

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Vania Cristina Machado Barata

**Representações sobre os cursos de engenharia do Centro Federal
de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG**

MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

São Paulo

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Vania Cristina Machado Barata

**Representações sobre os cursos de engenharia do Centro Federal
de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG**

MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Ciências Sociais pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo –
PUC-SP, Área de Concentração:
Sociologia, sob a orientação da
Professora Dra. Marisa do Espírito Santo
Borin.**

São Paulo

2010

ERRATA

Dissertação de Mestrado: Representações sobre os cursos de Engenharia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

Vania Cristina Machado Barata

Página	Linha	
24 e 25	26 a 32	desconsiderar o parágrafo

Página	Linha	Onde de lê	Leia-se
27	26	se viu-se	viu-se

Página	Linha	
46	24 a 28	desconsiderar o parágrafo
74	25	desconsiderar a última frase
80	07 a 14	desconsiderar o parágrafo

Banca Examinadora

A Anna Maria, Marcelo, Breno e Alessandra com todo meu carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora, em primeiro lugar, por acompanharem toda minha trajetória de vida. Por me conhecerem por completo, guiando meus passos, pelos caminhos que escolhi.

À minha querida mãe Anna Maria, pelo exemplo de dedicação e amor incondicional, pela constante presença e incentivo em toda minha vida.

Ao meu saudoso pai Coracy Barata, que agora acompanha minha caminhada ao lado de Deus, mas que esteve sempre presente nas etapas importantes de minha vida. Sei que está vibrando com mais esta vitória.

Ao meu fiel marido Marcelo pela compreensão, durante todo esse período de estudos, quando precisei me ausentar, para me concentrar melhor. Por todo o companheirismo, amor e confiança, em mim depositados.

Aos meus filhos Breno e Alessandra, pelo sentimento de amizade e confiança, muito além do relacionamento mãe e filhos. Pelo carinho, paciência, incentivo e compreensão pelas ausências.

Aos meus irmãos Ricardo e Cristina; cunhados Ercília e Pedro; sobrinhos Priscila, Camila, Rafael, Fernanda e Daniela, que apesar da distância, estão sempre presentes de coração.

Aos amigos especiais, tais como: Mônica Mansur, por sua cumplicidade e apoio. Sempre presente com sua amizade, em todos os momentos, principalmente durante o mestrado. Angélica, por suas orações e palavras de apoio, além de muita amizade, um carinho especial, cooperação e incentivo.

Aos colegas do NAE-CEFET-MG, pelo interesse e suporte para esse trabalho.

Aos colegas de mestrado, em especial à Maria Auxiliadora pela compreensão da tensão do momento, conseguindo apaziguar os ânimos. À Ana Lúcia, pelo senso de coletivo e união. Pela preocupação com o bem-estar dos colegas, principalmente, durante nossa estadia, em São Paulo.

À minha orientadora Marisa Borin, que incentivou e acreditou na conclusão e sucesso dessa dissertação, acompanhando cada passo, fazendo sempre o possível, para que o mesmo saísse da melhor forma.

À professora Dulce e professor Luiz Wanderley, por compartilharem seus conhecimentos, propiciando um maior e melhor conteúdo no desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Flávio Santos, diretor do CEFET-MG, por incentivar os servidores na busca de melhorias, através da capacitação profissional, oferecida aos funcionários. Ao professor Tarcísio, por ter entendido a necessidade e importância desse mestrado. Por acatar minhas ausências ao trabalho, sempre que necessário.

A todos os professores da PUC-SP, pela competência e ensinamentos repassados, nos capacitando para concluir o trabalho com sucesso.

Aos alunos, ex-alunos, egressos do CEFET-MG, discentes de outras instituições de ensino, pais e empresários, por permitirem as entrevistas. Agradeço pela disponibilidade de participar da pesquisa, dando um maior embasamento ao trabalho.

Agradeço, enfim, a todos que, direta ou indiretamente, deram suporte e incentivo, para que eu pudesse realizar esta travessia. Pessoas que podem não ter sido citadas, mas que são especiais e sabem que são.

RESUMO

BARATA, Vania Cristina Machado: “Representações sobre os cursos de engenharia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG”

O presente trabalho tem como objetivo conhecer representações sobre os cursos de engenharia, na atualidade, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), situado em Belo Horizonte, com foco no fenômeno da evasão. Procura-se identificar os fatores que suscitaram essa ocorrência e as razões que levam alunos, aprovados no vestibular, a desistirem das vagas dos cursos da referida Instituição. O recorte que circunscreve a pesquisa está direcionado para três cursos: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção Civil. Nossa hipótese é que, no imaginário social, o CEFET-MG ainda não alcançou uma “legitimidade” enquanto instituição de ensino superior. Para tal fim, percorre-se a origem histórica do CEFET-MG e um debate sobre o ensino superior no contexto da realidade brasileira. O eixo central da pesquisa se baseia no conceito de “representação social”, principalmente, da teoria de Pierre Bourdieu, entre outros autores. Utiliza-se a metodologia qualitativa apoiando-se na entrevista semi-estruturada como fonte principal de acesso ao conhecimento da problemática estudada.

Palavras-chave: Representação; Ensino Superior; Ensino Técnico.

ABSTRACT

BARATA, Vania Cristina Machado: “Representations of the engineering courses of the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais - CEFET-MG”

This study aims to know the present representations of the engineering courses of the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG), situated in Belo Horizonte. It focuses on the school drop-out and seeks to identify the factors which have caused it as well as the reasons why the students, after passing the entrance exams, give up studying there. The research focuses on three courses: Electrical Engineering, Mechanical Engineering and Civil Production Engineering. Our hypothesis is that, in the social imaginary, CEFET-MG has not reached “legitimacy” as an institution of undergraduate education yet. For this purpose, the historical origin of CEFET-MG is reviewed and there is a debate about the undergraduate education in the context of the Brazilian reality. The central focus of the research is based on the concept of “social representation”, mainly the theory of Pierre Bourdieu, among others. The qualitative methodology is used, and the semi-structured interview is the main source to the knowledge of the problem studied.

Key-words: Representation; Undergraduate Education; Technical Education.

LISTA DE SIGLAS

GATS - Acordo Geral sobre o Comercio e Serviços

ABENGE - Associação Brasileira de Educação em Engenharia

ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação

AVALIES - Avaliação das Instituições

Andes-SN - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional

BH - Belo Horizonte

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular

CREA - Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura

EAA-MG - Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais

EUA - Estados Unidos da América

ENADE - Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional de Ensino Superior

FASUBRA - Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras

GERES - Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior

GTPE - Grupo de Trabalho Política Educacional

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

IES - Instituição de Ensino Superior

IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG - Minas Gerais

MEC - Ministério da Educação

DCN - Novas Diretrizes Curriculares

NAE - Núcleo de Apoio ao Ensino

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PR - Paraná

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PROUNI - Programa Universidade para Todos

RS - Representações Sociais

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJ - Rio de Janeiro

REUNI - Reorganização e Expansão das Universidades Federais

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAIS - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNED's - Unidades Descentralizadas no Estado

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UT - Universidade Tecnológica

USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação candidato/vaga nos concursos de vestibular	93
Tabela 2 - Número de alunos chamados na lista de excedente/curso	93
Tabela 3 - Número de alunos evasores/semestralmente	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Engenharia Elétrica: carga horária com os respectivos eixos	70
Quadro 2 - Engenharia Mecânica: carga horária com os respectivos eixos	71
Quadro 3 - Engenharia de Produção Civil: carga horária com os respectivos eixos .	73
Quadro 4 - O CEFET-MG enquanto Escola Técnica	96
Quadro 5 - O CEFET-MG enquanto Instituição de Nível Superior	99
Quadro 6 - Fatores determinantes para cursar engenharia no CEFET-MG	103
Quadro 7 - Motivos da evasão	106
Quadro 8 - Avaliação dos cursos de engenharia do CEFET-MG	108
Quadro 9 - Conceito universidade	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
METODOLOGIA	18
CAPÍTULO I - UM DEBATE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	22
1.1 Um breve histórico	22
1.2 Funções múltiplas das universidades	35
1.3 O Ensino Superior no contexto no contemporâneo	41
CAPÍTULO II - O CEFET-MG- DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE AO ENSINO SUPERIOR	50
2.1 O Ensino profissionalizante e a constituição do CEFET-MG	50
2.2 Inserção dos cursos de graduação - CEFET-MG	65
2.2.1 O Perfil profissional dos cursos: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção Civil	70
2.3. Em debate: Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação Tecnológica	73
CAPÍTULO III - MATRIZ CONCEITUAL	77
3.1 As Teorias das Representações Sociais	78
3.2 O Pensamento de Bourdieu: <i>habitus</i> , campo, cultura	83
CAPÍTULO IV - AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O CEFET-MG E SEUS CURSOS DE ENGENHARIA	92
4.1 O CEFET-MG enquanto Instituição Educacional	95
4.2 Fatores determinantes pela escolha do curso superior no CEFET-MG	103
4.3 Motivos que conduziram à evasão do curso superior do CEFET-MG	105
4.4 Avaliação dos cursos de ensino superior do CEFET-MG em comparação com outras instituições em BH	108

4.5 A relação entre a imagem de Universidade e o CEFET-MG como instituição de Ensino Superior	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

“Um autor no verdadeiro sentido é alguém que torna públicas coisas que todo mundo percebia confusamente.” (BOURDIEU, 2009a, p.102).

Como psicóloga, atuante no Núcleo de Apoio ao Ensino - NAE, Campus II do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, acompanho e participo da relação escola/ aluno/ sociedade, há algum tempo.

Essa prática profissional me possibilitou identificar, nos últimos anos, uma freqüente evasão de alunos do ensino superior no CEFET-MG, assim como, a desistência de um número significativo de candidatos em relação à vaga do curso de graduação, quando aprovados no vestibular. Tal cenário me impulsionou a entender os determinantes dessa realidade, tendo em vista o prestígio que o CEFET-MG sempre teve como instituição de ensino.

A evasão universitária é um fenômeno social que não deve ser vista apenas por uma ótica pois, segundo Paredes (1994), é um ato que deve ser compreendido dentro dos múltiplos fatores gerados nas relações internas e externas que vão sendo construídas a partir dos projetos de vida individual, mas que são produzidas nas articulações entre as dimensões sociais e individuais (subjetividade) que suscita a possibilidade de conceber e concretizar uma trajetória de vida.

De acordo com a teoria de Bourdieu (2007), a opção profissional é balizada pelo *habitus* de classe de cada indivíduo, ou seja, uma organização das disposições sociais que são formadas e introjetadas em nível de uma representação simbólica estruturadas a partir de princípios éticos e formas de comportamento, que geram as estratégias de vida, intermediando entre sujeito e história, na dimensão individual e a dimensão social e os movimentos dentro de um espaço social que constituem seu percurso social.

Nesta direção este trabalho está estruturado com o objetivo de conhecer representações que vem sendo construídas em Belo Horizonte sobre o ensino superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), notadamente, os cursos de engenharia.

O CEFET-MG está completando 100 anos de história de ensino, tendo sua trajetória iniciada com a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (EAA-MG). Hoje, ministra cursos do Ensino Médio Técnico, Pós Técnico, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Profissionalizante, Curso de Formação de Professores, Graduação, Pós Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*. Esse percurso permitiu a construção de uma identidade educacional sólida junto à sociedade de Minas Gerais.

Desde sua criação, em 1910, como Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais,¹ instalada na capital do Estado, Belo Horizonte, passou por várias denominações e funções sociais. A Escola desde seu início comprometeu-se com a construção de práticas educativas e processos formativos que vão ao encontro do seu papel e das demandas societárias que lhe foram sendo postas. A política praticada veio se pautando pelo caráter público, além de crescente busca de integração entre cultura e produção, entre ciência, técnica e tecnologia².

Observa-se que a trajetória histórica do CEFET-MG está associada ao trabalho técnico desde sua origem, ou seja, à Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, que foi criada pelo governo central com o objetivo de ensinar um ofício aos “desvalidos da sorte” e com finalidade de retirá-los da mendicância e, de certa maneira, evitar o confronto social.

Com o crescimento da industrialização no Brasil, fez-se necessário qualificar a mão-de-obra, momento em que a instituição passa a ser denominada Escola Técnica de Belo Horizonte, com a função de preparar técnicos para atender este setor produtivo.

Em 1969, frente ao desafio colocado no auge do desenvolvimento industrial, a Escola Técnica Federal de Minas Gerais é autorizada a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no decreto nº 547, de 18 de abril de 1969. Foram implementados, em 1971, cursos de Formação de Tecnólogos e, em 1972, os primeiros cursos superiores de Engenharia de Operação nas modalidades Elétrica e Mecânica com duração de três anos, para atender especificamente a demanda industrial, especialmente da indústria automobilística. Em 1977, o Conselho

¹ As informações citadas foram retiradas da obra “**História do Ensino Industrial no Brasil**” de Celso Suckow Fonseca. Rio de Janeiro: Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro v.1 e v.2 (1961 e 1962).

² CEFET-MG – PDI - 2005-2010.

Federal de Educação, através da Resolução 5/77 de 28 de março de 1977, revoga o currículo mínimo do curso de Engenharia de Operação. Esses cursos foram transformados em Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Industrial Mecânica, com duração de 5 anos, iniciando em 1979.

Conforme a política do governo, em 1978 a instituição deixa de ser Escola adquirindo o *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Transformou-se em uma Instituição Pública de Ensino Superior no âmbito da Educação Tecnológica, uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, abarcando o ensino de nível médio e de graduação, em consonância com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e a extensão.

Atualmente, o CEFET-MG conta com nove unidades no Estado, sendo três campi em Belo Horizonte e mais nove localizados em Araxá, Contagem, Curvelo, Divinópolis, Itabirito, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha. Apresenta treze cursos de graduação, sendo que sete localizam-se nos Campi de Belo Horizonte (Bacharelado Administração, Bacharelado em Química Tecnológica, Engenharia de Computação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção Civil, Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica).

Contudo, apesar da sua atual condição de Instituição Federal de Ensino Superior, parece ainda manter a sua imagem fortemente ligada ao ensino profissionalizantes.

A partir desse contexto, criou-se o problema de pesquisa deste trabalho, circunscrito da seguinte forma: tendo em vista o prestígio e o reconhecimento que o CEFET-MG sempre teve em Belo Horizonte que fatores, hoje, estão determinando e/ou contribuindo para o aumento do número de evasões de alunos do ensino superior, peculiarmente, dos cursos de engenharia, assim como, a desistência de vagas desses cursos oferecidas pela instituição?

Parte-se do pressuposto de que a sociedade de Belo Horizonte vincula a imagem do CEFET-MG, ainda como a instituição formadora de profissionais “de chão de

fábrica”, associando os cursos de graduação a essa representação e não o identifica enquanto instituição de Ensino Superior.

Observa-se que os cursos de Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Industrial Mecânica, cursos diurnos, foram os pioneiros na modalidade de ensino superior e que, no decorrer do processo histórico vem acompanhando todas as transformações da instituição. O curso de engenharia de produção Civil é ministrado no período noturno. Todos apresentam um índice de evasão significativo constituindo a fonte de estudo para esta pesquisa. Assim, são referências relevantes para a compreensão do simbólico, instituído a partir da relação entre ensino profissionalizante, sociedade e ensino superior.

METODOLOGIA

Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade.

Mirian Goldenberg

Para se atingir os objetivos deste trabalho se utilizou o método de pesquisa qualitativa, por entender que essa abordagem possibilita uma melhor visualização e compreensão do fenômeno em estudo. Segundo Malhotra (2001), “pesquisa qualitativa é uma metodologia de pesquisa não-estruturada, exploratória, que proporciona *insights* e compreensão do contexto do problema”.

De acordo com Guareschi (2002), a escolha da metodologia para compreender o objeto de estudo desvenda a postura do seu executor diante do mundo e das coisas. Para este autor, o pesquisador qualitativo investiga a realidade com o “que está aí”, mais o “que não está aí”. Contudo, para conseguir captar os dados não apreendidos de forma imediata, é necessário fazer uso de instrumentos e métodos de análise, que de alguma maneira auxiliem a revelar o que está ausente.

Nesta direção, o conceito de representação social nos permitiu uma contribuição importante.

Conforme (Jodelet *apud* Spink, 2001, p.121) as representações sociais (RS) devem ser analisadas “articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm”.

Aliada a essa idéia, tornou-se importante identificar e analisar os conceitos de *habitus* e campo de Bourdieu, que se entrelaçam com a teoria de representação social de Moscovici, como princípio gerador e produtor das representações que na relação objetiva e subjetiva se expressam na prática dos seus agentes. Assim, compreendemos, através da observação real, as construções advindas dos nossos interlocutores.

Como assinala Bourdieu:

O sentido e a função de uma instituição se revelam sob a condição de que o investigador cheque a captar sua incidência na consciência individual. Este obriga-se, pois a verificar os nexos entre a objetividade da análise histórica ou comparativa com a subjetividade da experiência vivida. (BOURDIEU, 2007, p.XXIII)

Considerando esses fatores, a entrevista semi-estruturada foi utilizada, neste trabalho, como um importante instrumento para subsidiar a nossa pesquisa. Desta maneira, acreditamos ser possível compreender o conteúdo implícito e explícito do nosso objeto de pesquisa.

Assim, realizamos entrevistas com indivíduos que moram em Belo Horizonte, que de alguma forma têm conhecimento/vinculação com os cursos do CEFET-MG.

Alunos do CEFET-MG – currículo atual e antigo:

- 01 aluno do primeiro ano do curso de Engenharia Elétrica (atual)
- 01 aluno do primeiro ano do curso de Engenharia Mecânica (atual)
- 01 aluno do primeiro ano do curso de Engenharia de Produção Civil
- 02 alunos do décimo período do curso de Engenharia Industrial Mecânica (antigo)
- 01 aluno do décimo período do curso de Engenharia de Produção Civil

Ex-alunos do CEFET-MG:

- 01 ex-aluno (que se evadiu) do curso de Engenharia Industrial Elétrica
- 01 ex-aluno (que se evadiu) do curso de Engenharia Industrial Mecânica
- 01 ex-aluno (que se evadiu) do curso de Engenharia de Produção Civil
- 01 egresso do curso de engenharia Industrial Mecânica

Alunos do 3º colegial - rede pública e privada:

- 01 aluno cursando terceiro ano da Escola Pública da cidade de Belo Horizonte (aluno do próprio CEFET-MG)
- 01 aluno de curso preparatório para vestibular

Coordenador pedagógico do ensino médio:

- 01 Coordenador pedagógico do ensino médio (rede privada)

Pais de alunos do curso de engenharia do CEFET-MG:

- 01 Pai de aluno do curso de Engenharia Produção Civil

Representantes de empresas que recrutam alunos do CEFET-MG:

- 01 do setor de Recursos Humanos do grupo FIAT
- 02 do setor de Recursos Humanos Belgo Mineira

Alunos que passaram no vestibular do CEFET-MG (mas desistiram da vaga):

- 01 aluno que passou na Engenharia Mecânica
- 01 aluno que passou na Engenharia de Produção Civil

Solicitou-se autorização aos entrevistados para a gravação das entrevistas. Posteriormente, as fitas foram transcritas literalmente e as falas foram analisadas.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

Na introdução apresenta-se um “*rapport*” sobre o histórico do CEFET-MG o problema e a hipótese que conduzem a direção desse trabalho. Assim, como a metodologia utilizada.

No capítulo I – “Um debate sobre o ensino superior no Brasil”- subsídio para análise do ensino superior no contexto histórico sócio-político, abrangendo desde sua origem até as mudanças que vem se processando na atualidade sob uma política neoliberal.

No capítulo II – “O CEFET-MG - Do Ensino Profissionalizante ao Ensino Superior”- há um debate sobre a origem do ensino profissionalizante e suas implicações na sociedade contemporânea, situando o CEFET-MG dentro deste contexto histórico.

No capítulo III – “Matriz Conceitual”, está exposto um quadro teórico sobre “Representação Social”, como fundamento para a análise dos dados da pesquisa de campo.

No capítulo IV – “As Representações sobre o CEFET-MG e seus cursos de Graduação”, apresenta -se as entrevistas realizadas com os sujeitos selecionados para essa pesquisa. Identificam-se as representações sobre o CEFET-MG e seus cursos de engenharia, considerando que essas representações são produções objetivas, mas que estão intrinsecamente ligadas ao subjetivo do indivíduo que se constitui no social.

Por fim, estão descritas nas considerações finais os principais fatores detectados no decorrer do trabalho que permitem uma melhor compreensão dos determinantes que envolvem o problema de pesquisa em questão.

CAPÍTULO I

UM DEBATE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro que posso produzir conhecimento ainda não existente.

(PAULO FREIRE, 1995)

O objetivo desse capítulo é analisar as transformações pelas quais passa o ensino superior no Brasil, desde sua origem até a atualidade. A intenção é compreender essas mudanças, de acordo com seus significados no contexto histórico, sócio-político e econômico.

1.1 Um breve histórico

De acordo com Fávero (1980), o ensino superior foi institucionalizado no Brasil, na forma de universidade, dentro de uma ideologia bem definida, onde prevaleciam os interesses das classes dominantes vigentes. Para essa autora, a instituição de nível superior foi criada “e se adaptou, de certa forma, às condições de um ambiente intelectual mais ou menos tosco e provinciano, preocupado até hoje em privilegiar o saber letrado e, em particular, o profissional liberal”.

O ensino Superior no país era formado, inicialmente, por aglomerações de faculdades isoladas, que tinha como objetivo a formação profissional de seus estudantes. Somente na segunda metade da década do século XX é que, tardiamente, se consolidou a universidade brasileira. Este sistema universitário, inspirado na estrutura da Universidade de Coimbra (Portugal), segundo Teixeira (1999), pode ser considerado como um caso atípico dentro do contexto da América Latina. A Espanha disseminou universidades em suas colônias, enquanto Portugal nos deixou limitados às universidades da Metrópole (Coimbra e Évora). Esta ligação referia-se tanto no aspecto econômico, quanto cultural (Cunha, 1986).

Nas palavras de Azevedo,

Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abria-se, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra [...] e à de Montpellier [...]. (AZEVEDO, 1971, p.532)

Com a transferência da família Real para o Brasil (1808) passaram a existir, no país, algumas escolas superiores, entre elas, Medicina, Direito e Politécnica que eram organizadas na forma de cadeiras livres. Esses cursos tinham como objetivo formar burocratas para o Estado e profissionais liberais (CUNHA, 1983). As políticas desenvolvidas nas faculdades brasileiras se inspiravam no modelo das grandes escolas francesas, o qual estava pautado em caráter seletivo, significativamente criterioso na formação de profissionais. E, no campo da economia, tinha como principal referência a Inglaterra. Das poucas instituições que apareceram durante o período imperial, algumas sequer vingaram outras, pouco influenciaram, na alteração do *status* social vigente. Conservou-se muito mais como campo influenciado pela política/ideológica, do que como espaço de influência no campo ideológico e social.

Em 1915, as primeiras faculdades nacionais (Medicina, Direito e Politécnica) se agregaram e criou-se, através do artigo 6º do decreto nº 11.530, de 18.03.1915, a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira instituição universitária, criada pelo Governo Central. Entretanto, a união dessas escolas não garantiu um funcionamento único, elas continuaram trabalhando de maneira isolada, sem nenhuma articulação entre si; não modificaram seus currículos e nem suas práticas no seu interior. Diante desses fatos, o que se pode inferir é que essa universidade não proporcionou novas vicissitudes ao ensino superior, ao contrário, continuou sustentando uma orientação voltada para a formação profissional, conservando o caráter elitista do ensino e mantendo-se alheias às necessidades da população brasileira.

O atraso da criação da universidade no país deve-se em grande parte à resistência dos positivistas à idéia da concepção de uma universidade no Brasil, os quais consideravam a universidade uma instituição decadente e retrógrada para as necessidades no Novo Mundo, advogando, neste sentido, os cursos técnicos profissionalizantes (OLIVEN, 1990).

Nesta década (1920) o debate sobre a concepção de universidade não se limitava às questões políticas (controle estatal), mas também à idéia de universidade e suas funções na sociedade. Essas preocupações refletem as mudanças que ocorriam nos planos econômico, político e social.

O modelo universitário instituído no Estatuto de 1931 legitimou a organização do ensino superior no país. Em 1934 foi fundada a Universidade de São Paulo e, no ano seguinte, a Universidade do Distrito Federal, essas já constituídas como instituições orgânicas e integradas.

A Universidade do Brasil, criada em 1937 com a finalidade de controlar e padronizar o ensino superior, tornou-se um exemplo de ideologia oficial do Estado Novo e as outras instituições de Ensino Superior deveriam adotar como modelo no país. Diante dessa controvérsia, abre-se um debate referente às finalidades dessa instituição, e também, um questionamento sobre a complexa relação entre o Estado e a Universidade, considerando que uma das principais demandas, enquanto uma instituição constituída historicamente é a sua autonomia, especialmente acadêmica, em relação às outras instituições da sociedade e, primordialmente, em relação ao Estado. Esse momento ficou marcado por uma política educacional centralizada e expressivamente autoritária (OLIVEN, 1990).

Vale lembrar que nesse período, os estudantes brasileiros, seguindo o movimento latino-americano, depois de inúmeras tentativas conseguiram se organizar e criaram um órgão de representação estudantil, a União Nacional dos Estudantes (UNE). Esta mobilização estudantil foi um reflexo do Manifesto de Córdoba³ (1918) que tinha como eixo norteador uma mudança nas relações internas da universidade. Esse movimento marcar a entrada dos estudantes nas discussões sobre qual o papel e função da Universidade na produção do conhecimento e para quem se dirige.

Vale lembrar que nesse período os estudantes brasileiros, seguindo o movimento latino-americano, depois de inúmeras tentativas, conseguiram se organizar e criar um órgão de representação estudantil: a União Nacional dos Estudantes (UNE). Esta

³ Movimento reformista na Universidade de Córdoba (Argentina) que abalou a Universidade de toda América Latina (WANDERLEY, 1988).

mobilização estudantil foi um reflexo do Manifesto de Córdoba⁴ (1918), que tinha como eixo norteador uma mudança nas relações internas da universidade. Esse movimento marcou a entrada dos estudantes nas discussões sobre o papel e a função da Universidade, na produção e direção do conhecimento.

Wanderley afirma:

[...] o movimento refletiu o inconformismo das classes médias na América Latina, já que, afastadas do poder político concentrado nas mãos da oligarquia e sem participação na condução da economia, elas encontraram na universidade um canal para conquista da hegemonia (no sentido de direção da sociedade civil) que não tinham. Assim, desde a reforma universitária, a universidade funcionou como reduto político da classe média. (WANDERLEY, 1988, p.24)

De acordo com Ribeiro (1990), os estudantes de Córdoba indicaram os preceitos que iriam direcionar uma reforma universitária, pautada no ensino laico, na autonomia institucional, no ensino gratuito, na representação estudantil e sua participação dos órgãos diretores. Deveriam eleger seus dirigentes através de assembleias compostas por docentes, funcionários e alunos. Deveria também garantir o ingresso público na carreira dos docentes.

Wanderley (1988) avaliou o movimento reformista como sendo de importância fundamental na política latino-americana, constituindo-se como uma escola ideológica da pequena burguesia. A partir dela surgiu um contingente significativo de líderes civis latino-americanos e de partidos políticos que formaram uma contra-elite opositora às oligarquias.

Nesta época, formaram-se alianças entre líderes estudantis e o governo, que buscavam adesão para a reforma universitária colaborando, assim, com as eleições. Contudo, o que se viu foram jogos de interesses com a intenção do governo de não aderir à reforma proposta pelos estudantes. Esses conflitos geraram, repressões, prisões e mortes.

Vale ressaltar que professores brasileiros também se posicionavam, em relação à mudança no papel da universidade, engrossando o movimento através de seus protestos e greves.

⁴ Movimento reformista na Universidade de Córdoba (Argentina) que abalou a Universidade de toda América Latina. (WANDERLEY, 1988)

No período da segunda metade de 1920 até 1945 a sociedade brasileira passava por uma crise no sistema oligárquico tradicional, ocasionando uma mudança no foco do poder dos governos estaduais para a esfera nacional. Nessa mesma época, o cenário político e econômico sofreu alterações com o início da industrialização no país, provocando um crescimento urbano e a burocratização do Estado. Logo após, esse período, houve uma orientação econômica e política dos governantes para o nacionalismo, populismo e desenvolvimentismo que permaneceu até a década de setenta. A área econômica distanciava-se, cada vez mais, do sistema agro-exportador, abrindo espaço para as importações, intensificando, a urbanização e a intervenção do Estado na economia, provocando algumas conseqüências para o campo educacional. Segundo Carvalho (1992), a educação passou a ser reconhecida como uma forma de ascensão, para os filhos das camadas menos favorecidas da sociedade, não se restringindo apenas em atender às camadas dominantes.

De 1945 a 1964 (período dos governos populistas) a comunidade acadêmica ampliou sua participação política nos movimentos sociais que, de certa maneira, estimulou a política populista facilitar o ingresso da classe média no ensino superior. Para isto foram gerados alguns fatores: aumento do número de vagas na rede pública do ensino médio, criação de leis de equivalência, que proporcionaram um acréscimo dos cursos secundários, facilitando o acesso aos vestibulares e promovendo a gratuidade do ensino superior (OLIVEN, 1990).

Martins (2006) afirma que a década de 1960 foi marcada por manifestações e ações de professores, pesquisadores e do movimento estudantil, que tinham como intenção a reforma do ensino superior brasileiro. O envolvimento dos docentes, neste ato público, tinha como pretensão transformar a universidade em um espaço de produção de conhecimento científico. Para isso, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) constituiu-se em fórum importante na realização de suas reivindicações.

Neste contexto, a União Nacional dos Estudantes - UNE realizou o 1º Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior na Bahia. O Seminário proporcionou uma visão mais clara da realidade das universidades e dos estudantes latino-americanos acarretando, ao movimento estudantil brasileiro, um

conceito mais apurado do Manifesto de Córdoba, que influenciou nos debates da reforma universitária de 1960 (GROOPO, 2005).

Outros seminários e reuniões foram organizados pela UNE, para discutir uma mudança nacional do ensino superior. O movimento denunciava o caráter elitista da universidade, o cargo vitalício do docente e pleiteava a participação dos estudantes, nos órgãos colegiados e um currículo mais atualizado.

As entidades estudantis estavam cada vez mais envolvidas com a luta pela reforma universitária. Em 1961 o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A LDB não contemplou as reivindicações da UNE, provocando sua reação, demonstrada pelo movimento conhecido como “greve de um terço”, o qual paralisou 40 universidades nacionais.

Diante dos fatos, forças opressoras provenientes do governo militar tentaram inibir qualquer manifestação contrária às idéias da política vigente no país. Para conter o movimento estudantil, o governo criou dispositivos repressores como o Decreto nº 4.464/64 extinguindo a UNE e o Decreto nº 228/67 que determina a cada universidade organizar sua própria entidade estudantil. Também o Decreto nº 477/69, que estabelece punições para a comunidade acadêmica, quando se envolver em atividades consideradas oponentes ao regime militar.

