHL não tem estrutura para agregar a teoria e a prática. Dessa maneira, o Curso não evidencia seu caráter tecnológico, pois o ensino fica preso à sala de aula. Outro aspecto importante evidenciado foi que o CSTGP nasce com a proposta de se tornar bacharelado, não acontecendo uma avaliação do que seria um curso com caráter tecnológico. Com base nos dados, percebeu-se que o CSTGP terá um caráter mais tecnológico com a nova matriz curricular, pois ela trará uma instrumentalidade ao Curso por meio de suas disciplinas, práticas de intervenção e dos trabalhos de conclusão. Os resultados também indicam que a discriminação contra o CSTGP torna-se um desafio, pois os tecnólogos a sofrem principalmente por meio de sua exclusão em concursos públicos, o que demonstra uma contradição entre o discurso governamental sobre a necessidade de formação tecnológica e a realidade encontrada nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** Cursos Superiores de Tecnologia, Caráter Tecnológico, Expansão da Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

## SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO .....	8
II.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	10
2.1	A educação profissional no Brasil e o papel dos cursos superiores tecnológicos .....	10
2.2	Marco legal para os cursos tecnológicos .....	13
2.3	Desafios da educação tecnológica .....	16
III.	MÉTODO .....	20
3.1	Dimensões de análise.....	20
3.2	Procedimentos.....	21
3.3	Definição dos respondentes .....	22
3.4	Abrangência temporal.....	22
3.5	Instrumentos e ferramentas de coleta de dados.....	22
3.6	Ética na pesquisa.....	23
3.7	Análise dos dados .....	23
IV.	RESULTADOS: O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA (CSTGP) E A PERCEPÇÃO SOBRE O CARÁTER TECNOLÓGICO.....	24
4.1	História do CSTGP (a UFRB, o CAHL, a criação do CSTGP).....	24
4.2	Principais aspectos do projeto político pedagógico .....	25
4.3	O aluno e sua percepção sobre o caráter tecnológico .....	26
4.3.1	O aluno do CSTGP e o caráter tecnológico.....	26
4.3.2	O aluno do CSTGP e a discriminação.....	27
4.4	O docente do CSTGP e sua percepção sobre o caráter tecnológico .....	28
4.4.1	Identificação do caráter tecnológico por parte dos docentes .....	29
4.4.2	Atendimento ao mercado de trabalho.....	31
4.4.3	Abordagens didático-metodológicas que ressaltem o caráter tecnológico .....	34
4.4.4	Discriminação .....	37
V.	OS DESAFIOS DO CSTGP DECORRENTES DO SEU CARÁTER TECNOLÓGICO 39	
VI.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
VII.	REFERÊNCIAS .....	45
VIII.	APÊNDICES .....	50
8.1	Roteiro de entrevista com os professores – formuladores, os docentes atuais e o coordenador do colegiado.....	51
8.2	Questionário aplicado aos alunos. ....	52
8.3	Termo de Consentimento Informado .....	54

## RELAÇÃO DE QUADROS

QUADRO 1: Percepção dos alunos do CSTGP sobre o caráter tecnológico, 2014 .....	27
--	----

## I. INTRODUÇÃO

A educação profissional de nível tecnológico, na qual se inserem os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), não constitui um fato recente no cenário da educação nacional. A concepção dos CST no Brasil tem início na década de 1960, pela necessidade de atender parte do mercado, pois o mesmo estava se ampliando e exigia qualificação e novos profissionais (DUCH, LAUDARES, 2008).

No entanto, a expansão desses cursos é expressiva notadamente a partir dos anos 1990, possibilitada pela Lei 9394/96 que consolidou os cursos de formação de tecnólogos como uma modalidade de nível superior para educação profissional.

A formação exige a conclusão do ensino médio e confere na sua terminalidade o diploma de Tecnólogo, possibilitando a formação continuada através dos cursos de pós-graduação sendo, portanto, um curso de graduação que difere dos demais cursos de nível superior - a licenciatura ou o bacharelado -, por apresentar formação específica para atender à demanda do mercado.

Vitorette (2001) aponta que a formação do tecnólogo está trazendo mudanças na postura do profissional de educação e nos seus paradigmas. O entendimento desta autora é o de que o profissional tecnólogo ainda não está integrado na tradição cultural brasileira para a qual os cursos mais longos são melhores, persistindo a discriminação com relação ao profissional e ao curso tecnológico. Este fato, de acordo com Vitorette, continua a dificultar a aceitação dos CST como cursos superiores.

No Brasil a procura pelo bacharelado ainda é muito grande porque há uma crença de que, com eles, estão garantidos um salário e uma carreira.

Uma inquietação pessoal me levou a esse trabalho. Como aluna do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, observei, durante o tempo de formação, meus colegas discutindo sobre o fato de se formarem tecnólogos e a ansiedade de que teriam uma maior dificuldade na inserção no mercado de trabalho. Vemos alunos que terminam cursos tecnológicos e sentem a necessidade de seguir para o bacharelado por sentir que o título é que será o diferencial. Do ponto de vista histórico no Brasil, o preconceito dos CST está associado à educação profissionalizante, pois a mesma estaria ligada à educação profissional das classes menos favorecidas.



Nesta perspectiva, torna-se importante analisar os desafios na implementação de cursos tecnológicos no contexto da expansão da educação superior no Brasil. Com base no exposto, deriva-se o problema a ser pesquisado, o qual é enunciado assim:

**Quais os desafios observados na implementação do caráter tecnológico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da UFRB/CAHL?**

Acreditamos na relevância deste estudo para a compreensão das características, potencialidades e os desafios que os cursos tecnológicos têm enfrentado, possibilitando o entendimento identitário destes cursos para desmistificar o senso comum de que não seriam de graduação, além de estudar uma modalidade de curso pouca pesquisada.

O presente trabalho de conclusão de curso foi organizado da seguinte maneira: no primeiro momento é feito um relato da trajetória histórica da educação profissional no Brasil e a evolução dos cursos superiores tecnológicos. Posteriormente é construído um breve histórico do marco legal, desde a década de 1960 até seu marco legal vigente. Finalizando a fundamentação teórica, são apresentados desafios da educação tecnológica, conforme relatados e discutidos na literatura sobre o tema.

O Capítulo 3 refere-se aos procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. Foram realizadas leituras e fichamentos de artigos, dissertações, leis, decretos e pareceres que contribuíram para a construção da fundamentação teórica e posterior análise dos desafios do CSTGP. Os participantes do estudo foram os docentes, formuladores que atuaram no processo de implementação do CSTGP e os atuais, e os discentes com matrículas ativas. Os dados foram coletados no início de 2014. Para coletas de dados com os alunos, foi utilizado um questionário composto por questões fechadas e abertas. As entrevistas conduzidas com os professores foram semiestruturadas.

O Capítulo 4 apresenta o Curso Superior Tecnológico em Gestão Pública, com sua história e os principais aspectos do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e, em seguida, os resultados da pesquisa de campo realizada na UFRB. O Capítulo 5 traz as análises feitas e, por último, são apresentadas as conclusões.

## **II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo tem por objetivo analisar a educação, abordando suas relações com o mundo do trabalho e demonstrando os reflexos das mudanças na esfera do trabalho sobre a escolarização. Vamos entender a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, destacando que a implementação dos cursos superiores de tecnologia (CST) amparou-se no bojo de um projeto de educação profissional e tecnológica que atendesse ao processo de desenvolvimento econômico e social no Brasil. Na sequência foi feito um breve histórico do marco legal- desde a década de 1960 até seu marco legal vigente. Por último analisaremos os desafios que a Educação Superior Tecnológica enfrenta. Entendemos que quando falamos em tecnologia logo associamos a ideia de computador, informática ou a tecnologia de máquinas. A tecnologia em gestão é específica, como percebido por alguns autores, como Araújo e Boullosa (2013), que pesquisam a questão da tecnologia em áreas como Gestão Pública e Gestão Social. É preciso esclarecer que esse não será o foco do trabalho: o que queremos é analisar o caráter tecnológico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública e seus desafios de implementação.

### **2.1 A educação profissional no Brasil e o papel dos cursos superiores tecnológicos**

A educação profissional envolve toda extensão referente ao ensino voltado à qualificação para o trabalho e está estreitamente ligada aos critérios de produtividade voltada para a formação de trabalhadores.

Os cursos superiores de tecnologia – CSTs – originaram-se das necessidades do mercado nos anos 60 e foram apoiados pela Lei nº. 4024 (BRASIL, 1961), a primeira LDB. Em seu Artigo 104, a LDB 4024/61 contemplava “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”. (BRANDAO, 2009, p. 3).

Na primeira metade da década de 1960, o governo elabora algumas propostas visando à implantação de cursos superiores diferentes dos tradicionais. Uma das características específicas destes cursos seria o fato de serem organizados com base em uma duração mais curta.

Segundo Brandao (2009), foi em 1963 que a engenharia de operação foi definida como uma “formação profissional tecnológica, de nível superior” com duração de três anos, fazendo

oposição aos cursos de formação científica que não se confundem com os primeiros por exigirem uma ampla preparação científica e, em consequência, maior duração que era de cinco anos. Este engenheiro de operação teria uma formação voltada para a prática, ou seja, se dedicaria à gerência e à supervisão das rotinas das indústrias como um todo e, para tanto, precisaria de um nível de conhecimento científico menor que aquele do “engenheiro graduado”, cuja base científica seria mais sólida para uma atuação em cargos de pesquisa e projetos (BRANDÃO, 2009).

Ainda de acordo com Brandao (2009), essa nova política de educação no nível superior era para formar profissionais que não precisassem pensar, nem critica nem cientificamente, devendo apenas reproduzir e operar.

Inicialmente os cursos de engenharia de operação só poderiam ser ministrados em instituições de ensino superior, sofrendo forte pressão por parte dos universitários e pelos órgãos de representação profissional dos engenheiros, pois não aceitavam que, com um curso bem mais curto que os seus, sem a mesma base científica, aquele profissional pudesse ser considerado como engenheiro.

A solução encontrada pelo governo militar veio através de um decreto em 1969 – portanto já com base na lei da reforma universitária de 1968 –, no qual as Escolas Técnicas Federais foram “autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação básica de nível superior e correspondente às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional”. (BRANDÃO, 2009, p.7)

De acordo com Duch e Laudares (2008), o termo educação tecnológica começa a ser usado no Brasil no início da década de 70, com o surgimento dos cursos de tecnólogos ou cursos superiores de tecnologia-CSTs.

Porém, durante este processo, tanto o curso como os engenheiros de operação continuaram tendo dificuldades de se afirmar no cenário nacional e, em 1976, é criada uma nova modalidade de engenharia, a *engenharia industrial*, também com características de formação de um profissional voltado para a prática – para operar e cuidar da manutenção de equipamentos, para gerenciar processos – porém com a duração de cinco anos, pois só assim poderia ser considerado como um curso que formasse engenheiros.

Os CSTs foram implantados inicialmente pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em São Paulo (CEETPS). A partir de 1972, o Governo Federal expandiu seu projeto em todo país, incentivando a criação de cursos superiores de curta

duração não somente na área da engenharia, mas em todos os setores econômicos. Em 1976, com a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC/BA), instituição federal organizada exclusivamente para a formação de tecnólogos, e, em 1978, dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, aproveitando a infraestrutura existente das antigas escolas técnicas federais, o termo passou a incluir vários níveis de formação, todos na área tecnológica: o médio técnico, o superior, incluindo a formação de tecnólogos e de engenheiros industriais, além da formação docente e da pós-graduação. (DUCH; LAUDARES, 2008, p.7).

Em 1977 foi regulamentada a extinção dos cursos de engenharia de operação e em 1978 – como resultado do acordo entre o MEC e o Banco Mundial –, foram criados três Centros Federais de Educação Tecnológica com, dentre outros, o objetivo de “ministrar ensino de grau superior [...] visando à formação de profissionais em engenharia industrial e *tecnólogos*”. (BRANDÃO, 2009. p. 8).

O Decreto Federal nº 97.333/88 autorizou a criação do primeiro CST em hotelaria pelo SENAC de São Paulo, a partir do qual sua oferta foi se diversificando.