Depois do golpe militar, em 1964, o descontentamento de professores e discentes com a organização universitária era visível. Segundo Martins (2009), algumas instituições realizavam “cursos paralelos”, como forma de contestar os currículos existentes. Além disso, transcorria uma insatisfação com o número insuficiente de vagas na rede pública, que não conseguiam absorver os excedentes aprovados nos vestibulares.

Diante das inúmeras pressões sociais que o governo militar vinha sofrendo, ele se viu-se obrigado a repensar sua política para o ensino superior. Destinou, a um pequeno grupo, a incumbência de formular uma política educacional, com o objetivo de sugerir medidas para o sistema de educação superior. “...entre os quais se destacam o documento elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon (norte-americano); o Relatório Meira Mattos (Escola Superior de Guerra), que o abordou como uma questão de “segurança nacional”, e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino

Superior, cuja comissão foi integrada por professores norte-americanos e brasileiros”. (MARTINS, 2009, p.19).

Desta maneira, o discurso da reforma universitária, proposta pelos estudantes latino-americanos, foi incorporado à política de educação do governo militar, mas de uma maneira enviesada.

Nesta perspectiva que Chauí (2001), argumenta:

Momentaneamente convertida em problema político e social prioritário, a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa. O Ato n.5 e o Decreto n.477, inspirados no Relatório Meira Mattos, cumpriram a primeira tarefa. A reforma da universidade cumpriu a segunda, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior. (CHAUÍ, 2001, p.48)

Assim, a reforma implementada pela ditadura militar enfatizou dois aspectos: possibilidade de ampliação do ensino privado, através de financiamento do governo e a oficialização dos Programas de Pós-Graduação, permitindo a expansão de universidades públicas pautada no modelo norte-americano.

Segundo Chauí (2001), ocorreu neste período uma massificação do ensino universitário no país, ou seja, “aumentou o número de estudante e abaixou o nível dos cursos”, considerando que não houve uma proporção de número de aluno em relação ao corpo docente, além do estado de degradação do ensino médio. Chauí (2001) pontua, ainda, que “a idéia de massificação tem como pressuposto uma concepção elitista do saber”. Argumenta que a universidade abre as portas para as demandas sociais, proporcionando a entrada das “massas”, mas sem aumentar a infra-estrutura de atendimento, implicitamente aí está a idéia de que para a “massa”, qualquer saber é suficiente, sem necessidade de relacionar aumento da quantidade com a qualidade no atendimento.

Essa massificação do ensino superior acarretou a disseminação de escolas isoladas no setor privado, dificultando a manutenção de um modelo de universidade de elite. Segundo Oliven (1999), o panorama referente a essa fase caracterizou-se por uma série de censuras e imposições advindas de um regime autoritário sob o qual estava submetido o país.

Contudo, segundo Carvalho (1992), até 1968 havia muitas mobilizações estudantis, apesar da repressão imposta pelo regime militar, com inúmeras produções teóricas e culturais de esquerda que se faziam presentes na juventude de classe média do Brasil. Entretanto, essas produções não eram amplamente divulgadas, ao contrário eram restritas e não atingiam as classes populares.

Considerando a situação política, a reforma universitária se restringiu em discussões centradas nos gabinetes da burocracia estatal. Em 1968, a Lei da Reforma Universitária⁵ foi aprovada pelo Congresso Nacional instituindo os cursos de curta duração, vestibular classificatório, sistema de crédito e uma organização departamental (Martins, 2009).

Para Chauí (2001), a explosão estudantil que ocorreu em 1968, buscava uma universidade crítica, questionando o ideário liberal e autoritário. Contudo, houve a repressão do Estado que trouxe como consequência uma reforma modernizadora da universidade. Segundo a autora, a crise atual das universidades está relacionada com essa reforma do ensino, que alterou o seu sentido e finalidade. Ao invés de criar elites dirigentes, a universidade está destinada a treinar mão-de-obra “dócil” para um mercado sempre incerto. De acordo com Chauí, essa reforma tinha como objetivo se transformar em um “instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país” (Chauí, 1977).

Oliven (1990) declara que:

Com a Lei 5540/68, a relevância da universidade passou a ser aferida tendo como critério principal o comportamento do mercado. Assim ensino e atividade de extensão passaram a ser percebidos como mercadorias que podiam ser adquiridas por aqueles que almejassem um diploma, um certificado de aperfeiçoamento, ou um serviço qualquer a ser prestado pela universidade. (OLIVEN, 1990, p.75)

Deste modo, a autora considera que a dinâmica interna da universidade foi concebida como venda de serviços, sendo que as instituições universitárias deveriam refletir o modelo de empresa capitalista, não considerando as necessidades sociais. O sistema universitário foi implantado tomando como base o modelo administrativo das grandes empresas, ou seja, “tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as

⁵ Lei nº. 5540/68.

leis do mercado como condição” (CHAUI, 2001, p.56). Portanto, universidade passa a ser avaliada tendo como referência os critérios utilizados nas empresas: a produtividade, a organização racional do trabalho e das linhas de comando. Conceitos fundamentados nas doutrinas de Taylor e Henry Fayol. Desta maneira, evidencia-se que a universidade vem se tornando uma organização bem próxima do modelo das grandes empresas capitalistas.

Nesse período, o ensino superior apresentava o seguinte quadro: uma aceleração progressiva do processo de privatização e de empresariamento do ensino; a redução do Estado quanto ao financiamento da Universidade pública, em relação à política de pesquisa e produção acadêmica e um Estado autoritário.

Tragtenberg (1989) assinala que esse período de ditadura militar resultou para as instituições de ensino superior “...a proliferação de faculdades isoladas pelo país, sem tradição de pesquisa, onde democratização do ensino converteu-se em sinônimo de ensino pago” (TRAGTENBERG Apud WEBER, 1989, p.07).

Na visão de Bourdieu (1998), a classe dominante tinha interesse na expansão da privatização do ensino superior, pois essas instituições vinculadas à economia teriam como controlar o sistema das instâncias distribuidoras dos diplomas interferindo, indiretamente, na colação de graus e na reprodução societária.

A contradição patronal – conservar as vantagens que a titulação oferece à reprodução da classe dominante sem deixar de controlar o acesso das outras classes aos poderes conferidos pelo diploma – encontra sua solução no desenvolvimento das instituições de ensino privado, das empresas de formação, recuperando a reciclagem incrementadas pela aparição da “formação permanente” e talvez, mais geralmente, na instauração de um sistema de ensino tripartido: grandes écoles para reprodução da classe dominante; escolas técnicas, controladas pela economia, para a reprodução da força qualificada de trabalho; universidade para reprodução da universidade. (BOURDIEU, 1998, p. 139)

Vale mencionar que, segundo Martins (1989), na década de 1970, diferentes das universidades confessionais, surgiram as instituições privadas de ensino superior, que se aproximam do paradigma empresarial de gestão, tendo como finalidade aumentar o seu capital econômico. Por sua vez, as confessionais não se constituíram como empresas, não tendo como objetivo a acumulação deste capital. Procurou conservar a sua função de agente de formação humana, com o compromisso de disseminar e criar

possibilidades para criação de novos conhecimentos que promovessem, no indivíduo, “o aprender” a ser pessoa.

Com o passar do tempo, observou-se um colapso de alguns conceitos pedagógicos e administrativos propostos pela Reforma de 1968, provocando uma nova discussão sobre o papel da universidade dentro de um contexto de redemocratização da sociedade brasileira.

Durante a década de 1980 e começo dos anos 1990, a política educacional implantada nas universidades não passou por grandes mudanças e as manifestações sociais estavam contidas (regime militar). Entretanto, com o início de vários movimentos latino-americanos a favor da reforma do Estado, a universidade passa a ser novamente questionada sobre seu papel sócio-político na sociedade.

No período de transição do governo militar, para o governo de José Sarney, Neves (2004) analisa que houve a intenção de implementar uma política que favorecesse a autonomia da universidade, de uma maneira silenciosa e nos moldes do conservadorismo burguês. Para atender a esse objetivo, foi criada a Comissão de Alto Nível, com a finalidade de estudar a Reformulação da Educação Superior (1982) e o Grupo Executivo da reforma do Ensino Superior⁶ (GERES, 1986).

No governo Sarney, a comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, composta na maioria, por professores universitários, produziu um documento intitulado “Uma nova Política para a Educação Superior” que avaliou e indicou a necessidade de algumas mudanças no ensino superior, as quais não chegaram a ser implementadas, efetivamente (MENDONÇA, 2000). Vale ressaltar, que esta comissão sofreu resistência do movimento dos docentes universitários, que não consideravam essa representação legítima.

Na década de 1980, ao contrário do que ocorreu no período anterior, houve uma diminuição na expansão do ensino superior no Brasil, justificada, por muitos autores, com a tese de que o ensino fundamental e ensino médio também se retraíram. Justificam, também, que houve uma desaceleração no mercado de trabalho. Contudo,

⁶ O grupo foi dissolvido ante a reação dos segmentos sociais organizados, em especial das entidades ligadas à comunidade universitária, com destaque para o ANDES-SN (p.14, 2007).

no período de 1990, o ensino da graduação deu mostras de recuperação, crescendo aceleradamente, isso ocorrendo, dentro de uma política neoliberal.

Para garantir uma reforma do ensino superior mais democrática, foram criados alguns órgãos de tendência progressista: Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES – SN), Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e o reaparecimento da UNE (União Nacional dos Estudantes). A intenção era debater e participar efetivamente das decisões políticas, referentes à universidade.

O governo Collor, seguindo a tendência mundial dos países capitalistas, pautou seu programa de governo na política neoliberal, sendo a educação um foco importante para a concretização dessa proposta. Nessa perspectiva, propôs algumas alterações para o sistema universitário, em nível da sua constituição e na forma de captar e gerenciar os recursos financeiros dessas instituições. Mas uma vez, os movimentos sociais (ANDES, FASUBRA e UNE) fazem resistência ao governo, que acaba recuando no seu projeto.

Durante um longo período ditatorial, as reestruturações das universidades públicas foram marcadas por projetos autoritários. A proposta do governo de Fernando Henrique Cardoso, para reformular as Universidades Federais trás, no seu discurso progressista, uma aparente autonomia institucional. O que se viu, efetivamente, foi uma postura conservadora e uma concepção tecnocrática de universidade, que avalia o ensino superior com parâmetros, na mensuração adotada nas empresas.

Esse governo tinha como pretensão “expandir o sistema de ensino superior público por meio da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes”. (Planejamento Político – Estratégico 1995/1998; MEC, 1995 p. 26).

Mendonça (2000) afirma que algumas modificações substanciais foram efetivadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste período (1995), ocorreram várias mudanças na política educacional do ensino superior, implementando uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em outros documentos legais complementares, agregados a uma política de congelamento de salários de docentes universitários. Houve cortes de verbas para a pesquisa e a pós-graduação, dentre

outras medidas, provocando um efeito fortemente desmobilizador, sobre o movimento docente universitário. Ressalta-se que, neste período, ocorre um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que se estimula a flexibilização do sistema, em contrapartida implanta-se um controle centralizado, exercido por estratégias (recredenciamento periódico das instituições e o Exame Nacional de Cursos).

De acordo com Wanderley (1998), a implantação permanente de uma avaliação institucional das instituições de ensino superior é de suma importância para toda sociedade. A forma adotada pelo governo, para condução desse processo parece ser democrática, considerando que a instituição que não obtiver uma boa avaliação terá a oportunidade de sanar suas deficiências, sendo re-avaliada em outro período. Por lei (art. 46 da LDB⁷), a instituição só perderá o credenciamento se, em subseqüentes avaliações, não atingirem as exigências mínimas do MEC.

As instituições privadas, criadas após a reforma de 1968, apresentam diferenciações relevantes: umas têm fins lucrativos, enquanto outras não, existem as confessionais e as comunitárias⁸ e, mais recentemente, temos a criação da Universidade Tecnológica e os Institutos Federais de Educação Tecnológica. Percebe-se que esses estabelecimentos estão investindo no seu crescimento acadêmico, com a titulação dos docentes, programa de pós-graduação, implantação da carreira dos docentes e avaliação institucional constante. Mas, concordando com Wanderley, também existe um número razoável de entidades que são empresas de produção de diplomas, um espaço de bons negócios, multiplicando seus cursos sem estabelecer critérios acadêmicos, mas fazendo deles uma mercadoria qualquer.

O processo de credenciamento de novas universidades, no Brasil, tem como critério básico a qualidade acadêmica, enquanto uma instituição de produção de conhecimento científico, de pesquisa e extensão. Entretanto, em alguns casos, esse mérito se dá pelo “apoio político”, ou melhor, por *lobbies* municipais, estaduais e federais, que pressionam os órgãos competentes a desconsiderarem os critérios e a avaliação da comissão instituída pelo próprio MEC (WANDERLEY, 1998).

⁷ Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 20 de dez. 1996. Art. 46 - Autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Regulamento)

⁸ ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias) fundada em janeiro de 1995, com sede em Brasília, reúne atualmente 54 instituições de ensino superior sem fins lucrativos, voltadas prioritariamente para ações educacionais de caráter social. Podem ser confessionais ou não.

Vale pontuar que a proliferação, sem critérios, das instituições privadas provocou um descrédito nos diplomas universitários, sendo que em alguns casos, basta a presença sazonal dos discentes e o comprometimento com a quitação do curso, para adquirir o título de graduado.

Neste sentido, segundo a ANDES (2003):

A superação dessa distorção requer o rompimento das estruturas autoritárias e a garantia de participação da comunidade universitária passando, necessariamente, pelo controle da deliberação, gestão e fiscalização do plano financeiro. [...] o avanço do processo de democratização interna das IES tenha por objetivo uma reorientação na política institucional da universidade, levando em conta o seu compromisso social e as suas funções principais: formar bem, produzir o saber e servir a comunidade que estar inserida. (ANDES, 2003, p. 23)

O atual governo (Lula), dando continuidade à reforma universitária, inserida no Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, dentro de uma política neoliberal, denominando de Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁹ propõe, entre outras medidas, a Reorganização e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da Rede Federal de Educação Tecnológica (IFET¹⁰). E implanta um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS) que se subdivide: Avaliação das Instituições (AVALIES), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE). E, ainda, cria a possibilidade de ingresso às IES pelo resultado do Exame Nacional de Ensino Superior (ENEM) e insere a política de cotas nas IFES que prioriza o Sistema Público e, também cotas étnicas.

De acordo com estudos realizados pelo Grupo de Trabalho Política Educacional (GTPE) do ANDES- SN, esta nova proposta de reforma universitária tem uma postura autoritária favorecendo, de maneira clara, a iniciativa privada “tanto na educação quanto na área da tecnologia, como o PROUNI e a Lei de Inovação Tecnológica” (ANDES, 2007, p. 09).

Considerando a polêmica em relação à política educacional do ensino superior, Anísio Teixeira (1999) sugere a participação efetiva da comunidade universitária no

⁹ O PDE é constituído por um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias, incluindo também uma portaria interministerial (Ministério da Educação - MEC e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MPOG). (ANDES, p.09, 2007)

¹⁰ Instituto Federal de Educação Tecnológica.

debate, na formulação e implantação da nova reforma universitária. Acredita que a implantação das mudanças só acontecerá, se forem construídas pelos seus pares.

Nesta perspectiva, Martins (2000) chama atenção para a importância de colocar em prática uma política que reconheça o sistema universitário não apenas desigual na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão ofertadas pelas diferentes instituições. Ele também é um sistema multifacetado, composto por várias instituições de caráter público e privado, tendo seu formato organizacional diferenciado, com múltiplos papéis e funções locais e regionais. Não é possível enquadrar toda essa diversidade como um modelo único, pois cada instituição deve se aproximar do seu contexto social. Para este autor, a reforma universitária é necessária e como um de seus pressupostos básicos deve-se recusar um único formato de organização para o sistema universitário brasileiro, permitindo assim, o aparecimento das reais vocações e especificidades de cada instituição. Martins acredita que essa postura possibilitará uma articulação maior das instituições de ensino, com as “demandas de diferentes perfis de formação profissional, advindas do mercado de trabalho, maior diálogo com as aspirações de profissionalização dos estudantes e maior integração com os diversos contextos da sociedade”. Desta maneira, as universidades estarão estabelecendo uma interação mais proveitosa e efetiva com a sociedade brasileira.

Parafraseando Fávero (1980) pode-se concluir que:

Não existe e nem poderia existir uma concepção unívoca de Universidade, apesar de em geral elas terem sido criadas ou reorganizadas para atuar de modo conservador e continuar formando as elites culturais e políticas para as profissões liberais tradicionais ou, na melhor das hipóteses, para prepará-las como uma nova elite modernizadora e ilustrada, capaz de ocupar cargos ou desempenhar papéis em instituições públicas e particulares. (FÁVERO, 1980, p.10)

1.2 Funções múltiplas das universidades

Na visão de Bourdieu, a universidade, ao longo da sua história, vem sendo reconhecida como uma instituição que tem o papel de reproduzir o arcabouço da nossa sociedade classista, com a função de perpetuar a cultura dominante, formar dirigentes,

produzir conhecimento e tecnologia a favor do crescimento econômico e de capital simbólico.

Neste enfoque, a universidade cria e organiza o capital científico e cultural para atender ao capital econômico, sendo responsável na formação da elite das classes dominantes. É um espaço social que tem como função reproduzir a instituição e de manter a reprodução da estrutura de classes.

Vale mencionar o significado de reprodução escolar para Bourdieu:

Desse modo pude mostrar que minha concepção de história, e em particular da história da instituição escolar, não tem nada a ver com a imagem mutilada, absurda, "slogанизada", que às vezes se tem dela a partir dela, suponho, do simples conhecimento da palavra "reprodução": penso, ao contrário, que as contradições específicas do modo de reprodução com componentes escolar são um dos mais importantes fatores de transformação das sociedades modernas. (BOURDIEU, 2009, p. 62)

De acordo com Wanderley (1988), a Universidade é reconhecida como um dos espaços privilegiados pela produção de conhecimento técnico do homem, pela natureza e pela formação de sujeitos sociais, através de intercâmbios de saberes. Tem como competência institucional desenvolver a formação profissional dos técnicos e intelectuais do ensino superior, em toda sociedade. Ainda tem uma importante função: ser uma organização que mantém vínculo direto com os setores econômicos, políticos e culturais exercendo, algumas vezes, o papel de mantenedora do sistema dominante mas, também, pode possibilitar a transformação social. É consenso, entre os estudiosos, que para cumprir sua missão ela deve ser autônoma, para poder avaliar a diversidade de idéias e liberdade de pensamento.

Segundo Wanderley (2005), o conceito de Universidade não pode ser resumido como uma instituição de significado universal, único. Para ele, o mais apropriado é utilizar o termo no plural, universidades, pois cada uma apresenta, em seu bojo, uma especificidade conforme a sua inserção numa realidade social. São condicionadas a partir de determinações relativas à área econômica, política, cultural, religiosa e, também, a comunidade responsável pela sua gestão. Do mesmo modo, a idéia de sociedade deve ser entendida na sua pluralidade e diversidade, pois não existe um projeto social único, homogêneo peculiar ao nosso mundo. Assim, deve-se compreender a universidade na sua totalidade procurando entender as relações entre a

instituição, as estruturas e processos sociais da sociedade em que está inserida. Mostrar como foram produzidas as forças sociais que atuam nela e sobre ela, sua constituição do passado, sua transformação em curso, o teor de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, o alcance de sua autonomia, sua conexão com o processo de democratização, suas contradições, as carências e entraves de sua missão e a aceção da sua performance.

É nesta perspectiva, que Fávero (1980) diz:

O conceito de totalidades e reveste de importância fundamental: o todo se constitui de partes que só existem e se explicam pela totalidade. Sendo assim, não é possível explicar nenhum acontecimento social, sem detectar as relações que ele mantém com os outros fatos e o todo social. Por mais fragmentados que, à primeira vista, se apresentem certos eventos, há sempre uma interdependência, uma conexão com a totalidade e não apenas mera justaposição ou somatório de suas partes. Se assim ocorresse, o todo não teria história e suas partes constituiriam fragmentos autônomos. (FÁVERO, 1980, p.19)

Por outro lado, há teóricos que pretendem, em seus discursos, generalizar e universalizar os escopos e formato das universidades. Entretanto, Wanderley (2005) acrescenta que, apesar do crescente processo de globalização e difusão de alguns modelos culturais hegemônicos, as sociedades, ainda assim, apresentam suas realidades específicas. Desse modo, aponta para a necessidade de se conhecer melhor a dinâmica de cada universidade, cada sociedade, para se chegar às convergências e divergências reais deste universo. Para que isso seja possível é imprescindível que se analise os fatores históricos, estruturais e conjunturais, considerando a vida coletiva em sua pluralidade, dentro dos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

O conceito de campo, como um espaço social onde há correlação de forças desiguais e uma disputa constante dos agentes, em manter ou progredir na ascensão social, torna-se importante para compreender o papel da universidade, enquanto espaço de disputa pelo monopólio do campo científico e cultural.

Para Bourdieu (1998) o campo científico deve ser concebido como um espaço de um jogo competitivo que tem como objetivo o monopólio da autoridade científica, uma luta entre a capacidade técnica e o poder social.

É somente com referência ao espaço de disputa que as define e que elas visam a manter ou a redefinir, enquanto tal, mais ou menos completamente, que é possível compreender as estratégias individuais ou coletivas, espontâneas ou

organizadas, que visam a conservar, transformar, transformar para conservar ou, até mesmo, conservar para transformar. (BOURDIEU, 1998, p. 175)

No interior da universidade existe um confronto pelo reconhecimento da verdade sobre o universo social e físico e, ainda, do próprio mundo universitário. A universidade é um subespaço social que produz cultura, prevalecendo, em seu interior, um jogo de interesse próprio que, muitas vezes, não atinge o mundo exterior.

De acordo com Martins (2000), para que uma política educacional se torne bem-sucedida deve ter como princípio a heterogeneidade do sistema institucional, onde se reconhece a diversidade institucional, considerando cada uma com seu perfil organizacional e sua vocação acadêmica. Dessa forma o tratamento não pode ser homogêneo, pois deve ser considerada a sua realidade acadêmica, inserida no seu meio social.

O documento da ANDES (2003, p. 15) reconhece a Universidade como um patrimônio social, que traz na sua essência a “dimensão de universalidade na produção e transmissão de experiência cultural e científica da sociedade”. Desta forma ela se constitui como uma instituição social, que contribui para a construção de uma identidade social e de natureza pública. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se concretizam como um campo de dimensão pública pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científico. Neste sentido, para que essa representatividade seja de fato concreta deve-se respeitar a pluralidade e diversidade social, criando possibilidades de se produzir novos conhecimentos, a partir de uma visão crítica. Não deve se limitar em ser uma instituição reprodutora das estruturas, dos valores e das relações estabelecidos numa sociedade capitalista.

Weber (1989) vai além da definição de universidade como um lugar de reprodução social e sim como um espaço de crítica, única maneira para se fazer ciência. Defende que todas as idéias devem ser discutidas, incluindo “as mais extremadas” (WEBER, 1989, p.129). Para ele, essa instituição deve se constituir em um fórum de debates ideológicos, que careça de uma liberdade incondicional para discussões fundamentais, onde: “a dúvida mais fundamental é fonte de conhecimento” (WEBER, 1989, p.130).

Na visão de Passetti (2009) as universidades, que se auto-denominam de academia, encontram-se no lugar mais alto da educação escolar, que “passeia” pela formação grega e que, também avança nas tecnologias de última geração impostas pela aceleração das indústrias e cibernética.

O referido autor compara as universidades com as cidades, que se organizam politicamente, para estabelecer ordem, limite e legitimidade. Seus membros são diferenciados por uma hierarquia que esbarra na burocracia. Porém, como cidades possuem alguns distritos, que nem sempre refletem a mesma organização e subordinação, mas reagem e, algumas vezes, suas ações geram transformações.

No contexto atual, o aceleração de novas tecnologias (em todos os setores: comunicação, transporte, informação e outros) vem diminuindo as fronteiras geopolíticas. Apontam possibilidades concretas das universidades interagirem, de forma direta e indireta, com as idéias que estão sendo geradas no nosso universo.

Dentro deste conceito, Wanderley (2009b) questiona quais conteúdos que as universidades devem inserir em seus currículos, considerando que, no mundo de hoje, as mudanças ocorrem de maneira perspicaz e rápida.

Argumenta que as novas formas de acumulação de capital provocaram mudanças no processo produtivo: a especialização na divisão social do trabalho, a autonomia no âmbito da sociedade e uma tendência de se particularizar, cada vez mais, os campos de conhecimento, tudo isso acaba refletindo no campo profissional. Esse fenômeno versado como acumulação flexível, próprio do capitalismo neoliberal, se institui nas universidades, através das políticas e normas legais da Secretaria de Educação do MEC, gerando uma fragmentação no campo educativo, acarretando uma divisão das áreas do saber. Isso significa que o ensino superior, seguindo esse modelo, deve preparar o discente para essa mudança, na qual uma aula pode ser realizada em um espaço virtual (Internet), compreender que o ensino a distância é viável, que os cursos são organizados em múltiplas disciplinas e os estágios são mini-cursos, que visam a uma formação para o mercado de trabalho. Essa nova configuração deve ser contemplada nos conteúdos dos currículos atuais.

Diante das mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, percebe-se que o sistema educacional estagnou. Esse fato fez com que educadores, dos

diversos lugares do mundo, se reunissem para tratar e propor novos paradigmas para a educação.

Nesse contexto, a universidade do século XXI traz um novo desafio, que vem sendo debatido em vários fóruns de educação em âmbito mundial:

... a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e das práticas sociais. Expressões do gênero – “construção pelo interior”, “universo em construção”, “multiculturalismo”, “teia dinâmica de relações”, “sistemas abertos”, “qualidades sensoriais”, “saber cuidar”, “relações interativas” (entre relações econômicas-políticas-culturais-sociais-religiosas, com emoções, afetos, sensações, prazeres, sensibilidades, dores, paixões) – demonstram essa busca da unidade, da totalidade. Alguns enfatizando a ordem, a integração social, o consenso, outros enfatizando as tensões, os conflitos, as rupturas. (WANDERLEY, 2009b, p. 155 -156)

Nesse prisma analítico a UNESCO, através da sua comissão internacional para educação do século XXI, menciona no Relatório Delors os novos pilares para educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender ser.

Esses parâmetros sinalizam para uma mudança de paradigma do conhecimento. Nesta perspectiva, enfatiza-se a importância de um diálogo entre os campos epistemológico, que possibilita construir um liame entre as áreas, através de uma atuação interdisciplinar¹¹, multidisciplinar ou pluridisciplinar¹² e transdisciplinar¹³. Esse conjunto de abordagens seria um meio para alcançar os novos pilares da educação.

Na visão de Nicolescu, a transdisciplinaridade seria um subsídio para essa nova proposta de educação, tendo como objetivo formar o ser humano, na sua totalidade. A universidade desempenharia a função de reunificar a cultura científica e a cultura artística mantendo um diálogo entre a arte e a ciências, dentro de uma concepção de educação intercultural, transcultural e transreligiosa.

Para Wanderley (2009b) a universidade vem se modernizando e diversificando sua função social, além de gerar e divulgar o conhecimento ela amplia a possibilidade de acesso a diversas culturas, em nível mundial. O espaço universitário proporciona

¹¹ A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência dos métodos de uma disciplina para outra (NICOLESCU, p. 01).

¹² A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma única e mesma disciplina efetuado por diversas disciplinas ao mesmo tempo (NICOLESCU, p. 01).

¹³ A transdisciplinaridade, conforme indica o prefixo “trans”, envolve aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda e qualquer disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, p. 01).

condições para entender e refletir sobre diferentes categorias: conceitos, teorias, paradigmas, definições, pensamentos de teóricos. Dimensiona inúmeras definições dos diversos ramos do saber científico e das culturas inseridas na teia social. Esse aparato de conhecimento é construído e sistematizado em trabalhos científicos, que vão influenciar na constituição da sociedade.

Nesta perspectiva analítica Wanderley (2009b, p. 167) conclui “A universidade é, histórica e estruturalmente uma instituição cultural”. Nesse sentido, a educação superior deve estar comprometida com essa formação cultural-educativa, que pode proporcionar uma ruptura dessa visão fragmentada do conhecimento.

1.3 O Ensino Superior no contexto contemporâneo

[...] para fazer progredir a cientificidade, é preciso fazer progredir a autonomia e, mais concretamente, as condições práticas da autonomia... (BOURDIEU, 2004, p.42)

Nas últimas décadas notam-se expressivas mudanças no âmbito político, social e econômico, que vêm gerando alterações na sociedade, comprometendo as relações entre capital-trabalho e estado-sociedade. Essas mudanças buscam mais flexibilidade nos modos de produção, exigindo do trabalhador um bom nível de qualificação profissional, a redução do Estado, no que se refere à responsabilidade com as políticas públicas remanejando, essa tarefa, para a sociedade civil, através de parcerias com a iniciativa privada.

As universidades, por sua vez, não poderiam ficar fora deste contexto, como uma instituição social. Ao mesmo tempo em que interferem nesse processo, também sofrem influência das transformações, que ocorrem na sociedade, na ciência e no Estado, fazendo com que repense seu papel social.

Wanderley (2009a) afirma que as instituições de ensino superior, seguindo o exemplo europeu e americano, dirigem seu trabalho (de pesquisa e acadêmico), tendo como principal foco as formações profissional e técnica que atendam às reivindicações do capital, que está centrado na política neoliberal.

O Brasil vem se reestruturando e se adequando às exigências impostas por essa nova forma do capital, para atender esse objetivo elabora um plano de reforma do

Estado que é definido como racional e moderno. Essa reforma determina o que é serviço exclusivo do Estado e o que não é. Define agências autônomas (atividades exclusivas do Estado) e organizações sociais públicas não estatais, que são consideradas prestadoras de serviço ao Estado. As universidades e as escolas técnicas se encaixam nesta modalidade (CHAUÍ, 2001).

Portanto, a universidade, sendo considerada uma organização social, passa a se comportar como uma empresa que tem como objetivo administrar seu capital, sua produção e entrar para o mercado competitivo. Esse é o modelo de modernidade, onde o Estado não é mais o responsável pela totalidade de seus custos, passando a responsabilidade para as universidades na busca de cooperação na sociedade civil, para financiar seus diversos trabalhos. Assim, se configura a idéia de que a universidade é, basicamente, uma prestadora de serviço e por isso, produtiva, idealizada pelo neoliberalismo, como uma instituição autônoma com qualidade, avaliação e flexibilização.

Compreendendo, segundo Chauí (2001), “autonomia” dentro de uma visão de gerenciamento empresarial, na qual a universidade tem que estabelecer metas, captar recursos de várias fontes e manter parcerias com empresas privadas. Segunda a autora, o conceito de qualidade, para os neoliberais, refere-se à competência e excelência, com finalidade de atender às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento social. Ressaltando que a educação, como qualquer outro serviço, prestado à comunidade, pode ser terceirizada ou privatizada.

Nesta perspectiva, Romano declara:

As universidades atuais enfrentam o risco de se tornarem empresas vinculadas diretamente ao mercado [...] a tendência dominante é a neoliberal, unindo, de modo imediato, o labor científico e o trabalho no sistema capitalista, tendo a universidade o seu tipo particular de produção. Este é o novo modo de se amestrar o setor universitário com avaliações na lógica mercante. (ROMANO, 1998, p.15)

Essa política neoliberal promove a redução do Estado de Bem-Estar, que ficou conhecida como o “colapso da modernização”. Essa reforma encolhe o espaço público de direitos (saúde, educação e cultura) ampliando o do espaço privado. De acordo com Harvey (2006), o Estado ocupa-se da montagem de novas formas de regulação, indo

na direção de um regime flexível, que traz como resultado o desenvolvimento liberal-produtivo.

Nas palavras de Harvey :

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças de padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em região até então subdesenvolvidas [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de compreensão do espaço-tempo no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privadas e públicas se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. (HARVEY, 2006, p.140)

Segundo Chauí (2001), a ideologia específica do neoliberalismo, traz para a universidade o modelo econômico capitalista mundial, ou seja o fim do modelo industrial fordista¹⁴ e do modelo político-econômico Keynesiano¹⁵, iniciando a era do modelo de acumulação flexível do capital. A economia responde ao fordismo com a desregulação, a terceirização, domínio do capital financeiro a fragmentação da produção, a velocidade da informação e as transformações nas tecnologias.

Argumenta ainda Chauí (2001), que essa fragmentação econômica, social e política determinada por uma nova configuração do capitalismo (denominada de ideologia pós-moderna), tem a intenção de romper com as idéias “clássicas e ilustradas”, que marcaram a modernidade. De acordo com esses preceitos, as universidades vêm sofrendo fragmentações em toda sua estrutura, atingindo tanto o ensino como a parte administrativa (carreira de docentes, administrativos e direção). Essa fragmentação obedece aos princípios do capitalismo moderno, que tem como concepção, separar para poder controlar. Assim, a universidade vem sendo fragmentada, dividindo-se em trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, em serviços administrativos, atividades docentes e produção de pesquisas. Com isso formam-se guetos, dentro de uma mesma instituição, onde o discurso está focado na

¹⁴ Henry Ford introduz o dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para linha automática de montagem de carros, e admite que a produção de massa significava consumo de massa. Um novo sistema da reprodução da força de trabalho. Ver Harvey (2006, p.121-122).

¹⁵ Nesse modelo econômico, o Estado, por sua vez, assumiu uma variedade de obrigações, tinha que tentar garantir um salário social para todos ou engajar-se em políticas re-distributivas que aliviassem as desigualdades e combatessem a exclusão social. Ver Harvey (2006, p.121-134).

idéia de interesse das categorias, de eficiência, produtividade e na competitividade, isto é, pautado no capital.

Como assinala Harvey:

Essa fragmentação forçada, que é tanto social como técnica num mesmo processo de trabalho, é acentuada pela perda do controle sobre os instrumentos de produção, que transforma o trabalhador, efetivamente, num “apêndice” da máquina. A inteligência (conhecimento, ciência, técnica) é objetificada na máquina, separando o trabalho manual do trabalho mental e reduzindo sua aplicação por parte dos produtores diretos. Em todos esses planos, o trabalhador individual é “tornado pobre” em poderes produtivos individuais “para tornar o trabalhador coletivo e, através dele, o capital, rico em força produtiva social”. (HARVEY, 2006, p.102)

A crise da razão, apontada nesse momento por muitos autores, vem alterando o conjunto das características da modernidade: universalidade, objetividade, ideologia, contradição, verdade e finalidade. São consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, substituída pela fragmentação do espaço-tempo que se apresenta como sucessão efêmera e volátil de imagens aceleradas. Abrange lugares e momentos de uma realidade virtual, extinguindo todo contato com o espaço-tempo como estrutura do mundo.

Contudo, a universidade não escapa dessa crise da racionalidade, com as mudanças econômicas influenciando no conteúdo, na duração e na qualidade do processo educacional. Pode-se inferir que a reforma do ensino superior veio para atender às necessidades do mercado, desvinculando educação e saber, tendo seu papel de produtor e transmissor do saber substituído pelo treinamento de pessoas. Essas pessoas podendo ser produtivas no mercado, ou seja, a universidade adestrando mão-de-obra e fornecendo força de trabalho. Desse modo, a universidade é concebida como capital, um investimento, portanto, geradora de lucro social. Dentro deste ponto de vista, a universidade legitima, diante da sociedade, a concepção de ensino e de escola, como capital.

Nessa perspectiva, o ensino superior, procurando atender ao mercado de trabalho, vem se tornando uma escola-fábrica na qualificação de indivíduos, na execução de determinadas técnicas e no emprego de conhecimentos especializados. O universo capitalista opera com uma intensa renovação tecnológica, exigindo das

universidades uma formação profissional capaz de acompanhar essa dimensão de tempo mínimo e de adaptação à operação das novas técnicas.

Desta maneira, Harvey (2006) citando Marx (O Capital), diz :

As “leis coercitivas” da competição de mercado formal forçam todos capitalistas a procurar mudanças tecnológicas e organizacionais que melhorem sua lucratividade com relação à média social, levando todos os capitalistas a saltos de inovação dos processos de produção que só alcançam seu limite sob condições de maciços superávits de trabalho. [...] O capitalista é por necessidade tecnologicamente dinâmico, não por causa das místicas capacidade do empreendedor (como Schumpeter viria alegar), mas por causa das leis coercitivas da competição e das condições de luta de classes endêmicas no capitalismo. (HARVEY, 2006, p.102)

Nesse sentido, a polêmica em questão são as transformações da natureza, da universidade e da ciência, causadas pelo impacto das mudanças tecnológicas sobre o saber. Assim, a ciência não é mais vista com sua neutralidade, com sua nobreza, conforme era entendida no iluminismo, passando a ser compreendida sob o enfoque do valor de uso.

Do ponto de vista da pós-modernidade, a ciência se agrega à visão de tecnologia cultural, congregando em si o valor de troca, prática que se sujeita ao capital e ao Estado. Neste sentido, Chauí (2001) afirma:

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUÍ, 2001, p.193)

Neste contexto, a ciência contemporânea muda a maneira de olhar a realidade, deixando de refletir criticamente, para executar e experimentar técnicas em laboratórios. Essas devem permitir análises de um mundo real, quase virtual, desconsiderando as relações entre o subjetivo e o objetivo do fenômeno em estudo. Esse jeito de interpretar a realidade transforma a ciência em um poderoso instrumento capaz de criar a própria realidade e a vida. Conforme, Harvey (2006): “O projeto teológico pós-moderno é reafirmar a verdade de Deus sem abandonar os poderes da razão”.

Assim, a ciência atual extrapola a ciência moderna, que materializou o conhecimento científico, transformando objetos técnicos em autômatos, ou seja, em

objetos auto-regulados, auto-referidos que interferem na teoria e na prática, mas que também intervêm nas organizações sociais e políticas.

Portanto, as universidades no Brasil, dentro do contexto da pós-modernidade e das políticas neoliberais, estão submetidas à área econômica, atendendo à concepção do capitalismo ocidental (produtividade, lucro empresarial, eficácia, qualificação profissional e formação técnica). Vêm se afastando da sua essência e missão como instituição social, tais como: compromisso sócio-cultural, desenvolvimento do pensamento crítico, da criação, disseminação do conhecimento e o relacionamento entre sujeitos e coletividade. Esse procedimento vem alterando a função da Universidade: ao invés de ser um *ethos* acadêmico, vem se transformando em um *ethos* tecnocrático.

Desta forma, a universidade brasileira entra na contemporaneidade enfrentando as três crises apontadas por Santos (2005): hegemonia, que compreende a polêmica da universidade como a única que produz/reproduz o “saber”; a legitimidade, que está relacionada com a hierarquização dos saberes específicos, em relação às restrições do acesso e da certificação das competências, das reivindicações de oportunidades da igualdade das classes populares; a última crise, institucional, que se refere à autonomia que coloca em questão a independência da universidade.

Das três crises, a institucional, conforme Santos, tomou uma dimensão maior, abafando, de uma certa forma, as outras duas e, dando a impressão de resolução das mesmas: “A hegemonia pela crescente descaracterização intelectual da universidade”. E a da legitimidade se caracterizando pelo aumento da desvalorização dos diplomas e um aumento da segmentação universitária.

Das três crises, a institucional, conforme Santos (2005) tomou uma dimensão maior, abafando as outras duas, dando a impressão de resolução das mesmas: “A hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade”. E, a da legitimidade, se caracterizando pelo aumento da desvalorização dos diplomas e um aumento da segmentação universitária.

A crise institucional se instalou, principalmente, quando o Estado reduziu seu compromisso com essas instituições, deixando de ser prioridade dentro de suas

políticas públicas, diminuindo os recursos financeiros, provocando uma descapitalização nas universidades públicas.

Dentro deste contexto, surge como alternativa para essa crise, o mercado transnacional do ensino superior, compreende a globalização mercantil das universidades, transformadas em um campo de valorização do capitalismo educacional. Transformar a educação universitária em mercadoria seria uma forma de “*driblar*” a crise econômica, estabelecendo parceria direta com os setores industriais, onde a universidade privatiza e põe à venda alguns dos seus serviços. Nesta direção, a distinção entre universidade pública e privada tende a diminuir, pois ambas tomam forma de uma empresa, quando a sua produção é voltada para a necessidade do mercado, como gestão universitária, certificação, avaliação de discentes e docentes.

Segundo Santos (2005) os analistas financeiros vêm destacando a educação universitária como um excelente campo de mercado para o século XXI, devido à sua fragmentação, sua baixa produtividade, a busca por um avanço tecnológico, um grande déficit na gestão profissional e a taxa de investimento de capital, considerada baixa. Com essas características o Fórum EUA-OCDE (2002) apontou o mercado global da educação com tendência a uma grande expansão no cenário mundial.

A proposta do Banco Mundial, na contramão da defesa da universidade pública, tem a ideologia que acentua a educação enquanto uma mercadoria, como qualquer outro produto mercantil. E fundamenta-se na defesa da constatação da superioridade do capital, como regulador das relações sociais, apostando na superioridade dos princípios da economia neoliberal, que se pauta na privatização, desregulamentação, mercadorização e globalização.

Desde o início do século XXI, a transnacionalização neoliberal da universidade vem crescendo, com o total apoio da Organização Mundial do Comércio no Âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços (GATS). A sua defesa se pauta na combinação de maior lucro e maior acesso à universidade, que tem o crescimento travado, devido às barreiras nacionais. A proposta é proporcionar uma difusão da tecnologia, a qualificação de mão-de-obra para um mercado global, a mobilidade estudantil e de docentes.

Contudo, Santos (2005) argumenta que o processo de modernização vem ocorrendo nas universidades, da era medieval até os dias atuais, sem necessidade de interferência do mercado. Isso demonstra que existe a possibilidade das universidades atingirem a modernidade, sem ter que se submeter aos imperativos do mercado. Para isso, o Estado tem que garantir uma política pública que proporcione o crescimento nesta área, considerando que estamos numa época em que o conhecimento é o propulsor da economia mundial e que a disputa é pela hegemonia da produção do conhecimento. Os países desenvolvidos têm a intenção de criar universidades globais, que serão as responsáveis pela produção do conhecimento e sua disseminação para o mundo. Nos países periféricos as instituições de ensino seriam franqueadas, perdendo sua autonomia na direção das suas pesquisas e trabalhos científicos, que atendam às necessidades no país.

Também na análise de Santos, as universidades globais têm uma outra configuração diferente da nossa, a proposta é de um ensino virtual, diminuindo a relação direta professor-aluno e se constituindo em uma relação de consumidor/produtor. Uma formação mais mercantilista do que uma formação para a cidadania. Em suma, as relações estabelecidas, nessas universidades, estão dentro de uma lógica mercantil. E a empresa-universidade tem que contabilizar lucro ao fechar seu ano letivo.

Essas universidades globais visam produzir conhecimento e difundi-lo para o mundo, a partir da sua realidade sócio-cultural. Seguindo essa filosofia a cidadania, dentro deste modelo, tende a se nacionalizar e desaparecer.

De acordo com Santos, é essencial que no ensino universitário não prevaleça essa lógica de mercado que o Banco Mundial defende. Para ele, o espaço público não é um lugar de “mercado”, mas sim um lugar para discutir e refletir idéias livremente. Assim, a universidade pública é o espaço apropriado para que os cidadãos exponham suas diferenças e permitam discussões e produções que, necessariamente, não atendam apenas ao interesse do capital.

A universidade pública é um espaço da sociedade que pensa a médio e longo prazo. A sua produção acadêmica tem uma dinâmica própria, ou seja é um processo construído na lógica do social. A universidade moderna tem que ser uma prioridade do

Estado, para que ela se torne de fato transnacional, respeitando a sua diversidade sócio-cultural.

CAPÍTULO II

O CEFET-MG - DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE AO ENSINO SUPERIOR

A escola é um campo que, mais do que qualquer outro, está orientado para sua própria reprodução, pelo fato de que, entre outras razões, os agentes têm o domínio de sua própria reprodução. (BOURDIEU, 2009, p.58)

Para compreender a origem do CEFET-MG foi fundamental conhecer o processo histórico do ensino profissionalizante no Brasil, considerando o contexto político, econômico, social, cultural e a ideologia advindos dos primórdios da Primeira República, até a atualidade. Acreditamos que esse percurso nos proporcionou subsídios, para identificar as representações sociais, presentes nos municípios de Belo Horizonte, a respeito do CEFET-MG.

2.1 O Ensino Profissionalizante e a constituição do CEFET-MG

Cunha (2000) evidencia que os estudiosos da educação brasileira dedicam-se, preferencialmente, à compreensão do ensino destinado às elites e ao trabalho intelectual, deixando para segundo plano a abrangência do trabalho manual, referente às classes subalternas. Conforme o autor é uma questão que envolve discussões sobre a sua inserção no contexto da sociedade brasileira.

Nesta direção devemos buscar um maior entendimento, dentro de uma perspectiva histórica, da produção da dualidade: educação propedêutica/ educação profissional. Buscar, também, seu relacionamento com as mudanças ocorridas, historicamente, no mundo do trabalhador brasileiro e a representação que a sociedade vem construindo, a partir desses pressupostos.

Nesse sentido, Cunha (2000) pondera que a primeira representação social, referente ao trabalho manual, foi produzida com o final da escravatura no Brasil. De acordo com este autor, o trabalho artesanal e manufatureiro, no início do Brasil República, foi marcado por enorme preconceito. Na época colonial esse tipo de trabalho era executado por escravos (negros), atividade considerada sem valia pela sociedade.

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000, p.90)

Portanto, a discriminação estava centrada na condição social de quem exercia esse tipo de atividade (escravos e seus descendentes), o que provocou uma rejeição pelo trabalho manual. Essa situação trouxe conseqüências para nossa sociedade, onde os mestiços, os desocupados, os vadios, os mendigos e os brancos pobres, não queriam associar sua imagem à dos escravos, e por isso, se recusavam a aprender ofícios designados aos negros. Os excluídos sociais começavam a se agrupar nas grandes cidades trazendo conflitos constantes à ordem estabelecida. Com isso, o governo, criou normas rigorosas para tentar desvincular “trabalho escravo” de ofício alcunhado para os “brancos”. Concebia o ensino de ofícios como um jeito privilegiado de manter a ordem e um estímulo para o trabalho. Foi afastada a possibilidade de desenvolver idéias contrárias à ordem estabelecida. Nesta perspectiva que Cunha (2000) conclui:

Assim, não é de se estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. (CUNHA, 2000, p.90)

Deste modo, os governos estaduais e do Distrito Federal passaram a oferecer às classes populares uma preparação para o trabalho. A maioria dessas iniciativas tinha como característica principal, o assistencialismo. Essa situação era provocada pela precariedade de condições estruturais e pedagógicas para possibilitar uma formação profissional (BRANDÃO, 2003).

Considerando os processos brasileiros: histórico, econômico e social fica subentendida a idéia da educação artesanal e manufatureira ser reservada para os “desvalidos da sorte”, enquanto a educação propedêutica ficou destinada às elites. Igualmente, pode-se inferir que a herança escravocrata, no Brasil, deixou registrada, no imaginário social, uma representação sobre a qual o trabalho, que exigia esforço físico, fosse rotulado como trabalho desqualificado. Em contrapartida, o trabalho que exige

maior esforço intelectual é concebido como de qualidade e mais valorizado pela nossa sociedade.

Assim, as atividades técnicas tradicionais no Brasil, já nascem embutidas de preconceitos, sendo consideradas atividades subalternas, trazem em si a discriminação social histórica e étnica, em consequência das atividades manuais. Ao contrário do ensino de nível superior, desde sua origem em nosso país, foi direcionado para atender às classes dominantes, ou seja, a elite da sociedade. Uma universidade traz *status* e vantagens ao indivíduo como se fosse, socialmente, mais relevante e superior que as outras atividades. Isso vem ocorrendo desde os primórdios da nossa história.

Através das palavras de Bourdieu (2009a, p. 61), pode-se compreender esse fenômeno social em nosso país: “O modo de reprodução escolar é um modo de reprodução estatística. O que se reproduz é uma fração relativamente constante da classe (no sentido lógico do termo)”.

Apoiando nos preceitos de Bourdieu (2007), evidencia-se que o processo de distribuição do capital cultural e do capital econômico é diversificado entre os próprios membros da classe dirigente. É no sistema educacional que se classifica o êxito do capital cultural, podendo-se compreender que o produto referente ao trabalho pedagógico, das diferentes modalidades sociais, estabelece valores hierarquizados, dentro de um mercado escolar. Ele reproduz uma hierarquia do próprio sistema de ensino, de acordo com a importância do seu capital cultural.

A materialização do capitalismo no Brasil foi determinada pelos fatores de acumulação de capital, procedente da produção agrária, vinculada ao regime republicano: o fim da escravatura e o desenvolvimento da industrialização no final do século XIX.

No período de 1889 a 1930 o país passou por uma mudança na sua economia, atingindo a sociedade como um todo. Houve uma aceleração no processo de urbanização e industrialização. Este fenômeno fez com que o governo passasse a se preocupar com a formação de mão-de-obra qualificada, para atender à demanda do crescimento industrial, investindo em um novo processo educacional, voltado para as classes populares. Segundo Cunha (2000), vale ressaltar, que a educação artesanal, manufatureira e industrial é vista como o protótipo para a educação profissional e,

conseqüentemente, paradigma para a produção histórico-social da dualidade: educação profissional e educação propedêutica. Esse procedimento contribuiu para as transformações que ocorreram, principalmente, na década seguinte, no ensino técnico e profissionalizante do Brasil.

Desta maneira, há uma nítida distinção na concepção entre formação profissional e educação, entre trabalho e educação. O enfoque da educação tem como alicerce a teoria, a intelectualidade e se destina à classe dirigente, com a intenção de formar sujeitos, para ocupar cargos executivos e burocráticos na sociedade. Enquanto a formação profissional tinha como objetivo um ensino prático, formar para o trabalho, a realidade mostrou que era para adestrar, treinar para técnicas manuais (ou mecânicas). Essa formação, desde o início, foi direcionada para as classes populares, que iriam preencher as novas demandas, criadas com o crescimento da industrialização brasileira.

Portanto, concordando com Bourdieu (2007) :

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” - no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem uma “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sócias com seus semelhantes. (BOURDIEU, 2007, p., 221)

Desse modo, a construção da relação educação/trabalho no Brasil fixou-se dentro dos interesses do sistema capitalista de produção. A instituição de ensino ficou com a responsabilidade de formar o trabalhador, para um ofício qualificado, cujo alvo seja o aumento da competência de produzir. Isso deve garantir, ao capitalista, requisitos que lhe permita obter benefícios econômicos, advindos desse procedimento educacional.

Neste âmbito, foram criadas 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices no Brasil¹⁶ (em alguns Estados da Federação) pelo presidente Nilo Peçanha, em 1909. A intenção era criar um instrumento político, para atender às classes desprovidas (pobres e humildes),

¹⁶ Em 23 de setembro de 1909, o Presidente da República, Nilo Peçanha, através do Decreto Presidencial nº 7.566, institucionaliza o ensino profissionalizante no Brasil, mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria

voltadas para o ensino industrial. Tendo como intuito sócio-educacional a formação de operários e contramestres, para atender às demandas da industrialização. Atuando como modo de regulamentação, nas palavras de Harvey:

O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Tem de haver, portanto, “uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de modo de regulamentação. (HARVEY, 2006, p.117)

Dentro deste contexto (começo do século XX), o CEFET-MG iniciou sua trajetória histórica. Passou por várias transformações e denominações, seguindo as mudanças econômicas, políticas e sócio-culturais. Adquiriu, ao longo de sua história, reconhecimento da sociedade mineira, por formar técnicos industriais em nível médio.

Vale mencionar, que diante de uma evolução histórica, as escolas profissionalizantes surgiram no Brasil, antes das primeiras universidades. Decorrente desta análise é possível salientar que as Escolas Técnicas, desde sua origem, surgiram com o intuito de atender às classes menos favorecidas, com a missão de ensinar um ofício. No entanto, a universidade veio para satisfazer os anseios de uma elite dominante, fruto da transformação econômica de um país agrário para industrial, como já foi ressaltado no capítulo anterior.

Segundo análise de Bourdieu (2007), as transformações que acontecem no campo escolar são produtos da interação de sua estrutura e as mudanças externas (econômica e política), que acabam gerando transformações incisivas na relação das famílias com a escola.

Dentro desta ótica, em setembro de 1910, foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, situada na capital do Estado, Belo Horizonte. Seu objetivo era promover o ensino profissional primário gratuito. Brandão (1997, p.18) afirmava que o ensino profissional era pautado em “base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivos na sociedade”. Em outras palavras, tinha como objetivo educar, tirando do ócio e da mendicância, os filhos das famílias pobres, ou seja, era uma formação destinada aos “desvalidos da sorte”. Essa

concepção está inserida no pensamento da modernidade clássica revolucionária, que segundo Touraine (1994), se identifica unicamente com a racionalização. Não fala em sujeito, a não ser para reduzi-lo à própria razão, impondo sua despersonalização, o sacrifício de si mesmo e a identificação com a ordem impessoal da natureza ou da história.

Inicialmente, essa Escola oferecia o curso primário, de desenho e de aprendizado de ofícios. O curso primário e de desenho destinavam-se a alunos que não sabiam ler, escrever e/ou contar. Já os cursos de serralheria, marcenaria, carpintaria, ourivesaria e sapataria eram ofícios ensinados por mestres de oficinas. A idade mínima aceita para matricular um aluno era de 10 anos e, no máximo, 13 em regime de semi-internato (ALVES, 2005).

A Escola de Aprendizes e Artífices, ao longo dos anos, passou por várias transformações na sua estrutura e regulamentos que estavam diretamente relacionadas com a evolução do processo de industrialização no Brasil.

Manfredi conclui que:

[...] foi possível notar que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católica-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem, e às idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício das funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. (MANFREDI, 2003, p. 94)

Na década de 1920, com a aceleração e complexificação da indústria brasileira, evidenciou-se uma demanda no setor empresarial, por operários com uma melhor qualificação. Segundo Cunha (2000), inicialmente, essas funções eram exercidas por imigrantes, que traziam dificuldades concretas para o setor: tinham o monopólio do “saber fazer” e não repassavam esse conhecimento. Deixavam de formar substitutos para o trabalho, acarretando uma valorização da sua ocupação. Também traziam idéias e práticas consideradas “perigosas”, para a ordem estabelecida (reivindicações para melhorias salariais, melhores condições de trabalho e concepção sindical).

Desta maneira, os empresários brasileiros, querendo que a indústria se consolidasse no cenário econômico e social, cogitavam a obrigatoriedade do ensino profissional. Era necessário incentivar o trabalhador a buscar uma qualificação, que lhe proporcionasse um aumento de dignidade enquanto pessoa, deixando de ser uma atividade desvalorizada, mas sim dotada de valor próprio.

Neste sentido, em 1930 (governo de Getúlio Vargas) criou-se o Ministério da Educação e da Saúde, com a finalidade de reestruturar a educação brasileira. E, no âmbito da educação profissional, foi implantada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, com a função de controlar as escolas de aprendizes. Em 1934 foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional.

Importante registrar¹⁷, que nesse momento (primeiro governo de Vargas /1930-1945) a indústria brasileira ganhava um amplo incentivo do governo. A intenção era motivar o crescimento da industrial nacional e para isso, criam-se leis que tinham como objetivo a regulamentação: do mercado de trabalho, de medidas de proteção e investimentos em infra-estrutura. Nesse período, o governo temendo uma proliferação de movimentos sindicais anarquistas estabelece o sindicalismo corporativista oficial vinculado ao Ministério do Trabalho. Desta maneira, o Estado, gradativamente, passa a desempenhar um papel mais centralizador e definidor de políticas educacionais e econômicas.

De acordo com a ideologia educacional capitalista que tinha como pretensão formar mais mão-de-obra para as novas exigências do mercado, através da Constituição de 1937 legaliza, no artigo 129, a dualidade entre o trabalho manual e o intelectual, reforçando a idéia de que o ensino profissional estava reservado às classes menos favorecidas. Citando Cunha (2000):

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativas dos estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulamentará o cumprimento

¹⁷ Na década de 1940 o ensino técnico era, predominantemente, federal, mas a indústria e o comércio tinham, também, suas próprias agências de formação profissional (SENAI/SENAC).

desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (CUNHA, 2000, p.28)

Segundo Manfredi (2003), a educação profissional, com o ideário de trabalho assalariado e de emprego torna-se, cada vez mais hegemônica, na medida em que a estrutura de ensino profissional deixa de ter apenas um caráter empírico. Fica voltado, também, para as práticas artesanais de aprendizagem, assumindo uma racionalidade técnica, direcionada para uma organização científica e do trabalho, dentro de uma visão capitalista e positivista.

Do ponto de vista da autora, o ensino profissional adota a lógica da organização taylorista/fordista, concebendo uma educação para o trabalho e emprego.

Em 1941, com essas mudanças, a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais transformou-se em Liceu Industrial de Minas Gerais, acompanhando a expansão industrial, que demandava profissionais mais qualificados.

Devido à segunda guerra mundial o país se viu obrigado a encontrar novas opções para substituir os produtos manufaturados. Dessa maneira a indústria nacional, com o estímulo do governo Vargas, demandou um esforço maior na qualificação de operários. Segundo Laudaes (1992), o processo de industrialização no Brasil provocou uma procura maior de técnicos, para suprir a necessidade do mercado de trabalho. Para Machado (1982), o trabalho técnico foi a maneira encontrada, para substituir o trabalho alienado, dividido em trabalho intelectual e trabalho manual. Isso impossibilitava o trabalhador de acompanhar todo o processo de produção. Daí surgiu o técnico como um personagem, que faz o elo entre o trabalho manual e o intelectual, assumindo funções de coordenação supervisão. Tinha como tarefa decifrar a comunicação entre seus superiores e os colegas de “chão de fábrica”¹⁸.

Neste contexto, em 1942, com a Lei Orgânica do ensino industrial nacional, através do Decreto-lei nº 4.078 de 30 de janeiro de 1942, a organização do ensino profissionalizante foi unificada em todo o território nacional. A nova direção, baseada na unificação, atribuía ao ensino a preparação dos trabalhadores da indústria, dos

¹⁸ Harvey (2006) conceituando o Fordismo (...) um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2006, p.121)

transportes, das comunicações e da pesca. Instituiu-se, assim, a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, denominadas Escolas Técnicas Industriais, transformando o ensino industrial básico, em ensino de grau médio. Essa legislação também alterou a forma de ingresso dos discentes: a seleção não teria como único critério o assistencialismo, mas um processo seletivo, onde o candidato teria que se submeter aos “exames de vestibular” e a um teste de aptidão física e mental (Cunha, 2000).

Nas palavras de Machado (1982):

Pelo Art. 18, alínea III, o ensino industrial começou a se vincular ao conjunto da organização escolar do país, pois permitia-se os egressos dos cursos técnicos em escolas superiores diretamente relacionadas à sua formação profissional. (MACHADO, 1982, p.35)

Seguindo as determinações da Lei, o Liceu Industrial de Minas Gerais passou a ser denominado Escola Industrial de Minas Gerais e, logo após, Escola Técnica de Belo Horizonte. Nas décadas de 1940 a 1960 eram ministrados os cursos técnicos de Mecânica Industrial, Estradas e Eletromecânica. Vale ressaltar, segundo (LAUDARES, 1992), que o discente, formado no Curso Técnico Industrial, ficaria habilitado pelo Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA), em condições de exercer sua profissão, na área técnica das empresas. Nessa época, existiam poucas escolas de Engenharia¹⁹, conseqüentemente, havia uma considerável demanda, por este profissional, no setor produtivo. Apesar disto, a conduta da educação ainda preservava a dicotomia entre ensino para elite e ensino para a classe trabalhadora. Essa dualidade entre a formação das elites e das classes trabalhadoras registra uma diferenciação nas trajetórias educacionais: uma destina-se às funções intelectuais, enquanto a outra, às atividades instrumentais.

Na visão de Bourdieu (2007), podemos atribuir essa dualidade de valores, na formação profissional, considerando as categorias conferidas às instituições de ensino:

As leis do mercado escolar são visíveis nas estatísticas capazes de mostrar que, desde o ingresso no ensino secundário até as universidades, a hierarquia dos estabelecimentos escolares, ou então, no interior deles a hierarquias das secções e disciplinas segundo seu prestígio e segundo o valor escolar que conferem ao seu público, corresponde estritamente à hierarquia destas

¹⁹ Lembramos que (conforme 1º capítulo) existiam poucas universidades no Brasil, sendo que a maioria, dos cursos superiores, era ministrada em faculdades isoladas.

instituições de acordo com a estrutura social de seu público. (BOURDIEU, 2007, p.307)

Em 1959, a Lei nº 3.552²⁰ reformula o ensino industrial no país, transformando as escolas técnicas em Escolas Técnicas Federais. Desta maneira a Escola Técnica de Belo Horizonte passou a se chamar Escola Técnica Federal de Minas Gerais tornando-se uma Instituição com mais autonomia didática, financeira e administrativa. Segundo Laudaes (1992), essa instituição foi criada para atender às demandas advindas da industrialização.

No final da década de 1950 e no decorrer de 1960, surgia uma inadiável necessidade, no setor industrial, de profissionais mais qualificados e especializados em todos os níveis de ensino. O país iniciava a sua modernização econômica importando novas tecnologias, período conhecido como “desenvolvimentista”. Com o governo da ditadura militar (1964 a 1985), a estratégia adotada, para dar continuidade a essa política, foi ampliar projetos nacionais, investindo em construções de hidrelétricas, pólos petroquímicos e pólos agropecuários. Esse momento foi denominado como “período do milagre” que se caracterizou pela política de intensificação da internacionalização do capital, que tinha como intenção substituir importações, buscando uma hegemonia do capital financeiro. O crescimento da economia e a aceleração do desenvolvimento industrial passaram a demandar mão-de-obra mais qualificada, principalmente no nível técnico. Neste sentido o governo preocupado, em suprir as necessidades da ampliação industrial, passa a conceber a educação como um fator preponderante para o desenvolvimento da nação. Percebe-se que a política educacional tem como objetivo educar para habilitar para o mercado de trabalho.