Segundo Manfredi (2002), as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de mediações e tensões entre diferentes esferas - econômica, social, política e cultural. Sempre que ocorria um processo de modernização tecnológica no país decorrente das mudanças socioeconômicas, eram geradas novas necessidades de qualificação profissional na área educacional que findavam em transformações na organização do sistema escolar.

Para Bastos (1991 apud DUCH; LAUDARES, 2008), a educação profissional, como é o caso dos CSTs, não é uma simples profissionalização ou treinamento profissional. Ela deverá cultivar a abrangência suficiente capaz de descobrir as ligações necessárias das famílias tecnológicas e de seus elementos comuns. A formação profissional tem início no nível básico com a educação técnica e, na sequência, no nível acadêmico superior, com a educação tecnológica.

Ainda segundo Brandão (2009), ao se expandir o acesso das classes populares a níveis mais elevados da educação, oferece-se a estas classes um “tipo especial” de educação, “não tão longa, nem tão densa” quanto aquela, a graduação, a que almejavam – são os cursos superiores de tecnologia ou os cursos sequenciais de formação específica. Os cursos

tecnológicos eram ditos Cursos Sequenciais de Formação Específica e não eram superiores plenos e, por isso, não poderiam resultar em continuidade em uma pós-graduação.

O curso sequencial atraía todas aquelas pessoas que estavam no mercado privado trabalhando e que só tinham o ensino médio.

É importante esclarecer que os cursos sequenciais não podem ser confundidos com cursos de graduação, previstos no inciso II do artigo 44 da LDB 9394/96, pois a formação que oferecem não pode ser confundida com aquela oferecida na graduação, nem como uma abreviação da graduação (como nas antigas e mal fadadas graduações curtas). Uma vez não sendo cursos de graduação, não podem oferecer um “grau” aos seus egressos: estes não receberão título de bacharel, tecnólogo ou licenciado, que são exclusivos das graduações, mas apenas uma certificação de conhecimentos e competências adquiridos em certo campo do saber. (MARTINS, 2000, p.6).

O Parecer CNE/CES 968/98 procura distinguir os Cursos Sequenciais de Formação Específica daqueles de graduação a partir das características internas, esclarecendo que os “de graduação requerem formação mais longa, acadêmica ou profissionalmente mais densa do que os sequenciais”. (BRANDÃO, 2009, p.12)

Posteriormente uma parcela considerável da comunidade acadêmica das universidades públicas acreditava que a formação em áreas técnicas significava ausência de reflexão crítica. Os jovens queriam cursos rápidos e curtos, mas que tivessem preocupação com a formação, ou seja, que pudessem associar prática com teoria. Os cursos começam a agregar valores, ou seja, cursos formadores de opinião ultrapassando os limites do fazer, integrando saber e fazer.

Nesta sequencia torna-se importante entender o processo da expansão dos cursos tecnológicos através do marco legal, desde o começo até os dias atuais.

## **2.2 Marco legal para os cursos tecnológicos**

Na segunda metade da década de 1990 e os primeiros anos do novo século, o Brasil passa por mudanças estruturais na estratégia de desenvolvimento, na economia e no papel do Estado. Decorrente do processo de globalização, novas medidas são implantadas resultando em uma reestruturação produtiva, que por sua vez gera novas mudanças no mundo do trabalho. Nesse período é implementado um amplo e diversificado conjunto de leis, decretos e instrumentos normativos complementares com o objetivo de reformular o sistema educacional brasileiro. O nível tecnológico é definido correspondendo ao nível superior da educação

escolar e, através deste conjunto de instrumentos normativos, é conferida uma nova institucionalidade aos CSTs.

A partir das políticas educacionais traçadas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, a educação profissional ganha destaque na legislação Brasileira. A partir desta LDB, a oferta de CSTs tem sido expressiva nas IES privadas, simultaneamente com a expansão do ensino superior nestas instituições. A referida Lei substituiu os currículos mínimos, rígidos, por diretrizes curriculares amplas e gerais que asseguram flexibilidade à instituição no que diz respeito à diversidade da oferta de cursos superiores, dentre eles os CSTs, e ainda flexibilidade para definir propostas que atendam às novas demandas com suas especificidades regionais, locais e individuais.

Os principais dispositivos legais que ampararam a implementação dos CSTs a partir da década 90 e conferiram-lhes uma nova institucionalidade que impulsionou a expansão dessa nova modalidade foram:

- Decreto 2.208/97 Define os níveis e os objetivos da Educação Profissional
- Parecer CNE/CES nº 436/2001 Identifica as áreas profissionais e a duração mínima dos CSTs
- Parecer nº 29/2002 Fundamenta a Resolução CNE/CP nº3 que institui as diretrizes curriculares para os CSTs
- Resolução CNE/CP nº 3/2002 Diretrizes curriculares dos CSTs

A Portaria MEC nº 3.643/2004 determinou que os pedidos de autorização para cursos tecnológicos devem ser protocolados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (Sapiens). Dessa forma todos os processos referentes ao credenciamento/ recredenciamento de faculdades de tecnologia (nova denominação dos CETs), assim como todos os processos referentes aos CSTs (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, aumento de vagas, mudança de endereço e outros) passaram a ser protocolados pelo Sapiens. A sistemática de avaliação também foi alterada. Todos os processos de avaliação passaram a ser coordenados pelo INEP.

Novas regulamentações foram elaboradas normatizando as funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos e instituições de graduação, como o Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, que institui o Catálogo Nacional de CSTs, e o Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Mais recentemente, a Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007,

instituiu o e-MEC, um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Sobre as áreas de oferta e denominação dos cursos tecnológicos, conforme o Parecer CNE/CES no 436/2001, os CSTs poderiam ser ofertados dentro de 20 áreas profissionais.

No entanto, devido à grande diversidade de CSTs ofertados, as possibilidades foram repensadas e circunscritas a 10 áreas. Estas são atualmente definidas pelo Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, publicado no Parecer CNE/CES nº 277/2006 que define os eixos tecnológicos. São elas: produção alimentícia; recursos naturais; produção cultural e design; gestão e negócios; infraestrutura; controle e processos industriais; produção industrial; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; e ambiente saúde e segurança.

Através do Parecer CNE/CES nº 277/2006, devemos sempre estar receptíveis a uma revisão periódica da denominação dos eixos em função da evolução do conhecimento e da demanda por novas áreas. Esse procedimento, inclusive, já era previsto e incentivado pelo Parecer CNE/CP nº 29/2002. Além disso, a revisão, quando necessária, deve ser desembaraçada de complexos procedimentos administrativos e legais.

Cada área tem suas diretrizes e a carga horária mínima obrigatória. Dentro da área de gestão e negócios, podem ser ofertados cursos superiores de tecnologia em: comércio exterior, gestão comercial, gestão da qualidade, gestão de cooperativas, gestão de recursos humanos, gestão financeira, gestão pública, logística, marketing, negócios imobiliários, processos gerenciais e secretariado.

No entanto, cabe a todos os CSTs promover o desenvolvimento da capacidade empreendedora e de competências profissionais e tecnológicas para a gestão de processos e a produção de bens e serviços pelo Parecer CNE/CP nº 29/2002.

Esse novo conjunto de instrumentos legais vem ao encontro das determinações dos organismos internacionais no sentido de promover formas mais ágeis de educação que permitam a educação continuada e, ao mesmo tempo, que atendam às necessidades de um mercado de trabalho em constante mutação. (DUCH, LAUDARES, 2008).

Sendo assim as alterações e constantes revisões legais da educação profissional tecnológica, especificamente a oferta de CSTs, tem um rápido crescimento e a inserção dos tecnólogos no mercado de trabalho vem acontecendo gradativamente.

### 2.3 Desafios da educação tecnológica

Notamos que a história dos cursos superiores de tecnologia tem sido marcada por avanços e retrocessos. Desde suas origens os CSTs foram contaminados por um clima de preconceito em relação à educação profissional, pois estava ligada à educação profissional das classes menos favorecidas.

Nesse sentido deve-se reportar à Peterossi (1980) ao afirmar que os CSTs devem superar os preconceitos de que uma educação que tem por objetivo o mercado resume-se apenas ao treinamento que torne possível obter um emprego.

Bastos (1991, 1998) afirma que os CSTs distinguem-se pelo caráter intensivo com a finalidade de preparar o indivíduo para o ingresso imediato na força de trabalho, para o desempenho de funções específicas. Porém, o mesmo autor lembra que o tecnólogo não pode ser tão específico a ponto de perder a visão global do processo produtivo.

Ainda para esse autor esta modalidade de ensino não pode ser confundida com um “adestramento” ou treinamento para tarefas e ocupações. A formação do tecnólogo deve proporcionar a visão do conjunto de tecnologias, contextualizando suas origens e seu desenvolvimento, evitando-se o risco de formar para atividades isoladas.

Segundo Vitorette (2001), os cursos superiores de tecnologia devem ter um relacionamento com o mercado na intenção de captar e apreender a tecnologia que é desenvolvida no processo produtivo, para aplicá-la no desenvolvimento da formação do tecnólogo, mas jamais subjugá-los aos interesses do mercado, que visa exclusivamente ao lucro, deixando de lado, muitas vezes, o bem-estar social.

Os cursos superiores de tecnologia são focados em um campo de atuação e privilegiam a educação profissional. Seu objetivo maior é preparar o aluno para o mercado de trabalho, o que faz com que sejam mais específicos se comparados com os cursos tradicionais de graduação, considerados mais generalistas.

O curso superior de tecnologia, o tecnológico, como é considerado curso superior de graduação permite que seu egresso dê prosseguimento de estudos em pós-graduação.

Os cursos superiores de tecnologia ocupam diversas áreas de conhecimento no Brasil e assumem uma importância significativa no processo de formação de graduação superior tecnológica, de capacidades técnicas, justamente por possibilitar uma formação técnica impregnada de seus ingredientes socioculturais e profissionais da área.



Por ser uma graduação curta e voltada para a prática, se firma cada vez mais entre os estudantes. Porém existem várias desconfianças em relação aos cursos tecnológicos por parte dos jovens e pelo lado das empresas empregadoras. Na verdade, o desconhecimento sobre o que significa essa modalidade por parte da sociedade é grande.

Os cursos tecnológicos têm duração média de 4 a 6 semestres com carga horária variando de 1.600 a 2.400 horas. Sua duração é menor que os bacharelados, permitindo um ingresso mais rápido no mercado de trabalho. O diferencial comparativo em relação a outras modalidades é que se organizam por eixos, cada um formado por unidades curriculares, sustentados por bases tecnológicas e competências profissionais. (RIBEIRO, BARACHO, OLIVEIRA, 2008, p.3).

No Brasil a “cultura de bacharelado” está impregnada, valorizando apenas os diplomas de cursos tradicionais de graduação. O Decreto nº 5.773/06 institui a criação de catálogos pelo Ministério da Educação (MEC) para reafirmar a identidade do tecnólogo. Estes se apresentam como um guia aos estudantes, educadores e instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral.

Os cursos tecnológicos ainda são confundidos com os cursos técnicos, gerando confusão na sociedade. Os cursos técnicos são de nível médio e não permitem ao formando continuar seus estudos de pós-graduação, o que não acontece com os tecnológicos: ao se formar, o aluno poderá ingressar em um curso de pós-graduação.

Segundo o *site* Univesia (2013), a palavra Tecnólogo pode até assustar profissionais e empresas que desconheciam este novo tipo de formação, entretanto, originalmente, tecnólogo, era, como o próprio nome sugere, voltado para o setor de tecnologia que pedia uma formação rápida e voltada para o mercado de trabalho.

De acordo com Pela (2005), quando se procura saber, nos conselhos profissionais e nas empresas, a opinião que os profissionais têm sobre os cursos superiores de tecnologia, percebe-se como o profissional tecnólogo ainda sofre rejeição no mercado de trabalho.

Os tecnólogos são profissionais capacitados a entender os processos produtivos (visão holística) e suas tendências, ao mesmo tempo em que possuem uma forte preparação em determinada especialidade daquela área de atuação profissional (vertente tecnológica definida por tendências de desenvolvimento). São profissionais preparados para pensar globalmente e agir localmente (VITORETTE, 2001; GOMES & OLIVEIRA, 2006).