Assim, a Escola Técnica Federal de Minas Gerais, com um novo *status*, passa a definir novos objetivos educacionais, oferecendo um ensino mais propedêutico e cursos técnicos mais organizados. Foi provocado um interesse da classe média pela instituição alterando, assim, os pressupostos iniciais de atender aos alunos desfavorecidos da sorte. De acordo com Gariglio (1997), a partir deste momento, a instituição passou a selecionar seus alunos (para o 1º ciclo), através de um processo seletivo, que incluía prova escrita de Matemática, Português, Desenho Gráfico e Ciências.

²⁰ Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 – estabelece um novo regulamento para as escolas técnicas federais.

Manfredi (2003) assinala que as instituições de ensino foram reorganizadas. O ensino secundário visava preparar os discentes para o ensino superior enquanto a educação profissional formava mão-de-obra, para atender às demandas da economia capitalista.

À luz de Bourdieu (1998), pode-se analisar que esse fenômeno se relaciona com “as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do sistema de ensino que está na origem das defasagens entre o *habitus* e as estruturas.” Essa discrepância está pautada na história da relação entre o campo escolar e o campo econômico.

É preciso, então, analisar a relação entre as leis de transformação do campo de produção econômica e as leis de transformação do campo de produção dos produtores, ou seja, a escola e a família, sendo que a escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior. (BOURDIEU, 1998, p.130)

Vale assinalar que a classe média, ao concluir o ensino médio regular, pressionava o governo por mais vagas no ensino superior. Por sua vez o Estado, visando diminuir esse conflito, ofereceu como alternativa o ensino profissional, onde o jovem poderia adquirir uma profissão, com mais chance de ser absorvido pela indústria. Com isso o governo consegue atenuar a frustração dessa classe, que não teve oportunidade de ingressar no ensino superior ou que tinha o interesse em uma profissão, para o acesso ao trabalho (CUNHA, 2000). Configurou-se, assim, o desejo da classe média em colocar seus filhos na Escola Técnica Federal que, além da formação profissional e da qualidade do ensino, possibilitava o ingresso em Universidades Federais.

Considerando as novas exigências do mercado de trabalho, a classe média passou a reivindicar do governo, maior acesso ao ensino superior, que representaria uma oportunidade concreta de mobilidade social. Neste período, o país vivia uma crise política, refletindo nas universidades os movimentos sociais, que reivindicavam maior participação nas decisões políticas educacionais. Para conter esse conflito, o governo propôs uma reforma no Ensino Superior, com mudanças na missão das instituições de ensino técnico. Incentivou a proliferação das universidades e faculdades privadas.

Dentro deste contexto, o governo cria os cursos superiores de curta duração, com dupla finalidade: atender à expansão do mercado de trabalho e à reivindicação da

classe média, por uma formação universitária. Seguindo a política do governo, as Escolas Técnicas Federais, através do Decreto-Lei nº 547, de 18/04/69, foram autorizadas a ministrar cursos superiores naquela modalidade. Considerando o crescimento da indústria brasileira, com destaque para a automobilística, foram criados os Cursos de Engenharia de Operação, que agenciavam profissionais de nível superior, voltados para as tarefas de execução. Ao mesmo tempo, esperava-se que a formação profissional tecnológica avançasse, proporcionando um desenvolvimento industrial, com base nas concepções positivistas²¹, que exerciam uma influência nos currículos universitários.

Nesta direção, através do Decreto nº 70.366/72, a Escola Técnica Federal de Minas Gerais fundou seus primeiros cursos de ensino superior, Engenharia de Operação nas modalidades Elétrica e Mecânica. Os cursos tinham três anos de duração, visavam uma formação mais prática do que teórica e tinham como principal objetivo atender às necessidades das indústrias. Essas refletiam o ideal “desenvolvimentista”, que tomava conta do país. De acordo com o CEFET-MG (2008), Laudares (1992), esses cursos não alcançaram a importância desejada em todo o país. Os egressos encontraram dificuldades em serem absorvidos pelo mercado de trabalho, na sua área de atuação. Contudo, eles foram importantes para a instituição, pois proporcionaram uma diversificação no nível de ensino ofertado.

Em 1978, através da Resolução 5/77, o Ministério da Educação extinguiu o Curso de Engenharia de Operação do CEFET-MG, substituindo-o pelo curso de Engenharia Industrial, com duração de cinco anos. Curso que possui um currículo com disciplinas teóricas e práticas, dentro de uma carga horária elevada. (LAUDARES, 1992).

No mesmo período, a Escola Técnica Federal de Minas Gerais, através da (Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978²²) se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, nomenclatura usada até os dias de hoje. Tornou-se uma autarquia de regime especial, vinculada ao então, Ministério de Educação e Cultura. Surge assim um novo modelo institucional, com uma nova concepção de educação e

²¹ Movimento filosófico que valorizava as ciências matemáticas e disciplinas de natureza teórica, caracterizando um ensino enciclopédico.

²² Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978: elevação da Escola técnica Federal de Minas Gerais à condição de Escola Superior. Regulamentação Decreto nº 87310 de 21 de junho de 1982.

status, de ensino superior isolado. O CEFET-MG, seguindo essas alterações legais, passa a ter como objetivos:

A) Ministrar ensino em grau superior:

- de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, na área tecnológica;
- de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas, para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

B) Ministrar cursos técnicos em nível de 2º grau, (atual ensino médio) e ensino de 2º grau, na modalidade destinada à formação de auxiliares e técnicos industriais;

C) Promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

D) Realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978).

A década de 1990 ficou marcada pela inovação acelerada da ciência e da tecnologia atingindo, de forma direta, o mercado de trabalho. Surgiu a necessidade de uma renovação profissional, exigindo pessoas com uma qualificação mais apurada, cada vez mais especializada, em condições de competir com seleções exigentes para o mercado de trabalho. Essa nova cobrança requer um indivíduo mais escolarizado. O papel da escola é fundamental nesse processo de formação de um novo “trabalhador”, com novas aptidões.

Os empresários afirmavam que neste período, havia oferta de trabalho, mas existia carência de profissional especializado, para atender às novas demandas do mercado.

De acordo com Filho (2006), o “novo trabalhador” deveria ter as seguintes características: competência, polivalência, multifuncionalidade e flexibilidade. Portanto,

tomando como referência o mesmo autor, o empresariado transfere para o indivíduo “a responsabilidade pela conquista e manutenção de sua condição de empregabilidade” (FILHO, 2006, p.20).

Esse novo cenário, centrado na política neoliberal, proporcionou mudança na legislação da educação profissional. O objetivo era formar um indivíduo mais capacitado, para atender ao mercado, cada vez mais globalizado.

Assim, através do Decreto 2.208/97, que regulamenta os artigos da LDBEN²³, referentes à educação profissional, foram implantados os níveis: básico, técnico e tecnológico da educação profissional. Não era permitida a oferta integrada do ensino médio com a educação profissional técnica. Mais uma vez, ficou caracterizada a dualidade: educação propedêutica/educação técnica. Além disso, fica subentendido na lei, uma preocupação em atender à demanda da classe empresarial.

Em 2004 o governo Lula publicou o Decreto 5.154/04, mantendo a mesma estrutura da antiga legislação, mas restabelecendo a integração do ensino médio com o ensino profissionalizante. Conservou a dualidade estrutural e a idéia de uma escola integral e politécnica.

Nesse contexto, o CEFET-MG, em 2005, reformulou seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/ 2005-2010), tendo como premissa uma concepção educacional, que contemplasse em seu currículo, uma integração entre ciência, cultura e trabalho, dentro de uma verticalização da educação tecnológica.

De acordo com o documento de Auto-avaliação Institucional: Relatório 2007-2008:

A verticalização envolve articulações entre o ensino técnico, o de graduação e o de pós-graduação, quer por meio de projetos e grupos de estudos e pesquisa que acolhem alunos desses diferentes níveis, quer pelo uso comum de recursos humanos infraestrutura (laboratórios, salas de aula, equipamentos, matérias e outros recursos disponíveis). (RELATÓRIO 2007-2008, p.39)

Portanto, a política da instituição, através do seu PDI, tem como meta integrar as quatro áreas de atuação institucional que são: “o Ensino, englobando a Educação Profissional e Tecnológica e o ensino de Graduação; a Pesquisa e Pós-graduação; a

²³ LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Extensão; e a Administração área de planejamento e gestão - considerada como apoio às demais” (PDI, 2005, p.32).

Atualmente, o CEFET-MG oferece cursos de licenciatura plena, para formação de professores, cursos de pós-graduação e *stricto sensu*, diversos cursos de especialização e mestrado, como: educação tecnológica, engenharia civil, engenharia elétrica, engenharia de energia, modelagem matemática e computacional e estudos de linguagens.

Oferece também, educação profissional nas seguintes modalidades (CEFET-MG, 2008):

- Educação Profissional Técnica, de Nível Médio, na Forma Integrada - destinada a alunos que concluíram o ensino fundamental e pretendem fazer o curso técnico integrado ao Ensino Médio no CEFET-MG, implicando uma única matrícula;
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Forma de Concomitância Externa - destinada a alunos que concluíram a primeira série do Ensino Médio e pretendem fazer apenas o ensino técnico na Instituição;
- Educação Profissional Técnica, de Nível Médio Subseqüente - destinada a alunos que concluíram o Ensino Médio e pretendem fazer o curso técnico.

Possui, ainda, cursos de graduação: Administração, Engenharia de Produção Civil, Engenharia de Automação Industrial, Engenharia Ambiental, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Mecatrônica, Engenharia de Minas, Química Tecnológica, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica. Os cursos de Tecnologia em Radiologia e Tecnologia em Normalização estão sendo reestruturados, conforme uma das metas prevista no PDI.

O CEFET-MG, além de possuir três campi em Belo Horizonte, conta com Unidades Descentralizadas no Estado (UNED's). Localizadas na região central (Contagem, Curvelo, Itabirito), no Triângulo Mineiro (Araxá), Zona da Mata (Leopoldina), Centro Oeste (Divinópolis), Sul de Minas (Varginha, Nepomuceno) e Leste de Minas (Timóteo).

2.2 A Inserção dos Cursos de Graduação - CEFET-MG

De acordo com o histórico exposto anteriormente, o CEFET-MG é uma Instituição Federal de Ensino Superior, no campo da educação tecnológica, que abarca o ensino médio e superior. Desenvolve, de maneira indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa Instituição, devido ao seu processo histórico-social, apesar de atuar como ensino superior há 38 anos, tem sua marca institucional registrada no ensino técnico. Seu ensino é reconhecido pela comunidade de Belo Horizonte, como sendo de excelente qualidade, perpassando a formação técnica. Promove a formação do cidadão crítico, dando-lhe condições de participar, ativamente, das esferas cultural e socioeconômica de sua comunidade.

Através desse trabalho percebe-se que ainda é frágil a idéia do CEFET-MG, enquanto ensino superior, alcançar o mesmo patamar de reconhecimento social, em relação ao ensino técnico. Nota-se que esse não reconhecimento está diretamente associado ao seu histórico sócio-cultural e não à qualidade da sua formação profissional. A inserção dos cursos de graduação, na Instituição, ficou agregada à sua origem de preparar técnicos, para atender às demandas das indústrias.

A concepção dos primeiros cursos de graduação estava voltada para o preenchimento de um “vazio profissional” existente no mercado. O perfil exigido pelas empresas era caracterizado por um “técnico” mais especializado. Essa formação deveria se concretizar em um curto período de tempo. A alternativa encontrada pelo governo foi a criação de cursos de curta duração, que de imediato atendessem a essa demanda. Assim, foram criados os cursos de Engenharia de Operação, com o estigma de uma formação para a prática, marcando mais uma vez a dualidade: ensino propedêutico (universidades que formam esse perfil profissional) e ensino instrumental (escolas técnicas).

Os cursos de Engenharia de Operação, na modalidade mecânica e elétrica, tiveram sua origem, na Escola Técnica Federal de Minas Gerais, em 1972, com duração de três anos. Os engenheiros, formados nesses cursos, deveriam ser capazes de solucionar problemas, com suas funções voltadas para o gerenciamento e supervisão das indústrias. Conforme documento citado pela Associação Brasileira de

Educação em Engenharia (ABENGE, 1982) sobre o parecer 25/65 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965):

Caracteriza-se por uma formação predominante prática, necessária à condução dos processos industriais, à gerência ou supervisão das indústrias, à direção da aplicação da mão-de-obra, às técnicas de utilização e manutenção de equipamentos, enfim, às atividades normais e de rotina das indústrias. (ABENGE, 1982, p. 41-42)

Nesse período, versado como “desenvolvimentista” foi instaurado, no país, um modelo que dependia do capital e da tecnologia estrangeiros, tendo como suporte financeiro o Programa MEC/USAID²⁴. A pretensão era investir nas profissões da área tecnológica, para impulsionar o crescimento industrial, na área de produção de bens duráveis no país.

De acordo com a Reforma Universitária de 1968, implementada no governo militar, a concepção que perpassava a educação era a de que o indivíduo deveria receber um treinamento, para poder ocupar um cargo no setor industrial. Essa reforma não incluía, como proposta educacional, uma reflexão sobre o modelo econômico e técnico-científico vigentes. O aluno era considerado como uma “tábua rasa”, que estava ali para poder absorver os ensinamentos científicos, transmitidos pelo professor, sem direito a questionamento ou discordância em relação à teoria estudada.

O ensino superior, de certa maneira, tinha a organização empresarial como modelo para sua estruturação acadêmica. Por exemplo, dividir as áreas em departamentos e organizar o ano letivo em períodos semestrais. Esperava-se, com isso, alcançar uma melhor eficiência na área burocrática. Os currículos e a estrutura organizacional das universidades foram fundamentados em modelos epistemológicos, pedagógicos e institucionais, que tinham como base a fragmentação e a hierarquização do tempo, espaços, programas e saberes. Através da lei 5.692/71, que implementou a reforma da educação básica, pretendia-se disponibilizar mais profissionais técnicos no mercado do trabalho (CEFET-MG, 2008).

A primeira turma dos cursos de Engenharia de Operação, na época Escola Técnica Federal de Minas Gerais, se constituiu dentro deste contexto social. Trazia, nas entrelinhas da política desenvolvimentista, a intenção de formar mão-de-obra para

²⁴ Acordo entre o Brasil e os Estados Unidos que se concretizou em um plano para remodelar as Universidades no sentido de incrementar a educação técnica.

atender ao capital. Neste sentido, fazia-se uma diferenciação dos engenheiros com formação em cursos de cinco anos de duração. Deveriam ter um desenvolvimento acadêmico, com uma base científica mais sólida e serem voltados para a pesquisa e projetos.

Em 1977, o Conselho Federal de Educação²⁵ revoga o currículo mínimo do curso de Engenharia de Operação. No CEFET-MG (1978) esse curso se transforma em Engenharia Industrial, em duas modalidades: elétrica e mecânica, seguindo a Resolução 48/76, com duração de 5 anos, contendo uma elevada carga horária de disciplinas teóricas e práticas. Esse curso foi reconhecido pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA), assegurando ao aluno formado, em uma dessas modalidades, o direito de exercer a profissão de Engenheiro Industrial.

Segundo Cunha (1999), o curso de Engenharia Industrial se espelhou em muitas características do curso extinto, para garantir uma formação do futuro engenheiro, que atendesse ao setor produtivo. Desta maneira, esse profissional estaria preparado para o trabalho de supervisão e execução, encargos relacionados à produção industrial. A ênfase deste profissional estaria na prática de conduzir os processos industriais, tendo em vista a sua função primordial de gerente e supervisor da indústria.

De acordo com esse autor a proposta dos cursos de Engenharia Industrial, desde sua concepção, conforme foi discutida no I Seminário Nacional de Engenharia Industrial: “O engenheiro formado é destinado às indústrias e deve fundamentalmente satisfazer às suas exigências”. Tendo em vista esse objetivo, esses cursos foram estruturados para atender ao desenvolvimento e à produção industrial, apresentando como base curricular a razão instrumental. Evidencia-se, assim, a importância de formar um profissional apto para atuar com eficiência na indústria. Para isso, o curso de engenharia industrial deveria, estrategicamente, direcionar suas atividades para facilitar a adaptação do aluno ao sistema produtivo industrial.

Os cursos de Engenharia Industrial Mecânica e Engenharia Industrial Elétrica foram reconhecidos pelo MEC, em 21 de novembro de 1983, através da Portaria nº 457/83 (CEFET-MG, 2008). Desde seu início o curso prioriza a formação global do aluno, dando ênfase à parte prática. Estabelece um vínculo com o mercado de trabalho,

²⁵ Resolução 5/77 de 28 de março de 1977. Citado por ABENGE (1982, p.55-56).

com uma carga horária de 360 horas, de estágio supervisionado, tendo o acompanhamento e supervisão da Empresa e do CEFET-MG.

Visando atender aos parâmetros de “currículo mínimo” (de acordo com a legislação vigente), os cursos de engenharia, entre 1987 a 1989, passam pela sua primeira revisão. O Conselho de Graduação, através da Resolução CD-039, de 14 de dezembro de 1990, aprova a nova proposta, implementando-a em 1991 (CEFET-MG, 2008).

Através da Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, novos objetivos foram traçados para os CEFETs, aumentando o campo de ação da Instituição, em relação ao ensino superior. Foi incluída a regulamentação dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, nas áreas tecnológicas (CEFET-MG, 2008).

Em 1995, cria-se o curso Superior de Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial, que foi reconhecido em 13 de dezembro de 2001, pela Portaria nº 2858, do Ministério da Educação e Cultura. E em 1999, o Curso de Tecnologia em Radiologia teve seu reconhecimento. Esses dois cursos, a partir de janeiro/2007, tiveram seu processo seletivo suspenso, conforme Resolução CE-081/2006 de 14/02/2006.

Dando continuidade a essa política de expansão do ensino superior, o CEFET-MG cria o curso de Engenharia de Produção Civil (1999), no período noturno. O curso só foi reconhecido pelo MEC em 29 de dezembro de 2004, através da Portaria nº 4.374. O Engenheiro de Produção Civil deverá ser “preparado para ter uma visão globalizada do setor de construção, inserido num contexto sócio-econômico e político. Deverá ser decisor, por excelência.” (CEFET-MG, site: produção civil). Deverá ter o trabalho focado na integração dos conhecimentos de Engenharia civil e Gestão de Sistema de Produção.

Em 2001, o Diretor Geral do CEFET-MG nomeia uma comissão, com o objetivo de reestruturar os currículos dos cursos de engenharia (elétrica e mecânica). Essa reestruturação tinha como foco o Programa de Aperfeiçoamento das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação do MEC. Essa comissão detectou a necessidade de uma racionalização da carga horária em relação ao currículo vigente. Enquanto em 2002 o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CES 11, estabelece as Novas Diretrizes Curriculares (DCN), para os cursos de Engenharia,

reforçando essa demanda. Desta maneira, a reestruturação referente ao currículo das engenharias, nesta Instituição foi possível, tanto na dimensão pedagógica, quanto no âmbito legal.

De acordo com o novo Projeto Pedagógico dos Cursos de Engenharia do CEFET-MG a comissão responsável resolve alterar o nome do curso de Engenharia Industrial, para Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, com o seguinte argumento: “considerá-lo desnecessariamente restritivo, em relação ao campo de atuação do engenheiro que o CEFET-MG se propõe formar”. (CEFET-MG, 2008).

Considerando as novas Diretrizes Curriculares o Centro Federal segue sua expansão universitária, criando novos cursos na capital e no interior, nas suas Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs):

- Em Belo Horizonte: Engenharia Ambiental, Engenharia de Computação, Engenharia de Materiais, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Química Tecnológica.
- Na UNED de Leopoldina: Engenharia de Controle e Automação.
- Na UNED de Araxá: Engenharia de Automação, Engenharia de Minas.
- Na UNED de Divinópolis: Engenharia de Mecatrônica.
- Na UNED de Timóteo: Engenharia de Computação e Normalização e Qualidade.

Considerando o percurso histórico do CEFET-MG pode-se afirmar que, a partir da década de 90, até à atualidade, a Instituição vem se consolidando como uma IFES pública e gratuita. Tem como referência a educação tecnológica, não se reduzindo à área técnica, mas abrangendo o conceito de educação profissional, no âmbito da verticalização do seu ensino (do médio ao superior). Com foco na pesquisa e na extensão visa uma expansão capaz de transformá-la em uma Universidade Tecnológica, em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

2.2.1 O perfil profissional dos cursos: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção Civil

Considerando-se que os cursos de Engenharia Elétrica, Mecânica e Produção Civil são componentes importantes para compreensão do nosso objeto de estudo, entendemos ser relevante apresentar, de maneira sucinta, a base curricular e o perfil profissional que cada um desses cursos se propõe a formar.

• ENGENHARIA ELÉTRICA

De acordo com o “Manual do Aluno” (2009) o Curso de Engenharia Elétrica do CEFET-MG tem como proposta formar profissionais, capazes de atuar no processo produtivo e no desenvolvimento técnico e científico do país. Visando englobar os aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos, humanos, éticos e ambientais, proporcionando uma condição que possibilite formar uma visão crítica e criativa no aluno. Para tanto, seu currículo foi estruturado em 12 eixos:

Quadro 1 – ENGENHARIA ELÉTRICA: CARGA HORÁRIA COM OS RESPECTIVOS EIXOS

EIXO	DENOMINAÇÃO	CH OBRIGATÓRIA (h)
1	Matemática	375
2	Física e Química	275
3	Computação e Mat. Aplicada	200
4	Humanidades e Ciências	275
5	Eletromagnetismo e circuitos	275
6	Fundamentos da Engenharia	275
7	Conversão de Energia	150
8	Eletrônica	325
9	Controle e Automação	250
10	Sistemas de Energia	100
11	Telecomunicações	100
12	Atividades de Prática profissional	100
	TOTAL DE CH OBRIGATORIA	2700
	TOTAL DE CH OPTATIVA	500
	TOTAL DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR	150
	ESTÁGIO (atividade fora de sala)	250
	TOTAL DE CH DO CURSO	3600

Fonte: Manual do Aluno 2009 – CEFET-MG

Para concluir toda a carga horária, o curso de Engenharia Elétrica foi organizado em 10 períodos semestrais, já incluindo o Estágio Supervisionado. O curso funciona no

horário diurno (manhã e tarde) até o oitavo período; no último ano (9º e 10º períodos) as atividades pedagógicas são todas concentradas no período noturno. Isso proporciona, ao aluno, tempo para se dedicar às atividades práticas (estágios) fora da instituição.

Ao concluir o curso de Engenharia Elétrica, o aluno torna-se um profissional habilitado, para atuar em vários setores do mercado de trabalho, como por exemplo: indústrias, concessionárias de energia elétrica, empresa de consultoria e de projetos, agências de telecomunicações, instituições de ensino e pesquisa, na esfera pública e privada.

• ENGENHARIA MECÂNICA

Segundo o “Manual do Aluno” (2009), o profissional formado no curso de Engenharia Mecânica, no CEFET-MG deve adquirir, ao longo de sua formação, “uma sólida base conceitual e prática nos conteúdos básicos, profissionalizantes e específicos do curso”. O objetivo é formar um profissional que alcance uma sólida formação tecnológica e científica e, também, um indivíduo que, por meio dos conhecimentos adquiridos, possa contribuir com a melhoria da qualidade de vida na sociedade. É importante que tenha uma visão crítica a condição humana e o equilíbrio ambiental. Para tanto, seu currículo foi organizado em 16 eixos:

Quadro 2 – ENGENHARIA MECÂNICA: CARGA HORÁRIA COM OS RESPECTIVOS EIXOS

(Continua)		
EIXO	DENOMINAÇÃO	CH OBRIGATORIA (h)
1	Matemática	375
2	Física e Química	300
3	Computação e Matemática Aplicada	200
4	Humanidades e Ciências Sociais	150
5	Expressão Gráfica	150
6	Fenômenos dos Transportes	175
7	Termodinâmica Aplicada	275
8	Energia	25
9	Eleticidade e Eletrônica	100
10	Mecânica dos Sólidos	225
11	Ciências dos Materiais	225
12	Gestão	225
13	Processos de Fabricação	300
14	Sistemas Mecânicos	250

(Continua)		
EIXO	DENOMINAÇÃO	CH OBRIGATÓRIA (h)
15	Máquinas de Fluxo	50
16	Atividades de Prática Profissional	50
	TOTAL DE CH OBRIGATORIA	3720
	TOTAL DE CH OPTATIVA/ELETIVAS	300
	TOTAL DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR	240
	ESTÁGIO (atividade fora de sala)	300
	TOTAL DE CH DO CURSO	4560

Fonte: Informativo do Aluno 2009 – CEFET-MG

O Curso de Engenharia Mecânica é dividido em 10 períodos semestrais, incluindo o estágio supervisionado. O horário do curso é diurno (manhã e tarde) até o oitavo período; no último ano (9º e 10º períodos) as atividades pedagógicas são todas concentradas no período noturno. Dessa forma o aluno terá tempo, para se dedicar às atividades práticas (estágios), fora da instituição.

O profissional formado em Engenharia Mecânica, no CEFET-MG, está habilitado a desempenhar diversas atividades, em diferentes ramos do mercado de trabalho. Poderá desempenhar funções em vários setores da indústria: (automobilística, siderúrgica, petrolífera, máquinas e equipamentos); empresas de consultorias e projetos, Instituições de Ensino e Pesquisa, na esfera pública e privada.

• ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL

A formação do engenheiro de Produção Civil, do CEFET-MG, visa formar o profissional capaz de realizar projetos e executar obras de construção civil, nas etapas relacionadas com o planejamento, concepção, projeto, implantação e controle de sistemas produtivos. Tem como objetivo manter uma conexão com os setores da produção, proporcionando uma melhoria na qualidade da produtividade e na otimização do processo. Para tanto, o currículo foi estruturado em 11 eixos, conforme quadro abaixo (extraído do Projeto Político-Pedagógico do Curso Engenharia de Produção civil):

Quadro 3 – ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL: CARGA HORÁRIA COM OS RESPECTIVOS EIXOS

EIXO	DENOMINAÇÃO	CH OBRIGATÓRIA (h)
1	Matemática	360
2	Física e Química	480
3	Computação e Matemática aplicada	180
4	Humanidades e Ciências Sociais	150
5	Construção Civil e materiais	540
6	Estruturas e Geotecnia	420
7	Expressão Gráfica	210
8	Hidrotecnia e Recursos Ambientais	120
9	Gestão Econômica e Estratégica	390
10	Gestão da Produção e Sistema da Qualidade	360
11	Integralização curricular	150
	TOTAL DE CH OBRIGATÓRIA	2800
	TOTAL DE CH OPTATIVA e ATIVIDADE COMPLEMENTAR	500
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO	350
	CARGA HORARIA PLENA DO CURSO	3650

Fonte: Manual do Aluno 2009 – CEFET-MG

O curso de Engenharia de Produção Civil tem duração de 11 períodos semestrais, incluindo o estágio supervisionado. Funciona, predominantemente, no turno noturno. Para atender à totalidade da carga horária do curso, algumas disciplinas são ministradas no sábado, no período diurno.

2.3 Em debate: Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação Tecnológica

A nossa intenção não é abordar os conceitos e nem aprofundar no tema Universidade Tecnológica (UT) e Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET), mas, sim, expor a polêmica em torno das propostas de transformação do CEFET-MG.

Consideramos a dialética, sempre presente, em torno da definição da natureza e identidade do Centro Federal de Educação Tecnológica, enquanto uma instituição que foi organizada para atender o sistema produtivo. Antigamente seu público-alvo era os pobres e marginalizados, mas ao longo do seu percurso foi construindo sua história e reformulando seus princípios. Muitas vezes, atendeu imposições legais e da política econômica. Vale ressaltar que, uma política educacional e criação de leis, não se estabelecem sem disputas e correlações de força. Sua implantação é fruto das ações

dos sujeitos sociais e interesses, que se manifestam, interna e externamente, na comunidade educacional e na sociedade.

O Ministro da Educação, à época, Fernando Haddad, publicou o decreto de N° 6.095, de 24/04/07²⁶, concebendo a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Essa nova direção, proposta pelo governo para os CEFETs, vem provocando um debate polêmico no interior da instituição.

Vale mencionar, que essa alteração não foi amplamente discutida, antes que a referida lei fosse publicada, gerando conflitos, como por exemplo: de ordem ideológica e política. Contudo, a lei não é uma “imposição” do governo, ela permite que cada instituição avalie e se posicione em relação à sua decisão, em relação à transformação de Centro Federal, para Instituto Tecnológico.

Todos os CEFETs aceitaram a proposta do governo e já se transformaram em IFET, com exceção dos CEFET-MG e CEFET-RJ.

Consideramos que a definição e direção da política educacional da Instituição perpassam sua própria ação, em conexão com os movimentos da sociedade civil organizada. O CEFET-MG vem se materializando como uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), visando formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, englobando o ensino médio e superior. Dentro desses preceitos, a instituição vem implementando ações, através do seu PDI (2005-2010), que contemplam os requisitos necessários para se transformar em uma universidade especializada, a universidade tecnológica. Segundo, Oliveira (2010)²⁷, o “CEFET-MG foi se construindo historicamente na direção de contemplar as características de uma universidade” (OLIVEIRA, 2010, p.08). De acordo com a autora, atualmente, a instituição já se configura dentro deste modelo universitário. De acordo com a autora, atualmente, a instituição já se configura dentro deste modelo universitário.

Neste sentido, a posição da direção do CEFET-MG foi de não concordar com a mudança, argumentando que a Instituição vem se preparando, para se tornar uma universidade tecnológica, tendo em vista seu trajeto histórico. Além disso, de acordo com Oliveira, “[...] há também o incentivo legal da própria lei de Diretrizes e Bases –

²⁶ Decreto No 6095 publicado no Diário Oficial da União. DE 25/04/2007, p. 6.

²⁷ Entrevista publicada no Jornal do CEFET-MG. De 05/03/2010.

LDB que definiu a possibilidade das universidades especializadas”, também o fato de que todas as condições e documentos legais necessários para esse fim terem sido alcançados (OLIVEIRA, 2010, p.08).

A autora acrescenta que a Instituição em 2005, recebeu incentivo do próprio MEC e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Obteve apoio político para que fosse possível sua mudança. Lembra, também, que o CEFET-MG coordenou o Seminário Nacional, intitulado “CEFET e Universidade Tecnológica” (2005), promovido com recursos da UNESCO, e incentivado pelo MEC. O intuito era discutir políticas públicas e a criação de um modelo de UT, que possibilitasse a expansão e melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica.

Nesse período, os três CEFETs (MG, RJ e PR) já estavam com o processo de reivindicação de mudança adiantado, para atingir a meta de se tornarem UT. Apesar disso, apenas o CEFET-PR conseguiu sua aprovação no Congresso, através da Lei n. 11.184, de 07 de outubro de 2005.

Portanto, o CEFET-MG e CEFET-RJ, ao longo deste percurso, vêm delineando sua trajetória para se tornarem uma UT. No entanto, o governo apresenta uma única proposta para todos os CEFETs, não considerando a singularidade histórica e social de cada instituição.

Neste contexto, os CEFETs (MG e RJ) não concordaram com a transformação da instituição em IFET e continuam insistindo na possibilidade de se tornarem uma UT. Por fim, Oliveira (2010, p.8) afirma: “Já temos, em mãos, uma universidade pronta, montada, em funcionamento. Precisamos somente da aprovação do MEC. A rigor, é inconcebível que o país “ponha para escanteio” uma universidade já existente.”