De acordo com Andrade (2009), a iniciativa privada requer muitos tecnólogos, mas o movimento é contrário nos concursos públicos, embora muitos desses profissionais sejam empregados na iniciativa privada antes mesmo de terminar o curso. A falta de inclusão de tecnólogos em concursos públicos se deve ao desconhecimento por parte de quem elabora os editais, à dificuldade dos órgãos em enquadrar esses novos profissionais, ao preconceito do setor público. (SEVERINO, KAMIMURA, 2011,p.08)

De acordo com o *site* Olhar Direto (2014), o Mato Grosso deu um salto à frente no mês de março de 2011 e incluiu os tecnólogos nos quadros da administração pública estadual. A partir desta data, todos os tecnólogos que prestarem concurso público para provimento de cargos, empregos ou funções da administração pública estadual direta e indireta, não terão qualquer empecilho referente à sua formação, desde que satisfaçam os requisitos específicos do edital para realizar as provas.

A expansão dos CSTs aponta para a legitimidade que eles adquirem na sociedade, embora ainda não seja claro de que forma ela tem sido absorvida no âmbito empresarial. Tais mudanças trouxeram certamente impactos para todos os *stakeholders*, sejam quantitativas (como o aumento do número de concluintes de curso superior), ou seja, qualitativas (como a qualificação da força de trabalho no mercado). (TAKAHASHI; AMORIM, 2008).

Um elemento essencial para o desenvolvimento dos CSTs está relacionado aos docentes que neles atuam. Neste sentido, Bastos (1991) afirma que o professor, nesse processo, não é o dono do saber, mas alguém que participa junto com o aluno, não deixando de contribuir com o seu conhecimento que sistematizou ao longo de sua vida, procurando dialogar, com atitudes prospectivas e posturas que busquem superar a fragmentação do conhecimento, organizando um saber comprometido com a sociedade e um fazer com características de criatividade, sabendo fazer e por que está fazendo. Trata-se de propiciar uma

aprendizagem baseada na antecipação dos fenômenos tecnológicos, na curiosidade dos processos lógicos e analíticos e no desenvolvimento de potencialidades para explorar o sentido de participação, reflexão, crítica e inovação (BASTOS, 1991, p. 54).

De acordo com Acioli, Jucá, Oliveira e Souza (2011,pg04), desde 2001, os cursos tecnológicos vêm conquistando espaço em um cenário que era dominado pelos bacharelados e licenciaturas (formatos clássicos de graduação). Nesse período, o número de estudantes matriculados nesse nível de ensino passou de 69 mil para os 680 mil em 2009, o que representa um aumento de 985%. A título de comparação, no mesmo período o número de

estudantes em cursos de bacharelado cresceu 186%. Acioli, Jucá, Oliveira e Souza (2011)pg04.

O avanço dos cursos tecnológicos no Brasil foi vertiginoso. Em 2000 havia apenas 364 cursos registrados. Em 2009, o Censo da Educação Superior registrava 4.449 cursos, um crescimento de 1.122% por esta modalidade de organização acadêmica. (ACIOLI, JUCÁ, OLIVEIRA e SOUZA,2011, pg04).

Para Smaniotto (2006, p.75),

Os cursos superiores de tecnologia devem estar estruturados de forma a desenvolver a educação tecnológica na concepção até agora apresentada, permitindo ao futuro profissional o desenvolvimento do senso crítico em relação ao mundo que o cerca, para levar o aluno a refletir sobre sua atuação pessoal e profissional, sua história e contexto em que vive, reconhecendo as transformações oriundas da evolução da tecnologia. Desenvolver-se-á não só a competência de fazer, mas também de pensar sobre o seu fazer.

Apesar de suas especificidades, os superiores tecnológicos são cursos de graduação e, como tal, devem ser inseridos no âmbito da educação superior quando se trata de articular seus objetivos e as mudanças esperadas nos seus estudantes segundo as experiências de formação.

Para Acioli, Jucá, Oliveira e Souza (2011) a educação profissional, especificamente a oferta dos cursos superiores de tecnologia, ainda carece de maiores estudos, haja vista que o temor de seu reconhecimento pela sociedade ainda seja um dos gargalos questionados pelos ingressantes.

### **III. MÉTODO**

Para análise dos desafios enfrentados pelo Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública – UFRB foram identificadas dimensões de análise (item 3.1) e, a partir delas, tomadas as outras decisões sobre o procedimento de coleta e análise dos dados, descritos a seguir.

#### **3.1 Dimensões de análise**

Diante da base legal e do contexto histórico e teórico apresentado nas seções anteriores, nesta seção relacionamos as quatro dimensões escolhidas para analisar os desafios de implementação do caráter tecnológico no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. São elas: 1. Identificação do caráter tecnológico por parte de discentes e docentes; 2. Atendimento ao mercado de trabalho, 3. Abordagens didático-metodológicas que ressaltem o caráter tecnológico, e 4. Discriminação.

A Dimensão 01 lida com o (des) conhecimento do que significa o caráter tecnológico de cursos superiores na visão dos docentes e dos discentes do CSTGP. Em relação aos discentes, busca identificar que aspectos do caráter tecnológico contribuíram para a escolha do CSTGP como opção de formação em nível superior e posterior permanência no Curso. Quanto aos docentes, levanta o significado que atribuem ao caráter tecnológico, de maneira geral e, em específico, para o CSTGP.

A Dimensão 2 volta-se para o CSTGP e sua proposta de atendimento ao mercado de trabalho. Busca saber se os formuladores e atuais docentes conhecem a demanda local e regional que tenha resultado na proposição e implantação de um curso de tecnologia em gestão pública; se o CSTGP tem dispositivos que o tornem flexível e capaz de adaptação ao mercado; quais as abordagens utilizadas para aproximação da sala de aula com o mercado; e a proposição de disciplinas que formem para atuação imediata do gestor, tão logo conclua o CSTGP.

A Dimensão 3 aborda a escolha didático-metodológica adotada pelos docentes do CSTGP. Inclui abordar o docente quanto: 1) ao levantamento das técnicas, métodos e estratégias focadas na prática/reflexão sobre a prática e nas especificidades da atuação na gestão pública; e 2) à identificação de referencial legal-teórico que ajude a aproximar o aluno da atuação

como gestor público e que extrapole o caráter técnico e observe os elementos político-culturais-científicos na sua formação. (Esta dimensão abrange ainda: 3) a busca, no CAHL, do suporte estrutural para a aplicação das práticas e conteúdos específicos da gestão, incluindo aí questões logísticas, como disponibilidade de ônibus para visitas técnicas e acervo da biblioteca.

Por fim, a Dimensão 4 diz respeito à percepção de alunos e docentes de discriminação, por parte da comunidade acadêmica e do mercado de trabalho, em relação ao caráter tecnológico do CSTGP. Esta dimensão lida com a percepção do aluno quanto à discriminação quanto a outros formatos de educação superior (bacharelado, licenciaturas), à carga horária do Curso, à profundidade do aprendizado em cursos tecnológicos, e à confusão do tecnológico com o técnico.

Trata também de evidências de discriminação concreta, como processos de seleção para cursos de pós-graduação ou concursos públicos que usam, como elemento de elegibilidade, uma determinada carga horária de curso ou de estágio bem superior ao mínimo determinado em lei para cursos tecnológicos. Por fim, esta dimensão inclui identificar, junto aos docentes, percepção de discriminação por parte da comunidade acadêmica por estarem vinculados a cursos tecnológicos.

### **3.2 Procedimentos**

Durante todo o desenvolvimento do trabalho, foram realizadas leituras e fichamentos de artigos, dissertações, leis, decretos e pareceres que contribuíram para a construção da fundamentação teórica e posterior análise dos desafios do CSTGP. Em paralelo, foram seguidas diversas etapas, descritas a seguir.

#### *Etapa 01:*

- ✓ Identificação dos documentos de formulação, formalização e implementação do CSTGP. Foram eles:
  - Resolução CONAC 035/2009, que cria o CSTGP.
  - Resolução CONAC 011/2010, que aprova o projeto político-pedagógico
  - Resolução CONAC 022/2012, que regulamenta o TCC do CSTGP
  - Resolução CONAC 021/2012, que regulamenta os estágios obrigatório e não obrigatório do CSTGP.

#### *Etapa 02:*

- ✓ Coleta de dados com foco nos desafios enfrentados na formulação e implementação do CSTGP quanto ao seu caráter tecnológico.

- Realização de entrevista com professores-formuladores
- Realização de entrevistas com docentes que atuem no CSTGP
- Realização de entrevista com o Coordenador do Colegiado do CSTGP
- Aplicação de questionário a uma amostra dos alunos com matrícula ativa no CSTGP.
- ✓ Tratamento dos dados coletados
  - Categorização e tabulação dos dados oriundos de questionário
  - Transcrição das entrevistas
- ✓ Análise dos dados coletados

### **3.3 Definição dos respondentes**

Foram definidos como respondentes para o estudo um docente formulador que atuou no processo de implementação do CSTGP, 05 docentes atuais e 30 discentes com matrículas ativas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CSTGP, a proposta do Curso foi formulada por sete docentes da UFRB. Nem todos estão hoje na Instituição. A entrevista foi feita com um docente formulador, disponível no período da coleta de dados.

O universo de professores docentes vinculados ao CSTGP (cujo concurso foi feito para disciplinas do Curso) é composto por nove professores, nenhum dos quais formulador, além de quatro outros docentes que são vinculados a outros cursos no CAHL. Para escolha dos docentes para a realização das entrevistas foram utilizados os seguintes critérios: o professor coordenador do Colegiado do CSTGP, três professores que atuam no Curso (todos os membros do Núcleo Docente Estruturante), sendo que um deles é também o coordenador da área de conhecimento de Ciências Sociais Aplicada, em um total de quatro professores.

Para a escolha dos alunos, devido ao curto espaço de tempo, usamos recursos tecnológicos como *e-mail* e *Facebook* para acessar o maior número de pessoas. Foram encaminhados 45 convites, dos quais obtivemos resposta de 30. O único critério para seleção foi conhecer o *e-mail* do aluno matriculado em qualquer das três turmas presentes no CSTGP.

### **3.4 Abrangência temporal**

Quanto ao aspecto temporal, os dados foram coletados durante os meses de Novembro de 2013 a início de Fevereiro de 2014. Vale o registro de que o CSTGP é um curso recente, com criação em 2009. Buscamos identificar os desafios enfrentados em sua implementação de 2009, quando da formulação e criação, até o presente.

### **3.5 Instrumentos e ferramentas de coleta de dados**

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário composto por 06 questões fechadas e 02 questões abertas (ver apêndice). Os questionários aplicados proporcionaram identificar a percepção do aluno sobre o caráter tecnológico e os problemas associados a eles.

Junto aos docentes, foi utilizada a técnica de entrevistas individuais, a partir de um roteiro previamente estabelecido (ver apêndice), composto de 13 questões. Das 05 entrevistas, 03 foram gravadas, tendo duração média de 40 minutos. As outras duas entrevistas aconteceram através de trocas de e-mail, pois não foi possível um encontro presencial.

### **3.6 Ética na pesquisa**

Todos os respondentes foram consultados sobre a possibilidade de participação na pesquisa. Para os respondentes do questionário, o próprio formulário apresentou a pesquisa e serviu como termo de consentimento informado. Para as entrevistas, no entanto, foi necessário utilizar um termo de consentimento (ver apêndice).

### **3.7 Análise dos dados**

Após a transcrição das entrevistas, foram feitas leituras exaustivas das mesmas, até que nos sentíssemos familiarizados com os dados. As respostas das questões fechadas dos questionários foram analisadas da seguinte maneira: 1) Foram lidas todas as respostas; 2) Foram sintetizadas e calculadas manualmente. Para análise dos documentos identificados na seção 3.2 foram feitas leituras exaustivas e depois foi feito um recorte das principais informações no que tange o caráter tecnológico.