Importante deixar claro, que o governo Lula descartou a possibilidade dos CEFETs se transformarem em Universidade Tecnológica. Ficou a opção: transformação em IFET ou continuar como Centro de Educação Tecnológica.

Apesar da direção do CEFET-MG ser posicionar contrária à transformação em IFET, a comunidade cefetiana vem rediscutindo a melhor proposta. É necessário distinguir as características das propostas que mais se identificam com a Instituição. Lembramos que o CEFET-MG, com seus 100 anos dedicados à formação profissional,

na área de educação tecnológica, possui credibilidade suficiente para exercer suas funções, com uma ou outra, titulação.

CAPÍTULO III

MATRIZ CONCEITUAL

[...] as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social. (BOURDIEU, 2009, p.158)

De acordo com Oliveira e Werba (2002), a teoria da representação social apresenta um conceito dinâmico e amplo que favorece a compreensão das diferentes dimensões da realidade, tais como: a cognitiva, a física, a social e a cultural, de maneira objetiva e subjetiva.

Para Bourdieu compreender um fenômeno social implica em conhecer a sociedade dentro dos seus limites de tempo e espaço, bem como reconhecer o indivíduo como revelador do *habitus* do grupo. Segundo este teórico, o pesquisador, para desvendar o sentido e função de uma instituição, deve “captar sua incidência na consciência individual” e fazer uma conexão entre a objetividade da análise histórica e a subjetividade da experiência vivida.

Seguindo esse construto teórico acreditamos ser possível entender o produto simbólico, que os moradores de Belo Horizonte tem da Instituição CEFET-MG, no que se refere aos seus cursos de graduação. Isso é possível analisando o fato social como uma representação externa, de forma objetivada. Também apreendendo do subjetivo do sujeito, o que se revela na realidade do cotidiano.

Neste sentido, a intenção deste capítulo é entender o conceito de representação e seu significado, no contexto histórico social. Segundo olhar de Bourdieu, os conceitos de *habitus*, campo e cultura devem ser vistos como, “princípio gerador e produtor das representações”. A partir deste enfoque as análises compreendidas revelam a subjetividade, como algo que emerge desta interface do individual, com o social.

Importante, também, será a referência do pensamento de Moscovici, que aborda o conceito de representação social, dentro do contexto da psicologia social. Permite a análise dos aspectos individuais, mediante a contextualização do ambiente social.

3.1 As teorias das representações sociais

Representação social é um conceito advindo da filosofia, que segundo Minayo (2002, p.89) “significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento.” Ou seja, são os elementos simbólicos que retratam o pensamento humano, através da linguagem oral, escrita e gestual. Esses artefatos são construídos e elaborados a partir de um campo social. Desta maneira, as ciências sociais caracterizam essas categorias como uma expressão do pensamento que traduz a realidade do sujeito dentro de um contexto sócio-cultural. Essas percepções tornaram-se objetos de estudo para os cientistas sociais, com a intenção de decodificar as representações construídas, buscando compreender as relações que agregam e identificam um grupo constituído socialmente.

Segundo Moscovici (2002), a sociologia e a antropologia foram as primeiras ciências sociais, que conceituaram representação social ou coletiva, através de Durkheim e Lévi-Bruhl. Outros teóricos, partindo desta concepção, iniciaram seus estudos sobre a teoria das representações sociais, ampliando seu significado. Podem ser citados: Saussure, em relação à teoria da linguagem; Piaget, na busca pela compreensão das representações infantis; Vigotsky, com seu trabalho sobre a teoria do desenvolvimento cultural. Desta maneira, podemos inferir que esse conceito não é produto de uma única área, mas tem raízes na sociologia, na antropologia e na compreensão das ciências, que têm enfoque na história das mentalidades.

Moscovici inaugura a teoria das Representações Sociais, como uma forma sociológica de psicologia social, trazendo o conceito de representação coletiva de Durkheim. Isso marca uma nítida distinção entre o objeto de estudo da sociologia (social) e da psicologia (individual). Esta teoria foi expressa pelo próprio autor:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza (...). Se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição. (DURKHEIM, 1978, p. 79)

Durkheim (1978) define fatos sociais como representações coletivas, a maneira como a sociedade se vê, e vê o mundo. Estas representações são a base que originam os conceitos de um grupo, uma comunidade ou uma nação. Complementando esta definição, argumenta que a sociedade só existe, porque os indivíduos introjetam valores coletivos de agir, pensar e sentir. Na concepção, deste cientista social, é a sociedade que pensa. Assim, as representações, em nível individual, nem sempre são conscientes. De certa forma elas conservam a marca da realidade gerada, mas não se limitam à estrutura social, pois também se reproduzem e se misturam , provocando novas representações.

Partindo da teoria sociológica durkheimiana, Moscovici entende os fenômenos psicológicos, através da compreensão da vida social e cultural do sujeito. Situa o indivíduo como produto do meio social, podendo ser também, agente de transformação deste mesmo meio. Essa vertente teórica considera o individual e o social indivisíveis. Desta forma, a teoria das representações sociais conceitua o pensamento social, em sua dinâmica e em sua diversidade. Descarta a possibilidade de cisão entre o mundo interno e externo do sujeito, ou seja, não existe divisão entre sujeito e objeto, na construção da representação.

De acordo com Spink (1993, p.305), o conceito de representação social definido por Jodelet “são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos.” São formas de conhecimento que se revelam como artefatos cognitivos (imagens, categorias, conceitos e teorias), mas que ultrapassam o campo cognitivo. Esses elementos tornam-se habituais, incorporados socialmente, possibilitando uma comunicação, construída dentro de uma mesma realidade. Deste modo as representações, consideradas fenômenos sociais traduzem, através do pensamento social, as experiências das crenças e das trocas de informações, ocorridas no cotidiano. Expressam verdadeiras “teorias do senso comum”²⁸.

Nesta direção, Oliveira e Werba (2002, p.105), definem, também, representações sociais como sendo: “teorias” sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas

²⁸ Bonnewitz define senso comum como um conjunto das opiniões ou crenças admitidas no seio de uma determinada sociedade ou de grupos sociais particulares, que são consideradas como impostas a todo espírito racional.

e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real”. O seu dinamismo faz com que os indivíduos partilhem esse mundo, existindo, às vezes convergências e, também, provocando conflitos. Desta forma, há uma interação do indivíduo com o meio, através de suas ações que se modificam mutuamente. Na visão de Farr (2002), são elas que autorizam os indivíduos “tornar o estranho familiar e o invisível perceptível” a partir de realidades próximas.

Nesta direção, Oliveira e Werba (2002, p.105), definem representações sociais como: “teorias” sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real”. O seu dinamismo faz com que os indivíduos partilhem esse mundo existindo, às vezes, convergências, provocando conflitos. Desta forma, há uma interação do indivíduo com o meio, através de suas ações, que se modificam mutuamente. Na visão de Farr (2002), são elas que autorizam o indivíduo a “tornar o estranho familiar e o invisível perceptível”, a partir de realidades próximas.

Moscovici *apud* Oliveira (2002) menciona que:

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI *apud* OLIVEIRA, 2002, p.106).

Essa noção pressupõe que as representações sociais se apresentam como “teorias” do senso comum²⁹, construídas socialmente e internalizadas, de tal maneira a proporcionar uma organização da realidade. Moscovici procurou explorar a diversidade das representações sociais, manifestadas na prática do cotidiano, emergentes das idéias, que se materializam no senso comum. O ponto de partida, para definir como ocorre essa representação, encontra-se na diversidade dos indivíduos, observando a transformação do “estranho, em familiar”. Para o autor, as pessoas leigas (desprovidas de um arsenal de instrumentos científicos) avaliam o mundo de maneira semelhante, isto ocorre porque, o mundo em que vivem é eminentemente social.

²⁹ Para Santos (2002), o senso comum também produz conhecimento, mesmo que ele seja um “conhecimento mistificado e mistificador”. “[...] mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (SANTOS, 2002, p.56). Na visão do teórico, toda teoria chega no senso comum.

Segundo Bourdieu (2009a), como agentes sociais temos a capacidade de perceber a relação entre as representações (práticas) e o espaço social, ocupado pelo indivíduo, no campo social. Portanto, o *habitus* nos conduz ao mundo do senso comum, evidenciando o mundo social, ou seja, um consenso mínimo, sobre o mundo social. Vale ressaltar a visão dessa afirmativa, para Bourdieu “[...] o mundo social apresenta-se, objetivamente, como um sistema simbólico que é organizado segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial” (BOURDIEU, 2009a, p.160).

A respeito da noção de mundo social, o agente entende como mundo o seu universo de representações incorporando os princípios e as significações de uma cultura. As representações são materializadas e se apresentam no ato e na prática. Portanto, o simbólico está na sociedade como um todo, dentro desse sistema de relações sociais. Cada elemento traz uma contribuição para esse todo (mundo social).

Conforme Bourdieu (2009b), pode-se inferir que as representações são formadas, a partir da soma de percepção das pessoas e grupos, através de suas experiências, culturas e histórias. São registradas no “imaginário social” e diluídas, através das diversas formas, simbólicas e práticas. As representações não são estáticas, elas têm um movimento onde se atraem, se repelem, abrem espaços, dando origem a outras. Podem, também, desaparecer como aquelas, que não oferecem resistência. Parafraseando Oliveira e Werba (2002, p. 106), “[...] as representações sociais como estruturas simbólicas desenhadas tanto pela duração e manutenção, como pela inovação e metamorfose”.

De acordo com Moscovici (2002), as representações sociais apresentam algumas implicações: na primeira, compreender as representações, não apenas pela transferência do “olhar”, do emocional para o cognitivo. Deve-se privilegiar o universo consensual, apresentado em sua forma simbólica. Na segunda, dar ênfase à utilização do método de observação, para se fazer o estudo das representações. Isso, deixando claro, ser totalmente contrário ao uso do método experimental. Afirma que a utilização desse tipo de método é tão “perniciosa como qualquer outro fetichismo”. Em seu argumento, há complexidade no estudo das representações sociais. Não é uma tarefa simples decifrá-las, pois se apresentam em linguagem concebida, em espaço humano.

Na terceira, dar referência ao uso de uma abordagem qualitativa. Sua preocupação é com a descrição do procedimento, em uma coleta de dados. Deixa claro que não deve-se seguir os passos de uma ciência “pura” e, sim, se pautar no estudo comparativo das descrições.

Segundo Moscovici (2005) representações sociais estão conectadas em dois processos: ancoragem e objetivação.

De acordo com Oliveira e Werba (2002, p.109), a ancoragem “é o processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar, para encaixar o não familiar”. É a fase simbólica da representação. Ela nos proporciona a acomodação, daquilo que nos é estranho e diferente, que se mostra “ameaçador”. Quando ancoramos uma idéia (pessoa ou objeto) estamos classificando-os e, ao mesmo tempo, categorizando-os, dentro de um contexto historicamente construído. Processando com isso, uma dimensão valorativa. Portanto, ancorar, é o mesmo que classificar e nomear algum objeto ou fato. Desta forma, quando se nomeia alguma coisa, o “agente” tem a capacidade de imaginar essa coisa e de representá-la.

A objetivação segundo Oliveira e Werba (2002, p.109) “é o processo pelo qual procuramos tornar concreta, visível, uma realidade”. É a fase figurativa. Ela associa um conceito a uma imagem, ou seja, materializa o abstrato, acessando os registros individuais e as experiências adquiridas pelo sujeito. Dessa forma, constrói um novo significado, isto é, parte do cognitivo para a realidade física.

Moreira (2009, p.79) afirma: “Conseqüentemente, o processo de ancoragem, situado numa relação dialética com a objetivação, articula os três desempenhos básicos da representação: o papel “cognitivo de integração”, a “interpretação da realidade” e a orientação das condutas sociais”.

Evidencia-se, nesses processos, que a formação das representações sociais é realizada, agilmente, de acordo com as informações cognitivas instituídas. Deste modo, a exterioridade dessas informações sofre um aprimoramento de significação, sendo que a sua forma estética só é apreendida quando há uma intencionalidade que alcance a estrutura do ato ou do comportamento. Em outras palavras, poderíamos concluir que é um ato consciente e, por isso, essencialmente intencional.

As representações sociais demonstram, através de atitudes, ações e raciocínios e com base nos processos cognitivos, que são constituídas de exterioridade e interioridade. Apresentam uma estrutura e geram novas, que nos levam ao significado de *habitus*.

Nesta perspectiva, a teoria das representações sociais, diferente de outras, que se enquadram como positivistas, admite a existência dos conteúdos contraditórios. Isto se explica com o trabalho de pesquisa, que foca os conflitos, como uma maneira de compreender o fenômeno investigado, dentro de uma dimensão dialética. Conclui-se, que ao reconstruir as práticas sociais, surge a possibilidade de compreender o fenômeno das representações, na sua pluralidade de significados.

3.2 O Pensamento de Bourdieu: *habitus*, campo, cultura

[...] a noção de *habitus* exprime, sobretudo, a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo etc. (BOURDIEU, 2009, p. 60)

Para Bourdieu (2007), o significado de *habitus* abrange um conjunto de habilidades dos indivíduos, que lhe autoriza a atuar na estrutura social, contribuindo para a sustentação de sua dinâmica social. A conotação de *habitus* nos remete à idéia de conservação da dinâmica social. Essa conservação, por princípio, pode se tornar um mecanismo de invenção, que leva a uma transformação social.

Habitus é uma palavra latina que se originou da filosofia escolástica, mais precisamente, do pensamento de Aristóteles (*hexis*) e que Bourdieu restaurou e reconstruiu. Vem sendo utilizada, principalmente, por teóricos das ciências sociais.

A sua procedência vem da noção aristotélica de *hexis* (postura, disposições corporais), partindo da sua concepção sobre a virtude, que se refere à aquisição de um caráter moral, que passa a orientar a conduta do indivíduo ou grupo, em relação a seus desejos e sentimentos *ethos* (valores em estado prático).

Segundo Setton (2002, p. 61), *habitus* refletia uma “disposição para estar bem ou mal disposto em relação a alguma coisa”. Essas disposições refletem a história de vida do indivíduo, que é introjetada ao nível do inconsciente.

Concordamos com Setton (2002), quando define *habitus* “como um instrumento conceptual que auxilia a pensar a relação, a mediação, entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”. Segundo a autora, *habitus* não é destino, mesmo sendo reconhecido como um sistema, que é produzido no passado e norteia ação no presente, sendo sempre reconstruído.

Desta forma, o conceito de *habitus* insere-se numa identidade social, que se circunscreve numa cultura, prescrevendo as escolhas dos indivíduos, podendo ser em nível consciente ou inconsciente. *Habitus* seria uma agregação das estruturas sociais, com a posição ocupada pelo sujeito nessas estruturas, organizando as ações e representações dos indivíduos.

Esse conceito nos proporciona uma compreensão do nosso objeto de pesquisa, ao considerar o fenômeno de evasão dos alunos, que cursaram ou passaram no processo seletivo, desistindo da vaga do ensino de graduação do CEFET-MG. Também ao identificar a instituição, como formadora de profissionais técnicos, tendo como princípio, a prática profissional. Esse fato, à luz do imaginário social, pode ser entendido como um não reconhecimento da aquisição de uma cultura erudita. Fato que se constitui em um *status* elitizado, próprio da formação universitária, que proporciona ao aluno ascensão a um novo *habitus* social.

Conforme Bourdieu, *habitus* se constitui como um princípio produtor e determinante das representações. Ele acrescenta, ainda, que a socialização é caracterizada pela formação do *habitus* e a define assim:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2005, p.76-77)

Desta maneira, Bonnewitz (2005, p.77), ilustra que “*habitus* é um sistema de disposições duradouras, adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização”. As disposições se referem à maneira de sentir, agir e pensar que vão sendo internalizadas pelo indivíduo, a partir da relação com o mundo externo. Essa

percepção, reflexão e ação interiorizadas vão se constituindo em um mecanismo efetivo da socialização. As regras e comportamentos sociais são internalizados tornando-os imperceptíveis ao indivíduo, que os coloca em prática de maneira instintiva.

Neste sentido, *habitus* pode ser compreendido como uma matriz produtora de comportamentos, visões de mundo e sistema de classificação da realidade que são incorporados pelo indivíduo tanto na postura corporal (*hexis*), como na prática (*ethos*).

Assim, quando se processa a “interiorização da exterioridade” e a “exteriorização da interioridade” quebra-se a dualidade de senso comum entre sujeito e sociedade; essa está centrada na maneira que a sociedade se faz presente nos indivíduos, através de disposições que tendem a ser constantes. É por meio dessas disposições que se estruturam as percepções e ações, tornando-se subjetivas, materializando-se no meio social, através da prática.

Conforme citação de Bourdieu (2003, p.13) “o conceito de *habitus* tem por função primordial lembrar que nossas ações possuem freqüentemente, por princípio, mais o senso prático do que o cálculo racional”. Tal afirmação deixa claro que o *habitus* está inserido nas transformações, que acontecem na cultura e sociedade. Podem tanto sofrer a ação, como serem influenciadas, constituindo em uma “segunda natureza” dos indivíduos. Neste caso a sua subjetividade não deve estar completamente, submetida à sua dimensão racional, determinando atitudes e ações que, nem sempre, se baseiam na lógica formal. É formada uma matriz intermediária, entre o sujeito e as estruturas sociais. Tal noção nos leva à busca o conceito de “campo”, elucidado por Bourdieu, pois está acoplado ao de *habitus*.

Segundo Bourdieu *apud* Bonnewitz (2005):

A relação entre *habitus* e o campo é antes de tudo uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus*, que é o produto da incorporação da necessidade imanente desse campo ou de um conjunto de campos mais ou menos concordantes- as discordâncias podendo estar no princípio de *habitus* divididos, ou até dilacerados. Mas é também uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva: o *habitus* contribui para constituir o campo como mundo significante, dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir energia [...] A realidade social existe, por assim dizer, duas vezes nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos *habitus*, no exterior no interior dos agentes (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2005, p.85).

Neste sentido, podemos inferir que o conceito de campo integra o de *habitus*, pois, na teoria bourdiesiana, essas duas categorias se correlacionam, dando origem a

um espaço social mais amplo, onde ocorrem as relações entre indivíduos, grupos e estruturas sociais. Através de suas ações criam suas próprias regras, princípios e hierarquias, estabelecendo uma dinâmica que obedece às leis próprias.

Dialeticamente, esses espaços ou estruturas carregam em seu interior uma dinâmica determinada e determinante nos seus atores, que sofrem influências, causando modificações. Segundo Bourdieu (2009b), esses conjuntos sociais formam diferentes campos, que se entrelaçam, dando origem a espaços sociais mais abrangentes. Conseqüentemente serão mais conflitantes, transformando-se em um espaço de luta. Assim, Bourdieu afirma que campo é um espaço de forças opostas. Em sua obra “Questões de Sociologia” o autor expressa:

[...] espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes [...]. Há leis gerais dos campos: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes. (BOURDIEU, 1983, p. 89)

Na visão de Bourdieu, campos sociais são de naturezas autônomas, se desenvolvem no espaço social, através de algumas distinções específicas, denominadas de capital social.

Desta maneira, diferentes formas de capital permitem estruturar o espaço social, que foi classificado como: capital econômico (referente aos fatores de produção e conjunto de bens econômicos); capital cultural (as qualificações intelectuais adquiridas na escola ou apreendidas na família); capital social (basicamente as relações sociais que o sujeito dispõe de forma permanente, ou seja, tem um reconhecimento do grupo); capital simbólico, que é o agrupamento de rituais (como boas maneiras de se comportar socialmente) e está relacionado com as outras três formas de capital. O capital cultural se subdivide em estado incorporado, estado objetivo e estado institucionalizado.

Considerando que a posição dos agentes sociais tem conexão direta com o volume acumulado de capital, a teoria bourdiesiana aponta o capital econômico e o cultural, como os maiores influenciadores nos critérios de diferenciação, na construção de um espaço social desenvolvido em uma sociedade.

Visando estabelecer esses critérios Bourdieu sinaliza para uma hierarquização de dimensão verticalizada, na qual o grupo dominante se enquadra no capital de maior

volume, tanto econômico, como cultural. Ainda se distingue de acordo com a estrutura do capital. Sendo assim, a classe dominante se diferencia, por possuir um acúmulo de capital diversificado e por estabelecer um “jogo simbólico”. Distingue-se e adquire uma identidade, que se sobressai em relação a outros grupos que, de certa forma, legitima uma visão de mundo social e cultural.

Neste momento é importante fazer menção à teoria sociológica de Max Weber, seguida por Bourdieu, quando aborda o significado de representação e legitimidade. Weber (1979) aponta para uma sociologia de compreensão: a sociedade não deve ser considerada apenas como “coisa”, exterior e coercitiva, que determina o comportamento dos indivíduos. Deve, sim, ser entendida como o resultado de inúmeras interações dos indivíduos. Para Weber, a sociedade não é aquilo que pesa sobre os indivíduos, mas aquilo que se veicula entre eles.

O objetivo principal da sociologia é compreender os fenômenos históricos e sociais, partindo do pressuposto de que a ciência social estuda as atividades sociais, dotadas de sentidos. É possível conhecer um fenômeno social, quando o compreendemos como fato carregado de sentido, apontando para outros fatos significativos.

O objeto de estudo do cientista social seria compreender este processo, desvendando os “nexos causais”, que dão sentido à ação social, em determinado contexto. Weber refere-se à relação social, de conteúdo comunitário, baseada em um sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional), pertencente a um grupo. Esta acepção weberiana concebe um valor especial a um conceito importante, que se aproxima do conceito de Bourdieu “dimensão simbólica”, quando discute os fenômenos sociais.

Do mesmo modo, a definição de legitimidade é fundamental. O Estado, na visão de Max Weber (1985), é um instrumento de dominação, que possui o monopólio do uso legítimo de uma ação coercitiva, dentro de um determinado território. Só se caracteriza um Estado, quando os homens dominados se submetem à autoridade contínua de seus dominadores. A dominação se estabelece pelo que Weber denomina de legitimidade. Nesta direção, este sociólogo admite que a autoridade é reconhecida, sem necessidade de coação mas, sim, pelo mecanismo de legitimação, que é a aceitação e reconhecimento de um domínio, por um grupo social. Por sua vez, Bourdieu (2009b)

busca determinar os mecanismos utilizados, por um grupo dominado, para aceitar todas as imposições de um grupo dominador. Submete-se a todas as formas, aderindo a elas, de maneira solidária, dentro de uma ordem estabelecida. Ele ainda questiona a forma dos atores sociais produzirem a legitimidade e obterem reconhecimento de sua competência. O mesmo acontecendo com seu *status* ou ainda, o poder que apreendem. Assim, insere a legitimação cultural, como decorrência deste fenômeno social.

No sentido antropológico, cultura seria a forma de uma comunidade se manifestar, sentir e pensar, que se transmite ou se adquire em um determinado grupo social. Sendo assim, todo ser humano partilha de uma cultura, já que a sociedade cria regras de condutas e forma uma representação na sociedade, de acordo com seu espaço social.

Na visão de Bourdieu (2007), a cultura é um instrumento de significações hierarquizadas, ou seja, é através dela que se instaura uma luta entre grupos sociais. Esses têm como objetivo manter as distinções entre as classes sociais. Deste modo, procura compreender os mecanismos que fazem os dominados aceitarem a sua dominação, desvendando os conflitos de violência simbólica.

Como campo, a cultura tem características de capital e sua principal produção é criar códigos simbólicos, que formem sistemas culturais diversificados. Esse universo simbólico, constituído nas organizações e instituições, acarreta uma espécie de dominância sobre o sujeito; apresenta uma autonomia, permitindo uma estruturação das relações sociais. Nesta direção, Bonnewitz (2005, p.97) afirma que “o campo da cultura é autonomizado. É constituído de múltiplos produtores especializados”. Portanto, a cultura não se reduz a uma coleção de obras ela é, também, um conjunto de representações de percepções do mundo. São elaboradas por indivíduos, que possuem um elevado capital cultural³⁰, uma autoridade reconhecida e legitimada.

A transmissão das representações requer um trabalho de legitimação, que segundo Bourdieu (2009b), ocorre por meio de conflitos simbólicos. A intenção da luta simbólica é caracterizada pelo interesse de agente, que impõem sua visão de mundo, quer seja pela posição objetiva do espaço social (objetivo), ou pelas representações

³⁰ Bourdieu (2009) - cultura dominante é a cultura da classe dominante.

dos agentes (subjetivo). Mas, a realidade social não se circunscreve, apenas, nos embates sociais. É também uma relação de sentidos: a dominância se estabelece não pela “força”, mas por um grupo que legitima o poder simbólico.

Assim, Bourdieu (2005) aborda o significado de violência simbólica, como diretamente relacionado com a representação de uma legitimação de dominância.

A violência simbólica é, para falar tão simplesmente quanto possível, essa forma de violência que se exerce sobre um agente social com a sua multiplicidade... Para dizer isso mais rigorosamente, os agentes sociais são cognoscentes que, mesmo quando submetidos o determinismos, contribuem para produzir a eficácia daquilo que determina, na medida em que eles estruturam aquilo que os determina. E quase sempre nos ajustes entre os determinantes e as categorias de percepção que os constituem como tais efeito de dominação surge... Chamo de desconhecido o fato de reconhecer uma violência que se exerce precisamente na medida em que ela é desconhecida como violência; é o fato de aceitar esse conjunto de pressupostos fundamentais pré-reflexivos, que os agentes sociais avalizam, pelo simples fato de tomar o mundo como óbvio, isto é, como ele é, e de achá-lo natural porque eles lhe aplicam as estruturas cognitivas que são originárias das próprias estruturas desse mundo. (BOURDIEU, 2005, p.159)

Conforme o autor, as representações dominantes (doxa)³¹ são legitimadas pelo coletivo social, por um processo de condicionamento racional e pelo importante papel da linguagem, com função de nomear e classificar as percepções. Assim, o *habitus* agrega as possibilidades objetivas e subjetivas, dando a impressão de escolha, nas práticas e representações.

Dentro desta visão, enfocamos as instituições, especialmente as organizações escolares e o papel que representam, na concepção de instituir uma realidade social. Deve-se considerar que, por si só, são instâncias de poder. Por apresentarem uma posição privilegiada, seus agentes sociais, dotados de um capital simbólico, impõem seu sistema de representação. Elas são entidades providas de autoridade, que conseguem obter legitimidade, impondo-se.

Segundo Bourdieu (1998), a cultura escolar representa as classes dominantes³², transformadas em cultura legítima, objetivável. É inquestionável. Ela não é neutra, mas uma cultura de classe. De acordo com esse pensamento os herdeiros, advindos da classe dominante, se adaptam melhor à realidade escolar, fato a que Bourdieu atribui

³¹ Idéias preconcebidas, que não se discute.

³² São dotados de um *habitus* fundado no conceito de distinção. Tem uma boa apresentação corporal (*hexi*) e uma linguagem correta e acumulam diferentes tipos de capital. (BONNEWITZ, 2005, p. 57, 83)

as aquisições de *habitus*. Esse grupo é dotado de um capital cultural maior, tendo acesso a uma formação mais erudita. Conseqüentemente, as universidades possuem uma boa parte dessa representação. O referido autor afirma que é no campo escolar, que ocorrem as reproduções sociais.

o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo. São as funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes pertencentes. [...] É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social. (BOURDIEU, 1998, p. 56)

Para que a cultura escolar conserve essas reproduções, deve-se pautar na negação desse conceito, ou seja, ela deve manter o sistema de representação, através de um papel ideológico³³, legitimando suas ações. Dentro de uma concepção de ideologia política liberal, a instituição escolar nega as diferenças sociais, no discurso de igualdade de oportunidades e, assim, legitima as desigualdades sociais. Desta forma Bourdieu reconhece a escola, como uma instituição conservadora, com a função de manter a dominação, sobre as classes menos favorecidas. A organização escolar legitima a cultura dominante, negando a existência de outras culturas. Em outras palavras, as escolas negam as diferenças entre *habitus* sociais.

Bourdieu (2009a) argumenta que a escola é um campo que está direcionado para sua própria reprodução. Os agentes têm o domínio de sua própria reprodução. Segundo o teórico, “o campo escolar está submetido às forças externas”. Assim, as mudanças que incidem no campo escolar são deliberadas na correlação: estrutura do campo escolar e transformações externas. Essas produzem determinadas mudanças possíveis, na relação das famílias e escolas.

De acordo com a teoria bourdiesiana, as transformações econômicas (fator externo) podem causar alterações nas organizações escolares, que interferem diretamente na trajetória social.

Neste sentido, Bourdieu (2009a) atribui às organizações sociais, através de seus agentes, o papel de definir a “cultura cultivada” e a “cultura legítima”. Elas direcionam as

³³ Conceito marxista. Conjunto de representações deformadas nas relações sociais, produzido por um grupo ou uma classe, realizando uma legitimação de suas práticas. (BONNEWITZ, 2005, p.116)

práticas sociais, observando o critério de distinção social. O autor enfatiza as instituições escolares, como sendo as maiores responsáveis, pela reprodução da legitimação e hierarquização cultural.

Com base na visão de Bourdieu (2007), a universidade é uma instituição de classe, que reflete as contradições das diversas categorias inseridas nela. Elas reproduzem a própria sociedade classista. Tragtenberg (1990) enfatiza a universidade como uma instituição dominante, que promove a dominação. Para ocultar esse fato, faz uso da ideologia do saber neutro, científico, e mistifica o conhecimento objetivo, que obscurece as contradições sociais.

Tragtenberg (1990, p.14) menciona que “a universidade reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas pelos servos que ela forma”. O conhecimento universitário é o próprio capitalismo do saber que se constitui no capital simbólico formando o *habitus* universitário.

Desta maneira, acredita o autor, que as representações sociais são delineadas por interesses de grupos, que impõem sua visão de mundo. Logo, esses discursos não são neutros, vêm carregados de significações, construídas a partir de uma mobilização de um poder simbólico (uma relação do real com o imaginário real).

Portanto, na compreensão bourdiesiana, o ser humano é essencialmente social. Desvendar seu comportamento é entender que é um produto de inúmeras aquisições sociais. O sujeito subjetivo é construído no coletivo, ou seja, sua personalidade individual é uma diversidade da personalidade social; se insere em uma classe social. A partir do entendimento das práticas individuais, coletivas e dos jogos sociais é possível buscar, nos vários campos, os mecanismos de reprodução. São apresentados, através do *habitus* de um grupo, e sua representação social.

Dentro dessa ótica procuramos analisar, no capítulo IV, o fenômeno da evasão acadêmica e a desistência da vaga do vestibular, nos cursos de Engenharia do CEFET-MG. Essa análise foi feita através das representações, geradas nas relações sociais, nos seus diversos campos, revelando os jogos sociais, a partir da “fala dos entrevistados”.

CAPÍTULO IV

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O CEFET-MG E SEUS CURSOS DE ENGENHARIA

As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. (MINAYO, 2002, p. 108)

Esse capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas, onde se procurou conhecer as representações sobre o CEFET-MG, enquanto instituição educacional, bem como as referentes aos seus cursos de engenharia.

Para alcançar esse objetivo foi utilizado o método de pesquisa qualitativa, conforme a metodologia apresentada na introdução desse trabalho.

As entrevistas foram estratificadas da seguinte forma:

- Alunos que estão cursando engenharia elétrica, mecânica e produção civil no CEFET-MG;
- Ex-alunos que se evadiram ou se formaram em um dos cursos de engenharia alvo da nossa pesquisa;
- Alunos que estão se preparando para prestar vestibular na área de engenharia;
- Pais de alunos que se evadiram ou estão cursando engenharia no CEFET-MG;
- Empresários da indústria e de cursos preparatórios para o vestibular da cidade de Belo Horizonte.

Para uma melhor compreensão e análise das entrevistas, algumas informações se fazem necessárias, como os cursos e as normas vigentes no CEFET-MG.

O ingresso nos cursos de graduação, dessa instituição, é realizado através de um processo seletivo, na forma de concurso de vestibular, ocorrendo semestralmente, constituindo as turmas do primeiro período. As vagas remanescentes são, também, preenchidas através de um processo seletivo baseado em alguns critérios estabelecidos pela instituição: re-opção de curso, reingresso, transferência e obtenção

de novo título. Todos os candidatos devem se submeter a uma prova de conhecimento relativo ao curso pretendido.

Semestralmente, o CEFET-MG disponibiliza 40 vagas para cada curso (Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção Civil). Pelos dados fornecidos pela Comissão Permanente de Vestibular/COPEVE do CEFET-MG, pode-se perceber que são três cursos que apresentam um alto índice de procura, conforme TAB. 1:

Tabela 1 - RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA NOS CONCURSOS DE VESTIBULAR

Cursos	Relação candidatos/vaga (Concurso vestibular)			
	1/2009	2/2009	1/2010	2/2010
Engenharia Elétrica	14,80	12,95	16,60	10,50
Engenharia de Produção Civil	24,43	22,50	27,42	20,40
Eng. Mecânica	21,83	16,85	20,70	13,87

Fonte: Comissão Permanente de vestibular/ COPEVE/CEFET-MG

Percebe-se que há um número maior de candidato/vaga no concurso de vestibular para o primeiro semestre, em relação ao segundo semestre. Porém, de acordo com os dados divulgados pela COPEVE, o número de desistência da vaga, no início do ano é bem maior do no meio do ano. Isso é comprovado através das listas de frequência de chamadas de candidatos excedentes, nos três cursos, alvo de nossa pesquisa. Conforme a TAB. 2:

Tabela 2 - NÚMERO DE ALUNOS CHAMADOS NA LISTA DE EXCEDENTE/CURSO

Cursos	Alunos chamados na lista de Excedente/curso		
	1/2009	2/2009	1/2010
Eng. Elétrica	42	08	56
Eng.Produção Civil	37	04	64
Eng. Mecânica	60	11	71
TOTAL	139	23	191

Fonte: Comissão Permanente de vestibular/ COPEVE

Outro dado importante para análise deste trabalho e que cruza com o alto índice de candidato/vaga é o alto índice de desistência da vaga, obtida na seleção do vestibular e o número de alunos que se evadem, após o ingresso no curso. Conforme dados fornecidos pelo Setor de Registro Escolar:

Tabela 3 - NÚMERO DE ALUNOS EVASORES/SEMESTRALMENTE

Cursos	Alunos evasores/semestralmente						
	1/2007	2/2007	1/2008	2/2008	1/2009	2/2009	1/2010
Eng. Elétrica	01	01	08	05	07	07	12
Eng. Ind. Elétrica	30	40	11	09	05	04	00
Eng. Produção Civil	18	21	17	08	27	17	27
Eng. Mecânica	01	06	02	02	06	09	19
Eng. Ind. Mecânica	40	32	13	16	07	07	02
TOTAL	90	100	51	40	52	44	60

Fonte: Setor de Registro Escolar – Campus II

Analisando os dados da TAB. 3 pode-se concluir que:

- Os cursos de engenharia industrial elétrica e engenharia industrial mecânica, não são mais ofertados pela instituição desde 2008. O número de evasão de aluno/semestre, a partir de 2008, é decrescente. Deste modo, fica claro que, a maioria dos alunos encontra-se nos últimos períodos dos cursos e houve uma diminuição de classes.
- Os cursos de engenharia elétrica e engenharia mecânica (currículo novo) mostram um crescimento da evasão de aluno/semestre. Esse aumento deve estar relacionado com o crescimento das turmas/período.
- O curso de engenharia de produção civil, apesar de ser um curso noturno, apresenta um alto índice de evasão/semestre.

Somando esses dados oficiais com a percepção dos entrevistados, em relação aos cursos de engenharia do CEFET-MG, traçamos alguns eixos de análise que foram

estabelecidos, a partir de elementos, idéias ou expressões, em torno de um mesmo conceito.

Os eixos foram organizados, a partir de uma lógica de codificação, de acordo com as respostas dadas pelos nossos entrevistados. Vale ressaltar, que para cada eixo, elaborou-se um quadro em que se destacou o perfil do entrevistado e sua concepção sobre o assunto. Os participantes desta pesquisa foram identificados por letra do alfabeto para garantir o seu anonimato.

As análises, de cada eixo, foram baseadas em fragmentos das falas dos entrevistados tendo, sempre, como foco a compreensão do nosso objeto de pesquisa, à luz dos referenciais teóricos que norteiam esse trabalho.

4.1 O CEFET-MG enquanto Instituição Educacional

Esse primeiro eixo tem como intenção compreender, através da fala dos nossos entrevistados, as representações do CEFET-MG, que estão estreitamente vinculadas ao imaginário social que, no nosso entendimento, foram historicamente construídas em relação a essa instituição.

Considera-se que a matéria-prima das representações sociais é a simbólica, constituída pelo uso das palavras e dos gestos. A utilização da linguagem oral ou escrita, através da palavra, explicita o pensamento e a percepção que o sujeito tem a respeito de um fato ou objeto, emitindo seu ponto de vista e suas perspectivas em relação ao conteúdo abordado. Essas opiniões, no nosso entender, são construídas socialmente, por meio das atividades psíquicas do indivíduo e do objeto de conhecimento. Essa elaboração está pautada na prática social e no seu histórico social que são apresentados no simbólico instituído pela expressão da linguagem. Por conseguinte, “as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos, e condutas e se institucionalizam: portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais [...]” (MINAYO, 2002, p.108).

Assim, segundo Bourdieu:

O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daqueles que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. (BOURDIEU, 2009a, p.15)

Desta maneira, as falas dos nossos entrevistados são materializadas através de suas mensagens, que são construídas e legitimadas socialmente, revelando as representações que permeiam o imaginário social.

Nota-se que, ao indagarmos sobre a imagem da instituição enquanto ensino superior, a maioria dos entrevistados a identifica, de imediato, como instituição de ensino técnico e, somente depois, fazem a relação com o ensino superior. Assim, considerou-se interessante, organizar as falas dos entrevistados, a partir de dois quadros de respostas, em que se procura demonstrar, de maneira clara, essa idéia.

Quadro 4 - O CEFET-MG ENQUANTO ESCOLA TÉCNICA

(Continua)

Entrevistados	Representações
Aluno do curso de engenharia cursando o último ano (D)	Quando passei no CEFET, os moradores enxergavam o CEFET como uma excelente escola técnica, a maioria nem sabia que lá existia também faculdade.
Aluno do curso de engenharia cursando o primeiro período (A)	Quem está fora do meio [educacional e/ou empresarial], não tem a dimensão do CEFET. Grande parte das pessoas que não está inserida nesse meio, me pergunta se faço o curso técnico. [...] Vou relatar o que aconteceu comigo, na sexta-feira: eu comentei com meus vizinhos que estudava no CEFET. Me perguntaram qual o ano. Respondi: no primeiro período. Eles questionaram: como assim, primeiro período? Achavam que eu estava no ensino médio. Achavam que era só o técnico. Isso mostra que muita gente não tem a idéia de CEFET como curso de graduação. Muita gente não conhece o CEFET, é um fato! Relacionam com curso técnico. É igual quando você fala UFMG todos sabem que é universidade, sabem do que se está falando.
Aluno do curso de engenharia formando 2/2010 (R)	Assim, como eu, meus pais só conheciam o CEFET como curso técnico. Mais tarde, procuramos saber mais sobre ele. A imagem do CEFET "lá fora" é muito boa, acho que todo pai quer que o filho faça segundo grau no CEFET, que é associado ao curso técnico. Com relação à graduação, de pouco tempo pra cá que a gente viu que o CEFET começou, a alimentar na sociedade, a imagem da graduação.
Aluno de engenharia cursando o primeiro período à noite (V)	Algumas pessoas que eu falo que estou fazendo CEFET, perguntam: "ah mais lá tem curso superior?" Fazem as mesmas perguntas que eu, pois também não sabia (antes de cursar). [...] Portanto, quem não está no meio, por exemplo, que não tem alguém da família que está nessa época de vestibular (um filho, um amigo) não está muito nesse meio de vestibular e faculdade. Acredito que não conhece muito bem essa área de ensino superior do CEFET. Infelizmente é assim, na minha opinião, ainda traz a imagem de escola técnica. Infelizmente, o CEFET tem essa imagem, eu acho que podia ter uma imagem do ensino superior mais forte.

(Continua)

Entrevistados	Representações
Ex-aluno que se evadiu do curso de engenharia/noturno (B)	A primeira imagem é realmente o curso técnico. Todo mundo sabe que o CEFET tem técnico, mas nem todo mundo sabe que tem a graduação.
Ex-aluno do curso de engenharia que desistiu da vaga após passar no vestibular (P)	Eu fiquei conhecendo o CEFET no terceiro ano. Antes eu achava que era só escola técnica, mesmo.
Aluno cursando pré-vestibular (I)	Quando ouvi falar do CEFET, foi como curso técnico mesmo. Depois no terceiro ano, no pré-vestibular, que ouvi falar em curso superior (na minha orientação profissional). Mas antes eu sabia que era curso técnico, escola pública com qualidade, mas não dos cursos superiores.
Empresário de curso pré-vestibular (S)	Eu acho que os moradores, de uma maneira geral, principalmente, aqueles que não são da área de ensino, eles não enxergam o CEFET como um curso superior. Eles ainda pensam que o CEFET é um curso técnico, talvez por existir os dois (técnico e superior). Então o curso técnico do CEFET ficou mais famoso do que o curso superior.
Empresa: responsável pelo Setor de Recursos Humanos (C)	Em relação à formação técnica, penso que é a escola mais diferenciada em Minas Gerais, talvez do próprio Brasil. Se a gente comparar os alunos das escolas de ensino do sistema S, por exemplo, com os alunos do CEFET, percebe-se uma diferenciação entre eles. [...] Eu acredito que o CEFET seja visto como uma excelente escola de formação técnica. Quem quer fazer um curso técnico, acredito que o sonho seja estudar no CEFET.

Diante das respostas dos nossos entrevistados, pode-se inferir que o CEFET-MG é reconhecido, socialmente, como uma instituição de ensino técnico. Essa representação está relacionada com a sua origem histórica, construída pela população belorizontina, através de um ensino de qualidade, voltado para a formação técnica. Como ficou constatado no depoimento:

[...] Eu acredito que o CEFET seja visto como uma excelente escola de formação técnica. Quem quer fazer um curso técnico acredito que o sonho seja estudar no CEFET. (C)

Evidenciamos que o grupo de nossa pesquisa traz na memória a “lembrança” da instituição, criada com a finalidade de formar técnicos para a indústria. Essa representação aparece muito forte e vem passando de geração a geração. Muitas vezes, o respondente não conhecia a origem do CEFET-MG, mas através das histórias contadas por outras pessoas da sua família ou comunidade, revelou a vocação da instituição: capacitar jovens, para o trabalho técnico. Essa é uma marca que a instituição traz na “memória coletiva” dos moradores da cidade, que foi se constituindo, através do tempo e espaço, dentro de uma política governamental. Foram criadas as

escolas técnicas, para atender à demanda de um mercado de trabalho, carente de um profissional de nível técnico qualificado.

Conforme nos alimenta Halbwachs (2006), a memória é um fenômeno social, pois segundo o autor, o indivíduo traz na sua lembrança o traço do seu grupo social e das instituições a que pertence. Ou seja, as lembranças se constituem a partir da interação do sujeito com o seu envolvimento em grupos sociais e institucionais, trazendo para si uma memória coletiva. Seguindo esse pensamento, Sá *apud* Jedlowski (2007, p.293), conceitua memória coletiva como “um conjunto de representações sociais, acerca do passado que cada grupo produz, institucionaliza, guarda e transmite através da interação de seus membros”.

Podemos conferir esse fenômeno social no seguinte argumento apresentado por um dos entrevistados:

Há pessoas mais velhas, no meu bairro. Tem pessoas que há muito tempo estão lá, são pessoas mais velhas. Eles sabem o ônibus que vai pra escola técnica, que é o CEFET campus I. Então é Escola Técnica! Já ficou “tachado” é o CEFET, a escola técnica. [...] Então eu acho que o CEFET é muito mais reconhecido pelo curso técnico, pela escola técnica pelo campus I, do que o campus II. [...] Minha avó ainda fala escola técnica, as pessoas mais antigas x falam escola técnica, pelo menos as que convivem comigo. (AM)

Essa idéia é apresentada, também, por outro entrevistado: “Principalmente, por ser um curso técnico, o aluno não precisa fazer um curso superior; do ensino médio, ele saia para o trabalho, né?” (S).

Percebe-se, também, certo dualismo na fala dos nossos entrevistados: ao reconhecerem o CEFET-MG, enquanto escola técnica, enfatizam que, na ótica dos moradores de BH, os cursos de graduação são conhecidos a partir do conceito positivo alcançado com o ensino técnico, ao longo da sua existência. Ou seja, a representação do ensino superior está atrelada ao curso técnico. A “fama” do técnico, de certa forma, obscurece a graduação, mas também, “aparece” por causa dele. De acordo com Moscovici (2005), a representação se dá quando o não familiar torna-se familiar e, cria-se assim, o “*habitus*” que segundo Bourdieu:

[...] tem por objeto não apenas o sistema das relações objetivas que o modo objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre estas estruturas objetivas e as disposições estruturadas pelas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, vale dizer, o duplo processo de interiorização da

exterioridade e de exteriorização da interioridade [...]. (BOURDIEU, 2007, p. XXXIX)

Esse fato fica evidenciado na fala do entrevistado:

O CEFET ainda tem um conceito muito forte na área técnica, aqueles cursos técnicos que ficaram muito conhecidos há 20, 30 anos atrás a. [...] Posteriormente veio o curso superior, a graduação, que é muito conceituada também. [...] quando tenho oportunidade faço isso, eu mostro a qualidade da escola técnica do CEFET, do curso superior do CEFET. [...] Então o técnico de CEFET é famoso. Acabou ficando mais famoso do que o curso superior. (S)

Assim, retomando o conceito de “ancoragem” e “objetivação”, segundo Moscovici (2005), pode-se perceber na representação elaborada por esse grupo, a integração entre a interpretação da realidade, associada ao cognitivo instituído. É gerada uma conduta social desenvolvida a partir de um processo externalizado e internalizado, individualmente, gerando dentro deste universo representações, produtos de um “mundo social”.

Para completar a análise deste eixo, apresenta-se, no quadro 5, a descrição da imagem do CEFET-MG, frente aos cursos de engenharia, segundo o olhar dos nossos entrevistados.

Quadro 5 - O CEFET-MG ENQUANTO INSTITUIÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR

(Continua)

Entrevistados	Representações
Aluno do curso de engenharia cursando o último ano. (D)	Em BH, um centro de excelência! [...] um centro de excelência, para formar engenheiros, para atuar no campo industrial.
Aluno do curso de engenharia formando 2/2010. (R)	O curso de engenharia mecânica traz essa tradição de curso voltado para fábrica, pois vem atrelado ao curso técnico. O CEFET sempre foi conhecido como curso técnico. A graduação vem complementando, aprofundando, os estudos de quem fez um curso técnico. Quando você passa no vestibular do CEFET e outras pessoas [fora do CEFET], ficam sabendo, eles perguntam: “o que você vai fazer mesmo?” Essa é a pergunta: “Ah! Você estuda no CEFET, bacana! Que curso técnico está fazendo?” Aí, você responde que não é técnico, mas sim, engenharia. Esse tipo de pergunta é feito por quem não está inserido no meio. [...] engenharia mecânica é uma das melhores de Minas.
Egresso do curso de engenharia. (F)	Na minha época só tinha engenharia elétrica e mecânica no CEFET. Nesse período de 1988 a 1992, realmente os cursos de graduação eram menos conhecidos do que o ensino técnico. Logo no início do meu curso de engenharia, percebi que se eu tivesse cursado o técnico, teria sido mais fácil a minha formação como engenheiro. [...] No meio industrial, em todos os lugares que eu passei, a conceituação do CEFET é muito forte. Dentro do pólo industrial você percebe que o engenheiro do CEFET tem um diferencial.

(Continua)

Entrevistados	Representações
Ex-aluno que se evadiu do curso de engenharia/noturno.(B)	Então quem precisa de engenheiro sabe o quanto o CEFET carrega a prática, aliada ao conhecimento.
Aluno cursando pré-vestibular. (I)	Comecei a conhecer os cursos superiores do CEFET este ano, no pré-vestibular. Agora se eu passasse no CEFET e na UFMG (no mesmo curso) eu não optaria pelo CEFET, pois conheço mais o nível da UFMG e não tenho muitas informações sobre o CEFET. Por isso, que eu não faria hoje. Porém, se mais para frente tivesse mais contato com o CEFET, podia ser. Com certeza, o CEFET não seria minha primeira opção.
Ex-aluno que se evadiu do curso de engenharia/diurno. (L)	Instituição federal de graduação de engenharia pra mim, é isso. Coisa que eu queria que fosse maior, queria que fosse mais reconhecido. Engenharia mecânica é o que mais se “vê lá fora”, não sei por que, mas é o mais conhecido. Talvez por causa da relação com o curso técnico. Porque o CEFET tem curso técnico em mecânica, eletromecânica e outros nessa área. Formando um número razoável de pessoas, acredito que difunde mais. Eu ligo o CEFET (graduação) à engenharia.
Empresário de curso pré-vestibular. (S)	O CEFET é um curso excepcional, ele não deixa nada a desejar. [...] é mais centrado na área de exatas, as engenharias etc. [...] Os cursos de graduação não são muito conhecidos. [...] O aluno formado no CEFET, por tudo que a gente conhece, é um aluno qualificado, tornando-se um profissional, também, qualificado.

Lembrando que os primeiros cursos de graduação do CEFET-MG foram os de engenharia operacional elétrica e mecânica, de curta duração, criados pelo governo com o intuito de suprir a falta de mão-de-obra mais qualificada para a indústria e, ainda, a reivindicação, da classe média, por mais vagas públicas em escolas de ensino superior. E que, esses cursos abrangiam uma formação profissional, predominantemente, voltada para o trabalho de execução. Transformou-se depois, em engenharia industrial elétrica e industrial mecânica, com duração de cinco anos, apresentando, em seu currículo, uma formação mais prática. Depois houve novas mudanças no currículo e, também, no nome dos cursos que, deixaram de ter ênfase em engenharia industrial, passando a se denominar engenharia elétrica e engenharia mecânica.

Apesar das alterações ocorridas pode-se constatar nas entrevistas que, na concepção daquelas pessoas ainda predomina no imaginário social, a idéia de um curso direcionado, para formar um engenheiro de “chão de fábrica”. Imagem, mais uma vez, associada à origem dos cursos técnicos. Para exemplificar essa representação, selecionamos os seguintes fragmentos:

Eu acho que a gente é visto, lá fora, assim como: engenheiro do CEFET é engenheiro de chão de fábrica, eu já escutei muito isso (DM).
Instituição federal de graduação de engenharia, pra mim é isso. Engenheiro que pega na massa, engenheiro “pé de chinelo”...pé de chinelo como eles falam...é chão de fábrica. [...] eu ligo o CEFET à engenharia (L).
A idéia do curso prático do CEFET, aqui em Belo Horizonte mesmo tirando o nome (industrial), ainda pesa um pouco. Talvez vai demorar um pouquinho mais de tempo pra mudar essa idéia, ou não vai mudar mesmo. (AM)

Portanto, o “jogo social” se faz presente, o simbólico vem sendo construído, através de idéias dominantes, que vão sendo incorporados pelo senso comum. A “violência simbólica” é instituída, desta maneira, uma instituição criada para formar excelentes técnicos, “profissionais” com competência na execução do trabalho prático voltado para a indústria, que passa a formar engenheiros com esse mesmo perfil, um “engenheiro técnico” (expressão utilizada por vários entrevistados).

Assim, segundo Bourdieu (2009a), as transformações no campo escolar se entrelaçam com as mudanças no campo econômico e político. O CEFET-MG é identificado socialmente como uma instituição responsável em formar, em seus alunos, o “*habitus*” que o mercado industrial requer.

Na visão do aluno de engenharia ser reconhecido, socialmente, como um estudante do ensino técnico ou como um universitário, discípulo do curso técnico, é um estigma institucional que, muitas vezes, não agrada ao discente, conforme o testemunho dado por um dos entrevistados:

A princípio eu falava que “eu estudo no CEFET, agora quando alguém me pergunta eu falo que eu faço engenharia elétrica no CEFET. Por que quando eu falo que eu estudo no CEFET as pessoas me perguntam se eu faço curso técnico. [...] essa semana eu peguei a carteirinha estudantil onde estava escrito CEFET. O nome do curso E. E. L escrito pequenininho; olhei e pensei: gente, por que? Você mostra a carteirinha e nem aparece o curso. Comentei: tinha que ser Engenharia Elétrica, grande, na carteirinha. (AM)

Diante deste discurso, observa-se um conflito simbólico, existindo o desejo de reconhecimento do espaço social (lado objetivo), pelo agente social, o qual ocupa. Esse espaço social “campo universitário”, CEFET-MG, é representado no “mundo social” (subjetivo) como “excelência de formação técnica” (citado por outro entrevistado, identificado por M).

Outro aspecto relevante abordado pelos entrevistados é a relação do elevado número de candidato/vaga (TAB. 1), com o número de alunos que são convocados nas

listas de excedentes (TAB. 2). A convocação do primeiro semestre é nitidamente maior do que a do segundo semestre. Na opinião dos respondentes, isso caracteriza uma desvalorização dos cursos, pois os candidatos aprovados em outras instituições federais, sobretudo na UFMG, desistem da vaga do CEFET-MG, a grande maioria. Isso sugere que a seleção fica prejudicada, já que os alunos melhores classificados, não permanecem na instituição.

Esse aspecto ficou bem representado na opinião do entrevistado “A”:

Aqui eu passei na quinta chamada, se eu não me engano. É uma coisa que a gente fica um pouco com o pé atrás, porque eu fui o 97º. Depois de mim chamaram muita gente ainda. [...] Eu acho que chamaram 115. É uma desvalorização, querendo ou não, desvaloriza bastante. Você vê 40 alunos, depois chamaram mais 40, depois mais 40 mais de duas turmas foram chamadas. Esse fato desvaloriza a instituição, sinceramente. (A)

Muitos dos nossos entrevistados afirmaram que só tomaram conhecimento do CEFET-MG, enquanto instituição formadora, também, de profissional de nível superior, quando estavam se preparando para o vestibular. Esse desconhecimento fez com que o CEFET-MG fosse sua segunda opção na escolha institucional. Conforme o depoimento: “Mas por enquanto o que mais pesa é o nome da UFMG. O CEFET é uma segunda opção, eu já ouvi dizerem: o CEFET é uma boa segunda opção”. (AM)

Importante pontuar, que muitos dos entrevistados fazem questão de acrescentar, que esse não reconhecimento do CEFET-MG, enquanto instituição de ensino superior, não é unânime em relação aos moradores de BH. De acordo com seus argumentos o setor produtivo e as pessoas que são do meio educacional têm ciência da instituição, como um todo. Esse fato fica evidente no seguinte comentário: “Mesmo a sociedade não sabendo dos cursos, de um modo geral dos cursos superiores, o mercado reconhece os cursos superiores do CEFET”. (R)

Citando Bourdieu:

Se a estrutura do campo social é definida em cada momento pela estrutura da distribuição do capital e dos ganhos característicos dos diferentes campos particulares, é certo em todo o caso que em cada um desses espaços de jogo, a própria definição daquilo que está em jogo e dos vários trunfos pode ser posta em jogo. Todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão de campos. (BOURDIEU, 2009b, p. 150)

Dentro dessa ótica pode-se inferir, através das vozes aqui apresentadas e baseado no conceito de Moscovici (2005), que as representações que os moradores de BH fazem do CEFET-MG, ao longo de seus 100 anos de história, evidenciam como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem sua imagem a partir da sua inserção social e cultural. Ou seja, as representações são alteradas conforme a disposição e a instância relacionadas com o seu *“habitus”*.

4.2 Fatores determinantes pela escolha do curso superior no CEFET-MG

Nesse segundo eixo de análise procuramos categorizar, na fala dos nossos entrevistados, quais os fatores que foram relevantes na escolha do CEFET-MG, como uma instituição formadora de ensino superior. Esse diagnóstico é necessário para compreender se há uma homogeneidade na decisão e se ela está relacionada com o simbólico instituído na origem histórica da instituição.

Quadro 6 – FATORES DETERMINANTES PARA CURSAR ENGENHARIA NO CEFET-MG

Entrevistados	Representações
Aluno do curso de engenharia cursando o primeiro período/manhã (AM)	Acredito que o CEFET proporcionará uma formação mais prática, mais “mão na massa”. E isso foi uma coisa que me chamou atenção. [...] é a idéia de você sair formado já sabendo o que você vai fazer.
Aluno do curso de engenharia cursando o último ano (D)	Eu escolhi os lugares que eu ia prestar vestibular pela cidade. [...] Então eu pensei “deixa eu tentar tudo que eu tenho em BH, que era o CEFET e a UFMG”. Eu fiz dois vestibulares, UFMG e CEFET.
Aluno do curso de engenharia cursando o primeiro período/manhã (A)	Eu escuto muito isso: que o curso de engenharia do CEFET é mais voltado para a prática. Enquanto, na federal (UFMG), é mais teórico.
Aluno do curso de engenharia formando 2/2010 (R)	O próprio nome do CEFET, como curso técnico, me ajudou a decidir para tentar vestibular no CEFET-MG.
Aluno de engenharia cursando o primeiro período/noite (V)	Eu fiz cursinho o ano inteiro. [...] vi que todo mundo falava do CEFET. Vi o tanto que ele era muito forte mesmo e, além disso, uma instituição pública e perto da minha casa.
Ex-aluno que se evadiu do curso de engenharia/noturno (B)	Eu prestei vestibular no CEFET como um “plano B”. Porém, se eu tivesse gostado do curso, eu teria continuado.
Ex- aluno do curso de engenharia que desistiu da vaga após passar no vestibular da UFMG (P)	Perguntei aos meus professores do terceiro ano sobre os cursos de graduação do CEFET. Eles falaram que o CEFET é uma excelente escola de ensino superior. Por isso, fiz o vestibular.

É notório, baseado nas respostas obtidas, que alguns alunos, antes de decidirem qual instituição de ensino superior cursar, procuram primeiro obter informações a respeito do estabelecimento pretendido. Contudo, esse não foi o único elemento no qual recorreram para fazerem sua escolha. Um outro componente importante, citado nas entrevistas, são as representações que foram construídas socialmente e se reproduzem, na ordem do pensamento coletivo e social, dentro dos vários “campos” (social, cultural e econômico), que o aluno transita, resultando diferentes universos de opiniões.

Nessa perspectiva, os depoimentos confirmam que a escolha institucional tem relação direta com a “hierarquia do poder simbólico”, que foi instituída nos espaços sociais ao qual cada indivíduo pertence. Ou seja, o mundo social é percebido “pelas incorporações das estruturas objetivas do espaço social” (BOURDIEU, 2009b, p.141).

Foi possível chegar a essa dedução, comparando as respostas dos alunos que estão cursando ou se formaram no CEFET-MG, com alunos que se evadiram do curso. Percebemos que os que tiveram continuidade traziam na “lembrança” um conceito forte da instituição, pautada em sua história. A formação de bons profissionais técnicos faz com que essa imagem seja favorável em seu mundo social. Enquanto os que optaram, mas desistiram do curso, alegaram que escolheram o CEFET-MG pela proximidade de sua residência, por ser uma escola pública, porém era um plano “B”, ou seja, com menos interesse. (Importante mencionar que essa conclusão se baseou na totalidade das respostas dadas nas entrevistas e, algumas estão retratadas nos três quadros aqui apresentados).

Diante desse diagnóstico evidenciamos certa homogeneidade nos fatores que determinaram a escolha pela instituição. Distingue-se nas representações simbólicas construídas a partir de um conhecimento do histórico institucional, que pode ser mais positivo ou negativo, conforme a percepção do “mundo social”. Assim, através da citação feita por Mazzotti (2008) pode-se concluir:

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. (MAZZOTTI apud JODELET 2008, p. 28)

A declaração desse respondente, ilustra bem esse conceito:

Eu queria fazer CEFET, primeiro por ser uma instituição federal, pelo ensino que eu sempre ouvi falar, que é de boa qualidade, principalmente. [...] é federal, tem nome, assim é uma tradição. (AM)

4.3 Motivos que conduziram à evasão do curso superior do CEFET-MG

Consultando a TAB. 3, evidencia-se o alto índice de evasão, que ocorre semestralmente, nos cursos que são referências para esse trabalho de pesquisa. Para entender este fenômeno procurou-se, através da fala dos entrevistados, identificar os motivos ditos e os “não ditos”, ou seja, que ficam no subjetivo e se apresentam simbolicamente na comunicação oral e gestual. Neste sentido, achamos que esse questionamento não devia se restringir, apenas, ao aluno ou ex-aluno, por isso incluímos todos (empresários, pais, egressos e alunos que ainda vão prestar vestibular). Acreditamos que a escolha da instituição não acontece de forma isolada; ela carrega um “estilo de vida” que, se não for atendida, pode acarretar esse processo de desistência. Conforme, Bourdieu (2003) conceitua:

Estilo de vida resulta do fato de que condições semelhantes produzem *habitus* substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas. Constituído num tipo determinado de condições materiais de existência, esse sistema de esquemas geradores, inseparavelmente éticos ou estéticos, exprime segundo sua lógica própria a necessidade dessas condições em sistemas de preferências cujas oposições reproduzem, sob uma forma transfigurada e muitas vezes irreconhecíveis, as diferenças ligadas à posição na estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação, transmutadas, assim, em distinções simbólicas. (BOURDIEU, 2003, pp. 73-74)

Quadro 7 – MOTIVOS DA EVASÃO

Entrevistados	Representações
Aluno do curso de engenharia cursando o último ano (D)	Iniciar o período e não ter professor e ainda ter muitos horários vagos, dando a impressão de curso tocado, isso é muito desconfortável para o aluno. Existe professor “enrolador” e por ser uma área (curso de produção civil) um pouco mais sugestiva, que demanda um pouco mais de <i>feeling</i> da pessoa.
Aluno do curso de engenharia cursando o primeiro período/manhã. A ³⁴	Um fator que pesa na minha decisão, de continuar o curso no CEFET, é a proximidade. Moro mais perto da UFMG do que do CEFET. Outro fator que influencia é o turno. No CEFET tem aula o dia inteiro: manhã, tarde e noite.
Aluno do curso de engenharia formando 2/2010 (R)	Acho que o principal fator, que faz com que os alunos desistam do CEFET, ingressando na UFMG, é o fato de lá, ter curso de Engenharia Mecânica noturno. [...] Fatalmente, se eu tivesse passado na UFMG e no CEFET, para entrada no início do ano, é provável que eu tenderia optar pela UFMG. Com certeza, pela proximidade da minha casa, questão de nome “estar na UFMG”. Só que eu acho que foi sorte, não ter passado na UFMG, de primeira.
Aluno do curso de engenharia (CM)	O CEFET realmente não foi a minha primeira opção. Se eu tivesse passado na UFMG, teria ido, ou para a outra instituição que eu estava tentando, o ITA.
Ex- aluno do curso de engenharia que desistiu da vaga após passar no vestibular (P)	[...] como eu passei na UFMG, escolhi ficar lá. Mas se eu não tivesse passado teria feito o curso de engenharia de produção civil no CEFET. Teria feito cursinho, também junto com o curso, para tentar federal (UFMG), de novo.
Egresso do curso de engenharia (F)	A grande parte que se evadiu, não tinha certeza que queria fazer o curso de engenharia e enfrentar um curso tão “duro” [difícil]. E, segundo, mesmo aqueles que tinham certeza que queriam fazer o curso, não deram conta de acompanhá-lo, acho que esse é o principal motivo
Empresário de curso pré-vestibular (S)	O aluno acaba fazendo o CEFET, muitas vezes, por ser a escola federal que tem vestibular no meio do ano. Às vezes, não tem nem o curso que ele deseja fazer. Mas, como passou no vestibular acaba cursando, e quando surge uma outra oportunidade, acaba cancelando sua matrícula e vai fazer o curso que ele quer.