Os passos para a análise das entrevistas e das questões abertas dos questionários foram os seguintes: 1) Recortar todas as entrevistas, trabalhando-as pergunta a pergunta; 2) Aproximar as perguntas e respostas dos diversos entrevistados, separando as convergências e divergências; 3) Verificar a frequência das divergências e convergências que ocorreram entrevista por entrevista; e 4) Selecionar as respostas que mais atendiam aos objetivos das quatro dimensões.

#### **IV. RESULTADOS: O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA (CSTGP) E A PERCEPÇÃO SOBRE O CARÁTER TECNOLÓGICO**

##### **4.1 História do CSTGP (a UFRB, o CAHL, a criação do CSTGP).**

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, com sede e foro na Cidade de Cruz das Almas com outras unidades instaladas em vários Municípios do Estado da Bahia.

Uma dessas unidades é o *campus* de Cachoeira, sede do CAHL – Centro de Artes, Humanidades e Letras com abertura no ano de 2006. A resolução CONAC n° 035/2009 aprova a criação de alguns cursos de graduação, dentre os quais o CSTGP, e no mesmo ano é aprovado o Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, com a resolução CONAC n° 011/ 2010. O CSTGP tem sua primeira turma constituída no ano de 2010 com 50 alunos, 12 dos quais colaram grau em 2012.2, prazo mínimo de conclusão.

O art.2° da resolução CONAC n° 035/2009 diz que a criação dos cursos mencionados se dá em substituição aos aprovados pelo CONAC no contexto do REUNI, em razão dos ajustes necessários ao longo do processo de implantação da UFRB. Dentre os principais motivos para a criação do curso, destaca-se o aperfeiçoamento dos mecanismos de gestão pública na região do recôncavo da Bahia. Montenegro e Zimmermann (2010) nos relatam que, inicialmente, o curso de Gestão Pública na UFRB estava previsto para ser inserido na modalidade do bacharelado, tradicionalmente caracterizado por quatro anos de estudos de graduação. Contudo, por mudanças ocorridas no MEC, tal curso teve que iniciar suas atividades na modalidade de Tecnólogo em Gestão Pública, com duração mínima de três anos.

Multidisciplinar, o processo de formação Tecnólogo em Gestão Pública na UFRB visa desenvolver entre seu corpo discente a compreensão da importância do contexto econômico, político e social na formulação de estratégias, no desenho, na implementação e na avaliação de programas e de políticas públicas de desenvolvimento regional e social.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública disponível em <http://www.ufrb.edu.br/gestaopublica>, acesso em 12 de Janeiro de 2014.



## 4.2 Principais aspectos do projeto político pedagógico

De acordo com Vasconcelos (2008), o Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da UFRB oferece 50 vagas no turno noturno com as seguintes cargas horárias por componentes curriculares: disciplinas obrigatórias com 1.530 horas, as optativas com 170 horas, o estágio com 102 horas e as atividades complementares de 68 horas, em uma carga horária total de 1.870 horas. O tempo de integralização do curso é de três anos no mínimo e de cinco anos no máximo. Estes dados se aproximam das afirmativas de Ribeiro, Bacharo e Oliveira (2008:3) que dizem que os cursos tecnológicos têm duração média de 4 a 6 semestres com carga horária variando de 1.600 a 2.400 horas, o que permite um ingresso mais rápido no mercado de trabalho.

A UFRB destaca que o campo de atuação dos profissionais a serem formados será amplo ao longo do currículo proposto. Pretende-se alcançar as seguintes competências e habilidades:

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica;
- Desenvolvimento de um pensamento crítico e flexível
- Inter-relacionamento de pensamentos, ideias e conceitos de gestão social e desenvolvimento regional;
- Competência na utilização da informática (compreensão dos princípios das tecnologias e suas relações integradoras);
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social;
- Compromisso social;
- Capacidades e habilidades em lidar com a área social<sup>2</sup>

A Resolução CONAC nº 21/2012 dispõe sobre a aprovação do regulamento de estágio obrigatório e não obrigatório do CSTGP, cujo objetivo é aproximar o conhecimento teórico e a prática profissional no processo de formação do gestor público. No entanto, o estágio será substituído por outras atividades quando da revisão do PPC.

O Colegiado de Gestão Pública elaborou uma nova matriz curricular que foi apresentada no Auditório da Fundação Hansen, em Cachoeira, que contou com a participação de mais de

---

<sup>2</sup> Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública disponível em <http://www.ufrb.edu.br/gestaopublica>, acesso em 12 de Janeiro de 2014.

70 alunos e de todos os professores membros do Núcleo Docente Estruturante do CSTGP. A proposta teve aceitação por todos os presentes.<sup>3</sup>

Dentre dos aspectos abordados na nova matriz foram analisadas as questões de estágio e dos trabalhos de conclusão do curso (TCCs). Em relação à substituição do estágio, teremos as práticas de intervenção que visam propiciar atividades práticas para os alunos por meio de programas e projetos.

Acontecem mudanças também nos trabalhos de conclusão do curso, pois, no seu modelo atual, a Resolução 022/2012, Art. 3º explicita que o TCC- CSTGP é definido como produção acadêmica individual sobre um tema específico (monográfico) decorrente de pesquisa teórica ou teórica empírica. O desenvolvimento do TCC ocorre no 5º e 6º semestre. Com a nova proposta de matriz, os trabalhos de conclusão não serão exclusivamente monografias e o aluno poderá optar por produtos tecnológicos como: um manual, um vídeo, cartilhas, etc.

### **4.3 O aluno e sua percepção sobre o caráter tecnológico**

Para analisar a percepção do aluno sobre o caráter tecnológico foram consideradas duas das dimensões de análise: 1. Identificação do caráter tecnológico e 4. Discriminação.

Foram aplicados 30 questionários. Dos respondentes, 16 são homens (53,3 %) e 14 são mulheres (46,6 %), com idade que varia entre 18 e 45 anos.

#### **4.3.1 O aluno do CSTGP e o caráter tecnológico**

Na dimensão Identificação do caráter tecnológico, buscamos saber o (des) conhecimento do que significa o caráter tecnológico de cursos superiores na visão dos discentes do CSTGP. Para isso foi perguntado ao discente: Que aspectos do caráter tecnológico contribuíram para a escolha do CSTGP?

Os aspectos mais marcados pelos discentes foram: associar intelecto e técnica (13 alunos), a duração de 03 anos e formação profissional (15 alunos) e grade curricular ligada à atuação (10 alunos). Nesta questão o aluno poderia marcar mais de uma opção e, dos 30 respondentes, 20 alunos marcaram mais de uma opção. Os aspectos menos marcados foram: mais voltado ao mercado (03 alunos), flexibilidade e aspectos práticos (03 alunos) e bem aceito no mercado (04 alunos). O único aspecto que não foi marcado por nenhum discente foi

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/index.php/2-uncategorised/108-colegiado-de-gestao-publica-discute-proposta-para-sua-nova-matriz>, acesso em 12 de Janeiro 2014.

o aspecto mais técnico. Percebemos que os alunos buscam no CSTGP uma formação rápida com a qualidade de ensino associado à grade curricular ligado à atuação.

Ainda sobre a questão do caráter tecnológico buscamos identificar a percepção dos alunos sobre os cursos tecnológicos. A pergunta era: O que você pensa sobre os cursos tecnológicos? No Quadro 01 são sistematizadas as principais percepções dos respondentes acerca dos CST, evidenciando o caráter tecnológico nas suas falas.

#### **Quadro 01 - Percepção dos alunos do CSTGP sobre cursos tecnológicos, 2014.**

<b>Percepção dos Alunos do CSTGP entrevistados em 2014</b>		<b>N. de respondentes</b>
1.	Atuação em áreas específicas	02
2.	Maior Flexibilidade	02
3.	Agregar teoria com a prática	02
4.	Específicas voltada a demanda do mercado	02
5.	Duração menor, focalizado em aspectos do mercado	04
6.	Objetivos e práticos sem perder a qualidade	06
7.	Nova modalidade de graduação concentrado numa área específica do conhecimento	03
8.	Ingressar no mercado de trabalho com rapidez e qualidade	03
9.	Instrumentalidade nas ações propostas por áreas fins	02
10.	Um curso técnico modernizado	01

Fonte: A autora, a partir da sistematização das respostas dos alunos ao questionário aplicado.

Pelo quadro acima notamos que os alunos têm os CSTs como uma nova modalidade de graduação que tem duração menor, que oferece disciplinas instrumentais e busca aliar a teoria e prática com foco numa área específica para atender as demandas do mercado de trabalho. Apenas um aluno faz associação dos CST como um curso técnico modernizado.

Dessa maneira os discentes traduzem o que dizem Ribeiro, Baracho e Oliveira: os cursos tecnológicos têm duração menor que os bacharelados, permitindo um ingresso mais rápido no mercado de trabalho. (RIBEIRO, BARACHO, OLIVEIRA, 2008, p.3).

#### **4.3.2 O aluno do CSTGP e a discriminação**

Tratando sobre a dimensão Discriminação, um dos pontos questionados foi se um curso tecnológico é o mesmo que o técnico. A maioria dos alunos (90%) considera que os cursos tecnológicos não são a mesma coisa que um curso técnico; apenas 6,6% (duas pessoas) acreditam serem a mesma coisa e um dos discentes não respondeu.

Ainda na dimensão Discriminação foi perguntado ao discente se a sociedade reconhece o superior tecnológico como ensino superior. Os resultados demonstraram que, para 53,3% dos discentes, a sociedade não reconhece o superior tecnológico como ensino superior, enquanto 46,6% acreditam que este reconhecimento da sociedade é válido.

A principal questão referente à dimensão Discriminação foi saber se o discente se sente discriminado como aluno de CST. Na análise dos questionários, em um total de 30 respondentes, 50% sentem discriminação e 50% não se sentem discriminados por serem alunos de um curso tecnológico.

Dos que responderam sim, 13 alunos consideram que a discriminação se manifesta principalmente por meio de concursos públicos; 05 alunos associam esta discriminação por meio de processos de seleção para cursos de pós-graduação e 05 alunos dizem que se manifesta por meio de comentários preconceituosos feitos por estudantes e até mesmo por professores, que os consideram mais fracos e menos capazes, comparados aos bacharéis e licenciados. Apenas 02 alunos marcaram duas opções e 03 alunos marcaram as três opções que constava no questionário.

#### **4.4 O docente do CSTGP e sua percepção sobre o caráter tecnológico**

Nossa pesquisa investigou também os desafios de implementação do CSTGP junto aos professores. Percebemos que não há dificuldade para os participantes relatarem quais barreiras os CST enfrentam na sua implementação. Foram entrevistados cinco professores, doravante identificados pela letra E, acompanhados pelos números 1, 2, 3, 4 e 5, desta forma assegurando sigilo aos respondentes.

Para atender aos objetivos propostos e para melhor compreensão do conteúdo das entrevistas, relacionamos as perguntas do roteiro de entrevistas nas quatro dimensões de análise que utilizamos nesta pesquisa, como pode ser visto a seguir.

##### **Dimensão 1. Identificação do caráter tecnológico por parte de discentes e docentes**

Qual a sua opinião sobre a implantação dos cursos superiores de tecnologia?

Para você o que significa o caráter tecnológico de cursos superiores? E o do CSTGP?

##### **Dimensão 2. Atendimento ao mercado de trabalho**

O CSTGP tem dispositivos que o tornem flexível e capaz de adaptação ao mercado?

Que abordagens você utiliza para aproximar a sala de aula do mercado de trabalho?

Você tem conhecimento das demandas locais e regionais que resultaram na implantação de um curso de tecnologia em Gestão Pública?

##### **Dimensão 3. Abordagens didático-metodológicas que ressaltem o caráter tecnológico**

Você já tinha lecionado antes em curso de caráter tecnológico?

( ) Sim ( ) Não

Como você se preparou para dar aula em um curso tecnológico?

Quais elementos político-culturais-científicos da sua formação te ajudaram a aproximar o aluno da atuação como gestor público?

Você acredita que o CAHL tem suporte estrutural para aplicação das práticas e execução de conteúdos específicos de conteúdos específicos de gestão? Por quê?