Alguns dos motivos expressos pelo grupo pesquisado, em relação à desistência dos cursos no CEFET-MG foram: a falta de professor, professores sem compromisso, a distância da instituição em relação a sua residência, o horário de funcionamento do curso (o dia todo), opção errada na escolha do curso, necessidade de trabalhar, dificuldade de acompanhar o conteúdo do curso e o alto índice de reprovação.

Além dessas causas, outra justificativa apontada para essa ocorrência é que o CEFET-MG, para a maioria dos entrevistados, não era a primeira opção escolhida, para cursar o ensino superior em Belo Horizonte. A instituição mais almejada, dentro da nossa amostragem, é a Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Como se pode perceber nessa declaração:

³⁴ O aluno passou no curso de engenharia da UFMG para o segundo semestre/2010, e está pensando em desistir do seu curso no CEFET-MG.

Eu ia tentar UFMG e o CEFET, só pra ver o meu nível. Não queria estudar aqui no CEFET. Eu queria fazer o vestibular no meio do ano no CEFET, para testar meu nível, como eu estava, para fazer final do ano vestibular na UFMG. Não tinha intenção de estudar aqui no CEFET. (DM)

Observamos que essa aspiração não é singular do aluno, mas faz parte do seu universo familiar. Retratada, também, por outro entrevistado:

...e pressão familiar também, se eu tivesse passado meu pai ia falar: “não, eu nem conheço o CEFET que instituição é essa? [...] vai pra UFMG mesmo, pelo menos é reconhecida”. [...] E, eu não teria vindo pro CEFET. Se eu tivesse feito outro curso na UFMG, aí tentaria conciliar um noturno e um diurno. (DM)

Esse testemunho vem ao encontro com os dados da TAB. 1, que demonstram a grande concorrência no vestibular no CEFET-MG, quando observamos o número de candidatos por vagas. Em contrapartida o número de chamadas de excedentes (TAB. 2) é, também, muito elevado. O setor de registro escolar, responsável pela matrícula dos alunos aprovados, justifica essa ocorrência, afirmando que o resultado da UFMG³⁵ é divulgado depois do CEFET-MG, isso provoca uma grande desistência dos alunos aprovados nas primeiras chamadas do CEFET-MG, gerando, assim, várias chamadas de excedentes. Vale ressaltar, que esse fenômeno aparece, principalmente, no processo seletivo para o primeiro semestre.

Através do depoimento de um dos entrevistados pode-se comprovar este fato:

Eu passei no CEFET. O resultado sai bem antes da Federal. Ai eu fiz minha matrícula, depois chegou o resultado da Federal. [...] me desmotivei, comecei a faltar às aulas e desisti [do CEFET]. Pensei: se é para ficar “levando mais ou menos” é melhor optar, de uma vez, pela federal, que eu já estava “levando direitinho” e era mesmo o que eu queria. (B)

No nosso entender, a partir do grupo pesquisado, o processo de evasão no CEFET-MG, pode ser categorizado de duas maneiras: de um lado a insatisfação com o curso, por estar relacionado com questões pedagógicas, administrativas e não corresponder à vocação do aluno. Por outro lado, as respostas confirmam que as representações simbólicas, construídas no universo social, de certa maneira, contribuem com a decisão de permanecer (ou não) na instituição. A partir dessa constatação, Jovchelovitch (2002, p.20) nos fez perceber que “a construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo.

³⁵ A UFMG possui, apenas, um processo seletivo dividida em duas etapas. A primeira ocorre no final do ano, e a segunda no início de janeiro. O resultado final é divulgado no final de janeiro.

Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram sua base na realidade social”.

Pode-se corroborar esse fato, na resposta do entrevistado:

...por isso é que existe essa evasão. Pela falsa idéia de que na Federal você vai ter um emprego melhor, que vai ser mais chamado. Acho que ainda é isso, é o *status* de que a Federal ainda forma os melhores alunos. (DB)

Neste sentido, Bourdieu (2007) nos ensina que a realidade social é, na maioria das vezes, parte da representação ou produto da representação de grupos dominantes, que no campo escolar vem revestido de uma força simbólica baseada no reconhecimento da autoridade científica.

4.4 Avaliação dos cursos de ensino superior do CEFET-MG em comparação com outras instituições em BH

Considerando o processo de escolha e evasão da instituição procurou-se compreender como os participantes, dessa pesquisa avaliam a formação acadêmica do CEFET-MG, em relação a outras escolas de graduação, que formam engenheiros em Belo Horizonte. Foi fundamental para esse entendimento a dimensão histórica da constituição na representação social.

Quadro 8 – AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE ENGENHARIA DO CEFET-MG

(Continua)

Entrevistados	Representações
Aluno do curso de engenharia cursando o primeiro período/manhã (AM)	A formação técnica, do CEFET, acaba induzindo que a formação do aluno da graduação seja mais voltada para a parte prática. Como se o CEFET (graduação) fosse uma continuação do técnico; você forma um técnico e depois vai formar um aluno na graduação, que terá uma formação prática.
Aluno do curso de engenharia cursando o primeiro período/manhã (A).	O CEFET é conhecido em Minas e no Brasil, em outro país, não muito. Enquanto a UFMG é conhecida mundialmente. Em todos os lugares, o pessoal conhece mesmo, realmente sabem do que estão falando. A UFMG adquiriu um <i>status</i> , pode até não ser o melhor curso, mais tem o <i>status</i> . Até porque a UFMG tem curso em todas as áreas; isso já faz a universidade muito grande, faz a diferença.
Aluno do curso de engenharia formando 2/2010 (R)	[...] a gente até brincava no começo do curso. Até os professores falavam: a Federal (UFMG) vai formar alunos para trabalhar com pesquisa e para dar aula. Enquanto o CEFET forma aluno para trabalhar na empresa. Então os próprios professores passavam essa imagem para a gente.

(Continua)

Entrevistados	Representações
Ex-aluno que se evadiu do curso de engenharia/noturno (B)	Lá na Federal (UFMG), os cursos são extremamente teóricos. Você não tem oportunidade de campo, tem mais a parte acadêmica, mesmo. Lá, é mais voltada para a pesquisa. Acho que no CEFET, nem tanto. O CEFET tem um lado mais prático. Acredito que é um diferencial muito grande do CEFET, em relação a outras instituições.
Analista de recursos humanos de uma indústria metalúrgica. Trabalha com seleção e análise comportamental. (DB)	Os alunos do CEFET têm muito mais visão de laboratório prático, não é só laboratório de pesquisa (exigido muito do CNPQ). O laboratório do CEFET é um laboratório mais vivencial. Essa é a visão de quem está na empresa, de quem está entrevistando o candidato a uma vaga. Você percebe a distinção na entrevista, de quem está desenvolvendo trabalho para atender às exigências do CNPQ (que na maioria das vezes, não tem, absolutamente nada a ver com a empresa, com a indústria ou com a própria formação do candidato). Essa é uma característica encontrada nos alunos da UFMG. Enquanto alunos do CEFET, a gente percebe um foco mais para a área empresarial. Na indústria, você não mantém apenas uma área. A pessoa tem que ter uma visão mais ampla. Na nossa indústria a gente tem que ter uma visão mais global.
Egresso do curso de engenharia. (F)	O CEFET não só como ensino técnico, mas também como ensino superior, sempre teve uma boa referência no mercado. A PUC não tinha a mesma condição do CEFET e nem a mesma qualidade do curso.
Aluno de engenharia cursando o primeiro período/noite (V)	Hoje, para mim, é uma instituição de ensino superior igual à Federal, igual à PUC, igual às melhores faculdades e para os meus pais, também.

Na concepção dos nossos entrevistados, o engenheiro do CEFET-MG tem uma formação voltada mais para a indústria, para um trabalho na área de produção e manutenção e menos na área de pesquisa. Essa “imagem” registra uma “distinção social” entre o CEFET-MG e outras instituições de ensino superior, principalmente referente à UFMG.

De acordo com essa avaliação, o CEFET-MG é uma instituição de ensino superior, que busca desenvolver em seus discentes, do curso de engenharia, uma formação mais “prática” para o mercado de trabalho. Esse perfil profissional está vinculado à sua origem histórica, iniciada com o curso de engenharia de operação (curso de curta duração), tendo como objetivo suprir a falta de mão-de-obra especializada para atender ao capital econômico. Esse curso foi transformado pelo governo, em engenharia industrial elétrica e mecânica, apresentando um currículo com carga elevada de disciplinas teóricas e práticas. Era direcionando à formação do aluno para o setor industrial, destacando a parte prática como um diferencial do curso, em relação a outras instituições.

Isso ficou evidenciado no fragmento da entrevista:

Há 15, 20 anos atrás, chamava a atenção da gente x esse curso superior, porque ninguém conhecia. Era operário para produção e manutenção; tinha alguma coisa com produção, tinha um diferencial sobre os outros. Então, no nosso tipo de fábrica, era mais adequado, porque eles poderiam trabalhar tanto numa produção como na manutenção, porque eles tinham uma visão mais global do que o outro. (DB)

Nessa linha de raciocínio, evidencia-se, através dos depoentes, que o capital simbólico da instituição está relacionado com o seu “fazer” tecnicista, ou seja, é a marca registrada da instituição no imaginário social.

Essa representação da instituição apresenta uma dialética: se por um lado é valorizada por oferecer excelentes profissionais para atuar no setor produtivo, por outro se diferencia por não ser reconhecido com o perfil de pesquisador. Isso nos remete à dicotomia de um ensino para a elite e outra para a classe trabalhadora. Essa dualidade é registrada quando se faz uma comparação com a formação oferecida na UFMG.

Essa idéia está bem representada no desabafo de um dos entrevistados:

Eu acho que a diferença que existe entre os cursos é que um é mais voltado para pesquisa e outro para prática. E, falando do CEFET e da UFMG é a questão do menos teórico, mais prático. Falando, diretamente, do curso da elétrica, o fato é que antes, o curso era Engenharia Industrial Elétrica. Eu acho que direciona também para a parte da prática. (AM)

Portanto, o símbolo atribuído a UFMG é o de formar uma elite intelectual, a partir de uma educação mais erudita, que acumule mais capital cultural. Enquanto o CEFET-MG é representado simbolicamente pela formação tecnológica, também acumula capital cultural. Mas na ordem hierárquica do “capital social” apresenta um grau menor. É nesse sentido que, segundo Bonnewitz (2005, p.93). “a cultura é também um sistema de significações hierarquizadas: a cultura se torna um móvel de lutas entre grupos sociais cuja finalidade é manter os distanciamentos distintivos entre classes sociais”

Essa distinção ficou bem caracterizada no seguinte depoimento (PB): “os alunos da Federal são melhores do que os do CEFET: em línguas, nas vivências internacionais, nos intercâmbios [...] mas, muitas vezes, já vêm de uma formação melhor” (está se referindo à formação familiar).

Outra diferença apontada pelo grupo é a UFMG ter mais visibilidade acadêmica do que o CEFET-MG, tanto em nível nacional como internacional. Na concepção de

alguns entrevistados essa evidência suscita a idéia de que formar na UFMG é sinônimo de adquirir melhor *status* social. Dessa maneira, a UFMG passa a ser o “sonho de consumo” de uma boa parte dos vestibulandos da capital mineira. Essa percepção acaba contribuindo para o processo de escolha e evasão nos cursos do CEFET-MG.

Conforme, fica caracterizado nesse argumento:

É aquela idéia de UFMG, aquele brilho que a UFMG ainda tem [...] e a pessoa estuda, faz vestibular nas duas porque é conveniente (em BH) e, às vezes, faz a matrícula na primeira que saiu o resultado. Depois sai e desiste, indo para lá (UFMG). Acho que é só uma questão de ilusão mesmo; a pessoa fica iludida com a Universidade Federal de Minas Gerais... acho que é um *status*. (D)

E, completamos esse pressuposto com a afirmação de um aluno:

É questão de reconhecimento da sociedade. Parece que foi criado um mito, “A Universidade Federal”. Só por você estudar em uma UF já faz diferença. UF, qualquer coisa, independente do curso, já faz a diferença. Isso faz com que as pessoas “sonhem” com uma UF”. (AM)

Quando nos referimos à instituição pública federal, a primeira imagem que os respondentes associam é a da UFMG e, conseqüentemente, a imagem que o CEFET-MG remete é de escola técnica federal. Essa é uma representação muito nítida no discurso das pessoas que participaram desse trabalho inclusive, algumas delas, acreditam que esse conceito socialmente institucionalizado, dificilmente mudará.

Pode-se comprovar, através nesse depoimento:

Falou federal...Você lembra da UFMG. Você não lembra que o CEFET é federal e tem engenharias igual tem lá, mas ninguém lembra. Falou federal é lá. É nome né? Isso aí não tem como mudar, você tem como mudar é a mentalidade da sociedade”. (V)

Nesse contexto, pode-se compreender que, a representação social advém do poder das idéias e se materializa no senso comum, instituído de significados, produzidos, no cotidiano, através das práticas sociais. Essas emergem dos discursos, diálogos e símbolos, ou seja, da memória coletiva, embutidas de valores, que foram construídos socialmente e se reproduzem no mundo social. (MOSCOVICI, 2005)

Importante assinalar, que houve uma alteração no currículo dos cursos de engenharia do CEFET-MG. Atualmente, eles não apresentam mais ênfase industrial, passando a ser engenharia elétrica e mecânica e sua carga horária total foi reduzida.

Como essa mudança é recente e ainda não foi formada nenhuma turma, acreditamos que é precoce fazer uma avaliação do seu impacto na sociedade.

Entretanto, alguns alunos que permanecem no curso antigo (engenharia industrial elétrica e mecânica) e os que estão no currículo novo, expressaram sua opinião. A maioria acredita que a mudança, inicialmente, não vai alterar a representação que os beloizontinos têm, em relação à formação dos engenheiros do CEFET-MG. Mas, na opinião deles, se o perfil profissional se distanciar do atual, assemelhando-se ao das outras instituições, não vai haver um diferencial na formação acadêmica. Esse fator não beneficiaria os egressos do curso de engenharia do CEFET-MG, que são reconhecidos, nas empresas, por apresentarem uma grade curricular voltado para o setor industrial.

A idéia fica evidenciada com a seguinte declaração:

Engenheiro mais técnico, o engenheiro “pau pra toda obra”, é o cara que, quando ninguém dá conta de resolver, ele vai lá e resolve. Esse é o perfil dos engenheiros do CEFET. O mercado também absorve essa imagem, do engenheiro mais técnico. [...] Mudaram muito o perfil do aluno, principalmente com a reestruturação do curso. Então o curso do CEFET está se assemelhando muito ao curso da PUC, da UFMG. Tanto é que ele mudou até de nome, não é mais industrial mecânica é só mecânica, hoje”. (R)

Equivale dizer que o pólo industrial, da região metropolitana de BH, através dos depoimentos obtidos, confirma a prédica de “R”, em relação a sua preferência em contratar estagiários e profissionais formados no ensino de graduação do CEFET-MG. Essa ocorrência se fundamenta em múltiplos preceitos como: a tradição histórica da instituição, o reconhecimento da qualidade do ensino e uma formação mais direcionada para a área técnica.

As pessoas entrevistadas, responsáveis pelo recrutamento e seleção da empresa, relataram que o perfil dos egressos do CEFET-MG favorece uma maior empregabilidade no setor produtivo. De acordo com “F”: “é o engenheiro pronto para o trabalho, é o engenheiro dentro da realidade do que é necessário para um engenheiro, dentro de uma indústria”. Este discurso demonstra que o mundo contemporâneo vem valorizando as organizações de ensino, que prepara o seu aluno para as novas tendências no mercado de trabalho, no caso do CEFET-MG, na área tecnológica. Esse estigma institucional parece que desenvolve, na comunidade cefetiana, “um sentimento

de pertencimento onde a “identidade nós”, prevalece na identidade eu” (BLASS, 2007, p.28).

Como afirma o entrevistado:

“CEFET ajuda CEFET”. É um lema que está passando isso, que vem de muito tempo e continua passando, que dá essa preferência para aluno do CEFET. E acaba que, quem estudou no CEFET, ou trabalha com alguém que estudou no CEFET, sempre prefere profissional do CEFET”. (DM)

Vale ressaltar que essa inclinação do CEFET-MG, em atender à demanda do mercado de trabalho, está vinculada à sua origem histórica, que veio para suprir a falta de mão-de-obra qualificada nas indústrias. O mundo do trabalho vem se transformando e o CEFET-MG busca formar um profissional que acompanhe as mudanças econômicas e sociais.

Na seguinte afirmação identificamos essa representação:

Formava gente para trabalhar em indústria, principalmente. Tem uma característica de diferenciação, que quando a gente pensa no CEFET, a gente pensa nesse público. É um aluno que foi formado para trabalhar na indústria, na fábrica. [...] “O CEFET nos remete à tecnologia”. (C)

Seguindo o pensamento de Bourdieu (1998), a trajetória histórica do CEFET-MG nos conduz a refletir a relação entre “as leis de transformação do campo de produção econômica” e as mudanças no sistema de ensino. Visa acompanhar a expansão do aparelho econômico que vem adquirindo, na contemporaneidade, uma complexidade cada vez maior. Assim, conclui Bourdieu:

Em um estado do modo de produção em que é muito grande o capital cultural incorporado nas máquinas e nos produtores que fazem funcionar as máquinas, o sistema de ensino torna-se a instância dominante de produção dos agentes. Ora, por exercer não só funções de reprodução da força qualificada de trabalho (que chamaremos para simplificar, função de reprodução técnica), mas também funções de reprodução da posição dos agentes e de seu grupo na estrutura social (função de reprodução social) [...]. (BOURDIEU, 1998, p.130)

4.5 A relação entre a imagem de universidade e o CEFET-MG como instituição de ensino superior

O CEFET-MG é, legalmente, uma IFES, com ênfase na educação tecnológica, com a finalidade da verticalização do ensino (médio e superior). Abrange a pesquisa e a extensão, em todos os níveis de ensino, com a intenção de se transformar em uma universidade tecnológica, (conforme PDI). Procura-se nesse eixo compreender, através do nosso grupo pesquisado, qual o significado de universidade e como esse significado se adequa às representações simbólicas, construídas na sua trajetória de 100 anos de história educacional.

Quadro 9 - CONCEITO DE UNIVERSIDADE

(Continua)

Entrevistados	Representações
Aluno do curso de engenharia cursando o primeiro período/manhã. (A)	Pela própria palavra Universidade significa universo [...] dá um ar de superioridade. E Centro é algo menor, universidade é maior O campus universitário é maior. A UFMG, por exemplo, é uma cidade. Lá tem tudo, tem academia, tem clube em frente, locadora. É uma cidade mesmo. Isso é um diferencial. A UFMG é grande, o CEFET é pequeno. Esse é um fator que atrai para lá. Centro é a reunião, um agrupamento de uma instituição para formação tecnológica, que a princípio cumpria o papel da escola técnica que é uma formação tecnológica. Mas, que continua cumprindo a idéia, enquanto graduação. Uma instituição de ensino tecnológico.
Aluno do curso de engenharia cursando o primeiro período/manhã (AM)	Para ser uma universidade tem que cumprir certos critérios do MEC, que são diferentes de uma faculdade. E as pessoas desconhecem, mas elas sabem que a universidade, teoricamente, é melhor que a faculdade, porque cumpre mais critérios, por exemplo. O MEC seria tipo, a referência. Se o MEC falou que isso é uma universidade é porque ela deve ser melhor. Eu acho que seria essa uma leitura leiga.
Ex-aluno que se evadiu do curso de engenharia/noturno. (B)	Na UFMG eu estudo no campus. Lá é bem diferente.[...] tem aluno de veterinária, farmácias, todas as engenharias, ciência atuariais, o pessoal de ciências biológicas. Então, você tem contato com muita gente. Eu acho que dá um clima diferente. Universidade é um aglomerado de faculdades.
Analista de RH de uma siderúrgica. (DB)	[...] com tantas instituições, é muito complicado definir o que é universidade. Muitas vezes, essa questão do ensino superior, sem dúvida nenhuma, é a qualidade do ensino que vai ser o diferencial. E, hoje tem uma faculdade em cada esquina, então é muito complicado.
Aluno do curso de engenharia formando 2/2010. (R)	Uma universidade você imagina, pelo próprio nome, um universo maior de possibilidades. Universidade é uma instituição que tem que estar apoiada em três grandes bases: o ensino, a pesquisa e a extensão. E tem que tentar aproximar essas três ao máximo do seu cliente que é o aluno, que é o foco principal.
Aluno cursando o 3º ano do ensino médio. (W)	É um conjunto de faculdade, uma escola de ensino superior. Mas, acho que ela deve ter alguns parâmetros, ela deve ter um percentual de professores com especializações, com pós-graduações, deve ter alguns cursos também em algumas áreas diferentes, acho que deve ter curso nas áreas de exatas, humanas e biológicas. Deve ter um campus próprio, se eu não me engano. Acho que definição de universidade seria essa.

(Continua)

Entrevistados	Representações
Funcionário responsável pelo Setor de Recursos Humanos. (C)	Universidade, acredito que é um lugar de formação de um saber onde o aluno vai buscar esse saber nessa universidade. Hoje, ela passa a ser um requisito básico, para que alguém tenha as mesmas oportunidades profissionais (C).
Mãe de estudante do CEFET-MG. (M)	A universidade seria o aperfeiçoamento de uma profissão.

O símbolo atribuído ao conceito de universidade, segundo o olhar dos entrevistados, é de um espaço de formação profissional e científica, que na ordem da hierarquia escolar ocupa o topo mais alto da educação. Além disso, fica clara a idéia de um lugar que permite um convívio social com diferentes tipos de pessoas, provenientes de diversos cursos, localizados em um mesmo ambiente acadêmico. Essa representação confirma a teoria de Passetti (2009) que compara a universidade com uma cidade estruturada a partir de sua disposição política e social. Tem suas normas, suas leis, seus limites, regras de condutas sociais, instituídas através do “poder simbólico”, legitimado pelos seus agentes, que participam desse “jogo social” dentro de um universo “diversificado”.

Essa metáfora pode ser confirmada na narração de um dos entrevistados: “conceito de universidade é o lugar onde se estuda um curso superior, que vai dar uma formação profissional, futuramente”. (I)

E, outro entrevistado completa essa idéia:

[...] é onde você convive com pessoas diferentes, em diferentes áreas, diferentes prédios. Você conhece gente totalmente diferente de você, que veio de outros lugares. Porque no colégio é sempre uma pessoa “tipo”, classe social igual, chega na universidade, é bem diferente. (P).

É notável o estigma de superioridade da universidade, enquanto instância legítima, que qualifica e certifica uma profissão, possibilitando uma mobilidade social. Sobre esses aspectos, Wanderley (2005) teoriza que é nos “espaços universitários que ocorrem ao mesmo tempo: as condições para a reprodução social do sistema sócio-econômico e político cultural envolvidos e as condições que propiciam a emergência de ações de resistência e de emancipação, pois nela convivem concepções e interesses conflitantes” (WANDERLEY, 2005, p.157).

Alguns dos depoentes explanaram que o CEFET-MG, ainda não preenche todos os requisitos necessários para se tornar uma universidade. Considerando que é

uma instituição educacional direcionada para a área tecnológica, não apresentando uma diversidade nas outras áreas de ensino (biológicas e humanas), o que dificulta uma formação mais global do educando. O ambiente físico, também, não condiz com uma estrutura universitária, não há espaço para trocas de “outros” saberes (música, arte, esporte, lazer), ou seja, falta um lugar de socialização cultural. Acreditam que a falta de interação com outras áreas de conhecimento e a inexistência de um espaço de convivência fazem a diferença na formação global do estudante, enquanto sujeito social.

Um dos nossos entrevistados verbaliza esse pressuposto:

O que a universidade traz e eu acho que o CEFET não me trouxe é a diversidade de pessoas, porque a gente que é engenheiro tem um jeito. Aí tem o pessoal de letras, o pessoal da filosofia, o pessoal da arquitetura [...] é cada um de um jeito [...] Eu acho que a universidade, sabe o grande barato dela, é promover essa integração de saberes diferentes. (D)

Os novos paradigmas da educação, abordados por Wanderley (2009b), e que vêm sendo discutidos na UNESCO, têm como finalidade manter um diálogo entre os campos epistemológicos, proporcionando uma integração das áreas, através de uma abordagem da transdisciplinaridade. Essa teoria atenderia, em parte, às perspectivas dos entrevistados, em relação ao que se espera de uma universidade.

Para uma IES adquirir o *status* de universidade, na percepção dos respondentes, a instituição deve preencher certos requisitos exigidos pelo MEC, como por exemplo: contar com professores com titulação de doutor, mestre, especialista; com cursos nas diversas áreas; possuir um campus próprio, abarcando os três pilares (ensino, extensão e pesquisa). Além de atestar esses critérios, a instituição deve passar por um processo avaliativo e, depois, receber o seu “selo” de qualidade emitido pelo MEC.

Como anuncia, um dos sujeitos respondente:

Para ser uma universidade tem que cumprir certos critérios do MEC, que são diferentes de uma faculdade. E as pessoas desconhecem, mas elas sabem que a universidade, teoricamente, é melhor que a faculdade, porque cumpre mais critérios, por exemplo. O MEC seria tipo, a referência. Se o MEC falou que isso é uma universidade é porque ela deve ser melhor. Eu acho que seria essa uma leitura leiga. (AM)

Destarte, a representação de universidade, elaborada por esse grupo, remete, também, a uma política educacional que cria as normas, regulamenta e legitima,

através do MEC, as entidades que preenchem os requisitos necessários para ser denominada “Universidade”. Neste sentido, Chauí (2001) e Wanderley (2005) lembram que a política neoliberal implantada no Brasil, a partir do governo FHC, transforma as instituições de ensino superior em organizações sociais que, segundo os teóricos, passa a ser uma prestadora de serviço à população. Portanto, uma visão tecnocrata de universidade avaliada segundo os parâmetros empresariais, não se encaixa nos moldes educacionais, mas sim, nos conceitos de qualidade estabelecidos no meio empresarial. A isso Chauí (2001, p.187) identifica de “universidade operacional” “[...] transforma uma instituição social numa organização, isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais, se dá por meio de competição”.

Contudo, essa ótica apontada por Chauí (2001), não condiz com a representação simbólica dos entrevistados, que dentro do seu cotidiano constroem suas representações, a partir do senso comum. Concebem a avaliação do MEC como um “lucro simbólico”, que atesta o seu “capital cultural”, dentro do campo universitário, estabelecendo uma hierarquia entre as IES. Dessa forma podemos inferir que o CEFET-MG não ocupa, no imaginário social, o topo mais alto na hierarquia educacional, lugar destinado a algumas IES.

Conforme Bourdieu (2007):

Por sua vez, os grupos de status se definem menos por um ter do que por um ser, irreduzível a seu ter, menos pela posse pura e simples de bens do que por uma certa maneira de usar estes bens, pois a busca da distinção pode introduzir uma forma inimitável de raridade da arte de bem contrivir. (BOURDIEU, 2007, p.15)

Outro ponto de vista, sobre o conceito de universidade, está vinculado à imagem de espaço destinado a formar profissionais para o mercado de trabalho, cada vez mais seletivo. Na visão da nossa amostra o mundo do trabalho vem exigindo um profissional mais qualificado. Estar incluído nesse critério significa ter, no mínimo, um diploma de ensino superior, requisito básico para se obter um emprego. Importante, clarear, que esse requisito não traz garantia de empregabilidade, mas sim, o passaporte para entrar na concorrência do mercado.

Para comprovar essa idéia retiramos o seguinte fragmento de uma entrevista:

Hoje, ela passa a ser um requisito básico para que alguém tenha pelo menos, alguma, oportunidade profissional. [...] Eu acredito que o aluno, além de buscar, saber que isso é básico, se ele quiser almejar algo na sua vida, ele tem que buscar esse saber. Ele tem que se dedicar a esse saber, ele tem que saber que ele entra com 50% e a universidade entra com os outros 50%. (C)

O sistema de ensino de graduação no Brasil cresceu demasiadamente. Esse fenômeno vem causando o que Bourdieu (2007) chamou de “inflação de títulos”, que por sua vez provocou a desvalorização do título. Isso significa que as escolas, enquanto reprodutoras do sistema capitalista dominante (TRAGTENBERG, 1990), tiveram que se ajustar à volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado, ou seja: “a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado”. (SANTOS, 2005, p.24)

Desta forma, apesar do CEFET-MG não ser, legalmente uma universidade, alguns dos entrevistados afirmaram que a instituição apresenta vários aspectos, que a habilitam a ser considerada como tal. Um dos pontos assinalados é a valorização do seu diploma no parque industrial, que garante ao egresso um alto índice de empregabilidade, atribuído à sua qualificação na área tecnológica. Conforme expõe, um dos entrevistados: “forma bons profissionais, com boa capacidade técnica e professores capacitados, que eu acho que é o que tem de melhor”. (M)

Assim como, esse outro argumento:

Em termos de mercado de trabalho, eu acho que o aluno do CEFET, nessas horas, entra em condição de vantagem em relação a outra instituição, onde o aluno tem que correr mais. Na área técnica acredito que o CEFET está em situação de vantagem, dentro do mercado. (PM)

E, outro entrevistado conclui: “Ele (CEFET-MG) não é considerado universidade porque é mais focado para tecnologia, mas pra gente isso é uma universidade, porque está se desenvolvendo, isso na minha visão”. (DM)

Dentro deste contexto, os entrevistados trouxeram um outro elemento (que não é objeto dessa pesquisa) a transformação do CEFET-MG em Universidade Tecnológica, tema que vem sendo debatido na instituição e que faz parte do PDI (2005-2010), mas, por enquanto, não há indicação do governo nessa direção.