#### **Dimensão 4. Discriminação**

Você sofre alguma discriminação por parte da comunidade acadêmica por estar vinculado ao um curso Tecnológico? Em caso de ter respondido sim, como se manifesta esta discriminação?

A percepção dos docentes entrevistados é apresentada nas quatro subseções a seguir.

#### **4.4.1 Identificação do caráter tecnológico por parte dos docentes**

Nesta Dimensão lidamos com o (des) conhecimento do que significa o caráter tecnológico de cursos superiores na visão dos docentes do CSTGP. É predominante na fala dos docentes sobre o caráter tecnológico o seu entendimento como uma formação que faz um elo entre a prática e o pensamento reflexivo. A opinião de E01 exemplifica o pensamento da maioria:

[...] O caráter tecnológico pra mim reflete de uma maneira muito objetiva na formação de um profissional com o caráter prático/ reflexivo. Quando eu digo prático/reflexivo: não é a pessoa que apenas executa, mas é a pessoa que executa com o pensamento crítico, ou seja, tem uma criticidade sobre aquilo que faz [...]. (E01)

Complementarmente, enfatizando a ideia de uma formação reflexiva e prática no sentido que o aluno possa associar essas duas capacidades, o entrevistado E04 afirma que:

[...] incluir na formação desses profissionais aspectos relacionados à prática profissional e ao campo de trabalho, sem, contudo deixar de privilegiar uma formação reflexiva e crítica [...]. (E04)

Essas ideias se aproximam das afirmações de Bastos (1991) e Vitorette (2002) quando dizem que, apesar de intensiva e técnica, a formação do tecnólogo não deve ser limitada a ponto de não se desenvolver conteúdos humanísticos.

Já o entrevistado E05 relaciona o caráter tecnológico às políticas de educação superior:

Penso que estes significam um avanço na política de expansão do ensino superior. No caso do CSTGP se constitui uma resposta aos anseios da comunidade local em consonância com a missão e projeto institucionais da UFRB. (E05)

Nas respostas dadas pelos docentes quanto ao significado do caráter tecnológico, as palavras que ficaram em evidência foram: aplicabilidade, instrumentalidade, flexibilidade e

praticidade, sempre voltadas para um pensamento crítico, mesmo para um curso de curta duração.

A opinião dos entrevistados sobre a implantação dos CST se mostrou diversificada. O entrevistado E01 acredita na importância desses cursos em termos gerais e acredita ser de grande utilidade social para o desenvolvimento do Recôncavo como o caso do CSTGP. Ele afirma que:

[...] são cursos que além de ofertar uma duração rápida, trazem de fato possibilidades da gente conseguir uma inserção na vida prática [...]. (E01)

O entrevistado E03 associa a implantação dos CSTs à questão de “cultura” quando diz:

[...] não se sabe exatamente o que é o Curso Superior de Tecnologia. Em função de não se saber o que é, todos os problemas surgem. Desde o mercado não aceitar ou não se sentir predisposto a aceitar [...]. (E03)

Em outro momento ele afirma que a questão “cultural” está relacionada aos cursos tecnológicos, pois estes surgiram dos cursos chamados de sequenciais que:

[...] Vieram cobrir uma lacuna da formação técnica que vinha dos cursos do ensino médio, então acho que esse histórico todo confunde um pouco a cabeça de quem faz e de quem procura. [...] (E03).

Em relação aos cursos sequenciais, Martins (2000) esclarece que não podem ser confundidos com cursos de graduação, previstos no inciso II do artigo 44 da LDB, pois a formação que oferecem não pode ser confundida com aquela oferecida na graduação.

O único participante que relacionou a implantação dos CSTs à intensificação de acesso a redes de comunicação foi o entrevistado E02, quando afirma que:

[...] Esse surto de cursos tecnológicos deriva muito dessa intensificação de acesso a redes de comunicação e de sempre estar voltado mais para as questões práticas: de carreira, de mercado, de organizações públicas ou do terceiro setor. Que tem um período mais curto e que foque muito na instrumentalidade [...] (E02).

Ainda relacionado à implantação dos cursos superiores de tecnologia, o entrevistado E05 diz que:

Os cursos respondem a tendência de flexibilização de formação superior e eu creio que apesar da interpretação de que esta tendência é motivada pelos setores do ensino privado, o processo de implementação em instituições públicas, através das recentes ações de expansão do ensino superior, estes cursos passam efetivamente a contribuir com as novas exigências do mundo de trabalho. (E05).

E o entrevistado E01 acredita que o CSTGP deve ser voltado para mudar a gestão pública local e regional.

#### 4.4.2 Atendimento ao mercado de trabalho

Nesta Dimensão buscamos saber se os atuais docentes conhecem a demanda local e regional que tenha resultado na proposição e implantação de um curso de tecnologia em gestão pública e se o CSTGP tem dispositivos que o tornem flexível e capaz de adaptação ao mercado, além das abordagens utilizadas pelos docentes para aproximação da sala de aula com o mercado.

Com relação ao conhecimento dos docentes sobre a demanda local e regional que resultaram na proposição e implantação do CSTGP, os resultados apontaram que alguns entrevistados desconhecem tais demandas. O entrevistado E03 atribui esse desconhecimento ao Projeto Pedagógico do Curso de Gestão Pública, quando diz:

[...] Normalmente o projeto pedagógico de um curso tem um capítulo que trata do contexto sócio econômico e no caso do CSTGP no projeto pedagógico no formato que foi de criação do curso era extremamente aberto e vamos dizer assim trazia pouco os dados no sentido de caracterizar a real demanda [...]. (E03)

Três entrevistados demonstraram conhecimento em relação a esta questão, como pode ser visto nos relatos a seguir:

O curso nasce de uma disposição da comunidade de docentes do Centro, em atender as demandas apresentadas pela UFRB em relação à ampliação de vagas, como parte da política de expansão do ensino superior. Sua demanda é resultado da observação e protagonismo de professores que através da observação, dialogo e escuta de demanda das comunidades locais pela qualificação de dispositivos que assegurem a aprofundem a conquista e experiência dos direitos sociais. Sua disposição era a de se constituir como polo qualificado que contribuísse, sobretudo, com o desenvolvimento local, em aliança com entes federativos e sociedade civil organizada, sobretudo a nível municipal na região do recôncavo baiano para formular, implementar e gerar políticas e tecnologias sociais. (E05).

[...] Na verdade no nosso curso específico houve uma adequação rápida pra efeito de se aproveitar a oportunidade do REUNI de ter abertura de um curso de gestão pública tecnológico, por que na verdade estava sendo implantado, ou melhor, elaborado era um curso de bacharelado em gestão de políticas públicas. (E02).

[...] Quando pensamos na instituição do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública dentro de uma composição de valores e de ideologias que o curso carrega temos que: primeiro, ele nasce de uma lógica chamada de “Janela de Oportunidades” que é um modelo adaptado do que a gente chama do modelo da “lata de lixo” que junta um pouquinho de cada coisa e vai fazendo. A gente vê que o nosso curso nasce de uma primeira conformação de pessoas com diferentes ideais e ideologias que na sua maioria vem de uma formação acadêmica tradicional. De uma concepção de produção do

conhecimento tradicional que monta um curso baseado em uma graduação muito mais conceitual, teórica e de repente devido à “Janela de Oportunidades” que a gente tem diz que esse curso será tecnológico. [...] (E01).

O entrevistado E02 conclui dizendo que:

[...] Estava sendo implantado um curso de bacharelado em gestão de políticas públicas, mas o que surgiu na época foi o curso de gestão pública tecnológico e se fez uma adaptação e redução da grade em que se estava trabalhando e resultou no aproveitamento da oportunidade, mas sem realmente uma avaliação de que motivos teriam suscitados para o surgimento do curso. [...]. (E02)

Aprofundando a questão, o entrevistado E02 analisa:

[...] a necessidade de que as pessoas percebam e tenham acesso aos conhecimentos teóricos e a questão prática de uma gestão eficiente e eficaz e que seja pautada pela seriedade do propósito. Então seria a base se fosse criar o curso hoje. [...] (E02)

Quanto ao segundo aspecto abordado nesta Dimensão, se o CSTGP tem dispositivos que o tornem flexível e capaz de adaptação ao mercado, constatamos que a maioria dos entrevistados concorda que essa flexibilidade e adaptação ao mercado estão caminhando com a nova matriz curricular. A opinião do E03 exemplifica o pensamento da maioria dos entrevistados:

[...] Acho que ele caminha agora com a nova matriz. Eu vejo um nível de engessamento e algumas lacunas que dificultam a inserção no mercado. Acredito que com a nova matriz o curso vai se aproximar um pouco mais, pois se avança num sentido de dar esse papel de inserção no mercado nessa perspectiva tecnológica. Na tecnologia da gestão. Na perspectiva de empregabilidade e praticidade. [...] (E03)

Sobre a nova matriz, o entrevistado E01 relata que ocorreram grandes embates ideológicos durante o processo de reformulação da matriz curricular. Ele nos relata que:

[...] No processo de reformulação da matriz curricular do nosso curso ocorreram grandes embates ideológicos. Por esse motivo nós passamos sete meses discutindo. Porque pela minha própria formação eu não consiga conceber uma separação, por exemplo, de determinados conceitos. [...] (E01)

Dois dos entrevistados são categóricos em dizer que não existem esses dispositivos. O entrevistado E03 faz uma leitura do curso no modelo atual dizendo que:

[...] o curso é um mini bacharelado em ciência política. Mesmo que tenha tentado cobrir isso com as optativas, com atividades práticas de estágio [...].(E03)



Ele faz essa análise baseado no formato dos TCCs que são empregados no modelo atual do CSTGP, conforme ficou evidenciado na seguinte opinião:

Se você olhar os TCCs daqui, eles acompanham aquilo que você poderia encontrar em curso de bacharelado e com nível de praticidade muito menor do que diversos outros bacharelados. (E03)

O entrevistado E01 considera o curso no seu modelo atual muito fechado em “suas caixinhas de disciplinas”, mesmo tendo tendências interdisciplinares. Ele formula que esta questão é um desafio de implementação do ponto de vista conceitual e ideológico.

Ainda em relação à questão se o CSTGP tem dispositivos que o tornem flexível e capaz de adaptação ao mercado, dois participantes divergiram dos demais e assim se expressaram:

[...] Sim, o curso tem dispositivos que o tornam flexível. Seu objetivo deve, a exemplo da missão desta universidade, contribuir para o desenvolvimento cultural, social e tecnológico desta região. É na autonomia que é a marca de uma instituição universitária, na elaboração participativa de procedimentos, regras, meios planejadamente ordenados, e na qualidade e compromisso de sua comunidade acadêmica com a gestão e preocupação com a formação ofertada que o CSTGP demonstra os seus dispositivos e disposição de exercer sua responsabilidade. (E05)

Não subscrevo essa relação de adaptação ao mercado, acredito que a função de um curso superior é justamente propor novas práticas, soluções e conhecimento para o campo profissional e não, simplesmente, se adaptar a ele. (E04)

No terceiro aspecto abordado nesta Dimensão, buscamos saber quais abordagens os docentes utilizam para aproximação da sala de aula com o mercado. Todos os entrevistados convergem no mesmo quesito de trazer para sala de aula as experiências práticas, exemplos práticos e estudos de casos que estimulem no aluno esta aproximação entre o referencial teórico e a realidade.

O entrevistado E01 se diz privilegiado, pois trabalha com disciplinas mais instrumentais. Ele afirma que não adianta fazer mil teorias se, na prática, não funcionarem. Seu pensamento assim se expressou:

[...] Eu quero que o aluno saia daqui sabendo operacionalizar, instrumentalizar, implementar. Não adianta você pensar em instrumento sem reflexão, como não ainda ficar só na reflexão, sem pensar no instrumento. [...] (E01)

E01 reforça sua fala afirmando que o CSTGP tem uma falha muito grande em relação aos seus instrumentos:

[...] nós trabalhamos muito pouco ainda no curso a questão da instrumentalidade e que, a meu ver, o pouco que a gente trabalha ainda tem um caráter enviesado. [...] (E01)

O entrevistado E02 afirma lecionar uma disciplina com bastante conteúdo, com foco no território e principalmente com foco local, buscando integrar os estudantes nas suas realidades locais. Ele nos relata que:

[...] A gente vai tratar a questão de foco no território, foco no desenvolvimento local e é aí que vem então essa aproximação com o mercado. A gente levanta sempre a necessidade dos estudantes estarem atentos às realidades territoriais, peculiares aos seus municípios de residência e particularmente Cachoeira, São Felix e o Recôncavo. [...]. (E02)

Estas foram as opiniões mais significativas que nos mostram as propostas dos docentes a respeito do atendimento ao mercado de trabalho. Também foi possível extrair das entrevistas quais foram as abordagens utilizadas pelos docentes para aproximar o aluno com o mercado, umas das características principais do caráter tecnológico.

#### **4.4.3 Abordagens didático-metodológicas que ressaltem o caráter tecnológico**

Para esta Dimensão buscamos abordar o docente quanto ao levantamento das técnicas focadas na prática/reflexão sobre a prática, nas especificidades da atuação da gestão pública e identificar de que forma o docente aproxima o aluno da atuação como gestor público, observados elementos político-culturais-científicos da sua formação. Por último, verificar se o CAHL tem suporte estrutural para aplicação das práticas e conteúdos específicos da gestão.

Como abertura dessa Dimensão, buscamos verificar se os docentes entrevistados já tinham lecionado antes em um curso de caráter tecnológico. Entre os entrevistados dois responderam que sim e três não. O entrevistado E01 disse que, além de lecionar em uma disciplina, foi coordenador e ajudou a criar alguns cursos tecnológicos. Ele afirma que os cursos tecnológicos são rodeados por um grande problema:

[...] Eles passaram a ser absorvidos pelo mercado e a partir daí eles acabam virando um grande modismo ou um grande instrumento de captação de alunos por parte das universidades privadas e isso, de certa forma, foi aumentando o nível de preconceito que existe com relação aos cursos tecnológicos e, além de aumentar o índice de preconceito dos cursos tecnológicos, de certa forma causa banalização dos chamados cursos de curta duração. (E01).

Dentro desse aspecto emergiu da fala do entrevistado que a universidade assume um papel relevante com relação à utilidade social desses cursos tecnológicos. E01 afirma que:

[...] Eu sou extremamente favorável a tudo que foi feito no REUNI com relação à expansão dos cursos tecnológicos exatamente para absorver essa demanda que procurar tradicionalmente os cursos nas universidades privadas. (E01).

Outro aspecto abordado nesta Dimensão foi a forma com que o docente se preparou para dar aula em curso tecnológico, incluindo as técnicas, métodos que focalizassem a prática/reflexão nas especificidades da atuação na gestão pública.

Em relação a essa abordagem, o entrevistado E03 afirma ter lecionado em um curso tecnológico, o que daria “bagagem” para atuar no CSTGP. Na sua fala, também diz ter experiência como gestor, o que torna mais fácil esta abordagem em sala de aula.

Outro entrevistado associa os métodos utilizados em sala às experiências práticas vivenciadas por ele:

Então, eu sempre tive uma experiência prática muito grande de trabalhar em ONGs, trabalhar no governo. Então minha preparação foi muito disso, das experiências que eu tive como gestor público de algumas ONGs e órgãos públicos. (E01).

Ele afirma que, apesar de ter tido uma formação tradicional, seus trabalhos têm forte viés tecnológico pelo fato de estar sempre ligado com a prática. Então, para ele, é confortável ensinar em curso tecnológico, pois tem essa possibilidade maior de associação de teoria e prática. Este pensamento de teoria e prática também é retratado na fala do docente E04 quando diz que:

Acho importante não criar uma dicotomia entre teoria e prática, já que uma prática esvaziada de reflexão e conhecimento é apenas uma reprodução mecânica e não contribui para a melhoria da sociedade. Do mesmo modo, uma reflexão deslocada da realidade não interfere positivamente, nem contribui para o desenvolvimento da sociedade. (E04).

Estes dois entrevistados enfatizaram em suas falas que, independente do curso, não existe aprendizagem que não seja aprofundada na prática. O entrevistado E01, nessa perspectiva, afirma que:

[...] Gestão não se ensina, se prática [...]. Um desafio pra a gente docente do ponto de vista estrutural é a questão de investimento em novas metodologias de ensino-aprendizagem. (E01)

Quanto ao segundo aspecto abordado nessa dimensão, buscamos verificar os elementos político-culturais-científicos da formação do docente que contribuiu para aproximar o aluno da atuação como gestor público.

De maneira geral os docentes afirmaram que suas formações ajudaram a aproximar o aluno da atuação como gestor público, mas todos confirmam que as práticas vivenciadas por eles permitem maior praticidade nesta aproximação. Todos os entrevistados trabalharam como gestores públicos, sendo em organização não governamental, em organizações públicas, órgãos públicos, ou em movimento estudantil. Nessa perspectiva, o entrevistado E01 afirma que:

[...] Gestão antes de qualquer coisa é relacionamento, é um processo relacional [...]. (E01)

O entrevistado E01 tenta passar em sala de aula as coisas que ele teve muita dificuldade quando era estudante e ninguém lhe ensinou.

Eu, como gestor publico atuando em ONGs e atuando em alguns programas governamentais e hoje como consultor de ministério, sempre digo que tenho a obrigação de passar para meus alunos aquilo que eu sempre quis saber que meus professores nunca disseram e que tem relação com a prática. (E01).

Na opinião do entrevistado E04:

[...] Um docente deve estar preocupado em promover um ambiente produtivo de aprendizados mútuo e contínuo entre aluno e professor. [...] (E04)

Nesse sentido as opiniões se aproximam do pensamento de Bastos (1991), quando afirma que o professor, neste processo, não é o dono do saber, mas alguém que participa junto com o aluno, não deixando de contribuir com o seu conhecimento que sistematizou ao longo de sua vida, procurando dialogar, com atitudes prospectivas e posturas que busquem superar a fragmentação do conhecimento, organizando um saber comprometido com a sociedade e um fazer com características de criatividade, sabendo fazer e por que está fazendo.

A última abordagem desta Dimensão abrange a busca, no CAHL, de suporte estrutural para a aplicação das práticas e conteúdos específicos da gestão.

Apenas dois entrevistados divergiram dos demais. Um deles acredita que o melhor caminho a seguir é qualificar as formas de utilização do espaço onde o aluno pode vivenciar a gestão do próprio CAHL. Vejamos a opinião do entrevistado E03:

[...] Então eu acho que o CAHL poderia ser um espaço laboratorial, um laboratório de gestão pública. O centro ser também um espaço de prática [...]. (E03)

No entanto, o entrevistado E04 aborda, de maneira geral, as dificuldades de estrutura do CAHL:

Temos grandes e significativas dificuldades de infraestrutura que impactam, em alguma medida, todos os cursos. Não acho que é uma especificidade do Curso de Gestão Pública. (E05).

Diferente da fala do entrevistado acima, o docente E01 afirma que o CAHL não tem nenhum suporte estrutural, principalmente nas práticas e conteúdos específicos de gestão pública. Ele acredita que o desafio do docente é inovar em metodologias, o que se torna mais difícil pelo fato da UFRB não oferecer esse suporte. Fica evidente em sua fala:

[...] O grande desafio da gente é fazer e criar tecnologias, que dá muito trabalho. A universidade não nos dá suporte para inovar. [...] (E01)

Na opinião do entrevistado E02, o CAHL não tem suporte estrutural para aplicação das práticas em gestão pública. Ele associa isso à estruturação da cidade como um todo:

Aqui em Cachoeira, com forte ligação com São Felix, não tem estrutura porque é uma cidade tombada, então você não tem um espaço pra criar um campo específico estruturado para ser uma universidade e para ter locais já construídos e dotados de tudo pra funcionar num campo instrumental, laboratorial, pra gestão pública. (E02).

E02 relata que, quando o CAHL foi criado, só oferecia quatro cursos e que, atualmente, tem-se o dobro com a mesma estrutura. Relata ainda que o curso de gestão pública é uma peça estranha não só por ter o caráter tecnológico, mas pela área de conhecimento mais aplicada, o que o diferencia dos sete outros cursos oferecidos no Centro.

#### **4.4.4 Discriminação**

Nesta Dimensão buscamos identificar a percepção dos docentes acerca de discriminação, por parte da comunidade acadêmica e do mercado de trabalho, em relação ao caráter tecnológico do CSTGP. Para análise dessa Dimensão foi perguntado aos docentes do curso se sofrem alguma discriminação por parte da comunidade acadêmica por estarem vinculados a um curso tecnológico.

Apenas um entrevistado relata ter sofrido discriminação por parte da comunidade acadêmica. Isso fica evidente em sua fala:

[...] Eu estava falando com uma pessoa que perguntou se o curso não iria mudar para bacharelado. E eu frisei que o curso era tecnológico e que era ao contrário, que estávamos lutando pra trazer afirmação do curso tecnológico. Então a pessoa disse que onde ela lecionava tinha essa discussão [...] Falou que era melhor eu repensar nessa possibilidade de mudança de tecnólogo para bacharel. [...] (E01)

Nesta perspectiva o entrevistado E03, apesar de afirmar que nunca sofreu discriminação, é contundente ao dizer que existem comentários discriminatórios por parte de alguns professores, colegas de profissão, afirmando que:

[...] Inclusive estabelecendo comentários discriminatórios. Por exemplo, de que quem faz o curso superior de tecnologia não consegue se inserir no mercado, que são um curso menor, que os alunos são menos preparados, que ele jamais vai conseguir entrar em um mestrado [...] (E03).

O entrevistado E03 argumenta que estes comentários acontecem de forma irresponsável, principalmente no aspecto de que os discentes dos CSTGP jamais conseguiram ingressar no mestrado. Ele diz:

[...] não existe nenhuma colocação de que o aluno que fez um CST não consegue ingressar. [...] (E03)

## V. OS DESAFIOS DO CSTGP DECORRENTES DO SEU CARÁTER TECNOLÓGICO

Para identificar os desafios de implementação do caráter tecnológico no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, foram definidas (e já apresentadas) quatro diferentes dimensões. A seguir, estão relacionados os principais achados quanto aos desafios em cada uma delas.

Com principais resultados da Dimensão 01 concluímos que, de forma geral, os docentes entendem o caráter tecnológico como uma formação crítica que desenvolve aspectos relacionados à literatura, cultura, ou seja, uma formação que deve aliar a teoria e a prática.

Esta questão foi evidenciada por Mello (2007) quando diz que a educação tecnológica é aquela que prepara um cidadão competente e crítico para todo o ambiente em que vive e não só para o trabalho em si. É uma educação que prepara para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos; prepara para agir e não só para reagir, planejar e não apenas executar.

Os CSTs significam para os docentes um avanço na política de expansão do ensino superior. Eles identificam o caráter tecnológico por sua aplicabilidade, instrumentalidade, flexibilidade e praticidade, com menor duração.

Esta análise se aproxima da percepção que os discentes do CSTGP têm acerca dos cursos tecnológicos. A partir dos questionários aplicados aos discentes foi possível conhecer três aspectos que fizeram os alunos escolherem o CSTGP: associar intelecto e técnica, duração de três anos e uma divergência que diz respeito à grade curricular, já que a maioria considera que sua grade atual não retrata a instrumentalidade que o curso tecnológico busca.

Referente à Dimensão 02, os resultados apontaram que existe um desafio conceitual, pois as universidades são tradicionalistas e estão situadas mais em estudos teóricos, em que o conhecimento é visto mais do ponto cientificista. Como o intuito dos CSTs é inserir um conhecimento aplicado, ou seja, traduzir o conhecimento para uma realidade prática, a implementação dos CST se torna complicada. Evidenciamos este aspecto a partir do relato dos docentes do CSTGP, que dizem que o curso nasce do aproveitamento de oportunidades, tendo pessoas, em sua maioria, uma formação acadêmica tradicional e uma concepção de produção do conhecimento tradicional que montam um curso baseado em uma graduação muito mais conceitual e teórica. Isto pode ser percebido na fala de um professor que diz:

O curso é um mini bacharelado em ciência política, é a leitura que eu faço do curso no modelo atual. (E03).