Segundo os relatos dos depoentes, o CEFET-MG estaria pronto para essa mudança, pois a instituição, nesses últimos 05 anos, vem crescendo em todos os níveis (ensino, pesquisa e extensão) e é totalmente voltada para a área tecnológica, que caracterizaria o conceito de universidade especializada.

De acordo com Lima Filho (2006), o anteprojeto de Lei da Educação Superior/MEC, em 29/07/2005, prevê que as universidades especializadas devem preencher os seguintes requisitos:

Artigo 18, parágrafo único:

As universidades especializadas deverão oferecer no mínimo, dez cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes, sendo, pelo menos, seis cursos de graduação no campo do saber de designação, um curso de mestrado e um de doutorado, no mesmo campo do saber e cumprir o dispositivo nos incisos II, III, IV e V. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.11)

Neste sentido, um dos entrevistados argumenta: “[...] A universidade tecnológica é o caminho natural do CEFET, principalmente por conta dessa expansão, hoje nós temos 10 cursos superiores. Praticamente, todos de engenharia só dois que não são da área de engenharia, que é química e administração”. (R)

A idéia de UT, não está centrada só na conformidade da Lei mas, também, na excelência da qualidade do ensino, que se institucionalizou ao longo do seu percurso histórico, conforme o depoente:

Eu acho que o CEFET já tem méritos pra ser uma universidade, já tem vários cursos com renome, voltados pra área tecnológica, voltados pra área de engenharia, cursos diferenciados, que eu acho que é isso que caracteriza uma universidade, ter cursos diferenciados, e o CEFET já tem isso. (DM)

O “desejo” do aluno, da instituição se transformar em uma UT, vai além de critérios estabelecidos pelo MEC ou pela sua competência, adquirida na área tecnológica. Percebe-se que há uma representação simbólica, instituída em torno do significado social de universidade. As vozes dos entrevistados revelam o poder simbólico desta instituição, no imaginário social, que vem revestido de superioridade, de competência e é reconhecido na teia social, por formar uma elite intelectual. Nas edificações sociais possibilita uma mobilização para construir e manter um novo “*habitus*”.

Essa idéia é retratada por um depoente:

Eu acho que se virar universidade tecnológica, vai ter uma visão muito melhor, ali não é CEFET mais, é universidade tecnológica. Muda a visão que as pessoas têm. Lá é universidade federal tecnológica, é outra universidade federal, que tem ali. Aí eu acho que assim começa a valorizar mais os cursos pra comunidade. O pessoal vai enxergar mais como curso superior, vai virar uma universidade. (DM)

Seguindo esse pensamento evidenciamos que transformar o CEFET-MG em UT significa desvincular a imagem dos alunos que cursam o ensino técnico da imagem dos que estão na graduação, seria uma “distinção social”. A sociedade passaria a identificar os atores sociais, que se encontram em um mesmo espaço social, dentro de uma realidade social diferenciada. Nesse sentido, Bourdieu (2009b) alerta para o que denominou de “lutas de classificação”, que seria a mobilização de um poder simbólico, que consegue impor significações e ainda legítima, mascarando as relações de força, que estão embasadas nas próprias forças.

Identificamos esse fenômeno no seguinte depoimento:

Se existisse o nome Universidade Federal, se o CEFET fosse uma Universidade Federal Tecnológica eu acho que mudaria, porque se desvincularia um pouco o curso técnico do curso superior do CEFET. E não é aparecer por aparecer, ele mostra muito mais a sua qualidade no curso de graduação. (A)

Outro fator importante, apontado nessa mudança institucional, é a comparação com a UFMG, que no imaginário social possui um capital simbólico mais valorizado do que as outras instituições de ensino de BH. No caso do CEFET-MG fica caracterizado esse fenômeno, com o número de desistência das vagas. Assim, o nosso grupo pesquisado acredita que, sendo uma UT, haverá mais procura pelos cursos e menos evasão.

Com certeza, vai ter menos desistência, menos evasão, porque vai ser uma universidade. Alcança o *status* social, é isso mesmo. Muda a visão de quem está entrando.

Eu acho que vai até dar uma visão melhor e até diminuir essa questão de desistência, o pessoal não vai estudar mais no CEFET [...] Vai estudar na Universidade Tecnológica. É um outro patamar. É uma questão de nome, mas acredito que faz uma diferença. (DM)

Contudo, alguns depoentes enfatizaram que a transformação do CEFET-MG em UT, só reforçaria a importância social da instituição dentro do cenário de educação em

Minas Gerais. E, a excelência da escola técnica, reconhecida pela sua formação profissional continuará, sempre, presente na representação social de BH.

Conforme conclui um dos entrevistados:

A sociedade mineira ia ver que tem mais uma universidade e uma Universidade Tecnológica só para quem tem vontade de fazer engenharia ou coisa parecida. Então é lá que as pessoas vão querer estudar. E tiraria aquela bagagem que o pessoal tem, toda a imagem que a sociedade tem dos cursos técnicos. Essa imagem do curso técnico iria acompanhar e reforçar a imagem da graduação, consideravelmente. Mas, a sociedade nunca vai esquecer do curso técnico. Essa é uma imagem que não será apagada. (R)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho foi identificar os fatores que estão determinando e/ou contribuindo para evasão de alunos e, também, a ocorrência de um número expressivo de desistência dos candidatos aprovados no vestibular, nos cursos de engenharia do CEFET-MG.

O ponto de partida desse estudo ancorou-se no pressuposto de que a imagem que moradores de Belo Horizonte têm da instituição ainda está fortemente pautada na sua origem histórica, enquanto escola formadora de “mão-de-obra” qualificada, voltada para o pólo industrial da grande BH. Ou seja, as representações que fazem do CEFET-MG, está associada à excelência do ensino técnico, marco construído durante os 100 anos de educação profissional. Desse modo o ensino de graduação, iniciado em 1972, com os cursos de engenharia, ainda não teria alcançado uma “legitimidade” no imaginário social.

Conduzindo-se por este pressuposto buscou-se, como primeira etapa, compreender a formação do ensino superior no Brasil, sua construção e seu significado social, sob os aspectos históricos, político, e econômico, o que deu suporte teórico para análise dos discursos dos entrevistados, a saber, as representações formadas a partir do seu mundo social.

Outra questão analisada foi sobre a origem do ensino profissionalizante no Brasil e à construção histórica do CEFET-MG, que está diretamente relacionada com o desenvolvimento industrial no Brasil. Assim, foi possível entender que o processo histórico é um fator importante na constituição da representação simbólica de moradores de Belo Horizonte.

Para interligar tais dimensões, recorreu-se ao pensamento teórico de alguns autores, principalmente, o de Pierre Bourdieu. Em sua ótica, a palavra simboliza o pensamento humano, logo o discurso desvenda as estruturas, as normas, os sistemas de valores, símbolos e, através de um “porta-voz”, transmite as representações de um grupo que faz parte das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais. Portanto, as representações não são produtos individuais, mas sim, sociais.

O CEFET-MG iniciou sua história educacional em BH, há 100 anos, tornando-se referência em formar profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho, principalmente na área industrial. Percebe-se que essa é uma imagem que está implícita na memória social, que foi construída dentro de um “tempo” e “espaço”, onde o encontro do passado com o presente é simbolicamente apresentado pelos atores sociais.

Observa-se que a história da instituição não é estática, ao contrário, os agentes conseguem identificar as mudanças que vem ocorrendo durante esse centenário e reconhecem a sua importância na área educacional e econômica do Estado.

Nesse sentido, pode-se perceber, pelas nossas análises, que o CEFET-MG adquiriu uma legitimidade na representação social, enquanto uma instituição de ensino superior, principalmente na área tecnológica. Mas essa imagem está vinculada ao ensino técnico, ou seja, formar engenheiros “técnicos”. Isso não quer dizer uma formação tecnicista, mas uma formação onde o profissional tem uma visão global do trabalho; é o conhecimento atrelado à prática. Parece que essa distinção, na sua formação profissional, vem propiciando uma boa inserção no mercado de trabalho, mesmo nessa era “pós-industrial”, marcada pela acumulação flexível do capital. Os egressos do CEFET-MG seguem essa nova tendência do perfil profissional, assinalada pela especialização, uma disposição em particularizar o campo de conhecimento.

Contudo, apesar dessa distinção social na área profissional, ficou evidenciado pela fala dos nossos entrevistados, que pessoas, fora do meio educacional e empresarial, trazem no seu imaginário a idéia da “antiga” escola técnica. Não internalizaram a imagem do CEFET-MG como Instituição federal de Ensino Superior - IFES. Isso não significa que desconhecem que a instituição possui cursos de engenharia. O *habitus*, criado na conduta do cotidiano, obedece a um senso prático, a uma percepção de classificação, hierarquizados. Formam uma visão, que permite a cada um, distinguir “coisas” dentro do seu espaço social. Assim, a categoria “formar técnico” é sinônimo de CEFET-MG, imagem que faz parte da história da cidade, enquanto que “formar engenheiro” parece que, ainda, não atingiu essa dimensão social.

Deste modo, pode-se concluir que o marco histórico faz parte da representação simbólica dos munícipes, mas acompanhado das mudanças políticas, econômicas e

sociais. Portanto, a representação é uma tradução da realidade, que está em um contínuo processo de elaboração do objeto, ou seja, é dinâmica. Tem a função social de orientar as condutas e as comunicações, a função afetiva de proteção e legitimação de identidades sociais e a função cognitiva de familiarização com o que é “novo” (SPINK, 1993).

Outro componente importante de análise refere-se aos fatores que determinaram a opção do aluno em cursar o ensino superior no CEFET-MG. Percebe-se que essa escolha está vinculada ao *habitus*, como “princípio gerador e produtor das representações” e que é construído nos diversos “campos sociais”. Dessa forma, identificamos que a escolha não é uma disposição apenas individual, mas vem atrelada ao capital simbólico instituído no seu universo social. De tal modo que, a representação que o aluno adquiriu no seu “mundo social”, a respeito da instituição, é um fator importante para dar prosseguimento ao curso. Assim, deve-se considerar que esse fator pode ocasionar a evasão do curso, se o aluno não estabeleceu uma identidade social com a instituição.

Foi possível perceber também, que o conceito de universidade, para o grupo pesquisado é sinônimo de uma organização social que tem a finalidade de formar profissionais. Organização que possui, em seu universo, diversas áreas do conhecimento científico. E, na ordem da hierarquia escolar e social, ocupa um lugar de destaque no cenário educacional.

Frente a essa imagem, estudar em uma universidade, na visão da maioria dos entrevistados, significa adquirir um *status* na teia social. E esse diploma pode proporcionar uma boa colocação profissional. Portanto, no imaginário, o “nome” vem revestido de um “poder simbólico” legitimado pelo “jogo social”.

Deparando com essa acepção de universidade e as análises das entrevistas, pode-se inferir que existe uma grande expectativa, principalmente dos alunos, em relação à transformação do CEFET-MG em uma universidade federal tecnológica. Para o grupo, a instituição preenche todos os requisitos exigidos pelo Ministério da Educação – MEC para tal finalidade e possui condições de mostrar à comunidade a verticalização do seu ensino (técnico, de graduação e pós-graduação).

Para o grupo pesquisado o CEFET-MG é uma instituição que ocupa uma dualidade no cenário social. Ela é, indiscutivelmente, considerada a melhor escola de formação técnica: aquela que “todo pai sonha em ter o filho cursando o ensino médio profissionalizante”, mas ainda não ocupa essa mesma proporção em relação ao ensino superior.

De acordo com os sujeitos dessa pesquisa, para que essa dimensão ocorra é necessário que o CEFET-MG invista, com mais intensidade, na divulgação dos seus cursos de graduação. É importante que mostre à comunidade o seu espaço físico e profissional; dê ênfase às equipes de competição estudantil divulgando resultados no cenário nacional e mundial. Devem ganhar notoriedade ampla, também, seus diversos prêmios, conquistados com pesquisas desenvolvidas por alunos e professores, bem como a visibilidade do índice de aceitação dos profissionais, formados na instituição, pelo mercado de trabalho.

Ao analisar as causas que motivam alguns alunos a se evadirem percebe-se que esse fato ocorre mais no início do curso. Pode-se justificar esse fenômeno através de vários fatores: de ordem administrativa, pedagógica, falta de vocação, problemas com a proximidade da instituição com a residência do aluno. Enfim, motivos comuns a outras instituições de ensino superior. Contudo, o diferencial desse fenômeno no CEFET-MG, é a representação simbólica da instituição, construída a partir do seu “mundo social”, conforme mencionada neste trabalho.

Seguindo as análises apresentadas e o nosso construto teórico, pode-se inferir que o campo universidade funciona como um sistema de classificação constituído sobre uma hierarquia. Essa hierarquia vai do mais legítimo para o menos legítimo, ou seja, são distintos pelos seus agentes sociais. Os atores sociais atribuem a diferentes instituições um capital simbólico, que é concebido a partir das percepções produzidas nos diversos campos (econômico, social, cultural), impondo, assim, suas representações.

Nesse sentido, nota-se que o capital simbólico que os agentes sociais atribuem ao CEFET-MG, está vinculado à sua formação na área tecnológica, que se destaca no campo econômico e social. Entretanto, ainda não alcançou a legitimidade de uma universidade que produz pesquisadores, perfil atribuído à formação da UFMG. O

símbolo atribuído à UFMG é de uma educação mais propedêutica, enquanto o do CEFET-MG é de uma educação profissionalizante. Existe uma marca de distinção entre as duas, no imaginário social.

Assim, pode-se concluir que a representação do CEFET-MG, enquanto escola técnica, ainda é uma imagem muito presente nos belorizontinos. Esse fator não é determinante, mas influencia na decisão do aluno, pois o campo universitário gera uma possibilidade de mobilidade e reconhecimento de pertencimento de uma elite intelectual. Essa é a imagem atribuída, segundo a visão do grupo pesquisado, aos formandos da UFMG.

Essa representação simbólica faz com que o CEFET-MG seja, muitas vezes, a “segunda opção do aluno” ou o seu “plano B”. Pode-se deduzir que a desistência às vagas, no primeiro semestre, responsável pelas inúmeras chamadas por excedentes, está relacionada com essa percepção do aluno.

Nesse sentido, os depoentes desse trabalho acreditam que a transformação do CEFET-MG em Universidade Tecnológica, a divulgação mais efetiva dos cursos e de todo seu universo acadêmico seria uma forma de apresentar o CEFET-MG, com seu grande crescimento dentro da educação mineira. Também seu alcance a uma dimensão nacional e internacional, se consolidando enquanto uma IFES diferenciada, dentro do cenário político, econômico e social.

Para finalizar esse trabalho vale ressaltar que, à medida que o discente vai progredindo no seu curso, o número de evasão vai decrescendo. Nesse sentido, pode-se inferir que o aluno que permanece no curso vai transformando sua representação e se identificando com o perfil profissional singular do CEFET-MG.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Marlúcia Dias Lopes. **A Política de Assistência ao Estudante do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2005. Dissertação de Mestrado na área de Administração Pública, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2005.

ANDES. A Universidade, seu Papel e a Crítica da Situação Atual. In: **Cadernos ANDES**. 3º ed. Florianópolis nº 2, out., 2003.

_____. **Cadernos ANDES**, Brasília nº 25, Agos. 2007, pp. 1-41.

ARON, Raymond. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. São Paulo: Martins, Fontes/ Editora da UNB, 1987.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ENGENHARIA. **Formação do engenheiro industrial**. São Paulo: Abenge, 1982, p. 41-44.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/ Editora da USP, 1971.

Blass, Leila Maria da Silva. Trabalho e suas metamorfoses. In: **Revista Ponto e Vírgula do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP**. São Paulo, nº 1, 1º semestre, 2007, pp. 25-37.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. 2º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2009a.

_____. **Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. SP: UNESP, 2004.

_____. **O poder simbólico**. 12º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009b.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6º ed. São Paulo: Perspectiva, 2007

_____. Espaço e espaço simbólico. In BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.

BRANDÃO, Marisa. Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da Educação Profissional. In: **Boletim Técnico do SENAC**, nº 25, 2003.

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

BRASIL. Lei nº 3552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Brasília, 17 de fev. 1959.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.078, de 30 de jan. de 1942. Dispõe sobre a unificação do ensino profissionalizante em todo o território nacional. **Diário Oficial da União** – Brasília, 30 de jan. 1942.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Currículo dos cursos de Engenharia de Operação. Parecer nº 25/65, de fevereiro de 1965. **CFE**, Brasília, DF, fev. 1965.

BRASIL. Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Brasília, 11 de ago. 1971.

BRASIL. Decreto nº 70.366, de 04 de abril de 1972. Autoriza o funcionamento do curso de Engenheiros de Operação da Escola Técnica Federal de Minas Gerais. **Diário Oficial da União** – Brasília, 05 de abril 1972.

BRASIL. Lei nº 6545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Brasília, 04 de julho 1978.

BRASIL. Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei nº 9394, de 20 de dez. de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** – Brasília, 17 de abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Brasília, 26 de jul. 2004

BUARQUE, Cristovam. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994,

CEBRAP. Crise e Reforma do sistema universitário. In: **Revista Novos Estudos CEBRAP**, nº 4, 1996.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Política Institucional, 2005 – 2010.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. 2005 – 2010

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Cefetmg é notícia**. Impresso, Belo Horizonte, 5 de mar., 2010.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Manual do Aluno** – Engenharia Elétrica. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Manual do Aluno** – Engenharia Mecânica. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Manual do Aluno** – Engenharia de Produção Civil. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Auto-avaliação Institucional**: Relatório 2007-2008. Belo Horizonte: CEFET-MG, jul. 2009.

CARVALHO, D.C. **Da utopia à realidade**: a formação universitária e experiências alternativas em psicologia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. A reforma do ensino. In: **Revista Discurso**, nº 8, 1977.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 04/77 e 05/77 Extinção dos cursos de Engenharia de operação **Revista Documenta** nº 195, fev de 1977 pp.255 – 256.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, editora S/A, 1983.

_____. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação, São Paulo**, nº 14, mai/jun/ago, 2000.

_____. (Org.); TRINDADE, Héglio (Org.). **O Ensino Profissional na Irradiação do industrialismo**. São Paulo: Brasília: UNESP: Flasco. 2000.

CUNHA, Flávio Macedo. **A formação do Engenheiro na Área Humana Social: um estudo de caso no curso de engenharia industrial elétrica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 1999. Dissertação de mestrado na área de Educação Tecnológica CEFET-MG, 1999.

DURKEIM, E. As Regras do Método Sociológico. **Pensadores**. São Paulo: Abril, 1978.

FARR, Robert M. Representações Sociais: A teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiam, 1980.

FILHO, Lima D. L. e TAVARES, A.G (orgs.) **Universidade Tecnológica: Concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: Editora Progressiva, 2006.

GARIGLIO, José Ângelo. **O Ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante**. 1997. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

JODELET, D. (Org) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAUDARES, João Bosco. **A formação do engenheiro em duas instituições mineiras: o Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Instituto Politécnico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**. Belo Horizonte:

CEFET-MG, 1992. Dissertação de mestrado na área de Educação tecnológica. CEFET-MG, 1992

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1982.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing – Uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, nº 1, 2000.

_____. **O Novo Ensino Superior Brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: editora Brasiliense, 1989.

_____. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, nº 106, , jan./abr. 2009, pp. 15-35.

_____. Uma reforma necessária. In **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº 96, out, 2006, pp. 1001 -020.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. In **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, jan. / jun. 2008, pp. 18-43.

MELO, Andréia de. A universidade no contexto internacional. In **Revista Ponto e Vírgula do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP**: São Paulo, nº 5, out., 2009.

MENDONÇA, A W. A Universidade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, maio/ago. 2000, pp. 131-150.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOREIRA, Jussara Tânia Silva. **Representação dos Moradores da Cidade de Ipatinga sobre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB: A construção de um Olhar**. São Paulo: PUC-SP, 2009. Dissertação de mestrado na área de Sociologia PUC/SP, 2009.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O fenômeno das representações Sociais, In: **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guaresschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

NICOLESCU, B. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.

OLIVEIRA, Regina Rita de Cássia. **Avaliação e Trajetória do Ensino de Graduação em engenharia industrial: O caso do CEFET-MG**. 2003. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2003. Dissertação de Mestrado na área de Administração Pública, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2003.

OLIVEN, A. C. **A Paroquialização do Ensino Superior**. Petrópolis: Vozes, 1990.

OLIVEIRA, F. O, WERBA, G. C. Representações sociais. In: JACQUES, Maria da Graça Correa; STREY, Marlene Neves; BERNARDES, Maria Grazzelli et al. **Psicologia social contemporânea**. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 104 - 117.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo, SP: NUPES, 1994.

PASSETTI, Edson. A universidade e a vida. In **Revista Ponto e Vírgula do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP**: São Paulo: nº 5, out., 2009.

POUPART, Jean, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel H. Groulx, A. Laperriere, R. Mayer, A. Pires. **A pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

QUINTANEIRO, Tânia, BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira, OLIVEIRA, Árcia Gardênia. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

RESENDE, Paulo Edgar Almeida. Universidade nas dobras do milênio. **In: Revista Ponto e Vírgula do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP**: São Paulo, nº 5, out., 2009.

RIBEIRO, Darci. **A Universidade necessária**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

ROMANO, R. A. Universidade: entre as luzes e os nossos dias. **In: R. A. Romano (org.), A Crise da Universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 13º ed. Porto : Afrontamento, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **IN: Revista Brasileira de Educação**, nº 20, 2002, pp. 60 -70.

SPINK, Mary Jane. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **IN: Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, nº 3, jul/set, 1993, pp.300-08.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3º ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRAGTENBERG, Maurício. Introdução ao leitor brasileiro. **IN: WEBER, Max. Sobre a Universidade: O poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica**. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

TRAGTENBERG, M. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Editores Associados; Cortez, 1990, (Coleção teoria e práticas sociais, vol 1).

WANDERLEY, L. Eduardo. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Criação de novas universidades: um processo à brasileira. **In: Revista Brasileira de Educação** nº 8, São Paulo, Anped. Maio./jun./jul./ago. 1998.

_____. Educação popular: metamorfose e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Universidades e sociedades: consensos e dissensos. **In: Serviço Social & Sociedade**-temas em debate, São Paulo: Cortez, vol. 26, nº 81, 2005, pp.156-177.

_____. A PUC-SP no contexto internacional. In: **Revista Ponto e Vírgula do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP**. São Paulo, nº 5, out., 2009a, pp. 13-25.

_____. Universidade, educação, cultura. In: **Revista Ponto e Vírgula do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP**. São Paulo, nº 6, 2º semestre, 2009b, pp. 152-170.

WEBER, Max. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Editora Atlas, 1979.

_____. **Sobre a Universidade: O poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SITES CONSULTADOS

CEFET-MG. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica**. Belo Horizonte, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.engenhariaeletrica.cefetmg.br/index.php?codigo=2>>. Acesso em: 18 out. 2009.

GROPPO, Luis Antônio. A questão universitária e o movimento estudantil no Brasil nos anos 1960. *Impulso* 40. book page 117, 2005. disponível em: www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf acesso em 20 jan. 2010.

NICOLESCU, Basarab. **Reforma da Educação e do Pensamento: Complexidade e Transdisciplinaridade**. Tradução de Paulo dos Santos Ferreira. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/artigos/Nicolescu.DOC>. Acessado em : 10 mar. 2010

[http:// www.civil.cefetmg.br](http://www.civil.cefetmg.br) Acesso em : 18 out. 2009.

www.cefetmg.br Acesso em: 11 out. 2009.

Sá, C. P. (2007). Sobre o Campo de Estudo da Memória Social: Uma Perspectiva Psicossocial. In **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.20 nº 2, 290-295. Porto Alegre, 2007. Disponível em <http://www.Scielo.br/prc>. Acesso em 15 jun. 2010

Senado Federal. Sub-secretária de Informações. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Brasília, 30 jun. 1978. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=124749>. Acesso em: 23 jul. 2009.

NICOLESCU, Basarab. **Reforma da Educação e do Pensamento: Complexidade e Transdisciplinaridade**. Tradução de Paulo dos Santos Ferreira. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/artigos/Nicolescu.DOC>. Acessado em: 10 mar. 2010

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: COM ALUNOS QUE ESTUDAM NO CEFET-MG E OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

1 - Dados Gerais

Idade:

Naturalidade:

Escolaridade: onde cursou o ensino médio: escola pública ou particular

Tempo que reside em BH:

Atividade Profissional: (se está trabalhando – instituição – função – desde quando)

Curso no CEFET-MG:

Ano que iniciou o curso no CEFET-MG:

2 - Informações sobre o CEFET-MG

2.1 - Você já conhecia o CEFET-MG antes de prestar o vestibular por ele oferecido?
Sim/não.

a) Se sim, que fatores levaram você a optar por um curso superior do CEFET-MG?

b) Se não, como chegou/conheceu o CEFET-MG?

2.2 - Como você avalia os cursos superiores do CEFET-MG? Eles se diferenciam em relação aos oferecidos por outras instituições universitárias?

2.3 - Em sua opinião, qual é a imagem que os moradores de Belo Horizonte fazem dos cursos superiores do CEFET-MG?

2.4 - Como seus pais/amigos avaliam o CEFET-MG? Que imagem eles têm dele?

2.5 - Que curso do CEFET-MG você considera hoje mais importante / valorizado. Por quê? Justifique a sua resposta.

2.6 - Na sua opinião, estar cursando um ensino superior significa estar em uma Universidade? Sim/não/por quê?

2.7 - O Sr.(a) considera que a formação superior do aluno do CEFET-MG possibilita as mesmas condições de inserção no mercado de trabalho oferecidas por outras instituições?

2.8 - Tem algo mais a dizer sobre a Instituição CEFET-MG?

Local e data da entrevista: _____

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTAS: COM ALUNOS QUE SE EVADIRAM DO CURSO DE ENGENHARIA DO CEFET-MG

1 - Dados Gerais

Idade:

Naturalidade:

Escolaridade: onde cursou o ensino médio: escola pública ou particular

Tempo que reside em BH:

Atividade Profissional: (se está trabalhando – instituição – função – desde quando)

Curso no CEFET-MG:

Ano que iniciou o curso no CEFET-MG:

Ano que “saiu” do CEFET-MG e qual o período que estava cursando:

2 - Informações sobre o CEFET-MG

2.1 - Você já conhecia o CEFET-MG antes de prestar o vestibular por ele oferecido?
Sim/não.

a) Se sim, que fatores levaram você a optar por um curso superior do CEFET-MG?

b) Se não, Como chegou/conheceu o CEFET-MG?

2.2 - Que motivos levaram você a desistir do curso que estava fazendo no CEFET-MG?

2.3 - Como você avalia os cursos superiores do CEFET-MG? Eles se diferenciam em relação aos oferecidos por outras instituições universitárias?

2.4 - Em sua opinião, qual é a imagem que os moradores de Belo Horizonte fazem dos cursos superiores do CEFET-MG?

2.5 - Como seus pais/amigos avaliam o CEFET-MG? Que imagem eles têm dele?

- 2.6 - Que curso do CEFET-MG você considera hoje mais importante/valorizado. Por quê? Justifique a sua resposta.
- 2.7 - Na sua opinião, estar cursando um ensino superior significa estar em uma Universidade? Sim/não/por quê?
- 2.8 - O Sr.(a) considera que a formação superior do aluno do CEFET-MG possibilita as mesmas condições de inserção no mercado de trabalho oferecidas por outras instituições?
- 2.9 - Tem algo mais a dizer sobre a Instituição CEFET-MG?

Local e Data da Entrevista:_____

ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTAS: COM PAIS DE ALUNOS DO CEFET-MG

1 - Dados Gerais

Naturalidade:

Tempo que reside em BH:

Formação Profissional:

2 - Informações sobre o CEFET-MG

2.1 - O Sr(a) já conhecia o CEFET-MG antes do seu filho(a) prestar vestibular nessa instituição? Sim/não. (Se sim, perguntar as questões a, b, c, d. Se não, pular para as questões 2.2 e 2.3).

a) Se sim, que imagem o Sr(a) tinha dessa instituição?

b) E hoje, a imagem que o Sr(a) tem do CEFET-MG é a mesma ou mudou? Justifique a sua resposta.

c) Como o Sr(a) percebe o serviço e apoio que o CEFET-MG oferece para a população de BH?

d) O Sr.(a) já conhecia os cursos superiores do CEFET-MG? Sim/não.

2.2 - Se não, de que forma o seu filho chegou /conheceu o CEFET-MG?

2.3 - Qual a imagem que o Sr(a) tem hoje dessa instituição?

2.4 - Na sua opinião, os cursos superiores do CEFET-MG se diferenciam em relação aos oferecidos por outras instituições universitárias?

2.5 - O Sr.(a) consegue avaliar qual a imagem que os moradores de Belo Horizonte fazem dos cursos superiores do CEFET-MG?

2.6 - Como seus parentes/amigos avaliam o CEFET-MG? Que idéia eles têm dele?

2.7 - O Sr (a) identifica algum curso do CEFET-MG que é hoje mais importante/valorizado segundo o seu ponto de vista? Justifique a sua resposta.

2.8 - Na sua opinião, estar cursando um ensino superior significa estar em uma Universidade? Sim/não/por quê?

2.9 - Qual a imagem que o Sr(a) associa ao conceito de Universidade?

2.10 - Pensando no futuro, o Sr(a) considera que a formação superior do seu filho no CEFET-MG possibilitará as mesmas condições de inserção no mercado de trabalho oferecidas por outras instituições? Por quê?

2.11 - Tem algo mais a dizer sobre a Instituição CEFET-MG?

Local e Data da Entrevista:_____

ANEXO IV - ROTEIRO DE ENTREVISTAS: COM DIRIGENTES DE ESCOLA E REPRESENTANTES DA ÁREA DE RH DE EMPRESAS

1 - Dados Gerais

Naturalidade:

Tempo que reside em BH:

Formação Profissional:

Cargo na Empresa:

2 - Informações sobre o CEFET-MG

2.1 - O Sr(a) conhece o CEFET-MG? Sim/não.

2.2 - Se sim, que imagem o Sr(a) tem dessa instituição?

2.3 - Como o Sr (a) percebe o serviço e apoio que o CEFET-MG oferece para a população de BH?

2.4 - O Sr.(a) consegue avaliar qual a imagem que os moradores de Belo Horizonte fazem dos cursos superiores do CEFET-MG?

2.5 - O Sr.(a) conhece os cursos superiores do CEFET-MG? Sim/não.

2.6 - Na sua opinião, os cursos superiores do CEFET-MG se diferenciam em relação aos oferecidos por outras instituições universitárias? Em quê?

2.7 - O Sr(a) identifica algum curso do CEFET-MG que é hoje mais importante/valorizado segundo o seu ponto de vista? Justifique a sua resposta.

2.8 - Na sua opinião, estar cursando um ensino superior significa estar em uma Universidade? Sim/não/por quê?

2.9 - Qual a imagem que o Sr(a) associa ao conceito de Universidade?

2.10 - O Sr.(a) considera que a formação superior do aluno do CEFET-MG possibilita as mesmas condições de inserção no mercado de trabalho oferecidas por outras instituições?

2.11 - Tem algo mais a dizer sobre a Instituição CEFET-MG?

Local e data da entrevista: _____