Foi possível perceber que, mesmo frente a um extenso conjunto de diretrizes legais que regulamentam os CSTs na atualidade, eles ainda enfrentam problemas em relação à implementação. Isso fica evidente na fala dos discentes quando relatam que o CSTGP enfrenta dificuldades. Os principais aspectos relacionados foram: o preconceito da própria instituição, professores e formuladores que acabam formulando e lecionando cursos parecidos com os bacharelados, pois não conseguem adequar seus conhecimentos tradicionais para uma vertente mais prática. Em especial, ressaltam que o CSTGP começou com uma grade curricular muito teórica.

Os docentes relatam que o histórico dos CST confunde a sociedade de maneira geral e especificamente o mercado. Um dos desafios observados na fala dos docentes afirma que, de modo geral, a sociedade desconhece os cursos superiores de tecnologia e esse fator gera problemas como, por exemplo, o mercado não aceitar ou não se sentir predisposto a aceitar os egressos, pois muitas vezes não sabe como agregar o “desconhecido”. Esta ideia se aproxima do pensamento de Vitorette (2001), para quem o profissional tecnólogo ainda não está integrado na tradição cultural brasileira, sinais do passado ainda se fazem presentes, persistindo a discriminação com relação a ele. Esse fato, de acordo com Vitorette, continua a dificultar a aceitação dos CST como cursos superiores.

Um dos desafios observados foi o desconhecimento por alguns docentes sobre a demanda local e regional que resultaram na implantação do CSTGP. Para alguns, este desconhecimento é manifestado no Projeto Pedagógico do Curso de Gestão Pública, pois ele não traz um capítulo que detalhe a demanda no contexto socioeconômico.

Os docentes convergem que o curso nasce de uma oportunidade do REUNI e que, por esse motivo, não necessariamente foi feita uma avaliação aprofundada do que seria um curso com caráter tecnológico no Recôncavo da Bahia. Isso fica claro no texto de Montenegro e Zimmermann (2010), professores formuladores que dizem que, inicialmente, o curso de Gestão Pública na UFRB estava previsto para ser inserido na modalidade do Bacharelado, tradicionalmente caracterizado por quatro anos de estudos de graduação. Contudo, por mudanças ocorridas no MEC, tal curso teve que iniciar suas atividades na modalidade de Tecnólogo em Gestão Pública, de duração mínima de três anos. Contudo, a intenção no futuro era de que o curso se tornasse um bacharelado.

Evidenciamos que a maioria dos docentes afirma que, no atual modelo, o CSTGP não tem dispositivos que o tornem flexível e capaz de adaptação ao mercado e que considera que



o CSTGP evidência seu caráter tecnológico com a proposta da nova matriz curricular. A revisão da matriz vigente e a proposição de uma nova matriz foram feitas ao longo de sete meses, devido aos impasses ideológicos dos próprios docentes.

Então, percebemos como é conflituoso professores que têm originalmente formações em áreas muito diferentes se juntarem para implementar um curso de caráter tecnológico. Como relata o entrevistado E01 quando diz:

Pela minha própria formação eu não consigo conceber uma separação, por exemplo, de determinados conceitos. (E01)

Os docentes afirmam que o caráter tecnológico será salientado com as disciplinas instrumentais e na substituição do estágio, no formato atual, pelas práticas de intervenção, cuja intenção é de fato propiciar atividade prática para os alunos. Alguns docentes acreditam que dessa maneira irão despertar um caráter mais tecnológico à formação, pois seriam capazes de instrumentalizar, aplicar, implementar os instrumentos de gestão de políticas públicas com raciocínio crítico e analítico.

Nesta revisão de matriz e projeto político pedagógico do CSTGP, ocorreram mudanças também nos trabalhos de conclusão do CSTGP. Um dos docentes entrevistados declarou que os TCCs que estavam no curso tinham a lógica dos TCCs de bacharelado. Com a reformulação da matriz curricular, o caráter tecnológico deverá ficar mais evidenciado nos TCCs, pois começam a agregar produtos tecnológicos.

Nos resultados da Dimensão 03, percebemos nas entrevistas que os docentes buscam construir um saber ser que vai além do saber fazer. O fato de o professor ser um investigador, um pesquisador permanente em sua área de conhecimento é essencial para aliar a teoria e a prática.

Esta análise dialoga com o pensamento de Takahashi (2008) que diz que metodologia praticada abrange técnicas, métodos e estratégias focadas na aprendizagem, no saber e no saber-fazer, com propostas didático-pedagógicas voltadas para a prática. Ficou evidenciado que poucos docentes já tiveram contato com algum curso tecnológico, mas todos afirmam trazer suas experiências práticas, estudos de casos, suas experiências profissionais para aproximar o aluno com o mercado de trabalho e com a atuação como gestor público, pois a maioria dos docentes trabalhou como gestor.

Existem dois aspectos importantes referentes à estrutura do CAHL que emergiram das respostas dadas pelos docentes.

Primeiro alguns afirmam que a Universidade não tem infraestrutura de modo geral e não oferece aos docentes a possibilidade para as práticas, ou seja, o ensino fica preso à sala de aula. Contrapondo o que um curso tecnológico exige, a reflexão junto à prática, fica difícil entender a tecnologia somente em sala de aula. Se o tecnológico é definido pela especificidade de atendimento de um determinado segmento de mercado, é preciso que o professor tenha acesso a essas ferramentas para ensinar.

E o segundo aspecto é que a Universidade foi instalada em uma cidade tombada e não se teria espaço para criar um campo específico estruturado e de ter locais já construídos e dotados de tudo para funcionar em um campo instrumental, laboratorial, para a gestão pública.

Quanto à Dimensão 04, de acordo com o que foi relatado percebemos que existe no meio acadêmico um olhar aos CST de forma discriminatória. De acordo com Manfredi (2002), no país a “cultura” do bacharelado é determinante, cultura essa que valoriza apenas o diploma de cursos tradicionais de graduação.

Os resultados apontaram também que a maioria dos alunos, totalizando 90%, considera que os cursos tecnológicos não são a mesma coisa que um curso técnico e que para 53,3% dos discentes a sociedade não reconhece o superior tecnológico como ensino superior. Alguns discentes se sentem discriminados dentro da própria UFRB, seja por meio de processos de seleção para pós-graduação, pois dizem aceitar os egressos dos cursos tecnológicos, mas pedem carga horária mínima muito superior àquela exigida por lei para esta modalidade de ensino, e pelos concursos públicos que acontecem na própria instituição e que excluem a possibilidade de participação de tecnólogos.

As políticas públicas do MEC nos últimos anos trouxeram uma nova perspectiva de formação superior para o Brasil que já existe em outros países. Em abril de 2004, o MEC/Setec publicou o documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*, reafirmando o papel estratégico dessa modalidade dentro de sua política econômica nacional.

Conforme relato dos entrevistados, percebemos as quebras dos seguintes estigmas do passado em relação ao curso superior de tecnologia: “é um curso curto sem qualidade”, “é técnico de nível superior”, “especializado no fazer”. O “tecnólogo é inferior às outras modalidades de ensino”, “tecnólogo é só um pouquinho mais que o técnico”.

## VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi identificar os desafios de implementação do caráter tecnológico no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Para analisá-los, relacionamos quatro dimensões. A primeira dimensão lida com o (des) conhecimento do que significa o caráter tecnológico de cursos superiores na visão dos docentes e dos discentes do CSTGP. A Dimensão 2 volta-se para o CSTGP e sua proposta de atendimento ao mercado de trabalho. A Dimensão 3 aborda a escolha didático-metodológica adotada pelos docentes do CSTGP. Por fim, a Dimensão 4 diz respeito à percepção de alunos e docentes de discriminação, por parte da comunidade acadêmica e do mercado de trabalho, em relação ao caráter tecnológico do CSTGP.

Algo que ficou claro no mosaico do caráter tecnológico foi que os tecnólogos agregam o saber fazer com reflexão crítica e conceitual, o que é claramente apresentado também nos posicionamentos dos docentes do CSTGP que participaram das entrevistas.

Percebemos que os alunos buscam no CSTGP uma formação rápida com qualidade associada a uma grade curricular ligada à atuação. As razões de escolha pelo CST menos marcadas pelos alunos respondentes do questionário estavam relacionadas ao mercado, o que pode evidenciar que o aluno não se sente parte efetiva desse mercado.

Quanto à infraestrutura do CAHL, torna-se um desafio de implementação na percepção de boa parte dos entrevistados na medida em que se necessita de melhoria / modernização para fazer frente às novas tecnologias. Alguns docentes afirmam que a Universidade não assegura infraestrutura que possibilite práticas da gestão pública, colocando o ensino muito no espaço da sala de aula. Por esse motivo fica o desafio do docente em articular a teoria e a prática sem um suporte estrutural para empregar as abordagens didáticas que visem evidenciar o caráter tecnológico do curso.

Para Mello (2007) o setor produtivo prefere contratar bacharéis e no próprio setor público, em se tratando de concursos públicos, também não há reconhecimento do título de tecnólogo para funções que exijam graduados.

Existe, então, uma contradição entre o discurso governamental sobre a necessidade de formação tecnológica para o mercado de trabalho e a realidade encontrada entre os discentes. O entendimento disso ajuda a compreender a necessidade de políticas públicas que ressaltem o caráter superior tecnológico.

Concluimos que o CSTGP vem enfrentando desafios de implementação, principalmente por não ter evidenciado seu caráter tecnológico no projeto político pedagógico atual. Reconhecer o CSTGP como ensino superior é um dos desafios, pois dessa forma a sociedade teria o conhecimento sobre os aspectos relativos a essa modalidade de ensino superior tecnológico, quebrando o senso comum de que esses cursos são menos qualificados por causa da sua carga horária. Esta análise se aproxima do entendimento de Jucá, Oliveira e Souza (2010) quando destacam que, embora exista uma herança fundamentada no preconceito acadêmico, os Cursos Tecnológicos integram a Educação Superior na condição de graduação e são regidos pela legislação própria do ensino superior, não devendo ser, portanto, considerados cursos de curta duração, mas com uma carga horária necessária para a formação de profissionais competentes e em plena sintonia com o mundo do trabalho.

Diversas pesquisas são ainda necessárias para explorar os questionamentos levantados. Alguns futuros estudos que podem contribuir envolvem pesquisar a comparação entre currículos e práticas pedagógicas de cursos tecnológicos e de bacharelado; a concepção de currículos para os cursos tecnológicos em gestão; a construção e compreensão de estratégias metodológicas; a avaliação apropriada para as metodologias de ensino desses cursos; a avaliação das políticas públicas brasileiras na educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação em gestão pública.

Em suma, neste trabalho, a contribuição a ser dada é divulgar os desafios de implementar o caráter tecnológico nas universidades e inseri-los na agenda de debates de forma a acompanhar os impactos da expansão dos cursos tecnológicos para a própria modalidade, para a academia, para os docentes e para os discentes. De forma mais ampla, também para as políticas públicas voltadas para essa área, uma vez que estas necessitam de contínuo acompanhamento e adequação.

## VII. REFERÊNCIAS

ACIOLI, Maria. FCL; JUCÁ, Mario Cesar; OLIVEIRA, Paulo Jorge de; SOUZA, Romildo José de. **Cursos Superiores de Tecnologia: Percepção dos Alunos das Instituições de Ensino Superior no Estado De Alagoas**. Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social. XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2011.

ANDRADE, Andréa de Farias Barros. **Cursos Superiores de Tecnologia: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes**. Dissertação de Mestrado. UNB. Brasília, 2009.

ARAUJO, Edgilson Tavares; BOULLOSA, Rosana de Freitas; SENA, Jaqueline; GUIMARAES, Pedro Guido. A Construção social da formação em gestão social: Uma análise a partir dos currículos de cursos de graduação e pós-graduação. VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social- ENAPEGS,6,2013.Belem-Pará.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **A educação tecnológica: conceitos, características e perspectivas**. In: \_\_\_\_ (Org.). Tecnologia & Interação. Curitiba: PPGTE/CEFETPR, 1998. Cap. 2, p. 31-52.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Cursos superiores de tecnologia: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico profissional**. Brasília: SENETE/MEC, 1991.

BRANDÃO, Marisa. **Cursos superiores de tecnologia: democratização ao acesso ao ensino superior?** Trabalho e Educação. CEFET-RJ. Ano 5, nº5, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2. Do artigo 36 e os artigos 39 a 42 referentes à Educação Profissional da lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 97.333**, de 21 de dezembro de 1988. Documenta, Brasília, n.o 337, p. 307, jan. 1989. Publicado no D.O.U. de 22/12/88. Autoriza o funcionamento do curso superior de tecnologia em Hotelaria, do Instituto Superior de Hotelaria e Turismo, em São Paulo, Estado de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5840** de 13 de Julho de 2006. Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.773** – 09 de mai. 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. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que conferiu flexibilidade aos cursos superiores no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 10/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm). Acesso em: 11/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as atuais diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.151** de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia UFBA, e dá outras providências. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/402739.pdf>. Acesso em Dezembro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741** de 16 de jul. de 2008 – altera dispositivos da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 29**, de 12 de dezembro de 2002. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico. Disponível em <http://www.mec.gov.br/setec/educprof/eductecno/parecer>. Acesso em 10/10/2013

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE / CES 436/2001**. Trata dos Cursos Superiores de Tecnologia-Formação de Tecnólogos. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES n. 277**, de 07 de dezembro de 2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. - Eixo Tecnológico: Gestão e Negócio.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 3643** de 09 de Novembro de 2004. Dispõe sobre os processos de avaliação e regulação das instituições e dos cursos de educação superior do Sistema Federal de Ensino Superior. Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br>. Acesso em Dezembro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC normativa Nº 40** de 12 de Dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>. Acesso em Dezembro, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº3**, de 18.12.2002, institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em Dezembro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONAC nº 035/2009**, de 23 de dezembro 2009. Aprova a criação dos Cursos de Graduação: Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Letras com Libras e Língua Estrangeira, Tecnologia em Gestão Pública, Tecnologia em Gestão Ambiental e Bacharelado em Artes com Ênfase Multimeios da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em [http://www.ufrb.edu.br/cahl/images/legislacao/resolucao-35-09-conac-criacao\\_cursos-gestao\\_publica.pdf](http://www.ufrb.edu.br/cahl/images/legislacao/resolucao-35-09-conac-criacao_cursos-gestao_publica.pdf). Acesso em: 12 de Janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONAC nº 011/2010**, de 11 de maio 2010. Aprova o Projeto Político Pedagógico de Criação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública - Noturno desta Universidade Disponível em [www.ufrb.edu.br/cahl/images/legislacao/resolucao-11-10-conac\\_aprovacao\\_gestao\\_publica.pdf](http://www.ufrb.edu.br/cahl/images/legislacao/resolucao-11-10-conac_aprovacao_gestao_publica.pdf). Acesso em: 12 de Janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONAC nº 021/2012**, de 02 de agosto 2012 Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública.

Disponível em:  
file:///C:/Documents%20and%20Settings/jscher/Meus%20documentos/Downloads/Resolu%  
2021-2012%20Gesto%20Pblica.pd. Acesso em: 12 de Janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONAC nº 022/2012**, de 02 de agosto 2012. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento de estágio obrigatório e não obrigatório do Curso de Tecnologia em Gestão Pública. Disponível em:

<http://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/imagens/Estagio/RESOLUCAO%202021-2012-CONAC-REGULAMENTO%20ESTGIO>. Pdf. Acesso em: 12 de Janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE/CES (2001): **Parecer 436**. Diário Oficial da União de 6/4/2001, Seção 1E, p. 67. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acessado em 10 de outubro de 2013. Diário Oficial da União de 6/4/2001, Seção 1E, p. 67. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

BOULLOSA, R. F. et alli. Avaliação participativa de propostas e práticas pedagógicas na formação em gestão social: descobrindo olhares e construindo novos horizontes de pesquisa. In: **Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social** - ENAPEGS, 3., 2009, Juazeiro-Bahia; Petrolina-Pernambuco. (Oficina). Anais eletrônicos... Juazeiro do Norte: UFC, 2009.

DUCH, M.A.B.G; LAUDARES, J.B. **Estudo da Implementação de Cursos Superiores de Tecnologia por Instituições de Ensino Superior Mineiras**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FAVRETTO, Juliana **Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia**. . Gestão Universitária. IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul Florianópolis, 2009.

GOMES, C.G.; OLIVEIRA, E.L. **Curso superior de tecnologia como instrumento de inserção no mercado de trabalho regional: o caso do norte fluminense**. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu – MG – Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006, 2006.

JUCA, Mario Cesar; OLIVEIRA, Paulo Jorge de; SOUZA, Romildo José de. **Cursos Superiores Tecnológicos: Um avanço da Educação Superior no Brasil**. Gestão Universitária. X Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, Brasil. Mar del Plata, 2010.

LAUDARES, João Bosco; FIÚZA, Jalmira Regina; ROCHA, Simone. **Educação Tecnológica: Os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETS Minas Gerais e Paraná pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04**. Diálogos Sobre o Trabalho: perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Rubens de Oliveira. **Cursos sequenciais de nível superior – caminhos para uma análise de discursos cruzados**. Educação e Sociedade, p. 1- 23,2000.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES No. 277/2006: Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Gabinete do Ministro,

Brasília: DF. 7 dez. 2006. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf)>. Acesso em: Outubro de 2013.

MELLO, Simone Portella Teixeira de. **Competências requeridas – competências adquiridas: o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações do Centro Federal de Educação Tecnológica**. Porto Alegre, 2007, Tese (Doutorado).

MONTENEGRO, Nelson Eugenio; ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. **O Curso de Gestão Pública no Recôncavo da Bahia**. Temas de Administração Pública. Araraquara, ed. especial, v.1, n-6, 2010.

OLHARDIRETO. **Tecnólogos já podem sonhar com concurso público para o Estado**. Notícia disponível: [www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?edt=33&id=163601](http://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?edt=33&id=163601). Acesso em Janeiro, 2014.

PELA, J.J. **Cursos Superiores de Tecnologia no CEFET- ES: Implantação e Perspectivas**. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências em Educação, Área de concentração em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Agronomia – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 71 fls., 2005.

PETEROSI, Helena Gemignani. Educação e Mercado de Trabalho. **Análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Loyola, 1980.

PORTALAZ. **Tecnólogos lutam para serem aceitos em concursos no setor público**. Artigo publicado em: <http://www.portalaz.com.br/noticias/geral/110157>. Acesso em Janeiro 2014.

RIBEIRO, Alan do Nascimento; BARACHO, Maria Amarantes Pastor; OLIVEIRA, Teresinha Rodrigues de. **Cursos Tecnológicos em Nível Superior: Breves Apontamentos**. Cefet-MG. IV- SENEPT, Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Disponível em [http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais\\_I\\_SENEPT08](http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_I_SENEPT08). Acesso em Dezembro de 2013.

SEVERINO, João Batista Donizete; KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. **Tecnólogos: O Desafio do Mercado de Trabalho**. Revista da catolica2, volume 3, nº 5, artigo35. Uberlândia, 2011.

SMANIOTTO, Sandra Regina Uliano. **Cursos Superiores de Tecnologia: percepção de mudanças entre os alunos não tradicionais**. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TAKAHASHI, Adriana RW; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. **Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional**. Scielo Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59,p. 207-228, 2008.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **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, p. 385 a 414, 2010.

UNIVERSIA. **Tecnólogo?** Artigo disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/10/04/497375/tecnologo>. Acesso em outubro, 2013.



VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 9º Ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. Dissertação de Mestrado. **A Implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia** no CEET-PR. Paraná, CEFET-PR-Unidade Curitiba, 2001.

## **VIII. APÊNDICES**

- I. Roteiro de entrevista com os professores – formuladores, os docentes atuais e o coordenador do colegiado.
- II. Questionário aplicado aos alunos.
- III. Termo de consentimento informado.

**8.1 Roteiro de entrevista com os professores – formuladores, os docentes atuais e o coordenador do colegiado.**

**Quais os desafios observados na implementação do caráter tecnológico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da UFRB/CAHL?**

**Entrevista**

1. Nome: \_\_\_\_\_ n<sup>o</sup>
2. Sexo: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_
3. Formação: \_\_\_\_\_
4. Qual a sua opinião sobre a implantação dos cursos superiores de tecnologia?
5. Para você o que significa o caráter tecnológico de cursos superiores? E o do CSTGP?
6. Você já tinha lecionado antes em curso de caráter tecnológico?  
(    ) Sim                      (    ) Não
7. Como você se preparou para dar aula em um curso tecnológico?
8. O CSTGP tem dispositivos que o tornem flexível e capaz de adaptação ao mercado?
9. Que abordagens você utiliza para aproximar a sala de aula do mercado de trabalho?
10. Você tem conhecimento das demandas locais e regionais que resultaram na implantação de um curso de tecnologia em Gestão Pública?
11. Quais elementos político-culturais-científicos da sua formação te ajudou a aproximar o aluno da atuação como gestor público?
12. Você acredita que o CAHL tem suporte estrutural para aplicação das práticas e execução de conteúdos específicos de gestão? Por quê?
13. Você sofre alguma discriminação por parte da comunidade acadêmica por estar vinculado a um curso Tecnológico? Em caso de ter respondido sim, como se manifesta esta discriminação?

## 8.2 Questionário aplicado aos alunos.

### Os desafios na implementação de cursos tecnológicos: o caso do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública - UFRB

**Prezado (a) Senhor (a),** Pedimos sua atenção para responder rapidamente a este questionário que compõe a pesquisa Os desafios na implementação de cursos tecnológicos: o caso do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública - UFRB, que tem como objetivo, identificar os desafios na implementação do caráter tecnológico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na UFRB.

#### 1. Gênero

Masculino       Feminino

#### 2. Idade

18 a 25     26 a 35     36 a 45     46 a cima

#### 3. Que aspectos do caráter tecnológico contribuíram para a escolha do CSTGP?

- Associar intelecto e técnica
- Bem aceito no mercado
- Duração de 03 anos e formação profissional
- Evolução de cursos de tecnologia
- Flexibilidade e aspecto prático
- grade curricular ligada à atuação
- Interessante
- Mais técnico
- Mais voltado ao mercado
- Por ser um curso focalizado
- Rapidez
- Afinidade com trabalho

#### 4. Para você, um curso tecnológico é o mesmo que curso técnico?

sim                       não

#### 5. O que você pensa sobre os cursos Tecnológicos?

---

---

---

#### 6. Você se sente discriminado como aluno de um curso tecnológico?

sim                       não

#### 7. Em caso de ter respondido sim, como se manifesta esta discriminação?

por meio de processos de seleção para cursos de pós-graduação

( ) por meio dos concursos públicos

( ) outros. Quais?

---

---

**8. Você julga que os cursos superiores de tecnologia enfrentam dificuldades na sua implementação? Por quê?**

---

---

**9. Em sua opinião, a sociedade reconhece o superior tecnológico como ensino superior?**

( ) Sim

( ) Não

**CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS.  
COLEGIADO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA.**

TERMO DE CONSENTIMENTO IIFORMADO

Título do Projeto: Os desafios observados na implementação do caráter tecnológico em cursos superiores: o caso do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública - UFRB

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro ter conhecimento dos termos e procedimentos que serão desenvolvidos como parte das atividades de coleta de dados para o trabalho de conclusão do curso de graduação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, cujo objetivo é: **Identificar os desafios na implementação do caráter tecnológico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Publica na UFRB.**

Assim sendo, afirmo a minha disposição para responder a entrevista, ou colaborar com o procedimento de pesquisa, desde que todos os dados aqui obtidos sejam somente utilizados para o referido trabalho acadêmico e que minha identidade, bem como a de outros sujeitos envolvidos no processo de coleta de dados/informações, sejam resguardadas e mantidas em sigilo profissional. Do mesmo modo, fica assegurado que poderei declinar minha participação a qualquer momento do processo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura